



**KLASİK İSLAM AHLAK ESERLERİNDEKİ
ÇOCUK TERBİYESİNE DAİR HUSUSLARIN
GÜNÜMÜZ EĞİTİM ANLAYIŞI BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

İbrahim KUNDU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hacı Sağlık

AĞRI-2026r)

T.C
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İbrahim KUNDU

KLASİK İSLAM AHLAK ESERLERİNDEKİ ÇOCUK
TERBİYESİNE DAİR HUSUSLARIN GÜNÜMÜZ EĞİTİM
ANLAYIŞI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hacı Sağlık

AĞRI-2026

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ KABUL VE ONAY TUTANAGI		Tez Numarası	198-211
			İlk Yayın Tarihi	21.01.2026
			Revizyon Tarihi	21.04.2026
			Revizyon No	00
			Sayfa No	1/1

**KLASİK İSLAM AHLAK ESERLERİNDEKİ ÇOCUK TERBİYESİNE DAİR HUSUSLARIN
GÜNÜMÜZ EĞİTİM ANLAYIŞI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Dr. Öğr. Üyesi Hacı SAĞLIK danışmanlığında, İbrahim KUNDU tarafından hazırlanan bu çalışma, 21/04/2026 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak **oybirliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK	İmza :
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hacı SAĞLIK	İmza :
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yakup UZUNPOLAT	İmza :
Üye :	İmza :
Üye :	İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve ... / ... / ... numaralı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Not: Bu türde kullanılan diğer ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizim, fotoğraf ve fotoğrafların kaynağı olarak kullanımı, 5846 sayılı Telif ve Sanat Hakları Kanunundaki hükümlere tabidir.

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN

Benzerlik Oranlarına Dair Beyanname		
Oğrenci Adı Soyadı	Emrah KUNDU	
Numarası	220601093	
Ana Bilim Dalı	Felsefe ve Dini Bilimler Anabilim Dalı	
Bilim Dalı	Dini Eğitim	
Programı	Yüksek Lisans	
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Hacı SAGLIK	
Tez Başlığı	Klasik İslami Ahlak Escherince Çocuk Eğitimi: İslam Hukukları Görünür Eğitim Anlayış Bağlamında Değerlendirilmesi	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Geniş	%12	% 25
Kullanılabilir İçerikler/Kaynaklar	%28	% 30
Çevre		
Materyal ve Yöntem	%15	% 30
Araştırma Bulguları	%2	% 20
Sonuç/Tartışma/Özet	%6	% 20
TEZ (GENEL)	%13	% 25

31/03/2026

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmamın benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı
haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğuna, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları
kabul ve beyan ederiz.

İmza
Öğrenci Adı-Soyadı
Emrah KUNDU

İmza
Danışman Adı-Soyadı
Dr. Öğr. Üyesi Hacı SAGLIK

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum’ *Klasik İslam ahlak eserlerindeki çocuk terbiyesine dair hususların günümüz eğitim anlayışı bağlamında değerlendirilmesi*’ adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

✓ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir

21/04/2026

İbrahim KUNDU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KLASİK İSLAM AHLAK ESERLERİNDEKİ ÇOCUK TERBİYESİNE DAİR HUSUSLARIN GÜNÜMÜZ EĞİTİM ANLAYIŞI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

İbrahim KUNDU

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hacı SAĞLIK

2026, sayfa 159

Jüri: Dr. Öğr. Üyesi Hacı SAĞLIK

Jüri: Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

Jüri: Dr. Öğr. Üyesi Yakup UZUNPOLAT

Çalışması, klasik İslâm ahlâk literatüründe çocuk terbiyesine dair ortaya konulan ilkeleri günümüz eğitim anlayışı bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İslâm düşünce tarihinde ahlâk eserlerinde çocuk eğitimi genellikle “Tedbîrü’l-Menzil” başlığı altında aile çerçevesinde ele alınmış; çocuk, fitrî potansiyele sahip ve şekillendirilmeye açık bir varlık olarak görülmüştür. Bu süreçte aile ve çevre, çocuğun karakter gelişiminde temel belirleyiciler olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın amacı, İbn Miskeveyh (ö. 421/1030), Gazâlî (ö. 505/1111), Nasîruddîn Tûsî (ö. 672/1274), Celâleddîn Devvânî (ö. 908/1502) ve Kınalızâde Ali Efendi (ö. 979/1572) gibi düşünürlerin eserlerinde yer alan çocuk terbiyesi anlayışlarını incelemek ve bu görüşlerin günümüz eğitim anlayışıyla örtüşen ve farklılaşan yönlerini ortaya koymaktır.

Çalışma nitel araştırma yöntemine dayanmakta olup doküman analizi deseni kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla temalandırılmış ve betimleyici-mukayeseli bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Bulgular, klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk eğitiminde aileyi merkeze aldığını, karakter inşasını temel hedef olarak belirlediğini ve alışkanlık kazandırma, model olma ve ödül-ceza gibi yöntemleri benimsediğini göstermektedir. Bununla

birlikte bazı uygulamaların modern pedagojik yaklaşımlarla örtüşmediği tespit edilmiştir.

Klasik İslâm ahlâk literatüründeki çocuk terbiyesi anlayışının önemli ölçüde evrensel pedagojik ilkelerle örtüştüğü, ancak bazı yönlerinin tarihsel bağlamla sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu birikimin modern eğitim yaklaşımlarıyla birlikte değerlendirilmesi, daha bütüncül bir çocuk eğitimi perspektifi geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitim, Çocuk, Çocuk eğitimi, Ahlak, Klasik İslam ahlak eserleri,



ABSTRACT
MASTER'S THESIS
EVALUATION OF ISSUES ON CHILD CARE IN CLASSICAL
ISLAMIC MORAL WORKS WITHIN THE CONTEXT OF TODAY'S
EDUCATIONAL UNDERSTANDING

İbrahim KUNDU

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hacı SAĞLIK

2026, page 159

Jury: Assoc. Prof. Dr. Hacı SAĞLIK

Jury: Assoc. Prof. Dr. Hayati TETİK

Jury: Assoc. Prof. Dr. Yakup UZUNPOLAT

This study aims to evaluate the principles of child rearing set forth in classical Islamic ethical literature within the context of contemporary educational understanding. In the history of Islamic thought, child education in ethical works has generally been discussed within the framework of the family under the heading "Tedbîrü'l-Menzil" (Management of the Home); the child has been seen as a being with innate potential and open to shaping. In this process, family and environment have been considered as fundamental determinants in the child's character development. The aim of this research is to examine the understanding of child rearing found in the works of thinkers such as Ibn Miskawayh (d. 421/1030), Ghazali (d. 505/1111), Nasiruddin Tusi (d. 672/1274), Jalaluddin Dawwani (d. 908/1502), and Kinalizade Ali Efendi (d. 979/1572), and to reveal the aspects of these views that coincide with and differ from today's understanding of education.

The study is based on a qualitative research method and uses a document analysis design. The data were themed through content analysis and evaluated with a descriptive-comparative approach.

The findings show that classical Islamic moral thinkers centered the family in child education, determined character building as the main goal, and adopted

methods such as habit formation, modeling, and reward-punishment. However, it has been observed that some practices do not align with modern pedagogical approaches. While the understanding of child rearing in classical Islamic ethical literature largely coincides with universal pedagogical principles, some aspects appear to be limited by historical context. Evaluating this accumulated knowledge alongside modern educational approaches can contribute to developing a more holistic perspective on child education.

Keywords: Religious Education, Education, Children, Child education, Morality, Classical Islamic moral works,



ÖN SÖZ

Bu çalışma, klasik İslâm ahlâk literatüründe yer alan çocuk terbiyesine dair görüşleri, günümüz eğitim anlayışı bağlamında değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. İslâm düşünce geleneğinde önemli bir yere sahip olan ahlâk filozoflarının çocuk eğitime ilişkin yaklaşımlarının, çağdaş pedagojik perspektifler ışığında yeniden ele alınmasının hem teorik hem de uygulamaya dönük katkılar sunacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışma, geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırmalı bir değerlendirme zemini oluşturmayı hedeflemektedir.

Araştırmada “Giriş”, iki bölüm ile “Sonuç Değerlendirme ve Öneriler ” kısımlarından oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın amacı, önemi, kapsamı ve başvuru alanı temel kaynaklar ortaya konulmuş; çalışmanın problematiği ve sınırları belirlenmiştir.

Birinci bölümde konuya teorik bir zemin hazırlamak amacıyla kavramsal çerçeve çizilmiş; modern dönemde çocuk ve çocuk eğitimi anlayışı ele alınmıştır. Bu bağlamda çocuğun tanımı, eğitimin mahiyeti ve temel özellikleri üzerinde durulmuş; ardından çocuk gelişim alanları incelenmiştir. Ayrıca İslâm’da çocuk eğitime dair genel yaklaşım ortaya konularak klasik ahlâk literatürünün anlaşılmasına katkı sağlayacak bir arka plan oluşturulmuştur.

İkinci bölümde ise çalışmanın ana eksenini oluşturan İslâm ahlâk filozoflarının çocuk eğitime dair görüşleri sistematik biçimde incelenmiştir. Bu çerçevede, söz konusu düşünürlerin çocuk gelişimi ve terbiyesi konusunda ileri sürdükleri fikirler analiz edilmiş; bu görüşlerden hangilerinin günümüz çocuk eğitime katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu, hangilerinin ise ortaya çıktıkları tarihsel ve toplumsal bağlamla sınırlı kaldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece klasik mirasın çağdaş eğitim anlayışı açısından yeniden değerlendirilmesine imkân sağlanmıştır.

Sonuç ve Değerlendirme bölümünde ise araştırma süresince elde edilen bulgular özetlenmiş ve genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu kapsamda, klasik İslâm ahlâk düşüncesinin çocuk terbiyesine ilişkin ortaya koyduğu ilkelerin günümüz eğitim anlayışı bakımından taşıdığı imkân ve sınırlılıklar bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Öneriler bölümünde, elde edilen bulgulardan hareketle hem eğitim

araştırmacılarına hem de uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiş; klasik düşünce mirasının çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla daha sağlıklı biçimde ilişkilendirilebilmesine katkı sunacak değerlendirmelere yer verilmiştir.

Bu tez çalışmasının hazırlanma sürecinde bilgi, tecrübe ve yönlendirmeleriyle her aşamada destek olan kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hacı SAğLIK'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın şekillenmesinde akademik birikimi ve yapıcı eleştirileriyle katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK'e şükranlarımı arz ederim. Ayrıca metnin tashih ve düzeltme süreçlerinde değerli görüş ve katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Yakup UZUNPOLAT'a teşekkür ederim. Çalışmalarım esnasında maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan aileme de teşekkür ederim

İbrahim KUNDU

2026

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
bs.	: Basım/Baskı
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Fak.	: Fakültesi
Hız.	: Hazreti
Haz.	: Hazırlayan
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
Üniv.	: Üniversitesi
vb.	: Ve Benzeri
K.K.	: Kur'an-i Kerim
C.C.	: Celle Celalu
ETCEP	: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
SEL	: Social and Emotional Learning (Sosyal-Duygusal Öğrenme)

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR DİZİNİ	x
İÇİNDEKİLER	xi
GİRİŞ	1
I. Araştırmanın Problemi.....	2
II. Araştırmanın Önemi ve Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın amacı	4
III. Araştırmada Kullanılan Yöntem ve Kaynaklar.....	5
IV. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırları	6
V. Araştırma Konusu ile İlgili Çalışmalar	8
I.BÖLÜM.....	10
ÇOCUK KAVRAMI VE ÇOCUK EĞİTİMİ	10
1.1. Modern Dönemde Çocuk ve Çocuk Eğitimi	10
1.1.1. Çocuk kavramı	10
1.1.2. Eğitim kavramı	11
1.1.3. Çocuk eğitimi kavramı	12
1.1.4. Çocuk eğitiminin amaçları	13
1.2. Çocuk Eğitimi Etkileyen Faktörler	14
1.2.1. Kalıtım.....	15

1.2.2. Çevre	17
1.3. Çocukluk Dönemi Gelişim Alanları	18
1.3.1. Fiziksel gelişim.....	19
1.3.2. Psikomotor gelişim.....	20
1.3.3. Zihinsel gelişim	22
1.3.4. Ahlaki gelişim	26
1.4. Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri.....	28
1.4.1. Bebeklik dönemi gelişimi özellikleri (0-2 yaş)	28
1.4.2. İlk çocukluk dönemi gelişim özellikleri (2-6 yaş).....	29
1.4.3. Son çocukluk dönemi gelişim özellikleri (6-12 yaş).....	32
1.5. Genel Hatlarıyla İslam’ d a Çocuk Eğitimi	33
1.5.1. Kavramsal çerçeve ve temel yaklaşım	33
1.5.2. Teolojik temellendirme ve sorumluluk bilinci	34
1.5.3. Gelişimsel aşamalar ve pedagojik yaklaşım.....	34
1.5.4. Eğitimin temel alanları	35
1.5.5. Ailenin merkezi rolü.....	35
1.5.6. Kur’an-i Kerim’e göre çocuk eğitimi	36
1.5.7. Hadislere göre çocuk eğitimi.....	38
II. BÖLÜM	42
İSLAM AHLAK ESERLERİNDE ÇOCUK EĞİTİMİ	42
2.1.Çocuk Terbiyesinin Kuramsal ve Ailevi Temelleri.....	42
2.1.1.Çocuk terbiyesinde genel hususlar	42
2.1.2 Çocuk terbiyesinde doğum öncesi sürec	44
2.1.3. Çocuğa isim verme ve kimlik inşası.....	46
2.1.4. Çocuğun yetiştiği ortam olarak aile kurumu	47

2.1.5. Anne-baba haklarına riayet ve aile içi sorumluluk bilinci.....	62
2.1.6. Çocuk terbiyesinde çevre faktörü ve model alma	51
2.2. Erken Çocuklukta Bakım ve Fiziksel Terbiye.....	58
2.2.1. Çocuk terbiyesinde sütanne ve bakıcıların rolü.....	58
2.2.2. Çocuk terbiyesinde yeme ve içme adabı	62
2.2.3. Çocuk terbiyesinde giyinme ve kişisel bakım adabı	75
2.2.4. Çocuk terbiyesinde yürüme ve oturup kalkma adabı	79
2.2.5. Çocukların terbiyesinde oyun ve uyuma düzeni	83
2.3. Ahlakî ve Davranışsal Terbiye.....	88
2.3.1. Çocukların Terbiyesinde Konuşma Adabı	88
2.3.2. Çocuk terbiyesinde yardımlaşma	95
2.3.3. Çocuk terbiyesinde mükâfat ve ceza	99
2.3.3.1. Bir ceza aracı olarak fiziksel şiddet.....	105
2.3.4. Çocuk eğitiminin bireysel farklılıklar ilkesi.....	108
2.4. Eğitim-Öğretim ve Zihinsel Gelişim.....	110
2.4.1. Çocukların terbiyesinde eğitim ve öğretim	110
2.4.2. Çocuk terbiyesinde öğreticide bulunması gereken özellikler.....	117
2.4.3. Çocuk terbiyesinde kullanılan metotlar	121
2.4.4. Çocuk terbiyesinde din eğitimi ve ibadetler	126
2.4.5. Çocukların mesleki açıdan yetiştirilmesi	131
2.4.6. Kız çocuklarının eğitimi	138
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	145
KAYNAKÇA.....	148
ÖZ GEÇMİŞ	162

GİRİŞ

Eğitim, klasik olarak bireye istenilen davranışların kazandırılma süreci olarak tarif edilir. Her ne kadar filozof ve eğitimciler genel olarak bir toplum tarafından ihtiyaç duyulan bilginin geliştirilip bir sonraki nesle aktarılması durumunu eğitim olarak adlandırırsa da eğitimin mutlak bir tanımı üzerinde mutabakat sağlayamamışlardır. Ancak günümüzde eğitim, yeni yetişen kuşakları toplum hayatına hazırlamak amacıyla onların gerekli bilgi, beceri ve anlayış kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği olarak tarif edilebilir (Ertürk, 2016, s. 9). Eğitimin nasıl ve niçin verileceği, hangi yöntem ile verilirse daha başarılı olunacağı problemi, günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

Çok yönlü bir faaliyet olarak eğitim insan yaşamının neredeyse tamamını kapsayan bir süreci ifade eder. Bunun yanında eğitim geçmişte olduğu gibi günümüzde de değişik dönemler bağlamında ele alınmaktadır. Bu dönemlerden belki de en önemlisi çocukluk dönemi eğitimidir (Aydın , 2000, s. 191).

Eğitim hem bireyin kişilik gelişimi hem de toplumun sürekliliği açısından temel bir unsur olarak kabul edildiğinden dolayı modern eğitim literatüründe çocuğun erken dönem yaşantılarının kişilik ve değer gelişimi üzerindeki belirleyici etkisi özellikle vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2004, s. 86). Gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar da çocukluk döneminin bilişsel, duygusal ve ahlâkî temellerin atıldığı kritik bir evre olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede çocuk eğitimini, yalnızca bireysel bir gelişim süreci değil, aynı zamanda toplumsal yapının devamlılığıyla doğrudan ilişkili bir alan olarak değerlendirmek mümkündür (Selçuk , 2004, s. 47).

İslâm düşünce geleneğinde de insan merkezli bir yaklaşım benimsenmiş; bireyin ahlâkî yetkinliğe ulaşması eğitim süreciyle ilişkilendirilmiştir. Klasik İslam ahlâk literatüründe insanın erdemli bir karaktere ulaşabilmesi için alışkanlıkların küçük yaşta kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Örneğin İbn Miskeveyh, *Tehzîbü'l-Ahlâk* adlı eserinde ahlâkî erdemlerin tekrar ve alışkanlık yoluyla kazanılacağını belirtirken; Gazâlî *İhyâ'u Ulûmi'd-Dîn*'de çocuğun eğitiminin ihmal edilmemesi gerektiğini ve karakter inşasının erken yaşta başladığını vurgulamaktadır.

(Miskeveyh, 2017, s. 80; Gazâlî, 1993, s. III/26-27-28). Bu eserlerde çocuk terbiyesinin yalnızca bireysel bir olgunlaşma süreci değil, toplumun ahlâkî düzeninin teminatı olarak görülmüştür.

Öte yandan modern eğitim anlayışı, çocuğu gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak ele almakta; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarını bütüncül biçimde değerlendirmektedir. Hak temelli eğitim yaklaşımları ve çocuk merkezli pedagojik modeller, çocuğun aktif bir özne olarak eğitim sürecine katılımını esas almaktadır (Senemoğlu, 2004, s. 86). Bu durum, klasik İslâm ahlâk literatüründe yer alan çocuk terbiyesine dair yaklaşımların çağdaş pedagojik veriler ışığında yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla tarihsel miras ile modern eğitim anlayışı arasında kurulacak karşılaştırmalı bir değerlendirme, hem kültürel sürekliliğin hem de pedagojik güncelliğin sağlanması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma, klasik İslâm ahlak felsefesi eserlerinden İbn Miskeveyh'in *Tehzîbü'l-Ahlâk*'ı, Gazâlî'nin *İhyâü Ulûmi'd-Dîn*'i, Nasîruddîn Tûsî'nin *Ahlâk-ı Nâsirî*'si, Celâleddîn Devvânî'nin *Ahlâk-ı Celâlî*'si ve Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Âlâî* adlı eserlerinde yer alan "Tedbîrü'l-Menzil" bölümlerine odaklanarak çocuk eğitimi konusunu karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Söz konusu metinlerde, çocukların eğitimi için ayrılmış bölümler sistematik olarak incelenmiş; İslâm ahlak geleneğinde çocuk eğitiminin nasıl konumlandırıldığı ve bu anlayışın günümüz eğitim yaklaşımlarıyla hangi açılardan örtüştüğü veya ayrıştığı ortaya konmuştur. İslâm ahlâk düşünürleri, çocuk eğitimi konusunda ebeveynlere ve toplumun diğer bireylerine rehberlik edebilecek çeşitli ilke ve öneriler ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede çocuk eğitimi, ahlâk ilminin aile hayatına ilişkin düzenlemeleriyle ilişkilendirilmiş; bireyin karakter gelişimini destekleyen ve toplumsal düzenin sürekliliğine katkı sağlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Böylelikle çocuk terbiyesi, yalnızca aile içi bir mesele olarak değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal sorumluluk boyutu taşıyan bir alan şeklinde ele alınmıştır.

I. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada cevabı aranacak en temel sorular şunlardır:

Klasik İslâm ahlâk eserlerinde yer alan çocuk terbiyesine dair yaklaşımlar, günümüz eğitim anlayışı ve modern pedagojik ilkeler çerçevesinde ne ölçüde geçerlilik taşımakta ve çağdaş çocuk eğitimine hangi açılardan katkı sağlayabilmektedir?

Klasik İslâm ahlâk düşünürleri çocuğu ve çocukluk dönemini nasıl tanımlamakta; çocuğun doğası ve gelişimine ilişkin hangi varsayımlara dayanmaktadır?

Söz konusu eserlerde çocuk terbiyesi hangi temel ilke ve yöntemler (alışkanlık kazandırma, disiplin, ödül-ceza, aile içi eğitim, ahlâkî erdemlerin öğretimi vb.) çerçevesinde ele alınmaktadır?

Klasik ahlâk metinlerinde yer alan çocuk eğitimi anlayışı ile modern çocuk gelişimi ve eğitim kuramları arasında hangi benzerlikler bulunmaktadır?

Bu metinlerde ortaya konulan çocuk terbiyesi yaklaşımlarının hangileri günümüz pedagojik anlayışıyla örtüşmekte; hangileri tarihsel ve toplumsal bağlamla sınırlı kalmaktadır?

Klasik İslâm ahlâk literatüründe aileye yüklenen eğitim sorumluluğu, günümüz eğitim sistemleri ve aile-çocuk ilişkisi bağlamında nasıl değerlendirilebilir?

Çocukluğun temel gelişim dönemleri ve bu dönemlerin genel özellikleri nelerdir?

Klasik İslâm ahlak eserlerinde çocuk eğitimi ile ilgili hangi hususlar üzerinde durulmuştur?

İslâm ahlak filozoflarının çocuk eğitimine dair düşünceleri nelerdir?

II. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Araştırmanın Önemi

Çocuk eğitimi, bireyin kişilik ve karakter gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir süreç olması bakımından hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır. Günümüzde eğitim bilimleri alanında çocuk gelişimi ve pedagojik yaklaşımlar bilimsel veriler ışığında ele alınmakta; çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi bütüncül bir anlayışla değerlendirilmektedir. Bununla

birlikte, tarihsel ve kültürel mirasın çocuk eğitimi anlayışı üzerindeki etkisi çoğu zaman yeterince analiz edilmemektedir.

Klasik İslâm ahlâk eserleri, bireysel ahlâkın yanında, aile düzenini ve çocuk terbiyesini de ele alan metinlerdir. Ancak bu eserlerde yer alan çocuk eğitimi yaklaşımlarının çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde sistematik bir değerlendirmeye tabi tutulduğu çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedeflemesi bakımından önem arz etmektedir.

Çalışma, kültürel süreklilik ile pedagojik güncellik arasında bir köprü kurma çabası taşımaktadır. Klasik metinlerde yer alan bazı ilkelerin günümüz eğitim anlayışıyla örtüşüp örtüşmediğinin ortaya konulması, hem eğitim düşüncesinin tarihsel derinliğini göstermesi hem de çağdaş uygulamalara katkı sunabilecek yönlerin belirlenmesi açısından önemlidir. Bunun yanında, tarihsel bağlamla sınırlı kalan yaklaşımların tespit edilmesi, geleneksel mirasın eleştirel bir perspektifle değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu yönleriyle araştırma, İslâm ahlâk düşüncesi ile modern eğitim bilimi arasında karşılaştırmalı ve analitik bir zemin oluşturmakta; hem din eğitimi hem de eğitim felsefesi alanlarına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, klasik İslâm ahlâk literatüründe yer alan çocuk terbiyesine dair yaklaşımları sistematik biçimde incelemek ve söz konusu yaklaşımları günümüz eğitim anlayışı bağlamında değerlendirmektir. Bu doğrultuda, başta İbn Miskeveyh'in *Tehzîbü'l-Ahlâk*, Gazzâlî'nin *İhyâu Ulûmi'd-Dîn*, Nasîruddîn Tûsî'nin *Ahlâk-ı Nâsırî*, Celâleddîn Devvânî'nin *Ahlâk-ı Celâlî* ve Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Âlâî'si* olmak üzere klasik ahlâk düşünürlerinin eserlerinde yer alan "Tedbîrü'l-Menzil" bölümleri merkez alınarak çocuk eğitimiyle ilgili görüşler tespit edilmiştir.

Araştırmada öncelikle klasik metinlerde çocuğun konumu, çocukluk dönemine yüklenen anlam, aileye atfedilen sorumluluklar ve terbiyeye ilişkin temel ilkeler ortaya konulmuş; ardından bu görüşlerin modern çocuk gelişimi kuramları ve çağdaş pedagojik yaklaşımlar ışığında analizi yapılmıştır. Böylece çalışmanın amacı, tarihsel birikimi yalnızca betimlemek değil; aynı zamanda bu birikimin günümüz

çocuk eğitimi açısından ne ölçüde anlamlı, uygulanabilir ve katkı sunabilir nitelikte olduğunu belirlemektir.

Bu kapsamda araştırma, klasik İslâm ahlâk düşüncesinin çocuk terbiyesine ilişkin teorik çerçevesini sistematikleştirmeyi, söz konusu yaklaşımları modern eğitim biliminin temel kavram ve ilkeleriyle karşılaştırmayı ve elde edilen bulgular doğrultusunda bütüncül bir değerlendirme sunmayı hedeflemektedir.

III. Araştırmada Kullanılan Yöntem ve Kaynaklar

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma; olgu ve olayları doğal bağlamı içinde, bütüncül bir bakış açısıyla ve derinlemesine anlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek , 2018, s. 35). Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırma, sayısal verilerden ziyade anlam, yorum ve bağlam üzerinde yoğunlaşmakta; metinler, belgeler ve söylemler üzerinden çözümleme yapmayı esas almaktadır. Bu yönüyle nitel araştırma, tarihsel metinlerin, düşünce sistemlerinin ve kavramsal yapıların analizine imkân tanınması bakımından sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilmektedir (Creswell, 2017, s. 321).

Bu çalışmada klasik İslâm ahlâk eserlerinde yer alan çocuk terbiyesine dair yaklaşımlar incelendiğinden, araştırma problemi doğrudan metin temelli ve yorumlayıcı bir çözümleme gerektirmektedir. İncelenen eserler tarihsel ve normatif metinler olduğundan, bu metinlerdeki kavramların, önerilerin ve eğitim anlayışının bağlamı dikkate alınarak analiz edilmesi zorunludur. Bu nedenle araştırmada nicel veri toplama teknikleri yerine nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Zira çalışmanın amacı herhangi bir değişkeni ölçmek değil; klasik metinlerde yer alan çocuk eğitimi anlayışını anlamak, çözümlemek ve çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek , 2018, s. 187). Bu yöntem özellikle tarihsel metinlerin, klasik eserlerin ve arşiv belgelerinin incelenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Doküman incelemesinde temel amaç, metinlerde yer alan bilgileri

yalnızca aktarmak değil; belirli temalar doğrultusunda çözümleyerek anlamlandırmaktır.

Bu kapsamda araştırmanın veri kaynaklarını, İbn Miskeveyh'in *Tehzîbü'l-Ahlâk*, Gazâlî'nin *İhyâü Ulûmi'd-Dîn*, Nasîruddîn Tûsî'nin *Ahlâk-ı Nâsirî*, Celâleddîn Devvânî'nin *Ahlâk-ı Celâlî* ve Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Âlâî* adlı eserlerinde yer alan "Tedbîrü'l-Menzil" bölümleri oluşturmaktadır. Bu metinler öncelikle içerik bakımından incelenmiş; çocuk terbiyesine ilişkin ifadeler tespit edilerek tematik olarak sınıflandırılmıştır.

Verilerin analizinde "nitel içerik analizi" yaklaşımından yararlanılmıştır. İçerik analizi; metinlerde yer alan benzer anlam birimlerini belirli kategoriler altında toplayarak yorumlamayı amaçlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek , 2018, s. 227). Bu çalışmada klasik metinlerde yer alan çocuk eğitimiyle ilgili görüşler; aile, disiplin, alışkanlık kazandırma, ahlâkî erdemlerin öğretimi, ödül-ceza anlayışı ve gelişimsel yaklaşımlar gibi temalar çerçevesinde ele alınmıştır. Ardından bu temalar modern eğitim anlayışı ve çocuk gelişimi literatürü ışığında değerlendirilmiştir.

Bu araştırma, nitel araştırma desenine dayalı, doküman incelemesi ve tematik içerik analizi teknikleri kullanılmaktadır. Seçilen yöntem, klasik ahlâk metnlerinin kavramsal ve normatif yapısını derinlemesine analiz etmeye ve bu metinleri çağdaş eğitim perspektifiyle karşılaştırmalı biçimde değerlendirmeye imkân sağlaması bakımından araştırmanın amacıyla uyumludur.

IV. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırları

Bu araştırma, klasik İslâm ahlâk literatürü içerisinde çocuk terbiyesine dair yaklaşımları sistematik biçimde ele alan belirli metinlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın kapsamını, İbn Miskeveyh, Gazâlî, Nasîruddîn Tûsî, Celâleddîn Devvânî ve Kınalızâde Ali Efendi'nin ahlâk eserlerinde yer alan "Tedbîrü'l-Menzil" bölümleri oluşturmaktadır. Bu düşüncelerin tercih edilmesi rastlantısal olmayıp, belirli akademik gerekçelere dayanmaktadır.

Öncelikle söz konusu isimler, İslâm ahlâk düşüncesinin sistematikleşme sürecinde belirleyici rol oynamış ve ahlâk literatürünün ana damarını temsil eden metinler kaleme almışlardır. İbn Miskeveyh ile başlayan felsefî ahlâk geleneği,

Nasîruddîn Tûsî ve Celâleddîn Devvânî aracılığıyla gelişmiş; Kınalızâde Ali Efendi ile Osmanlı düşünce dünyasında yeniden yorumlanmıştır. Gazâlî ise felsefî ahlâk ile tasavvufî ahlâk anlayışını sentezleyen yaklaşımıyla bu geleneğe farklı bir boyut kazandırmıştır. Dolayısıyla seçilen isimler, yalnızca bireysel düşünürler değil; aynı zamanda belirli bir entelektüel sürekliliği ve tarihsel gelişim çizgisini temsil etmektedir.

İkinci olarak, bu eserlerin çoğunda “Tedbîrü’l-Menzil” başlığı altında aile düzeni, ev içi yönetim ve çocuk terbiyesi sistematik biçimde ele alınmıştır. Bu durum, çocuk eğitiminin yalnızca dağınık ifadeler hâlinde değil, belirli bir kuramsal çerçeve içinde incelenmesine imkân sağlamaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çocuk terbiyesini bütüncül ve karşılaştırılabilir bir yapı içinde değerlendirebilmek için bu ortak sistematik önemli bir tercih sebebi olmuştur.

Üçüncü olarak, seçilen düşünürler farklı coğrafyalarda (Bağdat, Horasan, İran, Anadolu) ve farklı tarihsel dönemlerde yaşamış olup, İslâm düşüncesinin klasik döneminden Osmanlı dönemine uzanan bir çizgiyi temsil etmektedir. Bu durum, çocuk terbiyesine dair yaklaşımların tarihsel süreklilik ve değişim boyutunu analiz etmeye imkân tanımaktadır. Böylece araştırma, tek bir döneme veya ekole bağlı kalmaksızın, literatürün ana akımını temsil eden metinler üzerinden değerlendirme yapma imkânı bulmuştur.

Araştırmanın sınırları ise şu şekilde belirlenmiştir: Çalışma, yalnızca belirtilen beş düşünürün ahlâk eserleriyle sınırlandırılmış; diğer klasik metinler, fıkıh literatürü, hadis kaynakları veya tasavvuf metinleri kapsam dışında bırakılmıştır. Ayrıca inceleme, söz konusu eserlerin “Tedbîrü’l-Menzil” bölümleriyle sınırlandırılmış; metinlerin tamamı değil, çocuk terbiyesine doğrudan temas eden kısımlar analiz edilmiştir. Modern eğitim anlayışıyla yapılan karşılaştırmalar ise çağdaş eğitim bilimi literatüründe öne çıkan temel kavram ve yaklaşımlar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, tüm pedagojik kuramları kapsama iddiası taşımamaktadır.

Bu çerçevede araştırma, klasik İslâm ahlâk literatürünün ana temsilcileri üzerinden çocuk terbiyesine dair temel yaklaşımları ortaya koymayı ve bunları çağdaş eğitim anlayışı bağlamında değerlendirmeyi hedefleyen sınırlı ancak sistematik bir inceleme niteliğindedir.

V. Araştırma Konusu ile İlgili Çalışmalar

Klasik İslam ahlak literatüründe çocuk eğitime ilişkin doğrudan ve sistematik çalışmaların sınırlı olduğu görülmekle birlikte, konuya farklı açılardan temas eden akademik araştırmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların genel olarak klasik ahlak metinlerinde eğitim ve terbiye anlayışını ele alan çalışmalar, aile merkezli eğitim yaklaşımını inceleyen çalışmalar ve klasik düşünceyi modern eğitim kuramlarıyla ilişkilendiren çalışmalar şeklinde bir bütünlük içerisinde değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır.

Klasik ahlak metinlerinde eğitim ve terbiye anlayışını doğrudan ele alan çalışmalar arasında, Vecihe Ebru İnce tarafından hazırlanan “*Tehzîbü’l-Ahlâk Bağlamında İbn Miskeveyh’te Ahlak Eğitimi*” başlıklı yüksek lisans tezi, belirli bir klasik eser üzerinden ahlak eğitimi anlayışını sistematik biçimde incelemesi bakımından dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Hacı Sağlık tarafından kaleme alınan “*Klasik İslam Ahlak Felsefesi Eserlerindeki Çocuk Terbiyesi Üzerine Bir Değerlendirme*” başlıklı çalışma da klasik metinlerde çocuk terbiyesi konusunu kavramsal düzeyde ele almaktadır. Bu tür çalışmalar, klasik kaynakları pedagojik bir perspektifle değerlendirmeleri bakımından önemli katkılar sunmaktadır.

Aile merkezli eğitim yaklaşımını ele alan çalışmalar incelendiğinde ise, Melek Yıldız Güneş tarafından kaleme alınan “*Tedbîrü’l-Menzil Literatüründe Çocukların Eğitimi*” başlıklı bildirinin, aile kurumunu merkeze alarak çocuk eğitiminin teorik çerçevesini ortaya koyduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Bahar Akto tarafından hazırlanan “*Gazâlî’ye Göre Çocuk Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*” başlıklı yüksek lisans tezi, belirli bir düşünür üzerinden aile eğitimi perspektifini detaylandırmaktadır. Bu çalışmalar, klasik düşüncede ailenin çocuk eğitimi üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaları bakımından literatüre önemli katkılar sağlamaktadır.

Klasik eğitim anlayışını modern eğitim ve gelişim kuramlarıyla ilişkilendiren çalışmalar arasında ise, Eyüp Şimşek tarafından yazılan “*Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi*” başlıklı makale ile Salih Yalın tarafından hazırlanan “*İslâm Ahlâk Filozoflarının Aile Ahlâkına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme*” başlıklı çalışma öne çıkmaktadır. Bu çalışmalar, klasik düşünce ile

modern eğitim anlayışı arasında kavramsal bağlar kurmaları açısından önem taşımaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatürde yer alan bu çalışmalar klasik İslam ahlak düşüncesinde çocuk eğitimi konusuna farklı perspektiflerden katkı sunmakta; gerek klasik metinlerin pedagojik açıdan ele alınması, gerek aile merkezli yaklaşımların incelenmesi, gerekse modern eğitim kuramlarıyla ilişkilendirme çabaları açısından önemli bir birikim oluşturmaktadır. Bununla birlikte çalışmaların çoğunlukla belirli eserler veya düşünürler etrafında yoğunlaştığı, karşılaştırmalı ve tematik açıdan daha bütüncül yaklaşımların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, klasik ahlak literatüründe çocuk eğitime ilişkin yaklaşımların farklı kaynaklar üzerinden birlikte değerlendirilmesini ve günümüz eğitim anlayışıyla daha sistematik biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma da söz konusu ihtiyaca katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

I.BÖLÜM

ÇOCUK KAVRAMI VE ÇOCUK EĞİTİMİ

1.1. Modern Dönemde Çocuk ve Çocuk Eğitimi

Modern dönemde çocuk ve çocuk eğitimi, tarihsel olarak 1800'lerden itibaren çocukluk kavramının yetişkinlikten farklı bir gelişim dönemi olarak ele alınmasıyla birlikte yeniden tanımlanmıştır. Bu süreçte çocuk, artık sadece yetişkinin küçük hali olarak görülmemekte; kendi psikolojik, sosyal ve pedagojik ihtiyaçları bağlamında incelenmiştir. Bu yaklaşım, çocuk eğitiminin bilimsel temellerinin atılmasında önemli rol oynamıştır; çünkü eğitim artık yalnızca bilgi aktarımı değil, çocuğun bütünsel gelişimini destekleyen bir süreç olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. (Tekin, İpek , & Bulut , 2022, s. 9).

Modern pedagojik yaklaşımlarda çocuk gelişimi ve eğitimi; bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi bir bütün olarak ele alan temalar etrafında şekillenmektedir. Eğitimde sadece akademik becerilerin kazandırılması değil, çocuğun öğrenme süreçlerini anlamayı ve desteklemeyi hedefleyen kuramsal perspektifler öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Piaget (ö. 1980) ve Vygotsky (ö. 1934) gibi kuramcılar, çocukların bilişsel gelişim süreçlerini açıklayarak eğitim anlayışının modernleşmesine katkı sağlamıştır. Özellikle son yıllarda yayımlanan araştırmalarda, Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri ile Vygotsky'nin sosyokültürel etkileşim vurgusunun karşılaştırmalı analizi yapılmış, bu iki yaklaşımın modern eğitim uygulamalarına olan etkileri incelenmiştir (Eroğlu, 2023, s. 73-74).

1.1.1. Çocuk kavramı

Çocuk henüz bedensel, ruhsal ve sosyal yönlerden erginliğe ve olgunluğa ulaşmamış bireydir. 20 Kasım 1989 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin birinci maddesinde; şahsın erken bir zaman diliminde reşitliği söz konusu değilse, on sekiz yaşına ulaşincaya kadar her birey çocuk kabul edilirken, on sekiz yaşını doldurmuş yani on dokuzundan gün almaya başlamış olanlar genç (yetişkin) kabul edilmektedir (Milletler, 1989, s. 4-5).

Bütün toplumlarda çocuklar özenle yetiştirilmeye çalışılan, eldeki imkânlar dâhilinde bütün ihtiyaçları karşılanmaya çalışılan bireylerdir. Bu bireyler birden çok

evreden geçerek yetişkinliğe ulaşmaktadır. Bu evreler genellikle çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılıktır. Bu evreleri kesin bir çizgiyle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çocukluk dönemi, bireyin doğuştan sahip olduğu yeteneklerinin ortaya çıktığı hayatın en önemli dönemidir (Koç M. , 2004, s. 232). Bu nedenle yeteneklerinin sağlıklı gelişebilmesi ve düzgün bir karaktere sahip olabilmesi için gelişim dönemlerinin bilinmesi ve bu doğrultuda bir eğitimin verilmesi önemlidir.

İnsan yeryüzünün en yetenekli varlığı olmasına rağmen kendisine verilen bu yetenekleri dünyaya geldiği ilk andan itibaren kullanabilecek olgunluğa sahip değildir. Bu yeteneklerin ortaya çıkartılması ve geliştirilmesi gerekir. Çocukluk dönemi bunları ortaya çıkartabilecek en elverişli dönemdir. İnsanın tüm özelliklerinin temellerinin atıldığı bir dönemin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için çocuklarda gözlemlenen yeteneklerin tespit edilerek uygun zamanda ve uygun yöntemlerle yapılan eğitimle ancak mümkün olur. Yanlış zaman ve yöntemler çocuğun yeteneklerinin körelmesine ve zamanla olumsuz davranışların geliştirmesine neden olabilir. Bireyin gelişim özelliklerinin temelini atılması ve şekillenmesinde en önemli dönem çocukluk dönemidir. Örneğin; bireyin kişilik gelişiminin % 90'ı, çocukluk döneminin ilk 6 yılında şekillenir (Armaner, 1980, s. 25).

1.1.2. Eğitim kavramı

Eğitim, insan yaşamının başlangıcından itibaren devam eden ve yaşam boyu süren çok boyutlu bir süreçtir. Bu yönüyle eğitim yalnızca bireysel gelişimi değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve politik yapılarla etkileşim içerisinde şekillenen dinamik bir olguyu ifade etmektedir. Eğitimin kapsamının genişliği ve farklı disiplinlerle olan ilişkisi, kavramın tek ve sınırları kesin bir tanımının yapılmasını güçleştirmektedir (Bulut M. , 2023, s. 1373).

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini, normlarını, inanç sistemini ve yaşam biçimlerini edinmesini sağlayan bütüncül bir toplumsallaşma süreci olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte birey, toplum tarafından anlam ve değer atfedilen bilgi, beceri, tutum ve davranış kalıplarını kazanmakta; böylece toplumsal yaşamın etkin bir öznesi hâline gelmektedir. Dolayısıyla eğitim, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal yönlerini de kapsayan kapsamlı bir gelişim alanıdır (Bulut M. , 2023, s. 1373).

Eğitim, rastlantısal bir etkileşim süreci değil; belirli amaçlara dayalı, planlı ve programlı bir etkileme süreci olarak da ele alınmaktadır. Kontrollü ve seçilmiş bir çevre içerisinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, bireyin sosyal yeterlilik kazanmasını ve toplumsal açıdan kabul gören değerleri içselleştirmesini hedefler. Bu yönüyle eğitim, bireysel gelişim ile toplumsal beklentiler arasında bir denge kuran sosyal bir düzenleme mekanizmasıdır (Ünal & Ada, 2022, s. 4).

Eğitim bilimleri literatüründe yaygın olarak kabul edilen yaklaşıma göre ise eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları aracılığıyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir. Bu tanım, eğitimin hem bilinçli ve amaçlı bir etkinlik olduğunu hem de bireyin aktif katılımına dayandığını ortaya koymaktadır.. (Ünal & Ada, 2022, s. 5)

Eğitim kavramına ilişkin bilimsel literatür incelendiğinde, farklı kuramsal yaklaşımlara bağlı olarak çeşitli tanımlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Eğitimin kapsamının genişliği ve çok boyutlu yapısı, araştırmacıların kavramı farklı perspektiflerden ele almasına neden olmuş; bu durum da tanımsal çeşitliliği beraberinde getirmiştir. Şişman eğitimi bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak değerlendirmekte ve bu sürecin, bireye nasıl yaşaması gerektiğini öğretmeyi, düşünme becerilerini geliştirmeyi ve buna bağlı olarak davranışlarında değişim meydana getirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu tanım, eğitimin hem bilişsel hem de davranışsal boyutunu vurgulamakta; ayrıca eğitimin süreklilik özelliğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda eğitimi, toplumsal yaşamın bütününe kapsayan bir olgu olarak ele almakta ve bireyin topluma uyum sağlaması amacıyla gerçekleşen kişilik oluşumu ve gelişim süreci şeklinde tanımlamaktadır. Bu yaklaşımda eğitim; yalnızca okul ortamıyla sınırlı olmayan, aile ve diğer sosyal çevreleri de içine alan geniş kapsamlı bir toplumsallaşma süreci olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 2007, s. 6).

1.1.3. Çocuk eğitimi kavramı

Çocuk eğitimi, bireyin doğumundan itibaren başlayan ve gelişim süreci boyunca bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor alanlarda desteklenmesini amaçlayan planlı ve sistemli bir süreçtir. Eğitimin, *“bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklik meydana getirme süreci”*

şeklinde tanımlanmaktadır (Ertürk, 2016, s. 9). Bu tanım çerçevesinde çocuk eğitimi, çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak onun potansiyelini ortaya çıkarmayı ve toplumsal yaşama uyumunu sağlamayı hedefleyen bütüncül bir yapıya sahiptir.

Eğitim, bireyin toplumsallaşma sürecinin temel aracı olarak ele alınmaktadır. Selahattin Ertürk (2016) eğitimi, bireyin davranışlarında yaşantı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlayarak, eğitimin planlı ve amaçlı yönüne dikkat çekmiştir. Ona göre eğitim bireyin kültürel ve ahlaki gelişiminin temel unsuru olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşımlar, çocuk eğitiminin yalnızca akademik bilgi kazandırma süreci olmadığını; aynı zamanda değer, tutum ve kişilik gelişimini kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Ertürk, 2016, s. 9-10).

Çocuk eğitimi, gelişim psikolojisi bulgularına dayalı olarak ele alınmaktadır. Türkiye’de gelişim ve öğrenme psikolojisi alanında önemli çalışmalar yapan Ayhan Aydın, çocukluk döneminin bireyin kişilik yapılanmasında ve öğrenme kapasitesinin şekillenmesinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde sağlanan nitelikli eğitim yaşantılarının, ilerleyen eğitim basamaklarındaki akademik başarı ve sosyal uyum üzerinde kalıcı etkiler oluşturduğu belirtilmektedir (Aydın, 2000, s. 26).

1.1.4. Çocuk eğitiminin amaçları

Çocuk eğitiminin amaçları, bireyin tüm gelişim alanlarını kapsayacak biçimde ele alınmalıdır. Bu amaçlar yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı olmayıp; sosyal, duygusal, ahlaki ve fiziksel gelişim boyutlarını da içermektedir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çocuk eğitiminin temel amacı; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini bir bütün olarak desteklemek ve onları ilköğretime hazırlamak şeklinde ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 3-4).

Çocuk eğitiminin temel amaçlarından biri, bilişsel gelişimi desteklemektir. Bu kapsamda çocuğun dikkat, algı, bellek, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bilişsel yeterliliklerin erken dönemde desteklenmesi, ilerleyen yıllarda akademik başarının temel belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Aydın, 2000, s. 35)

Çocuk eğitiminin de bir diğer temel amaç, sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesidir. Çocuğun kendini ifade edebilmesi, empati kurabilmesi, duygu düzenleme becerisi kazanması ve akran ilişkileri geliştirebilmesi sağlıklı bir eğitim sürecinin önemli çıktıları arasında yer almaktadır. Nurettin Fidan ve Münire Erden (2008), eğitim sürecinde sosyal öğrenmenin önemine vurgu yaparak, çocuğun toplumsal norm ve değerleri içselleştirmesinde eğitim ortamlarının belirleyici rol oynadığını belirtmektedir (Fidan & Erden, 2008, s. 151).

Çocuk eğitiminin amaçları arasında ahlaki gelişimin desteklenmesi de önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun doğru ile yanlış ayırt edebilmesi, sorumluluk bilinci geliştirmesi ve toplumsal değerlere uygun davranışlar sergileyebilmesi eğitim sürecinin temel hedefleri arasındadır. Bu bağlamda değerler eğitimi, çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı , 2018, s. 2-3)

Çocuk eğitimi, çocuğun psikomotor gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. İnce ve kaba motor becerilerin geliştirilmesi; yazmaya hazırlık, öz bakım becerileri ve fiziksel koordinasyon açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde sağlanan hareket temelli etkinliklerin çocukların hem fiziksel hem de bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 4-5)

1.2. Çocuk Eğitiminin Etkileyen Faktörler

Çocuk gelişimini belirleyen temel unsurlar literatürde genellikle kalıtım ve çevre olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Bireyin gelişim süreci, yalnızca doğuştan getirdiği biyolojik özelliklerin ya da yalnızca içinde bulunduğu çevresel koşulların bir ürünü değildir; aksine genetik donanım ile çevresel yaşantıların karşılıklı ve sürekli etkileşimi sonucunda biçimlenmektedir. Kalıtım, bireyin anne ve babasından genler yoluyla aktarılan fiziksel özelliklerini, sinir sistemi yapısını, bilişsel kapasiteye ilişkin potansiyelini ve bazı mizaç özelliklerini kapsayan biyolojik temeli ifade etmektedir. Bu yönüyle genetik yapı, bireyin gelişim sınırlarını ve potansiyel kapasitesini belirleyen bir çerçeve sunmaktadır (Şişman, 2007, s. 162).

Çevresel faktörler; bireyin doğum öncesi dönemden başlayarak aile ortamı, sosyo-ekonomik düzey, kültürel yapı, eğitim olanakları, akran ilişkileri ve toplumsal değerler sistemi gibi çok boyutlu etkenleri içermektedir. Çevre, bireyin sahip olduğu genetik potansiyelin hangi ölçüde ve ne yönde ortaya çıkacağını belirleyen temel belirleyicidir. Nitekim uygun uyarıcıların sunulduğu, destekleyici ve zenginleştirilmiş çevre koşullarında bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin daha üst düzeyde gerçekleştiği; yetersiz ve olumsuz çevre koşullarında ise gelişimsel potansiyelin tam anlamıyla ortaya konulamadığı bilinmektedir. Bu durum, gelişimin yalnızca kalıtsal bir yazgı olmadığını; çevresel düzenlemelerle yönlendirilebilen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir (Şişman, 2007, s. 162).

Güncel gelişim kuramları, kalıtım ve çevreyi birbirinden bağımsız değişkenler olarak değil, karşılıklı etkileşim içinde bulunan ve birbirini sürekli olarak etkileyen unsurlar olarak değerlendirmektedir. Bu etkileşim, bireyin yaşamı boyunca devam eden ve farklı gelişim dönemlerinde farklı yoğunluklarda ortaya çıkan dinamik bir yapı sergilemektedir. Dolayısıyla bireyin gelişimi, genetik olarak belirlenen potansiyel ile çevresel fırsat ve sınırlılıkların bütüncül bir bileşkesi olarak ele alınmalıdır. Bu perspektif, eğitim ve gelişim alanında yapılacak uygulamaların yalnızca biyolojik temellere ya da yalnızca çevresel düzenlemelere dayandırılmasının yetersiz kalacağını; her iki boyutun birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2004, s. 1-3).

1.2.1. Kalıtım

Çocuğun gelişimini etkileyen temel unsurlardan biri kalıttır. Kalıtım, bireyin anne ve babasından genler aracılığıyla aktarılan biyolojik özelliklerini ifade eder ve gelişimin fiziksel, bilişsel ve kısmen duyuşsal boyutları üzerinde belirleyici bir rol oynar. Genetik yapı; boy, kilo, göz rengi gibi fiziksel özelliklerin yanı sıra sinir sisteminin işleyişi, bilişsel kapasiteye ilişkin potansiyel, mizaç özellikleri ve bazı özel yeteneklerin temelini oluşturmaktadır. Bu yönüyle kalıtım, çocuğun gelişim sürecinde sahip olduğu başlangıç donanımını ve potansiyel sınırlarını belirleyen biyolojik çerçeveyi sunmaktadır (Aydın A. , 2000, s. 11)

Gelişim psikolojisi alanındaki çalışmalar, kalıtımın özellikle bedensel gelişim ve nörofizyolojik yapı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Merkezi sinir sisteminin olgunlaşma hızı, hormonal yapı ve genetik olarak aktarılan bazı sağlık koşulları, çocuğun gelişim temposunu etkileyebilmektedir. Örneğin kalıtsal bazı metabolik hastalıklar ya da genetik sendromlar, bilişsel ve fiziksel gelişim üzerinde belirgin farklılıklara yol açabilmektedir. Bu durum, kalıtımın yalnızca fiziksel görünümle sınırlı olmadığını; gelişimin çok yönlü yapısında etkili olduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 2004, s. 8)

Bilişsel gelişim açısından değerlendirildiğinde, zekâ potansiyelinin belirli bir ölçüde kalıtsal temellere dayandığı kabul edilmektedir. Ancak bu potansiyelin ne ölçüde gerçekleşeceği çevresel koşullarla yakından ilişkilidir. Ayhan Aydın (2000), genetik mirasın bireye belirli bir öğrenme kapasitesi sunduğunu; fakat bu kapasitenin uygun çevresel uyarıcılar ve eğitim yaşantılarıyla desteklenmediği takdirde tam olarak ortaya çıkamayacağını belirtmektedir. Dolayısıyla kalıtım, gelişim için bir temel oluşturmakta; ancak tek başına belirleyici olmamaktadır (Aydın A. , 2000, s. 11).

Kalıtımın etkisi mizaç özelliklerinde de gözlemlenmektedir. Çocukların doğuştan getirdikleri hareketlilik düzeyi, tepkisellik, uyum sağlama kapasitesi ve duygusal hassasiyet gibi özellikler genetik altyapıyla ilişkilendirilmektedir. Bu mizaç özellikleri, çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimi ve öğrenme süreçlerine katılım biçimini dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Yavuzer, 2008, s. 56). Örneğin daha sakin ve uyumlu mizaç özelliklerine sahip bir çocuk ile daha hareketli ve tepkisel bir çocuğun eğitim ortamına uyum süreçleri farklılık gösterebilmektedir.

Çağdaş gelişim anlayışı, kalıtımı değişmez ve mutlak bir kader olarak değerlendirmemektedir. Genetik faktörler bireyin potansiyelini ve gelişim sınırlarını belirlemekle birlikte, bu potansiyelin hangi düzeyde gerçekleşeceği çevresel koşulların niteliğine bağlıdır. Nitekim Selahattin Ertürk (2016) eğitimi, bireyin davranışlarında yaşantı yoluyla istedik değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlayarak, çevresel düzenlemelerin birey üzerindeki dönüştürücü etkisine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda kalıtım, gelişimin biyolojik temelini oluştururken; eğitim ve çevresel yaşantılar bu temelin üzerine inşa edilen yapıyı şekillendirmektedir (Ertürk, 2016).

1.2.2. Çevre

Çocuğun gelişimini etkileyen temel unsurlardan biri de çevredir. Çevre, genel olarak bireyin doğum öncesi dönemden başlayarak içinde bulunduğu fiziksel, sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların tümünü kapsayan geniş bir kavramdır. Gelişim psikolojisi literatüründe ise çevre; aile ortamı, akran grupları, eğitim kurumları, sosyo-ekonomik düzey, kültürel değerler sistemi ve kitle iletişim araçları gibi çok boyutlu etkenler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda çevre, çocuğun kalıtsal olarak sahip olduğu potansiyelin hangi yönde ve ne ölçüde gerçekleşeceğini belirleyen temel belirleyici konumundadır (Aydın, 2000, s. 12).

Çevresel faktörlerin başında aile gelmektedir. Aile, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini kazandığı ve temel davranış kalıplarını öğrendiği ortamdır. Dil gelişimi, değer yargıları, toplumsal normlar ve problem çözme becerileri büyük ölçüde aile içi etkileşim yoluyla şekillenmektedir. Haluk Yavuzer (2008), aile içindeki demokratik ve destekleyici tutumların çocukların özgüven gelişimini ve sosyal uyumunu olumlu yönde etkilediğini; baskıcı ya da ilgisiz tutumların ise gelişimsel risk oluşturabileceğini belirtmektedir. Bu durum, aile ortamının çocuğun kişilik yapılanmasında ve eğitim sürecindeki başarısında belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir (Yavuzer, 2008, s. 128-129).

Çevrenin önemli bir diğer boyutu sosyo-ekonomik düzeydir. Ailenin gelir seviyesi, ebeveynlerin eğitim durumu ve kültürel sermayesi; çocuğun öğrenme materyallerine erişimini, akademik beklentileri ve eğitim fırsatlarını doğrudan etkilemektedir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çevrelerde yetişen çocukların erken dönemde yeterli uyarıcıya erişememeleri, bilişsel ve dil gelişiminde farklılıklara yol açabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013), erken çocukluk döneminde sağlanan nitelikli eğitimin fırsat eşitliği sağlamada kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede çevresel dezavantajların eğitim yoluyla azaltılabileceği kabul edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 12).

Okul ve öğretmen faktörü de çocuğun gelişiminde belirleyici çevresel unsurlar arasında yer almaktadır. Okulun fiziksel koşulları, sınıf mevcudu, öğretmenin pedagojik yeterliliği ve kullanılan öğretim yöntemleri; çocuğun

akademik ve sosyal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Nurettin Fidan ve Münire Erden (2008), öğrenmenin yalnızca bireysel bir süreç olmadığını; sosyal etkileşim ve rehberlik yoluyla güçlendiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda okul, çocuğun bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal becerilerini ve toplumsal uyumunu destekleyen temel bir çevresel yapı olarak değerlendirilmektedir (Fidan & Erden, 2008, s. 48).

Günümüzde çevre faktörü, medya ve dijital teknolojiler boyutuyla da ele alınmaktadır. Televizyon, internet ve mobil cihazlar çocukların bilişsel ve sosyal gelişimi üzerinde hem destekleyici hem de risk oluşturabilecek etkiler yaratabilmektedir. Bu nedenle çevresel düzenlemelerin bilinçli ve kontrollü biçimde yapılması önem taşımaktadır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayımlanan çeşitli rehberlik niteliğindeki çeşitli yayınlarda, dijital içeriklerin gelişim düzeyine uygun seçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 5-6).

1.3. Çocukluk Dönemi Gelişim Alanları

Yardıma muhtaç olarak dünyaya gelen çocuk, içinde birçok gizli yeteneği barındırır. Bu nedenle hayatın zorluklarında yardım edebilecek, sıkıntıları aşmasını sağlayacak yeteneklerin, çocukluk dönemi gelişim özelliklerine dikkat edilerek özenle geliştirilmesine yardımcı olunması gerekir (Armaner, 1981, s. 8).

İnsan basit yaratılışa sahip bir varlık değildir. Farklı gelişim alanlarına ve özelliklerine sahip bir varlıktır. Daha iyi incelenebilmesi ve farklı yönlerine ışık tutulabilmesi için gelişim uzmanları bireyleri fiziksel, psikomotor, bilişsel, sosyal, ahlaki gelişim gibi alanlara ayırmıştır. İnsanın farklı bir yönünü temsil eden bu alanlar, birbirinden bağımsız süreçler olarak işlemez. Aksine kendi kazanım ve kayıplarına göre diğer gelişim alanlarını olumlu-olumsuz etkilediği için birlikte ele alınması gerekmiştir. (Nas, 2018, s. 2)

İnsanın yetenekleri doğrultusunda bir yaşam sürdürebilmesi için gerekli eğitim anlayışının belirlenebilmesi amacıyla, bireyin farklı gelişim alanları bu bölümde ele alınacaktır. Ancak çalışmanın kapsamı çocukluk dönemine ilişkin özelliklerle sınırlandırıldığından, yalnızca 0–12 yaş aralığındaki çocuklarda gözlemlenen gelişim özellikleri incelenmiştir.

1.3.1. Fiziksel gelişim

Fiziksel gelişim; bireyin fizyolojik yapısında gözlenen ve ölçümü daha kolay olan değişimlerdir. Bireyin boyu, kilosu, bedeninde bulunan organların ve uzuvların (el- kol- ayak vb.) büyümesi fiziksel gelişimle ilgilidir. Yani bedensel gelişim bireyin iç ve dış organlarının gelişimi ile ilgili olup kalıtım ve çevresel faktörleriyle değişebilen bir özellik arz eder (Aydın, 2016, s. 20).

Yeni doğan bebekler, bireysel farklılıklar olmakla birlikte 48-53 cm olarak dünyaya gelir. Kızların boyları erkeklere oranla ergenliğe kadar kısadır. Ancak kızların ergenlik çağına erken girmeleri kızlardaki boy ve diğer fiziksel özelliklerin değişim hızını artırır. (Selçuk , 2004, s. 55-56). Kilo olarak ta erkek çocukların kız çocuklardan daha ağır oldukları görülmektedir. Yaklaşık 2.500-4.300 arasında dünyaya gelen çocuklar, doğumdan sonraki ilk hafta doğum ağırlığının % 7-10'unu, vücutta bulunan fazla vücut sıvısını dışarı atmasından dolayı kaybeder ancak doğumdan sonra, sonraki iki hafta da doğum kilosuna ulaşır. Kilo iki yaşına kadar hızlı bir artış seyrederken, iki yaşından sonra yavaşlamaya başlar. Örneğin; 3,5 kilo olarak dünyaya gelen bir çocuk doğumunun ilk altıncı ayın sonunda doğum ağırlığının iki katına, bir yılın sonunda ise üç katına ulaşır (Selçuk , 2004, s. 60).

Bebeğin iskelet sisteminin gelişimi, doğumdan itibaren tamamlanmış olup, iskeletin gelişimi iskeleti oluşturan kemiklerin boyutlarının büyümesi şeklindedir. Kemiklerdeki gelişim hızı, yaşamın ilk yıllarından ergenlik çağına kadar yavaşlar, ancak ergenlik çağı ile birlikte yeniden artar. Çocuk dünyaya geldiğinde iskelet sistemi yumuşak kıvrımdan şeklindedir. Zaman içerisinde bu yumuşak dokular sertleşerek sert kemikleri oluşturur. Bunun en güzel örneği çocuğun başında bulunan bingıldığın zaman içerisinde sertleşerek kafatasını oluşturmasıdır. Hatta yumuşak dönemde olan bingıldak dokunulması ya da çocuğun sadece bir tarafa yatırılması kafatasının yanlış bir şekilde kaynayıp asimetrik olmasına neden olabilir (Erdem & Akman , 2015, s. 44).

Gelişim döneminde olan çocuklara ağır işlerin yaptırılması kemik yapısının bozulmasına neden olabilir. Kemiklerin hareket etmesini sağlayan kasların zamanla gelişmesi hareket kabiliyetini, ince ve kaba motor becerilerini daha profesyonel bir şekilde yapılmasını sağlar. Örneğin; okul öncesi gelişim dönemin de olan bir

çocuğun kalemi doğru bir şekilde tutamaması ve sürekli elinden düşürmesi normal bir süreçtir. Bunun nedeni çocuğun el ve parmaklardaki kasların ince motor becerilerin bu etkinlikleri yapacak düzeyde olmamasıdır (Başaran, 2005, s. 75).

Çocuğun dış dünya ile etkileşimini sağlayan duyu organlarının gelişimi doğumla birlikte başlamaktadır. Bu gelişim süreci erken çocukluk döneminde hız kazanmakta ve yaklaşık üç yaşına kadar duyu organları temel işlevlerini yerine getirebilecek düzeye ulaşmaktadır. Sinir sistemi gelişimi incelendiğinde ise özellikle erken çocukluk döneminin belirleyici olduğu görülmektedir. Nitekim altı yaşına kadar sinir sisteminin yaklaşık yüzde doksanının gelişimini tamamladığı ifade edilmektedir. Son çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ise sinir sistemi gelişimi, daha çok vücudun genel büyümesine paralel olarak sinir liflerinin uzaması, kalınlaşması ve iletim kapasitesinin artması şeklinde devam etmektedir. (Başaran, 2005, s. 74)

1.3.2. Psikomotor gelişim

Psikomotor gelişim, bireyin zaman içerisinde fiziksel gelişimine paralel şekilde vücut özelliklerini bilinçli olarak kontrol altına alarak bedensel ve zihinsel uyum içerisinde hareket edebilmesine denir. Bir çocuğun el-göz koordinasyonu kurarak bir nesneyi tutabilmesi, ince kas becerilerini kullanarak kalemle yazı yazabilmesi gibi devinimsel yapılan hareketler, psikomotor gelişim ile ilgilidir. Psikomotor becerilerinin ve bedensel gelişimin en hızlı olduğu zaman dilimi, hayatın ilk yıllarıdır. Dünyaya yeni gelen çocuk tamamıyla refleksleriyle hareket eder (Yavuzer, 2008, s. 42).

Bebeklik evresinden sonra çocuk, önemli bazı motor becerilerini yerine getirmeye başlar. Bebeğin süt emmesi, ağlaması, tuvalet ihtiyacını gidermesi gibi refleksle dayanan hareketler çocuğun yaşamının devam etmesini sağlar. İlk başlarda bilinçsizce yapılan bu davranışlar zamanla yerini bilinçli ve kalıcı davranışlara bırakır. Örneğin; bir bebeğin eline bir nesne verildiğinde ilk olarak o nesneleri ağzına götürmesi emme davranışının verdiği bir reflekstir. Çünkü bu dönemdeki bir bebeğin en temel ihtiyacı beslenme olduğu için haz alma odağı ağızdır. Çocuk büyüdükçe verilen her şeyi ağzına almayarak bilinçli davranışlar sergiler (Arıkan, 2020, s. 28-29).

Dönemsel olarak çocuğun psikomotor gelişim özelliklerinin şu şekilde oluştuğunu görüyoruz:

0-1 yaş dönemi süt çocukluğu dönemi olarak da adlandırılan bebeklik dönemi: Bu dönemde bebekler doğar doğmaz işitmeye başlar. Orta kulakta doğum sıvılarının temizlenmesiyle çocuk duyma keskinlikleri ilk haftalara oranla daha iyi gerçekleşir. Çocuk işitsel olarak gelen uyarıcılara sesin geldiği yöne yönelerek tepki verir. Ses şiddetine ve kulağa hoş gelmesine göre çocuğu sakinleştirir ya da onun ağlamasına neden olur. Yine çocuğun tat alma duyusu bu dönemde geliştiğinden tatlı, acı, tuzlu, ekşi tatlar arasından tatlı olanları tercih eder (Erdem & Akman , 2015, s. 44).

Çocuk bir yaşına gelene kadar başını tam olarak dik tutamaz. Daha sonraları başını dik tuttuğu gibi bir nesneye yönelip eline alır. Dışardan gelen seslere yönelip onlara tepki verir. Anne, babasını ve yakın çevredekilerini tanıyıp onlara gülücük saçar. Yürüme eyleminden önceki ter dönme, sürünme, emekleme ve ilk adımlar bu evrede atılır. Bebeğin büyük kas grupları daha aktiftir. Bu nedenle ince motor becerileri ancak ince kaslarının gelişmesiyle olur. Küçük yaşlardaki çocukların büyük boy oyuncaklarla oynamaları, herhangi bir kâğıda küçük daireler çizemeyip dairelerin taşmaları, kalem tutuşlarının yanlış olması bundan kaynaklanmaktadır (Zastrow & Ashman, 2014, s. 119).

1-3 yaş erken çocukluk dönemi: Çocuk bu dönem içerisinde ilk adımlarıyla birlikte yürümeye ve koşmaya başlar. Kollarını ve parmaklarını tam anlamıyla olmasa da kullanarak bir şeyler yapabilir. Çocuğun bu dönemde düşme ve kalkma olayları fazla olduğundan ona zarar vermeyecek ortamlar oluşturulmalıdır (Zastrow & Ashman, 2014, s. 119).

Dil gelişimine baktığımızda ise çocuk bu dönemde bir iki cümle kurabilmektedir. Zaman geçtikçe çevresinden edindiği kelimeleri söyleyerek kelime haznesini artırır. Bu dönemde çocuğa kazandırılması gereken en önemli davranışlardan biri de tuvalet eğitimidir. Çocuk kakasını tutabilecek kas kütlesine sahiptir. Bundan dolayı çocuğa bu eğitim bu evrede verilmesi daha uygundur. Tuvalet eğitimi verilirken çocuğun gelişim özellikleri bilinmeli, en uygun yöntem kullanılmalı ve zamanında eğitim verilmelidir. Bu dönem yaklaşık olarak 12-18 ay dolaylarında olup daha önceki aylarda tuvalet eğitimin başlanması ya da bu eğitim yapılırken sert davranılması çocukta birtakım sorunlar meydana getirebilir (Yörükoğlu, 2015, s. 63).

3-6 yaş oyun çocukluğu dönemi: Anaokulu ya da ilkokul dönemine rastlayan 3-6 yaş oyun çocukluğu döneminde bedensel gelişimin hızı ilk yıllara göre daha yavaştır. Çocuk bu dönemde küplerden bir köprü kurabilir, ayakkabısını ayağına geçirebilir, düğmesini ilikleyip çözebilir, kısa ve uzun bazı cümleleri tekrarlayabilir, kendi yemeğini kendi yiyip, kendi başına giyinmeye çabalayarak, elini kolunu daha becerikli kullanabilir (Cihandide, 2014, s. 23-24).

Yürüyen çocuk üç yaşlarından itibaren koşmaya başlar. Çocuğun görme yetisini geliştirmek, hareket koordinasyonunun gelişmesini sağlamak için anne ve babanın, çocuğun odasına hareketli oyuncaklar ve farklı renklerden oluşan eşyalara yer vermeleri fayda sağlayacaktır. Yine çocukta işitme duyusunu geliştirmek için ortama farklı hayvan ne nesnelere ait oyuncaklar bırakmak faydalı olacaktır. 3 yaşındaki çocukların ince kas becerileri yeteri kadar gelişmiş olmasa da büyük kaslar, oldukça gelişmiş olduğundan rahatça hareket eder, giyinme, yeme, içme gibi temel ihtiyaçlarını önceki döneme göre daha rahat yapabilir.

6-12 yaş okul çocukluğu dönemi: Çocuk doğduğu anda çevresinde bulunan eşyaları iyi bir şekilde göremez, ancak kuvvetli ışığı duyabilir. Yaklaşık 4 aylık bir çocuk, çevresindeki eşyaların sadece şekillerini algılayabilir. Ancak çocuklar altı yaşından itibaren iki gözün koordineli olarak çalışması, göz kaslarının gelişmesi ve yaşantılarının artmasıyla uzak görürlük ortadan kalkarak nesnelerin derinlik ve uzaklığı daha iyi görebilirler. Çocuğun duyması doğuştan itibaren oldukça gelişmiştir. Çocuk zamanla sesler arasında ayırım yaparak seslere tepkiler vermeye başlar. Sağlıklı bir gelişim gösteren ilkokul çağındaki çocukta çevresindeki sesleri ayırt etmesinde herhangi bir problemle karşılaşmaz (Altınköprü, 2015, s. 23-24).

Görme ve işitme yetilerinin gelişiminde olduğu gibi son çocukluk evresindeki çocukların doğuştan gelen yetenekleri, bedensel büyüme ve öğrenmenin etkisiyle gelişir ve her çocukta farklı bir şekilde tezahür eder. Örneğin; okula yeni başlayan bir öğrenci kalemi acemice elinde tutarken, ince kas becerileri gelişmiş ve daha önce defalarca eline kalem alan bir öğrenci kalemi ustaca tutabilmektedir (Altınköprü, 2015, s. 23-24).

1.3.3. Zihinsel gelişim

Bireyin zihninde oluşan olaylar arasında ilişki kurabilmesi, analiz, sentez yapabilme, yeni öğrenmeler, yeni kazanımlar ve bunları kullanma becerisi, zihinsel

gelişim ile mümkündür. Yani bilişsel gelişim, bireyin dünyayı anlama, tanıma ve öğrenmesini içeren tüm zihinsel süreçleri kapsar. Bireyde meydana gelen gözle görebildiğimiz zihinsel etkinliklerin hiçbiri doğuştan gelmeyip, doğuştan getirmiş olduğu zihinsel gücün çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan yaşantıların sonucunda oluşmaktadır (Zastrow & Ashman, 2014, s. 119).

Zihinsel gelişim alanında ön plana çıkan araştırmacılardan biri Piaget'dir. Piaget, geliştirdiği kuram ile insanın zihinsel gelişimini 4 bölüme ayırmış ve her bölümde beynin işleyişini bazı kavramlarla izah etmiştir. Bu kavramlar sırasıyla şema, adaptasyon (asimilasyon ve akadamasyon) ve örgütlemidir.

Şema; bireyin doğuşunda sınırlı sayıda olmakla birlikte yaşantılar yoluyla çoğalan bireyin olayları, nesneleri, durumları algılamak için kullandığı kalıplardır (Aydın , 2005 s.5). Kişi hayatı boyunca yaşadıkları olaylardan ve bireysel özelliklerinden dolayı başkalarından farklı şemalar oluşturur.

Kişinin yaşantısı ve bireysel özelliklerine göre başkalarından farklı şekillerde şemalar oluşturulur. Örneğin ilk kez gördüğü bir nesneyi özelliklerine göre bir şemaya sokan çocuk köpek gördüğünde onun dört ayaklı olması, ses çıkarmasına göre zihninde bir şema oluşturur. Artık başka bir köpek gördüğünde zihninde bulunan köpek şeması ile karşılaştırarak tanımaya çalışır.

Adaptasyon kendi içerisinde ikiye ayrılır. Bunlar: Asimilasyon (Özümleme)ve Akadamasyon (Uyum Sağlama)dur.

Asimilasyon (Özümleme): kişinin yeni karşılaştığı bir şeyin, kendisinde daha önce var olan herhangi bir şema ile açıklanma sürecidir. Buna örnek verecek olursak kişi dört ayaklı ve beyaz bir hayvanla karşılaştığında köpek şemasının devreye girip bu hayvanın da köpek olduğunu sanması gibi.

Akadamasyon (Uyum Sağlama): Kişi yeni bir durumla karşılaştığında mevcut durumun eski şemalarla açıklanmayıp kişinin zihninde yeni bir şema oluşturmasıdır. Kişi burada mevcut şemaları gözden geçirir ancak eski şemalarla uyuşmadığı fark eder ve yeni bir şema oluşturur. Buna örnek ise karşısındaki beyaz ve dört ayaklı olan hayvanın köpek olmayıp koyun olduğunu anlaması gibi. Kişi burada zihninde yeni bir şema açar.

Örgütleme; insan, zihninin bazı varlıkları açıklarken bilgiler arasında ilişki kurarak sınıflandırmasıdır. Örneğin; canlıları insan, hayvan, bitki olarak

sınıflandırması gibi. Piaget'e göre insan beyni olay ve durumları algılama şekli, içinde bulunduğu yaşa göre değişiklik göstermektedir. Bundan dolayı zihinsel gelişimi dört ana başlık altında toplamıştır.

- Duyusal- Motor Dönemi : (0-2 Yaş)
- İşlem Öncesi Dönem : (2-7 Yaş)
- Somut İşlemler Dönemi: (7-11 Yaş)
- Soyut İşlemler Dönemi: (11+) şeklindedir (Ülgen & Fidan, 1983, s. 64)

*Duyusal-Motor Dönemi (0-2 Yaş):*Çocuk bu evrede sadece refleksleriyle hareket eder. Çocukların hareketleri ilk başlarda bilinçli olmayıp tamamen reflekslere dayanmaktadır. Ancak bu durum zaman içerisinde değişmektedir. Örneğin süt çocukluğu döneminde olan bir bebeğin davranışları tamamen emme refleksine dayanmaktadır. Bundan dolayı bir bebeğin eline bir nesne verildiğinde bebek o nesneyi olduğu gibi ağzına götürür. Bu dönemdeki bir bebeğin zihinsel gelişiminde duyarlar önemli bir yere sahiptir. Çünkü duyarlar sayesinde çevresini tanır. Bu dönemin belirgin özelliklerinden bir tanesi de nesne devamlılığın kazanılmasıdır (Yavuzer, 2008, s. 86).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş): Bu dönem sembolik (2-4 yaş) ve sezgisel (5-7) yaş olmak üzere kendi içinde iki farklı döneme ayrılmaktadır. Sembolik dönemde çocuk bir takım semboller ile kendini ifade eder (Yavuzer, 2008, s. 86). Bu dönemde çocuk için en önemli şey oyundur. Çocuk çoğu istek ve arzularını yapmış olduğu oyunlarla ifade eder. Hatta kendine hayali bir dünya kurar ve orda vakit geçirmekten keyif alır. Kendi kendine zaman geçirir. Bu dönem aynı zamanda çocuğun sosyal ve dil gelişiminin başladığı dönemdir. Ayrıca çocuk mantık kurallarını yavaş yavaş öğrenmeye başlar. Bu dönemin bazı karakteristik özellikleri vardır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür.

Animiz (Canlandırıcılık); işlem öncesi dönemde bulunan çocuğun cansız eşyaları canlı ve duyguları varmış gibi algılayarak oyunlarına dâhil etmesidir (Bilgin & Kılıç Atıcı, 2014, s. 123). Çocuğun oyuncak bebeğiyle konuşması, bir sopayı at gibi kullanması, bebeğine yemek yedirmesi animizm döneminde olduğunu gösterir.

Egoantrizm (Benmerkezcilik); bu evrede çocuk kendini her şeyin merkezine koyar. Bütün dünyanın kendi etrafında döndüğünü zanneder. Çocuk kendi düşündüklerini başkaları tarafından da bilindiğini, kendisinin gördüğünü başkalarının

da gördüğünü zanneder. Bundan dolayı kendi düşünceleri dışında başkalarının düşüncelerini kabul etmezler. Bu özellikleri onların kibirli ya da bencil oldukları anlamına gelmez sadece içinde bulunduğu evreyi yansıttığını gösterir (Başaran, 1974, s. 132).

Odaklanma (Tek boyutlu ve tek faktörlü düşünme); çocuklar bir nesne ya da bir varlığın sadece bir yönüne odaklanıp başka yönlerini göz arda etmeleridir. Mesela çocukların önüne farklı şekillere ait oyuncakların konulması ve onlardan bu oyuncakları sınıflandırmalarını istendiğinde çocukların şekilleri sadece renklerine ya da boyutlarına göre sınıflandırmaları ve diğer özellikleri dikkate almamalarıdır (Ülgen & Fidan, 1983, s. 55).

Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş): Bu dönem de çocuklar mantıklı düşünmeye başlarlar. Yaşadıkları olaylar üzerine mantıklı açıklamalarda bulunurlar. Okul çağına denk gelen bu dönemdeki çocuklar başkalarının da görüşleri olabileceğini farkına varır ve işlem öncesi döneme ait özellikler yavaş yavaş kaybolmaya başlar. Bu döneme ait bazı özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Başaran, 1974, s. 132).

Korunum İlkesi; çocuğun nesnelere bakarak nesnelerin yüksekliği, alçaklığı, küçüklüğü, büyüklüğü, derinliği, renk farklılıklarını anlayabilmesidir (Başaran, 1974, s. 132). Korunma ilkesini kazanmış bir çocuk artık bir kilo demir ile bir kilo pamuğun aynı olduğunu farkına varır.

Tersine çevirebilme; bir çocuğun yapmış olduğu bir işlemi tersinden hareket ederek başlangıç noktasına geri dönmesini ifade eder. Örneğin; işlem öncesi dönemde 4+3 sorusuna 7 cevabını verebilirken 3+4 sorusuna cevap veremezler. Ancak ilkokul çağındaki bir öğrenciye bu soru yöneltildiğinde her iki şekilde de cevabın 7 olduğu söylenir (Ülgen & Fidan, 1983, s. 55).

Soyut İşlemler Dönemi (11+): 11 yaşından sonraki dönemi kapsar. Bu dönemde ki çocuk kullanılan bazı kavramların gerçek anlam dışında, mecazi anlamda kullanılabileceğini farkına varır. Gözle görülme bile bazı varlıkların olabileceğini fark eder. Piaget, kişilerin farklı zihinsel gelişim dönemlere sahip olduğunu söyler. Zihinsel gelişim dönemlerinde bulunan bireylerin; olayları ve kavramları farklı şekilde algıladıklarını ifade eder (Başaran, 1974, s. 132).

1.3.4. Ahlaki gelişim

Ahlak; genel olarak herhangi bir toplumun değer yargılarını ve davranış tarzlarını yeni yetişen neslin kabul ederek benimsemesiyle ortaya çıkan davranış şekillerini ifade eder. Ahlak duygusu, insanda doğuştan var olmayan, bireyin sosyalleşmesi ile birlikte toplumdaki ahlaki değerlerin kazanımı sonrasında oluşan bir duygudur. Birey, yaptığı davranışlara çevrenin verdiği tepkiler doğrultusunda ahlaki davranış ve kuralları oluşturur (Selçuk , 2004, s. 78).

Ahlakın üç boyutu vardır. Bunlar; bilgi, eylem ve duygudur. Genel olarak insan eylemlerinin temelinde dini değerler ve daha önce nesilden nesile aktarılan örf, adet, gelenek gibi beşeri temelli değerler yer alır. Ahlaki eylemlerde bulunan insandır ve bu eylemleri kendi hür iradesiyle gerçekleştirir. İnsanların eylemlerinin neticesinde aldıkları zevk ve haz ahlakın duygu boyutunu oluşturur. İnsan ahlaki değerleri sadece yerine getirmekle kalmaz aynı zamanda bu değerleri gelecek kuşaklara da aktarır (Selçuk , Gelişim ve Öğrenme, 2004, s. 78).

Ahlak ile ilgili felsefe, psikoloji, kültür gibi değişik alanlarda farklı görüş ve teoriler ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi bağlamında öne çıkan ahlaki gelişim kuramların başında Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi gelmektedir.

Kohlberg'e göre ahlak, doğru-yanlış, iyi-kötü vb. konularda bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda eylemlerde bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır. Başka bir ifadeyle Kohlberg'e göre bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelere örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilmesi yeteneğidir. Ona göre kişi farklı yaşlarda bile olsa aynı derece olayların sonucuna göre çıkarıcı olabilir. Bu nedenle davranışta asıl olan şeyin niyetler olduğunu savunmuştur (Kohlberg, 2022, s. 10). Kohlberg, ahlaki gelişimi değişik evreler şeklinde izah eder.

Gelenek öncesi düzey (4-10 yaş): Bu yaş aralığında olan çocuk toplumda var olan ahlaki eğer ve yargılara açıktır. Toplumsal kuralları koyan ve denetleyen otoritenin gücüne ya da yapılan eylemin sonucunda verilen ödül ve cezaya göre hareket eder ve davranışlarda bulunur. Bu düzey itaat-ceza ve saf çıkarıcı olmak üzere ikiye ayrılır (Kohlberg, 2022, s. 22).

İtaat ve ceza döneminde ki çocuk, yapılan davranışın sonucunda bir ödül ya da ceza alma durumuna göre eylemi gerçekleştirir ya da eylemden uzak durmayı tercih eder. Bu yaşlardaki bir çocuk ceza alamayacağından emin olursa yasakları çiğnemekten geri durmaz. Örneğin öğretmenin göremeyeceğinden emin olursa sınavda kopya çekinmez (Kohlberg, 2022, s. 23).

Saf çıkarıcı eğitim döneminde bulunan çocuk, kendi istek ve arzuları doğrultusunda hareket eder. Kendi nefsi ve istekleri her şeyin üstündedir. Her zaman kendi ihtiyaçları ön plandadır. Otoritenin kendisine vereceği ödül doğrultusunda hareket ederken ceza almaktan kaçınmak için de yasaklardan uzak durur. Kişi kendi çıkarı yerine geldiği sürece eylemleri gerçekleştirmeye devam eder. Örneğin; sen bana yardım edersen ben de sana ederim düşüncesi hâkimdir. Bu iki evrede de insan davranışlarına yön veren oldu ödül ve cezadır (Kohlberg, 2022, s. 22).

Geleneksel Dönem: Bu dönemi iki evreye ayırmak mümkündür. İyi çocuk eğilimi evresindeki birey, başka kişilerin görüşlerine dikkat ederek çevresindekilerle herhangi bir çatışmaya girmeden uyum içerisinde yaşamak ister. Otoritenin koymuş olduğu kanun ve yasalara göre hareket eder. Davranışlarında başkalarının gözüne girme eğilimi vardır. Bu evredeki çocuklar başkalarına kendini kanıtlamak için ahlaki davranışlar sergiler (Kohlberg, 2022, s. 22). Kanun ve düzen eğilimi dönemindeki çocuk, toplumda var olan ve kalıplaşmış olan ahlaki değerleri benimser ve bu doğrultuda davranışlar sergileme başlar. Toplumun çıkarları her şeyin üstündedir. Bu evrede olan bir çocuk otoriteye itaat ettiği gibi sorumluluk bilinciyle hareket eder.

Gelenek sonrası dönem: Bu dönemdeki kişi otoriteden bağımsız bir şekilde hareket eder. Toplumsal düzen ve yasalar sorgulamaya başlar. Kişi toplumun yararına olan kanunların devam ettirilip, faydasına olmayan kanun ve yasalarının ise değiştirilmesinden yana bir tavır takınır. Bu dönemin özelliklerinden bir tanesi de sistem ve kuralların üstünde bütün insanlar için geçerli evrensel ahlaki ilkeleri barındıran ve saf iyiliği amaç edinen bir görüş hâkimdir. Herkes için geçerli olan yaşama hakkı, özgürlük, adalet gibi değerlerin ön planda tutulduğu evrensel ahlak eğilimini gösterdiği dönemdir (Kohlberg, 2022, s. 36)

1.4. Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri

Gelişim, canlıların hayatları boyunca geçirmiş oldukları değişimler olarak tanımlanabilir. İnsanın gelişimi doğduğu andan itibaren başlar ve bütün hayatı boyunca devam eder. Ancak gelişim hızı her yaşta aynı oranda olmamaktadır. Bundan dolayı gelişim süresince belli fizyolojik ve psikolojik özelliklerin ağır bastığı çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi evreleri vardır. Ancak bu dönemleri kesin yaş çizgileriyle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü her insanın yaşadığı çevre, fiziksel, sosyal, kültürel ve ekonomik koşullar aynı değildir. Ayrıca kalıtım, beslenme ve sağlık durumu da insan gelişimini etkilemektedir (Şimşek, 2004, s. 1-2).

Pedagoglar, çocukların eğilimlerini ve benzer davranışlarını göz önünde bulundurarak çocukluk dönemini bir takım evrelere ayırmışlardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz: bebeklik evresi, ilk çocukluk evresi, son çocukluk evresidir. Şimdi çocukluk dönemi gelişim evrelerini genel hatlarıyla ele almaya çalışacağız.

1.4.1. Bebeklik dönemi gelişimi özellikleri (0-2 yaş)

Bebeklik dönem doğumdan sonra iki yaşına kadar devam eden zaman dilimini kapsar. Bu yaştaki bebeklerin sağlıklı bakım sevgi, güven gibi temel ihtiyaçları bulunmaktadır. Özellikle bu evrede annenin ya da çocuğa bakan kişinin bebeğin temel ihtiyaçlarını yerinde ve zamanında karşılaması hayati bir öneme sahiptir (Gürses & Klavuz , 2011, s. 3-4).

Bebeklik döneminde bebek, her bakımdan yardıma muhtaç olmakla beraber, gizli birçok yeteneklere de sahiptir. Bebek, beslenme ve güvenlik ihtiyaçlarının giderilmesinde ailesine ve yakınlarına ihtiyaç duyar. Bu evrede bebeğin fizyolojik büyümesine paralel olarak, zihinsel, duygusal ve psikik fonksiyonları da gelişmektedir. Bu dönemin en göze çarpan özelliklerinden bir tanesi, bebeklerin refleksleridir. Yeni dünyaya gelmiş bebeklerin başları vücudun diğer organlarına göre daha büyüktür. Bundan dolayı başlarını dik tutmakta problem yaşamaktadırlar. Ancak onlar birtakım ihtiyaçlarını karşılamak için hayati reflekslere sahiptirler. İlk bir aydan sonra artık başlarını dik tutabilir. Sırtüstü uzanırken başlarını kaldırabilirler (Peker, 2022, s. 165).

Bebeklik döneminin en önemli ve en belirgin özelliği anne başta olmak üzere bebeğin ailesiyle kurduğu güven bağıdır. Bebek bu bağı kendisiyle ilgilenen ve temel ihtiyaçlarını karşılayan kişiyle kurar. Erikson'un (ö. 1994) psiko-sosyal gelişim kuramında bu dönem "Temel güvene karşı güvensizlik" evresidir. Bebeklik döneminde bebeğin bakım yeme, içme sevgi merhamet gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması, bebeğe "*annem ben her ihtiyaç duyduğumda yanımda oluyor, bütün gereksinimlerime zamanında yetişiyor ve beni çok seviyor*" duygusunun verilmesi bebeğin anne-baba ve başkalarına karşı güven duygusunu gelişmesine vesile olur. Bebek ebeveynleriyle güven duygusunu geliştirmeyi başaramaz ya da anne-baba bu güven duygusunu bebeğe veremezse dünyayı korku dolu bir yer olarak görebilir ve kendi içine kapanık bir kişilik geliştirebilir (Gürses & Klavuz , 2011, s. 3-4).

Bebek bu dönemde eğer temel güveni kazanamaz ise sonraki dönemlerde de başkalarına karşı güven problemi yaşayabilir. Yani bu dönemde bebeğin en önemli ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması, sevgi ve şefkat görmesidir. Çocukta temel güvenin oluşmaması, diğer gelişim dönemlerini olumsuz yönde etkiler. Çocukta kimseye güvenememe, korkulara, kıskançlıklara ve daha birçok istenmeyen davranışlara sebebiyet verebilir (Gürses & Klavuz , 2011, s. 3-4).

Bebeklik evresinde bulunan çocukların motor becerilerinin gelişiminde çok önemli aşamalar bulunmaktadır. Örneğin emekleme, oturma, ayakta durma, bir yere dayanarak ayağa kalkma bu dönemde görülen motor becerileridir. Ayakta duruş ilk yıllarda yavaş yavaş olur. Genellikle 10-12 ayları arasında tek başlarına ayakta durabilir ve bir yaşını ilk adımlarla karşılayabilir. İkinci yıl ise çocuğun yürümede ustalaştığı ve büyük bir özerklik kazandığı dönemdir (Gürses & Klavuz , 2011, s. 3-4).

1.4.2. İlk çocukluk dönemi gelişim özellikleri (2-6 yaş)

Bebeklik döneminin sona ermesiyle başlayan ve iki-altı yaş aralığını kapsayan gelişim dönemidir. Okul öncesi dönemi de içine alan bu evre en temel becerilerin kazanıldığı dönemdir. Bu dönemdeki gelişmeler, çocuğun sonraki yaşamının şekillenmesi ve sağlıklı bir toplumun oluşumuna zemin hazırlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

İlk çocukluk dönemindeki fiziksel gelişim bebeklik dönemine göre daha yavaştır. Çocuğun bedeni daha uzun ve ince bir görünüme sahip olur. Çocuklar bu

dönemde daha hareketlidir. İnce motor becerileri daha az geliştiği için kaba motor beceri daha aktiftir. Bu dönemde çocuk kendi temel ihtiyaçlarını karşıladığı gibi öz bakımını da kendi yapabilir. Özellikle koşma, atlama, topa vurma, yemek yeme, giyinme gibi becerileri de kazanır. İlk çocukluk dönemi, çocukların fiziksel, zihinsel, dilsel, duygusal ve dini gelişim hızının yüksek olduğu bir dönemdir. Bu evre okul öncesi ya da oyun çağı olarak da bilinir. Bu evrede bulunan çocukların genel özellikleri; animizm, taklit, soru sorma, her şeye inanmadır (Başaran, 2005, s. 89-90)

Animizm özelliği ile birlikte çocuk etrafındaki cansız olan nesneleri canlıymış gibi algılar, onlarla konuşur. Onları kendine oyun arkadaşı yapar. Nesneleri kendi çocukları olarak görür ve onlara yemekler yedirmeye çalışır. Cansız varlıkların duygularının olduğunu, onlara kızmanın kötü bir şey olduğunu zanneder. Çocuk hayali şeyler görür bundan dolayı gerçek ile gerçek olmayan şeyleri karıştırabilir. Çocuk için vazgeçilmez olan tek şey oyundur. Kendi odasına çekilir ve tek başına hayali arkadaşlarıyla oyunlar oynar. Ebeveynler bu evre de oyun aracılığıyla vermek istedikleri değerleri kolaylıkla verebilirler (Bilgin & Selçuk, 1991, s. 70).

Kolay inanırlık; çocukların kendilerine anlatılan şeyler şaka dahi olsa şüphelenmeden, sorgulamadan, kolaylıkla gerçekmiş gibi inanmasıdır. Düşünce yapılarındaki bu doğallık ve masumiyetin nedeni, onlardaki kolay inanırlılık özelliğidir. Çocuklarda bu düşüncenin olmasının asıl nedeni çocuklardaki zihinsel becerilerden biri olan tenkit yeteneğinin yeteri kadar gelişmemiş olmasıdır (Oğultekin, 2014, s. 30-31). Çocuklar bu dönemde her şeyi olduğu gibi kabul edip inanırlar. Bundan dolayı verilmek istenen ahlaki değerler bu yaş aralığında verilebilir.

Çocukların ilk çocukluk döneminde çevresinde gördüğü ve duyduğu her şeyi zihnine kaydeder. Bunun temel nedeni bu dönemin en belirgin özeliğinin “Taklit dönemi” olmasıdır. Çocuk zihnine kaydettiği olayları kafasında defalarca tekrarlar. Ve hoşuna giden kişilerin giyim, konuşma, hal ve hareketlerini sorgulamadan kabul eder. Bu nedenle çocuk ile aynı ortamda bulunan, özellikle ebeveynlerin davranışlarına, giyim-kuşam ve konuşmalarına çok dikkat etmeleri gerekir. Yaptıkları her şeyin çocuklar tarafından taklit edildiği unutulmamalıdır. . Bu nedenle çocukla iletişime geçen kişilerin olumlu davranışlar sergilemesi çocuğun ahlaki gelişimini olumlu yönde etkiler (Koç D. A., 2008, s. 7-8).

Serkeşlik dönemi; yaklaşık 2,5 yaşında olan çocuk, çeşitli nedenlerin etkisiyle olumsuz davranışlar sergiler. Negativizm dönemi olarak da adlandırılan bu zaman diliminde ben duygusu gelişimi sonrasında çocuk kendi iradesini keşfeder. Bunların yanı sıra çevresiyle çatışır, söz dinlemez ve kendini başkalarına kanıtlamaya çalışır (Bilgin & Selçuk, 1991, s. 70). Genel olarak bağımsızlığını yavaş yavaş kazanan çocuk kendisine verilen bir takım görevleri kendi başına yapmak ister. Bunu yaparken de otoritenin değil daha çok kendi istediği yöntemlere başvurur. Buna örnek verecek olursak önüne yemek konulduğunda kaşık kullanmak yerine elle yemeği tercih etmesi gibi. Bu evrede olan çocuklar bu nedenle anne ile çok çatışma halindedirler. Çocuğun istediği şeyleri yapmasına engel olmak, bağımsızlık ve benlik gelişiminin olumsuz etkilenmesine ve öfke duygusunun ortaya çıkmasına neden olabilir. Böyle bir durum karşısında en iyi yöntem, çocuğu olduğu gibi kabul ederek, sabırlı davranmak ve tehlikeli durumlara dikkat ederek belirli sınırlar içerisinde serbest bırakmaktır. Çocuğa zorla bir şeylerin yaptırılması, çocuğun ileriki dönemlerde herhangi bir işi tek başına yerine getiremeyen, başkalarına bağımlı inatçı kişiler olmasına neden olabilir (Koç D. A., 2008, s. 7-8).

Zihinsel işlemlerin yapıldığı bu dönemde çocuklara benmerkezci düşünce yapısı hâkimdir. Çocuklarda kelime haznesi gitgide arttığı için konuşma yeteneği de hızla gelişir. Cinsiyet kavramı da belirginleşir ve karşı cinsin özelliklerini tanıma başlar. zihinsel gelişimin yanında sosyalleşme bakımından da ilerleme kaydeder. Akranlarıyla birlikte oyun oynamaya bu dönemde başlar. Bu dönemde akli melekelerini kazanmaya başlayan çocuk, çevresinde gördüğü her şey hakkında sorular sorar. Çünkü etrafındaki her şey keşfedilmeyi bekleyen gizli bir dünyadır. Özellikle anne ve babasına etrafındaki her şey hakkında sürekli soru sorar. Bu sorulara muhatap olan kişilerin çocukların anlayabilecekleri bir dil kullanarak, sabırla cevap vermeleri gelişimi açısından çok önemlidir. Nitekim aile ve çevrenin bu sorulardan bıkkınlık duyması ya da çocuğa kızmaları çocuğun girişimci bir kişiliğe sahip olmasını engelleyebilir. İlk çocukluk döneminde ki çocuğun duydu, düşünce ve davranışlarında hâkim olan düşünce benmerkezci bir anlayıştır. Bu da egosantrizm özelliklerinin bir yansımasıdır. Her şeyin merkezinde kendisinin olduğunu düşünen çocuk duygu ve düşüncelerinin herkes tarafından bilindiğini zanneder. Ona göre herkes onun için vardır, ancak onun dışında kimsenin bir önemi

yoktur. Bundan dolayı 3-5 yaş arasında ki çocuklar her gördüğü nesnenin kendisine ait olduğunu ve başkaları tarafından alınması durumunda, ağlama krizleri geçirmektedirler (Ayhan, 1975, s. 85).

Çocuk etrafında gördüğü ve kendisine ait olsun olmasın her şeye sahiptir. Sahiplenme duygusu daha sonraları onun mülkiyet duygusu kazanmasına yardımcı olur. Örneğin; bu dönemdeki çocuklar eşyalarını başka kişilerle paylaşmaz, diğer çocuklarda gördüğü oyuncakları sahiplenerek almak ister. Ancak yaşı ilerlemesi ile bu özellik etkisini kaybederek daha önceki döneme göre daha sosyal ve paylaşımcı bir anlayışa sahip olur. Dünyanın merkezine kendisini koyan çocuk, kendi düşüncelerinin ve gördüklerinin herkes tarafından görüldüğü, düşünüldüğüne inanır ve başkaları onun için önemli değildir. Kendisinin olan ya da olmayan her şeyi sahiplenir. Sahiplenme duygusu daha sonraları onun mülkiyet duygusu kazanmasına yardımcı olur. Örneğin; bu dönemdeki çocuklar eşyalarını diğer çocuklarla paylaşmak istemez. Ancak yaş ilerledikçe bu özelliğini kaybederek daha önceki döneme göre daha paylaşımcı bir anlayışa sahip olur (Oğultekin, 2014, s. 30-31).

Bu dönem aynı zaman da Piaget'in bilişsel kuramında somut işlemler evresine denk geldiği için çocuk soyut olan birçok kavramı zihninde somutlaştırarak hayal eder. Bunun en bariz örneği; Tanrıyı zihninde, insani vasıflar yükleyerek O'nu tahta oturmuş bir insan figürü olarak canlandırabilir.

1.4.3. Son çocukluk dönemi gelişim özellikleri (6-12 yaş)

Bu dönem altı ile on iki yaş aralığını kapsar. Bu dönem çocuğun okula başladığı ve dış dünyayla tanıştığı bir dönemdir. Okul yılları olarak bilinen bu evrede çocuğun fiziksel, motor, bilişsel ve sosyal becerileri gitgide artmasıyla birlikte, bağımsız hareket etmeye başlar. Bu evre çocuğun aile ortamından çıkıp sosyal çevreye iyice karıştığı evredir. Çocuğun çevresi ve anlayışı genişler, onun için anlaşılabilir olan kavramlar yavaş yavaş açıklık kazanmaya başlar (Kerim, 1992, s. 23). Çocuk bu evrenin sonuna ulaştığında somut düşünmeyi bırakır, soyut düşünmeye başlar.

Erken dönem çocukluğunda anlatılan her şeye inanan çocuk, bu dönemde neden-sonuç ilişkisi kurarak mantıksal bir çerçeveye oturtmaya başlar. Önceden otorite olarak kabul ettiği ve sözünden çıkmadığı herkesi sorgulamaya ve her şeyi

olduğu gibi kabul etmemeye dikkat eder. Ebeveynlerinden; söylediklerini destekleyecek açıklamalarda bulunmalarını ister. Bu dönemde soru sorma erken çocukluk dönemine oranla daha azdır. Ancak daha mantıklı sorular sorar ve verilen cevapların da akla daha yakın olmasını bekler. Çocuk, sorulara verilen cevapları mantık süzgecinden geçirerek kabul etme eğilimindedir (Kerim, 1992, s. 23).

Animizme ait özellikler bu dönemde kaybolurken taklit ilk çocukluk dönemindeki gibi önemli bir özellik olmaya devam eder. Daha önceleri sadece anne babasını taklit eden çocuk, okul ortamına girmekle beraber çevresindeki inanları da taklit etmeye başlar. Okul ortamında iyi ve kötü insanlar olabileceği için eğitimi ile ilgilenen kişiler, çocuğun örnek alacağı kişilerle arkadaşlık etmeleri konusunda hassas davranmalı ve yönlendirici olmalıdır. Dönemin sonlarına doğru benmerkezci bir yaklaşımdan uzaklaşarak kendi dışındaki insanların da düşünceleri olabileceğini farkına varır ve ona göre davranışlar sergilemeye başlar. Bu dönemde öne çıkan bazı özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Kerim, 1992, s. 25-27)

Fiziksel büyüme ve diğer değişimler hızlı ve ileri düzeydedir. Çocuklar fiziksel olarak büyür ve yeni yetenekler kazanır. Bedenleri üzerinde ki hâkimiyetleri artar. İnce motor becerileri gelişir. Somut işlemler dönemine denk geldiği için birçok soyut kavramı zihninde somutlaştırır. Etrafında gelişen olaylara mantık çerçevesinden bakarak analizlerde bulunur (Oğultekin, 2014, s. 30-31).

1.5. Genel Hatlarıyla İslam’ d a Çocuk Eğitimi

1.5.1. Kavramsal çerçeve ve temel yaklaşım

İslam dininde çocuk eğitimi, bireyin doğumuyla başlayan ve yaşamın bütün evrelerine yayılan süreklilik arz eden bir sorumluluk alanı olarak ele alınmaktadır. Çocuk, İslam düşüncesinde yalnızca biyolojik bir varlık değil; aynı zamanda manevi sorumluluk taşıyan ve toplumun geleceğini şekillendirecek bir birey olarak değerlendirilmektedir. Kur’an ve Sünnet’te ebeveynlere yüklenen görevler, çocuğun ahlaki, dini, sosyal ve entelektüel yönlerden dengeli biçimde yetiştirilmesini esas almaktadır. Bu bağlamda İslam’ da çocuk eğitimi, salt bilgi aktarımı değil; karakter inşasını hedefleyen bütüncül bir terbiye süreci olarak tanımlanmaktadır (Dündar, 2018, s. 811).

İslam düşüncesinde çocuk, fitrat üzere dünyaya gelmekte olup bu potansiyelin korunması ve geliştirilmesi ise bilinçli bir rehberliği gerekli kılmaktadır. Sevgi, merhamet, adalet ve disiplin gibi ilkeler çocuk eğitiminde temel ahlaki referanslar olarak kabul edilmektedir. Hz. Peygamber'in çocuklara yönelik tutumu, onları muhatap alan, değer veren ve rol model temelli bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Şeravi, 2009, s. 45).

1.5.2. Teolojik temellendirme ve sorumluluk bilinci

Genel olarak teolojik temellendirme eğitim, ahlak gibi alanlarda ortaya konulan norm ve ilkelerin esas olarak Tanrı'ya ya da Tanrı tarafından gönderildiği idda edilen kutsal metinlere dayandırılmasıdır. İslam'da eğitim ve çocuk eğitimi de esas olarak Kur'an ile hadis ve sünnette olan ilkelere dayandırılır (Bayram, 2017, s. 120). Kur'an-ı Kerim'de çocukların bir nimet ve aynı zamanda bir imtihan vesilesi olduğu ifade edilmektedir (Teğâbün 64/15; Nahl 16/72). Bunun yanında müminlere, kendilerini ve ailelerini sorumluluk bilinciyle korumaları emredilmektedir (Tahrîm 66/6). Bu ayetler, ebeveynlerin çocuklarının yalnızca dünyevi ihtiyaçlarını değil, manevi gelişimlerini de gözetmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Nitekim Ebû Hüreyre'den rivayet edilen bir hadiste, insanın vefatından sonra amel defterinin kapanacağı; ancak sadaka-i câriye, faydalanılan ilim ve hayırlı evlat sayesinde sevabın devam edeceği belirtilmektedir (Müslim, Vasiyyet, 14). "Hayırlı evlat" vurgusu, çocuk eğitiminin ebeveynin uhrevi sorumluluğu ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede çocuk eğitimi, bireysel gelişimin ötesinde ahiret perspektifiyle temellendirilen bir sorumluluk alanı olarak değerlendirilmektedir (Şeravi, 2009, s. 60).

1.5.3. Gelişimsel aşamalar ve pedagojik yaklaşım

İslam eğitim literatüründe çocukluk dönemi, gelişim özellikleri dikkate alınarak aşamalı biçimde ele alınmıştır. Doğumdan önceki anne babanın durumu, süt devresi, müdahale devresi, temyiz devresi ve buluğ evresi şeklindeki tasnif; çocuğun biyolojik gelişimi ile dini sorumluluk bilincinin kademeli olarak kazandırılmasını esas alan pedagojik bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Ulvan, 2012, s. 121).

Bu sınıflandırmaya göre süt devresi, çocuğun bakım ve güven ihtiyacının ön planda olduğu dönemdir. Müdahale devresi, değer ve davranış kazanımının

hızlandığı bir aşamayı ifade eder. Temyiz devresinde çocuk iyi ile kötüyü ayırt edebilme yetisine ulaşmakta; bu dönemde ibadet bilinci kazandırılmaya başlanmaktadır. Büluğ evresiyle birlikte birey dini sorumluluk üstlenmekte ve çocukluk dönemi sona ermektedir. Bu yapı, İslam eğitim anlayışında yaşa uygunluk ve kademeli sorumluluk kazandırma ilkesinin benimsendiğini göstermektedir (Sağlık, 2024, s. 25)

1.5.4. Eğitimin temel alanları

İslam'da çocuk eğitimi üç temel alan etrafında şekillenmektedir: İnanç eğitimi, ibadet eğitimi ve ahlak eğitimi. İnanç eğitimi kapsamında çocuğa Allah inancı ve imanın esaslarının doğru ve dengeli biçimde öğretilmesi önem taşımaktadır. İbadet eğitimi ise özellikle temyiz döneminden itibaren aşamalı biçimde kazandırılmakta; ibadetlerin sevdilerek öğretilmesi esas alınmaktadır. Ahlak eğitimi ise saygı, adalet, sorumluluk, çalışkanlık ve toplumsal nezaket kurallarının içselleştirilmesini kapsamaktadır (Aydın M. Z., 2021, s. 69).

Bu bağlamda çocuğun izin isteme, selamlaşma adabını öğrenme, büyüklerine karşı saygılı davranma gibi gündelik hayat becerileri kazanması, aile ortamında verilen eğitimin doğal bir parçası olarak görülmektedir (Bilgin, 2004, s. 73). Böylece eğitim süreci yalnızca teorik bilgi aktarımına indirgenmemekte; sosyal yaşama uyum sağlayan, değer temelli bir kişilik gelişimi hedeflenmektedir.

1.5.5. Ailenin merkezi rolü

İslam eğitim anlayışında aile, çocuğun ilk ve en etkili eğitim kurumu olarak konumlandırılmaktadır. Karakter oluşumunun büyük ölçüde erken yaşlarda şekillendiği kabul edilmekte; bu nedenle bilinçli, planlı ve değer temelli bir eğitim sürecinin çocukluk yıllarından itibaren başlatılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin, çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate alarak sevgi, güven ve tutarlılık esasına dayalı bir ortam oluşturmaları beklenmektedir. Aynı zamanda sağlıklı bir din eğitimi sunabilmeleri için anne ve babanın yeterli ve doğru bir dini bilgi birikimine sahip olmaları da önem taşımaktadır (Ayşegül, 2006, s. 183). Bu bütüncül yaklaşım sayesinde çocuğun hem bireysel potansiyelini gerçekleştirmesi hem de dengeli bir dini ve ahlaki kimlik geliştirmesi mümkün hale gelmektedir.

1.5.6. Kur'an-i Kerim'e göre çocuk eğitimi

Kur'ân-ı Kerîm, nüzûl sürecinin başlangıcından itibaren insanı merkeze alan bir hitap üslubu ortaya koymuş ve bireyin inanç, ahlâk ve davranış dünyasını inşa etmeyi hedeflemiştir. Bu yönüyle Kur'an, yalnızca metafizik ilkeleri bildiren bir vahiy metni değil; aynı zamanda insanın eğitimine dair temel esasları belirleyen normatif bir kaynaktır. Çocuk eğitimi de bu bütüncül insan tasavvurunun ayrılmaz bir boyutunu oluşturmaktadır. Kur'an'da insanın yaratılışı, bilgiyle donatılması, sorumluluk bilinci kazanması ve ahlâkî olgunluğa erişmesi aşamalı bir süreç olarak ele alınmakta; bu süreç doğrudan eğitim olgusu ile ilişkilendirilmektedir (Dodurgalı, 1984, s. 20).

Kur'an'a göre insan "ahsen-i takvîm" üzere yaratılmıştır (Tîn 95/4). Bu ifade, klasik tefsir literatüründe yalnızca fiziksel mükemmellik şeklinde değil; aklî, ruhî ve ahlâkî yetkinliğe elverişli bir yaratılış potansiyeli olarak yorumlanmıştır (Yazır, 2025, s. VII 302). Bununla birlikte Kur'an, insanın aceleci (İsrâ 17/11), nankör (Meâric 70/19) ve zaman zaman zulüm ve cehalete meyyal (Ahzâb 33/72) bir yapıya sahip olduğunu da belirtmektedir. Bu çift yönlü yapı, insanın hem değerli hem de eğitime ve geliştirilmeye açık bir varlık olduğunu göstermektedir. Nitekim "*Allah sizi annelerinizin karnından hiçbir şey bilmez halde çıkardı; size işitme, görme ve kalpler verdi*" (Nahl 16/78) ayeti, insanın bilgi ve bilinç bakımından potansiyel hâlde doğduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Kur'an'ın insan tasavvuru, eğitilebilirlik ilkesine dayanmaktadır. İnsanın yaratılıştan getirdiği istidatların doğru yönlendirme ile gelişeceği ve ahlâkî kemale ulaşacağı düşüncesi, çocuk eğitiminin teorik temelini oluşturduğu söylenebilir (Dodurgalı, 1984, s. 58).

Kur'an'da eğitim düşüncesinin teolojik temeli, Allah'ın "Rab" ismi üzerinden temellendirilmektedir. "Rab" kelimesi; terbiye eden, geliştiren ve kemale erdiren anlamlarını taşımakta olup, tedricî bir inşa sürecine işaret etmektedir (Topaloğlu, 2007, s. Cilt 37 372-373). Allah'ın âlemlerin Rabbi oluşu, varlıkları bir anda değil; aşama aşama geliştirmesini ifade etmektedir. Bu durum, eğitim faaliyetinin süreklilik ve aşamalılık ilkelerine dayanması gerektiğini göstermektedir. Ayasbeyoğlu'na (1991) göre Kur'an'da "Rab" kelimesinin yoğun kullanımı, eğitim kavramının İslam düşüncesindeki merkezi yerini ortaya koymaktadır. İlâhî terbiye modeli, insan

eğitimine örnek teşkil eden bir paradigma sunmakta; eğitimin sabır, hikmet ve süreklilik gerektiren bir süreç olduğunu ima etmektedir (Ayasbeyoğlu, 1991, s. 47).

Kur'an'da çocuk eğitiminin en önemli bağlamlarından biri aile kurumudur. *“Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi ateşten koruyun”* (Tahrîm 66/6) ayeti, ebeveynlere dinî ve ahlâkî sorumluluk yüklemektedir. Bu sorumluluk, yalnızca fiziksel korumayı değil; bilinçli bir değer aktarımını ve ahlâkî rehberliği kapsamaktadır. Çocuğun ilk eğitim ortamı aile olup, kişilik inşasının temelleri bu çevrede atılmaktadır. Kur'an'ın aileye yüklediği bu görev, çocuk terbiyesinin bireysel bir tercih değil; ilahî bir yükümlülük olarak görüldüğünü göstermektedir (Dodurgalı, 1984, s. 60).

Lokman Suresi'nde yer alan Hz. Lokman'ın oğluna yönelik öğütleri, Kur'an'da çocuk eğitime dair sistematik bir model sunmaktadır. Bu surede eğitim süreci belirli bir öncelik sırasına göre yapılandırılmıştır. Öncelikle tevhid bilinci kazandırılmakta, Allah'a ortak koşmama ilkesi temel esas olarak vurgulanmaktadır. Ardından anne-babaya saygı ve şükür bilinci üzerinde durulmakta; böylece bireyin hem ilahî hem toplumsal sorumluluk alanı belirlenmektedir. Namazın emredilmesi, ibadet disiplini ve bilinçli kulluk anlayışının yerleşmesini hedeflemektedir. İyiliği emretmek ve kötülükten sakındırmak ilkesiyle sosyal sorumluluk bilinci geliştirilirken; kibirden sakınma, ölçülü davranma ve tevazu gibi ahlâkî erdemlerle karakter eğitimi tamamlanmaktadır (Lokman 19/13-31). Bu ayetler, İslam ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesinin inanç temelli ve değer merkezli yapısını açık biçimde ortaya koymaktadır (Sağlık, 2024, s. 7).

Kur'an'da çocukların bir “imtihan” unsuru olarak nitelendirilmesi (Teğâbün 64/15), ebeveynliğin ahlâkî bir sorumluluk alanı olduğunu göstermektedir. Bu imtihan, çocuğun maddî ihtiyaçlarını karşılayanın ötesinde, onun manevî ve ahlâkî gelişimini sağlama çabasıyla ilişkilidir. Eğitim bu noktada yalnızca bilgi aktarımı değil; değer inşası ve davranış dönüşümü süreci olarak anlam kazanmaktadır. *“Emrolunduğun gibi dosdoğru ol”* (Hûd 11/112) ayeti, istikamet kavramını merkeze alarak eğitimin hedefini ahlâkî doğruluk ve tutarlılık olarak belirlemektedir. Çocuk eğitiminin nihai amacı, bireyin Allah'a karşı sorumluluk bilinci geliştirmesi ve bu bilinci davranışlarına yansıtmasıdır.

Kur'an'ın bütüncül perspektifinde çocuk eğitimi, insanın yaratılış potansiyelinin korunması ve geliştirilmesi süreci olarak değerlendirilebilir. Bu süreç, doğumla başlayan bilişsel gelişimi, aile içinde kazanılan değerleri, ibadet ve ahlâk bilinciyle pekiştirilen karakter inşasını ve toplumsal sorumluluk bilinciyle tamamlanan bir olgunlaşmayı kapsamaktadır. Tîn Suresi'nde insanın “esfel-i sâfilîn” derecesine düşebileceğinin belirtilmesi (Tîn 95/5), eğitimden yoksun bırakılan potansiyelin yozlaşabileceğine de işaret etmektedir. Dolayısıyla eğitim, insanın ontolojik değerini koruyan ve onu kemale yönlendiren bir işlev üstlenmektedir.

1.5.7. Hadislere göre çocuk eğitimi

İslam dininde temel referans kaynaklarının Kur'an ve Sünnet olması, Hz. Peygamber'in söz ve uygulamalarını Müslümanlar açısından normatif ve bağlayıcı bir konuma yerleştirmektedir. Nitekim Kur'an-ı Kerîm'de Hz. Muhammed'in müminler için “üsve-i hasene” (en güzel örnek) olduğu açıkça belirtilmiştir (Ahzâb 33/21). Bu ilke, hayatın bütün alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da Hz. Peygamber'in uygulamalarının belirleyici bir model teşkil ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla çocuk eğitimi bağlamında ele alınacak temel sorulardan biri, Hz. Peygamber'in bu konudaki yaklaşımının ne olduğu, hangi yöntem ve ilkeleri benimsediğidir. Sünnet literatürü incelendiğinde, Hz. Peygamber'in eğitim faaliyetini yalnızca teorik bir öğreti olarak değil, bizzat yaşantısı içerisinde gerçekleştirdiği görülmektedir. “*Ben ancak bir muallim olarak gönderildim*” (Mace, 2012, s. II.298) hadisi, onun peygamberlik misyonunun eğitim boyutuna işaret etmektedir. Bu yönüyle Hz. Peygamber, tebliğ görevini pedagojik bir süreçle bütünleştirmiştir (Sağlam, 2002, s. 172).

Hz. Peygamber'in çocuk eğitimine ilişkin yaklaşımı kronolojik olarak değerlendirildiğinde, öncelikle insanın fitrî yapısına dair ortaya koyduğu ilkenin belirleyici olduğu görülmektedir. “*Her doğan çocuk fitrat üzere doğar; sonra anne ve babası onu Yahudi, Hristiyan veya Mecusi yapar*” (el-Buhârî, 2004, s. Cenâiz, 80) hadisi, çocuğun inanç ve değerler bakımından saf bir potansiyelle dünyaya geldiğini, ancak bu potansiyelin aile ve çevre tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, çocuk eğitiminde kalıtım ile çevresel faktörlerin birlikte etkili olduğunu ifade eden bütüncül bir perspektif sunmaktadır. Sağlık'a (2024) göre bu rivayet,

İslam ahlâk düşüncesinde fitratın korunması ve doğru yönlendirilmesinin ebeveyn sorumluluğu olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu çerçevede çocuk eğitiminin ilk aşaması, fitrî inanç eğiliminin desteklenmesi ve bozulmadan korunmasıdır (Sağlık, 2024, s. 8-9).

Hız. Peygamber'in uygulamalarında iman esaslarının öğretimi merkezi bir yer tutmaktadır. O çocukluk döneminin erken safhalarında Allah tasavvurunun yerleştirilmesine önem verilmiş; tevhit bilinci eğitimin temelini oluşturmuştur. Konuşmaya yeni başlayan çocuklara tevhit içerikli ifadelerin öğretilmesi ve zaman zaman çocukların imanî konularda muhatap alınması, bu bilinç inşasının erken yaşta başlatıldığını göstermektedir. İbn Sayyâd ile ilgili rivayette Hız. Peygamber'in ona hitaben iman çağrısında bulunması (el-Buhârî, 2004, s. Cenâiz, 80), çocukların dinî sorumluluk bilincine hazırlık sürecine dâhil edildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu öğretim, soyut ve ağır bir dil yerine çocuğun gelişim düzeyine uygun, sade ve özlü ifadelerle gerçekleştirilmiştir.

Çocuğun bilişsel gelişimi ilerledikçe iman eğitiminin içeriğinin de derinleştirildiği görülmektedir. Abdullah b. Abbas'a hitaben söylenen ve Allah'a güven, kader bilinci, sabır ve tevekkül gibi kavramları içeren hadis (et-Tirmizî, 2023, s. Sıfatü'l-Kıyâme, 59), iman esaslarının yalnızca teorik bilgi olarak değil, hayatla ilişkilendirilmiş bir bilinç hâlinde sunulduğunu göstermektedir. Bu rivayette dikkat çeken husus, pedagojik yöntem olarak birebir iletişimin tercih edilmesi ve soyut inanç konularının çocuğun psikolojik güven ihtiyacını karşılayacak şekilde ifade edilmesidir. Böylece iman eğitimi, korku merkezli değil; güven, sevgi ve bilinç temelli bir çerçevede yapılandırılmıştır (Sağlam, 2002, s. 172).

Hız. Peygamber'in çocuk eğitiminde üzerinde durduğu ikinci temel alan ibadet eğitimidir. İbadet öğretimi hem bilişsel hem davranışsal boyutlarıyla ele alınmıştır. İbadetlerin nasıl yapılacağının öğretilmesi bilgi boyutunu; bu ibadetlerin alışkanlık hâline getirilmesi ise davranış boyutunu oluşturmaktadır. Hız. Peygamber'in çocuklara ibadetleri emretmekten önce bizzat uygulayarak örnek olması, model alma yoluyla öğrenmenin etkili bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Enes b. Mâlik'in aktardığı rivayetlerde görüldüğü üzere, Hız. Peygamber çocuklara abdest, namaz ve güvenilirlik gibi konularda hem uygulamalı hem sözlü rehberlikte bulunmuştur

(Müslim, 2014, s. No: 245) . Bu yaklaşım, ibadet eğitiminin sevdirmeye ve alıştırmaya esasına dayandığını ortaya koymaktadır. Zorlayıcı ve cezalandırıcı bir yöntem yerine, teşvik edici ve rehberlik edici bir üslup tercih edilmiştir.

Çocuk eğitiminde üçüncü temel alan ahlâk ve değerler eğitimidir. Hz. Peygamber'in "*Hiçbir baba çocuğuna güzel terbiyeden daha üstün bir hediye vermemiştir*" (et-Tirmizî, 2023, s. Birr ve's-Sıla, 33) hadisi, ahlâk eğitiminin önceliğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede dürüstlük, güvenilirlik, merhamet, adalet ve tevazu gibi değerler çocuklara erken yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılmıştır. Hz. Peygamber'in çocuklarla selamlaşması, onlara değer vermesi, şakalaşması ve duygusal ihtiyaçlarını gözetmesi, sevgi temelli bir pedagojik yaklaşımın göstergesidir. Bir bedevinin çocukları öpmeyi yadırgaması üzerine Hz. Peygamber'in merhamet vurgusu yapması (el-Buhârî, 2004, s. Edeb, 18) çocuk eğitiminde sevgi ve şefkatin temel ilke olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Sağlam, 2002, s. 180). Bu yaklaşım, modern pedagojide vurgulanan güvenli bağlanma ve duygusal destek ilkeleriyle de paralellik göstermektedir.

Hz. Peygamber'in önem verdiği bir diğer alan görgü ve nezaket kurallarıdır. Yeme içme adabı, temizlik, israftan kaçınma, başkalarını rahatsız etmeme gibi gündelik hayat pratiklerine ilişkin tavsiyeler (Mace, 2012, s. Et'ime, 8), çocukların sosyal hayata uyum sağlayan bireyler olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle sünnette yer alan uygulamalar, yalnızca dinî vecibeleri değil; toplumsal hayatı düzenleyen kültürel ve ahlâkî normları da kapsamaktadır. Böylece çocuk eğitimi, inanç, ibadet ve ahlâk üçgeninde bütüncül bir yapı kazanmaktadır (Kalyon, 2020, s. 95).

Hz. Peygamber'in pedagojik yöntemleri incelendiğinde; sevgi temelli yaklaşım, bireysel farklılıkları dikkate alma, tedricilik, rol model olma ve söz-davranış tutarlılığı gibi ilkelerin öne çıktığı görülmektedir. O, çocuklara hitap ederken yaş ve gelişim düzeyini dikkate almış; sert ve kırıncı bir dil kullanmaktan kaçınmıştır. Eğitim sürecinde soru-cevap yöntemine, temsil ve benzetmelere, uygulamalı öğretime yer vermiştir (Arslan E. , 2020, s. 6).



II. BÖLÜM

İSLAM AHLAK ESERLERİNDE ÇOCUK EĞİTİMİ

Çocuk eğitimi, bireyin ahlâkî, zihinsel ve sosyal gelişiminin temelini oluşturan en kritik süreçlerden biridir. İslam düşünce geleneği, ahlâkî gelişimi yalnızca bireyin kendisi için değil, toplumsal sorumluluk ve insanî olgunluk bağlamında ele almış, çocuk eğitimini sistematik bir şekilde incelemiştir. İslam ahlak filozofları, çocukların eğitiminde yalnızca bilgi aktarımını değil; aynı zamanda davranış, alışkanlık ve karakter oluşumunu da merkezî bir konu olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda, çocuk terbiyesi, bireyin manevi ve bedensel disiplinini şekillendiren çok boyutlu bir süreç olarak görülmüştür (Miskeveyh, 2017, s. 77-78; Gazâlî, 2001, s. 400).

Bu filozoflar, çocuk eğitimini sadece aile ve öğretici ilişkisiyle sınırlı görmemiş, aynı zamanda bireyin çevresi, toplumsal ilişkileri ve iç disiplinini de göz önünde bulundurmuşlardır. Böylece, eğitim hem ahlâkî hem de sosyal bir yapı olarak ele alınmış, çocukların doğru ve dengeli bir şekilde yetiştirilmesine dair kapsamlı bir yaklaşım geliştirilmişlerdir (Gazâlî, 2001, s. 219). İzleyen kısımda, İslam ahlak filozoflarının çocuklara dair görüşleri sistematik bir şekilde sunulacaktır. Bu bölüm, çocukların terbiye edilmesinde dikkat edilmesi gereken alanları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır: yeme ve içme adabı, yürüme ve oturup kalkma adabı, konuşma adabı, giyinme ve kişisel bakım adabı, oyun ve uyuma adabı, mesleki açıdan yetiştirilmesi, anne-baba haklarına riayet adabı, kız çocuklarının eğitimi, öğreticide olması gereken özellikler ve kullanılan metotlar ile çevre faktörü ve model almadır. Bu yaklaşım, hem klasik İslam ahlak felsefesinin pedagojik perspektifini ortaya koymayı hem de çocuk eğitiminde bütüncül ve disiplinler arası bir anlayış sunmayı amaçlamaktadır.

2.1.Çocuk Terbiyesinin Kuramsal ve Ailevi Temelleri

2.1.1.Çocuk terbiyesinde genel hususlar

Klasik İslam ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesi, yalnızca bireysel gelişim süreci olarak değil, insanın ahlâkî kemâle ulaşmasını hedefleyen bütüncül bir inşa faaliyeti olarak değerlendirilmiştir. Bu anlayışta eğitim, salt bilgi aktarımı değil; kalbin arındırılması, nefsin ıslahı ve davranışların erdem ekseninde düzenlenmesi

süreci olarak tanımlanmıştır. Hâris el-Muhâsibî'nin eğitimi kalbin ve nefsin muhasebesi üzerinden açıklaması, ahlâkî gelişimi içsel dönüşüm temeline dayandığını göstermektedir (el-Muhâsibî, 2005, s. 28). Böylece eğitim, dışsal disiplin mekanizmalarından ziyade bireyin ahlâkî sorumluluk bilincini geliştiren bir süreç olarak konumlandırılmıştır.

İbn Miskeveyh, Gazâlî, Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde gibi ahlâk filozofları çocuğun doğuştan belirli bir ahlâkî karakterle değil, şekillenmeye açık bir istidatla dünyaya geldiğini kabul ederler. İbn Miskeveyh'in ahlâkî kazanılmış bir meleke olarak ele alması (Miskeveyh, 2017, s. 77-78), bu yaklaşımın teorik temelini oluşturur. Gazâlî'nin çocuğu “*ham bir cevher*” ve “*işlenmemiş bir levha*”ya benzetmesi ise çocuğun iyi ya da kötü her türlü etkiye açık olduğunu açık biçimde ortaya koyar. Bu nedenle çocukluk dönemi, meleke kazanımının en hızlı gerçekleştiği evre olarak kabul edilir ve erken dönemde edinilen alışkanlıkların karakterin kalıcı unsurlarına dönüştüğü vurgulanır (Gazâlî, 1993, III/165).

Tûsî ve Kınalızâde, eğitimin “*tabiata uygunluk*” ilkesi doğrultusunda yürütülmesi gerektiğini ifade ederler. Çocuğun gelişim sürecinde hangi yeti ve eğilim erken ortaya çıkıyorsa, eğitim o istidat doğrultusunda yönlendirilmelidir. Özellikle hayâ duygusu, çocuğun ahlâkî eğitime yatkınlığının göstergesi olarak değerlendirilir. Çocukta utanma ve ölçülülük duygusunun görülmesi onun terbiye edilebilirliğinin işareti kabul edilir; bu durumda ebeveynin görevi söz konusu eğilimi koruyup geliştirmektir (Tûsî, 2021, s. 207; Çelebi, 2020, s. 321).

Klasik ahlâk literatüründe çocuk eğitiminin doğumdan önce başladığı yönündeki yaklaşım da önemli bir yer tutar. Devvânî ve Kınalızâde, evlilik tercihlerinin ve eş seçiminin neslin ahlâkî niteliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtirler. Devvânî'ye göre sağlıklı bir aile yapısı ve ahlâkî bakımdan uygun bir eş seçimi, çocuğun karakter oluşumunun ilk zemini niteliğindedir (Devvânî, 2019, s. 147; Çelebi, 2020, s. 321). Kınalızâde de evlilik öncesi eş seçiminin neslin devamı ve ahlâkî süreklilik açısından belirleyici olduğunu vurgular (Kınalızâde, 2020, s. 321). Bu yaklaşım, eğitimi yalnızca doğum sonrası bir faaliyet değil, neslin korunmasına yönelik toplumsal bir sorumluluk olarak konumlandırmaktadır. Dolayısıyla klasik İslam ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesi; erken başlatılması gereken, alışkanlıkların

karaktere dönüştüğü bilinciyle yürütülen ve bireyin içsel dönüşümünü hedefleyen sistemli bir süreçtir. Eğitim bu anlayışta hem önleyici hem de inşa edici bir fonksiyon üstlenmekte; kötü eğilimlerin sınırlandırılması ve iyi hasletlerin meleke hâline getirilmesi temel amaç olarak belirlenmektedir.

2.1.2 Çocuk terbiyesinde doğum öncesi süreç

İslâm ahlâk düşüncesinde çocuk eğitimi, yalnızca doğumdan sonra başlayan pedagojik bir süreç olarak değil; daha erken bir aşamadan, hatta evlilik öncesi hazırlıklardan itibaren ele alınan bütüncül bir terbiyeyi ifade eder. Klasik ahlâk literatüründe sağlıklı ve erdemli bir neslin yetişmesi, çocuğun dünyaya gelişinden önce oluşturulan aile yapısı ve ebeveynlerin ahlâkî nitelikleriyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle evlilik, yalnızca bireysel bir birliktelik değil; aynı zamanda gelecekte yetişecek neslin ahlâkî ve psikolojik temelini belirleyen bir kurum olarak değerlendirilmiştir. Özellikle aile kurma sürecinde eş seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütler, çocuğun ileride sahip olacağı karakter özellikleriyle bağlantılı biçimde ele alınmış ve bu yaklaşım çocuğun terbiyesinin nikâh öncesinden itibaren başladığı düşüncesini ortaya koymuştur (Çelebi, 2020, s. 307-320).

Bu bağlamda klasik İslâm düşünürleri, evlilikte doğru eş seçiminin yalnızca bireysel mutluluğu değil, aynı zamanda neslin ahlâkî niteliğini de belirleyen bir unsur olduğunu vurgulamışlardır. İslâmî kaynaklarda da benzer şekilde eş seçiminin, çocuğun ebeveyn üzerindeki haklarından biri olduğu ifade edilmektedir. Bu anlayışa göre dindar, ahlâklı ve iyi huylu bir eş seçmek, yalnızca evlilik kurumunun sağlıklı işleyişi için değil; aynı zamanda doğacak çocuğun karakter gelişiminin sağlam temeller üzerine kurulması açısından önem taşımaktadır (Öztürk, 2014, s. 933). Bu yaklaşım, çocuk terbiyesinin başlangıç noktasını aile kurma sürecine kadar götüren geniş bir pedagojik perspektif ortaya koymaktadır.

Gazâlî de evlilikte eş seçiminin önemini vurgularken, bu konuda aktarılan rivayetlere dayanarak evlilik tercihinde belirleyici olan unsurları açıklamaktadır. Rivayetlerde bir kadınla genellikle dört sebeple evlenildiği ifade edilir: mal, güzellik, nesep ve dindarlıktır. Ancak Gazâlî, bu unsurlar arasında esas tercih edilmesi gereken özelliğin dindarlık olduğunu belirtir ve dindar eş seçiminin bireyi birçok sıkıntıdan koruyacağını vurgular (Gazâlî, 2001, s. 219-220; Demircioğlu, 2014, s.

83). Bu yaklaşımda eş seçimi yalnızca bireysel tercih olarak değil, aynı zamanda ahlâkî neslin devamlılığı açısından stratejik bir karar olarak ele alınmaktadır.

Klasik İslâm ahlâk filozofları çocuk eğitiminin doğum öncesi süreçle bağlantısını yalnızca evlilik kararıyla sınırlı tutmaz; anne ve babanın ahlâkî özellikleri, aile içindeki uyum ve özellikle anne adayının ruhsal durumu gibi unsurların çocuğun ilerideki kişilik ve davranış yapısını etkileyebileceğini de ifade ederler. Bu çerçevede aile ortamında hâkim olan huzur, denge ve bilinçli ebeveyn tutumları, çocuğun karakter gelişiminin ilk basamakları olarak görülmektedir. Dolayısıyla doğum öncesi dönem, çocuğun eğitiminin dolaylı fakat belirleyici bir safhası olarak değerlendirilir (Gazâlî, 2001, s. 219).

Modern eğitim bilimleri de doğum öncesi dönemin çocuk gelişimi üzerindeki etkisini giderek daha fazla vurgulamaktadır. Güncel araştırmalar, anne karnındaki dönemin yalnızca biyolojik gelişim açısından değil, aynı zamanda çevresel ve psikososyal etkenler bakımından da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçte annenin psikolojik durumu, yaşadığı çevre, stres düzeyi ve duygusal deneyimleri, çocuğun gelişimsel mekanizmalarının oluşumunu etkileyebilmektedir. Bu nedenle modern pedagojik yaklaşımlar eğitimi yalnızca doğum sonrası öğrenme süreçleriyle sınırlı görmemekte; doğum öncesi dönemi de bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin önemli bir aşaması olarak değerlendirmektedir (Polat, 2025, s. 70).

Bu noktada klasik İslâm düşüncesi ile çağdaş eğitim bilimleri arasında dikkat çekici bir yaklaşım benzerliği ortaya çıkmaktadır. Her iki perspektif de çocuğun erken dönem deneyimlerinin onun ileriki yaşamındaki davranış kalıpları ve kişilik özellikleri üzerinde kalıcı etkiler oluşturabileceğini kabul etmektedir. Klasik metinler bu etkiyi daha çok ahlâkî ve karakter temelli bir çerçevede açıklarken, modern eğitim bilimleri aynı olguyu biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörler üzerinden bilimsel verilerle temellendirmektedir (Gazâlî, 1993, II/99-109; Polat, 2025, s. 73).

Klasik İslâm ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesinin nikâh öncesinden itibaren ele alınması ile çağdaş eğitim bilimlerinin doğum öncesi döneme atfettiği önem arasında belirgin bir paralellik bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da çocuğun kişilik ve gelişim sürecinin tesadüfi biçimde oluşmadığını; aile yapısı, ebeveynlerin ahlâkî özellikleri ve özellikle bilinçli ebeveyn tercihleriyle şekillendiğini kabul etmektedir.

Klasik literatür bu süreci ağırlıklı olarak ahlâkî ve değer temelli bir perspektifle ele alırken, modern eğitim bilimleri aynı süreci gelişimsel ve psikolojik bulgularla açıklamaktadır. Bu yönüyle doğum öncesi dönemin eğitimin kapsamına dâhil edilmesi, hem klasik İslâm ahlâk düşüncesinde hem de çağdaş pedagojik yaklaşımlarda çocuğun sağlıklı ve dengeli gelişimi için temel bir ilke olarak değerlendirilmektedir.

2.1.3. Çocuğa isim verme ve kimlik inşası

Çocuğa güzel isim verilmesinin önemi yalnızca ahlâk filozoflarının görüşleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda İslâmî kaynaklarda da bu konuya özel bir vurgu yapılmaktadır. Hz. Peygamber'in *"Siz kıyâmet günü isimlerinizle ve babalarınızın isimleriyle çağrılacaksınız. Öyleyse güzel isimler koyun."* şeklindeki hadisi, isim seçiminin dinî ve ahlâkî açıdan taşıdığı değeri ortaya koymaktadır (Es-Sicistânî, 1987, s. 61-69). Bu yaklaşım, isim verme eylemini yalnızca bir kimlik belirleme süreci olarak değil; aynı zamanda bireyin toplumsal ve manevi konumunu şekillendiren bir sorumluluk olarak değerlendirmektedir.

İslâm ahlâk düşüncesinde çocuğun terbiyesi, doğumla birlikte başlayan bir dizi sorumluluğu da beraberinde getirir. Bu sorumluluklar arasında çocuğa güzel ve anlamlı bir isim verilmesi, ahlâk filozofları tarafından ebeveynlerin yerine getirmesi gereken ilk görevlerden biri olarak kabul edilmektedir. Çocuğun doğumuyla birlikte verilen isim, genellikle bireyin hayatı boyunca taşıdığı kimliğin temel bir unsuru hâline geldiğinden, bu tercihin bilinçli ve özenli yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Zira yeni doğan çocuğun isim seçiminde herhangi bir rolünün bulunmaması, bu konuda sorumluluğun tamamen anne ve babaya ait olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çocuğa verilecek ismin hem anlam bakımından olumlu çağrışımlar taşıması hem de içinde bulunulan kültürel ve toplumsal bağlama uygun olması gerektiği ifade edilmektedir. Nitekim Kınalızâde, bir babanın çocuğuna doğumdan önce, doğum sırasında ve doğum sonrasında çeşitli şekillerde iyilikte bulunabileceğini belirtmekte ve çocuğa güzel bir isim verilmesini bu iyiliklerin önemli bir parçası olarak değerlendirmektedir (Çelebi, 2020, s. 321).

İsimlerin bireyin kişiliği ve ahlâkî gelişimi üzerindeki etkisi de klasik ve modern düşüncede sıklıkla vurgulanan bir husustur. Çocuğun gelişiminde etkili olan

bazı özellikler kalıtsal olarak aileden aktarılırken, bazı değerler de içinde yetiştiği kültürel ve sembolik dünyayla bağlantılı olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda bireyin taşıdığı isim, onun kimliğinin sembolik bir parçası hâline gelmekte ve kişinin kendini algılama biçimi ile toplumsal ilişkilerinde belirli bir rol üstlenmektedir. İsim, yalnızca bir hitap unsuru değil; aynı zamanda bireyin kişiliğiyle ilişkilendirilen anlam dünyasını temsil eden bir göstergedir. Bu nedenle kişinin taşıdığı isim ile karakteri arasında sembolik bir bağ kurulduğu ifade edilmekte ve “*kişi ismiyle müsemmadır*” anlayışı bu düşüncenin özlü bir ifadesi olarak değerlendirilmektedir (Kabaklı, 2006, s. 32).

Öte yandan isimler, bireysel kimliğin yanı sıra toplumsal ve kültürel değerlerin de taşıyıcısıdır. Bir toplumda kullanılan isimler, o toplumun inanç sistemleri, kültürel kodları ve değer dünyasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle isimler, bireyin ait olduğu kültürel çevreyle kurduğu bağın sembolik göstergelerinden biri olarak kabul edilir. İsimlerin anlam dünyası, bireyin içinde bulunduğu kültürün değerlerini ve inançlarını yansıttığı gibi, kişinin bu değerlerle kurduğu ilişkiyi de görünür hâle getirir. Bu yönüyle isim, bireyin manevi gelişiminde ve toplumsal kimliğinin oluşumunda önemli bir rol oynayan sembolik bir değer niteliği taşımaktadır (Aras, 1985, s. 101).

İslâm ahlâk filozoflarının ortak kanaatine göre çocuğa güzel bir isim verilmesi, yalnızca kültürel bir tercih değil; çocuğun kimliğinin, toplumsal kabulünün ve ahlâkî gelişiminin başlangıç noktasını oluşturan önemli bir eğitim adımıdır. Bu nedenle isim verme eylemi, çocuğun hayatı boyunca taşıyacağı değerler sisteminin ilk sembolik ifadesi olarak değerlendirilmekte ve ebeveynlerin sorumluluğunda gerçekleştirilen bilinçli bir tercih olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda isim, bireyin kimliğini belirleyen bir etiket olmanın ötesinde, onun manevi ve toplumsal varlığını şekillendiren anlamlı bir başlangıç olarak ele alınmaktadır.

2.1.4. Çocuğun yetiştiği ortam olarak aile kurumu

Aile, sosyolojik açıdan evlilik, kan bağı veya hukuki bağlar aracılığıyla birbirine bağlı bireylerin oluşturduğu ve bireyin doğumundan itibaren içinde yer aldığı en temel toplumsal kurum olarak tanımlanmaktadır. Toplumun en küçük

sosyal birimi olarak kabul edilen aile, yalnızca biyolojik bir birliktelik değil; aynı zamanda bireyin toplumsallaşma sürecinin başladığı, kültürel ve ahlâkî değerlerin aktarıldığı bir ortamdır. Bu yönüyle aile, bireyin ilk eğitimi aldığı ve kişiliğinin temellerinin şekillendiği bir kurum olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 2017, s. 159).

Aile ortamı, çocuğun gelişiminde belirleyici bir rol oynayan temel sosyalleşme alanıdır. Sosyalleşme süreci bireyin toplumun değerlerini, normlarını ve davranış kalıplarını öğrenmesi anlamına gelmektedir. Bu sürecin ilk ve en etkili basamağını ise aile oluşturmaktadır. Nitekim birey, dil öğrenme, iletişim kurma, toplumsal kuralları tanıma ve ahlâkî değerleri benimseme gibi temel davranış kalıplarını öncelikle aile içinde kazanmaktadır. Bu nedenle aile, bireyin topluma uyum sağlamasını mümkün kılan ilk eğitim ortamı olarak görülmektedir. Aile ortamında kurulan ilişkiler, sevgi, güven, sorumluluk ve paylaşım gibi temel değerlerin öğrenilmesine zemin hazırlamakta; bu durum çocuğun ilerleyen hayatındaki sosyal ilişkilerini de doğrudan etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2012, s. 110).

Klasik İslam ahlâk filozoflarına göre çocuğun ahlâkî ve zihinsel gelişiminin ilk ve en belirleyici zemini aile kurumudur. İbn Miskeveyh'ten Gazâlî'ye, Tûsî'den Devvânî ve Kınalızâde'ye kadar birçok filozof, çocuğun karakterinin büyük ölçüde içinde yetiştiği aile atmosferi tarafından şekillendirildiğini ifade eder. Çocuk, gözlem ve taklit yoluyla öğrenmeye açık bir varlık olduğundan aile içinde sergilenen davranış biçimlerini model alarak içselleştirir. Bu nedenle aile, yalnızca biyolojik bir birliktelik değil, değer aktarımının gerçekleştiği temel eğitim alanıdır (Tusî, 2021, s. 207; Devvânî, 2019, s. 159-160).

Gazâlî, çocuğun anne ve babaya ilâhî bir emanet olduğunu vurgulayarak ebeveyn sorumluluğunu hem dinî hem pedagojik bir yükümlülük olarak tanımlar. Ona göre ebeveyn yalnızca çocuğun maddî ihtiyaçlarını karşılamakla değil, ahlâkî yönelimini doğru istikamette şekillendirmekle de görevlidir (Gazâlî, 1993, III/26-27). Benzer şekilde İslam filozofu İbn Sînâ'da anne ve babanın görev dağılımını açıklarken, annenin bakım ve ilk terbiye sürecindeki rolünü, babanın ise maddî ve toplumsal düzeni sağlamadaki sorumluluğunu vurgular (İbn Sînâ, 2005, s. 199). Bu iş bölümü çocuğun güvenli ve düzenli bir ortamda yetişmesini amaçlar.

Çocuğa güzel bir isim verilmesi de aile kurumunun ahlâkî sorumlulukları arasında değerlendirilmiştir. Devvânî, çocuğa doğumunun ilk günlerinde ya da yedinci gününde anlamlı ve olumlu bir isim verilmesini kimlik inşasının başlangıcı olarak görür (Devvânî, 2019, s. 160). İsim, bireyin toplumsal konumunu ve özsaygısını etkileyen bir unsur olarak kabul edilir.

Tûsî ve Kınalızâde, çocuğun kötü alışkanlıklara sahip kimselerden uzak tutulması gerektiğini özellikle vurgularlar. Çocuk erken yaşlarda çevresel etkileri doğrudan içselleştirdiği için aile ortamındaki örneklik belirleyicidir. Bu nedenle ebeveynin davranışları sözlü öğütlerden daha güçlü bir eğitim aracıdır. Sevgi, merhamet ve ölçülülük temelli bir aile düzeni, çocuğun ahlâkî ve sosyal gelişimini destekleyen temel zemini oluşturur (Tûsî, 2021, s. 207-213; Çelebi, 2020, s. 327-328).

Klasik İslam ahlâk düşüncesinde aile, çocuk terbiyesinin başlangıç noktası ve sürekliliğini sağlayan temel kurum olduğundan aile içinde gerçekleştirilen değer aktarımı, rol model olma, disiplin uygulamaları ve duygusal atmosfer; çocuğun karakter formasyonunu doğrudan etkileyen unsurlardır. Bu nedenle çocuk eğitimi bireysel bir çaba değil, aile kurumunun bilinçli ve sistematik şekilde yürüttüğü ahlâkî bir inşa süreci olarak değerlendirilmelidir (Gazâlî, 1993, III/26-27).

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk eğitiminde aile kurumuna yükledikleri merkezi rol, modern eğitim bilimleri ve gelişim psikolojisi literatürüyle büyük ölçüde örtüşen yönler taşımaktadır. Günümüz araştırmaları da çocuğun gelişiminde aile ortamının belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, çocuğun kişilik gelişimi, değer kazanımı ve sosyal uyum becerilerinin büyük ölçüde erken çocukluk döneminde ve aile ortamında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda klasik düşünürlerin aileyi ahlâkî eğitimin başlangıç noktası olarak görmeleri ile modern literatürde aileye atfedilen “birincil sosyalleşme ortamı” rolü arasında önemli bir paralellik bulunmaktadır. Nitekim gelişim psikoloğu Urie Bronfenbrenner’in “*ekolojik sistemler*” kuramında aile, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen en yakın çevre olarak tanımlanan “mikrosistem” içerisinde yer almakta ve bireyin bilişsel, duygusal

ve sosyal gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Klasik ahlâk düşünürlerinin çocuğun gözlem ve taklit yoluyla öğrendiği yönündeki tespitleri de modern psikoloji literatürü ile örtüşmektedir. Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde Albert Bandura, bireylerin davranışları büyük ölçüde gözlem yoluyla öğrendiğini ve özellikle çocukların ebeveynlerini model alarak davranış geliştirdiğini ifade etmektedir. Bandura'ya göre çocuklar yalnızca doğrudan öğretilen davranışları değil, çevrelerinde gözlemledikleri tutum ve davranışları da içselleştirmektedir (Bandura, 1977, s. 22). Bu yaklaşım, klasik ahlâk düşünürlerinin aile içindeki örnek davranışların sözlü öğütlerden daha etkili bir eğitim aracı olduğu yönündeki görüşleriyle önemli ölçüde paralellik göstermektedir. Özellikle ebeveynlerin davranışlarının çocuk tarafından taklit edildiği yönündeki vurgular, modern psikolojide “model alma” kavramı ile açıklanmaktadır.

Bununla birlikte klasik ahlâk düşüncesi ile modern literatür arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Klasik düşünürler aile içindeki rol dağılımını çoğunlukla geleneksel bir çerçevede ele almış ve anne ile babanın görevlerini belirli alanlara ayırmıştır. Buna karşılık modern aile araştırmalarında ebeveyn rollerinin daha esnek ve paylaşımcı bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Günümüz sosyolojik ve pedagojik çalışmalarında çocuk bakımının ve eğitim sorumluluğunun her iki ebeveyn tarafından ortak biçimde üstlenilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Modern aile kuramları, ebeveynler arasındaki iş birliği ve ailevi faaliyetlerde eşit katılımın çocuk gelişimi açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu iddia etmektedir (Santrock, 2018, s. 302).

Klasik İslâm ahlâk düşüncesi ile modern eğitim anlayışı arasındaki bir diğer farklılık ise çocuk yetiştirme sürecinde disiplin ve otorite anlayışında ortaya çıkmaktadır. Klasik ahlâk metinlerinde aile içi disiplin daha çok ahlâkî alışkanlıkların kazandırılması ve davranışların kontrol altına alınması bağlamında ele alınmıştır. Modern eğitim literatüründe ise disiplin anlayışı daha çok rehberlik, iletişim ve duygusal destek temelinde açıklanmaktadır. Günümüz gelişim psikolojisi araştırmaları, çocuğun sağlıklı gelişimi için güvenli bağlanma ilişkisi, açık iletişim ve duygusal destek gibi unsurların önemini vurgulamaktadır. Santrock'un “*bağlanma*

kuramına” göre çocuk ile ebeveyn arasında kurulan güvenli ilişki, çocuğun psikolojik sağlamlığının ve sosyal uyumunun temelini oluşturmaktadır (Santrock, 2018, s. 302).

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk eğitiminde aileye yükledikleri merkezi rolün büyük ölçüde günümüz gelişim psikolojisi ve eğitim bilimleri literatürü tarafından da desteklendiği görülmektedir. Özellikle aile ortamının çocuğun kişilik gelişimi üzerindeki etkisi, ebeveyn davranışlarının model oluşturması ve erken çocukluk döneminde kazanılan alışkanlıkların kalıcılığı gibi konular her iki yaklaşımda da ortak bir vurgu olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte modern literatür, ebeveyn rollerinin paylaşımı, çocuk merkezli pedagojik yaklaşımlar ve duygusal gelişime verilen önem gibi konularda klasik düşünceden belirli ölçülerde ayrılmaktadır. Buna rağmen aile kurumunun çocuk yetiştirme sürecindeki temel rolü hem klasik ahlâk düşüncesinde hem de çağdaş eğitim literatüründe değişmeyen bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir.

2.1.6. Çocuk terbiyesinde çevre faktörü ve model alma

Çocuk terbiyesinde çevre faktörü ve model alma konusu, gelişim psikolojisi ve eğitim bilimleri literatüründe çocuğun kişilik gelişimini ve davranış biçimlerini açıklamada önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun gelişimini etkileyen temel unsurlardan biri çevredir. Çevre kavramı yalnızca çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ortamı ifade etmekle sınırlı değildir; aynı zamanda bireyin doğum öncesi dönemden itibaren etkileşim içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik şartların tamamını kapsayan geniş bir çerçeveyi ifade eder. Bu bağlamda gelişim psikolojisi alanında çevre; aile ortamı, akran grupları, eğitim kurumları, sosyo-ekonomik koşullar, kültürel değerler sistemi ve kitle iletişim araçları gibi birçok unsurun etkileşimi içerisinde ele alınmaktadır. Çevresel faktörler, çocuğun kalıtsal olarak sahip olduğu potansiyelin hangi yönde gelişeceğini ve bu potansiyelin ne ölçüde ortaya çıkacağını belirleyen önemli bir belirleyici olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2000, s. 12).

Çocuğun gelişiminde çevresel faktörler arasında en belirleyici unsur ise ailedir. Aile, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren ilk sosyal ilişkilerini kurduğu, temel davranış kalıplarını öğrendiği ve toplumsal değerlerle tanıştığı birincil sosyal ortamdır. Çocuğun dil gelişimi, değer yargıları, toplumsal normları algılama biçimi

ve problem çözme becerileri büyük ölçüde aile içinde gerçekleşen etkileşimler aracılığıyla şekillenmektedir. Bu nedenle aile ortamının niteliği, çocuğun kişilik gelişimi ve eğitim sürecindeki başarısı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar, aile içinde sergilenen ebeveyn tutumlarının çocukların psikososyal gelişimi üzerinde önemli sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Haluk Yavuzer'e göre ailede demokratik, destekleyici ve anlayışlı bir tutumun benimsenmesi çocukların özgüven gelişimini güçlendirmekte ve onların sosyal çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Buna karşılık baskıcı, otoriter ya da ilgisiz ebeveyn tutumları çocukların duygusal gelişiminde ve sosyal ilişkilerinde çeşitli risklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Yavuzer, 2008, s. 128-129).

Çevrenin çocuk eğitimi üzerindeki etkisi yalnızca aile içi ilişkilerle sınırlı değildir; ancak aile, çocuğun eğitim sürecinin başlangıç noktası olması bakımından özel bir öneme sahiptir. Çocuklar yaşamlarının ilk dönemlerinden itibaren aile içinde çeşitli davranış kalıplarıyla karşılaşmakta ve bu davranışları gözlemleyerek öğrenmektedirler. Bu ilk sosyal deneyimler, çocukların değer sistemlerinin oluşmasında, öğrenmeye yönelik tutumlarının gelişmesinde ve sosyal davranışlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar da aile içi etkileşimlerin ve çevresel koşulların çocuğun zihinsel gelişimini önemli ölçüde etkilediğini ve öğrenme ortamının ilk olarak aile tarafından oluşturulduğunu ortaya koymaktadır (Kolay, 2004, s. 1-2).

İslâm ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesine ilişkin yaklaşımlar incelendiğinde, çocuğun ahlâkî gelişiminde çevresel faktörlerin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Ahlâk filozofları, insanın davranışlarının yalnızca bireyin içsel eğilimleriyle açıklanamayacağını, aynı zamanda içinde bulunduğu sosyal çevre ve etkileşim ağlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşımda bireyin iç dünyası ile dış çevresi arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğu kabul edilmektedir. Nitekim Hâris el-Muhâsibî insan davranışını açıklarken nefsin içsel süreçleri ile çevresel etkileşimleri birlikte ele almakta; insan zihninden geçen düşünceler, duygular ve içsel eğilimlerin toplumsal ilişkilerle birlikte şekillendiğini belirtmektedir. Ona göre insanın davranışları yalnızca bireysel psikolojik süreçlerin ürünü değildir; aynı zamanda bireyin çevresiyle kurduğu

ilişkiler ve sosyalleşme deneyimleri bu davranışların oluşumunda önemli bir rol oynar (el-Muhâsibî, 2005, s. 48).

Bu düşünce, sonraki ahlâk filozoflarının çocuk terbiyesine dair görüşlerinde daha sistematik bir biçimde ele alınmıştır. Gazâlî, Nasîruddin Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde'nin yaklaşımlarında çocuğun doğuştan saf ve işlenmeye hazır bir fitrata sahip olduğu düşüncesi temel bir öncül olarak kabul edilmektedir (Devvânî, 2019, s. 158-162; Çelebi, 2020, s. 321). Bu anlayışa göre çocuk, çevresinde gördüğü davranışlardan kolaylıkla etkilenebilen bir varlıktır ve bu nedenle yetiştiği ortam onun ahlâkî gelişimi üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahiptir. Gazâlî bu durumu “*Çocuk anne babasına verilmiş bir emanettir; onun tertemiz kalbi, üzerine işlenecek her nakış kabul eden bir cevherdir*” ifadesiyle açıklamaktadır (Gazâlî, 1996, s. 101). Bu yaklaşımda çocuğun karakterinin şekillenmesinde erken dönemde karşılaşılan çevresel etkilerin kalıcı izler bıraktığı vurgulanmaktadır.

Gazâlî'ye göre çevre faktörü yalnızca aile ile sınırlı değildir; çocuğun arkadaş çevresi, yaşadığı mahalle, eğitim gördüğü kurum ve içinde bulunduğu sosyal ortamın değerleri de çocuğun ahlâkî gelişimini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle çocuk, kötü alışkanlıklara sahip kişilerden uzak tutulmalı ve iyi ahlâk sahibi kimselerle birlikte bulunmaya yönlendirilmelidir. Gazâlî bu hususu “*Çocuk yalnızca sözü ve davranışı güzel olan kimselerle arkadaşlık etmelidir*” sözleriyle ifade etmektedir (Gazâlî, 1993, III/165). Bu yaklaşımda çocuğun sosyal çevresinin bilinçli bir şekilde düzenlenmesi, ahlâk eğitiminin temel yöntemlerinden biri olarak görülmektedir.

Nasîruddin Tûsî de benzer şekilde çevresel faktörlerin çocuk terbiyesinde belirleyici bir rol oynadığını ifade eder. Ona göre çocuklar, çevrelerinde bulunan kişilerden kolaylıkla etkilenebilen bir yapıya sahip olduklarından eğitim sürecinde onların kimlerle birlikte bulunduklarının dikkatle gözetilmesi gerekir. Çocuğun ahlâkî gelişimini olumsuz etkileyebilecek kişilerle bir arada bulunması engellenmeli ve eğitim ortamı denetim altında tutulmalıdır. Bu yaklaşımda çocuğun davranışlarının şekillenmesinde yalnızca bireysel yönlendirme değil, aynı zamanda sosyal çevrenin düzenlenmesi de önemli bir unsur olarak görülmektedir (Tûsî, 2021, s. 207-208; Eren, 2024, s. 42). Kınalızâde de bu düşüncüyü benzer bir çerçevede ele

olarak çocuk terbiyesinde yapılması gereken ilk işlerden birinin çocuğun erdemsiz kişilerle birlikte bulunmasını engellemek olduğunu ifade etmektedir. Ona göre ahmak, çirkin işler yapan veya oyun ve eğlenceye aşırı düşkün olan kimselerle birlikte bulunmak çocuğun karakterini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle çocuğun nefsi temiz olduğu için çevresinden kolayca etkilenebileceği kabul edilmekte ve bu durumda düzeltilmesi gereken temel unsurun çoğu zaman çocuğun kendisinden ziyade içinde bulunduğu çevresel koşullar olduğu belirtilmektedir (Çelebi, 2020, s. 321).

Çevresel faktörlerin çocuk terbiyesindeki etkisi, ahlâk filozoflarının model alma ve taklit süreçlerine verdikleri önemle de ilişkilidir. Bu düşünürlere göre çocukların ahlâkî gelişiminde öğrenmenin önemli bir kısmı gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle çocuğun çevresinde bulunan yetişkinler, onun ahlâkî gelişiminde doğrudan etkili olan birer rol model konumundadır. İbn Miskeveyh, çocuk terbiyesinde en etkili eğitim yöntemlerinden birinin “güzel örnek” olduğunu ifade ederek çocukların sözden çok davranışları taklit ettiğini belirtmektedir. Ona göre ahlâkî erdemler, iyi insanların fiillerine benzemek suretiyle zamanla meleke hâline gelmektedir (Miskeveyh, 2017, s. 79).

Gazâlî de model alma sürecinin çocuk eğitimindeki belirleyici rolünü vurgulayarak çocuğun anne-baba ve öğretmeninin davranışlarını doğrudan taklit ettiğini ifade etmektedir. Nitekim “*Çocuk, anne-babası ve öğretmenin hem iyi hem de kötü davranışlarına uyar*” ifadesi, çocuğun davranışlarının büyük ölçüde gözlemlediği örneklerden etkilendiğini göstermektedir (Gazâlî, 1993, III/165). Bu yaklaşımda ahlâk eğitiminin yalnızca sözlü öğütlerle değil, bizzat davranış yoluyla gerçekleştiği kabul edilmektedir.

Tûsî ve Kınalızâde’nin görüşlerinde de model alma sürecinin yalnızca aile ile sınırlı olmadığı, eğitim ortamında yer alan diğer bireylerin de bu süreçte önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Tûsî’ye göre öğretmen, çocukla sürekli etkileşim hâlinde bulunan bir kişi olduğu için onun davranışları çocuk tarafından dikkatle gözlemlenmekte ve çoğu zaman taklit edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin yalnızca ilmî yeterliliğe değil, aynı zamanda güzel ahlâka sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Tûsî, 2021, s. 211-212). Kınalızâde de öğretmenin çocuk

üzerindeki etkisini benzer bir şekilde ele alarak öğretmenin şahsiyetinin çocuk için fiili bir örnek teşkil ettiğini belirtmektedir. Ona göre öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkinin niteliği, çocuğun karakter oluşumu üzerinde doğrudan ve kalıcı bir etkiye sahiptir (Çelebi, 2020, s. 328).

Devvânî'nin yaklaşımında da model alma ve çevresel etkileşim çocuk terbiyesinin temel unsurları arasında yer almaktadır. Ona göre insanın fitratında başkalarını örnek alma eğilimi bulunmaktadır ve birey sosyal ilişkileri içinde başkalarını gözlemleyerek davranışlarını şekillendirmektedir. Bu nedenle çocuğun çevresinde bulunan kişilerin karakteri büyük önem taşımaktadır. Devvânî, çocuğa bakacak veya onunla ilgilenecek kişilerin güzel ahlâk sahibi olmaları gerektiğini özellikle vurgular; çünkü çocuğun yanında bulunan kişinin karakter özelliklerinin zamanla çocuğa da yansiyabileceğini belirtir (Devvânî, 2019, s. 159). O aynı doğrultuda çocuğun kötü ahlâka sahip kişilerle bir arada bulunmasının engellenmesi gerektiğini ifade ederek ailelerin bu konuda dikkatli davranmaları gerektiğini dile getirir (Devvânî, 2019, s. 162-163).

Devvânî'nin çevre ve model alma konusundaki yaklaşımı yalnızca çocukluk dönemine değil, bireyin sosyal ilişkilerine de uzanmaktadır. Ona göre bir kimseyle dostluk kurulmadan önce o kişinin karakteri, aile ortamı ve geçmiş yaşamı dikkatle değerlendirilmelidir. Özellikle anne-babaya saygısızlık gösteren veya dinî ve ahlâkî değerlere karşı olumsuz tutum sergileyen kişilerle yakın ilişki kurmanın doğru olmadığı belirtilmektedir. Bunun yanında dostlarının iyiliklerine nankörlükle karşılık veren kimselerin güvenilir olmayacağı ifade edilmekte ve aşırı oyun, eğlence veya nefsanî meşguliyetlere düşkün kişilerin sağlıklı dostluklar sürdüremeyeceği dile getirilmektedir (Devvânî, 2019, s. 170; 232).

Kınalızâde de çevrenin çocuk eğitimindeki etkisini özellikle eğitim ortamı üzerinden ele alarak çocukların ahlâkı ve edebi güzel kimselerle birlikte eğitim görmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre erdemli kişilerle aynı ortamda bulunmak, çocuğun onları örnek almasına ve benzer davranışlar geliştirmesine vesile olmaktadır. Bununla birlikte çocukların kötü ahlâk sahibi kişilerle bir arada bulunmamaları gerektiği özellikle vurgulanmakta; sefihliğiyle tanınan kimselerle

birlikte vakit geçirilmemesi ve içki meclisleri gibi ortamlardan uzak tutulmaları gerektiği belirtilmektedir (Çelebi, 2020, s. 328).

Bu yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde İslâm ahlâk filozoflarının çocuk terbiyesine ilişkin düşüncelerinde çevre faktörü ile model alma sürecinin birbirini tamamlayan iki temel unsur olarak ele alındığı görülmektedir. Muhâsibî'nin insan davranışını içsel ve dışsal etkileşimlerin birlikte şekillendirdiği yönündeki yaklaşımı, Gazâlî, Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde'nin çocuk eğitimi konusundaki görüşlerinde daha somut pedagojik öneriler hâline gelmiştir. Bu filozoflar, çocuğun saf ve etkilenebilir bir yapıya sahip olduğunu kabul ederek onun yetiştiği sosyal çevrenin dikkatle düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlar; aynı zamanda aile, öğretmen ve yakın çevrenin çocuk için fiilî birer ahlâkî model oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu çerçevede çevresel koşulların düzenlenmesi ve çocuğun iyi örneklerle karşılaşmasının sağlanması, ahlâk eğitiminin temel ilkeleri arasında değerlendirilmiştir.

Çocuk terbiyesinde çevresel faktörlerin rolü konusunda İslâm ahlâk düşünürlerinin ortaya koyduğu görüşler ile modern eğitim ve psikoloji literatürü arasında önemli paralellikler bulunmaktadır. Klasik ahlâk filozofları çocuğun karakter gelişiminde çevrenin belirleyici bir rol oynadığını vurgulamış; özellikle aile, arkadaş çevresi ve eğitim ortamının çocuğun davranışlarının şekillenmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Tûsî, 2021, s. 207-208). Günümüz eğitim bilimleri literatürü de benzer şekilde bireyin davranışlarının yalnızca kalıtsal özelliklerle açıklanamayacağını, bireysel özellikler ile çevresel etkileşimlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Modern gelişim psikolojisinde çocuğun davranışlarının oluşumunda birey, çevre ve davranış arasındaki karşılıklı etkileşimin belirleyici olduğu kabul edilmektedir (Korkmaz, 2003, s. 260). Bu yaklaşım, özellikle sosyal öğrenme kuramında açık biçimde ifade edilmektedir.

Modern psikoloji literatüründe çocukların davranışlarının oluşumunu açıklayan önemli yaklaşımlardan biri Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre bireyler yeni davranışları yalnızca doğrudan deneyim yoluyla değil, aynı zamanda başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmektedir. Sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin sosyal bir bağlam

içinde gerçekleştiğini ve bireylerin çevrelerindeki modelleri gözlemleyerek yeni davranışlar geliştirebildiklerini ileri sürmektedir. Buna göre bireyler, çevrelerinde gördükleri davranışları gözlemlemekte, bu davranışların sonuçlarını değerlendirmekte ve kendileri için uygun gördükleri davranışları taklit ederek öğrenmektedirler. Bu süreçte öğrenme yalnızca doğrudan pekiştirme yoluyla değil, başkalarının davranışlarının ödül veya ceza ile karşılaşmasını gözlemleme yoluyla da gerçekleşebilmektedir (Bandura, 1977, s. 275). Bu durum “gözlemsel öğrenme” veya “model alma yoluyla öğrenme” olarak adlandırılmaktadır.

İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesinde model alma ve çevresel etkileşim konusuna verdikleri önemle büyük ölçüde örtüşmektedir. Klasik ahlâk filozofları, çocuğun çevresindeki yetişkinleri ve arkadaşlarını gözlemleyerek davranış geliştirdiğini vurgulamış ve bu nedenle çocuğun bulunduğu sosyal çevrenin dikkatle düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Gazâlî, 1996, s. 101). Modern sosyal öğrenme kuramı da benzer biçimde çocukların davranışlarının önemli bir kısmının gözlem ve taklit yoluyla öğrenildiğini göstermektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, çocukların aile üyeleri, öğretmenler ve akran grupları gibi sosyal modelleri gözlemleyerek davranış geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu süreçte modelin statüsü, bireyin modelle özdeşleşme düzeyi ve davranışın sonuçları gibi faktörler öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olmaktadır (Aslanargun , Bozkurt, & Sarioğlu , 2016, s. 216). Bu durum, İslâm ahlâk filozoflarının çocukların iyi ahlâk sahibi kişilerle birlikte bulunmaları gerektiği yönündeki görüşlerinin modern psikoloji tarafından da büyük ölçüde desteklendiğini göstermektedir.

Bununla birlikte klasik ahlâk düşüncesi ile modern eğitim literatürü arasında bazı yaklaşım farklılıkları da bulunmaktadır. İslâm ahlâk filozofları çevresel faktörleri çoğunlukla ahlâkî ve dini değerler çerçevesinde ele almış; çocuğun iyi veya kötü ahlâka sahip kişilerle birlikte bulunmasının onun karakter gelişimini doğrudan etkileyeceğini vurgulamışlardır. Buna karşılık modern eğitim literatürü çevresel faktörleri daha geniş bir çerçevede değerlendirmekte ve öğrenme sürecini yalnızca ahlâkî etkilerle sınırlı görmemektedir. Günümüz araştırmalarında aile yapısı, okul ortamı, sosyoekonomik koşullar, medya etkisi ve kültürel bağlam gibi birçok farklı unsur çocuğun gelişimini etkileyen çevresel faktörler arasında ele alınmaktadır. Ayrıca modern psikoloji, bireyin öğrenme sürecinde yalnızca çevresel etkilerin değil

bilişsel süreçlerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bireyin gözlemlediği davranışları doğrudan taklit etmediğini; dikkat, hatırlama, davranış uygulama ve motivasyon gibi bilişsel süreçlerin öğrenmede belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Bandura, 1977, s. 275).

Öte yandan modern literatürde çevresel faktörlerin etkisi yalnızca aile ile sınırlı görülmemekte; özellikle okul ortamı, akran ilişkileri ve toplumsal medya gibi unsurların çocukların davranış gelişimi üzerinde güçlü etkiler oluşturduğu ifade edilmektedir. Buna karşılık klasik ahlâk düşüncesinde çevresel etki daha çok aile, öğretmen ve yakın sosyal çevre bağlamında ele alınmıştır. Bunun temel nedeni, klasik dönem toplum yapısında sosyal çevrenin günümüz toplumlarına kıyasla daha sınırlı ve kontrol edilebilir bir yapıya sahip olmasıdır. Günümüzde ise çocuklar çok daha geniş bir sosyal ve kültürel çevreyle etkileşim içinde bulunmaktadır (Sözen & Ceylan, 2022, s. 173).

İslâm ahlâk filozoflarının çocuk terbiyesinde çevre ve model alma konusuna ilişkin görüşleri ile modern eğitim ve psikoloji literatürü arasında önemli bir düşünsel süreklilik bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da çocuğun davranışlarının oluşumunda çevrenin ve sosyal etkileşimin belirleyici bir rol oynadığını kabul etmektedir. Bununla birlikte klasik yaklaşım daha çok ahlâkî ve dini değerler temelinde bir eğitim anlayışı ortaya koyarken, modern literatür çevresel etkileri psikolojik, sosyal ve bilişsel boyutlarıyla birlikte ele almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, çağdaş eğitim bilimleri tarafından ortaya konan bulguların büyük ölçüde İslâm ahlâk filozoflarının çevre ve model alma temelli çocuk eğitimi anlayışını desteklediği; ancak bu yaklaşımı daha geniş ve çok boyutlu bir kuramsal çerçeve içinde yeniden yorumladığı söylenebilir.

2.2. Erken Çocuklukta Bakım ve Fiziksel Terbiye

2.2.1. Çocuk terbiyesinde sütanne ve bakıcıların rolü

Çocuk eğitimi süreci, bireyin hem ruhsal hem toplumsal kişiliğinin inşâ edildiği en hassas dönemi temsil eder. Bu eğitimin sağlıklı, dengeli ve bilinçli bir zeminde gerçekleşebilmesi, yalnızca anne-baba veya biyolojik bağ ile değil; aynı zamanda çocuğun büyüdüğü ortam, bakım verenler ve erken dönem formasyonu ile yakından ilgilidir. İslam ahlâk geleneği, bu gerçeği erken dönemde fark etmiş; çocuk

bakımında biyolojik anne dışında üçüncü şahıs olarak sütanne, bakıcı kullanımını, hem ahlâkî hem de pedagojik açılardan düzenleyerek ilk düzenleyici çerçeveleri ortaya koymuştur. Sadece beslenme, emzirme veya fizyolojik ihtiyaçların karşılanması değil; karakter, ahlâk, terbiye ve sosyal kimliğin şekillenmesi sürecinde bu bakım verenlerin sorumluluğu büyük sayılmıştır (Tûsî, 2021, s. 207).

İbn Miskeveyh, çocuğun şekillenmeye açık bir varlık olduğunu ve çevresel etkilere kolaylıkla etkilendiğini vurgular. Ona göre ahlâk, tekrar edilen davranışlarla kazanılan bir meleke olduğundan, çocuğun ilk temas ettiği kişilerin karakter yapısı eğitim sürecinin yönünü belirler (Miskeveyh, 2017, s. 78). Sütanne bağlamında ise mizacın aktarımı meselesine özel bir önem atfeder; çocuğu emziren kadının ahlâkî temizlik, dengeli ruh hâli ve sükûnet gibi niteliklere sahip olması gerektiğini belirtir. Öfke, cimrilik ve kötü alışkanlıklar gibi olumsuz özelliklerin çocuk üzerinde etkili olabileceğini ifade ederek sütü yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda ahlâkî bir etkileşim alanı olarak değerlendirir (Miskeveyh, 2017, s. 79).

Gazâlî de benzer biçimde çocuk terbiyesini karakter oluşumunun başlangıç aşaması olarak ele alır ve çocuğu “ham bir cevher” olarak tanımlar (Gazâlî, 1993, s. III/165). Ona göre çocuk, hangi ortam ve kimlik modeliyle karşılaşarsa o doğrultuda şekillenir. Bu nedenle sütanne ve bakıcı seçimi pedagojik bir tercih olmanın ötesinde ahlâkî bir sorumluluktur. Gazâlî, bakım veren kişinin doğru sözlü, güvenilir, ibadet bilincine sahip ve çocuğu korkuya dayalı değil merhamet temelli bir disiplinle yetiştiren biri olması gerektiğini vurgular (Gazâlî, 2001, s. 400). Çocuğun yanında sürekli bulunan kişinin davranışlarının farkında olmaksızın taklit edildiğini belirtmesi, erken dönemde model almanın belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

Nasîrüddin Tûsî, sütanne ve bakım verenin niteliğini doğrudan karakter oluşumu ile ilişkilendirir. Ona göre sütannenin dinî duyarlılığa sahip, öfkeden uzak, dengeli ve temiz bir mizaca sahip olması gerekir; çünkü süt ile birlikte mizacın da çocuğa sirayet ettiği kabul edilir. Tûsî bu etkiyi neredeyse tabii bir aktarım biçiminde ele alarak, kötü huylu bir bakım verenin çocuğun ahlâkî gelişiminde kalıcı izler bırakabileceğini ifade eder. Böylece erken çocukluk döneminde çevresel belirleyiciliğin gücü açık biçimde vurgulanır (Tûsî, 2021, s. 207).

Celâleddîn Devvânî de benzer bir çerçeve sunar. Ona göre çocuğa bakan kişinin ruh hâli, konuşma üslubu ve davranış biçimi doğrudan model teşkil eder ve çocuğun kişiliğine yansır. Devvânî özellikle sütannenin ahlâkî bakımdan güvenilir ve dengeli bir karaktere sahip olmasının gerekliliğini belirtir. Aksi durumda bakım verenin olumsuz özelliklerinin çocuğa sirayet edeceğini savunur. Bu yaklaşım, bakım sürecini yalnızca fiziksel hizmet değil, aynı zamanda ahlâkî sorumluluk alanı olarak konumlandırır (Devvânî, 2019, s. 158).

Kınalızâde Ali Efendi ise bu görüşleri toplumsal ve sistematik bir perspektife taşır. Ona göre erken çocukluk dönemi karakterin yoğrulduğu bir aşamadır ve çocuk, kendisiyle en fazla vakit geçiren kişinin söz, davranış ve tutumlarını taklit ederek içselleştirir. Bu nedenle bakıcı ve sütannenin ahlâklî, düzenli ve dengeli bir yaşam sürmesi zorunludur. Kınalızâde'nin yaklaşımında taklit mekanizması temel belirleyicidir; çocuk çevresindeki davranışları doğal bir süreç içinde benimseyerek karakterinin parçası hâline getirir (Çelebi, 2020, s. 321).

Genel bir değerlendirme yapıldığında bu filozofların ortak noktası, erken çocukluk döneminde bakım veren kişinin ahlâkî niteliğinin doğrudan karakter formasyonunu etkilediği yönündedir. Hepsi çocuğun şekillenmeye açık ve saf bir tabiatta olduğu varsayımından hareket eder. Sütanne yalnızca biyolojik besleyici değil, aynı zamanda mizacın ve ahlâkî eğilimin aktarımında etkili bir model figürdür. Benzer şekilde bakıcı da çocuğun günlük yaşamında en yoğun temas ettiği kişi olduğundan davranışları doğrudan örnek teşkil eder. Bu nedenle doğru bakıcı seçimi, klasik İslam ahlâk düşüncesinde sağlam karakter inşasının ve ahlâk terbiyesinin temel başlangıç şartı olarak kabul edilmiştir.

Çocuk bakımı, kavramsal olarak içinde pek çok unsur barındıran bir süreçtir. Bu bakımın mümkün olan en profesyonel düzeyde olması ve profesyonel kişiler tarafından yürütülmesi hem çocuğun sağlıklı ve tutarlı bir gelişim sürecinde büyümesi hem de ailenin işlerinin kolaylaşması bakımından son derece önemlidir. Ebeveynler tarafından belirlenen çocuk bakıcısı tercihlerini etkileyen pek çok önemli etken bulunmaktadır. Bu çerçevede, ailelerin en çok dikkat ettikleri nokta, “güvenilirlik, kalite, maliyet ve performans” kriterleridir. Çocuk bakımında pek çok unsurun göz önünde bulundurulması gerekiyor. Çünkü hem ailenin hem de çocuğun

sağlığı ve psikolojisi açısından oldukça önemli bir konudur. Çocuk bakıcısı, çocukların ailelerinden uzakta olduğu dönemlerde onların becerilerini geliştirmekte ve sağlıklı birer birey olarak yetişmelerine de katkı sağlamaktadır (Tambulut & Eker, 2019, s. 148). Tüm bu faktörler ise çocukların sağlıklı ve güvenli yetişmesi açısından oldukça önemlidir

Günümüz eğitim bilimleri incelendiğinde, modern pedagojik yaklaşımların da bakıcıyı çocuk gelişiminin önemli bir unsuru olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Modern düşüncede bakıcıya atfedilen temel özellikler; çocuğa güven veren, duygusal ihtiyaçlarını karşılayan, şiddetsiz iletişimi benimseyen, sabırlı ve duygu düzenleme becerisine sahip bir yetişkin olma temelinde şekillenir. Bu bakış açısı, klasik literatürde öne çıkan insani niteliklerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle güvenli bağlanma, sosyal öğrenme, model olma ve pozitif disiplin gibi çağdaş kuramlar bakıcının kişilik özelliklerine ve davranış örüntülerine önemli bir işlev yüklemektedir (Yavuzer, 2020, s. 132-133). Dolayısıyla klasik ve modern görüşler arasında özellikler düzeyinde güçlü bir benzerlik olduğu söylenebilir.

Modern yaklaşımın klasik literatürden ayrıldığı temel noktalar da bulunmaktadır. Klasik filozoflar bakıcıya ilişkin nitelikleri daha çok ahlâkî, dinî ve kişisel meziyetler çerçevesinde tanımlarken; modern eğitimciler bu meziyetlere ek olarak profesyonel bilgi, pedagojik eğitim, çocuk psikolojisi bilgisi, iletişim becerileri ve etik standartlara bağlılık gibi uzmanlık temelli ölçütleri de öne çıkarır (Tambulut & Eker, 2019, s. 148-149). Klasik eserlerde bakıcı niteliklerinin fitrat, ahlâk ve aile gözetimiyle şekillenen bir bağlamda ele alınması, modern dönemde ise bu sürecin kurumlar, denetim mekanizmaları ve eğitim programları aracılığıyla sistemleştirilmesi belirleyici bir farklılık oluşturmaktadır. Bunun yanında modern çocuk hakları ve güvenlik ilkeleri klasik gelenekte mevcut değildir (Tambulut & Eker, 2019, s. 148-149); bunun yerine geleneksel ahlâkî sorumluluk anlayışı etkin bir çerçeve sunar. Bu karşılaştırma, her iki geleneğin de çocuk terbiyesinde bakıcı seçiminin kritik önemini vurguladığını ve günümüz uygulamalarının klasik birikimle anlamlı bir şekilde sentezlenebileceğini göstermektedir.

2.1.5. Anne-baba haklarına riayet ve aile içi sorumluluk bilinci

Çocuk dünyaya geldiği ilk andan itibaren, onu şefkatle, merhametle bekleyen anne-babasıyla muhatap olur. Bu iki insan çocuğun hayatındaki en kıymetli kişilerin başında gelmektedir. Bundan dolayı çocuğun anne babasıyla kurmuş olduğu ilişki ve ailesine karşı davranışları, onun aldığı ahlaki değer ve terbiye ile doğru orantılıdır. İslam dininin çocuklardan beklediği en önemli ahlaki değer ve sorumlulukların başında anne-babanın haklarına riayet etmek gelir. Zira Kur'an'daki, *“Rabbim, kendisinden başkasına asla ibadet etmemenizi, anaya-babaya iyi davranmanızı kesin olarak emretti. Eğer onlardan biri, ya da her ikisi senin yanında ihtiyarlık çağına ulaşırsa, sakın onlara “öf!” bile deme, onları azarlama, onlara tatlı ve güzel söz söyle (İsra 17/23) ayet-i Kerim yüce Rabbimizin anne-babanın haklarına ne kadar ehemmiyet verdiğinin en büyük göstergesidir. Hz. Peygamber de “Rabbinin rızası ana babanın razı edilmesindedir. Rabbinin gazâp ve hışmı ise ana babanın gazâplanması ve hışmındadır,”* (Tirmizî, 2004, s. 1952) hadisiyle anne baba hakkına riayet etmenin önemini ortaya koymuştur.

İslam ahlâk düşüncesinde anne ve babaya saygı, yalnızca bireysel bir erdem değil; aynı zamanda toplumsal düzenin sürekliliğini sağlayan temel bir ahlâk ilkesi olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede klasik ahlâk filozofları, ebeveyn haklarını insanın ahlâkî gelişim sürecinin merkezinde değerlendirmiştir. Ancak söz konusu düşünürlerin konuya yaklaşımları ve vurguladıkları noktalar arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır (Miskeveyh, 2017, s. 76).

İslam ahlâk düşüncesinin erken temsilcilerinden biri olan İbn Miskeveyh, ebeveyn haklarını müstakil bir başlık altında ele almamış olsa da çocuk terbiyesi bağlamında anne ve babaya saygı ve itaati önemli bir ahlâkî alışkanlık olarak görmektedir. Ona göre çocuğun eğitim sürecinde anne ve babaya karşı itaatkâr, saygılı ve onlardan çekinen bir tutum geliştirmesi sağlanmalıdır. Bu yaklaşım, ebeveyn otoritesinin çocuk eğitiminde temel bir disiplin unsuru olarak görüldüğünü göstermektedir (Miskeveyh, 2017, s. 76).

Gazâlî ise ebeveyn haklarını daha geniş bir dinî ve ahlâkî çerçevede ele alarak bu konuyu ilahî sorumluluk bağlamına yerleştirmektedir. Ona göre anne ve babaya iyilik etmek yalnızca toplumsal bir nezaket göstergesi değil, aynı zamanda Allah'ın

emri olan bir yükümlülüktür. Gazâlî, ebeveyne saygının bireyin nefis terbiyesinde belirleyici bir rol oynadığını ifade ederek çocuğun anne ve babasına gösterdiği hürmet sayesinde hem iç dünyasını disipline ettiğini hem de toplumsal ilişkilerin temel biçimini öğrendiğini belirtir (Gazâlî, 1993, II/546). Bu yaklaşımda ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki, bireyin ahlâkî olgunluğa ulaşmasının ilk basamağı olarak değerlendirilir.

Gazâlî'nin düşüncesinde ebeveyn hakkı, Allah'a kulluktan hemen sonra gelen en önemli sorumluluklardan biri olarak konumlandırılmaktadır. Ona göre *“ana babaya iyilik etmek, Allah'a itaatin en büyük kapılarından biridir”* ve çocuk sözlerinde, davranışlarında ve hizmetlerinde anne babasının rızasını gözetmekle yükümlüdür (Gazâlî, 1993, II/434-474). Bu bağlamda ebeveyne saygı yalnızca davranışsal bir uyum değil, aynı zamanda tevazu, sabır ve içtenlik gibi erdemlerin gelişmesini sağlayan bir ahlâkî eğitim süreci olarak görülmektedir. Gazâlî ayrıca ebeveyn huzurunda konuşma adabından oturuş biçimine kadar uzanan ayrıntılı bir davranış düzeni tanımlayarak ebeveyn saygısını çocuğun kişilik terbiyesinin temel unsurlarından biri olarak ele alır. Ona göre çocuk anne babasının yanında sesini yükseltmemeli, sözlerini kesmemeli ve onlara karşı her zaman edep sınırları içinde davranmalıdır (Gazâlî, 1990, s. 160).

Gazâlî'nin yaklaşımında itaat kavramı önemli bir yer tutmakla birlikte bu itaat mutlak bir otorite kabulü şeklinde değerlendirilmez. Ona göre ebeveynin meşru isteklerine itaat edilmesi gerekirken dinen sakıncalı olan hususlarda itaat zorunlu değildir. Böylece ebeveyne bağlılık ahlâkî ve dinî sınırlar içerisinde tanımlanmış olur. Bununla birlikte Gazâlî, çocukların ebeveynlerine karşı yalnızca davranış düzeyinde değil, niyet ve duygu düzeyinde de bağlılık göstermeleri gerektiğini ifade eder. Özellikle anne ve babanın yaşlılık dönemlerinde ortaya çıkabilecek davranış değişimlerinin sabır ve anlayışla karşılanmasını ahlâkî olgunluğun göstergesi olarak değerlendirir (Gazâlî, 1993, II/434-474).

Ebeveyn hakları meselesini sistematik biçimde ele alan düşünürlerden biri ise Nasîruddin Tûsî'dir. Tûsî'nin bu konuyu müstakil bir başlık altında incelemesi, önceki ahlâk literatüründe dikkat çekilen bir eksikliğin giderilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir (Tûsî, 2021, s. 223). Tûsî'ye göre anne ve baba çocuğun varlığının

temel sebepleridir. Baba, çocuğun geçimini sağlamak, onun eğitim ve gelişimini temin etmek için zahmet ve meşakkat çeken kişi olarak tanımlanırken; anne ise çocuğu taşıyan, doğuran, sütüyle besleyen ve büyütürken büyük fedakârlıklarda bulunan kişi olarak değerlendirilir (Tûsî, 2021, s. 223).

Tûsî'nin yaklaşımında ebeveyn hakları yalnızca varlık sebebi olma ile sınırlı değildir; aynı zamanda çocuğun ahlâkî sorumluluklarını belirleyen bir ilişki biçimi olarak ele alınır. Ona göre bazı durumlarda anne-babanın hakkına riayet etmek, yaratıcının hakkına riayet etmekten önce gelebilir. Bu görüş, Allah'ın nimetleri karşılığında herhangi bir karşılığa ihtiyaç duymamasına karşın anne ve babanın çocuklarından ilgi ve destek bekleyen varlıklar olmasıyla temellendirilir (Tûsî, 2021, s. 224). Bu yaklaşım, ebeveyn haklarını insanî ilişkiler bağlamında son derece güçlü bir konuma yerleştirmektedir.

Tûsî ve Kınalızâde, ebeveyn haklarına riayetin temel unsurlarını belirli ilkeler çerçevesinde açıklamaktadır. Buna göre anne ve babaya karşı saf bir sevgi beslemek, onlara saygı göstermek, itaat etmek ve söz ile davranışlarda onların rızasını gözetmek ebeveyn haklarının ilk boyutunu oluşturur. Bunun yanında çocukların anne ve babalarının ihtiyaçlarını karşılıksız olarak gidermeleri ve hiçbir şart koşmadan onlara yardım etmeleri ikinci önemli yükümlülük olarak görülür. Üçüncü olarak ise çocukların hem anne babaları hayatta iken hem de vefatlarından sonra onların vasiyetlerine riayet etmeleri ve iyiliklerini sürdürmeleri gerektiği ifade edilir (Tûsî, 2021, s. 225; Çelebi, 2020, s. 340).

Bu erdemlerin karşıtı olarak ebeveyne karşı işlenen davranışlar da Tûsî tarafından belirli kategoriler altında değerlendirilmiştir. Sevgi eksikliği ve incitici davranışlar, anne babanın geçimini zorlaştıracak şekilde cimrilik göstermek ve onların nasihatlerini küçümsemek ebeveyne karşı işlenen temel erdemsizlikler arasında sayılmaktadır (Tûsî, 2021, s. 224). Bu sınıflandırma, ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin yalnızca davranışsal değil aynı zamanda duygusal bir bağlılık temelinde kurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kınalızâde Ali Çelebi ise ebeveyn haklarını ilahî nimet anlayışıyla ilişkilendirerek temellendirir. Ona göre insanın sahip olduğu en büyük nimetlerin başında Allah'ın verdiği hayat gelirken, bu nimetin dünyadaki aracısı anne ve

babadır. Bu nedenle Allah'ın hakkından sonra gelen en önemli sorumluluk anne ve babanın haklarına riayet etmektir. Kınalızâde, insanın en aciz olduğu dönemde bakımını üstlenen ve büyük fedakârlıklarla onu yetiştiren ebeveynlerin hakkının hiçbir şekilde tam anlamıyla ödenemeyeceğini ifade eder (Çelebi, 2020, s. 340).

Kınalızâde'nin yaklaşımında anne ve baba arasında belirli durumlarda bir öncelik sıralaması da yapılmaktadır. Ona göre doğum, emzirme ve çocuk yetiştirme sürecinde katlandığı zorluklar sebebiyle annenin hakkı bazı durumlarda babadan daha fazla kabul edilir. Bununla birlikte çocuk ile ebeveyn arasındaki ilişki yalnızca fiziksel bakım üzerinden değil, aynı zamanda ahlâkî ve ruhsal gelişim açısından da değerlendirilir. Bu bağlamda çocuğun bedensel ihtiyaçlarının karşılanması bakımından anneye, ahlâkî ve ilmî terbiyesi açısından ise babaya bağlı olduğu ifade edilmektedir (Çelebi, 2020, s. 341).

Kınalızâde'nin düşüncesinde ebeveyn hakları yalnızca anne ve baba ile sınırlı değildir. Akrabalık ilişkilerinin sürdürülmesi ve akrabaların haklarının gözetilmesi de ebeveyn saygının bir uzantısı olarak değerlendirilir. Bu çerçevede sıla-i rahim anlayışı aile bağlarının korunması açısından önemli bir ahlâk ilkesi olarak görülür. Ayrıca öğretmen de çocuğun ruhani gelişiminde önemli bir rol oynadığı için ebeveyn benzer bir konumda değerlendirilmiştir (Çelebi, 2020, s. 341). Tûsî ve Devvânî de öğretmeni çocuğun “ruhanî babası” olarak nitelendirerek öğrencinin öğretmene karşı saygı ve bağlılık göstermesini gerekli görmektedir (Tûsî, 2021, s. 226; Devvânî, 2019, s. 169).

Bu düşünürlerin yaklaşımları birlikte değerlendirildiğinde ebeveyn haklarının İslam ahlâk düşüncesinde çok katmanlı bir yapı içinde ele alındığı görülmektedir. İbn Miskeveyh bu konuyu çocuk terbiyesi bağlamında disiplin ve saygı alışkanlığı olarak ele alırken, Gazâlî ebeveyn itaati dinî sorumluluk ve nefis terbiyesi perspektifi içinde değerlendirmiştir. Tûsî ve Devvânî ebeveyn haklarını sistematik bir çerçeveye yerleştirerek çocuk ile ebeveyn arasındaki karşılıklı ilişkiyi ahlâkî yükümlülükler üzerinden açıklamış, Kınalızâde ise bu yaklaşımı genişleterek ebeveyn haklarını ilahî nimet anlayışı, aile bağları ve toplumsal sorumluluk bağlamında temellendirmiştir. Bu çerçevede anne ve babaya saygı, klasik İslam ahlâk düşüncesinde hem bireyin

ahlâkî olgunlaşmasının hem de aile ve toplum düzeninin korunmasının temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiştir.

Günümüz psikoloji ve eğitim literatürü, klasik filozofların öne çıkardığı ebeveyn saygısı ve sorumluluk bilincine ilişkin yaklaşımlarla birçok noktada örtüşmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına karşı sıcak, destekleyici ve tutarlı davranışlarının, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Güvenli bağlanma kurabilen çocuklar, ileriki yaşamlarında empati, özsaygı ve ilişkisel beceriler açısından avantaj elde etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012, s. 110). Bu bulgular, klasik İslâm filozoflarının çocukta niyet, sevgi ve davranış düzeyinde saygı geliştirilmesi vurgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca modern literatür, ebeveynlerin disiplin ve sınır koyma yöntemlerinin demokratik ve açıklayıcı olmasının, çocuklarda hem sorumluluk bilinci hem de bağımsız düşünme becerisinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum, Gazâlî ve Tûsî'nin itaatin meşru sınırlarla tanımlanması gerektiğine dair görüşleri ile doğrudan ilişkilendirilebilir.

Bununla birlikte, modern araştırmalar ebeveyn otoritesinin niteliğine, yani davranışsal ve duygusal yönlerinin dengeli olmasına daha fazla vurgu yaparken, klasik filozoflar ağırlıklı olarak ahlâkî ve toplumsal yükümlülükler üzerinden bir çerçeve çizmişlerdir. Demokratik ebeveynlik, açıklayıcı rehberlik ve sevgi temelli sınır koyma gibi kavramlar, günümüz literatüründe çocuğun psikolojik ve sosyal uyumu için kritik olarak değerlendirilirken, klasik metinlerde bu noktalar daha çok ahlâkî sorumluluk ve ibadet bağlamında ele alınmıştır (Kağıtçıbaşı, 2012, s. 110).

Ebeveyn haklarına riayet ve aile içi sorumluluk bilinci bağlamında ortak bir nokta, her iki yaklaşımın da çocuğun gelişiminde aile kurumunun merkezi rolünü kabul etmesidir. Klasik İslâm filozofları bunu ahlâkî ve toplumsal yükümlülükler perspektifiyle açıklarken, modern psikoloji ve eğitim bilimleri aynı olgunun psikososyal uyum, bağlanma güvenliği ve yaşam kalitesi açısından önemini vurgulamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012, s. 110). Her iki perspektif de ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin, çocuğun karakter, davranış ve sosyal uyum gelişimini belirlediğini ortaya koymaktadır.

Klasik İslâm ahlâk düşüncesi ile günümüz literatürü arasında, çocukta sorumluluk bilinci, ebeveyn haklarına saygı ve aile içi ilişkilerin önemi konularında anlamlı bir süreklilik gözlemlenmektedir. Klasik metinlerde bu yaklaşım ahlâkî ve dini sorumluluk çerçevesinde ifade edilirken, modern araştırmalar psikolojik ve sosyal uyum bağlamında açıklanmaktadır. Her iki yaklaşım da aile kurumunun çocuk eğitimi açısından merkezî bir rol oynadığını ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin, çocuğun yaşam boyu gelişiminde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.2. Çocuk terbiyesinde yeme ve içme adabı

Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişebilmeleri için yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıklarının erken yaşlardan itibaren kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Beslenme yalnızca bireyin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan biyolojik bir süreç değil; aynı zamanda bireyin davranış biçimlerini, sağlık alışkanlıklarını ve yaşam kalitesini doğrudan etkileyen eğitimsel ve kültürel bir olgudur. Bu nedenle çocukluk dönemi, sağlıklı beslenme davranışlarının kazanılması açısından kritik bir gelişim evresi olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, çocukluk döneminde kazanılan beslenme alışkanlıklarının büyük ölçüde yaşam boyu sürdüğünü ve bu alışkanlıkların bireyin ileriki yaşlarda karşılaşılabileceği obezite, diyabet ve kalp-damar hastalıkları gibi birçok sağlık sorunuyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çocuklara küçük yaşlardan itibaren sağlıklı ve dengeli beslenme alışkanlıklarının kazandırılması, yalnızca fiziksel gelişim açısından değil, aynı zamanda genel sağlık durumunun korunması açısından da temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Organization, 2020, s.1-2).

İslam ahlâk düşüncesinde yeme-içme davranışı, beden sağlığını koruma işlevinin ötesinde nefis terbiyesi, ölçülülük ve toplumsal sorumluluk gibi kavramlarla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Bu çerçevede İbn Miskeveyh, Gazâlî, Tûsî, Devvânî, Muhâsibî ve Kınalızâde'nin yaklaşımları incelendiğinde ortak bir pedagojik perspektifin olduğu görülmektedir.

İlk olarak beslenmenin amacı meselesinde filozoflar arasında belirgin bir ortaklık bulunmaktadır. İbn Miskeveyh ve Tûsî, yiyecekleri beden için bir “ilaç” metaforu üzerinden açıklar. Bu anlayışta yemek, haz alınacak bir araç değil, bedenin dengesini korumaya yönelik zorunlu bir ihtiyaçtır. Buna göre yiyecekler ihtiyaç

ölçüsünde tüketilmeli; aşırı ve çeşitlilik temelli beslenme nefsi arzuları güçlendirmekte ve karakteri zayıflatmaktadır ((Miskeveyh, 2017, s. 80; Tûsî, 2021, s. 208). Aynı yaklaşımda öğün düzenine dikkat çekilmekte, özellikle öğle vakti ağır yemeklerin zihinsel tembelliğe yol açacağı, sabah kahvaltısının hafif tutulması gerektiği ve tatlı ile meyve tüketiminin sınırlandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Tûsî, 2021, s. 219-220). Bu vurgu, beslenmenin zamanlamasını pedagojik bir araç olarak konumlandırmaktadır.

İbn Miskeveyh de benzer biçimde çocukların tek çeşit yemekle yetinmeye alıştırılmasını ve lüks tüketimden uzak tutulmasını önerir. Ona göre yeme alışkanlığı erken yaşta kontrol altına alınmazsa oburluk ve haz bağımlılığı karakterin bir parçası hâline gelebilir. Bu noktada yemek, sadece fiziksel doyum değil, irade eğitiminin bir alanıdır (Miskeveyh, 2017, s. 80-81). Devvânî de aynı çizgiyi sürdürerek çocuklara çeşitli yiyeceklerin özendirilmemesi gerektiğini ve kanaat erdeminin özellikle beslenme pratiği üzerinden kazandırılabilirliğini belirtir. Oburluğun çocuğun yanında kötülenmesi gerektiğini ifade eden Devvânî, bu davranışın sosyal modelleme yoluyla içselleştirileceğini savunur (Devvânî, 2019, s. 167). Böylece beslenme davranışı bireysel tercih olmaktan çıkarak pedagojik bir yönlendirme sürecine dönüşür.

Gazâlî'nin yaklaşımı ise ölçülülük ilkesini daha sistematik bir ahlâk teorisi içinde ele alır. Ona göre çocuk terbiyesi yalnızca bilişsel ya da teorik eğitimden ibaret değildir; günlük alışkanlıkların düzenlenmesi karakterin şekillenmesinde belirleyicidir (Gazâlî, 1993, s. III/166). Yeme-içme adabı bu anlamda hem nefis terbiyesi hem de toplumsal davranışların temeli olarak görülür. Gazâlî, aşırı yemenin tembellik, gaflet ve ibadetlerden uzaklaşma gibi sonuçlar doğuracağını vurgular ve ölçülülüğü merkeze alır. Ayrıca küçük lokmalar alma, yemeği iyi çiğneme, sağ elle ve besmele ile başlama gibi pratikleri yalnızca ritüel kurallar olarak değil, irade kontrolünü güçlendiren disiplin araçları olarak değerlendirir (Gazâlî, 2001, s. 400; 412). Burada dikkat çeken husus, ibadet bilinci ile gündelik alışkanlık arasında kurulan doğrudan bağlantıdır.

Helal gıda meselesi özellikle Gazâlî'de belirgin bir ahlâkî boyut kazanır. Ona göre helal lokma kalbin safiyetini koruyan temel unsurdur; haram veya şüpheli

gıdalar ise manevî duyarlılığı zayıflatır ve kalbi karartır. Bu yaklaşım beslenme ile ruhsal yapı arasında nedensel bir ilişki kurmakta ve çocuk eğitiminde gıda seçiminin yalnızca fiziksel değil, manevî bir sorumluluk olduğunu ortaya koymaktadır (Gazâlî, 2001, s. 412). Diğer düşünürler helal hassasiyetini dolaylı biçimde kabul etmekle birlikte, bu konuyu Gazâlî kadar sistematik bir çerçeve içinde detaylandırmazlar.

Sofra adabı açısından bakıldığında ise düşünürler davranışın somut düzenlenmesine özel bir önem atfeder. Gazâlî ve Devvânî yemeğe “bismillah” ile başlamayı, sağ elle yemeyi ve nimete saygı bilincini vurgular. Devvânî, yemeğin başında ve sonunda dinî bir bilinç oluşturulması gerektiğini belirtir ve bunun çocuğun nimete saygı duygusunu geliştireceğini savunur. Gazâlî ise bu uygulamaları daha geniş bir nefis terbiyesi bağlamında ele alarak bunların alışkanlık haline getirilmesi gereken disiplinler olarak değerlendirir (Gazâlî, 2001, s. 412; Devvânî, 2019, s. 168).

Tûsî, sofra adabını daha ayrıntılı ve davranışsal düzeyde ele alır. Ona göre lokma içinden çıkan kemik gibi unsurların kimseyi rahatsız etmeyecek biçimde çıkarılması, sofrayı tiksindirici hâle getirecek davranışlardan kaçınılması ve suyun yavaş ve sessiz içilmesi gerekir (Tûsî, 2021, s. 219-220). Bu yaklaşım, günlük pratiğin inceliklerine odaklanarak toplumsal nezaketin somut davranışlar üzerinden öğretilebileceğini göstermektedir.

Kınalızâde ise sofra adabını daha çok toplumsal görgü ve karakter gelişimi perspektifinden değerlendirir. Ona göre çok açken meclise gitmemek, iştahlı görünmemek, başkalarının lokmalarını takip etmemek ve küçük lokmalar almak önemlidir. Ayrıca temizlik ve diş bakımının başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde yapılmasını öğütler (Çelebi, 2020, s. 338-339). Bu noktada beslenme davranışı bireysel bir alışkanlık değil, sosyal ortamda saygı ve ölçülülüğün görünür olduğu bir pratik alanı olarak konumlandırılmaktadır.

Muhâsibî'nin yaklaşımı ise yeme-içme adabını daha geniş bir ibadet ve muhasebe çerçevesine yerleştirir. Ona göre günlük fiiller bile Allah'ın hakları bilinciyle icra edilmelidir. Bu nedenle beslenme davranışı sıradan bir alışkanlık değil, sorumluluk bilinciyle yerine getirilmesi gereken bir ameldir. Bu perspektif, yeme-içme pratiğini ahlâkî bilinç ve niyet boyutuyla ilişkilendirerek diğer

düşünürlerin normatif öğütlerini daha içsel bir temele oturtur (el-Muhâsibî, 2005, s. 103).

İslam ahlâk felsefesi geleneğinde çocuk terbiyesi bağlamında beslenme, genellikle ahlâkî ölçülülük, nefis terbiyesi ve bedenin arzularını kontrol altında tutma ilkeleri çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çerçevede çocukların tek çeşit yemekle yetinmesi, çeşitli yiyeceklere özendirilmemesi, hayvansal ürünleri çok az tüketmesi, tatlı ve meyveden uzak tutulması ve yalnızca akşam öğününde fazla yemesine müsaade edilmesi gibi görüşler, dönemin beden anlayışı ve ruh terbiyesi perspektifi içinde değerlendirilmesi gereken tarihsel yaklaşımlardır (Miskeveyh, 2017, s. 81; Tusî, 2021, s. 219). Ancak günümüz eğitim bilimleri, gelişim psikolojisi ve pediatri alanındaki bulgular, bu önerilerin önemli bir kısmının çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimi bakımından sakıncalı olduğunu ortaya koymaktadır.

Modern çocuk beslenmesi ilkelerine göre çocukların doğal büyüme süreçleri, çok yönlü ve dengeli bir beslenme düzeni gerektirir. Bu bağlamda tek tip besinle sınırlı bir diyet, çocuğun sağlıklı gelişimi için zorunlu olan protein, vitamin, yağ asitleri ve minerallerin yetersiz alınmasına neden olur. Özellikle hayvansal kaynaklı proteinlerin azaltılması veya tamamen sınırlandırılması, çocuklarda kas ve kemik gelişimi, bağışıklık sistemi ve nörolojik olgunlaşma açısından risklidir. Aynı şekilde günümüzde meyveler ve belirli türdeki tatlılar, özellikle doğal şeker ve lif içeren gıdalar, çocuk gelişiminde önemli bir yer tutmakta; vitamin ve antioksidan kaynağı olarak kabul edilmektedir (Yoldaş & Garipağaoğlu, 2019, s. 4-5) Dolayısıyla meyvenin “mümkünse hiç verilmemesi” yönündeki klasik görüş, modern pediatrik beslenme ilkeleriyle bağdaşmamaktadır.

Ayrıca çocuğun yalnızca akşam öğününde fazla yemesine izin verip gün içinde gıdayı sınırlamak da sağlık açısından sakıncalı görülmektedir. Güncel araştırmalar, çocukların metabolizmasının yetişkinlerden farklı çalıştığını; gün boyunca düzenli ve sık aralıklarla, porsiyonları küçük ama besin değeri yüksek öğünlere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğün düzeninin bozulması, açlık-tokluk dengesinin aşırı uçlara kayması, kan şekeri dalgalanmalarına ve davranışsal sorunlara yol açabilmektedir. Modern eğitim anlayışı da yeterli ve dengeli

beslenmeyi öğrenme motivasyonu, dikkat süresi ve sosyal-duygusal davranışlarla doğrudan ilişkili bir değişken olarak değerlendirmektedir (Palandüz, 2011, s. 4-5).

Bu nedenle klasik İslam ahlâkçılarına ait bu beslenme önerileri, kendi tarihsel bağlamında değerli olmakla birlikte, günümüz bilimsel verileri ışığında çocuk eğitimi açısından uygulanabilir değildir. Güncel yaklaşımlar, çocuğun yalnızca fiziksel sağlığını değil, aynı zamanda öz düzenleme becerilerini, sağlıklı beslenme alışkanlıklarını ve beden algısını geliştirmeyi amaçlar. Çocuğu yiyecek çeşitliliğinden uzak tutmak yerine besinleri tanıtan, sağlıklı seçenekler sunan ve ölçülülüğü pozitif disiplin yöntemleriyle öğreten bir yaklaşım, hem gelişimsel hem pedagojik açıdan daha işlevsel görülmektedir (Palandüz, 2011, s. 4-6).

Klasik metinlerde yer alan beslenmeye dair tutumlar ahlâkî ölçülülüğü merkeze alan bir anlayışın ürünü olmakla birlikte, günümüz çocuk gelişimi ve beslenme biliminin temel ilkeleriyle uyumlu değildir. Modern eğitim bilimleri, çocuğun fiziksel gereksinimleri, gelişimsel ihtiyaçları ve uzun vadeli sağlığını esas alan daha bütüncül ve bilim temelli bir yaklaşımı benimsemektedir (Organization, 2020, s.1-2).

Klasik İslâm ahlâk geleneğinde yeme-içme nezaketi, yalnızca sofrada adabını değil, aynı zamanda bireyin nefis terbiyesi, sosyal uyum ve erdemli yaşam anlayışının bir parçası olarak ele alınmıştır. Gazâlî, İbn Miskeveyh, Nâsırüddîn Tûsî ve Kınalızâde gibi ahlâk filozofları, yemeğin ölçülülük, tevazu, sofrada düzeni, paylaşma ve toplumsal saygı ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Miskeveyh, 2017, s. 80). Bu çerçevede, modern yeme-içme nezaket kurallarıyla büyük ölçüde örtüşen bir ahlâkî yönelimi temsil eder.

İbn Miskeveyh yeme-içme adabını doğrudan “kişinin karakterini şekillendiren davranışsal disiplin” olarak tanımlar ve sofrada “açgözlü davranmama, lokmayı büyütmemeye, başkalarını bekleme ve sessizliği koruma” gibi kuralları ayrıntılandırır (Miskeveyh, 2017, s. 80). Gazâlî de *İhyâ*’daki ilgili bölümlerde sofrada yemeğe besmele ile başlanması, yemeğin sağ elle yenmesi, lokmanın büyütülmemesi ve konuşma düzeninin korunması gibi kuralların insanın iç disiplinini beslediğini belirtir. Tûsî ise *Ahlâk-ı Nâsirî*’de yemeğin “haz aracı olmaktan çıkarılıp toplumsal erdemlerle bütünleştirilmesi” gerektiğini, bunun için de “sakinlik, ölçü, görgü ve

başkalarını gözetmek” gibi davranışların zorunlu olduğunu ifade eder (Tusî, 2021, s. 210).

Bu klasik çerçeve, modern çağın yeme-içme nezaketi ile önemli ölçüde paralellik gösterir. Günümüzde sofrada adabı, özellikle çocuklar için sosyal uyum, öz-düzenleme becerisi ve karşılıklı saygı temelinde öğretilmektedir. Günümüz eğitim literatüründe öğün sırasında “sakin oturmak, başkalarının konuşmasına saygı göstermek, gereksiz ses çıkarmamak, ağız doluyken konuşmamak ve ortak yiyeceklere temiz biçimde uzanmak” gibi kurallar temel nezaket davranışları arasında sayılır (Ömeroğlu, Karakaya, & Varol, 2024, s. 10-11). Bu bakımdan klasik ahlâkçıların sofrayı bir erdem eğitimi alanı olarak görmesiyle günümüz sosyal beceri eğitimi yaklaşımı arasındaki uyum belirgindir.

Her iki yaklaşım da ölçülülük, paylaşma, toplumsal uyum, hijyen, diğerlerine saygı ve davranış kontrolü gibi ortak temaları vurgular. Klasik metinlerde geçen “lokmayı küçültmek”, “ağız kapatarak çiğnemek”, “yeme sırasında dikkati dağıtacak davranışlardan kaçınmak” gibi öneriler günümüzde de evrensel sofrada kuralları arasında yer almaktadır. Nitekim modern çocuk eğitimi kaynakları bu davranışların sosyal ilişkileri güçlendirdiğini ve çocuğun öz-düzenleme becerisinin gelişmesine katkı sağladığını belirtir (Yeşilyaprak, 2017, s. 95-96).

Bununla birlikte iki dönem arasında bazı yöntemsel farklılıklar da vardır. Klasik metinlerde sofrada adabı çoğunlukla dini-ahlâkî içeriğe sahipken, modern yaklaşım daha çok sosyal beceriler, iletişim, hijyen ve psikososyal gelişim gibi bilimsel temellere dayanır. Ayrıca klasik dönemde nezaket kurallarının aktarımı daha çok otoriteye ve taklide dayalıyken, günümüzde öğrenme süreci katılımcı, açıklayıcı ve çocuğun gelişimsel özelliklerine uyarlanmış pedagojik yöntemlerle desteklenmektedir (Yeşilyaprak, 2017, s. 95-96).

Klasik İslâm ahlâkçılarının yeme-içme nezaketine ilişkin öğretileriyle modern yeme-içme adabı arasında güçlü bir tutarlılık bulunmaktadır. Klasik dönem ahlâkçıları tarafından vurgulanan ölçülülük, sosyal saygı, denge ve sofrada düzeni ilkeleri günümüz eğitim anlayışında hâlen geçerli olup çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için temel davranışlar arasında yer almaktadır. Farklılıklar ise daha çok

yöntemsel ve pedagojik temellere dayanmakta; ancak bu farklılıklar iki yaklaşımın özündeki ortak insanî hedefleri değiştirmemektedir.

Yeme-içme konusu haricinde filozoflarımızdan Tûsî içki ve sarhoş edici içecekler meselesine ayrıca değinmiş ve eserlerinde ayrı bir başlık altında değerlendirmiştir. İbn Miskeveyh, Gazâlî ve Kınalızâde gibi ahlâk düşünürleri içkinin insanı öfkeye, aklî zayıflığa ve kötü alışkanlıklara sürüklediğini ifade ederek çocukların sarhoş edici içeceklerden ve bu tür ortamların etkisinden uzak tutulması gerektiğini vurgulamışlardır (Miskeveyh, 2017, s. 81; Çelebi, 2020, s. 323).

İbn Miskeveyh'in yaklaşımında içki meselesi, çocuğun ahlâkî karakterinin korunmasıyla ilişkilendirilmektedir. Ona göre sarhoşluk veren içecekler yalnızca bedensel zarara yol açmakla kalmaz, aynı zamanda insanın aklını zayıflatır ve onu öfke, düşüncesizlik ve kötü davranışlara yönlendirir. Bu nedenle çocukların bu tür alışkanlıklardan kesin biçimde uzak tutulması gerektiğini belirtir. Bu yaklaşımda içki yasağı, bireyin aklî yetilerinin korunması ve karakterin bozulmasını önleme amacıyla ele alınmaktadır (Miskeveyh, 2017, s. 81).

Gazâlî ise bu meseleyi daha geniş bir ahlâkî çevre ve sosyal etkileşim bağlamında değerlendirmektedir. Ona göre çocuğun karakter gelişimini belirleyen en önemli unsurlardan biri içinde bulunduğu çevredir. Bu nedenle çocukların yalnızca sarhoş edici içeceklerden değil, aynı zamanda bu içeceklerin tüketildiği ortamlardan ve kötü arkadaş çevrelerinden de uzak tutulması gerekir. Gazâlî, insanın bulunduğu meclislerin karakter üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu vurgulayarak özellikle fâsık kimselerin bulunduğu ortamlarda bulunmanın kalp ve din üzerinde yıkıcı bir tesir oluşturduğunu ifade eder. Nitekim “*Fâsık kimselerin meclislerinde oturmak kalbi öldürür ve dini bozar.*” ifadesiyle bu tür ortamların bireyin ahlâkî yapısını zedelediğini açık biçimde dile getirir (Gazâlî, 1993, III/72). Gazâlî'ye göre içki içilen meclislerde bulunmak yalnızca bireysel bir günaha maruz kalma durumu değil, aynı zamanda günah ortamına fiilen katılma anlamı taşır. Bu nedenle “*İçki içilen meclislerde bulunmak, günaha ortak olmak ve kötü kimselere uyum göstermek demektir.*” ifadesiyle bu tür ortamlardan uzak durmanın gerekliliğini vurgular (Gazâlî, 1993, III/324-346). Bu yaklaşımda çocuğun ahlâkî gelişiminin korunması,

kötü davranışların öğrenilmesini engellemek amacıyla sosyal çevrenin kontrol edilmesiyle ilişkilendirilmektedir.

İbn Miskeveyh ve Gazâlî'nin yaklaşımlarında içki ve sarhoşluk doğrudan ahlâkî yozlaşma ve aklî zayıflama ile ilişkilendirilirken, Nasîruddin Tûsî'nin yaklaşımında konu farklı bir çerçevede ele alınmaktadır. Tûsî, eserinde “içki içme adabı” başlığı altında içkili meclislerde nasıl davranılması gerektiğini ele almakta ve bu ortamların tamamen reddedilmesi yerine belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini konu edinmektedir. Bu yaklaşımda içki ve sarhoşluk bütünüyle yasaklayıcı bir söylemle ele alınmaktan ziyade, sosyal bir pratik olarak kabul edilmekte ve bu pratik içerisinde ölçü ve kontrolün korunması gerektiği vurgulanmaktadır (Tûsî, 2021, s. 220). Bununla birlikte Tûsî de çocukların eğitim süreci bakımından sarhoş edici içeceklerin zararlı olduğunu açık biçimde ifade eder. Ona göre çocuklara gençlik çağına gelmeden önce hiçbir şekilde şarap veya sarhoşluk veren içecekler verilmemelidir. Çünkü bu tür içecekler çocuğun bedenine ve nefesine zarar vererek öfke, çılgınlık, utanmazlık ve düşüncesiz davranışlara yol açmaktadır. Bu nedenle çocukların yalnızca içki içmekten değil, aynı zamanda şarap içilen meclislerde bulunmaktan da uzak tutulmaları gerektiğini belirtir (Tûsî, 2021, s. 210).

Tûsî'nin yaklaşımında çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında belirgin bir ayrım yapılmaktadır. Ona göre birey belli bir olgunluk seviyesine ulaştığında içkili meclislere katılması mümkün olmakla birlikte bu ortamlarda belirli ahlâkî ölçülere riayet edilmesi gerekir. Bu bağlamda kişinin sefih kimseler yerine erdemli kişilerle birlikte bulunması gerektiği vurgulanır. Bunun yanı sıra sarhoşluğun insanın aklını ortadan kaldıran bir durum olması sebebiyle içkinin ölçsüz biçimde tüketilmemesi gerektiği ifade edilir. Tûsî'ye göre kişi sarhoş olacak kadar içmemeli; eğer çabuk sarhoş olan biriye içkiyi az içmeli, su ile karıştırmalı veya meclisten erken ayrılmalıdır. Ayrıca sarhoşluk sebebiyle kavga eden kimseleri ayırmak ve mecliste düzeni sağlamak da ahlâkî bir sorumluluk olarak değerlendirilir (Tûsî, 2021, s. 220-221).

Bu yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde İslâm ahlâk düşünürlerinin içki meselesini çocuğun ahlâkî ve zihinsel gelişimi bağlamında ele aldıkları

görülmektedir. İbn Miskeveyh ve Gazâlî içkiyi doğrudan karakter bozulmasına yol açan bir unsur olarak değerlendirerek çocukların hem içkiden hem de içki ortamlarından uzak tutulmasını vurgulamışlardır. Tûsî ise bu yaklaşımı kısmen farklı bir çerçevede ele alarak içkili ortamların tamamen reddedilmesinden ziyade belirli ölçüler ve davranış kuralları çerçevesinde düzenlenmesini konu edinmiş; bununla birlikte çocukların sarhoş edici içeceklerden ve bu ortamlardan uzak tutulması gerektiği konusunda diğer düşünürlerle ortak bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu çerçevede içki meselesi, İslâm ahlâk düşüncesinde yalnızca dinî bir yasak olarak değil, bireyin aklî ve ahlâkî yapısını korumayı amaçlayan bir eğitim ilkesi olarak ele alınmıştır.

2.2.3. Çocuk terbiyesinde giyinme ve kişisel bakım adabı

Klasik İslam ahlâk düşüncesinde giyinme biçimi ve kişisel bakım alışkanlıkları, yalnızca bireyin dış görünüşünü düzenleyen pratik kurallar olarak değil; karakter eğitimi, toplumsal uyum ve ahlâkî disiplinle ilişkili bir eğitim alanı olarak ele alınmıştır. Bu düşünce geleneğinde yer alan İbn Miskeveyh, Gazâlî, Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde gibi düşünürler, çocuk terbiyesinde giyim ve kişisel bakım konusunu farklı vurgularla ele almakla birlikte, temelde ölçülülük, sadelik, mahremiyet ve gösteriştan kaçınma ilkeleri etrafında birleşen bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte bu düşünürlerin değerlendirmeleri, içinde bulundukları kültürel ve dinî bağlamın etkisiyle şekillenmiş olup bazı noktalarda farklı öncelikler geliştirdikleri de görülmektedir (Miskeveyh, 2017, s. 82; Gazâlî, 1993, s. III/165-167).

Giyim konusunu karakter terbiyesi bağlamında ele alan ilk isimlerden biri İbn Miskeveyh'tir. Ona göre çocuğun giyim ve süslenme alışkanlıkları yalnızca estetik bir tercih değil, aynı zamanda kişilik gelişimini etkileyen bir davranış alanıdır. Bu nedenle çocuk, erken yaşlardan itibaren gösteriştan uzak, sade ve ölçülü bir giyim anlayışına yönlendirilmelidir. İbn Miskeveyh, özellikle erkek çocukların süs ve ziynetle özdeşleşen davranışlardan uzak tutulması gerektiğini vurgulayarak saçın gereğinden fazla uzatılmaması, gereksiz süs eşyalarının kullanılmaması ve kadınlara özgü kıyafetlerden kaçınılması gerektiğini ifade eder. Bunun yanı sıra çocuğun sahip olduğu imkânları veya ailesinin statüsünü başkalarına karşı bir üstünlük aracı hâline

getirmemesi gerektiğini de belirtir. Böylece giyim yalnızca bedeni örten bir unsur olmaktan çıkarak, tevazu ve sosyal dengeyi destekleyen bir ahlâk eğitimi aracına dönüşür (Miskeveyh, 2017, s. 82). İbn Miskeveyh'in bu yaklaşımı, giyim tercihlerinin toplumsal statü ve karakter algısı üzerindeki etkisini vurgulaması bakımından dikkat çekicidir.

Gazâlî ise giyinme ve kişisel bakım konusunu daha kapsamlı bir çerçevede ele alarak bu alanı insanın bedensel düzeni ile ruhsal terbiyesinin birleştiği bir eğitim alanı olarak değerlendirmektedir. Ona göre çocuk terbiyesi yalnızca zihinsel ve dinî eğitimle sınırlı değildir; aynı zamanda bedenın düzeni, temizlik alışkanlıkları ve giyim biçimi de bu eğitimin önemli bir parçasıdır (Gazâlî, 1993, III/165-167). Bu bağlamda Gazâlî, giyimde aşırılığın iki farklı biçimi olarak aşırı süslenme ve özensizliğe dikkat çekmektedir. Ona göre aşırı süslü kıyafetler çocuğun nefsinde kibir, gösteriş ve üstünlük duygularını besleyebilirken; özensiz ve kirli giyim ise tembellik, düzensizlik ve sorumluluk eksikliğini pekiştirebilir. Bu nedenle giyimde itidal ilkesi esas alınmalı ve çocuk temiz, sade ve düzenli giyinmeye alıştırılmalıdır (Gazâlî, 1993, III/165-166). Gazâlî'nin yaklaşımı, giyim davranışını yalnızca sosyal bir norm olarak değil, aynı zamanda karakter eğitiminin bir parçası olarak ele alması bakımından diğer düşünürlerin görüşlerini sistematik bir zemine oturtmaktadır.

Gazâlî'nin yaklaşımında öne çıkan bir diğer boyut ise kişisel bakım ve temizlik anlayışıdır. Gazâlî'ye göre temizlik yalnızca fiziksel hijyenle ilgili bir gereklilik değildir; aynı zamanda ibadet bilincinin ve toplumsal saygınlığın da temel şartlarından biridir. Bu nedenle çocuklara küçük yaşlardan itibaren beden temizliği, el-yüz temizliği, tuvalet adabı ve düzenli bakım alışkanlığı kazandırılmalıdır. Günlük temizlik, tırnak ve saç bakımının ihmal edilmemesi, yemek öncesi ve sonrası ellerin yıkanması gibi uygulamalar hem bedensel sağlığı korumakta hem de çocuğun karakterinde düzen ve öz disiplin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gazâlî, 1993, III/166; Durakoğlu, 2014, s. 10). Gazâlî bu noktada beden temizliği ile ruhsal temizlik arasında doğrudan bir ilişki kurarak bedenini ve elbisesini temiz tutan kişinin kalbini de kötülüklerden arındırmaya daha yatkın olacağını ifade eder (Gazâlî, 1993, III/166). Böylece temizlik ve bakım alışkanlıkları, yalnızca hijyenik bir gereklilik olmaktan çıkarak ahlâkî ve manevî gelişimin bir parçası hâline gelir.

Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde ise giyim ve süslenme konusunu daha çok mahremiyet, toplumsal ölçülülük ve gösteriştan kaçınma ilkeleri çerçevesinde ele almaktadır (Tûsî, 2021, s. 218; Devvânî, 2019, s. 166). Tûsî 'ye göre giyim adabı öncelikle beden mahremiyetinin korunmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle çocukların insanlar arasında bedenlerini örtmeye dikkat etmeleri, özellikle büyüklerin bulunduğu ortamlarda daha ölçülü davranmaları gerekmektedir (Tûsî, 2021, s. 218).

Devvânî ise bu çerçeveyi genişleterek giyim konusunda yalnızca mahremiyetin değil, aynı zamanda gösteriştan uzak bir karakter terbiyesinin önemini vurgular. Ona göre çocukların aşırı süslü kıyafetlere yönlendirilmesi, erken yaşlarda gösteriş ve beğenilme arzusunu güçlendirebilir. Bu nedenle çocukların renkli ve nakışlı elbiselerle süslenmemesi, kadınlara özgü kıyafetler giymemesi ve erken yaşlarda süs eşyalarına yönelmemesi gerektiği ifade edilir (Devvânî, 2019, s. 166). Devvânî'nin bu yaklaşımı, İbn Miskeveyh'in görüşleriyle paralellik gösterirken, giyim davranışının kişilik gelişimi üzerindeki etkisini özellikle vurgulaması bakımından dikkat çekmektedir.

Bu düşünce çizgisini devam ettiren Kınalızâde ise giyim konusunu daha geniş bir ahlâkî perspektif içinde değerlendirerek ziynet ve süslenme anlayışını erdem kavramı ile ilişkilendirir. Ona göre gerçek asalet ve şeref, dış görünüşte değil; bilgi, erdem ve iyi davranışlarda ortaya çıkar. Bu nedenle erkeklerin süsü giyim ve ziynet değil, sahip oldukları hüner ve ahlâkî niteliklerdir. Çocukların da bu anlayış doğrultusunda yetiştirilmesi, gösteriştan uzak bir karakter gelişimi açısından önemlidir (Çelebi, 2020, s. 336-337). Bu yönüyle Kınalızâde, giyim meselesini ahlâkî değerler ve toplumsal statü anlayışıyla ilişkilendirerek diğer düşünürlerin görüşlerini daha teorik bir çerçeveye taşımaktadır.

Bütün bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde, klasik ahlâk düşünürlerinin giyinme ve kişisel bakım konusunu çocuk terbiyesinin önemli bir boyutu olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Ölçülülük, sadelik, temizlik ve mahremiyet gibi ilkeler bu düşünürlerin ortak paydasını oluştururken; her bir düşünür bu ilkeleri farklı yönlerden temellendirmiştir. İbn Miskeveyh ve Devvânî daha çok süs ve gösteriştan kaçınma üzerinde dururken, Tûsî mahremiyet ve toplumsal edep boyutunu öne

çıkarmış; Gazâlî ise temizlik ve kişisel bakım alışkanlıklarını ahlâkî ve manevî gelişimle ilişkilendirerek daha kapsamlı bir yaklaşım geliştirmiştir.

Günümüz gelişim psikolojisi araştırmaları, çocukların kişisel bakım ve temizlik alışkanlıklarının erken çocukluk döneminde kazanılmasının bireyin hem fiziksel sağlığı hem de psikososyal gelişimi açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle hijyen davranışlarının erken yaşlarda öğrenilmesi, çocukların sağlıklarını korumalarına yardımcı olmakta ve toplumsal yaşam içinde kabul edilen davranış normlarını benimsemelerini kolaylaştırmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, çocukluk döneminde kazanılan hijyen ve temizlik alışkanlıklarının bulaşıcı hastalıkların önlenmesinde ve sağlıklı yaşam davranışlarının yerleşmesinde kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bağlamda modern sağlık ve eğitim literatürü, çocukların el yıkama, beden temizliği, düzenli giyinme ve kişisel bakım gibi alışkanlıkları küçük yaşlardan itibaren öğrenmelerinin hem bireysel sağlık hem de toplumsal uyum açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (Organization, 2020, s.1-2). Bu durum, klasik ahlâk düşünürlerinin temizlik ve düzen alışkanlıklarını çocuk terbiyesinin bir parçası olarak değerlendiren yaklaşımlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bununla birlikte modern literatür ile klasik ahlâk düşüncesi arasında bazı yaklaşım farklılıkları da bulunmaktadır. Klasik İslâm ahlâk düşünürleri giyinme ve kişisel bakım konusunu daha çok ahlâkî değerler, toplumsal edep ve dinî normlar çerçevesinde ele almışlardır. Bu yaklaşımda giyim davranışı, bireyin tevazu sahibi olması, gösterişten uzak durması ve toplumsal düzeni koruması gibi ahlâkî amaçlarla ilişkilendirilmiştir (Gazâlî, 1993, s. III/165-167). Buna karşılık modern eğitim ve psikoloji literatürü giyim ve kişisel bakım alışkanlıklarını daha çok bireysel gelişim, öz bakım becerileri ve psikososyal uyum bağlamında değerlendirmektedir. Günümüz pedagojik yaklaşımlarında çocukların kendi giyim tercihlerini geliştirmeleri, bireysel kimlik oluşumu ve özgüven gelişimi açısından desteklenmesi gereken bir süreç olarak görülmektedir (Santrock, 2018, s. 317). Bu durum, klasik düşünürlerin giyim konusunda daha normatif ve sınırlandırıcı bir yaklaşım benimsemeleri ile modern pedagojinin bireysel tercih ve kimlik gelişimine daha fazla önem vermesi arasında belirli bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Bir diğerk farklılık ise giyim davranışının toplumsal cinsiyet bağlamında ele alınışında görölmektedir. Klasik ahlâk düşüncesinde giyim kuralları çoğu zaman cinsiyet rolleri çerçevesinde belirlenmiş ve erkek ile kadın için farklı normlar öngörölmüşdür (Tusî, 2021, s. 218). Modern literatürde ise giyim ve kişisel bakım alışkanlıkları daha çok bireyin sosyal kimliği, kültürel bağlamı ve kişisel tercihi çerçevesinde değeriendirilmektedir. Bununla birlikte modern araştırmalar da çocukların sosyal normları öğrenmelerinde giyim davranışının önemli bir rol oynadığını kabul etmektedir. Çocuklar erken yaşlardan itibaren çevrelerinde gözlemledikleri sosyal normları içselleştirerek bu normlara uygun davranışlar geliştirmektedirler (Berk, 2018, s. 239).

Her iki yaklaşım da giyim ve kişisel bakım alışkanlıklarının bireyin kişilik gelişimi, sosyal uyumu ve davranış düzeni üzerinde etkili olduğunu kabul etmektedir. Bununla birlikte klasik yaklaşım bu konuyu daha çok ahlâkî disiplin, ölçölölük ve toplumsal edep ilkeleri çerçevesinde ele alırken; modern literatür bireysel gelişim, öz bakım becerileri ve psikososyal uyum boyutlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çağdaş eğitim ve psikoloji araştırmalarının ortaya koyduğu bulguların, klasik ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesinde giyinme ve kişisel bakım alışkanlıklarına verdikleri önemi büyük ölçüde desteklediği; ancak bu konuyu daha geniş ve çok boyutlu bir kuramsal çerçeve içinde yeniden yorumladığı söylenebilir.

2.2.4. Çocuk terbiyesinde yürüme ve oturup kalkma adabı

İnsan, doğası gereği toplum içerisinde yaşayan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle bireyin davranışlarının belirli kurallar ve normlar çerçevesinde şekillenmesi, hem toplumsal düzenin sağlanması hem de bireyin ahlâkî gelişiminin gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Toplum içinde sergilenen davranış biçimleri yalnızca bireysel tercihlerden ibaret olmayıp aynı zamanda kültürel, dinî ve ahlâkî değerlerle şekillenen bir eğitim sürecinin sonucudur. Bu bağlamda özellikle çocukluk dönemi, bireyin sosyal davranış kalıplarını kazandığı ve kişilik temellerinin atıldığı en kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Nitekim İslam düşüncesinde de çocuğun eğitimi yalnızca teorik bilgilerle sınırlı görölmemiş; aynı zamanda günlük hayatın her alanını kapsayan davranış biçimlerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması

gerektiği vurgulanmıştır (Acarlıoğlu, 2019, s. 205). Bu çerçevede oturmak, kalkmak, yürümek, konuşmak ve büyüklerin yanında nasıl davranılması gerektiği gibi hususlar çocuk terbiyesinin önemli unsurları arasında değerlendirilmiştir.

İslam ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesine dair ortaya konulan yaklaşımlar incelendiğinde, bedenin dışa yansıyan davranışlarının yalnızca görgü kurallarıyla sınırlı olmadığı, aynı zamanda ahlâkî karakterin oluşumuyla doğrudan ilişkili bir alan olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu düşünce geleneğinde yer alan İbn Miskeveyh, Gazâlî, Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde gibi düşünürler, çocuğun gündelik davranışlarını düzenlemeyi karakter terbiyesinin önemli bir boyutu olarak ele almışlardır (Miskeveyh, 2017, s. 83). Ancak bu filozoflar aynı temel ilkeyi paylaşmakla birlikte, bazı noktalarda farklı vurgular geliştirmişlerdir.

Öncelikle bütün filozoflarda ortak biçimde öne çıkan ilke ölçülülük (itidal) kavramıdır. Çocuğun yürüyüşünden oturuşuna, beden hareketlerinden sosyal davranışlarına kadar tüm davranışlarının aşırılıklardan uzak, dengeli ve düzenli olması gerektiği vurgulanır. Bu yaklaşımda beden davranışları yalnızca fiziksel hareketler olarak değil, bireyin iç dünyasını ve karakter yapısını yansıtan göstergeler olarak kabul edilir (Miskeveyh, 2017, s. 83). Gazâlî, beden hareketlerinin nefis terbiyesiyle doğrudan ilişkili olduğunu açık biçimde ifade ederek yürüyüş, oturma ve kalkma gibi davranışların ölçülü olmasının ahlâkî olgunluğun göstergesi olduğunu belirtir (Gazâlî, 1993, III/168-169). Benzer biçimde Devvânî de yürüyüşün bireyin ruh hâlini ve kişilik yapısını dışa yansıtan bir davranış olduğunu ifade ederek ne aşırı hızlı ne de aşırı yavaş bir yürüyüşün uygun olduğunu, en doğru tutumun vakur ve mutedil bir yürüyüş tarzı olduğunu dile getirir (Devvânî, 2019, s. 166). Kınalızâde de aynı doğrultuda hızlı yürüyüşün dikkatsizlik ve hafiflik, aşırı yavaş yürüyüşün ise tembellik veya kibir göstergesi sayıldığını belirterek ölçülü hareket etmenin ahlâkî denge açısından önemini vurgular (Çelebi, 2020, s. 323).

Bu filozoflar arasında beden dili ile ahlâk arasındaki ilişkiyi en sistematik biçimde ele alan isimlerden biri Gazâlî'dir. Gazâlî'ye göre bedenin kullanımı, insanın iç dünyasının dışa yansıyan bir göstergesidir ve bu nedenle çocuk eğitimi yalnızca bilgi öğretimiyle sınırlı değildir; yürüyüş, oturuş, konuşma ve beden hareketlerinin de disiplin altına alınması gerekir (Gazâlî, 1993, III/168). Ona göre

jest ve mimiklerin kontrol edilmesi, ellerin ve ayakların gereksiz yere hareket ettirilmemesi, kaş-göz işaretleriyle iletişim kurma gibi davranışlardan kaçınılması çocuğun içsel düzenini güçlendirir. Beden hareketlerinde ölçsüzlüğe alışan bir çocuğun ruh dünyasında da ölçsüzlük gelişeceğini vurgulaması, onun beden eğitimi ile ahlâk eğitimi arasında güçlü bir ilişki kurduğunu göstermektedir (Gazâlî, 1993, III/168-169). Devvânî de bu yaklaşımı benzer bir çerçevede sürdürerek bedenın dış davranışlarının kişinin içsel ahlâkını temsil ettiğini ifade eder; özellikle kibirli bir yürüyüş tarzını ahlâkî bozulmanın işaretlerinden biri olarak değerlendirir (Devvânî, 2019, s. 166).

Beden davranışlarının düzenlenmesi bağlamında filozofların üzerinde durduğu bir diğer tema toplumsal görgü ve meclis adabıdır. Bu çerçevede çocukların toplum içinde nasıl davranacaklarının erken yaşta öğretilmesi gerektiği vurgulanır. İbn Miskeveyh ve Tûsî, çocukların topluluk içinde tükürmek, sümkürmek, esnemek veya tembellik izlenimi veren beden hareketlerinde bulunmak gibi davranışlardan uzak tutulması gerektiğini belirtirler (Miskeveyh, 2017, s. 83; Tûsî, 2021, s. 212). Bu davranışların yalnızca görgü kurallarına aykırı olmadığı, aynı zamanda bireyin çevresine karşı duyarlılık ve öz denetim geliştirmesini engellediği düşünülmektedir. Tûsî, bu konuyu daha ayrıntılı biçimde ele alarak mecliste oturma düzeninin toplumsal hiyerarşiye uygun olması gerektiğini, kişinin konumuna uygun bir yere oturmasının sosyal düzen açısından önemli olduğunu ifade eder (Tûsî, 2021, s. 217). Devvânî de benzer biçimde otururken kişinin bulunduğu ortamın sosyal yapısını ve otorite ilişkilerini dikkate alması gerektiğini vurgulayarak toplumsal saygı ve edep kavramını ön plana çıkarır (Devvânî, 2019, s. 166).

Tûsî'ye göre çocukların özellikle otorite konumundaki kişiler karşısında daha edepli bir duruş sergilemeleri gerekir; oturuş sırasında bedenın kontrol edilmesi, ayakların uzatılmaması veya uygunsuz hareketlerin yapılmaması bu saygı düzeninin bir parçasıdır (Tûsî, 2021, s. 217). Böylece beden davranışları yalnızca bireysel disiplinin değil, aynı zamanda toplumsal düzenin korunmasının da bir aracı olarak değerlendirilir.

Klasik İslam ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesine ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, beden hareketlerinin ve günlük davranışların yalnızca görgü kuralları

olarak değil, aynı zamanda bireyin ahlâkî karakterinin şekillenmesinde önemli bir unsur olarak değerlendirildiği görülmektedir (Miskeveyh, 2017, s. 83). Bu yaklaşımın günümüz eğitim literatürü ile büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Modern eğitim ve iletişim araştırmalarında da bireyin beden dili, duruşu ve hareketlerinin yalnızca fiziksel davranışlar olmadığı; aynı zamanda bireyin duygu, düşünce ve kişilik özelliklerini yansıtan önemli iletişim araçları olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim sözsüz iletişim üzerine yapılan çalışmalar, jest ve mimikler, beden duruşu ve yürüyüş gibi davranışların bireyin iç dünyasını ve sosyal ilişkilerini yansıttığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda beden dili, kişiler arası iletişimde anlamın önemli bir bölümünü taşıyan bir unsur olarak kabul edilmektedir (Aytekin & Ateş, 2020, s. 86). Dolayısıyla klasik ahlâk filozoflarının beden hareketlerini karakter eğitiminin bir parçası olarak değerlendirmeleri, günümüz iletişim ve eğitim bilimlerinde ortaya konulan bulgularla önemli ölçüde paralellik göstermektedir.

Benzer şekilde klasik düşünürlerin vurguladığı ölçülülük ve denge ilkesi de çağdaş çocuk gelişimi araştırmalarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Günümüz pedagojik yaklaşımlarında çocukların sosyal davranışlarının gelişimi, öz denetim ve davranış kontrolü kavramlarıyla açıklanmaktadır. Öz denetim becerilerinin gelişmesi, çocuğun sosyal ortamlarda uygun davranış sergilemesini ve toplumsal kurallara uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Bu çerçevede beden hareketlerinin kontrol edilmesi, oturma ve duruş biçiminin düzenlenmesi gibi davranışlar çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimiyle ilişkilendirilmektedir. Modern eğitim araştırmalarında sözsüz iletişim unsurlarının çocukların iletişim becerileri ve sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkiler oluşturduğu ifade edilmektedir (Yıldız & Temiz, 2022, s. 1051). Bu durum, klasik ahlâk düşünürlerinin çocukların yürüyüş, oturuş ve davranışlarını düzenlemeyi karakter terbiyesinin bir parçası olarak görmeleriyle önemli bir paralellik göstermektedir.

Klasik yaklaşım ile günümüz literatürü arasında bazı farklılıkların bulunduğu da görülmektedir. Klasik ahlâk metinlerinde beden davranışlarının düzenlenmesi çoğu zaman ahlâkî disiplin ve toplumsal hiyerarşiye bağlılık çerçevesinde ele alınmıştır. Özellikle büyüklerin yanında oturma düzeni, sosyal konuma uygun davranış sergileme ve otoriteye saygı gibi unsurlar çocuk terbiyesinin temel

hedeflerinden biri olarak değerlendirilmiştir (Tusî, 2021, s. 212). Buna karşılık modern eğitim literatürü çocukların davranışlarını daha çok psikolojik gelişim, iletişim becerileri ve bireysel ifade özgürlüğü bağlamında ele almaktadır. Günümüz pedagojik yaklaşımlarında beden dili, yalnızca disiplin ve kontrol aracı olarak değil, aynı zamanda bireyin kendini ifade etmesini ve sosyal etkileşim kurmasını sağlayan bir iletişim biçimi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle modern eğitim anlayışı, çocukların davranışlarını düzenlerken katı kurallardan ziyade rehberlik, model olma ve sosyal beceri geliştirme yöntemlerini ön plana çıkarmaktadır (Aytekin & Ateş, 2020, s. 89).

Klasik İslam ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesinde yürüyüş, oturuş ve beden hareketlerine ilişkin ortaya koydukları görüşler ile günümüz eğitim ve iletişim literatürü arasında önemli ölçüde bir süreklilik olduğu görülmektedir. Her iki yaklaşım da beden davranışlarının bireyin sosyal ilişkileri ve kişilik gelişimi açısından önemli olduğunu kabul etmektedir. Bununla birlikte klasik metinlerde bu davranışların daha çok ahlâkî disiplin ve toplumsal düzen bağlamında ele alındığı, modern literatürde ise psikolojik gelişim, iletişim becerileri ve sosyal etkileşim çerçevesinde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, çocuk terbiyesi konusunda tarihsel süreç içerisinde kullanılan kavram ve yöntemlerin değişmesine rağmen, çocukların sosyal davranışlarının erken yaşlarda şekillendirilmesi gerektiği yönündeki temel düşüncenin büyük ölçüde devam ettiğini göstermektedir.

2.2.5. Çocukların terbiyesinde oyun ve uyuma düzeni

Klasik İslam ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesine ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimini düzenleyen alışkanlıkların eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda oyun ve uyku, yalnızca biyolojik ihtiyaçlar olarak değil; çocuğun karakter gelişimi, öğrenme süreci ve yaşam disiplininin oluşumu ile ilişkili unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Ahlak düşünürlerimiz bu iki alanı farklı yönleriyle ele almakla birlikte, temelde ölçülülük ve disiplin ilkeleri etrafında şekillenen ortak bir yaklaşım ortaya koymuşlardır (Miskeveyh, 2017, s. 83).

Bu düşünürlerin yaklaşımlarında oyun, öncelikle çocuğun eğitim sürecinde ortaya çıkan zihinsel ve bedensel yorgunluğu gidermeye yarayan doğal bir ihtiyaç

olarak görülmektedir. İbn Miskeveyh, çocuğun belirli zamanlarda oyun oynamasına izin verilmesi gerektiğini belirtirken, oyunun çocuğa zarar verecek veya onu aşırı derecede yoracak nitelikte olmaması gerektiğini özellikle vurgular. Ona göre oyun, eğitimin yoğunluğunu dengeleyen bir faaliyet olarak işlev görmeli ve ölçülü biçimde düzenlendiğinde çocuğun gelişimini destekleyen bir unsur hâline gelmelidir (Miskeveyh, 2017, s. 83). Bu yaklaşımda oyun, disiplinin karşısı bir etkinlik olarak değil; aksine eğitim sürecinin tamamlayıcı bir unsuru olarak konumlandırılmaktadır.

Gazâlî de oyunun çocuk gelişimi açısından gerekli bir faaliyet olduğunu kabul etmekle birlikte, bu etkinliğin eğitim süreci içinde belirli bir düzen ve sınır çerçevesinde yürütülmesi gerektiğini ifade eder. Ona göre oyun, çocuğun bedensel enerjisini boşaltmasına, zihnini dinlendirmesine ve sosyal beceriler geliştirmesine katkı sağlayan doğal bir etkinliktir. Bununla birlikte çocuğun tamamen oyuna bırakılması uygun görülmez; oyun süreleri ve içerikleri eğitim hedefleriyle uyumlu olacak biçimde düzenlenmelidir (Gazâlî, 1993, III/168-169). Bu yönüyle Gazâlî, İbn Miskeveyh'in oyuna ilişkin yaklaşımını daha geniş bir pedagojik çerçeve içinde ele alarak oyunun yalnızca dinlenme aracı değil, aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen bir faaliyet olduğunu vurgular. Bununla birlikte Gazâlî, oyunun aşırıya kaçması durumunda çocuğun tembelliğe yönelmesine ve sorumluluk bilincinin zayıflamasına yol açabileceğini ifade ederek oyun ile öğrenme arasında dengeli bir ilişki kurulması gerektiğini belirtir (Gazâlî, 1993, III/168-169).

Tûsî de oyunun çocuğun eğitim sürecindeki yorgunluğunu hafifleten bir ihtiyaç olduğunu kabul eder ve çocuğa belirli aralıklarla oyun oynama imkânı tanınması gerektiğini belirtir. Ancak bu faaliyetlerin çocuğa zarar vermemesi ve aşırı yorucu olmaması gerektiğini özellikle vurgular. Tûsî'nin yaklaşımında oyunun yalnızca eğlenceye dayalı bir etkinlik olmadığı, aynı zamanda çocuğun fiziksel gelişimine katkı sağlayan bir faaliyet olarak görülmesi dikkat çekicidir. Bu nedenle çocukların hareket, yürüme ve binicilik gibi bedensel etkinliklere yönlendirilmesi teşvik edilir. Böylece oyun ve fiziksel faaliyetler, sağlıklı gelişimin tamamlayıcı unsurları olarak değerlendirilir (Tûsî, 2021, s. 210). Bu yönüyle Tûsî'nin yaklaşımı, oyunun bedensel gelişimle olan ilişkisini daha belirgin biçimde ortaya koymaktadır.

Çocuğun gelişimini etkileyen bir diğer unsur olarak uyku düzeni de klasik ahlâk düşünürleri tarafından ele alınmıştır. Modern çalışmalarda uyku; beyin gelişimi, öğrenme ve davranış düzenlenmesi gibi süreçlerle ilişkilendirilen temel bir ihtiyaç olarak değerlendirilirken (Tekeoğlu, 2023, s. 2), klasik düşünürlerin değerlendirmelerinde uyku daha çok beden disiplini ve yaşam düzeni çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda İbn Miskeveyh, çocuğun aşırı uykuya alışmasının zihinsel faaliyetleri olumsuz etkileyebileceğini ifade ederek özellikle çok uykudan kaçınılması gerektiğini belirtir. Ona göre fazla uyku zihnin ağırlaşmasına, hafızanın zayıflamasına ve bedenin gevşemesine yol açabilir. Bu nedenle çocuğun gündüz uyumaya alıştırılmaması ve aşırı rahatlık sağlayan yataklardan kaçınması gerektiği ifade edilir (Miskeveyh, 2017, s. 81). Böylece uyku düzeni, çocuğun dayanıklılığını ve disiplinini güçlendiren bir alışkanlık olarak ele alınmaktadır.

Gazâlî ise uyku konusunu daha çok düzen ve ölçülülük ilkesi çerçevesinde değerlendirmektedir. Ona göre çocuğun bedensel ve ruhsal sağlığının korunması, düzenli bir uyku alışkanlığının kazanılmasına bağlıdır. Bu nedenle çocuk erken yaşlardan itibaren belirli bir uyku disiplinine alıştırılmalı; zamanında yatma ve zamanında uyanma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Gazâlî ayrıca yatmadan önce aşırı yemek yenmemesi ve hareketli faaliyetlerden kaçınılması gerektiğini ifade ederek uyku öncesi davranışların da düzenlenmesi gerektiğini belirtir. Böylece uyku, yalnızca bedensel dinlenme değil, aynı zamanda zihinsel ve psikolojik yenilenme işlevi gören bir süreç olarak değerlendirilir (Gazâlî, 2001, s. 401).

Uyku düzenine ilişkin benzer bir yaklaşım Tûsî ve Kınalızâde'de de görülmektedir. Tûsî, aşırı uykunun zihinsel faaliyetleri olumsuz etkileyebileceğini belirterek çocuğun çok uyumaktan alıkonulması gerektiğini ifade eder ve gündüz uykusuna izin verilmemesi gerektiğini belirtir (Tûsî, 2021, s. 210). Bunun yanı sıra çocuğun toplum içinde uyuklamaması ve meclis ortamlarında uykusunu kontrol etmeyi öğrenmesi gerektiği de vurgulanır (Tûsî, 2021, s. 218). Kınalızâde de benzer şekilde uyku alışkanlığının ölçülü olması gerektiğini belirtir ve çocuğun hem aşırı rahatlığa hem de bedensel konfora alışmaması gerektiğini ifade eder (Çelebi, 2020, s. 323). Ayrıca Tûsî ve Kınalızâde, çocuğun uyku sırasında bedenini uygun biçimde kullanmasına ve toplum içinde uyku davranışlarını kontrol etmesine dikkat edilmesi gerektiğini belirtirler (Tûsî, 2021, s. 218; Çelebi, 2020, s. 337).

Bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde klasik ahlâk düşünürlerinin oyun ve uyku konularını çocuğun eğitim sürecinin ayrılmaz parçaları olarak ele aldıkları görülmektedir. Oyun, çocuğun zihinsel ve bedensel yorgunluğunu gidermeye yardımcı olan tamamlayıcı bir faaliyet olarak değerlendirilirken; uyku ise bedenin ve zihninin yenilenmesini sağlayan düzenli bir ihtiyaç olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte bu iki alanın da ölçülü ve disiplinli bir biçimde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece çocuğun yaşam ritmi, hem öğrenme sürecini destekleyen hem de bedensel ve zihinsel gelişimi dengeleyen bir düzen içinde şekillendirilmektedir.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesinde oyun ve uyku düzenine ilişkin yaklaşımları ile günümüz eğitim ve çocuk gelişimi literatürü karşılaştırıldığında, belirli yönlerden süreklilik gösteren ilkelerin yanında, özellikle gelişimsel ihtiyaçlar ve pedagojik uygulamalar açısından önemli farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, klasik yaklaşımın daha çok ahlâkî disiplin ve irade terbiyesi merkezli olması ile modern yaklaşımın çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimini bütüncül biçimde ele alması arasındaki temel ayırmadan kaynaklanmaktadır.

Öncelikle oyun kavramı açısından değerlendirildiğinde, klasik düşünürlerin oyunu bütünüyle dışlamadıkları, ancak onu çoğunlukla eğitimin tali bir unsuru olarak ve belirli sınırlar içerisinde kabul ettikleri görülmektedir. Oyun, çocuğun yorucu öğrenme süreçlerinden dinlenmesi için bir araç olarak değerlendirilmiş; aşırılığı ise disiplin zafiyeti doğurabilecek bir unsur olarak görülmüştür. Buna karşılık günümüz eğitim literatürü, oyunu çocuğun gelişiminin merkezî bir bileşeni olarak konumlandırmaktadır. Nitekim okul öncesi eğitim yaklaşımlarında oyun, yalnızca bir dinlenme aracı değil, öğrenmenin temel yöntemi olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda oyunun, çocuğun “bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimini destekleyen temel öğrenme aracı” olduğu açıkça ifade edilmektedir. Benzer şekilde yapılan çalışmalar, oyun temelli öğrenmenin problem çözme, yaratıcılık ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda klasik yaklaşım ile modern yaklaşım arasında amaç bakımından dolaylı bir örtüşme bulunmakla birlikte, oyuna yüklenen işlev açısından belirgin bir farklılık söz konusudur (MEB, 2013, s. 17).

Uyku düzeni açısından yapılan karşılaştırmada ise farklılıkların daha belirgin olduğu görülmektedir. Klasik ahlâk literatüründe uyku, çoğunlukla disiplin, kanaatkârlık ve nefsin kontrolü bağlamında ele alınmış; çocuğun rahatına düşkün olmaması ve belirli zorluklara alışması gerektiği vurgulanmıştır. Buna karşılık modern çocuk gelişimi literatürü, uykuyu çocuğun sağlıklı gelişiminin temel biyolojik gereksinimlerinden biri olarak değerlendirmektedir. Sağlık Bakanlığı'nın "Bebek, Çocuk, Ergen İzlem Protokolleri"nde gündüz uykusunun özellikle okul öncesi dönemde nörogelişim ve davranış düzenleme açısından gerekli olduğu belirtilmekte; *"2-5 yaş arası çocuklarda gündüz uykusunun kesilmesi davranış problemlerine ve uyku yoksunluğuna yol açabilir"* ifadesiyle bu durum açıkça ortaya konulmaktadır. Aynı şekilde uygun uyku ortamının önemi vurgulanmakta ve İslam düşünürlerinin aksine sert zeminlerin çocuk sağlığı açısından sakıncalı olduğu belirtilmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2018, s. 43).

Modern eğitim ve gelişim psikolojisi literatürü de bu bulguları desteklemektedir. Düzenli ve yeterli uyku, çocuklarda öğrenme kapasitesinin artması, hafıza süreçlerinin güçlenmesi ve duygusal dengenin korunması ile ilişkilendirilmektedir (Güler, 2016, s. 13-14). Ayrıca uyku ortamının niteliği ışık, ses, yatak konforu ve düzenli rutinler çocuğun uyku kalitesini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almakta; düzensiz uyku koşullarının dikkat eksikliği ve davranış problemleriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Gündüz, 2022, s. 1-2). Bu veriler, klasik literatürde yer alan bazı uygulamaların günümüz bilimsel verileriyle uyumsuz olduğunu açık biçimde göstermektedir.

Bununla birlikte her iki yaklaşım arasında tamamen kopukluk olduğu söylenemez. Klasik düşünürlerin vurguladığı düzen, ölçülülük ve alışkanlık kazandırma ilkeleri, modern pedagojide de karşılık bulmaktadır. Günümüz eğitim anlayışı da çocuklarda düzenli uyku saatleri oluşturmanın ve günlük rutinlerin sürdürülmesinin davranışsal istikrarı desteklediğini kabul etmektedir. Bu yönüyle klasik yaklaşımın disiplin ve alışkanlık vurgusu, modern literatürde "rutin oluşturma" ve "öz düzenleme becerileri" kavramlarıyla örtüşmektedir (Güler, 2016, s. 13-14). Ancak temel ayrım, bu düzenin nasıl sağlandığı ve hangi ihtiyaçların önceliklendirildiği noktasında ortaya çıkmaktadır. Klasik yaklaşımda irade terbiyesi ve nefsin kontrolü ön planda tutulurken, modern yaklaşımda çocuğun biyolojik

ihtiyaçları, psikolojik iyi oluşu ve gelişimsel özellikleri belirleyici olmaktadır. Bu nedenle günümüz eğitim anlayışı, çocuğun uyku ve oyun ihtiyaçlarının sınırlandırılması yerine, bu ihtiyaçların sağlıklı ve dengeli biçimde karşılanmasını esas almaktadır (Gündüz, 2022, s. 1-2).

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesinde oyun ve uykuya ilişkin yaklaşımları ile modern eğitim literatürü arasında kısmi bir kavramsal süreklilik bulunmakla birlikte, uygulama düzeyinde önemli farklılıklar söz konusudur. Klasik yaklaşımın disiplin, ölçülülük ve alışkanlık kazandırma ilkeleri günümüz pedagojisiyle belirli ölçüde örtüşürken; uyku ve oyun gibi biyolojik ve gelişimsel ihtiyaçların sınırlandırılmasına yönelik uygulamalar modern bilimsel verilerle uyumlu görülmemektedir. Bu durum, klasik metinlerin günümüz eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmesinde seçici ve bağlamsal bir değerlendirme yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.3. Ahlakî ve Davranışsal Terbiye

2.3.1. Çocukların Terbiyesinde Konuşma Adabı

İnsan, diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden biri olan konuşma yeteneği ile düşünce ve duygularını başkalarına iletebilme kapasitesine sahiptir. Bu yönüyle sözlü iletişim, günlük yaşamda bireylerarası etkileşimin temel aracı olarak kabul edilmektedir. Konuşma, yalnızca bilgi aktarılan bir süreç olmayıp aynı zamanda bireyin sosyal çevresi ile ilişkisinin kurulmasında, duygularının paylaşılmasında ve toplumsal normların içselleştirilmesinde belirleyici bir işleve sahiptir. Etkili ve nezaket kurallarına uygun bir konuşma biçimi, bireyin hem kendi kişiliğinin olgunlaşmasına hem de toplumla uyumlu bir ilişki geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çocukluk döneminde konuşma adabının öğretilmesi, yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesi açısından değil, aynı zamanda çocuğun sosyal ve ahlâkî gelişiminin desteklenmesi açısından da kritik bir eğitim alanı olarak görülmektedir (Çetinkaya, 2019, s. 10).

İslâm ahlâk düşüncesinde dil terbiyesi, çocuğun karakter oluşumunun ve toplumsal uyumunun temel belirleyicilerinden biri olarak ele alınmaktadır. Ahlâk filozofları dilin yalnızca iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda bireyin iç dünyasını ve ahlâkî konumunu yansıtan bir alan olduğunu vurgulamışlardır. Bu çerçevede

özellikle doğruluk, yalanın kesin biçimde yasaklanması, az ve ölçülü konuşma, nezaket, meclis adabı ve tartışma etiği ortak temalar olarak öne çıkmaktadır (Miskeveyh, 2017, s. 82).

İbn Miskeveyh'e göre dil terbiyesi doğruluk ilkesi üzerine kurulmalıdır. Çocuk yalan söylemekten açık biçimde men edilmeli ve doğru-yanlış her durumda yemin etmeye alıştırmamalıdır; çünkü yemin yetişkinler için bile hoş karşılanan bir davranış değildir (Miskeveyh, 2017, s. 82). Ona göre konuşma disiplini az konuşmaya, gereksiz sözlerden kaçınmaya ve yalnızca kendisine bir şey sorulduğunda cevap vermeye dayanmalıdır. Aynı zamanda dil kullanımında nezaket esastır; çocuk kaba, anlamsız ve çirkin sözlerden uzak tutulmalı, selamlaşma ve hitapta zarif ifadeler kullanmaya yönlendirilmelidir. Kötü sözlerin ve küfürlü ifadelerin bulunduğu ortamlardan uzak tutulması gerektiğini özellikle vurgular; çünkü işitilen ifadeler karakter üzerinde kalıcı iz bırakır (Miskeveyh, 2017, s. 83). Böylece dil terbiyesi, çocuğun ahlâkî kimliğini koruyan bir yapı olarak kurgulanır.

Gazâlî de dil terbiyesini ahlâk eğitiminin merkezî bir boyutu olarak görür. Ona göre konuşma biçimi bireyin içsel yapısının dışa yansımadır ve bu nedenle erken yaşta ölçülülük, saygı ve disiplin çerçevesinde konuşma adabı kazandırılmalıdır (Gazâlî, 1993, III/168). Gazâlî, meclis adabını dil terbiyesinin parçası sayar; çocuğun büyüklerin yanında söz kesmemesi, sesini yükseltmemesi, tartışmaya girmemesi ve bulunduğu ortamın kurallarına uygun davranması gerektiğini belirtir. Ona göre meclis adabını öğrenen çocuk nefsinin taşkınlığını kontrol etmeyi de öğrenir; bu durum ahlâkî kemalin bir aşamasıdır (Gazâlî, 1993, III/168-169).

Gazâlî'nin dil anlayışında yalan, iftira, dedikodu ve hakaret açık biçimde yasaklanır. O dilin bir sorumluluk alanı olduğunu vurgulayarak çocuğun doğru sözlü olmaya alıştırılması gerektiğini belirtir (Gazâlî, 1993, III/166). Konuşmadan önce düşünme, söz sırası bekleme ve gereksiz tartışmalardan kaçınma gibi pratikler de öğretilmelidir. Ona göre çocuk yalnız konuşmaya değil, dinlemeye de alıştırılmalıdır; başkalarının sözünü anlamak ve saygıyla dinlemek ahlâkî gelişimin bir parçasıdır. Ayrıca ceza ve uyarı bağlamında, çocuğun toplum içinde utandırılmaması gerektiğini

özellikle vurgulaması, dil yoluyla yapılan aşağılamanın eğitimde yasaklanması gerektiğini gösterir (Gazâlî, 1993, I/125-136).

Tusî'nin dil terbiyesi yaklaşımı hem çocuklara hem yetişkinlere yönelik genel ahlâk ilkeleri üzerinden şekillenir. Ona göre konuşma doğruluk, ölçülülük ve nezaket üzerine kurulmalıdır; çocuk yalan söylemeye ve yemin etmeye alıştırılmamalıdır. Ona göre yemin bazen gerekli olsa da çocuk açısından gereksiz ve zararlı bir alışkanlıktır. Konuşmada az söz, gereksiz ifadelerden kaçınma ve yalnızca sorulduğunda cevap verme esastır (Tusî, 2021, s. 215).

Tusî konuşma adabını ayrıntılı biçimde düzenler: Başkasının sözünü kesmemek, muhatabın konuşmasını tamamlamasına imkân tanımak, ses tonunu duruma göre ayarlamak ve kinayeli, anlaşılması güç ifadelerden kaçınmak gerekir (Tusî, 2021, s. 215-216). Konuşmadan önce sözün zihinde olgunlaştırılması, tekrar ve gereksiz uzatmalardan sakınılması önemlidir. Hakaret, çirkin şaka ve sataşmalar yasaktır. Tartışma sırasında karşı taraf üstün gelmişse hakkının teslim edilmesi gerektiğini belirtir; bu tutum iletişimde insaf ilkesinin zorunlu olduğunu gösterir (Tusî, 2021, s. 215-216).

Tusî diğer düşünürlerden daha geniş bir toplumsal perspektif geliştirerek kişinin bazı kişilerle gereksiz ve sürekli iletişim kurmaktan kaçınması gerektiğini ifade eder. Özellikle gıybet, iftira ve yalanın konuşulmasına katılmak bir yana, bunları dinlemenin bile ahlâkî açıdan sakıncalı olduğunu belirtir (Tusî, 2021, s. 217). Böylece dil terbiyesini yalnız bireysel disiplin değil, aynı zamanda sosyal çevrenin sınırlandırılması olarak da konumlandırır.

Devvânî de konuşma üslubunda ölçülülüğü ve dengeyi esas alır. Ona göre birey, mecliste muhataplarını rahatsız etmeyecek şekilde konuşmalı; jest ve mimiklerini kontrol altında tutmalıdır (Devvânî, 2019, s. 165). Gereksiz el hareketleri, uygunsuz işaretler ve kaba beden dili uygun değildir; ancak nezaket ifade eden zarif işaretler kullanılabilir. Tartışma kaçınılmaz olduğunda insaf ve ölçülülük korunmalı, özellikle büyükler ve olgun olmayan kişilerle inatlaşmaya girilmemelidir. Daha düşük bilgi seviyesindeki kimselerle konuşurken açıklık ve sadelik tercih edilmelidir (Devvânî, 2019, s. 165).

Devvânî ayrıca konuşmada taklitçi bir üslup yerine doğallığın korunmasını savunur. Saygın bir ortamda konuşmaya hayır ve iyi ifadelerle başlanmalı; gıybet, koğuculuk, iftira ve yalandan uzak durulmalıdır. Bu tür konuşmaların yapıldığı meclislerden uzak kalınması gerektiğini belirtir. Ona göre iletişimde esas olan söz üretmek değil, dinlemeye öncelik vermektir; bu hem hikmet hem de nezaket açısından doğru tutumdur (Devvânî, 2019, s. 165).

Kınalızâde ise dil terbiyesinde önce yalanın ve yeminin yasaklanmasını temel kural olarak belirler. Çocuk doğru ya da yanlış her durumda yemin etmeye alıştırılmamalıdır; yemin yetişkinler için bile sakıncalı görülür. Çocuğun az konuşmaya ve yalnızca sorulduğunda cevap vermeye yönlendirilmesi gerekir. Büyüklerin huzurunda dikkatle dinleme, çok gülmekten ve gereksiz hareketlerden kaçınma da bu terbiyenin parçasıdır (Çelebi, 2020, s. 333).

Kınalızâde çok konuşmayı açık biçimde eleştirir ve bunu akıl hafifliği ile ilişkilendirir; fazla konuşmanın itibar kaybına yol açtığını ve sosyal ilişkileri zedelediğini belirtir (Çelebi, 2020, s. 330). Ona göre konuşma kısa, özlü ve anlamlı olmalıdır. Uzun ve amaçsız anlatımlar, söz hakkı tanımama ve lafı dolandırma edebe aykırıdır. Bir kişinin bildiği bir konuyu başkalarının bilmediğini varsayarak anlatması veya başkası anlatırken bildiğini belli etmesi uygun değildir; tevazu ve sabır konuşmanın temel adabıdır (Çelebi, 2020, s. 330).

Kınalızâde hitap konusunda da ölçü belirler: Çocuk büyüklerine “sen” yerine “siz” demelidir; ancak aşırı alçakgönüllülükle kendini küçültecek bir tutumdan da kaçınmalıdır (Altuntaş, 2015, s. 48). Gıybet, iftira ve hakaret kesin biçimde yasaklanır. Mecliste konuşurken ortamı rahatsız edecek beden hareketlerinden uzak durulmalı; tartışmaya girildiğinde inatlaşılmalı, karşı taraf üstün geldiğinde hakkı teslim edilmelidir (Çelebi, 2020, s. 332). Böylece Kınalızâde, dil terbiyesini hem bireysel ahlâk hem de toplumsal saygınlık çerçevesinde sistemleştirir.

Genel olarak bu düşünürler arasında dil terbiyesi konusunda güçlü bir ortaklık bulunmaktadır. Hepsi yalanın yasaklanması, az ve ölçülü konuşma, yemin alışkanlığından uzak durma, nezaketli hitap, meclis adabı ve tartışmada ölçülülük ilkelerinde birleşmektedir. Farklılıklar ise kapsam ve vurgu düzeyindedir: İbn Miskeveyh daha çok bireysel ahlâk ve karakter korumasına odaklanırken; Gazâlî

meclis adabı ve psikolojik etkiler üzerinde durur; Tusî iletişimi sistemli kurallar bütünü hâline getirir ve sosyal çevre sınırını genişletir; Devvânî beden dili ve iletişimde doğallık üzerinde yoğunlaşır; Kınalızâde ise konuşma üslubunu toplumsal saygınlık ve disiplin bağlamında detaylandırır.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesinde konuşma adabına ilişkin ortaya koydukları ilkeler, günümüz eğitim ve iletişim literatürü ile karşılaştırıldığında önemli ölçüde benzerlikler taşıdığı gibi bazı yönlerden farklı yaklaşımları da içermektedir. İbn Miskeveyh, Gazâlî, Tusî, Devvânî ve Kınalızâde gibi filozoflar konuşma davranışını yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bireyin ahlâkî karakterini yansıtan temel bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda doğruluk, ölçülü konuşma, söz sırasına riayet etme, başkasının sözünü kesmeme, hakaret ve yalandan uzak durma gibi ilkeler çocuk terbiyesinde temel davranış kalıpları olarak ele alınmıştır (Miskeveyh, 2017, s. 82; Gazâlî, 1993, s. III/168; (Tusî, 2021, s. 215) Günümüz eğitim literatürü incelendiğinde ise benzer ilkelerin iletişim becerileri, sosyal uyum ve psikosozal gelişim kavramları çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Yavuzer, 2020, s. 112).

Modern eğitim araştırmaları çocukların erken yaşlardan itibaren sağlıklı iletişim becerileri kazanmalarının sosyal gelişimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle doğru ve saygılı konuşma, empati kurma, karşı tarafı dikkatle dinleme ve uygun iletişim dili kullanma gibi beceriler çocukların akran ilişkilerini güçlendirmekte ve sosyal uyumlarını artırmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar, çocukların iletişim becerilerinin gelişmesinin onların sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmalarını sağladığını ve problem çözme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çocukların etkili iletişim kurabilmeleri için konuşma ve dinleme becerilerinin birlikte geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Yavuzer, 2020, s. 112). Bu yaklaşım, klasik düşünürlerin çocukların yalnız konuşmaya değil aynı zamanda dinlemeye de alıştırılması gerektiği yönündeki görüşleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Klasik düşünürlerin konuşma adabında üzerinde durdukları önemli konulardan biri de ölçülülük ilkesidir. Gereksiz ve aşırı konuşmadan kaçınma, sözün kısa ve anlamlı olması gerektiği yönündeki vurgular özellikle Kınalızâde ve Tusî'nin

görüşlerinde belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Günümüz iletişim literatürü ise bu yaklaşımı daha çok etkili iletişim ve sözlü ifade becerisi bağlamında değerlendirmektedir. İletişim alanında yapılan araştırmalar, bireyin kendisini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesinin sosyal ilişkiler açısından önemli olduğunu, ancak iletişimin sağlıklı olabilmesi için karşı tarafı dinleme ve uygun söz sırası bekleme gibi davranışların da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Dökmen, 2016, s. 45). Bu açıdan bakıldığında klasik düşünürlerin az konuşma ve söz sırasına riayet etme konusundaki vurguları, modern literatürde etkili iletişim becerileri çerçevesinde yeniden yorumlanmaktadır.

Konuşma adabının sosyal çevre ile ilişkisi bakımından da klasik ve modern yaklaşımlar arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Gazâlî ve Devvânî gibi düşünürler çocuğun bulunduğu ortamın kurallarına uygun konuşması, büyüklerin yanında saygılı bir dil kullanması ve tartışma sırasında ölçülü davranması gerektiğini ifade etmişlerdir (Gazâlî, 1993, I/125-136; Devvânî, 2019, s. 165). Günümüz literatüründe de çocukların sosyal ortamlarda uygun iletişim davranışları geliştirmeleri, onların sosyal uyumları ve toplumsal ilişkileri açısından önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Çocuk gelişimi alanındaki araştırmalar, uygun iletişim becerileri kazanan çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı olduklarını ve sosyal ortamlara daha kolay uyum sağladıklarını ortaya koymaktadır (Ergin & Birol, 2005, s. 73). Bu durum klasik düşünürlerin konuşma adabını toplumsal düzenin bir unsuru olarak görmeleriyle paralellik göstermektedir.

Bununla birlikte klasik düşünürlerin yaklaşımı ile modern literatür arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Klasik düşünürler çocukların büyüklerin yanında söz almadan konuşmamasını saygı ve edep anlayışının bir gereği olarak değerlendirmişlerdir. Bu yaklaşım, sosyal hiyerarşiyi ve toplumsal düzeni korumaya yönelik bir eğitim anlayışının yansımasıdır (Tusî, 2021, s. 215-216). Ancak günümüz pedagojik yaklaşımları çocukların düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin desteklenmesini önemli bir eğitim hedefi olarak görmektedir. Modern eğitim anlayışına göre çocukların kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi ve özgüven kazanmaları açısından önemli bir süreçtir. Bu nedenle eğitim ortamlarında çocukların konuşma hakkına sahip olmaları ve görüşlerini ifade edebilmeleri teşvik edilmektedir. Nitekim çağdaş eğitim

literatüründe çocuk merkezli eğitim yaklaşımının temel ilkelerinden biri, çocuğun aktif katılımını ve kendini ifade etmesini desteklemektir (Senemoğlu, 2004, s. 402). Bu bağlamda çocukların yalnızca dinleyen konumda bırakılması yerine, düşüncelerini saygılı bir biçimde ifade edebilecekleri bir iletişim ortamının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla klasik düşünürlerin söz almadan konuşmama yönündeki katı yaklaşımı, günümüz eğitim anlayışında daha esnek bir biçimde yorumlanmakta ve çocukların saygı sınırları içinde görüş bildirebilmeleri teşvik edilmektedir.

Benzer şekilde Tusî'nin bireyin *“sıradan insanlar, çocuklar, kadınlar, deliler ve sarhoşlarla gereksiz yere muhatap olmaktan uzak durması”* gerektiğini ifade eden yaklaşımı da günümüz eğitim anlayışı açısından tartışmalı bir nitelik taşımaktadır (Tusî, 2021, s. 217). Bu görüş, klasik toplum yapısında sosyal hiyerarşinin ve belirli statü farklılıklarının belirgin olduğu bir dönemin düşünsel yansıması olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık modern eğitim anlayışı bireyler arasında eşitlik, kapsayıcılık ve karşılıklı saygı ilkelerini esas almaktadır. Günümüz eğitim felsefesinde farklı bireylerle iletişim kurabilme, empati geliştirme ve toplumsal çeşitliliği kabul etme önemli sosyal beceriler olarak görülmektedir. Bu çerçevede çocukların farklı sosyal gruplarla iletişim kurmaları, onların sosyal gelişimine ve toplumsal farkındalıklarına katkı sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Dökmen, 2016, s. 67). Ayrıca çağdaş eğitim yaklaşımları bireyler arasında ayrımcılık oluşturan tutumların eğitim ortamlarında yeniden üretilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle Tusî'nin belirli toplumsal gruplarla iletişimden kaçınmayı öneren yaklaşımı, günümüzün kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim anlayışıyla örtüşmemektedir.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin konuşma adabına ilişkin ortaya koydukları ilkeler ile modern eğitim ve iletişim literatürü arasında önemli bir düşünsel süreklilik bulunduğu söylenebilir. Klasik düşünürler konuşma adabını ahlâkî erdem, toplumsal saygınlık ve bireysel disiplin çerçevesinde ele alırken, modern literatür bu konuyu iletişim becerileri, sosyal uyum ve psikososyal gelişim bağlamında açıklamaktadır. Ancak her iki yaklaşım da çocukların erken yaşlardan itibaren doğru, saygılı ve ölçülü konuşma alışkanlığı kazanmalarının hem bireysel gelişim hem de toplumsal ilişkiler açısından büyük önem taşıdığı konusunda birleşmektedir. Bu durum, klasik

ahlâk düşüncesinin ortaya koyduğu konuşma adabı ilkelerinin günümüz eğitim anlayışı açısından da önemli bir referans niteliği taşıdığını göstermektedir.

2.3.2. Çocuk terbiyesinde yardımlaşma

İslâm ahlâk düşüncesinde yardımlaşma, yalnızca bireyler arası ilişkileri düzenleyen bir davranış biçimi değil, aynı zamanda bireyin ahlâkî gelişimini sağlayan ve toplumsal düzeni ayakta tutan temel erdemlerden biri olarak görülmektedir. Bu çerçevede ahlâk filozofları, çocuğun doğuştan iyiliğe yatkın bir fitrata sahip olduğunu kabul etmekle birlikte, bu potansiyelin erdeme dönüşebilmesinin ancak uygun bir eğitim ve çevresel yönlendirme ile mümkün olacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle çocuk terbiyesinde yardımlaşma eğitimi, hem bireyin nefsi terbiyesini sağlayan hem de toplumsal sorumluluk bilinci geliştiren bir eğitim unsuru olarak ele alınmıştır (Çelebi, 2020, s. 324).

İbn Miskeveyh ve Gazâlî'nin yaklaşımlarında yardımlaşma, çocuğun ahlâkî karakterinin şekillenmesinde erken yaşlarda kazandırılması gereken temel erdemlerden biri olarak değerlendirilmektedir. İbn Miskeveyh, toplumsal dayanışmayı bireyler arasındaki ilişkileri güçlendiren temel bağlardan biri olarak görür ve çocuğun bu erdemi öncelikle aile ortamında gözlem yoluyla öğrenmesi gerektiğini ifade eder. Ona göre çocuk, başkalarına iyilik etmenin doğurduğu sevinci yaşayarak bu davranışı içselleştirir; çünkü iyilik yapmak insan nefsinin arındırıcı ve onu olgunlaştıran bir etkiye sahiptir (Miskeveyh, 2017, s. 134-135). Bu nedenle çocukların sahip oldukları imkânlarla övünmemeleri, arkadaşlarını küçümsememeleri ve çevrelerindeki insanlara karşı tevazu ve ikram içinde davranmaları gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (Miskeveyh, 2017, s. 84). Bu yaklaşımda yardımlaşma, yalnızca maddî paylaşımı değil; tevazu, saygı ve başkalarını gözetme gibi sosyal erdemleri de kapsayan bir ahlâkî eğitim süreci olarak ele alınmaktadır.

Gazâlî de benzer şekilde yardımlaşmayı çocuk terbiyesinde hem bir alışkanlık hem de karakter inşasının temel unsurlarından biri olarak değerlendirmektedir. Ona göre çocuk, doğuştan toplumsal hayata hazır olmayan ancak öğrenmeye son derece açık bir varlıktır; bu nedenle yardımlaşma davranışı küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Gazâlî, iyiliğin insanın kalbini yumuşatan ve bencilliği ortadan kaldıran bir davranış olduğunu ifade ederek çocukların cimrilik, bencillik ve

benmerkezcilik gibi olumsuz özelliklerden uzaklaştırılması için yardım etmeye teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Gazâlî, 1993, III/78-82). Bu bağlamda çocuğa yaşına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar verilmesi, başkalarının ihtiyaçlarını fark etme ve onlara yardım etme bilincinin gelişmesini sağlayan bir eğitim yöntemi olarak görülmektedir. Gazâlî'ye göre insan toplumsal bir varlıktır ve yardımlaşma bu toplumsal düzeni ayakta tutan ahlâkî bir ilkedir; bu nedenle çocuk eğitimi yalnızca bireysel özelliklerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilincini de kapsamalıdır (Gazâlî, 1993, I/125-140).

Gazâlî'nin yaklaşımında yardımlaşma eğitiminin kazandırılmasında model alma yöntemi önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun davranışlarının büyük ölçüde çevresinde gözlemlediği örneklerden etkilendiğini ifade eden Gazâlî, “*Çocuk, anne babası ve öğretmeninde gördüğü davranışlara göre hareket eder*” ifadesiyle eğitimde örnekliğin belirleyici rolüne dikkat çekmektedir (Gazâlî, 1993, I/125-140). Bu çerçevede ebeveynlerin ve eğitimcilerin yardımlaşma, merhamet ve cömertlik konusunda tutarlı davranışlar sergilemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Gazâlî ayrıca paylaşma ve verme alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılmasının önemine değinerek, çocuğun küçük yaşlardan itibaren sahip olduklarını başkalarıyla paylaşmaya alıştırılması gerektiğini belirtir. Nitekim “*Küçük yaşta vermeye alıştırılan kimse, büyüdüğünde bunu kolaylıkla yapar*” ifadesiyle bu alışkanlığın karakter üzerinde kalıcı bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Gazâlî, 1990, s. 275). Bununla birlikte Gazâlî'ye göre yardımlaşma davranışı yalnızca dışsal bir alışkanlık olarak değil, aynı zamanda doğru niyetle gerçekleştirilen bir ahlâkî eylem olarak kazandırılmalıdır. Bu nedenle yardımın başkalarının övgüsünü kazanmak veya karşılık beklemek amacıyla değil, ihlâs ve Allah rızası düşüncesiyle yapılması gerektiğini ifade eder. Ameller niyetlere göredir; niyet düzgün olunca amel de düzgün olur ifadesiyle yardım davranışının niyet temelli bir ahlâkî değer taşıdığını belirtmektedir (Gazâlî, 2001, s. 401-402).

Yardımlaşma ve cömertlik erdemi konusunda Devvânî ve Kınalızâde'nin yaklaşımları da benzer bir çerçevede şekillenmektedir. Bu düşünürler, çocuk terbiyesinde maddî imkânlarla yönelik aşırı bağılılığın engellenmesi ve cömertlik alışkanlığının kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Devvânî, aile düzeninde erkek çocuğunu geleceğin aile yöneticisi olarak görmekte ve bu nedenle onun

özellikle cömertlik erdemiyle yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre çocuğa dünya malının kalıcı ve değerli bir şey olmadığı anlatılmalı; para, altın ve mülk gibi maddî unsurlara karşı aşırı bir bağlılık geliştirmesi engellenmelidir. Çocuğun yalnızca ailesinin ihtiyaçlarını karşılayacak kadar mala sahip olması yeterli görülmeli ve tasarruf ederek başkalarına yardım etmeyi alışkanlık hâline getirmesi teşvik edilmelidir (Devvânî, 2019, s. 163).

Benzer şekilde Kınalızâde de çocukların cömertliğe alıştırılması gerektiğini ifade ederek paylaşma ve yardım etme alışkanlıklarının küçük yaşlarda kazandırılmasını gerekli görmektedir. Ona göre çocuklara arkadaşlarına iyilikte bulunmaları ve yardım etmeleri konusunda sürekli nasihat edilmeli; buna karşılık sahip oldukları mal ve imkânlarla övünmek, başkalarını küçümsemek veya alay etmek gibi davranışlardan uzak tutulmaları sağlanmalıdır. Kınalızâde ayrıca yardımlaşma davranışının yalnızca sözlü öğütlerle değil, uygulamalı olarak kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle çocuğun yardım davranışını bizzat kendisinin gerçekleştirmesi teşvik edilmelidir; çünkü bu yöntem, yardım etme alışkanlığının kalıcı bir davranış hâline gelmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte çocuklara dünya malının geçici olduğu anlatılmalı ve para sevgisinin insanı olumsuz davranışlara yönelten bir tutum olduğu telkin edilmelidir (Çelebi, 2020, s. 324).

Bu düşünürlerin yaklaşımları birlikte değerlendirildiğinde yardımlaşma eğitiminin İslâm ahlâk filozoflarının çocuk terbiyesine ilişkin görüşlerinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. İbn Miskeveyh ve Gazâlî yardımlaşmayı çocuğun ahlâkî karakterinin oluşumunu sağlayan bir erdem olarak ele alırken, Devvânî ve Kınalızâde bu erdemi özellikle cömertlik ve maddî paylaşım bağlamında açıklamışlardır. Bununla birlikte tüm bu filozoflar, yardımlaşma davranışının erken yaşlarda kazandırılması gerektiği, bu davranışın alışkanlık yoluyla kalıcı hâle geldiği ve çocuğun çevresinde gördüğü örnek davranışların eğitim sürecinde belirleyici olduğu konusunda ortak bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu çerçevede yardımlaşma, yalnızca bireysel bir erdem değil, aynı zamanda toplumsal düzeni ve dayanışmayı güçlendiren temel bir ahlâkî ilke olarak değerlendirilmektedir.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk eğitiminde yardımlaşmaya ilişkin ortaya koydukları görüşler, günümüz eğitim ve gelişim psikolojisi literatürü ile

önemli ölçüde örtüşmektedir. Özellikle yardımlaşmanın erken yaşlarda kazandırılması gereken temel bir ahlâkî değer olduğu yönündeki yaklaşım, modern pedagojik araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Çelebi, 2020, s. 324). Günümüz eğitim literatüründe yardımlaşma, empati, paylaşma ve işbirliği gibi davranışlar “prososyal davranışlar” kapsamında değerlendirilmekte ve bu davranışların çocukların sosyal gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde geliştirilen yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının çocukların sosyal ilişkilerinin niteliğini artırdığını ve akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Nitekim empati ve yardım davranışları üzerine yapılan bir araştırmada, çocukların empatik eğilimleri arttıkça arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinin de arttığı tespit edilmiştir (Yurdakul, 2024). Bu durum, klasik düşünürlerin yardımlaşmayı bireyin toplumsal uyumunun temel unsurlarından biri olarak değerlendiren yaklaşımı ile büyük ölçüde örtüşmektedir.

Modern eğitim yaklaşımlarında yardımlaşma davranışının yalnızca teorik öğretilerle değil, uygulamaya dayalı etkinliklerle kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul öncesi döneme yönelik yapılan araştırmalarda paylaşma, yardım etme ve başkalarını rahatlatma gibi davranışların eğitim programları aracılığıyla geliştirilebildiği ortaya konulmuştur. Bu tür programların çocukların sosyal becerilerini ve duygu tanıma yeteneklerini geliştirdiği belirtilmektedir (Şen, 2018). Bu yaklaşım, klasik düşünürlerin yardım davranışının yalnızca sözlü öğütlerle değil, uygulama ve alışkanlık yoluyla kazandırılması gerektiğine dair görüşleriyle paralellik göstermektedir. Dolayısıyla hem klasik ahlâk düşüncesi hem de modern pedagojik literatür, yardımlaşma davranışının deneyim yoluyla öğrenildiğini ve erken yaşlarda kazanıldığında kalıcı bir karakter özelliği hâline geldiğini kabul etmektedir.

Öte yandan klasik düşünürlerin yardımlaşma anlayışında yardım davranışının çoğu zaman bireyin ahlâkî olgunlaşmasını sağlayan bir erdem olarak ele alındığı görülmektedir. Günümüz eğitim literatürü ise yardımlaşmayı yalnızca bireysel erdem bağlamında değil, aynı zamanda işbirlikli öğrenme ve sosyal etkileşim süreçlerinin bir parçası olarak değerlendirmektedir. Özellikle işbirlikli öğrenme modellerinde öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmalarının hem akademik başarıyı hem de sosyal uyumu artırdığı ifade edilmektedir (Çakır, Yıldırım , & Arslan, 2020 s. 305). Bu

yaklaşım, yardımlaşmanın yalnızca ahlâkî bir değer değil aynı zamanda öğrenme sürecini destekleyen pedagojik bir yöntem olarak da ele alındığını göstermektedir.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk eğitiminde yardımlaşmaya verdikleri önem ile günümüz eğitim literatürü arasında önemli ölçüde bir paralellik bulunmaktadır. Her iki yaklaşımda da yardımlaşma, çocuğun toplumsal hayata uyum sağlamasında ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmesinde temel bir değer olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte modern pedagojik yaklaşımlar yardımlaşmayı yalnızca bireysel ahlâkî gelişim açısından değil, empati gelişimi, işbirliği becerileri ve sosyal öğrenme süreçleri ile ilişkili daha geniş bir çerçevede ele almaktadır. Bu bağlamda klasik düşünürlerin ortaya koyduğu yardımlaşma anlayışının günümüz eğitim literatürü ile büyük ölçüde örtüştüğü; ancak modern yaklaşımların bu kavramı pedagojik ve psikolojik boyutlarıyla daha kapsamlı biçimde ele aldığı söylenebilir.

2.3.3. Çocuk terbiyesinde mükâfat ve ceza

Çocuk eğitimi sürecinde bireyin davranışlarını yönlendirmek, olumlu davranışları güçlendirmek ve istenmeyen davranışları azaltmak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri mükâfat ve ceza uygulamalarıdır. Eğitim bilimleri literatüründe bu iki kavram, davranışın oluşması ve sürdürülmesinde önemli rol oynayan temel pedagojik araçlar arasında değerlendirilmektedir. Eğitim sürecinde bireyin doğru davranışlara yönlendirilmesi, yalnızca bilgi aktarımıyla değil aynı zamanda davranışların pekiştirilmesi ve düzenlenmesiyle mümkündür. Bu bağlamda mükâfat ve ceza, eğitim ortamında öğrencilerin davranışlarını şekillendirmeye yönelik kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır (Önder, 2022, s. 125). Nitekim eğitim literatüründe mükâfat, öğrencinin olumlu davranışlarının desteklenmesi ve bu davranışların tekrar edilmesinin sağlanması amacıyla kullanılan bir pekiştirme aracı olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda mükâfat, iyi bir çalışma veya üstün bir beceri gösteren öğrenciye verilen armağan ya da takdir olarak ifade edilmektedir (Oğuzkan, 1974, s. 236). Benzer şekilde mükâfat, öğrencinin sergilediği olumlu bir davranıştan dolayı haz duymasını sağlayan ve bu davranışın devamını teşvik eden her türlü pekiştireci kapsayan bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2000, s. 162). Eğitim sürecinin farklı aşamalarında öğrencilerin yeni bilgi, beceri ve tutum kazanmalarında mükâfatın önemli bir rolü bulunmaktadır. Özellikle öğretmenin

öğrencinin sergilediği olumlu davranışlara verdiği olumlu tepkiler, öğrencinin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme sürecini desteklemektedir (Tetik, 2013, s. 104).

Eğitimde mükâfat uygulamaları, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmesi bakımından önemli olmakla birlikte bu uygulamaların dengeli ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Eğitim literatüründe mükâfat, öğrencinin başarısının devamını sağlamak ve istenilen davranışın tekrarını teşvik etmek amacıyla verilen takdir, övgü veya çeşitli ödüller olarak tanımlanmaktadır. Bu tür pekiştireçler öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayarak eğitim ortamında motivasyonu artırmaktadır. Bununla birlikte mükâfatın yalnızca maddî ödüller şeklinde verilmesi yerine sözlü takdir, teşvik ve sosyal onay gibi manevi pekiştireçlerin de eğitim sürecinde önemli bir yer tuttuğu ifade edilmektedir. Çünkü öğrencinin davranışlarını yönlendiren temel unsurlardan biri, yaptığı davranışın çevresi tarafından takdir edildiğini hissetmesidir (Önder, 2022, s. 125).

Eğitim sürecinde mükâfat kadar tartışılan bir diğer yöntem ise ceza uygulamasıdır. Ceza, genel anlamıyla istenmeyen bir davranışı ortadan kaldırmak veya tekrarını engellemek amacıyla uygulanan olumsuz bir uyarıcı olarak tanımlanmaktadır (Karadaş, 2020, s. 39). Eğitim literatüründe ceza, çocukta görülen davranış bozukluklarının giderilmesi ve öğrencinin istenilen davranışlara yönlendirilmesi amacıyla kullanılan bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda cezanın temel amacı, yanlış davranışların tekrarlanmasını önlemek ve olumsuz alışkanlıkların oluşmasını engellemektir. Bununla birlikte eğitim bilimleri alanında ceza uygulamalarının etkileri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmalar cezanın kısa vadede davranışın durdurulmasında etkili olabileceğini belirtirken, bazı çalışmalar ise cezanın öğrencide korku, kaygı ve olumsuz duygulara yol açabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışında ceza uygulamalarının dikkatli ve sınırlı biçimde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Kanad, 1976, s. 71).

Eğitim literatüründe ceza uygulamaları çeşitli türlere ayrılarak ele alınmaktadır. Bunlar arasında sözlü uyarı, davranışın düzeltilmesine yönelik

rehberlik, bazı hakların geçici olarak sınırlandırılması ve öğrencinin yaptığı hatanın sorumluluğunu üstlenmesini sağlayan uygulamalar yer almaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında daha sert ceza yöntemlerine rastlanmakla birlikte günümüz pedagojik yaklaşımlarında fiziksel ceza ve aşağılayıcı uygulamalar kesin biçimde reddedilmektedir. Bunun yerine öğrencinin hatasını fark etmesini sağlayan ve davranışını düzeltmesine yardımcı olan eğitsel yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Bu yaklaşım, cezanın yalnızca bir yaptırım aracı değil aynı zamanda öğrencinin davranışlarını yeniden düzenlemesine yardımcı olan bir eğitim yöntemi olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Bolat, 2016, s. 22).

İslâm ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesinde ödül ve ceza sistemi, davranışların pekiştirilmesi ve ahlâkî alışkanlıkların kalıcı hâle getirilmesi açısından temel bir pedagojik araç olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda ortak hareket noktası, çocuğun gelişim sürecinde yönlendirmeye ihtiyaç duyan bir varlık olarak görülmesidir. Filozoflar, iyi davranışın teşvik edilmesi, kötü davranışın ise caydırılması gerektiğini kabul etmekle birlikte bu sürecin ölçüsüz ve keyfi bir şekilde yürütülmesine karşıdırlar. Ancak cezalandırmanın belirli koşullarda uygulanabileceğini de açık biçimde ifade ederler (Miskeveyh, 2017, s. 83).

İbn Miskeveyh ve Gazâlî ödülün, çocuğun olumlu davranışlarını güçlendiren temel bir araç olduğunu vurgular. İbn Miskeveyh'e göre çocukta iyi bir davranış görüldüğünde övülmeli ve teşvik edilmelidir; kötü davranış ise yerilmeli fakat sürekli ifşa edilmemelidir. Ona göre kötü davranışın sürekli başa kakılması çocuğu arsızlığa ve utanmazlığa sürükleyebilir. Bu nedenle bazen görmezden gelme, fakat tekrarında uyarma yöntemi uygulanmalıdır (Miskeveyh, 2017, s. 83). Aynı çizgide, cezalandırmada aşırılıktan kaçınılması gerektiğini ve ilk cezanın caydırıcı ancak sınırları korunmuş biçimde uygulanması gerektiğini belirtir. Ceza çocuğu küçük düşürmemeli ve toplum önünde aşağılamaya dönüşmemelidir (Miskeveyh, 2017, s. 83). Bu yaklaşımda ödül ve ceza dengesi, ahlâkî gelişimi destekleyen ölçülü bir disiplin sistemi olarak kurgulanmaktadır.

Gazâlî de benzer biçimde ödülün davranış pekiştirici rolüne dikkat çeker. Ona göre çocuk “*ham bir mizaç*” ile dünyaya gelir ve davranışları zamanla şekillenir; bu nedenle güzel davranışlar ortaya çıktığında çocuğa ikramda bulunulmalı ve hoşuna

gidecek şekilde ödüllendirilmelidir. Ödül burada yalnızca maddi karşılık değil, duygusal takdir ve değer görme ihtiyacını karşılayan bir teşvik mekanizmasıdır. Gazâlî'ye göre ödüllendirme, çocuğun iyi davranışları içselleştirmesini ve tekrar etmesini sağlar (Gazâlî, 1993, III/165-169).

Ceza konusunda Gazâlî'nin yaklaşımının açık biçimde sınırlı olduğu görülmektedir. Ona göre ceza eğitimde temel yöntem değildir; ancak uyarılara rağmen ısrar eden davranışlar söz konusu olduğunda başvurulabilecek son aşamadır. Ona göre ceza ölçülü olmalı ve çocuğun kişiliğini zedelememelidir. “Çocuğa çokça ceza verilmemelidir; zira ceza hafife alınır. Ancak yumuşak ve ölçülü bir şekilde terbiye edilmelidir” ifadesi (Gazâlî, 1993, III/165-169), cezalandırmanın sınırlı ve kontrollü bir uygulama olduğunu göstermektedir. Gazâlî çocuğun toplum içinde ayıplanmasına kesin biçimde karşı çıkar; “Çocuğun insanlar önünde azarlanması yasaklanmalıdır; çünkü bu onu bozar ve günaha cesaretlendirir” (Gazâlî, 1993, III/165-169) diyerek utandırmanın pedagojik açıdan zararlı olduğunu belirtir. Ona göre disiplin süreci aşamalıdır: Önce nasihat ve telkin, ardından hafif uyarı, en son aşamada ise sınırlı ve gerekli görülen fiziksel müdahale gelir. Bu yapı, cezayı davranışa yönelik bir düzenleme aracı olarak konumlandırır.

İbn Miskeveyh ile Gazâlî'nin ödül-ceza anlayışları temel çizgilerde örtüşmektedir: Her ikisi de ödüllendirmeyi teşvik edici, cezayı ise caydırıcı fakat sınırlandırılmış bir yöntem olarak görür. Devvânî de bu çizgiye yakın durur. Ona göre çocuk yanlış davranışı tekrar ettiğinde uyarı ve kınama yalnızca uygun bir zamanda, özellikle yalnızken yapılmalı; abartılı korkutmalardan kaçınılmalıdır (Devvânî, 2019, s. 163). Bu yaklaşımda cezalandırma toplumsal teşhir şeklinde değil, kontrollü ve ölçülü bir müdahale olarak tasarlanmaktadır.

Tusî de ödül ve ceza sistemini davranışın alışkanlığa dönüşmesi bağlamında ele alır. Ona göre güzel davranışlar övülmeli ve ödüllendirilmelidir; böylece süreklilik kazanır (Tusî, 2021, s. 209). Kötü karaktere sahip kişiler kınanarak çocukların zihni ve kalbi faydasız eğilimlerden uzaklaştırılmalıdır. Tusî, yemeği bile bir disiplin aracı olarak değerlendirir; çocuğa yemek verilmesini onun görevlerini yerine getirmesine ve belirli bir düzeyde yorulmasına bağlar (Tusî, 2021, s. 210). Bu, ödülün yalnızca maddi değil, günlük yaşam pratikleri üzerinden de

uygulanabileceğini göstermektedir. Ayrıca dinî görevlerin yerine getirilmemesi durumunda cezalandırma uygulanabileceğini ifade eder; sünnetler ve ibadetler öğretilmeli, yerine getirilmesi teşvik edilmeli, yapılmadığında ise yaptırım uygulanmalıdır (Tusî, 2021, s. 209).

Kınalizâde de bu sistem içinde yer alır ve ibadet eğitimiyle disiplin anlayışını birleştirir. Ona göre çocuk yedi yaşından itibaren namaza alıştırmalı; on yaşına geldiğinde namazı terk ederse usul ve ölçü gözetilerek cezalandırılmalıdır (Çelebi, 2020, s. 321). Bu yaklaşımda ibadet alışkanlığı, gerektiğinde yaptırımla desteklenen bir disiplin süreciyle kalıcı hâle getirilmektedir. Öğretmenin itidal ilkesini koruması gerektiğini vurgulayan Kınalizâde, cezalandırmada aşırılığı kabul etmez; ancak çocuğun gerektiğinde etkili biçimde dövülebileceğini belirtir. Ona göre caydırıcı ceza uygulanmadığında çocuk aynı hatayı tekrar edebilir. Bununla birlikte öğretmen sebepsiz yere dövmemelidir (Çelebi, 2020, s. 324). Öğrencinin dayak esnasında bağırması veya feryat etmesi uygun görülmez; bu davranış zayıf karakterlilere özgü sayılır ve öğrenci buna karşı uyarılır. Kınalizâde ayrıca öğretmenin “*az dövmesi fakat dövdüğünde acıtması*” gerektiği ifade edilir (Çelebi, 2020, s. 324). Bu anlayışta fiziksel cezanın açık biçimde pedagojik bir araç olarak meşrulaştırıldığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde İbn Miskeveyh, Gazâlî, Tusî, Devvânî ve Kınalizâde ödül ve ceza sistemini çocuk terbiyesinde gerekli bir düzenleme mekanizması olarak kabul etmektedirler. Ortak nokta, ödülün teşvik edici; cezanın ise caydırıcı fakat ölçülü bir araç olarak kullanılmasıdır. Farklılık ise cezanın uygulama biçiminde ve sınırlarının tanımlanmasında ortaya çıkmaktadır. Gazâlî cezayı son aşama olarak ve küçük düşürmeden uygulanması gereken bir yöntem olarak çerçevelerken; Tusî ve Kınalizâde gerektiğinde fiziksel cezanın uygulanabileceğini daha açık biçimde ifade ederler. Devvânî ise özellikle yanlış davranışın yalnızken uyarılması ve bu konuda abartıya kaçılmaması gerektiğini vurgulayarak ölçülülüğü öne çıkarır.

Modern eğitim literatüründe ödül ve ceza konusu davranışın düzenlenmesi bağlamında ele alınmaktadır. Eğitim psikolojisinde ödül, bireyin sergilediği olumlu davranışların tekrar edilmesini sağlayan bir pekiştirme aracı olarak tanımlanır.

Örneğin Atalay Yörükoğlu, çocuk eğitiminde takdir, sevgi ve olumlu geri bildirimin çocuğun benlik saygısını güçlendirdiğini ve davranış gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ona göre çocuğun yaptığı olumlu davranışların fark edilmesi ve uygun şekilde ödüllendirilmesi, çocuğun kendine güvenini artırmakta ve öğrenme motivasyonunu güçlendirmektedir (Yörükoğlu, 2015, s. 204-205). Bu yaklaşım, İbn Miskeveyh ve Gazâlî'nin iyi davranışın övülmesi ve teşvik edilmesi gerektiğine dair görüşleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Her iki yaklaşımda da ödül yalnızca maddi bir karşılık değil, aynı zamanda takdir edilme ve değer görme duygusunu içeren psikolojik bir destek mekanizması olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte modern eğitim anlayışında ödül kullanımının da ölçülü olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ziya Selçuk, eğitimde ödülün aşırı kullanımının öğrencinin dışsal motivasyona bağımlı hâle gelmesine yol açabileceğini ve bireyin davranışlarının yalnızca ödül beklentisiyle şekillenmesine neden olabileceğini belirtmektedir. Selçuk'a göre eğitim sürecinde asıl hedef, çocuğun davranışlarını içselleştirmesini sağlamak ve içsel motivasyonunu geliştirmektir (Selçuk, 2019, s. 112). Bu görüş, klasik düşünürlerin ödülün teşvik edici rolünü kabul etmekle birlikte ölçülülük ilkesini vurgulamalarıyla da paralellik göstermektedir.

Mükâfat ve ceza konusunda klasik İslam düşünürlerin yaklaşımı ile modern pedagojik anlayış arasında hem örtüşen hem de ayrışan yönler bulunmaktadır. Ayrışan yönlerden bir tanesi, disiplin anlayışının uygulanış biçiminde ortaya çıkmaktadır. Klasik düşünürler çoğunlukla otorite temelli bir eğitim modeli çerçevesinde hareket ederken modern eğitim anlayışı daha çok demokratik ve katılımcı bir eğitim ortamını benimsemektedir. Bu bağlamda günümüz eğitim sistemlerinde disiplin uygulamaları cezalandırma yerine rehberlik, empati geliştirme ve davranışın sonuçlarını fark ettirme gibi yöntemlerle yürütülmektedir. Ancak yine de davranışın sonuçlarına dayalı geri bildirim mekanizmaları, belirli kuralların uygulanması ve disiplinin korunması gibi unsurlar eğitim sürecinin bir parçası olmaya devam etmektedir (Bolat, 2016, s. 37).

Klasik İslâm düşünürlerinin çocuk eğitiminde ödül ve ceza konusuna ilişkin görüşleri, insan davranışının yönlendirilmesi bakımından önemli pedagojik tespitler içermektedir. Özellikle ödülün teşvik edici rolü, cezalandırmanın sınırlı ve ölçülü

olması gerektiği, çocuğun toplum önünde aşağılanmaması gibi ilkeler modern eğitim anlayışıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte fiziksel cezanın eğitim aracı olarak kabul edilmesi gibi bazı yaklaşımlar, günümüz pedagojik ve psikolojik araştırmalarıyla uyum göstermemektedir. Bu durum, eğitim anlayışlarının tarihsel ve toplumsal şartlara bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ancak insan davranışını yönlendirme ve olumlu alışkanlıklar kazandırma amacı bakımından hem klasik düşünürlerin hem de modern eğitimcilerin benzer bir hedefi paylaştıkları söylenebilir. Bu nedenle klasik düşünürlerin ortaya koyduğu ölçülülük, teşvik ve disiplin dengesi, bazı yönleriyle günümüz eğitim anlayışına hâlâ ışık tutabilecek bir pedagojik miras olarak değerlendirilebilir.

2.3.3.1. Bir ceza aracı olarak fiziksel şiddet

Çocuk eğitiminde fiziksel şiddet meselesi, hem pedagojik hem de psikolojik açıdan uzun süredir tartışılan önemli konulardan biridir. Fiziksel şiddet veya fiziksel ceza, genel olarak çocuğun davranışını kontrol etmek, disiplin sağlamak veya cezalandırmak amacıyla uygulanan bedensel güç kullanımı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tür uygulamalar vurma, tokat atma, itme, sarsma, hırpalama ya da çeşitli şekillerde bedensel zarar verme gibi davranışları içermektedir. Araştırmalar, fiziksel şiddetin çoğu zaman eğitim veya disiplin yöntemi olarak meşrulaştırıldığını, ancak gerçekte çocuk gelişimi üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim çocuklara yönelik fiziksel şiddet çoğu durumda “ceza ya da disiplin aracı olarak kullanılan fiziksel güç” şeklinde ortaya çıkmakta ve çocuğun bedensel ve psikolojik bütünlüğünü tehdit eden bir istismar türü olarak değerlendirilmektedir (Elihoş, 2019, s. 14)

Klasik İslâm ahlâk literatüründe çocuk terbiyesine dair ortaya konulan görüşler incelendiğinde, disiplin ve otorite kavramlarının eğitim sürecinin önemli unsurları arasında yer aldığı görülmektedir. İbn Miskeveyh ve Tûsî gibi düşünürler, çocuğun davranışlarını düzenlemek ve ahlâkî alışkanlıklar kazandırmak amacıyla bazı durumlarda fiziksel müdahaleyi disiplin araçlarından biri olarak değerlendirmişlerdir (Miskeveyh, 2017, s. 79-83; Tusî, 2021, s. 211). Bununla birlikte söz konusu yaklaşım, dönemin eğitim anlayışı ve toplumsal şartları içerisinde şekillenmiş olup, günümüz pedagojik literatürü ile karşılaştırıldığında önemli

farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Özellikle modern eğitim bilimleri, fiziksel cezanın çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini çok yönlü araştırmalarla incelemiş ve bu yöntemin pedagojik açıdan sakıncalı sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur (Bulut, 2008, s. 107).

Çağdaş eğitim ve çocuk psikolojisi literatüründe fiziksel ceza, disiplin sağlamada etkili bir yöntem olarak görülmemektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, fiziksel cezanın kısa vadede davranışı bastırıyor gibi görünse de uzun vadede çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Örneğin Atalay Yörükoğlu, çocuk eğitiminde uygulanan fiziksel cezaların çocukta korku, güvensizlik ve saldırganlık eğilimlerini artırabileceğini belirtmektedir. Yörükoğlu'na göre dayak gibi fiziksel cezalar çocuğun davranışını düzeltmekten ziyade, otoriteye karşı korkuya dayalı bir uyum geliştirmesine yol açmakta ve bu durum sağlıklı kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Yörükoğlu, 2015, s. 207). Bu yaklaşım, klasik düşünürlerin disiplin amacıyla sınırlı da olsa fiziksel müdahaleye izin veren görüşleriyle önemli ölçüde çelişmektedir.

Benzer şekilde eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar da fiziksel cezanın öğrenme süreçleri üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Ziya Selçuk, eğitimde korkuya dayalı disiplin anlayışının öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu zayıflattığını ve öğretmen ile öğrenci arasındaki güven ilişkisini zedelediğini ifade etmektedir. Selçuk'a göre sağlıklı bir eğitim ortamı ancak öğrencinin kendisini güvende hissettiği, saygı ve anlayışın hâkim olduğu bir öğrenme ikliminde mümkün olabilir (Selçuk, 2019, s. 114). Bu durum, fiziksel cezanın eğitim sürecinde kullanılmasının modern pedagojik ilkelerle bağdaşmadığını ortaya koymaktadır.

Modern pedagojide fiziksel cezanın reddedilmesinin temel sebeplerinden biri de bu tür uygulamaların çocukların davranış kalıpları üzerinde olumsuz model oluşturmalarıdır. Eğitim araştırmaları, fiziksel şiddete maruz kalan çocukların ilerleyen dönemlerde problem çözme süreçlerinde şiddeti bir yöntem olarak benimseme eğilimi gösterebildiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim Ali Önder, çocuklara yönelik fiziksel cezanın saldırgan davranışları azaltmak yerine artırabileceğini ve çocukların sosyal ilişkilerinde şiddeti meşru bir araç olarak görmelerine zemin

hazırlayabileceğini ifade etmektedir (Önder, 2022, s. 127). Bu bulgular, klasik düşünürlerin disiplin amacıyla sınırlı ölçüde fiziksel müdahaleyi kabul eden yaklaşımlarının günümüz bilimsel verileriyle örtüşmediğini göstermektedir.

Bunun yanında çağdaş eğitim yaklaşımları, disiplin sağlama konusunda farklı yöntemler önermektedir. Günümüzde eğitim bilimleri, çocuk davranışlarının düzenlenmesinde fiziksel cezadan ziyade rehberlik, olumlu pekiştirme, iletişim ve empati temelli disiplin yöntemlerini ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocukların davranışlarını değiştirmede korku veya fiziksel yaptırımlar yerine, davranışın nedenlerini anlamaya yönelik rehberlik ve destekleyici eğitim ortamları daha etkili sonuçlar doğurmaktadır (Dinçer, 2000, s. 2). Dolayısıyla modern pedagojide disiplin anlayışı otorite ve cezalandırma merkezli bir yapıdan uzaklaşarak daha çok gelişimsel ve psikolojik temellere dayanan bir yaklaşım hâline gelmiştir.

Filozoflarımızın yaşadığı dönemlerde eğitim anlayışı bugünkü anlamıyla çocuğun psikolojik gelişimini önceleyen bir sistem değildi. O dönem pedagojik veriler sınırlıydı ve toplumsal düzen toplumsal düzen daha sert kurallarla yürüyordu. Bu yüzden filozoflarımız bazı durumlarda terbiye edilmeyen ya da ahlaki problem gösteren öğrenciler için zaman zaman fiziksel cezayı bir yöntem olarak kabul etmişlerdir (Tusî, 2021, s. 211-212). Ancak bu onların insanı küçümsemelerinden değil, dönemin genel eğitim kültürünün ve disiplin anlayışının bir yansımasıdır. Bugünün eğitim anlayışı ise bambaşka bir zeminde duruyor. Modern pedagojide çocuğun onuru güvenlik duygusu, psikolojik bütünlüğü ve bireysel gelişimi merkezdedir (Selçuk, 2019, s. 114).

Klasik İslâm düşünürlerinin çocuk terbiyesine dair ortaya koydukları görüşler, kendi dönemlerinin eğitim anlayışı ve toplumsal şartları içerisinde değerlendirilmelidir. İbn Miskeveyh ve Tûsî gibi düşünürlerin disiplin bağlamında fiziksel müdahaleye yer veren yaklaşımları, dönemin eğitim kültürünün bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Ancak günümüz eğitim bilimleri ve çocuk psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, fiziksel cezanın çocuk gelişimi üzerinde olumsuz etkiler doğurduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışı, çocukların disiplininde fiziksel cezayı tamamen reddederek yerine rehberlik, empati ve pozitif disiplin yöntemlerini benimsemektedir. Bu durum, eğitim

düşüncesinin tarihsel süreç içerisinde değiştiğini ve pedagojik yaklaşımların bilimsel veriler doğrultusunda yeniden şekillendiğini göstermektedir.

2.3.4. Çocuk eğitiminin bireysel farklılıklar ilkesi

Klasik İslâm ahlâk düşüncesinde çocuk eğitiminin temel ilkelerinden biri, eğitim sürecinin bireysel farklılıkları dikkate alacak biçimde düzenlenmesidir. Ahlâk filozofları, her çocuğun aynı kabiliyetlere ve eğilimlere sahip olmadığı düşüncesinden hareketle, eğitimde tek tip bir yaklaşımın benimsenmesini uygun görmemişlerdir. Bu bağlamda çocuğun mizacı, karakter yapısı, zihinsel kapasitesi ve doğal eğilimleri dikkatle gözlemlenmeli; eğitim süreci bu özelliklere uygun biçimde şekillendirilmelidir. Filozoflara göre çocuğun hangi alana yatkın olduğunun erken dönemde tespit edilmesi, hem bireyin kişisel gelişimi hem de toplumun düzeni açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çocuk ilme yatkın ise ilmî faaliyetlere yönlendirilmeli, sanatsal ya da meslekî becerilere yatkınsa bu alanlarda gelişmesi sağlanmalıdır. Buna karşılık çocuğun yeteneği bulunmayan bir meslek veya sanat alanında zorlanması doğru görülmemektedir; zira her insanın her mesleğe aynı ölçüde yatkın olmadığı kabul edilmektedir (Tûsî, 2021, s. 213; Çelebi, 2020, s. 225).

Bu yaklaşım, insanın yaratılış itibarıyla farklı yetenek ve eğilimlerle donatıldığı düşüncesine dayanmaktadır. Klasik ahlâk filozofları, bireyler arasındaki kabiliyet farklılıklarını ilahî hikmetin bir sonucu olarak değerlendirmekte ve bu farklılığın toplumsal düzen açısından işlevsel bir rol oynadığını ifade etmektedir. İnsanların farklı alanlara yönelmesi, toplum içinde çeşitli mesleklerin ortaya çıkmasını ve bu mesleklerin devamlılığını mümkün kılmaktadır. Eğer bütün insanlar aynı yetenek ve eğilimlere sahip olsaydı, belirli alanlarda yoğunlaşma meydana gelecek ve diğer meslek alanlarında ciddi boşluklar oluşacaktı. Bu durum ise toplumsal hayatın düzenini olumsuz etkileyebilecek sonuçlar doğurabilirdi. Buna karşılık bireylerin farklı kabiliyetlere sahip olması, toplumun ihtiyaç duyduğu çeşitli işlerin farklı kişiler tarafından yerine getirilmesini sağlayarak sosyal düzenin sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Çelebi, 2020, s. 325).

Bu çerçevede Gazâlî, İbn Miskeveyh, Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde gibi filozofların eğitim anlayışında çocuğun yeteneklerinin dikkatle gözlemlenmesi ve

uygun alanlara yönlendirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu düşünürlerin ortak görüşüne göre her çocuk aynı kabiliyetlerle dünyaya gelmemekte; dolayısıyla eğitim sürecinin bu farklılıkları dikkate alacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Çocuğun tabiatına uygun bir meslek veya sanat alanına yönlendirilmesi, yalnızca ekonomik bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda ahlâkî gelişimin ve kişisel huzurun önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir. Buna karşılık bireyin yeteneğine aykırı bir mesleğe zorlanmasının hem bireysel tatminsizlik hem de toplumsal verimsizlik doğuracağı ifade edilmektedir (Gazâlî, 1990, s. 275; Tûsî, 2021, s. 213; Çelebi, 2020, s. 325).

Klasik düşünürlerin bu yaklaşımı yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda ebeveynlerin de sorumluluk alanına giren bir husus olarak değerlendirilmiştir. Çocuğun yeteneklerinin fark edilmesi ve doğru yönlendirilmesi konusunda anne-babaların duyarlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin kendi istek ve beklentilerini çocuğa dayatmaları doğru görülmemektedir. Nitekim Ahmet Hamdi Akseki, çocuğun fitratında bulunmayan bir alanı ona zorla benimsetmenin haksızlık olduğunu ifade ederek, ebeveynlerin çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate almadan yaptıkları yönlendirmeleri eleştirmektedir (Akseki, 2016, s. 41). Bu yaklaşımda çocuğun eğitimi, ebeveynlerin arzularını gerçekleştirme aracı olarak değil, çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesine imkân sağlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle çocukların sahip oldukları doğal kabiliyetlerin geliştirilmesine imkân tanınması, onların hem bireysel mutluluklarına hem de toplumsal hayata katkı sağlayabilecek bir konuma ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Louis Corman, 1996, s. 158).

Bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğine ilişkin bu yaklaşım, modern eğitim kuramlarıyla da önemli ölçüde örtüşmektedir. Günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre eğitim almaları temel bir ilke olarak kabul edilmektedir. Her bireyin kendine özgü bir gelişim çizgisine sahip olduğu ve bu farklılığın hem kalıtsal özelliklerden hem de çevresel etkilerden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu nedenle eğitim faaliyetleri planlanırken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması zorunlu görülmektedir. Aksi hâlde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde beklenen başarıyı elde etmek güçleşmektedir. Bu yaklaşım modern pedagojide “bireyselleştirilmiş öğrenme” ve

“farklılaştırılmış eğitim” gibi kavramlarla ifade edilmekte ve eğitim süreçlerinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Selçuk, 2004, s. 37).

Bu bağlamda klasik İslâm ahlâk düşüncesi ile modern eğitim bilimleri arasında dikkat çekici bir düşünsel paralellik bulunduğu görülmektedir. Klasik metinlerde çocuğun mizacına ve kabiliyetine uygun meslek seçimi ahlâkî bir gereklilik olarak ele alınırken, çağdaş pedagojide aynı yaklaşım bilimsel ve psikolojik verilerle temellendirilmektedir. Modern eğitimde rehberlik ve kariyer danışmanlığı uygulamaları, öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda yönlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş yöntemler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle öğretmen rehberliği, gözlem yoluyla yetenek fark etme ve bireysel eğilimleri dikkate alan meslek yönlendirmesi gibi ilkeler, klasik düşünürlerin eğitim anlayışıyla önemli ölçüde örtüşmektedir (Kuzgun, 2014, s. 38).

Klasik İslâm ahlâk filozofları ile modern eğitim kuramlarının çocukların bireysel yeteneklerine uygun biçimde yönlendirilmesi konusunda ortak bir yaklaşımı paylaştıkları görülmektedir. Her iki düşünce geleneği de bireyin potansiyelinin doğru biçimde tanınmasını ve geliştirilmesini hem bireysel mutluluğun hem de toplumsal düzenin temel şartlarından biri olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda eğitim süreci, çocuğun içsel eğilimlerini ve kabiliyetlerini merkeze alan bir yönlendirme anlayışı üzerine kurulmakta; böylece bireyin kendi yetenekleri doğrultusunda gelişmesi ve topluma katkı sağlayan üretken bir konuma ulaşması amaçlanmaktadır.

2.4. Eğitim-Öğretim ve Zihinsel Gelişim

2.4.1. Çocukların terbiyesinde eğitim ve öğretim

İslam ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesine ilişkin tartışmaların önemli bir boyutunu eğitim ve öğretimin mahiyeti oluşturmaktadır. Bu düşünce geleneğinde yer alan filozoflar, eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı bir faaliyet olmadığını; bireyin ahlâkî karakterinin, düşünme yetisinin ve toplumsal sorumluluk bilincinin gelişimini kapsayan kapsamlı bir süreç olduğunu kabul ederler. Bu çerçevede çocuğa hangi ilimlerin hangi sırayla öğretilmesi gerektiği, öğrenme sürecinin hangi yöntemlerle yürütüleceği ve öğretmenin bu süreçte üstleneceği rol üzerinde özellikle durulmuştur. Bu yaklaşımda eğitim, bireyin mizacına ve yeteneklerine uygun

biçimde yönlendirildiğinde hem erdemli bir karakter gelişimine hem de toplumsal faydaya hizmet eden bir sürece dönüşmektedir (Tûsî, 2021, s. 213).

Bu düşünürler arasında İbn Miskeveyh, eğitimin erken yaşta başlaması gerektiğini özellikle vurgulayan isimlerden biridir. Ona göre çocukluk dönemi karakterin şekillenmesinde belirleyici bir evredir ve bu dönemde verilmeyen eğitimin ilerleyen yaşlarda telafi edilmesi güçleşmektedir. İbn Miskeveyh, eğitim almayan kişinin aklının hayvani arzuların hizmetine gireceğini ifade ederek eğitimin bireyin içsel düzenini kurmadaki rolüne dikkat çeker (Miskeveyh, 2017, s. 77). Bu bağlamda çocuk belli bir yaşa ulaştığında ona hikmet, dinî kurallar ve toplumun geleneksel değerleri doğrultusunda bir eğitim verilmesi gerektiğini belirtir. Bu eğitim, bireyin nefsanî arzulardan uzaklaşmasına ve daha yüksek bir düşünce düzeyine ulaşmasına yardımcı olacaktır. Aksi durumda ise eğitimsiz büyüyen bir bireyin ahlâkî gelişiminin son derece güçleşeceğini ifade eder (Miskeveyh, 2017, s. 76).

İbn Miskeveyh'in eğitim anlayışında çocuğun doğasına ilişkin tespitler de önemli bir yer tutar. Ona göre çocukluk döneminde yalan söyleme, kıskançlık, hırsızlığa yönelme ya da uydurma sözler söyleme gibi davranışların ortaya çıkması mümkündür. Bu durumlar çocukluk döneminin bir özelliği olarak değerlendirilir ve zamanla eğitim sayesinde değişebilir (Miskeveyh, 2017, s. 79). Bu nedenle eğitim sürecinde çocuğa iyi alışkanlıklar kazandırılması, tarihsel ve ahlâkî içerikli metinlerin ve eğitici şiirlerin öğretilmesi önem taşır. Bununla birlikte İbn Miskeveyh, özellikle aşk temalı şiirlerin çocuklara okutulmasını uygun görmez ve bu tür metinlerin gençleri yanlış yönlendirebileceğini belirtir (Miskeveyh, 2017, s. 79). Çocuğun olumlu davranışlarının ödüllendirilmesi gerektiğini ifade eden düşünür, olumsuz davranışlarda ise sert cezalar yerine uyarı ve yönlendirme yönteminin tercih edilmesini önerir (Miskeveyh, 2017, s. 79).

İbn Miskeveyh'in eğitim anlayışında öğrenmenin yalnızca teorik bilgiyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda deneyim yoluyla gerçekleşmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çocukların bazı becerileri yaşayarak öğrenmesi, öğretmene ve büyüklerine hizmet ederek disiplin ve saygı alışkanlığı kazanması gerektiği belirtilir. Eğitim sürecinde zaman zaman oyun etkinliklerine yer verilmesi

de uygun görülmekle birlikte bu faaliyetlerin ölçülü olması gerektiği ifade edilir (Miskeveyh, 2017, s. 79).

Eğitimin ahlâkî yönünü merkeze alan düşünürlerden biri de Hâris el-Muhâsibî'dir. Muhâsibî'ye göre eğitim yalnızca bilgi öğretimi değil, insanın iç dünyasının arındırılmasını ve nefsin kontrol altına alınmasını hedefleyen bir süreçtir. Bu yaklaşımda eğitim, bireyin niyetlerini gözden geçirmesini, davranışlarını sürekli değerlendirmesini ve sorumluluk bilinci geliştirmesini sağlayan bir içsel disiplin mekanizması oluşturmayı amaçlar. Muhâsibî'nin düşüncesinde özellikle “muhasabe” kavramı öne çıkar. Buna göre birey, kendi davranışlarını ve niyetlerini sürekli sorgulamalı ve bu süreç aracılığıyla ahlâkî bir bilinç geliştirmelidir (el-Muhâsibî, 2005, s. 89, 119, 192). Bu yönüyle Muhâsibî'nin yaklaşımı, eğitimin içsel denetim ve niyet terbiyesi boyutuna güçlü bir vurgu yapmaktadır.

Gazâlî ise çocuk eğitimini hem bireysel hem de toplumsal boyutları olan bütüncül bir süreç olarak ele alır. Ona göre çocuk fitraten saf ve şekillenmeye açık bir varlıktır; bu nedenle eğitim süreci onun karakterinin ve zihinsel kabiliyetlerinin doğru yönde gelişmesini sağlayan temel araçtır (Gazâlî, 2012, s. 144-148). Gazâlî, eğitimde erken yaşın önemine dikkat çekerek çocukluk döneminde verilen eğitimin kalıcı etkiler bıraktığını belirtir. Bu süreçte çocuğun çevresindeki davranışları taklit ederek öğrendiğini ifade eden Gazâlî, model olma ilkesini eğitimin temel unsurlarından biri olarak görür. Ona göre eğitim sürecinde çocuğun mizacına uygunluk, aşamalılık ve ölçülülük esas alınmalıdır. Bu nedenle çocuğa ağır gelecek bilgi yüklemelerinden kaçınılmalı ve öğretim süreci kolaydan zora doğru ilerlemelidir (Gazâlî, 1993, I/140-147).

Gazâlî'nin eğitim anlayışında dikkat çeken bir diğer nokta, ilimlerin öğretilmesinde ahlâkın öncelikli konuma sahip olmasıdır. Ona göre çocuğa verilecek ilk eğitim, ahlâkî alışkanlıkların kazandırılmasıdır. Bu aşamada çocuğun iyi davranışlara yönlendirilmesi, kötü alışkanlıklardan uzak tutulması ve güzel edeplerin öğretilmesi temel amaçtır. Bilgi ancak bu ahlâkî temel üzerine inşa edildiğinde hikmete dönüşebilir (Gazâlî, 1993, III/165-167). Bu yönüyle Gazâlî, bilgi ile ahlâk arasındaki ilişkiyi eğitim anlayışının merkezine yerleştirmektedir.

Tûsî'nin eğitim anlayışı da büyük ölçüde bu düşünce çizgisiyle paralellik göstermektedir. Tûsî'ye göre çocuğun eğitim sürecinde ahlâkî değerleri pekiştiren hikâyeler ve şiirler önemli bir araçtır. Bu metinler çocuğun hafızasını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda ahlâkî duyarlılığını da geliştirebilir. Ancak Tûsî, aşk ve şarap gibi konular içeren şiirlerin çocuklardan uzak tutulması gerektiğini ifade eder; bu tür metinlerin gençlerin ahlâkını olumsuz etkileyebileceğini belirtir (Tûsî, 2021, s. 209).

Tûsî'nin eğitim anlayışında disiplin ve davranış eğitimi de önemli bir yer tutar. Ona göre çocuğun sergilediği olumlu davranışlar ödüllendirilmeli; olumsuz davranışlar ise aşırıya kaçmadan kontrol altına alınmalıdır. Çocuğun çirkin bir davranışı ilk kez gerçekleştirmesi durumunda bunun açığa vurulmaması ve bilmezlikten gelinmesi önerilir; ancak davranış tekrarlandığında gizlice uyarılması ve bu fiilin çirkinliğinin anlatılması gerektiği ifade edilir (Tûsî, 2021, s. 212). Bu yaklaşımda davranışın sürekli gündeme getirilmesinin çocukta merak ve arzu oluşturabileceği düşüncesi de dile getirilir.

Tûsî ayrıca çocuğun eğitim ortamının da önemli olduğunu vurgular. Ona göre çocuk, edep ve güzel alışkanlıklar kazanmış diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmelidir. Böylece çocuk çevresindeki akranlarından etkilenerek öğrenmeye karşı istek duyabilir ve onlarla yarışma eğilimi geliştirebilir (Tûsî, 2021, s. 212). Bununla birlikte eğitim sürecinde öğretmenin disiplin uygulamasına başvurabileceği de ifade edilir; bu durumda öğrencinin bağırarak şikâyet etmemesi gerektiği belirtilir (Tûsî, 2021, s. 212).

Devvânî ise eğitim sürecini özellikle ergenlik döneminden itibaren yeni bir aşama olarak ele alır. Ona göre buluş çağına ulaşılmasıyla birlikte çocukluk dönemi sona erer ve birey için gençlik dönemi başlar. Bu dönemde verilmesi gereken başlıca eğitimler ilim ve sanat eğitimidir. Bu eğitimlerin amacı, bireyin dünyevî arzuların nihai amaç olmadığını kavramasını sağlamak ve onu ahiret bilinci doğrultusunda yetiştirmektir. Devvânî'ye göre mal, mülk ve benzeri dünyevî unsurlar amaç değil, insanın asıl hedefi olan ahiret hayatına ulaşmasında araç konumundadır (Devvânî, 2019, s. 158).

Kınalızâde de büyük ölçüde bu düşünce çizgisini sürdürür. Ona göre insanın aşırı biçimde dünyevî arzulara yönelmesi hayvanî bir eğilimi ifade eder ve bu

nedenle çocukların özellikle aşk temalı şiirlerden ve benzeri etkilere uzak tutulması gerekir. Kınalızâde ayrıca çocukluk döneminin bazı olumsuz davranışların ortaya çıkabildiği bir dönem olduğunu ifade eder. Bu dönemde aklın henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış olması nedeniyle çocuklar yalancılık, laf taşıma, hile ya da başkalarına zarar verme gibi davranışlar sergileyebilirler. Bu durumda çocuğun uyarılması ve denetim altında tutulması gerektiği belirtilir (Çelebi, 2020, s. 321).

Bu düşünürlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, klasik İslam ahlâk filozoflarının eğitim anlayışında bazı ortak ilkelerin öne çıktığı görülmektedir. Eğitimin erken yaşta başlaması, ahlâkın bilgiye öncelik taşıması, öğrenmenin aşamalı bir biçimde ilerlemesi ve çocuğun mizacına uygun bir eğitim verilmesi bu ortak ilkeler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte her düşünür, eğitim sürecinin farklı yönlerine vurgu yapmıştır. İbn Miskeveyh karakter eğitimi ve alışkanlık kazandırma üzerinde dururken, Muhâsibî niyet terbiyesi ve içsel muhasebeyi ön plana çıkarmış; Gazâlî eğitim sürecini ahlâk ve bilgi ilişkisi üzerinden sistemleştirmiştir. Tûsî ise disiplin, ödül ve sosyal çevre faktörlerine dikkat çekmiş; Devvânî ve Kınalızâde ise özellikle gençlik döneminde verilen ilim ve ahlâk eğitiminin bireyin hayat amacını kavramasında belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu yönleriyle söz konusu düşünürlerin yaklaşımları, çocuk terbiyesinin yalnızca öğretim faaliyetinden ibaret olmadığını; ahlâk, disiplin, alışkanlık ve yaşam amacı gibi unsurları kapsayan geniş bir eğitim anlayışına dayandığını göstermektedir.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesine ilişkin ortaya koydukları eğitim anlayışı, günümüz eğitim literatürü ile karşılaştırıldığında bazı yönleriyle önemli benzerlikler, bazı yönleriyle ise belirgin farklılıklar göstermektedir. Bu düşünürlerin eğitim sürecini yalnızca bilgi aktarımı olarak değil; ahlâkî karakterin inşası, davranışların düzenlenmesi ve bireyin toplumsal sorumluluk bilinci kazanmasıyla ilişkilendirmeleri, modern eğitim teorilerinde yer alan “bütüncül eğitim” anlayışıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Nitekim günümüz eğitim bilimlerinde eğitimin yalnızca bilişsel gelişimi değil; duyuşsal, sosyal ve ahlâkî gelişimi de kapsayan çok boyutlu bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Yeşilyaprak, 2017, s. 48). Bu bağlamda Ziya Selçuk, eğitimin yalnızca bilgi kazandırmaya yönelik bir faaliyet olarak görülmemesi gerektiğini, bireyin değerler sistemi, kişilik gelişimi ve sosyal becerilerinin de eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğunu ifade

etmektedir. Selçuk'a göre eğitim, bireyin potansiyelini ortaya çıkaran ve onu toplumsal yaşam içinde anlamlı bir rol üstlenebilecek şekilde geliştiren bir süreçtir (Selçuk, 2019, s. 92). Bu yaklaşım, klasik düşünürlerin ahlâkî karakter ile eğitim arasındaki ilişkiye yaptıkları vurguyla önemli ölçüde örtüşmektedir.

Klasik düşünürlerin eğitim anlayışı ile modern pedagojik yaklaşımlar arasında örtüşen bir diğer nokta, eğitimin erken yaşta başlaması gerektiği düşüncesidir. İbn Miskeveyh ve Gazâlî'nin çocukluk döneminin karakter oluşumunda belirleyici olduğuna dair görüşleri, günümüz gelişim psikolojisi araştırmalarıyla da desteklenmektedir. Örneğin Atalay Yörükoğlu, çocukluk yıllarında kazanılan alışkanlıkların ve davranış kalıplarının bireyin ilerleyen yaşamındaki kişilik gelişimi üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını belirtmektedir. Yörükoğlu'na göre çocukluk dönemi, bireyin değer yargılarının ve sosyal davranışlarının şekillendiği kritik bir evre olup bu dönemde verilen eğitimin niteliği kişilik gelişimini doğrudan etkilemektedir (Yörükoğlu, 2015, s. 41). Bu yönüyle klasik düşünürlerin erken yaşta eğitim vurgusu, modern gelişim psikolojisi ile büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

Eğitimin aşamalı ve çocuğun kapasitesine uygun biçimde yürütülmesi gerektiği yönündeki görüşler de klasik düşünürlerle modern eğitim anlayışı arasındaki önemli ortak noktalardan biridir. Gazâlî'nin öğretim sürecinin kolaydan zora doğru ilerlemesi gerektiğine dair yaklaşımı, çağdaş pedagojide benimsenen gelişimsel öğretim ilkeleriyle örtüşmektedir. Günümüz eğitim literatüründe de öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun öğretim yapılmasının öğrenme sürecinin verimliliğini artırdığı vurgulanmaktadır. Ali Önder, öğrenmenin etkili olabilmesi için öğretim sürecinin öğrencinin gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun biçimde planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre öğrenme süreci bireyin kapasitesini zorlayacak değil, onu aşamalı olarak geliştirecek biçimde düzenlenmelidir (Önder, 2022, s. 88). Bu yaklaşım, klasik düşünürlerin eğitimde ölçülülük ve aşamalılık ilkelerine yaptıkları vurguyla büyük ölçüde uyum göstermektedir.

Bununla birlikte klasik eğitim anlayışı ile modern pedagojik yaklaşımlar arasında bazı önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Bu farklılıklardan biri eğitim

sürecinde otorite ve disiplin anlayışının konumuyla ilgilidir. Klasik düşünürlerin eğitim anlayışında öğretmen otoritesinin oldukça belirleyici olduğu ve öğrencinin büyük ölçüde bu otoriteye bağlı bir öğrenme süreci içinde yer aldığı görülmektedir. Oysa modern eğitim anlayışı daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenci pasif bir bilgi alıcısı değil, öğrenme sürecine aktif olarak katılan bir bireydir. Eğitim bilimleri alanındaki çağdaş çalışmalar, öğrenmenin öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleştiğini ve öğretmenin daha çok rehberlik eden bir rol üstlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Özgür Bolat, eğitimde öğretmenin temel görevinin bilgiyi aktaran otoriter bir figür olmaktan ziyade öğrencinin öğrenme sürecini yönlendiren bir rehber olmak olduğunu ifade etmektedir. Bolat'a göre öğrencinin düşünme becerilerini geliştiren, soru sormasını teşvik eden ve öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan eğitim ortamları daha kalıcı öğrenme sonuçları ortaya çıkarmaktadır (Bolat, 2016, s. 63).

Klasik filozoflarla modern eğitim literatürü arasındaki bir diğer farklılık ise eğitim içeriğinin belirlenmesi noktasında ortaya çıkmaktadır. Klasik filozoflar, özellikle çocukların bazı edebî veya kültürel metinlerden uzak tutulması gerektiğini savunmuşlardır. Bu yaklaşım, dönemin ahlâkî hassasiyetleri doğrultusunda şekillenmiş olmakla birlikte modern pedagojide bilgiye erişim konusunda daha özgür ve eleştirel bir yaklaşım benimsenmektedir. Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin farklı düşünce ve bilgi kaynaklarıyla karşılaşmasının eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini kabul etmektedir. Bu nedenle modern pedagojide eğitimin amacı yalnızca belirli değerleri aktarmak değil; aynı zamanda öğrencinin sorgulama, analiz etme ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmektir (Selçuk , 2004, s. 65).

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesine ilişkin eğitim anlayışı, birçok açıdan modern eğitim literatürü ile önemli benzerlikler taşımaktadır. Özellikle eğitimin ahlâkî boyutunun vurgulanması, çocukluk döneminin karakter gelişimindeki belirleyici rolü, öğretim sürecinin aşamalı ve ölçülü biçimde yürütülmesi gibi ilkeler günümüz pedagojik yaklaşımlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte öğretmen otoritesinin güçlü biçimde vurgulanması, öğrencinin daha pasif bir konumda görülmesi ve bazı bilgi alanlarının sınırlandırılması gibi unsurlar modern eğitim anlayışıyla belirli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu durum, eğitim düşüncesinin tarihsel süreç içerisinde değişen toplumsal ve bilimsel koşullara bağlı

olarak dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Ancak genel çerçevede değerlendirildiğinde klasik düşünürlerin eğitimi ahlâk, karakter ve toplumsal sorumluluk bilinciyle ilişkilendiren yaklaşımının, günümüz eğitim anlayışı açısından da dikkate değer bir pedagojik perspektif sunduğu söylenebilir.

2.4.2. Çocuk terbiyesinde öğreticide bulunması gereken özellikler

Eğitim sürecinin amaçlarına ulaşabilmesi, yalnızca program, içerik ve fiziksel imkânların yeterliliğiyle değil, bu unsurları anlamlı ve işlevsel hâle getiren öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim sisteminde yer alan tüm bileşenler önemli olmakla birlikte, eğitsel hedeflerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde merkezi rol üstlenen kişi öğretmendir. Öğretmen, öğrenme ortamlarını düzenleyen, eğitim sürecini yöneten ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve ahlâkî gelişimlerini şekillendiren temel aktör olarak karşımıza çıkar. Bu yönüyle öğretmenlik, yalnızca bilgi aktarma faaliyeti değil; rehberlik, yönlendirme ve değer kazandırma sorumluluğunu da içeren çok boyutlu bir meslek alanıdır (Özkan & Arslantaş, 2013, s. 312).

Etkili öğretmenlik, öğretmenin alan bilgisine hâkim olmasını, öğretmenlik meslek formasyonunu kazanmasını ve öğretim sürecini planlı ve bilinçli biçimde yürütebilmesini gerektirir. Bununla birlikte öğretmenlik, teknik yeterliliklerle sınırlı olmayan; dürüstlük, adalet, insan sevgisi ve sorumluluk bilinci gibi insani ve ahlâkî nitelikleri de kapsayan bir meslektir. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğrencilerle kurduğu ilişki biçimi ve eğitim ortamını yönetme tarzı, öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkiler. Bu bağlamda öğretmen, hem bilgi ve becerileriyle hem de tutum ve davranışlarıyla öğrenciler için belirleyici bir model niteliği taşır (Çeliköz & Çetin , 2004, s. 3). Bu çerçevede, klasik ahlâk filozoflarının çocuk eğitiminde öğreticide bulunması gereken özellikleri ele alırken dayandıkları temel zemini anlamak açısından da önem arz etmektedir.

İslâm ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesi yalnızca öğretim faaliyetinden ibaret görülmemiş, bu sürecin başarısında öğreticinin şahsiyetinin belirleyici olduğu özellikle vurgulanmıştır. Bu bağlamda klasik İslâm düşünürleri, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil; aynı zamanda ahlâkî rehberlik yapan ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olan bir şahsiyet olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğreticinin

karakteri, davranışları ve öğrencilerle kurduğu ilişki biçimi eğitim sürecinin etkisini doğrudan belirleyen unsurlar arasında görülmüştür (Tûsî, 2021, s. 211; Çelebi, 2020, s. 323).

Bu konuda özellikle Gazâlî'nin görüşleri dikkat çekicidir. Gazâlî'ye göre çocukların karakter gelişiminde öğretmenin şahsiyeti son derece önemli bir rol oynar. Çünkü çocuklar çoğu zaman söylenen sözlerden ziyade gördükleri davranışlardan etkilenirler. Bu nedenle öğretmenin yalnızca bilgi bakımından yeterli olması yeterli değildir; aynı zamanda ahlâkî açıdan da örnek bir kişilik sergilemesi gerekir. Gazâlî bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: “*Âlim, bildiği ile amel etmezse öğüdü kalplere nüfuz etmez; tıpkı yağmurun sert bir taşın üzerinden kayıp gitmesi gibi*” (Gazâlî, 1993, I/140-147). Bu yaklaşım, eğitim sürecinde öğreticinin söz ile davranışları arasındaki tutarlılığın önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Gazâlî ayrıca öğretmenin çocuklara karşı şefkatli ve yumuşak bir tutum sergilemesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre sertlik ve sürekli azarlama çocuğun öğrenme isteğini zayıflatabilir ve kişilik gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenin pedagojik yaklaşımında anlayış ve merhamet ön planda olmalıdır. Nitekim Gazâlî, “*Öğretmen çocuğa karşı yumuşak olmalı; ona sert davranmamalı ve aşırı azarlamamalıdır*” diyerek eğitim sürecinde şefkat temelli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Gazâlî, 1993, I/140).

Benzer şekilde Nasîrüddin Tûsî de öğretmenin kişisel özelliklerinin eğitim sürecindeki önemine dikkat çekmektedir. Tûsî'ye göre öğretmen yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil, aynı zamanda ahlâkî bir rehberdir. Bu nedenle öğretmenin dindar, akıllı, vakur ve temiz karakterli bir kişi olması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında öğretmenin tatlı sözlü olması, çocukların terbiyesinde kullanılacak yöntemleri bilmesi ve erdemsiz kimselerin davranışlarından uzak durması gerektiği ifade edilmektedir. Tûsî'ye göre öğretmenin özel hayatındaki tutarlılık da öğrenciler üzerinde etkili olduğu için öğretmenin hem mesleki hem de ahlâkî bütünlüğe sahip olması gerekmektedir (Tûsî, 2021, s. 211).

Kınalızâde Ali Çelebi de öğretmenin karakteri üzerinde özellikle durmaktadır. Ona göre öğretmen dindar, akıllı, takva sahibi ve güzel ahlâka sahip bir kişi olmalıdır. Bunun yanında öğretmenin davranışlarında itidal sahibi olması gerektiği

belirtilir. Kınalızâde'ye göre öğretmen aşırı yumuşak olması eğitimde otoritenin zayıflamasına yol açabilir; buna karşılık aşırı sertlik de öğrencilerin öğrenme sürecine karşı olumsuz duygular geliştirmesine sebep olabilir. Bu nedenle öğretmenin öfke ile yumuşaklık arasında dengeli bir tutum sergilemesi gerektiği ifade edilmektedir (Çelebi, 2020, s. 323).

Bu düşünürlerin yaklaşımları birlikte değerlendirildiğinde İslâm ahlâk düşüncesinde öğretmenin yalnızca akademik bilgiye sahip bir kişi olarak görülmediği anlaşılmaktadır. Aksine öğretmenin şahsiyeti, ahlâkî duruşu, sabrı ve öğrencilerle kurduğu ilişki biçimi eğitimin temel unsurları arasında kabul edilmiştir. Bu anlayış, öğretmenin rolünü yalnızca öğretim faaliyetleriyle sınırlı olmayan, aynı zamanda karakter ve değer eğitimiyle yakından ilişkili bir konuma yerleştirmektedir (Tûsî, 2021, s. 211).

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin öğreticide bulunması gereken niteliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu yaklaşımların önemli bir bölümünün günümüz eğitim literatürü ile dikkat çekici biçimde örtüştüğü görülmektedir. Özellikle öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil, aynı zamanda öğrenciler için bir rol model olması gerektiği düşüncesi hem klasik düşünürlerin hem de modern eğitim bilimlerinin ortak vurgularından biridir. Günümüz eğitim anlayışında da öğretmenin kişisel özellikleri ve öğrencilerle kurduğu ilişki biçimi öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen temel unsurlar arasında kabul edilmektedir (Özkan & Arslantaş, 2013, s. 312).

Modern eğitim literatüründe öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisinin yalnızca akademik başarı ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin kişilik gelişimi ve değer dünyalarının oluşumunda da belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin rol model olması gerektiği görüşü eğitim bilimlerinde yaygın biçimde kabul edilmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrencilerin sosyal ve ahlâkî gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmektedir. Bu durumu açıklayan araştırmalardan birinde öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının öğrencilerin değer yargıları ve karakter gelişimi üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ifade edilmekte ve öğretmenin kişiliğinin eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olduğu vurgulanmaktadır (Ergün & Duman, 1998, s.

137). Bu yaklaşım, klasik İslâm düşünürlerinin öğretmenin davranışlarıyla öğrencilere örnek olması gerektiğine ilişkin vurgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Benzer şekilde çağdaş eğitim araştırmaları öğretmenin yalnızca alan bilgisine sahip olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda güçlü iletişim becerilerine ve olumlu kişisel özelliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen niteliklerini inceleyen çalışmalarda öğretmenlerin güvenilirlik, sıcaklık, esneklik, destekleyicilik ve yüksek başarı beklentisi gibi özelliklere sahip olmalarının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Tatar, 2004, s. 2-4). Bu durum, klasik düşünürlerin öğretmenin şefkatli, dengeli ve öğrencilerle sağlıklı bir ilişki kurabilen bir kişi olması gerektiğine ilişkin görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Günümüz eğitim anlayışında öğretmenin öğrencilerle kurduğu pedagojik ilişkinin niteliği de önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öğretmenin öğrencilerle güvene dayalı bir iletişim kurması, onların bireysel farklılıklarını dikkate alması ve öğrenme sürecinde destekleyici bir tutum sergilemesi çağdaş pedagojinin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenme ortamının kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir (Can, 2004, s. 104). Bu yaklaşım da klasik İslâm düşünürlerinin öğretmenin sabırlı, anlayışlı ve öğrencilerle sağlıklı bir ilişki kurabilen bir kişi olması gerektiği yönündeki vurgularıyla önemli ölçüde örtüşmektedir.

Bununla birlikte klasik İslâm düşüncesindeki öğretmen tasavvuru ile modern eğitim anlayışı arasında bazı farklılıkların bulunduğu da görülmektedir. Klasik düşünürler öğretmeni çoğu zaman güçlü bir otorite figürü ve ahlâkî rehber olarak ele almışlardır. Bu yaklaşımda öğretmenin bilgi ve otorite bakımından öğrenciden daha üstün bir konumda olduğu varsayılmaktadır (Çelebi, 2020, s. 323). Buna karşılık modern eğitim anlayışında öğretmen-öğrenci ilişkisi daha çok etkileşim ve iş birliği temelinde ele alınmaktadır. Çağdaş pedagojik yaklaşımlar öğretmeni yalnızca bilgi aktaran bir otorite olarak değil, öğrenme sürecini yönlendiren ve öğrencinin aktif katılımını destekleyen bir rehber olarak tanımlamaktadır. Bu durum özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışının yaygınlaşmasıyla daha belirgin hâle gelmiştir.

Nitekim modern eğitim literatüründe öğretmenin rolü “öğrenme sürecini kolaylaştıran rehber” olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2013, s. 45).

Bütün bu değerlendirmeler birlikte ele alındığında klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin öğreticide bulunması gereken niteliklere ilişkin görüşlerinin önemli bir bölümünün günümüz eğitim literatürüyle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Özellikle öğretmenin rol model olması, öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurması, sabırlı ve anlayışlı olması gibi özellikler hem klasik düşünürler hem de modern eğitim bilimleri tarafından vurgulanan ortak unsurlar arasında yer almaktadır. Buna karşılık öğretmenin otorite konumu ve eğitim sürecindeki rolünün tanımlanışı bakımından bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Klasik İslâm filozoflarının öğretmen tasavvurunun yalnızca tarihsel bir eğitim anlayışını yansıtmadığı, aynı zamanda günümüz pedagojik yaklaşımlarıyla önemli ölçüde kesişen yönler taşıdığı söylenebilir. Bu durum, söz konusu filozofların eğitim anlayışının yalnızca kendi dönemleriyle sınırlı kalmadığını; insanın karakter gelişimi ve eğitim sürecinin doğasına ilişkin evrensel bazı ilkeler içerdiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenin rol model olması, öğrencilerle güven temelli bir ilişki kurması ve eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil aynı zamanda kişilik gelişimi süreci olarak görmesi gibi ilkeler hem klasik düşünce geleneğinde hem de modern eğitim literatüründe ortak bir zeminde buluşmaktadır.

2.4.3. Çocuk terbiyesinde kullanılan metotlar

İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesine ilişkin yaklaşımlarında eğitim, yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir öğretim faaliyeti olarak görülmemiş; bireyin ahlâkî karakterinin oluşumunu hedefleyen bütüncül bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu nedenle çocuk eğitiminde kullanılan yöntemler de yalnızca zihinsel eğitimi değil, aynı zamanda davranışların şekillendirilmesini ve erdemli alışkanlıkların kazandırılmasını hedefleyen pedagojik araçlar olarak değerlendirilmiştir. Klasik dönemde kaleme alınan ahlâk eserlerinde çocuk terbiyesinde kullanılan yöntemlerin büyük ölçüde örnek olma, alışkanlık kazandırma, aşamalı öğretim, teşvik ve ödüllendirme, nasihat ve telkin ile disiplin uygulamaları etrafında şekillendiği görülmektedir (Tûsî, 2021, s. 208; Devvânî, 2019, s. 158-160; Çelebi, 2020, s. 322-324).

Bu düşünce geleneğinde öne çıkan yöntemlerden biri örnek olma ve model üzerinden öğretimdir. İslâm ahlâk düşünürleri eğitim sürecinde öğretmenin ve yetişkinlerin davranışlarının çocuk üzerinde doğrudan etkili olduğunu kabul etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil, aynı zamanda ahlâkî davranışlarıyla öğrenciler için örnek teşkil eden bir şahsiyet olması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim sürecinde ahlâkî değerlerin yalnızca sözlü öğütlerle değil, davranışların fiilen gösterilmesi yoluyla öğrenildiği düşüncesi özellikle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin karakterinin ve günlük davranışlarının eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğu belirtilmektedir (Miskeveyh, 2017, s. 78-79; Gazâlî, 1993, I/140-147).

Çocuk terbiyesinde kullanılan bir diğer önemli yöntem alışkanlık kazandırma yoluyla erdem inşasıdır. Klasik İslâm ahlâk düşüncesinde erdemli davranışların kalıcı hâle gelmesi tekrar ve alışkanlık aracılığıyla mümkün görülmüştür. Bu nedenle çocukluk döneminde kazanılan davranışların bireyin karakterini belirleyen temel unsurlar olduğu ifade edilmiştir. Gazâlî, erken yaşta kazanılan davranışların kalıcı etkisini vurgulayarak “*Kişi hangi halde yetişirse o hal onda kökleşir*” ifadesiyle ahlâkî alışkanlıkların çocukluk döneminde kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde çocuklara ibadet, temizlik ve edep gibi davranışların küçük yaşlardan itibaren düzenli biçimde öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Gazâlî, 1993, III/168).

Eğitim sürecinde aşamalılık ve çocuğun gelişim düzeyine uygun öğretim de önemli bir yöntem olarak ele alınmaktadır. İslâm ahlâk düşünürleri çocukların idrak seviyesinin dikkate alınması gerektiğini ve öğretimin kolaydan zora doğru ilerlemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşım özellikle Gazâlî’nin eğitim anlayışında belirgin bir şekilde görülmektedir. Gazâlî, çocukların anlayamayacakları konularla karşı karşıya bırakılmasının öğrenme sürecine karşı olumsuz duygular oluşturabileceğini ifade ederek “*Çocuğa gücünün yetmeyeceği kadar bilgi yüklenmemelidir; çünkü bu onun nefret etmesine ve geri kalmasına sebep olur*” sözleriyle öğretimin çocuğun gelişim düzeyine uygun olması gerektiğini belirtmektedir (Gazâlî, 1993, I/140-147). Bu yaklaşım, eğitim sürecinin kademeli olarak ilerlemesini öngören tadrîcî öğretim anlayışının bir yansımasıdır.

Klasik İslâm ahlâk literatüründe çocuk terbiyesinde kullanılan yöntemlerden biri de teşvik, ödüllendirme ve ölçülü disiplin uygulamalarıdır. Bu çerçevede çocukların olumlu davranışlarının övülmesi ve teşvik edilmesi gerektiği belirtilirken, olumsuz davranışların ise belirli ölçüler içerisinde kontrol altına alınması gerektiği ifade edilmiştir. İbn Miskeveyh, çocukların küçük hatalarının hemen açığa çıkarılmaması gerektiğini ve eğitim sürecinde sabırla hareket edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre çocukların ilk dönemlerdeki bazı yanlış davranışlarının görmezden gelinmesi mümkün olmakla birlikte bu davranışların süreklilik kazanması durumunda aşamalı bir disiplin yöntemine başvurulması gerekmektedir. Bununla birlikte cezanın ölçsüz biçimde uygulanmasının sakıncalı olduğu özellikle vurgulanmaktadır (Miskeveyh, 2017, s. 78-79).

Disiplin uygulamaları konusunda bazı düşünürler daha belirgin bir otorite anlayışı ortaya koymuşlardır. Özellikle Kınalızâde Ali Çelebi'nin yaklaşımında öğretmenin gerekli durumlarda ceza uygulayabileceği ifade edilmekte ve bu cezanın caydırıcı bir nitelik taşıması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte cezanın sebepsiz yere uygulanmaması gerektiği de özellikle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin az fakat etkili ceza vermesi gerektiği ifade edilmektedir (Çelebi, 2020, s. 324). Bu yaklaşımda disiplinin sağlanabilmesi için öğretmenin otoritesinin korunmasının önemli olduğu görülmektedir.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin eğitim anlayışında öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı da dikkat çeken bir başka unsurdur. Nasîrüddin Tûsî, öğretim sürecinde derslerin tekdüze hâle getirilmemesi gerektiğini ve öğrencilerin dikkatini canlı tutacak farklı yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Ona göre öğrencilerin bazıları doğrudan anlatımla, bazıları ise örnekler ve semboller aracılığıyla daha iyi öğrenmektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde farklı yöntemlerin kullanılması ve öğrencilerin konuşarak öğrenmeye teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Tûsî, 2021, s. 211-212).

Bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesine ilişkin eğitim anlayışının belirli temel yöntemler etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu yöntemler arasında örnek olma, alışkanlık kazandırma, aşamalı öğretim, teşvik ve ödüllendirme, nasihat ve telkin ile disiplin

uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Bu yaklaşımlar, çocuk eğitiminde davranışların düzenlenmesini ve erdemli karakterin oluşumunu merkeze alan bir pedagojik anlayışın varlığına işaret etmektedir.

Günümüz eğitim anlayışı Batı eğitim bilimleri ve küresel eğitim politikalarının etkisiyle kritik bir dönüşüm geçirmiştir. Modern pedagojide öğretmenin rolü, bilgi iletmekten çok öğrenci merkezli öğrenmeyi kolaylaştırmak şeklinde yeniden tanımlanmıştır. 21. yüzyıl eğitim anlayışı, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak onun öğrenme sürecine aktif bir şekilde katıldığı, sorgulayan, problem çözebilen, iş birliği yapabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesini hedefler. Bu bağlamda öğretim stratejileri aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, sorgulama temelli öğrenme ve teknoloji tabanlı öğrenme gibi yöntemleri içerir; öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlamasına, etkin katılım göstermesine ve farklı beceriler geliştirmesine imkân sağlar. Etkili 21. yüzyıl öğretim yöntemleri, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini bir bütün olarak geliştirmeye odaklanır. Örneğin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi. Böylece öğrenci akademik başarı ile birlikte yaşam becerileri de kazanır. Bu çerçevede öğretmen, öğrenmeyi düzenleyen, öğrenciyi yönlendiren ve öğrenme ortamını tasarlayan bir kolaylaştırıcı olarak algılanır (Shodiev, 2025, s. 601-603).

İslâm ahlâk filozoflarının eğitim anlayışı ile günümüz eğitim anlayışı arasında temel bir fark, eğitimin nihai hedefinin tanımlanış biçimindedir. İslâm eğitim geleneklerinde eğitimin merkezi hedefi bireyin ahlâkî ve manevi olgunlaşması iken (Çelebi, Ahlâk-ı Alâî, 2020, s. 320-324), çağdaş eğitimde hedef, bireyin hem akademik bilgi hem de dönemin becerilerini geliştirmesine olanak veren çok boyutlu bir gelişimdir. İslâm düşünürlerinin yaklaşımında öğretmenin rol modeli olması, öğrencinin değer sisteminde doğrudan bir yer edinirken; modern yaklaşımlarda öğretmen, öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif katılımcısı hâline getiren süreç düzenleyici ve öğrenme arkadaşı rolünü üstlenir (Shodiev, 2025, s. 603-604).

Bu farklılaşmanın bir diğer boyutu da öğretim yöntem ve tekniklerinde ortaya çıkar. Geleneksel İslâmî eğitimde telkin, nasihat ve örnek hikâye/metin aracılığıyla ahlâkî davranışların pekiştirilmesi önemliken (Tusî, 2021, s. 213), modern eğitimde

öğretim yöntemleri daha çok etkileşim, işbirliği, proje ve sorgulama tabanlı etkinlikler ile öğrencinin öğrenmeye eleştirel yaklaşmasını sağlamak üzerine kuruludur. Modern pedagojik stratejilerde öğretmen artık sadece ahlâkî değerleri öğretmekle değil, aynı zamanda öğrencinin çağın getirdiği becerileri olan; yaratıcılık, iletişim, kritik düşünme ve iş birliği gibi becerileri kazanmasını hedefleyen bir kıvrak öğrenme tasarımcısıdır. Bu durum, öğretmenin klasik İslâmî söylemdeki “ahlâkî model” rolünü tamamen ortadan kaldırmasa da, onu daha dinamik bir role dönüştürdüğü söylebilir (Camarda & Thornhill, 2023, s. 5-6).

Ahlâkî öğüt ve telkin gibi geleneksel yöntemlerin eleştirel bir değerlendirmesi yapıldığında, bunların öğrencilerin davranışlarını biçimlendirmede güçlü bir tarihi ve kültürel bağlamı temsil ettiği görülür. Ancak bu yaklaşım, öğrencinin kendi değerlerini sorgulama ve eleştirel olarak inşa etme yeteneklerini ikinci plana itebilir; yani öğrenci, ahlâkî çoğu zaman dışsal bir telkin olarak alabilir. Buna karşılık, modern pedagojide öğrencinin aktif katılımı, öğrenme materyallerini kendisiyle ilişkilendirebilme becerisi ve sosyal etkileşim içerisinde değerleri özümseyerek geliştirmesi ön plandadır. Bu açıdan bakıldığında, bilgi ve değer inşasında öğrenciyi pasif konumdan çıkaran modern yöntemler, klasik telkin ve örnek modelden farklı olarak, öğrencinin kendi değerlerini bilişsel ve sosyal süreçler yoluyla oluşturmaya imkân tanıyabilir (Demirel, 2024, s. 49).

İslâm ahlâk filozoflarının eğitim metotları anlayışı ile günümüz eğitim paradigması arasında metodolojik ve hedef odaklı bakış açısından önemli farklar vardır. Bir yanda ahlâk ve erdem merkezli insan yetiştirmeyi hedefleyen değer odaklı bir yaklaşım; diğer yanda öğrenci merkezli, etkileşimsel ve beceri odaklı bir öğretim anlayışı söz konusudur. Ancak her iki yaklaşımın da öğretmenin rolüne yüklediği değer, bir şekilde bireyin gelişiminde öğretmeni merkezi konumda tutar. Modern eğitim, İslâmî eğitimdeki değerler bölümünü tamamen reddetmek yerine, bu değerleri 21. yüzyıl öğrenme becerileri ile entegre ederek bütünsel bir eğitim modeli geliştirme potansiyeline sahiptir (Demirel, 2024, s. 49).

Ayrıca Millî Eğitim dergisinde yayımlanan son çalışmalar, erdem ve karakter gelişiminin artık tek yönlü telkinle değil, yapılandırılmış etkinlikler, problem temelli öğrenme, sosyal katılım ve öğrenci inisiyatifini artıran pedagojik uygulamalarla

desteklendiğini göstermektedir (Özhan , Taşgın , & Kandırmaz, 2023, s. 18). Bu bağlamda modern pedagoji, klasik filozofların önem atfettiği model alma ve alışkanlık kazanımı ilkelerini tamamen terk etmemekte, fakat bunları otorite–itaat ekseninden çıkararak öğrencinin aktif katılımı ve eleştirel düşünme becerileriyle bütünleştirmektedir.

Bu karşılaştırma, klasik İslam ahlâkçılarıyla modern eğitimcilerin yöntem düzeyinde bazı ortak kavramlara sahip olduklarını; fakat pedagojik hedefler, iletişim biçimi ve toplumsal cinsiyet anlayışı açısından derin ayrışmalar yaşandığını göstermektedir. Klasik düşünürlerin eğitimde temel amaçları olan “erdemli karakter” ve “toplumsal düzenin korunması” günümüz eğitiminde tamamen reddedilmemiş, fakat insan hakları, çocuk hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği ve öğrencinin bireysel gelişimi ilkeleriyle yeniden yorumlanmıştır. Örneğin Sosyal Duygusal Öğrenme (SEL) çerçevesinde empati, öz denetim, sorumluluk ve sosyal bilinç gibi erdemsel nitelikler açıkça hedeflenmekte; fakat bunların kazanımı hiçbir şekilde tek taraflı itaate, cinsiyete dayalı rol dağılımına ya da otorite eksenli disipline dayandırılmamaktadır (Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kitapçığı, 2024, s. 14).

Bu çerçevede klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesine ilişkin yöntemleri ile günümüz eğitim yaklaşımları arasında hem süreklilik hem de dönüşüm içeren bir ilişki olduğu görülmektedir. Model alma, alışkanlık kazanımı ve gelişim düzeyine uygun öğretim gibi bazı temel pedagojik ilkeler farklı kuramsal temellerle günümüz eğitim literatüründe varlığını sürdürmektedir. Buna karşılık telkin ve otorite merkezli disiplin anlayışı gibi bazı yöntemler modern pedagojik yaklaşımlarda daha sınırlı bir rol üstlenmiş ve öğrencinin aktif katılımını merkeze alan öğrenme modelleri ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla klasik eğitim anlayışında yer alan bazı yöntemlerin günümüz pedagojisinde tamamen ortadan kalkmadığı, ancak çağdaş öğrenme kuramları ve öğrenci merkezli öğretim anlayışı çerçevesinde yeniden yorumlandığı söylenebilir.

2.4.4. Çocuk terbiyesinde din eğitimi ve ibadetler

İslâm ahlâk düşüncesinde çocuk terbiyesine ilişkin yaklaşımlar incelendiğinde, farklı dönemlerde yaşamış ahlâk filozoflarının büyük ölçüde ortak bir düşünsel zeminden hareket ettikleri görülmektedir. Bu ortak zeminin temelinde

İslâm dininin ahlâkî ve eğitimsel ilkeleri yer almaktadır. Söz konusu düşünürler çocuk terbiyesini yalnızca toplumsal bir düzenleme meselesi olarak değil, insanın nefsi terbiyesi, dünya hayatının geçiciliğinin kavranması ve bireyin ahiret hayatına hazırlanması süreci olarak ele almışlardır. Bu nedenle çocuk eğitimiyle ilgili görüşlerini çoğu zaman dinî referanslara dayandırarak açıklamışlar ve eğitim sürecini ahlâkî olgunlaşmanın temel aracı olarak değerlendirmişlerdir. Bu yaklaşımda dinî eğitim, bireyin karakterinin şekillenmesinde belirleyici bir unsur olarak görülmektedir (Gazâlî, 1993, s. I/125-136; Tusî, 2021, s. 208).

İbn Miskeveyh'in düşüncesinde din eğitimi, çocuk terbiyesinin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Ona göre mutlu ve erdemli insan, çocukluk döneminden itibaren dinle ilişki kuran, dinin buyruklarını alışkanlık hâline getiren ve olgunluk çağına ulaştığında bu buyrukların hikmetini kavrayarak onları bilinçli biçimde sürdüren kişidir. Bu düşünceyi “*Mutlu insan, çocukluğundan itibaren dine yakınlık kazanan, ona teslim olan, bütün buyruklarına uymayı alışkanlık haline getiren, sebep ve illetleri kavrama yaşına gelince bu buyruklardaki hikmeti inceleyerek onun daha önce kazandığı alışkanlıklara uygunluğunu gören, bu suretle düşüncesini güçlendiren, basiretini geliştiren ve kararlarına isabet kazandıran kişidir*” sözleriyle ifade etmektedir (Miskeveyh, 2017, s. 55). Bu yaklaşımda çocuk ile din arasındaki ilişkinin erken yaşlarda kurulması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Miskeveyh'e göre çocuk başlangıçta dinî davranışları taklit yoluyla yerine getirir; ancak zamanla bu davranışların anlamını kavrayarak onları bilinçli bir şekilde içselleştirir. Bu nedenle dinî davranışların çocukluk döneminde tekrar yoluyla alışkanlık hâline getirilmesi gerektiğini belirtir. Böylece din eğitimi yalnızca ibadetlerin öğretilmesi değil, aynı zamanda çocuğun ahlâkî karakterinin şekillenmesini sağlayan bir eğitim süreci olarak görülmektedir (Miskeveyh, 2017, s. 55).

Gazâlî, din eğitiminin yalnızca ibadetlerin öğretilmesiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda helâl-haram bilincinin kazandırılmasını da içerdiğini belirtir. Ona göre ebeveynlerin çocuklara önce helâl ve haram bilgisini öğretmeleri, ardından ibadetlerin anlamını ve amacını açıklamaları gerekir. Bu bağlamda özellikle namaz eğitimi üzerinde durur ve çocuğun namaza aşamalı bir şekilde alıştırılması gerektiğini ifade eder. İhyâ'da yer alan “*Çocuğa namaz ve temizlik öğretilmeli ve bu*

konularda aşamalı olarak alıştırılmalıdır” ifadesi, Gazâlî’nin ibadet eğitimi tedricî bir yöntemle ele aldığını göstermektedir (Gazâlî, 1993, III/169). Bununla birlikte Gazâlî, ibadetlerin yalnızca ritüel bir uygulama olmadığını, aynı zamanda insanın nefsinin terbiye eden ve kalbini arındıran bir işlev taşıdığını belirtir. Nitekim “*İbadetin amacı nefsi terbiye etmek ve kalbi arındırmaktır*” ifadesiyle ibadetlerin ahlâkî formasyon üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koyar (Gazâlî, 1993, III/169).

Din eğitiminin çocuk terbiyesindeki rolü konusunda Nasîruddin Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde’nin görüşleri de büyük ölçüde benzer bir çerçevede şekillenmektedir. Bu düşünürler çocuğa Kur’an ve sünnet bilgisinin erken yaşlarda öğretilmesi gerektiğini vurgulamış ve dinî görevlerin düzenli biçimde yerine getirilmesi konusunda çocukların teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Tûsî’ye göre çocuğa dinî vecibeler öğretilmeli ve bu görevleri yerine getirmesi konusunda nasihat edilmelidir; ancak bu görevleri yerine getirmediği durumlarda cezaya başvurulabileceğini de belirtir (Tûsî, 2021, s. 208). Benzer şekilde Devvânî ve Kınalızâde de dinî eğitimde ibadet alışkanlıklarının erken yaşlarda kazandırılması gerektiğini savunmuşlardır. Onlara göre dinin hükümleri, ibadetlerin şartları ve Hz. Peygamber’in sünnetleri çocuklara zamanında öğretilmeli ve bu bilgilerin günlük hayatta uygulanması teşvik edilmelidir. Bu çerçevede çocuğun yedi yaşında namaza alıştırılması gerektiği, on yaşına geldiği hâlde namaz kılmaması durumunda ise usulüne uygun biçimde dövülerek cezalandırılabilmesi ifade edilmektedir (Çelebi, 2020, s. 321; Devvânî, 2019, s. 162).

Kınalızâde’nin din eğitimine yaklaşımı ibadetlerin yanı sıra inanç ve bilgi boyutunu da kapsamaktadır. Ona göre çocuklara farz, sünnet, helâl ve haram hükümleri yalnızca teorik olarak öğretilmemeli, aynı zamanda uygulamalı olarak kazandırılmalıdır. Bu nedenle çocukların farz ve vacip ibadetleri düzenli biçimde yerine getirmeleri sağlanmalıdır. Kınalızâde ayrıca ilimlerin nihai amacının ilahî bilgiye ulaşmak olduğunu ifade ederek, çocukların başlangıçta anne ve babalarından taklit yoluyla öğrendikleri inançların ilerleyen dönemlerde aklî deliller ve düşünme yoluyla temellendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Çelebi, 2020, s. 321).

Bu düşünürlerin yaklaşımları birlikte değerlendirildiğinde din eğitiminin İslâm ahlâk filozoflarının çocuk terbiyesine ilişkin görüşlerinde merkezi bir konuma

sahip olduğu gör÷lmektedir. İbn Miskeveyh ve Gazâlî din eğitiminin çocuğun ahlâkî karakterinin şekillenmesini sağlayan bir süreç olarak ele alırken, Tûsî, Devvânî ve Kınalızâde bu süreci ibadetlerin öğretilmesi ve dinî görevlerin uygulanması üzerinden açıklamışlardır. Bununla birlikte tüm bu düşünürler din eğitiminin erken yaşta başlatılması, aşamalı bir yöntemle sürdür÷lmesi ve süreklilik kazanması gerektiğı konusunda ortak bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu çerçevede ibadetler ve dinî bilgiler yalnızca şekilsel uygulamalar olarak değil, aynı zamanda nefsi terbiye eden ve bireyin ahlâkî bilincini güçlendiren bir eğitim aracı olarak değerlendirilmiştir.

İslam dininde ibadet bilincinin çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılması, hem Kur'ân-ı Kerîm'deki genel sorumluluk ilkelerine hem de Hz. Peygamber'in sünnetine dayanmaktadır. Kur'an, bireyin kendisiyle sınırlı olmayan bir dinî sorumluluk alanı bulunduğunu; aile fertlerinin de manevi yönden eğitilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim *“Kendinizi ve ailenizi ateşten koruyun”* (Tahrîm 66/6) ayeti, ebeveynlerin çocuklarına dini değerleri öğretme yükümlülüğüne işaret etmektedir. Ayrıca *“Ailene namazı emret; kendin de ona sabırla devam et”* (Tâhâ 20/132) buyruğu, namaz eğitiminin aile içinde süreklilik ve disiplin gerektiren bir görev olduğunu ortaya koymaktadır.

Hz. Peygamber'in sünneti de bu ilkeyi açık bir biçimde desteklemektedir. Peygamber Efendimiz, *“Çocuklarınıza yedi yaşında namazı öğretin; on yaşına geldiklerinde kılmazlarsa (ciddiyet kazandırmak amacıyla) onları uyarın ve yataklarını ayırın.”* (Es-Sicistani, 1987, s. 495) buyurmuştur. Bu hadis, namaz eğitimine başlanacak yaş, verilen eğitimin niteliğı ve eğitim sürecinin aşamalılığı hakkında açık bir rehberlik sunmaktadır.

Kaynaklarda yer alan bu hükümler, çocuklara namaz bilincinin erken yaşlarda kazandırılmasının çok önemli olup manevi gelişimi destekleyen tedricî bir eğitim süreci olduğunu göstermektedir. Eğitim psikolojisinin de desteklediğı şekilde, erken yaşlarda bireye kazandırılan davranışlar kalıcı alışkanlık hâline gelmekte; böylece ibadet bilincinin temelleri sağlam bir şekilde atılmaktadır. Kur'ân ayetleri ve sahih hadisler, namaz ibadetinin küçük yaşlardan itibaren çocuklara öğretilmesini teşvik etmekte; aileyi bu eğitimin birincil sorumlusu olarak konumlandırmaktadır (Yurt &

Özyürek, 2023, s. 132-133). Dinî kaynakların ortaya koyduğu bu yaklaşım, hem bireyin manevi gelişimini hem de toplumsal değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını güvence altına almayı amaçlamaktadır.

Filozofların din eğitimi ve ibadet öğretimine dair yaklaşımı; örneklik, alışkanlık kazandırma, tedricî ilerleme ve ruhî terbiyeyi merkeze alan bütüncül bir model sunmaktadır. Bu model hem klasik İslâm eğitim geleneği hem de modern pedagojik yaklaşımlar açısından sürdürülebilir ve uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır. Görüldüğü üzere günümüz eğitimcileri de benzer biçimde, çocuğun kişilik gelişimi ve değer ediniminin erken yaşlarda başladığını, bu süreçte ailenin belirleyici bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Modern pedagojik yaklaşımlar, özellikle davranış kazanımlarının küçük yaşta daha kalıcı olduğunu ve ebeveynin düzenli yönlendirmesiyle ibadet gibi tekrarlı davranışların alışkanlığa dönüştüğünü göstermektedir. Eğitim araştırmaları, çocuklarda değerler ve davranışlar geliştirilirken en etkili desteğin aile tarafından verildiğini vurgulamakta (Yurt & Özyürek, 2023, s. 140); bu yönüyle klasik İslam filozoflarının görüşleri günümüz bilimsel bulgularıyla örtüşmektedir.

Ancak klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesine ilişkin yaklaşımları ile modern pedagojik yaklaşımlar arasında bazı önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Özellikle disiplin ve otorite anlayışı bu farklılığın en belirgin olduğu alanlardan biridir. Klasik metinlerde ibadetlerin yerine getirilmemesi durumunda belirli disiplin uygulamalarına başvurulabileceği ifade edilirken, modern eğitim literatürü çocuk eğitiminde fiziksel ceza veya baskı temelli yöntemleri pedagojik açıdan uygun görmemektedir. Günümüz eğitim araştırmaları, disiplinin daha çok öğrencinin öz düzenleme becerilerini geliştiren pedagojik yaklaşımlar üzerinden sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda modern eğitim anlayışında çocukların davranışlarını dışsal cezalarla kontrol etmekten ziyade onların içsel motivasyonlarını geliştiren rehberlik ve destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir (Aydın, 2019, s. 203-205).

Bir diğer önemli farklılık ise din eğitiminin pedagojik yöntemlerinde ortaya çıkmaktadır. Klasik İslâm düşünürlerinin yaklaşımında dinî bilginin aktarımı çoğu zaman nasihat, telkin ve otorite temelli öğretim üzerinden açıklanırken, modern din

eğitimi yaklaşımlarında öğrencinin aktif katılımı ve sorgulama becerileri daha fazla ön plana çıkarılmaktadır. Günümüz din eğitimi literatürü, çocukların dinî kavramları anlamlandırabilmesi için yaşantıya dayalı öğrenme, tartışma ve etkileşim gibi pedagojik yöntemlerin kullanılmasının daha etkili olduğunu belirtmektedir (Bilgin, 2011, s. 178-180). Bu yaklaşım, dinî bilgilerin yalnızca aktarılması değil, öğrencinin bu bilgileri anlayarak içselleştirmesi gerektiği yönündeki çağdaş pedagojik anlayışı yansıtmaktadır.

Bütün bu değerlendirmeler birlikte ele alındığında klasik İşlâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesinde din eğitimi ve ibadet öğretimine ilişkin görüşleri ile modern eğitim literatürü arasında hem süreklilik hem de dönüşüm içeren bir ilişki bulunduğu görölmektedir. Erken yaşta değer eğitimi, aile merkezli eğitim ve davranışların alışkanlık yoluyla kazanılması gibi bazı temel ilkeler hem klasik düşünürler hem de çağdaş eğitim araştırmaları tarafından önemli görölmektedir. Buna karşılık disiplin anlayışı ve öğretim yöntemleri bakımından modern pedagojik yaklaşımlar daha öğrenci merkezli, katılımcı ve psikolojik gelişimi esas alan bir çerçeve ortaya koymaktadır. Bu durum, klasik İşlâm düşünürlerinin ortaya koyduğu din eğitimi anlayışının günümüz pedagojik yaklaşımlarıyla tamamen örtüşmediğini; ancak birçok temel ilkenin çağdaş eğitim teorileri içerisinde farklı biçimlerde yeniden yorumlandığını göstermektedir.

Çocuk terbiyesinde din eğitimi ve ibadet öğritimi meselesi hem klasik İşlâm ahlâk geleneğinde hem de modern eğitim literatüründe önemli bir yer tutmaktadır. Klasik düşünürlerin yaklaşımı daha çok ahlâkî ve dinî sorumluluk merkezli bir eğitim anlayışına dayanırken, modern pedagojik yaklaşımlar bu süreci çocuğun psikolojik gelişimi, bireysel farklılıkları ve aktif öğrenme süreçleri çerçevesinde ele almaktadır. Bununla birlikte her iki yaklaşımın da çocuğun değer dünyasının erken yaşlarda şekillendiği ve aile ortamının bu süreçte belirleyici bir rol oynadığı konusunda ortak bir görüşe sahip olduğu söylenebilir.

2.4.5. Çocukların mesleki açıdan yetiştirilmesi

İşlam ahlâk felsefesi içinde eğitim, salt bilgi aktarımı ya da disiplin verme yöntemlerinin ötesinde, bireyin zihnî, ruhi ve davranışsal açıdan bütüncül olarak geliştiği bir süreç olarak ele alınır. Bu perspektifte, insanın yalnızca entelektüel yönü

değil; erdemli karaktere sahip olması, toplum içinde sorumluluk bilinciyle hareket etmesi, toplumsal ve meslekî yaşama hazırlanması da eğitimin amacı hâline gelir. Bu anlayış, ahlâkî erdemlerin ve meslekî yeterliklerin çocukluk çağından itibaren sıcak, rehberli bir eğitim süreciyle kazandırılabilceğini savunur (Erten, 2022, s. 205).

Eğitimin hedefi, yalnızca nicel beceriler ya da meslekî maharetler kazandırmak değil; bireyin erdemli, dengeli ve sorumlu bir kişiliğe sahip olmasıdır. Bu bağlamda meslekî eğitim ile ahlâkî eğitim birbirinden ayrı süreçler değil bütünsel yönelimlerle bir arada yürütülmelidir. Böylece birey, sadece iş yapabilen biri olmaktan çıkıp, topluma, ahlâka ve maneviyata saygılı bir fert hâline gelir. Klasik ahlâkî metinlerinin temel vurgusu da ahlâkî karakter ile toplumsal sorumluluğun bağlanmasıdır (Erten, 2022, s. 223).

Çocuk terbiyesi hem ahlâkî hem bilişsel hem de toplumsal ve meslekî gelişime hazırlık çok yönlü bir süreç olarak anlaşılır. Çocuk, aile ve öğretmenin rehberliğiyle ahlâkî erdemler, sorumluluk, toplumsal roller ve ileride yüklenebileceği meslekî görevler için biçimlenir. Bu süreçte eğitimin niteliği, rehberlik rolü, örnek alınacak davranışlar ve içsel disiplinin kazandırılması kritik önemdedir (Aybey, 2020, s. 398-399)

İslâm ahlâkî düşüncesinde eğitim yalnızca bilgi aktarımı değil; çocuğun karakterinin, meslekî yöneliminin ve toplumsal konumunun şekillendirildiği bütüncül bir süreç olarak ele alınmaktadır. Gazâlî bu süreci hem dünyevî hem de uhrevî saadetin temel şartı olarak görür ve eğitimin erken yaşta başlaması gerektiğini vurgular. Ona göre çocuk eğitimi aşamalı yürütülmeli; ilk safhada ahlâkî erdemler kazandırılmalı, ardından bilgi öğretimi sistemli biçimde gerçekleştirilmelidir (Gazâlî, 2022, I/140-147). Bu sıralama, eğitimin ahlâkî temelli bir yapı üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Gazâlî ayrıca öğretmen ve ebeveynin örnekliliğini merkeze alır; çocuk taklit yoluyla öğrendiği için yetişkinlerin söz ve davranış bütünlüğü onun karakter oluşumunda belirleyicidir. Meslekî yönlendirmede de aynı ilkeyi sürdürerek çocuğun tabiatına uygun bir alana yönlendirilmesi gerektiğini ifade eder. Her bireyin mizacına uygun bir sanat bulunduğunu, zorlayıcı yönlendirmelerin başarısızlık ve hoşnutsuzluk doğuracağını belirtir (Gazâlî, 2022, I/125-140). Böylece eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesini zorunlu görür.

Tusî ve Devvânî ise bilgi öğretiminin sıralamasını daha sistematik bir çerçevede ele alırlar. Her iki filozof da öğrenmeye ahlâk ilmiyle başlanması gerektiğini, ardından teorik ilimlere geçilmesinin uygun olduğunu ifade eder. Devvânî bu sıraya dini ilimleri (hikmet-i ilahî) üçüncü aşama olarak ekler (Devvânî, 2019, s. 160-162). Bu tasnif, bilgi edinmenin ahlâkî bir temel üzerine oturtulmasını amaçlar. Tusî, çocuğun yeteneklerinin belirlenmesi için onun doğasının, kavrayış düzeyinin ve eğilimlerinin gözlemlenmesi gerektiğini belirtir (Tusî, 2021, s. 213). Ona göre herkes her sanata yatkın değildir; her bireyin kendine özgü bir kabiliyeti vardır. Çocuk vakit kaybetmeden yatkın olduğu alana yönlendirilirse kısa sürede ustalaşabilir; aksi halde zaman israf edilir ve ömür verimsiz geçer. Eğer çocuk bir sanata yetenekli değilse o alanda zorlanmamalı, başka bir alana yönlendirilmelidir. Ancak ilgi gösterdiği bir alanda hemen vazgeçilmemeli; o sanatı sevdirici yöntemler uygulanmalıdır (Tusî, 2021, s. 213-214). Bu yaklaşımda meslekî yönlendirme bireysel kapasiteye dayalı bir planlama olarak kurgulanmaktadır.

Devvânî de benzer biçimde meslek eğitiminin çocuğun kabiliyeti doğrultusunda yapılması gerektiğini savunur. Ona göre çocuk ilim ehli değilse baba tarafından bir meslek dalına yönlendirilmelidir; burada yönlendirme sorumluluğu aile reisindedir (Devvânî, 2019, s. 161). Bu noktada filozoflar arasında yönetsel bir ayrım ortaya çıkmaktadır. Bazı düşünürlerde meslekî takip ve yönlendirme öğretmen merkezli iken, Devvânî’de aile merkezli bir sorumluluk olarak tanımlanır. Ancak ortak kabul, çocuğun doğuştan gelen yeteneğine uygun bir alana yönlendirilmesi gerektiğidir. Zorla dayatılan meslek eğitimi çocuğu ümitsizliğe ve memnuniyetsizliğe sürükleyebilir; bu nedenle tabiatla uyumlu seçim esastır (Devvânî, 2019, s. 161).

Tusî’nin meslek eğitimi anlayışı, yalnızca beceri kazandırmakla sınırlı değildir; aynı zamanda ekonomik bağımsızlık ve toplumsal sorumluluk kazandırmayı hedefler. Ona göre çocuk bir sanatta ustalaştığında geçimini o sanatla kazanması teşvik edilmelidir; kazancın tadını deneyimlemesi, mesleki gelişimini güçlendirir (Tusî, 2021, s. 214). Tusî ayrıca dikkat çekici biçimde zengin aile çocuklarının ayrıcalıklı ve konforlu ortamdan uzaklaştırılarak zor şartlarda yetiştirilmesini önerir. Saray ve hizmetçi ortamından çıkarılıp güvenilir kişiler nezaretinde sade ve zorlu yaşam koşullarında eğitilmeleri gerektiğini belirtir. Bu yöntemle çocuk hayatın

meşakkatine alışır ve dayanıklılık kazanır. Aynı zamanda çocuk geçimini sağlamaya başladığında evlendirilmesi ve bağımsız bir hayata yönlendirilmesi gerektiğini ifade eder; böylece ekonomik ve sosyal sorumluluk erken yaşta pekiştirilir (Tusî, 2021, s. 214).

Kınalızâde de meslek ve sanat eğitimi konusunda benzer bir çizgide yer alır. Ona göre çocuklar gözlem altında tutulmalı ve hangi sanata yatkın oldukları tespit edilmelidir (Çelebi, 2020, s. 327). Her insanın farklı yeteneklerle yaratıldığını, sanatların çokluğunun bu farklılığın kanıtı olduğunu belirtir. Bir çocuk yetenekli olduğu alanda kısa sürede başarı elde edebilir; ancak kabiliyetsiz olduğu bir alanda ısrar edilirse kayda değer bir sonuç alınamaz. Bu nedenle öğrenciler yetenekli oldukları alanlara yönlendirilmeli, yatkın olmadıkları alanlarda zorlanmamalıdır. Bununla birlikte temel düzeyde bazı sanatların kaidelerini öğrenmek mümkündür; ancak bütün ilimleri derinlemesine tahsil etmek imkânsızdır (Çelebi, 2020, s. 327).

Kınalızâde ayrıca ekonomik bağımsızlık konusuna özel vurgu yapar. Ona göre çocuklar anne ve babadan kalan mirasa güvenerek meslek öğrenmekten uzak kalmamalıdır; çünkü servete güvenen birçok kişi zamanla servetini kaybederek muhtaç duruma düşmüştür. Bu nedenle bireyin kendi kazancını üretmesi esastır. Bu düşüncesini tarihsel örneklerle destekler ve Fars krallarının çocuklarını lüks ortamdan uzaklaştırarak sert ve disiplinli şartlarda yetiştirdiklerini aktarır. Çocuklar hizmetçi ve şatafatlı ortamlardan uzak tutulup güvenilir kişiler aracılığıyla köy gibi sade alanlara gönderilir; burada binicilik, cesaret ve dayanıklılık gibi beceriler kazandırılırdı. Bu uygulama, hem fiziksel hem de karakter gelişimini güçlendiren bir eğitim modeli olarak sunulmaktadır. Ayrıca bu tür eğitimlerin çocukluk ve gençlik döneminde verilmesinin zorunlu olduğu; yaş ilerlediğinde karakter ve alışkanlıkların değiştirilmesinin zorlaştığı ifade edilir (Çelebi, 2020, s. 328).

Genel olarak değerlendirildiğinde Gazâlî, Tusî, Devvânî ve Kınalızâde meslek eğitimi ve yetenek yönlendirmesinde ortak bir zeminde buluşmaktadır: Eğitim bireyin tabiatına uygun olmalı, zorlamadan kaçınılmalı ve erken yaşta başlatılmalıdır. Ahlâk eğitimi temel kabul edilmekte, meslek ve sanat eğitimi ise bu temel üzerine inşa edilmektedir. Farklılıklar ise sorumluluğun kimde yoğunlaştığı ve uygulama biçiminde ortaya çıkmaktadır. Gazâlî daha çok pedagojik rehberlik ve bireysel

mizaca uygunluk üzerinde dururken; Tusî ekonomik bağımsızlık ve zorlu şartlarda yetiştirme yöntemine vurgu yapar. Devvânî meslek yönlendirmesini aile sorumluluğu bağlamında ele alır. Kınalızâde ise hem yetenek tespiti hem de toplumsal gerçeklikten hareketle mirasa güvenmeme ve disiplinli yetiştirme üzerinde durarak bu çerçeveyi genişletir.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocukların meslekî açıdan yetiştirilmesine ilişkin görüşleri, günümüz eğitim literatürüyle karşılaştırıldığında bazı temel ilkelerin farklı kavramsal çerçeveler içinde devam ettiği, bazı yaklaşımların ise çağdaş pedagojik anlayış doğrultusunda yeniden yorumlandığı görülmektedir. Özellikle bireysel yeteneklerin dikkate alınması, erken yaşta yönlendirme ve eğitimin yalnızca teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp hayatla ilişkilendirilmesi gibi ilkeler hem klasik İslâm ahlâk düşünürlerinde hem de modern eğitim literatüründe ortak biçimde vurgulanan konular arasında yer almaktadır. Buna karşılık meslek seçiminin belirlenme süreci, bireysel özgürlük alanı ve yönlendirme yöntemleri bakımından modern pedagojik yaklaşımların daha farklı bir perspektif geliştirdiği dikkat çekmektedir (Yeşilyaprak, 2017, s. 213-215).

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin meslek eğitimine ilişkin yaklaşımlarında en dikkat çekici noktalardan biri bireysel yetenek ve mizaca uygun yönlendirme ilkesidir. Gazâlî, Tûsî ve Kınalızâde'nin çocukların doğuştan getirdikleri eğilimlerin dikkate alınması gerektiğine dair vurguları, modern eğitim bilimlerinde yer alan bireysel farklılıklar ilkesine önemli ölçüde paralellik göstermektedir. Günümüz eğitim literatüründe de bireylerin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerinin meslek seçiminde belirleyici olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda kariyer gelişimi alanındaki çalışmalar, bireyin kendine uygun mesleği seçebilmesi için erken dönemlerden itibaren ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim kariyer gelişimi kuramları bireyin meslek seçim sürecinin çocukluk ve ergenlik dönemlerinde şekillenmeye başladığını ve eğitim sisteminin bu süreçte rehberlik işlevi üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kuzgun, 2014, s. 47-49).

İslâm düşünürlerinin meslek eğitiminin erken yaşta başlatılması gerektiğine dair görüşleri de modern eğitim literatüründe karşılık bulmaktadır. Günümüzde

kariyer gelişimi araştırmaları, bireyin meslek algısının yalnızca üniversite veya yetişkinlik döneminde değil, çok daha erken yaşlarda oluşmaya başladığını göstermektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim sistemlerinde kariyer farkındalığı ve meslek tanıtımı gibi uygulamalar ilköğretim ve ortaokul düzeylerinden itibaren eğitim programlarına dâhil edilmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin farklı meslek alanlarını tanımaları, kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve meslek dünyasına ilişkin gerçekçi bir bakış geliştirmeleri eğitim sürecinin önemli hedefleri arasında yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2017, s. 213-215).

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin meslek eğitimine ilişkin yaklaşımlarında dikkat çeken bir diğer unsur eğitimin ekonomik bağımsızlık ve toplumsal sorumluluk kazandırma amacıyla ilişkilendirilmesidir. Özellikle Tûsî ve Kınalızâde'nin bireyin kendi emeğiyle geçimini sağlaması gerektiğine dair vurguları, modern eğitim literatüründe yer alan yaşam becerileri ve üretken birey yetiştirme anlayışıyla belirli ölçülerde örtüşmektedir. Günümüz eğitim sistemlerinde meslek eğitimi yalnızca teknik beceriler kazandırmayı değil, aynı zamanda bireyin üretken, sorumluluk sahibi ve toplumsal hayata aktif biçimde katılan bir birey olarak yetişmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim programlarının bireyin ekonomik bağımsızlığını güçlendiren önemli araçlardan biri olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2019, s. 18).

Bununla birlikte klasik İslâm düşünürlerinin meslek eğitimine ilişkin yaklaşımları ile modern pedagojik yaklaşımlar arasında bazı önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Öncelikle klasik metinlerde meslek yönlendirmesi çoğu zaman ebeveyn veya öğretmen otoritesi tarafından belirlenen bir süreç olarak ele alınırken, modern eğitim anlayışı meslek seçimini bireyin kendi karar süreçleriyle şekillenen bir tercih alanı olarak değerlendirmektedir. Günümüz kariyer rehberliği yaklaşımlarında öğrencinin ilgi, değer ve hedefleri doğrultusunda kendi meslek planını oluşturması teşvik edilmekte; öğretmen ve rehberlik hizmetleri bu süreçte yönlendirici fakat belirleyici olmayan bir rol üstlenmektedir (Kuzgun, 2008, s. 91-94). Bu durum klasik yaklaşımın daha otorite merkezli yönlendirme anlayışıyla modern pedagojinin öğrenci merkezli karar verme yaklaşımı arasında belirgin bir fark olduğunu göstermektedir.

Bir diğerk önemli farklılık meslek eğitiminin içeriğı ve kapsamıyla ilgilidir. Klasik İslâm düşünürlerinin eserlerinde meslek eğitimi çoğunlukla sanat ve zanaat öğrenimi üzerinden ele alınırken, modern eğitim sistemlerinde meslek kavramı çok daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Günümüzde mesleki eğitim yalnızca el becerisine dayalı zanaat alanlarını değil; bilimsel, teknolojik ve hizmet sektörüne yönelik birçok farklı meslek alanını içermektedir. Ayrıca çağdaş eğitim literatürü bireylerin meslek yaşamları boyunca birden fazla kariyer değişimi yaşayabileceklerini ve sürekli öğrenmenin meslek hayatının doğal bir parçası hâline geldiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle modern kariyer eğitimi anlayışı bireyleri tek bir mesleğe hazırlamaktan ziyade değişen iş dünyasına uyum sağlayabilecek esnek beceriler kazandırmayı hedeflemektedir (Yeşilyaprak, 2016, s. 220).

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin bazı metinlerinde yer alan zor şartlarda yetiştirme veya disiplin temelli eğitim anlayışı da modern pedagojik yaklaşımlarla karşılaştırıldığında farklılık gösteren bir başka alan olarak dikkat çekmektedir. Günümüz eğitim bilimleri çocukların psikolojik gelişimlerinin korunmasını ve eğitim süreçlerinin destekleyici öğrenme ortamlarında yürütülmesini önermektedir. Bu nedenle modern pedagojik yaklaşımlar, çocukların dayanıklılık kazanmasını önemli görmekle birlikte bunun zorlayıcı veya cezalandırıcı yöntemlerle değil; deneyim temelli öğrenme, problem çözme etkinlikleri ve sosyal sorumluluk projeleri gibi pedagojik uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Aydın, 2021, s. 214-216).

Bütün bu değerlendirmeler birlikte ele alındığında klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocukların meslekî açıdan yetiştirilmesine ilişkin yaklaşımlarının günümüz eğitim literatürüyle hem ortak hem de farklı yönler taşıdığı görülmektedir. Bireysel yeteneklerin dikkate alınması, meslek eğitiminin erken yaşta başlatılması ve bireyin üretken bir yaşam sürmesi gerektiğı gibi ilkeler hem klasik düşünürlerde hem de modern eğitim teorilerinde önem verilen konular arasında yer almaktadır. Buna karşılık meslek seçiminin belirlenme süreci, yönlendirme biçimi ve eğitim yöntemleri bakımından modern pedagojik yaklaşımlar daha öğrenci merkezli ve bireysel tercihleri esas alan bir anlayış geliştirmiştir.

Çocukların meslekî açıdan yetiştirilmesi meselesi hem klasik İslâm ahlâk düşüncesinde hem de modern eğitim literatüründe bireyin toplumsal hayata hazırlanması açısından önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Klasik düşünürlerin yaklaşımı daha çok bireyin tabiatına uygun bir sanat veya meslek edinmesini ve ekonomik bağımsızlık kazanmasını hedeflerken, modern pedagojik yaklaşımlar bu süreci bireyin ilgi, yetenek ve değerleri doğrultusunda şekillenen dinamik bir kariyer gelişimi süreci olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte her iki yaklaşımın da bireyin yeteneklerinin erken yaşlarda keşfedilmesi ve eğitimin bu doğrultuda planlanması gerektiği konusunda ortak bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

2.4.6. Kız çocuklarının eğitimi

Çocuk eğitimi meselesi tarih boyunca hem toplumsal düzenin korunması hem de bireyin ahlâkî ve kültürel gelişiminin sağlanması açısından önemli bir konu olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte tarihsel süreçte eğitim anlayışının toplumsal yapı ve kültürel değerlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle geleneksel toplumlarda eğitim sistemi çoğu zaman toplumsal rol dağılımına göre şekillenmiş; bu durum kız ve erkek çocukların eğitime yönelik yaklaşımların farklılaşmasına yol açmıştır. Eğitim tarihi alanında yapılan çalışmalar, birçok toplumda kız çocuklarının eğitiminin uzun süre sınırlı alanlarla ilişkilendirildiğini ve kamusal eğitim imkânlarından erkek çocuklara kıyasla daha az yararlanabildiklerini göstermektedir (Akyüz, 2001, s. 302). Bu durum, eğitim kurumlarının ve pedagojik yaklaşımların tarihsel süreç içinde toplumsal cinsiyet rolleriyle birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Klasik İslâm ahlâk literatüründe çocuk eğitimi meselesi ele alınırken ortaya konulan görüşlerin büyük ölçüde erkek çocuklar merkezinde şekillendiği görülmektedir. Orta Çağ'ın toplumsal yapısı içinde kadınların ve kız çocuklarının kamusal hayata katılımının sınırlı olması, eğitim anlayışının da bu doğrultuda şekillenmesine neden olmuştur. Bu nedenle ahlâk filozoflarının eserlerinde eğitim, meslek edinme ve kamusal sorumluluklar çoğunlukla erkek çocukların yetiştirilmesi bağlamında ele alınırken, kız çocuklarının eğitime ilişkin değerlendirmeler oldukça sınırlı bir yer tutmaktadır (Tusî, 2021, s. 215; Devvânî, 2019, s. 162). Nitekim İbn Miskeveyh'in eserlerinde kız çocuklarının eğitime dair müstakil bir

değerlendirmeye yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, klasik ahlâk literatüründe çocuk eğitiminin teorik çerçevesinin büyük ölçüde erkek çocukların toplumsal rol ve sorumlulukları esas alınarak oluşturulduğunu göstermektedir.

Kız çocuklarının eğitime dair görüşlerin yer aldığı metinlerde ise eğitimin kapsamının çoğunlukla ahlâkî terbiye ve aile hayatına hazırlık çerçevesinde sınırlandırıldığı görülmektedir. Gazâlî'nin yaklaşımında kız çocuklarının terbiyesinde hayâ, iffet ve edepli davranış gibi ahlâkî erdemlerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Gazâlî, kız çocuğunun küçük yaşlardan itibaren hayâ ve iffet üzere yetiştirilmesi gerektiğini ifade ederek bu terbiyenin gündelik davranış biçimleri üzerinden kazandırılmasını gerekli görmektedir. Bu çerçevede kız çocuğunun yürüyüşünde ve konuşmasında ölçülü olması, yüksek sesle konuşmaması ve dışarıya sık çıkmaması gerektiği belirtilmektedir (Gazâlî, 1993, III/74). Gazâlî'nin bu yaklaşımında kız çocuklarının davranışlarının kontrol altına alınması ve toplumsal ölçülere uygun bir karakter geliştirmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte Gazâlî, kız çocuklarının ev hayatına hazırlanmasını da eğitimin önemli bir boyutu olarak ele almakta ve ev işlerinin öğretilmesini gerekli görmektedir. Ona göre kız çocuğuna ev işleri öğretilmesi, onun ilerideki hayat düzeninin sağlanması açısından uygun bir hazırlık niteliği taşımaktadır (Gazâlî, 1993, III/74).

Tûsî ve Devvânî'nin kız çocuklarının eğitimi konusundaki görüşleri de benzer biçimde ev merkezli bir terbiye anlayışı çerçevesinde şekillenmektedir. Bu düşünürler kız çocuklarının yetiştirilmesinde ağırbaşlılık, hayâ, iffet ve örtünme gibi niteliklerin kazandırılmasını gerekli görmekte; kız çocuklarının kamusal ve ilmî alanlardan uzak tutulmasını uygun bulmaktadırlar. Bu bağlamda kız çocuklarının okuma ve yazma öğrenmelerinin gerekli olmadığı, buna karşılık kadınlara mahsus kabul edilen bazı beceri ve hünelerinin öğretilmesinin daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca ergenlik çağına ulaştıklarında kendilerine denk görülen kimselerle evlendirilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Tûsî, 2021, s. 215; Devvânî, 2019, s. 162). Devvânî'nin bu konudaki yaklaşımı, selefi Tûsî'nin görüşlerini büyük ölçüde tekrar etmekte ve kız çocuklarının ilmî eğitimden uzak tutulması gerektiği düşüncesini sürdürmektedir. Nitekim Devvânî de kız çocuklarının okuma ve yazma

öğrenmelerine sıcak bakmamakta ve bu tür bir eğitimin uygun görülmediğini ifade etmektedir (Yayla, 2025, s. 56).

Kınalızâde Ali Efendi'nin kız çocuklarının eğitimi konusundaki yaklaşımı ise bazı yönleriyle bu düşünürlerden ayrılmaktadır. Kınalızâde, klasik ahlâk literatüründe yer alan genel eğitim anlayışının büyük ölçüde erkek çocuklar için geçerli olduğunu kabul etmekle birlikte kız çocuklarının da belirli bir eğitimden geçmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre kız çocuklarına hayâ, iffet ve edepli davranış gibi ahlâkî hasletler kazandırılmalı; erkeklerle ilişkilerinde ölçülü davranmaları öğretilmeli ve ev işleri konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır (Çelebi, 2020, s. 329). Bununla birlikte Kınalızâde kız çocuklarının eğitimi yalnızca ev içi becerilerle sınırlı görmemekte ve onların okuma yazma öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada Tûsî'nin kız çocuklarının okuma ve yazma öğrenmemesi gerektiği yönündeki görüşüne katılmadığını açıkça ifade etmekte; ayrıca bazı âlimlerin yalnızca yazmanın yasaklanması gerektiği yönündeki görüşlerini de kabul etmemektedir. Kınalızâde, ilim öğrenmenin hem erkekler hem de kadınlar için farz olduğunu ifade eden hadisi referans göstererek kız çocuklarının da eğitim almaları gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşünü temellendirirken İslâm tarihinde ilim öğrenmiş ve ilmî faaliyetlerde bulunmuş kadınları örnek göstermekte; özellikle Hz. Âişe'nin hadislerin nakledilmesindeki rolüne dikkat çekerek birçok hükmün onun rivayetleri sayesinde günümüze ulaştığını vurgulamaktadır (Çelebi, 2020, s. 329).

Kınalızâde'ye göre kız çocuklarının eğitiminde amaç, onların aile ve toplum hayatı içinde kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilecek bir donanıma sahip olmalarını sağlamaktır. Bu çerçevede kız çocuklarının okuryazar olmaları, dinî bilgiler konusunda bilinç kazanmaları ve özellikle kadınlara özgü bazı dinî hükümlere dair bilgi sahibi olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Kınalızâde, kız çocuklarına ibadetlerle ilgili dinî vecibelerin, şer'î hükümlerin ve özellikle kadınlara mahsus hayız ve nifas gibi meselelerin öğretilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında ergenlik çağına ulaştıklarında uygun ve denk görülen kimselerle evlendirilmeleri gerektiği de vurgulanmaktadır (Çelebi, 2020, s. 329).

Bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin kız çocuklarının eğitimi çoğunlukla aile hayatına hazırlık ve ahlâkî terbiye çerçevesinde ele aldıkları görülmektedir. Gazâlî, Tûsî ve Devvânî'nin yaklaşımlarında kız çocuklarının eğitimi büyük ölçüde ev içi sorumluluklar, ahlâkî davranışlar ve toplumsal ölçülere uygun bir hayat tarzının kazandırılmasıyla sınırlı kalırken, Kınalızâde Ali Efendi bu çerçeveyi belirli ölçüde genişleterek kız çocuklarının okuryazarlık ve dinî bilgi açısından da eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte söz konusu düşünürlerin tamamında kız çocuklarının eğitiminin erkek çocuklar için tasarlanan eğitim modelinden daha dar bir kapsam içinde ele alındığı ve ağırlıklı olarak aile içi roller doğrultusunda şekillendirildiği görülmektedir.

Klasik İslâm ahlâk literatüründe kız çocuklarının eğitimi konusundaki yaklaşımlar ile günümüz eğitim bilimlerinde geliştirilen pedagojik anlayışlar karşılaştırıldığında, bazı temel ahlâkî ilkelerin süreklilik gösterdiği; buna karşılık eğitime erişim, eğitim hakkı ve toplumsal rol dağılımı gibi konularda belirgin farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle klasik literatürde kız çocuklarının eğitime ilişkin yaklaşımların büyük ölçüde ahlâkî terbiye ve aile hayatına hazırlık çerçevesinde şekillenmesi, modern eğitim anlayışında benimsenen fırsat eşitliği ve bireysel gelişim ilkeleriyle karşılaştırıldığında önemli bir paradigma değişimini ortaya koymaktadır.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin kız çocuklarının eğitime ilişkin yaklaşımlarında ahlâkî terbiyenin merkezi bir yer tuttuğu görülmektedir. Hayâ, iffet, edep ve ölçülü davranış gibi değerlerin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiği yönündeki görüşler, modern eğitim literatüründe yer alan değerler eğitimi yaklaşımıyla belirli ölçülerde örtüşmektedir. Günümüz eğitim bilimlerinde de bireyin yalnızca bilişsel açıdan değil, aynı zamanda ahlâkî ve sosyal gelişim bakımından desteklenmesi gerektiği kabul edilmektedir. Nitekim değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda eğitimin bireyin karakter gelişimini destekleyen bir süreç olduğu ve okulun bu süreçte önemli bir rol üstlendiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda eğitimin yalnızca akademik bilgi kazandırmakla sınırlı olmadığı; aynı zamanda bireyin sorumluluk, saygı, dürüstlük ve toplumsal uyum gibi değerleri kazanmasını hedeflediği belirtilmektedir (Aydın, 2019, s. 74). Bu yönüyle değerlendirildiğinde

klasik düşünürlerin ahlâkî terbiye vurgusunun, modern eğitimde yer alan karakter ve değerler eğitimi anlayışıyla belirli bir ortak zemine sahip olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte klasik ahlâk literatüründe kız çocuklarının eğitiminin çoğunlukla ev içi rollerle sınırlandırılması ve kamusal alanla ilişkisinin kısıtlı tutulması, modern eğitim anlayışıyla belirgin biçimde çelişen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz eğitim bilimlerinde eğitimin temel ilkelerinden biri fırsat eşitliği olup, bireylerin cinsiyetlerine bakılmaksızın eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanması gerektiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda kız çocuklarının eğitime erişimi yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda toplumsal gelişmenin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim tarihi alanında yapılan çalışmalar da modern eğitim sistemlerinin en önemli hedeflerinden birinin eğitimde cinsiyet temelli eşitsizlikleri ortadan kaldırmak olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede eğitim sistemlerinin toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığı azaltacak politikalar geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Akyüz, 2001, s. 305).

Modern eğitim literatüründe kız çocuklarının eğitime katılımının yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik kalkınma açısından da büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar kız çocuklarının eğitim düzeyinin artmasının toplumların ekonomik gelişimine, sağlık göstergelerine ve demokratik katılım düzeyine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitim politikalarında kız çocuklarının eğitime erişimini artırmaya yönelik çeşitli program ve projeler geliştirilmiştir. Türkiye’de yürütülen eğitim politikaları da bu doğrultuda şekillenmekte; kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması, erken yaşta evliliklerin önlenmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması temel hedefler arasında yer almaktadır (MEB, 2016, s. 20).

Klasik literatürde yer alan kız çocuklarının okuma ve yazma öğrenmelerinin gerekli olmadığına veya sınırlı tutulması gerektiğine dair bazı görüşler ise modern pedagojik yaklaşımlar açısından kabul edilebilir görülmemektedir. Günümüz eğitim bilimleri bireyin bilişsel gelişiminin cinsiyetle ilişkilendirilemeyeceğini ve kız çocuklarının eğitimden mahrum bırakılmasının hem bireysel hem toplumsal açıdan önemli kayıplar doğuracağını ortaya koymaktadır. Eğitim psikolojisi alanında

yapılan çalışmalar, kız ve erkek çocukların öğrenme potansiyelleri açısından temel bir farklılık bulunmadığını ve eğitim fırsatlarının eşit biçimde sunulmasının bireysel gelişim açısından zorunlu olduğunu göstermektedir (Yeşilyaprak, 2016, s. 145).

Buna karşılık klasik düşünürlerin bazı yaklaşımlarının modern eğitim anlayışıyla dolaylı biçimde örtüştüğü noktalar da bulunmaktadır. Özellikle Kınalızâde'nin kız çocuklarının okuma yazma öğrenmeleri gerektiğini savunması ve onların dinî bilgiler konusunda bilinç kazanmalarının önemine dikkat çekmesi, dönemin genel yaklaşımı içinde daha kapsayıcı bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir (Çelebi, 2020, s. 330). Modern eğitim anlayışı da bireylerin temel eğitim becerilerini kazanmasını insanî ve toplumsal bir gereklilik olarak görmekte; okuryazarlığı bireyin toplumsal hayata etkin katılımının temel şartlarından biri olarak kabul etmektedir (Akyüz Y. , 2001). Bu bağlamda Kınalızâde'nin kız çocuklarının eğitimine dair daha kapsayıcı yaklaşımı, klasik literatür içerisinde modern eğitim anlayışıyla kısmen örtüşen bir perspektif olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin kız çocuklarının eğitime ilişkin yaklaşımlarının büyük ölçüde yaşadıkları dönemin sosyal ve kültürel şartları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Orta Çağ toplumlarında kadınların kamusal hayata katılımının sınırlı olması, eğitim anlayışının da bu doğrultuda şekillenmesine neden olmuş; kız çocuklarının eğitimi daha çok aile hayatına hazırlık ve ahlâkî terbiye bağlamında ele alınmıştır. Buna karşılık modern eğitim anlayışı bireyin cinsiyetinden bağımsız olarak eğitim hakkına sahip olduğu ilkesini benimsemekte ve eğitimde fırsat eşitliğini temel bir değer olarak kabul etmektedir.

Klasik İslâm ahlâk literatüründe kız çocuklarının eğitime ilişkin ortaya konulan görüşler ile günümüz eğitim bilimlerinde geliştirilen pedagojik yaklaşımlar arasında hem süreklilik hem de önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ahlâkî terbiye ve karakter eğitiminin önemi gibi bazı ilkeler modern eğitim anlayışıyla belirli ölçülerde örtüşmekle birlikte, kız çocuklarının eğitimi ev içi rollerle sınırlandıran ve kamusal eğitimden uzak tutan yaklaşımlar çağdaş pedagojik anlayışla bağdaşmamaktadır. Günümüz eğitim literatürü kız çocuklarının eğitime tam ve eşit katılımını yalnızca bireysel bir hak olarak değil, aynı zamanda toplumsal gelişmenin ve adaletin temel

şartlarından biri olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle modern eğitim anlayışı, tarihsel metinlerde yer alan sınırlayıcı yaklaşımları dđnemin sosyal koşulları içinde değerlendirirken, eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal cinsiyet adaleti ilkelerini temel bir pedagojik ilke olarak benimsemektedir.



SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırmada klasik İslâm ahlâk literatüründe yer alan çocuk terbiyesi anlayışı incelenmiş ve söz konusu yaklaşımın günümüz eğitim anlayışı bağlamındaki karşılığı değerlendirilmiştir. Çalışmada özellikle İbn Miskeveyh'in *Tehzîbü'l-Ahlâk*, Gazâlî'nin *İhyâü Ulûmi'd-Dîn*, Nasîruddîn Tûsî'nin *Ahlâk-ı Nâsırî*, Celâleddîn Devvânî'nin *Ahlâk-ı Celâlî* ve Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Âlâî* adlı eserleri temel kaynak olarak ele alınmış; bu eserlerde çocuk eğitimiyle ilgili ortaya konulan görüşler tematik bir çerçevede analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk eğitimini yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı görmediklerini, aksine onu bireyin karakterinin şekillendiği kapsamlı bir ahlâkî inşa süreci olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, klasik ahlâk filozoflarının çocuk terbiyesini büyük ölçüde aile merkezli bir eğitim anlayışı çerçevesinde ele aldıklarını göstermektedir. Bu düşünürlere göre çocuk, doğuştan kesinleşmiş bir karaktere sahip olmayıp şekillenmeye açık bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle çocuğun karakterinin oluşumunda aile ortamı, ebeveyn tutumları ve erken yaşlarda kazanılan alışkanlıklar belirleyici bir rol oynamaktadır. Nitekim özellikle İbn Miskeveyh ve Gazâlî'nin çocukluk dönemini karakter oluşumunun en önemli evresi olarak değerlendirmeleri, erken yaşta verilen eğitimin kalıcı etkisine dikkat çeken bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu bağlamda klasik metinlerde ebeveynlerin örnek davranış sergilemeleri, çocuğun kötü alışkanlıklardan korunması ve erdemli davranışların tekrar yoluyla alışkanlık hâline getirilmesi gibi hususlar temel eğitim ilkeleri olarak vurgulanmıştır.

Klasik düşünürlerin çocuk eğitiminde benimsedikleri yöntemler incelendiğinde, örnek olma, alışkanlık kazandırma, nasihat ve telkin, ödül ve gerektiğinde disiplin uygulaması gibi pedagojik araçların öne çıktığı görülmektedir. Bu yöntemler arasında özellikle model olma ve alışkanlık yoluyla erdem kazandırma yaklaşımı dikkat çekmektedir. Çocuğun çevresindeki yetişkinleri taklit ederek öğrenmesi ve tekrar yoluyla davranışların kalıcı hâle gelmesi gibi hususlar, günümüz eğitim psikolojisinde de önem verilen öğrenme süreçleriyle belirli ölçüde paralellik göstermektedir. Bununla birlikte klasik metinlerde disiplin anlayışının zaman zaman

fiziksel cezayı da içerecek şekilde ele alınması, modern pedagojik yaklaşımlar açısından tartışmalı bir alan olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de klasik literatürde çocuk eğitiminin çoğunlukla erkek çocuk merkezli bir çerçevede ele alınmış olmasıdır. İncelenen metinlerde kız çocuklarının eğitimi çoğu zaman sınırlı bir biçimde değerlendirilmiş ve genellikle aile hayatına hazırlık, ahlâkî terbiye ve ev içi roller çerçevesinde ele alınmıştır. Bu durum, söz konusu metinlerin yazıldığı dönemin toplumsal yapısı ve cinsiyet rolleriyle yakından ilişkilidir. Bununla birlikte Kınalızâde Ali Efendi'nin kız çocuklarının da okuma yazma öğrenmeleri gerektiğini ifade etmesi ve onların dinî bilgiler konusunda bilinç kazanmalarının önemine dikkat çekmesi, klasik literatür içerisinde görece daha kapsayıcı bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Klasik İslâm ahlâk düşünürlerinin çocuk terbiyesine dair ortaya koydukları görüşler modern eğitim anlayışıyla karşılaştırıldığında hem süreklilik gösteren hem de tarihsel bağlamla sınırlı kalan yönlerin bulunduğu görülmektedir. Özellikle aile ortamının eğitimdeki belirleyici rolü, çocuğun erken yaşlarda kazanacağı alışkanlıkların karakter gelişimindeki etkisi ve eğitim sürecinde örnek davranışların önemi gibi hususlar, çağdaş eğitim bilimlerinin de üzerinde durduğu temel ilkelerle örtüşmektedir. Buna karşılık fiziksel ceza uygulamaları, kız çocuklarının eğitime yönelik sınırlayıcı yaklaşımlar ve bazı disiplin anlayışları modern pedagojik değerlerle uyumlu görülmemektedir. Bu durum, klasik metinlerin pedagojik açıdan değerlendirilirken tarihsel ve toplumsal bağlamlarının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan temel kanaat, klasik İslâm ahlâk literatüründe yer alan çocuk terbiyesi anlayışının yalnızca tarihsel bir düşünce mirası olarak değerlendirilmemesi gerektiğidir. Söz konusu metinler, her ne kadar belirli bir tarihsel bağlam içinde ortaya çıkmış olsalar da, çocuk eğitiminin ahlâkî boyutuna verdikleri önem ve aile merkezli eğitim anlayışı bakımından günümüz pedagojik tartışmalarına katkı sağlayabilecek önemli kavramsal çerçeveler sunmaktadır. Bununla birlikte bu mirasın çağdaş eğitim anlayışıyla ilişkilendirilebilmesi için metinlerin doğrudan aktarılması yerine eleştirel ve karşılaştırmalı bir bakış açısıyla yeniden yorumlanması gerekmektedir.

Bu çalışma, klasik İslâm ahlâk eserlerinde yer alan çocuk terbiyesi anlayışının hem tarihsel hem pedagojik açıdan önemli bir birikim sunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu birikimin günümüz eğitim anlayışı açısından değerlendirilebilmesi, söz konusu görüşlerin tarihsel şartları göz önünde bulundurularak yeniden yorumlanmasını ve çağdaş pedagojik verilerle birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Böyle bir yaklaşım, hem klasik düşünce mirasının pedagojik yönlerini daha sağlıklı biçimde anlamaya hem de kültürel temellere dayanan daha bütüncül bir çocuk eğitimi perspektifi geliştirmeye katkı sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

Akçaoğlu, H. (2010). *Aristoteles ve İbn Miskeveyh'de Ahlâk Felsefesi*. (Yüksek Lisans

Tezi), Fırat Üviversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Elazığ.

Akseki, A. H. (2016). *Ahlak Dersleri* (5. Baskı b.). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*(151), 1-10.

Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altinköprü, T. (2015). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Altuntaş, R. (2015). *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlak Eğitime İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Aras, Ö. G. (1985). Ad Koyma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), S.s. 100-122.

Arıkan, Z. (2020). Bebeklik Döneminde Gelişim Parametreleri ve Oral Motor Gelişimin İncelenmesi. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 29(1), 27-38.

Armaner, N. (1980). *Din Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaa Yayınları.

Armaner, N. (1981). Çocukluk Dönemi Dini. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1-2), 176-185.

Arslan , A., & Dilci, T. (2018). Çocuk Oyunlarının Çocukların Gelişim Alanlarına Yönelik Etkilerinin Geçmiş Ve Günümüz Bağlamında İncelenmesi (Sivas İli Örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 47 - 59.

Arslan, E. (2020). Çocukların Peygamberi. *Diyanet Dergisi* (358).

Aslanargun , E., Bozkurt, S., & Sarioğlu , S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 216-234.

- Ayasbeyoğlu, N. (1991). *İslamiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'an-I Kerim'in Eğitim ile İlgili Ayetlerinin Tahlili*. İstanbul: MEB) Yayınları,.
- Ayasbeyoğlu, N. (1991). *İslamiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'an-ı Kerim'in Eğitim ile İlgili Ayetlerinin Tahlili*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Aybey, S. (2020). Gazzâlî'nin Eyyühe'l-Veled Adlı Eserinin İçerik ve Yönteminin Pedagojik Açıdan İncelenmesi. *Diyanet İlmî Dergisi*(56), 381-414.
- Aydın , A. (2016). *Eğitim Psikolojisi - Gelişim, Öğrenme, Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın , B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul : Alfa Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2017). Gazâlî'nin Eğitim Anlayışı ve Çocuk Terbiyesi İlkeleri. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 49(2), 201–230.
- Aydın, M. Ş. (2018). *Gazâlî'nin Eğitim Anlayışı ve Günümüz Pedagojisine Etkileri*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2015). *Ailede Ahlak Eğitimi* (7. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2021). Müslüman Ailede Çocuk ve Çocuk Eğitiminde Sorumluluklar. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 6(2), 47-78.
- Aydın, M. Z. (2021). Müslüman Ailede Çocuk ve Çocuk Eğitiminde Sorumluluklar. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(2), 47-78.
- Ayhan, H. (1975). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Ayşegül, Y. (2006). Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi. *Ondokuz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(22), 179-203.
- Ayşegül, Y. (2006). Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(22), 179 - 203.
- Aytekin, H., & Ateş, E. (2020). Eğitim-Öğretim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Journal of Academic Social Science*.(100), 83-101.

- Barman, K. (2010). *İslam Ahlak Felsefesinde Aile Ahlakı Nasiruddin Et Tusi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1974). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beyza Bilgin, M. S. (1995). *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri* (2. b.). Ankara: Gün Yayınları.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1991). *Din Öğretimi Özel Yöntemleri*. Ankara: Akid Yayınları.
- Bilgin, B. (1997). *İslam ve Çocuk* (3 b.). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bilgin, B. (2004). *İslam ve Çocuk* (6. b.). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınlar.
- Bilgin, M., & Kılıç Atıcı, M. (2014). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni Ödülle Cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap Yayıncılık .
- Bulut, M. (2023). Eğitim Öğretim ve Kültür Kavramları Işığında Etkili Öğretmen Davranışları. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(96), 1372-1385.
- Bulut, S. (2008). Öğretmenden Öğrenciye Yönelik Olan Fiziksel Şiddet: Nicel Bir Araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 105-118.
- Camarda, A., & Thornhill, B. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(54), 1-32.
file:///C:/Users/leyla%20y%C4%B1ld%C4%B1z/Downloads/jintelligence-11-00054-v2.pdf
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103 - 119.

- Canan, P. D. (2011). *Hız. Peygamber'in (Sallallahu Aleyhi Ve sellem) Sünnetinde Terbiye*. İstanbul: Işık Akademi Yayınları.
- Canlier, M. (2024). *Gazâli Açısından Çocuk Eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Cebeci, S. (2016). *Dini Danışma ve Rehberlik* (2. b.). İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Cesur, E., & Yurdakul, Y. (2024). Davranış Sorunlarını Yordamada Ebeveyn-Çocuk İlişkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1515–1544.
- Cihandide, Z. N. (2014). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Dem yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (S. Demir, & M. Bütün , Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Çağrııcı, M. (2020). *İslâm Düşüncesinde Ahlak*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çağrııcı, M. (2021). Tedbîrü'l-Menzil. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 40., 260- 261). içinde Test Yayınları.
- Çamdibi, M. (2014). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazâli*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çanakçı, A. A. (2018). Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*(6), 51 - 93.
- Çelebi, K. A. (2020). *Ahlâk-ı Alâi* (3 b.). (M. Demirkol,.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*(162).
- Çetinkaya, G. (2019). *Konuşma ve Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://gcris.pau.edu.tr/entities/publication/2b6bf06a-18e9-446a-8a21-27beca5aca23>

- Çiftçi, N. (2003). Korlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Demir , H., & Şahin, F. (2019). Aile Ortamının Çocukların Akademik Başarısına Etkisi: Sosyoekonomik Faktörler Açısından Bir Değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 112-130.
- Demircioğlu, A. (2014). Gazali Felsefesinde Evlilik Öncesi Eğitim: Eş Seçerken Dikkat Edilmesi Gerekenler. *Ekev Akademi Dergisi*(59), 81-88.
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde Program Geliştirme* (32. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkol, M. (2011). *Nasîreddin Tûsî'nin Ahlâk Felsefesine Etkisi*. Ankara: Fecr Yayınları.
- Devvânî, C. (2019). *Ahlâk-ı Celâlî* (3. Baskı b.). (P. D. Okumuş, Çev.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Dinçer, Ç. (2000). Pozitif Disiplin Tekniği ve Çocuklarda Öz Denetimi Sağlama Yolları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 1-5.
- Dodurgalı, A. (1984). *Kur'an-i Kerim'e göre Çocuk Eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durakoğlu, A. (2014). Gazâlî'de Ahlâk Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 211-226.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. (P. Ergenekon, Çev.) Ankara: Pinhan Yayıncılık.
- Dündar, M. (2018). İslam'a Göre Çocuğun Eğitilecek Yönleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 809 - 818.
- Efendi, K. A. (2017). *Ahlâk-ı Alâî*. (M. Demirkol) Ankara: Fecr Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2023). *Türkiye'de Kız Çocuklarının Eğitimi: Engeller, Müdahaleler ve Olanaklar*. Kız Çocukların Eğitim Hakkı. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/09/KizCocuklarinEgitimHakki.pdf?utm_source
- el-Buhârî, A. E.-C. (2004). *Sahîh-i Buhârî*. (A. F. Kocaer, Çev.) İstanbul: İmaj Yayınları.

- Elihoş, H. (2019). *3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Cinsel İstismarı Hakkındaki Farkındalıkları Uygulamaları ve Kaygılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi , Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul .
- el-Muhâsibî, H. (2005). *er-Ri'âye li-hukûkillâh*. (A. Yüce, Çev.) İstanbul : Işık Yayınları .
- Erdem , P., & Akman , Y. (2015). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*. Ankara: Arkadaş yayınları.
- Eren, E. (2024). *Orta Çağ İslam Düşüncesinde Çocuğun Tanımı ve Çerçevesi: İbn Miskeveyh, Nasîruddin Tusî Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ergün , M., & Duman , T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45-58.
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69-77.
- Erten, M. (2022). İslam Filozoflarının Eğitime İlişkin Düşüncelerinin İçerik ve Yöntem Açısından Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi. *Temaşa Felsefe Dergisi*(18), 204-233.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara : Edge Akademi Yayıncılık.
- Es-Sicistani, E. D. (1987). *Sünen-İ Ebu Davud Terceme ve Şerhi* (Cilt 6). (S. Tekin, & H. Yıldız, Çev.) İstanbul: Şamil yayınları.
- et-Tirmizî, E. İ. (2023). *Sünen / Tirmizi* (Cilt 2). (H. Yıldız, Çev.) İstanbul: Ocak Yayınları.
- Fidan , N., & Erden, M. (2008). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gazâlî, İ. (1990). *Eyyühe'l-Veled*. (A. Serdaroğlu, Çev.) İstanbul: Girgin Yayınları.
- Gazâlî, İ. (1993). *İhyâü Ulûmi'd-Din* (Cilt 1, 2, 3, 4. Cilt). (A. Serdaroğlu, Çev.) İstanbul: Bedir Yayınevi .
- Gazâlî, İ. (1996). *İslâm Ahlakı*. (A. N. Karcıoğlu, Çev.) İstanbul: Sinan Yayınları.

- Gazâlî, İ. (2001). *Kimyâ-yı Sa'âdet* (Cilt 1, 2.). (A. F. Meyan, Çev.) İstanbul: Bedir Yayınları.
- Gazâlî, İ. (2012). *Mîzânü'l-Amel*. (Ö. Dönmez, Çev.) İstanbul: Hisar Yayınevi.
- Gazâlî, İ. (2022). *İhyau Ulumiddin*. (İ. H. Uluçınar, Çev.) İstanbul: Ravza Yayınları.
- Gözütok, Ş. (2016). İslam'da Karakter Eğitiminde Rol Model. *Uluslararası Kişilik ve Karakter İnşasında Dinin Yeri Sempozyumu, II*, s. s. 71-79. Ordu.
- Gülay, H. (2009, Aralık). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. *Blıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güler, N. (2016). *Çocuklarda Olası Obstrüktif Uyku Apne Sendromu'nun Okul Başarısına Etkisi*. (Uzmanlık tezi), Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi, Bursa.
- Gündüz, Z. (2022). Çocuk ve Uyku. *Son Manşet*, <https://www.sonmanset.com/yazarlar/prof-dr-zubeyde-gunduz/cocuk-ve-uyku-18208> adresinden alındı
- Güneş, M. Y. (2014). Tedbîrü'l-Menzil Literatüründe Çocukların Eğitimi. *II. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi - Bildiriler Kitabı II*, (s. 57-74). Sakarya.
- Gürses, İ., & Klavuz , M. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- İnan, D. G. (2011). Eylem Araştırması:Eğitimde Değişimşn Yaratılmasında Öğretmenin Gücü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 481-486.
- Kabaklı, A. (2006). *Türk Edebiyatı* (Cilt I). İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2010). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı (2008–2013) 2009 Yılı Birleşik Raporu*. T.C. Başbakanlık, Ankara. https://www.aile.gov.tr/uploads/ksgm/uploads/pages/izleme-ve-degerlendirme-raporlari/toplumsal-cinsiyet-esitligi-ulusal-eylem-plani-2009-yili-birlesik-raporu.pdf?utm_source adresinden alındı
- Kalyon, R. (2020). *Hadislerde 0-7 Yaş Dönemi Çocuk Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

- Kanad, H. F. (1976). *Ailede Çocuk Terbiyesi*. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.
- Karadaş, C. (2020). *Anne-Babaların Kullandıkları Ödül-Ceza Yöntemlerinin Çocuklarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Akademik Erteleme Ve Ders Çalışma Süresinin Aracılık Rolü*. (Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya .
- Karadoğan, U. C. (2019). “Çocuk ve Çocukluk” Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4(7), 195-226.
- Karaduman, E., & Şimşek , A. (2021). Hayat Bilgisi Dersi Programında Görgü Kuralları Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), S. 1468-1481.
- Kerim, Y. (1992). *Çocuğun Dünyası ve Gelişme*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kiye, S., & Yalçın , İ. (2021). Oyun Terapisi ve Oyun Terapisinin Graplarda Kullanımı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(51), 287-303.
- Koç, D. A. (2008). "Okul Çağı" Çocuklarının Ailede Din Eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*(17), 146-173.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kohlberg, L. (2022). *LAWRENCE KOHLBERG: Ahlak Gelişim Teorisi ve Ahlak Eğitimi Yaklaşımı*. (S. Çinemre, Çev.) İstanbul: Nobel Bilimsel Eserler Yayınevi.
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri Ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*(164), 1-7.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. E. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 246-269). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2000). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım .
- Kuzgun, Y. (2014). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Küçüköğlu, A., Güven , S., & Özerbaş, M. (2021). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (10 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Louis Corman. (1996). *Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi*. (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Mace, İ. (2012). *Sünen-i İbni Mace Tercemesi ve Şerhi* (Cilt 3). (H. Hatipoğlu, Çev.) İstanbul: Kahraman.
- Mehmedoğlu, Y. (2005). *Ahlaki ve Dini Gelişim “Çocuğum Değerlerimizi Öğreniyor”*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Mevdudi, E. A. (2020). *Tefhimu'l Kur'an* (Cilt 6.). (M. Kayani, A. Ünal, & H. Aktaş, Çev.) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Milletler, B. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. UNICEF Türkiye.
- Milli Eğitim Bakanlığı . (2018). *Değerler Eğitimi Yönergesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı , O. (2023). *Önleyici Disiplin Uygulamaları Öğretmen Rehber Kitabı*. (B. Acar, Dü.) İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mili Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kitapçığı*. (F. Cenkseven Önder , & S. Demir) Piktet.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Dijital İçerik ve Güvenli İnternet Rehberi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ailelere Yönelik Bireysel Müdahale Programı, Form 1, s. 148*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/04115701_ailelereyoneli_kbireyselmudahaleprogrami.pdf?utm_source
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli*. (M. B. Özhan, & A. Taşgın , Dü) *Milli Eğitim Dergisi*(1), S. 1027-1054. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3184939?utm_source

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Nezakat ve Görgü Kuralları. Aile Okulu*. .
<https://aileokulu.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/02/nezaket-ve-gorgu-kurallari.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kitapçığı*.
Ankara.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/04115553_sosyalduygusalbecerilerkitapcigi.pdf
- Miskeveyh, İ. (2017). *Tehzîbü'l Ahlak* (3 b.). (A. Şener , C. Tunç , & İ. Kayaoğlu, Çev.) İstanbul: Büyüyenay.
- Mustafa Kılavuz. (2004). Gazâlî'ye göre Çocuk Eğitimi ve Terbiyesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1–28.
- Müslim, İ. (2014). *Sahih-i Müslim ve Tercemesi* (Cilt 3). (M. Sofuoğlu, Çev.) İstanbul: İrfan Yayınları.
- Nas, M. (2018). Çocukluk Dönemi Gelişimi ve Din Eğitimi. *Talim Dergisi*, 2(2), 290-325.
- Oğultekin, F. (2014). *Dini Kavramların Şekillenmesinde Çevre ve Eğitimin Rolü (6-9 Yaş Çocukluk Dönemi Erzurum İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.
- Oktay, A. S. (1998). *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, P. D. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Oruç, C. (2009). *İmam-I Gazâlî'nin Eğitim Anlayışı* . (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oruç, C. (2010). Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişim. *Din Bilimleri Araştırma Dergisi*, 10(3), 75-96.

- Ömeroğlu, E., Karakaya, N., & Varol, Ş. (Dü). (2024). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. MEB Yayınları.
- Önder, H. İ. (2022). Kur'ân-ı Kerim Eğitim ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza. *İlahiyat Akademi Dergisi*(15), 121-146.
- Önder, H. İ. (2022). Kur'ân-ı Kerim Eğitim ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza. *İlahiyat Akademi Dergisi*(15), 121-146.
- Özhan , M., Taşgın , A., & Kandırmaz, M. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli Bağlamında Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 1027-1054.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt:15(1), 311-330.
- Öztürk, T. (2014). Türk Kültüründe Pedagoji Eğitimi Açısından Ahlâk-I Alâî: Çocuk Terbiyesinin Adabı. *Belleten Dergisi*, 78(283), 931 - 954.
- Palandüz, A. (2011). Çocukluk Çağında Beslenme. *The Journal of Turkish Family Physician Dergisi*, 2(1), S. 20-24.
- Peker, P. D. (2022). *Din Psikolojisi*. Samsun: Çamlıca yayınları.
- Polat, İ. (2025). Fetüsün Öğrenme Kapasitesi: Eğitimin Doğum Öncesi. *Akademi Karabük Dergisi (Akader)*, 9(1), 70-87.
- Polat, M. (2016). *Nasreddin Tusi ve Ahmet Hamdi Akseki'nin Ahlak Anlayışlarının Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Kayseri.
- Sağlam, İ. (2002). Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 167-190.
- Sağlam, İ. (2002). Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 167-190.
- Sağlık, H. (2024). Klasik İslam Ahlak Felsefesi Eserlerindeki Çocuk Terbiyesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Ağrı İslami İlimler Dergisi*, 10(15), 1-29.

- Selçuk , Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik.
- Selçuk, Z. (2004). *Eğitim Psikolojisi* (4. b.). İstanbul: Atlas Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serçe, M. N. (2019). *Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-I Alâî'sinde Ahlâk Ve Eğitim Anlayışı*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, S. (2021). *16. Yüzyıl Osmanlı Toplumunda Çocukluk: Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlak-I Alâî'si İle Abdüllatif Karamânî'nin Âdâb-I Menâzil'inde Çocuklar*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İstanbul.
- Shodiev, A. (2025). Effective Teaching Methods In The 21 Stcentury. *WOS Journals*, 18(1), 601-605.
- Sina, İ. (2005). *Kitabu's-Şifa Metafizik 2* (2 b.). (E. Demirli, & Ö. Türker.) İstanbul: Litera yayınları.
- Sözen, H., & Ceylan, İ. (2022). Eğitime Konu Edilecek Değerlerin Belirlenmesinde Çocuğun İhtiyaçlarının Ekolojik Sistem Yaklaşımı ile İncelenmesi. *Dini Tetkikler Dergisi*, 5(1), 169-185.
- Şeravi, A. (2009). *İslam 'da çocuk eğitimi*. İstanbul: Dua Yayınları.
- Şimşek, E. (2004). Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(4), 207-220.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* (3. b.). Ankara: Pegam Yayıncılık.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP). *e-bülten ve proje dokümanları*, S. 20 23. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/08095650_e-bulten-201708.pdf?utm_source

- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2018). Bebek, Çocuk, Ergen İzlem Protokolleri. *Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü*. PDF: https://ekutuphane.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/Bebek_Cocuk_Ergen_Izlem_Protokolleri_2018.pdf
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-26.
- Tambulut , A., & Eker, E. (2019). Bakıcı Annelerin Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı, Psikolojik Dayanıklılıkları ve Depresyon Düzeylerinin Demografik Değişkenler İle İlişkisinin İncelenmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 3(2), 147-176.
- Tekeoğlu1, U. (2023). Çocuk ve Ergenlerde Uyku ve Uyanıklık Bozuklukları. *Tıp Fakültesi Klinikleri Dergisi*(1), 21-33.
- Tekin, M., İpek , N., & Bulut , N. (2022). *Modern Dünyada Çocukluk ve Çocuk Eğitimi* (1. Baskı b.). Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tetik, H. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Mükâfat ve Ceza Algısı (Ağrı Örneği). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 99-138.
- Tirmizî, İ. (2004). *Sünen-i Tirmizi*. (A. Parlıyan, Çev.) Konya: Konya Kitapçılık.
- Topaloğlu, B. (2007). “Rab”. T. D. Vakfı içinde, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (34-372). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Topçu, N. (2003). *Psikoloji*. (E. E.-İ. Kara, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tusî, N. (2021). *Ahlak-ı Nasırı* (5 b.). (A. Gafarov , & Z. Şükürov) istanbul: Litera yayıncılık.
- Ulvan, A. N. (2012). *İslam 'da Aile ve Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Uysal Yayınevi.
- Ural , G., & Gültekin Akduman , G. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 323-341.
- Ülgen, G., & Fidan, E. (1983). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünal, S., & Ada, S. (2022). *Eğitime Giriş* (6. b.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

- Yağcı, S. (2020). Beyza Bilgin İslam ve Çocuk. *Mizanü'l-Hak: İslam-i İlimler Dergisi*(11), 529 - 532.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi .
- Yavuzer, H. (2020). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yayla, M. (2025). *Celâleddin Devvânî'de Aile Ve Devlet Yönetimi Olarak Siyaset Felsefesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yazır, E. H. (1960). *Hak Dini Kur'an Dili* (2. b., Cilt VI). Ankara: Azim Yayınevi.
- Yazır, E. H. (2025). *Hak Dini Kur'an Dili* (Cilt VIII). (M. Kaya) İstanbul: Ketebe Yayınevi.
- Yeşilyaprak, B. (2017). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek , H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoldaş, H., & Garipağaoğlu, M. (2019). Çocuk Beslenmesi ve Sağlıklı Atıştırmalıklar. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, 11(15), 4-6.
- Yörükoğlu, A. (2015). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür yayınları .
- Yurt, N., & Özyürek, A. (2023). Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), S.s.129-150.
- Yurt, N., & Özyürek, A. (2023). Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, S.s.129-150.
- Zastrow, C., & Ashman, K. K. (2014). *İnsan Davranışları ve Sosyal Çevre*. Ankara: Naka Yayınları.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	İBRAHİM KUNDU
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	LİSANS
Lisans Öğrenimi	ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Y. Lisans Öğrenimi	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	ÖĞRETMEN
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	PATNOS CUMHURİYET ORTAOKULU
İletişim	
E-Posta Adresi	
Tarih	21/04/2026

