

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİN - AHLAK - DEĞERLER EĞİTİMİ VE SORUNLARI - 2



Editörler

Prof. Dr. Mehmet BAYYİĞİT

Doç. Dr. Mehmet ÖZKAN

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ali ÇANAKCI

Dr. Öğr. Üyesi Asem Hamdy A. ABDELGHANY

Kitap Adı
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİN – AHLAK – DEĞERLER
EĞİTİMİ VE SORUNLARI - 2

(e- Kitap)

Editörler

Prof. Dr. Mehmet BAYYİĞİT
Doç. Dr. Mehmet ÖZKAN
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ali ÇANAKCI
Dr. Öğr. Üyesi Asem Hamdy Ahmed ABDELGHANY

Dizgi, Mizanpaj ve Kapak Tasarımı

Doç. Dr. Mehmet ÖZKAN
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ali ÇANAKCI
Dr. Öğr. Üyesi Asem Hamdy Ahmed ABDELGHANY

E- ISBN

978-625-7675-03-1

Yayınevi

Palet Yayınları

Basım Tarihi

Aralık 2020

İletişim Adresi

Palet Yayınları

Mimar Muzaffer Cad. Rampalı Çarşı No: 42 Meram / Konya

Tel. 0332 353 62 27

T.C. Kültür Bakanlığı Yayıncı Sertifikası: 44040

Web:www.paletyayinlari.com.tr

Web

<http://ilahiyatarastirmalari.balikesir.edu.tr>

Bu eserde, ‘Kitap Bölümü’ olarak yer alan metinlerin tüm sorumluluğu, yazarlarına aittir. Yazılı izin olmaksızın hangi dil ve ortamda olursa olsun materyalin tamamının veya bir bölümünün çoğaltılması ve elektronik ortamlarda yayımlanması yasaktır. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

İÇİNDEKİLER

BEŞİNCİ BÖLÜM

DİN-AHLAK-DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARI VE SORUNLARI

Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi Hikâyesi ve Mevcut Durum

Prof. Dr. İsmail SAĞLAM 2

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Din ve Değer Eğitimi (Mevcut Durum - Sorunlar- Çözüm Önerileri)

Prof. Dr. Ahmet KOÇ 20

0-6 Yaş Çocuklarına Edebiyat Metinleri Üzerinden Değer Aktarımı Konusunda Bir Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi M. Murat ÖZKUL 33

İslam İlim ve Kültür Hayatında Uygulanan Talim ve Terbiye Metodunun Erken Çocukluk Dönemi Açısından Analizi: Kur'an ve Sünnet'teki Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Problemleri Perspektifinden

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah BAYRAM..... 55

Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇAKMAK & Arş. Gör Münir ECER 92

Hz. Peygamber'in Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Kişilik Gelişimi İçin Öne Çıkardığı Bazı Hususlar

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Muhdi GÜNDÜZ..... 110

Dib'in 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din-Ahlak-Değerler Eğitimi Uygulamaları ve Sorunları: Edirne Uygulama Örneği

Dr. Önder ARPACI & Fatma SOYDEMİR 121

Hz. Peygamber'in Çocuk Haklarını Korumaya Yönelik Uygulamaları

Dr. İbrahim SAĞLAM 131

Dib 4-6 Yaş Kur'an Kursları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (İstanbul, Üsküdar Örneği)

Zehra GELİCİ..... 143

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Elifbâ Öğretimi: Uygulamalar ve Zorlanma Alanları

Dr. Hatice AYAR 161

المشكلات الخاصة بتعليم الدين والقيم في فترة رياض الأطفال

د. عماد سامي عبد القادر عبد العزيز 187

ALTINCI BÖLÜM

KURAMSAL ÇALIŞMALARI

Erken Çocuklukta Din Eğitiminin İnsan İçin Önemi ve Boyutları

Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ 207

Analitik Eğitim Felsefecilerinin Din Eğitimiyle İlgili Görüşleri

Doç. Dr. Yusuf CEYLAN 219

İbn Miskeveyh ve Kınalızâde'de Erdemler ve Erdemlerin Kazanılması

Dr. Öğr. Üyesi Semra TÜFENKÇİ 225

Erken Çocukluk Döneminde Ahlâk Eğitiminin Temelleri

Dr. Öğr. Üyesi Emine Elif ÇAKMAK İGALÇI 239

Erken Çocukluk Döneminde Ehliyet ve Bu Dönemin Eğitimi Himâye Eden İslâm Hukuku Müesseseleri

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa GENÇ 250

İslâm Hukuku'nda Çocuk Hakları

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz FİDAN 271

Eğitim ve Öğretim Kurumlarında Değerler Eğitimi Olarak Din ve Geleneğin Yeri

Sefa SEZER 276

YEDİNCİ BÖLÜM

GÜNCEL UYGULAMALAR

Yurt Dışında Yaygın Din Öğretimi İle İlgili Bazı Tespitler ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği)

Prof. Dr. Selim ÖZARSLAN 286

Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi

Sabriye Sümeyra KARACA & Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI 292

Evliliğin Üzerine Kurulduğu Değerler Erken Çocuk Eğitiminin Neresinde? İslami Evlilik Siteleri Üzerine Bir Analiz

Doç. Dr. Hasan MEYDAN & İlknur MENGÜBETİ & Öğr. Gör. Fatma AKTAŞ 308

Erken Çocukluk Döneminde Dijital Bağımlılıkla Mücadelede Değerlerin Önemi

Doç. Dr. Mustafa Naci KULA 328

The Problems of Teaching Religion and Values for the Digital Generation of Children Alpha

Bellil ABDEL KARİM & Lamyaa BİN UWAYSHA 341

دور الجمعيات القرآنية بتونس في الإحاطة بالأطفال وحمايتهم من الجماعات الدينية المتطرفة: قراءة سوسيوانثروبولوجية لجمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع صفاقس

د. وهيبه سعد الملاوي 364

Batı Avrupa'da İslamofobi ve Okul Öncesi Eğitim: Viyana Örneği

Dr. Öğr. Üyesi Abdulhalim İNAM & Ali KAYA 371

Engelli Çocukların Din Eğitimine Erişim Sorunları ve İslamiyet'in Konuya Verdiği Önem

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah KINALI 383

Sosyolojik Bir Gerçeklik Olarak Televizyonun Değerler Eğitimine Olumsuz Etkileri: Erken Çocukluk Dönemi Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme

Dr. Büşra KUTLUAY ÇELİK 388

Erken Çocukluk Döneminde Tefekkür Eğitiminin İmkânı Üzerine Bir Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Fatih TURANALP 407

Erken Çocukluk Döneminde İrade Eğitimi

Dr. Handan YALVAÇ ARICI..... 414

Karakter İnşasında Utanmanın Rolü: Tehzîbü'l-Ahlâk Literatürü Merkezli Bir İnceleme

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan TURAN 436

Temel Eğitim Çağı Çocuklarının Değerleri Bağlamında Youtube

Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU 446

Türkiye’de Çocuk Dergileri Araştırmalarının Din Eğitimi Açısından İncelenmesi

Ümmügülsüm AKKUŞ 458

SEKİZİNCİ BÖLÜM

GENEL DEĞERLENDİRME

Erken Çocukluk Dönemi Din - Ahlak ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR 468

BEŞİNCİ BÖLÜM
DİN-AHLAK-DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARI VE SORUNLARI

Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi Hikâyesi ve Mevcut Durum

Prof. Dr. İsmail SAĞLAM
Bursa Uludağ Üniversitesi

Giriş

Eğitim insanlık tarihiyle yaşıt bir olgudur. İnsanın olduğu yerde, eğitim de şartların gerektiği şekilde kendini göstermiştir. Hem insanın gelişim basamaklarının ve alanlarının farkına varılması, hem de işlevselliğin fark edilmesi zamanla eğitimin çeşitlilik göstermesini ve detaylandırılmasını beraberinde getirmiştir. Evrende hayat sürmeye başlayan insan aslında eğitimin teori ve pratiğiyle kendini doğal bir ortamda bulmuştur. Günümüzde eğitim bilimlerinde dillendirilen, kuram, strateji, yöntem ve tekniklerin iz düşümlerini sistemleşmemiş halleriyle insanlık tarihinin derinliklerinde bulmak mümkündür. Bugün gelişim ve öğrenme psikolojisi alanında veriler elde edildikçe geçmişten günümüze insan doğasında gerçekleşen eğitim faaliyetlerini adlandırma ve sistemleştirme mümkün olmaktadır.

Hangi toplum ve medeniyete bakarsak bakalım, yetişen neslin eğitime bir şekilde önem verildiğini görürüz. Her toplum kendi hayat tarzına göre yetişen nesle eğitim vererek, varlığını sürdürme sorumluluğunu gelecek nesillerin omuzuna yüklemek ister. Günümüzde devletlerin Milli Eğitim Bakanlıkları vasıtasıyla okullaşmaları, yaygın eğitim kurumlarıyla toplumun her kesimine ulaşılmaya çalışılması, diğer kamu ve özel kuruluşların sosyal sorumluluk gereği bu görevi yerine getirirken pay sahibi olma istekleri, bir yönüyle toplumların kendi değerleriyle ayakta kalma mücadelesi olarak değerlendirilebilir.

İnsan hayatının her safhası önemli olmakla beraber çocukluk ve gençlik dönemi, her toplum, devlet, din ve ideolojinin ısrarla üzerinde durduğu bir dönemdir. Gelişim ve öğrenme alanında ortaya çıkan bilimsel gerçekler, eğitimcilerin de bu dönemleri mercek altına almalarını beraberinde getirmiştir. Bu anlamda geçtiğimiz yüzyıl adeta çocukluk döneminin keşif yüzyılı olmuştur. Erken yaşlardaki gelişim hızı ve gelişim alanlarının fark edilmesi, bunun paralelinde öğrenme prosesleri hakkında elde edilen veriler ve bu iki olgunun birbiriyle yakın ilişkisinin anlaşılması, çocukluk dönemini eğitim açısından favori duruma getirmiştir.

Hiç şüphesiz erken çocukluk dönemi olan okul öncesi dönemin önemi ve eğitim açısından değerlendirilmesi de aynı şekilde 19. yüzyılda etkin olarak gündeme gelmiştir.¹ Ancak bu dönem çocuklarına yönelik eğitimin okullaşma oranı hala birçok ülkede istenen seviyede değildir.² Bu yöndeki mücadele ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar vasıtasıyla devam etmektedir. Vaktiyle geniş aile yapısına sahip, ailece kendi işlerinde çalışan, tarım ve hayvancılıkla uğraşan toplumlarda bu yönde okullaşmaya ihtiyaç duyulmamış olsa da, sanayi devriminden sonra mesai kavramının ortaya çıkması, kadın erkek beraberce evi terk edip mesaide bulunması ve çekirdek ailenin yaygınlaşması, eğitimsel gerekçelerden önce sosyolojik olarak okul öncesi eğitimi

¹ Halil Uzun (ed.), "Okul Öncesi Eğitiminin Dünya'da Ve Türkiye'de Tarihsel Gelişimi", *Recent Advances in Education and Sport Researches*, Ankara: Gece kitaplığı, 2020, ss. 107-20, file:///C:/Users/m.ali/Downloads/RecentAdvancesinEducationandSportResearches.pdf; Mehmet Arslan, "Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu", *Millî Eğitim Dergisi*, sy. 167 (2005), http://dhgm.meb.gov.tr/Yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-arslan.htm.

² İbrahim Yaşar Kazu, Mesut Yılmaz, "Ülkemizdeki Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri İle Karşılaştırılması", *Turkish Journal of Educational Studies*, c. 5, sy. 2 (2018), ss. 64-75.

kurumlarını zorunlu hale getirdi. Bu zorunluluğun arkasından, okul öncesi dönemin eğitim açısından ele alınması gündeme gelmiş ve ekoller doğmuştur.³

İslam eğitim tarihi bağlamında Hz. Peygamber döneminden itibaren Müslüman toplumlar doğumdan önce dikkat edilmesi gereken hususları nazara vermekle beraber doğumdan itibaren çocukların eğitimleriyle ilgilenmeyi önemli bir sorumluluk olarak addetmişlerdir. Bu eğitim, eğitim kurumundan önce ailede, yakın sosyal çevrede ve toplumda doğal hayat akışı içerisinde verilirdi. Okul/mektep/medrese olgunluğuna erişen çocuk imkânlar ölçüsünde bu kurumlara verilirdi. Batıdaki sanayi devrimiyle beraber meydana gelen soyo-kültürel değişim Müslüman toplumları da etkisi altına alınca birçok alanda olduğu gibi, bizde de Osmanlıdan itibaren okul öncesi dönem eğitiminde batı tarzı okullaşma görülmeye başladı. Bununla beraber bu alanda özellikle son yıllarda okullaşma oranında belirgin yükselme olduğu görülmektedir.⁴

1990'lı yılların başında "İslam ve Batı eğitiminde Okul Öncesi Eğitimi" isimli çalışmayı yaparken farklı yaş gruplarının Türkiye'de okul öncesi okullaşma oranının %5'in altında olduğunu müşahade etmiştik.⁵ Bu oranın yükseltilmesi için çalışmanın sonunda birçok öneride bulunduk, 3. önerinin a) maddesi şöyle idi:

"3-Memleketimizde okul öncesi eğitimi kurumlarından yararlanan çocuk oranının oldukça düşük olduğunu görmekteyiz. Yeterli kaynağın ve elemanın olmadığı önemle vurgulanmaktadır. Bunun telafisi için:

a) Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında yapılacak bir protokolle, Müftülüklerin sahip olduğu personel ve fizikî kapasitelerinin okul öncesi eğitimi konusunda kullanılması sağlanabilir.

Şöyle ki; örnek olması açısından Bursa'da bulunan birçok caminin fizikî kapasitesi ve müstemilatı belki ufak birkaç tadilatla (Hamzabey Cami, Murat Hüdavendigâr Camii ve yeni yapılan birçok cami.), okul öncesi eğitimi için çok müsait birer mekân konumuna getirilebilir. Geniş bahçesi, rahat ve manevî atmosferiyle bu mekânlarda çocuklara eğitim verilmesi, adeta okyanusta balık yetiştirmek gibidir. Zira gezip gördüğümüz birçok okul öncesi eğitim kurumu, adeta akvaryumda balık yetiştirme gibi olumsuz fizikî mekânlara sahiptir.

Müftülüklerin fizikî mekânlarının yanı sıra istekli ve ehil personelinden de (İmam-Hatip, Müezzin) yararlanılabilir. Bunun için önce, pilot camiler seçilmeli, fakülte veya yüksekokul mezunlarından istekli olanları, ek ücret ve yetiştirme seminerleri vermek şartıyla, görevlendirip bu projeye başlanmalıdır.

Uygulamada görülecek eksiklikleri de tamamlayarak, memleket sathına yayılması sağlanmalıdır. Batıda anaokullarının, kiliselere bağlı olarak faaliyet göstermesi bu konuda örnek alınarak benzer bir yapılanmaya gidilebilir."⁶

Kur'an kurslarında yaş sınırlandırmasının kaldırılması üzerine, Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığı, 26-27 Ocak 2012 tarihinde bir toplantı düzenledi. Bazı özel eğitim kurumu temsilcilerinin, akademisyenlerin, il ve

³ İsmail Sağlam, *İslam ve Batı Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimi*, 3. Baskı Bursa: Emin Yayınları, 2019, s. 33.

⁴ Strateji Geliştirme Başkanlığı, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020*, Türkiye İstatistik Kurumu, 2020, ss. 1-7.

⁵ Sağlam, *İslam ve Batı Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimi*, s. 18.

⁶ Sağlam, *İslam ve Batı Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimi*, s. 129.

ilçe müftülerinin, eğitimcilerin, pedagog ve çocuk psikologların katıldığı bu toplantıda, 4-6 yaş ve ilköğretim 1.-5. sınıf arasındaki çocuklara yönelik nasıl bir eğitim hazırlığı yapılabileceği istişare edildi. Bu istişarede konun 4-6 yaş ayağı ile ilgili olarak yukarıda alıntılarladığım, “İslam ve Batı Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimi” isimli çalışmadaki öneriyi gündeme getirdim ve benim için çok heyecan verici olduğunu ifade ettim. Bu toplantıdan sonra bu projeye katkı verebilecek insanlar 4-6 yaş ve ilköğretim olmak üzere iki gruba ayrılarak çalışmalarına başladılar.

Tablo 1: 26-27 Ocak 2012 Tarihindeki Toplantı Katılımcı Listesi

EK-1

KATILIM LİSTESİ		
S. NO	ADI SOYADI	GÖREVİ
1.	Prof. Dr. Ali ERBAŞ	Genel Müdür
2.	Belgin AYDIN	Daire Başkanı
3.	Büyüamin ALBAYRAK	Daire Başkanı
4.	Yrd. Doç. Dr. Huriye MARTI	Daire Başkanı
5.	Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ	Öğretim Üyesi (Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fak.)
6.	Doç. Dr. İsmail SAĞLAM	Öğretim Üyesi (Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fak.)
7.	Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ	Öğretim Üyesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak.)
8.	Nuri DEĞİRMENCI	Karaman Müftüsü
9.	Dr. Bilal DOĞAN	Akyurt Müftüsü
10.	Fatma KOTAN	Eğitim Uzmanı
11.	Nurten CECELI ALKAN	Ceceli Eğitim Kurumları Genel Müdürü
12.	Mutalip HASDEMİR	İrfan Eğitim Kurumları Genel Müdürü
13.	Alparslan DURMUŞ	Edam
14.	Ayhan ANDAÇ	Gonca Kreşleri Koordinatörü
15.	Ertaner ARABACIOĞLU	Gülbağçe Kreşleri Koordinatörü
16.	Mahmut YEŞİLYURT	Gölderem Kreşleri Koordinatörü
17.	Seda DİNÇER	Sevgi Okul Öncesi Eğitim Kurumları Koordinatör Müdür
18.	Erkal DİNÇER	Sevgi Okulları Kurucu Müdürü
19.	Kadir DİLEK	Şef
20.	Onur TEPEGÖZ	Memur
21.	Fatma DÖNMEZ	Memur
22.	Abdurrahman TOPRAK	Müezzin-Kayyum
23.	Esmâ KAHRAMAN	K.K.Ö.
24.	Dr. Ali SOYLU	İmam-Hatip
25.	Hatice ÜNAL – Ali ÜNAL	Kur'an Kursu Öğreticisi Resmi Değil

1. Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesinin Hikâyesi

28 Şubat 1997'de Türk siyasi hayatına yapılan askeri müdahaleden sonra, din eğitimi alanına çok farklı menfi gelişmeler oldu. Bunlardan biri de, 37. Bülent Ecevit (11 Ocak 1999 - 18 Kasım 2002) hükümetinin ilkokul 5. sınıfı bitirene kadar çocukların camilerde din eğitimi almalarını yasaklayan kanunu çıkarmasıdır. 633 Sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'a eklenen madde aynen şöyleydi:

“Ek Madde 3 – (Ek: 22/7/1999 - 4415/1 md.) İlk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri dışında Kur'an-ı Kerim ve mealini öğrenmek, hafızlık yapmak ve dini bilgiler almak isteyenlerden ilköğretimi bitirenler için, Diyanet İşleri Başkanlığınca Kur'an kursları açılır. Bu kurslardaki din eğitim ve öğretimi kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır. Ayrıca ilköğretimin 5 inci sınıfını bitirenler için tatillerde ve Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetiminde yaz Kur'an kursları açılır. Kur'an kurslarının açılış, eğitim-öğretim ve

denetimleri ile bu kurslarda okuyan öğrencilerin barındığı yurt veya pansiyonların açılış ve çalışmalarına dair hususlar yönetmelikle düzenlenir.”⁷

Yukarıdaki din eğitimi yaş ile kısıtlayan kanun maddesi, 17.09.2011 tarih ve 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname⁸ ile 39. Recep Tayyip Erdoğan (14 Mart 2003 - 28 Ağustos 2014) hükümeti tarafından kaldırıldı. Bunun üzerine Diyanet İşleri Başkanlığı vazifesi gereği bu yaşlardaki çocuklara gelişim seviyelerine ve pedagojik esaslara uygun dini bilgi vermek için arayış içerisine girdi. Bir yandan literatürü tarayarak bu konularda yazılmış bilimsel makale ve kitaplar taranırken, öte yandan arazide bu yöndeki uygulamaları ile öne çıkmış kişi ve kuramlar araştırıldı. Neticede üniversitelerden, özel kurumlardan ve kendi teşkilatından istifade edileceği düşünülen insanlar istişarelerde bulunmak için çağrıldı ve bu toplantı 21-23 Mayıs 2012 tarihinde Manisa Eğitim Merkezi’nde gerçekleştirildi.

⁷ TBMM Dönem : 21, “Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş Ve Görevleri Hakkında Kanuna Ek Madde 3’ün Eklenmesine Dair Kanun Tasarısı”, (16.12.2020), <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem21/yil01/ss51m.htm>.

⁸ “Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü”, (16.12.2020), <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110917-1.htm>.

Tablo 2: 21-23 Mayıs 2012 Tarihinde Manisa Eğitim Merkezindeki toplantı Katılım Listesi

ÇOCUKLARDA YAŞ GRUPLARINA GÖRE DİN EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI İSİM LİSTESİ
21-22-23 MAYIS 2012

S. NO	ADI - SOYADI	GÖREVİ VE GÖREV YERİ
1-	Prof. Dr. Ali ERBAŞ	Eğitim Hizmetleri Genel Müdürü / Başkanlık
2-	Belgin AYDIN	Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanı / Başkanlık
3-	Bünyamin ALBAYRAK	Program Geliştirme Daire Başkanı / Başkanlık
4-	M. Fevzi HAMURCU	Yurtdışı Türkler Daire Başkanı / Başkanlık
5-	Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ	Öğrt. Üyesi /19 Mayıs Üniversitesi / Samsun
6-	Prof. Dr. Mehmet Emin AY	Öğrt. Üyesi /Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
7-	Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN	Öğrt. Üyesi /Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
8-	Doç. Dr. Şükrü KEYİFLİ	Öğrt. Üyesi /Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
9-	Doç. Dr. İrfan BAŞKURT	Öğrt. Üyesi /İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fak.
10-	Yrd. Doç. Dr. Osman Kurtkan KAPICIOĞLU	Öğrt. Üyesi /Konya Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğt. Fakültesi
11-	Yrd. Doç. Dr. Şeyma ARSLAN	Öğrt. Üyesi /İ. Ü. Hasan A. Yücel Eğitim Fakültesi
12-	Yrd. Doç. Dr. Lütfi ILGAR	Öğrt. Üyesi /İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
13-	Dr. Zeynep Nezahat ÖZERİ	Özel Eğitim Öğretmeni/ İstanbul
14-	Eyüp ENSAR / ~~ÖZTÜRK~~	Tarih-Kültür Araştırmacısı/ İstanbul
15-	Alaaddin GÜRPINAR	İl Müftüsü / Denizli
16-	İsmail İPEK	İl Müftüsü / Amasya
17-	Sinan CİHAN	İl Müftüsü / Manisa
18-	İzani TURAN	İl Müftüsü / Ağrı
19-	Salih AKCAN	İl Müftü Yrd. / Aydın
20-	Dr. Nurdoğan TÜRK	İlçe Müftüsü / Çeşme / İzmir
21-	Mustafa KARA	İlçe Müftüsü / Iliç / Erzincan
22-	Arif CEVLEK	İlçe Müftüsü/ Mudurnu / Bolu
23-	Fatma KOTAN	Uzman / Başkanlık
24-	Zeynep Özli ÖZDEMİR	Anaokulu Öğretmeni / İstanbul
25-	Muttalip HASDEMİR	İrfan Eğt. Kur. Gen. Müd. /İstanbul
26-	İsmail GÜLER	Yedi Renkli Çınar Eğt. Kur. Gn. Md. / Bursa
27-		MEB / Ankara
28-		MEB / Ankara
29-	Kadir DİLEK	Şef / Başkanlık
30-	Hasan ÖRÜCÜ	V.H.K.İ/ Başkanlık
31-	İskender DERİN	V.H.K.İ/ Başkanlık
32-	Sinan ŞENGİZER	Görevlendirme/ Başkanlık
33-	Şenay GÖK	Müftü İsmet Karaokur K.K.Öğrt. / Kahramanmaraş
34-	İmran SOYLU	Muttalip Gökçebay Kız K.K.Öğrt. / Ankara
35-	Hanife KAHRAMAN	K.K.Öğrt. İzmit/ Kocaeli
36-	Şeyma İSLAMOĞLU	K.K. Öğrt. Kilis ~~Kilis~~
37-	Abdurrahman TOPRAK	İmam-Hatip / Bingöl
38-	Hüseyin DURMUŞ	İmam-Hatip / Yıldırım / Bursa
39-	Hanefi BAYIR	İmam-Hatip / İstanbul
40-	M. Hanifi KIRICI	İmam-Hatip / Erzincan

Bu ikinci toplantıda da, yukarıda belirtildiği gibi, meselenin 4-6 yaş ve ilköğretim 1.-5. sınıf aralığını kapsayan iki boyutu olduğuna ve bu yaş gruplarına göre eğitim programı ve eğitim materyali hazırlanması gerektiğine vurgu yapıldı. Artık toplantılar iki gruba ayrılarak birbirlerinden bağımsız çalışmaya başladılar.

“Kur’an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesinde görev almaları düşünülen katılımcılarla ilk toplantımızı 16-20 Temmuz 2012 tarihinde Erzurum Ömer Nasuhi Bilmen Dini Yüksek İhtisas Merkezi’nde yaptık. Yapılacak çalışmanın niteliği ve ilkeleri detaylı bir şekilde tarafımdan dile getirildi. Bunun üzerine isteğe bağlı olarak komisyon üyelerinde bazı değişiklikler oldu.

Tablo 3: 16-20 Temmuz 2012 Tarihinde Erzurum Ömer Nasuhi Bilmen Dini Yüksek İhtisas Merkezi Toplantısı Katılım Listesi

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARA YÖNELİK DİN EĞİTİMİ MÜFREDAT ÇALIŞMASI
İSİM LİSTESİ
16-17-18-19-20 Temmuz 2012

S. NO	ADI - SOYADI	GÖREVİ VE GÖREV YERİ
1-	Prof. Dr. Şükrü KEYİFLİ	Öğrt. Üyesi /9 Eylül Üniv. İlahiyat Fakültesi/ İst.
2-	Doç. Dr. İsmail SAĞLAM	Öğrt. Üyesi /Uludağ Üniv. İlahiyat Fakültesi/ Bursa
3-	Doç. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI	Öğrt. Üyesi /18 Mart Üniv. İlahiyat Fak. / Çanakkale
4-	Fatma KOTAN	Uzman / Başkanlık
5-	Dr. Zeynep Nezahat CİHANDİDE	Pedagog / İstanbul
6-	Zeynep Özli ÖZDEMİR	Anaokulu Öğretmeni / İstanbul
7-	Ayşegül GÖZERİ	Kur'an K.Ö. / Sivas
8-	Ayşe Şeyma AKALIN	Kur'an K.Ö. / A. Karahisar
9-	Emel YILDIRIM	Ufuk Eğit. Danışmanlık/ İstanbul
10-	Raşit HAYLAMAZ	Muştu Yayınları
11-	Aynur BULUT	Okul Öncesi Öğrt. / Berlin
12-	Mustafa KARAKAŞ	Şef / Başkanlık
13-	Sinan ŞENGZER	Memur / Başkanlık

“Kur’an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesinde kitap yazım işinde fiilen görev alacak katılımcıların netleşmesi üzerine komisyon 8-14 Ekim 2012 tarihleri arasında Bursa Eğitim Merkezi’nde planlama yaparak kitap yazım işine başladı.

Komisyon; Doç. Dr. İsmail Sağlam editörlüğünde, Yrd. Doç Dr. Bilal Yorulmaz ve Fatma Kotan editör yardımcılığında, Dr. Zeynep Nezahat Cihandide, Zeynep Özli Özdemir, Ayşegül Gözeri, Ayşe Şeyma Akalın, Elif Vural, Elif Eprik, Aynur Bulut ve Abdurrahman Toprak’tan oluşmakta idi. Aşağıdaki listede isimleri bulunan Hasan Örucü ve Sinan Şengezer ise Başkanlıkça bürokratik işlemler için görevlendirilmişti.

Tablo 4: 8-14 Ekim 2012 Tarihinde Bursa Eğitim Merkezi Toplantısı Katılım Listesi

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖĞRETİM PROGRAMLARI
ÇALIŞMASI İSİM LİSTESİ**

8-14 EKİM 2012

S. NO	ADI - SOYADI	GÖREVİ VE GÖREV YERİ
1-	Doç. Dr. İsmail SAĞLAM	Öğrt. Üyesi /Uludağ Üniv. İlahiyat Fakültesi/ Bursa
2-	Yrd. Doç. Dr. Bilal YORULMAZ	Öğrt. Üyesi/ Marmara Ü. Atatürk Eğt. Fak./ İstanbul
3-	Fatma KOTAN	Uzman / Başkanlık
4-	Dr. Zeynep Nezahat CİHANDİDE	Pedagog / İstanbul
5-	Zeynep Özli ÖZDEMİR	Anaokulu Öğretmeni / İstanbul
6-	Ayşegül GÖZERİ	Kur'an K.Ö./ Sivas
7-	Ayşe Şeyma AKALIN	Kur'an K.Ö./ Afyonkarahisar
8-	Elif VURAL	Kur'an K.Ö./ Niğde
9-	Elif ERPIK	Boğaziçi Eğit. Danışmanlık/ İstanbul
10-	Aynur BULUT	Okul Öncesi Öğrt. / Berlin
11-	Adurrahman TOPRAK	İmam-Hatip/ Mersin
12-	Hasan ÖRÜCÜ	Memur / Başkanlık
13-	Sinan ŞENGİZER	Memur / Başkanlık

Komisyon bu toplantıda “Kuran Kursları Öğretici Kitabı 1, 4-6 Yaş” ve “Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1, 4-6 Yaş” kitaplarının yazımının yöntemini belirledi ve örnek çalışmalar ortaya çıktı. Toplantı sonunda bir dahaki toplantıya kadar evde çalışmak üzere vazife taksimi yapıldı. Yapılan çalışmalar komisyonumuzda bulunan Başkanlıktaki görevli arkadaşlarda toplandı. Elde edilen materyaller tevhit edilerek iki kapak arasına alındı. Bu aşamada ortak dil birliği, yöntem ve pedagojik açıdan uygunluk açısından defalarda gözden geçirildi. Bu gözden geçirilme çalışmaları bazen bir araya gelerek bazen de elektronik ortamda bulunduğumuz yerden irtibat kurarak gerçekleştirildi. Çünkü komisyon üyelerimiz farklı şehirlerde bulunmaktaydı.

“Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1, 4-6 Yaş” ve “Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1, 4-6 Yaş” kitapları bu şekilde belli bir noktaya gelince beklemeye bırakılarak aynı usul ve yöntemle “Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2, 4-6 Yaş” ve “Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 2, 4-6 Yaş” kitapları hazırlıklarına başladık.

“Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2, 4-6 Yaş” ve “Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 2, 4-6 Yaş” isimli kitapların yazımı, yine Doç. Dr. İsmail Sağlam editörlüğünde, Yrd. Doç. Dr. Bilal Yorulmaz ve Fatma kotan editör yardımcılığında, Dr. Zeynep Nezahat Cihandide, Zeynep Özli Özdemir, Ayşegül Gözeri, Ayşe Şeyma Akalın, Elif Vural, Elif Erpik, Aynur Bulut, Nurefşan Çağlaroğlu, Abdurrahman Toprak ve Büşra Bodur'un katılımıyla yapılmıştır. Bu çalışma toplantısı da 21-27 Ocak 2013 tarihinde Antalya/Manavgat Silence Beach Otel'de gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5: 21-27 Ocak 2013 Tarihinde Antalya/Manavgat Silence Beach Otel Toplantısı Katılımcı Listesi

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARA YÖNELİK DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMASI (MATERYAL-2-) İSİM LİSTESİ

21-27 Ocak 2013

S. NO	ADI - SOYADI	GÖREVİ VE GÖREV YERİ
1-	Doç. Dr. İsmail SAĞLAM	Öğrt. Üyesi /Uludağ Ünv. İlahiyat Fakültesi/ Bursa
2-	Yrd. Doç. Dr. Bilal YORULMAZ	Öğrt. Üyesi/ Marmara Ü. Atatürk Eğt. Fak./ İstanbul
3-	Fatma KOTAN	Uzman / Başkanlık
4-	Dr. Zeynep Nezahat CİHANDİDE	Pedagog / İstanbul
5-	Zeynep Özli ÖZDEMİR	Anaokulu Öğretmeni / İstanbul
6-	Ayşegül GÖZERİ	Kur'an K.Ö./ Sivas
7-	Ayşe Şeyma AKALIN	Kur'an K.Ö./ Afyonkarahisar
8-	Elif VURAL	Kur'an K.Ö./ Niğde
9-	Elif ERPİK	Boğaziçi Eğit. Danışmanlık/ İstanbul
10-	Aynur BULUT	Okul Öncesi Öğrt. / Ankara
11-	Nurefşan Çağlaroğlu	Zambak Eğit. Danışmanlık/ Ankara
12-	Adurrahman TOPRAK	İmam-Hatip/ Gaziantep
13-	Büşra BODUR	Memur/Başkanlık


Bolgin AYDIN
Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanı

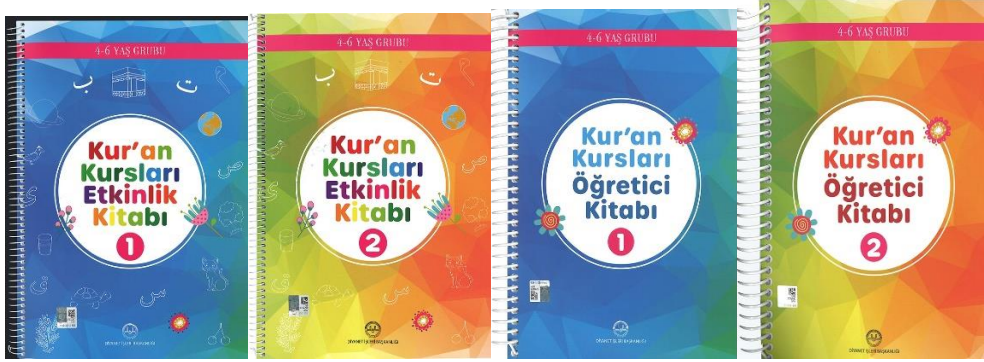
Bu toplantıda da örnek yazımlar yapılarak yazım işi belli bir seviyeye getirilmiş, toplantı süresince yetiştirilemeyen işler de evde çalışılmak üzere planlamaya alınmıştır. Yapılan çalışmalar yine bir araya getirilerek dil ve pedagojik uygunluk açısından gözden geçirilmiştir. Bu gözden geçirme işlemi de bazen küçük toplantılarla yüz yüze bazen de elektronik ortamda bulunduğumuz yerden gerçekleştirilmiştir. En sonunda editör tarafından dört kitap da dikkatle okunmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığına teslim edilmiştir. Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü bu çalışmalarını farklı baskılarla şu isimlerle yayımlamıştır:

- Kur'an Kursları Öğretici Kitabı1, 4-6 Yaş⁹
- Kuran Kursları Etkinlik Kitabı 1, 4-6 Yaş¹⁰

⁹ İsmail Sağlam (ed.), *Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1, 4-6 Yaş*, 6. Baskı İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.

¹⁰ İsmail Sağlam (ed.), *Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1, 4-6 Yaş*, 6. Baskı İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.

- Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2, 4-6 Yaş¹¹
- Kuran Kursları Etkinlik Kitabı 2, 4-6 Yaş¹²



Diyanet İşleri Başkanlığı yetkililerinden aldığımız bilgiye göre, 2013 yılından itibaren günümüze kadar “Kuran Kursları Etkinlik Kitabı 1, 4-6 Yaş” ve “Kuran Kursları Etkinlik Kitabı 2, 4-6 Yaş” kitapları yaklaşık 800.000 adet; “Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1, 4-6 Yaş” ve “Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2, 4-6 Yaş” 40.000 adet basılıp dağıtılmıştır. Bu dört kitabın haricinde 4-6 yaş grubu için başka materyaller de hazırlandığını Başkanlığın sitesinde görmekteyiz.¹³

Kitap yazım çalışmasıyla beraber Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) da kaleme alındı ve 2018 yılında da güncellendi. Bu öğretim programının Kur'an kurslarında uygulanması, 05.09.2014 tarihli ve 936 sayılı Başkanlık Makam onayı ile uygun görülmüştü. Güncellenmiş bu öğretim programının Kur'an kurslarında uygulanması ise 05.09.2018 tarihli ve E.118285 sayılı Başkanlık onayı ile uygun görüldüğü Başkanlık kayıtlarından anlaşılmaktadır.¹⁴

Kitapların ve Eğitim Programının yazımıyla, Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesinde önemli bir aşamaya gelindi. Ancak bu projenin uygulamada başarıya ulaşabilmesi için görev alacak öğretmenlerin eğitime, il ve ilçe müftülüklerindeki amirlerin de bilgilendirilmesine ihtiyaç vardı. İl ve ilçe müftülüklerini bilgilendirme işini çeşitli toplantılarda Başkanlık üst düzey yetkilileri yerine getirdi. Öğreticilere gelince bunların çocuk gelişim konusunda ve okul öncesi eğitimin niteliği hakkında ciddi eğitim almaları gerektiği ortaya çıktı. Bunun için bu projede görev alacak diyanet personelinin halk eğitim merkezlerinde çocuk gelişimi konusunda belli 296 saat ders almaları sonrasında, başkanlığın düzenleyeceği özel seminerlere katılmaları şartı getirildi. İlk önce her ilden formatör öğretici olarak yetiştirilmek üzere öğretmenler çağrılarak çeşitli periyotlarla okul öncesi eğitimi hakkında bilgilendirici hizmet içi eğitim kursları düzenlendi.

4-6 Yaş Din Eğitimi projesinde illerde görevlendirilecek personele yönelik yapılan hizmet içi eğitim seminerine toplam 693 kadın Kur'an kursu öğreticisi katılmıştır. Adı geçen seminerlerin tarih, yer ve katılım sayısı şöyledir:

¹¹ İsmail Sağlam (ed.), *Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2, 4-6 Yaş*, 5. Baskı İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.

¹² İsmail Sağlam (ed.), *Kuran Kursları Etkinlik Kitabı 2, 4-6 Yaş*, 5. Baskı İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.

¹³ “Materyaller”, (17.12.2020), <https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/kategoriler/materyaller>.

¹⁴ “Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)”, (16.12.2020), [https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu\)%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu)%202018.pdf).

Tablo 6: 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesinde Öğretici Olarak Görev Alacaklara Verilen Hizmet içi Eğitim Kursları

Tarih	Yer	Katılımcı Sayısı
09-22 Eylül 2013	Manisa Eğitim Merkezi	81
13-21 Ağustos 2014	Afyonkarahisar/Sandıklı	166
24-28 Mayıs 2015	Afyonkarahisar/Sandıklı	297
24-28 Ağustos 2015	Rize Eğitim Merkezi	149

2. Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesinin Mevcut Durumu¹⁵

Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Kayseri, Diyarbakır, Gaziantep, Adana, Samsun, Erzincan ve Rize illerinde pilot olarak uygulanmaya başlanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında yurt genelinde yaygınlaşmış ve her yıl öğrenci, kurs ve öğretmen sayısında artış yaşanmıştır. Aşağıdaki tabloda yıllara göre kurs, öğrenci ve öğretici sayıları görülmektedir.

Tablo 7: Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi Kurs, Öğretici ve Öğrenci Sayıları

Eğitim-Öğretim Yılı	Kurs Sayısı	Öğretici Sayısı	Öğrenci Sayısı
2013-2014	201	260	4.723
2014-2015	554	758	15.265
2015-2016	2.053	3.016	55.321
2016-2017	2.980	4.849	87.790
2017-2018	4.327	7.204	131.009
2018-2019	5.439	9.325	170.513
2019-2020	5.574	10.091	181.806
2020-2021	4.268	7643	87.969

Tablo 7'yi değerlendirecek olursak, pilot uygulamanın 201 kurs, 260 öğretici ve 4723 öğrenci ile başladığını görüyoruz. Takip eden yıllarda artış hızının yaklaşık üçer kat olduğu görülmektedir. Bu artış yapılan projeye aşırı ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan 2018-2019 ile 2019-2020 eğitim öğretim yılında aynı hızla artışın devam etmediği görülmektedir. Bu durum talep açısından projenin doyuma ulaştı şeklinde yorumlanabileceği gibi, arzın da doyuma ulaştığı

¹⁵ Bu başlık altında vereceğimiz güncel bilgileri temin etmede yardımlarını esirgemeyen Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanı Sayın Sedide Akbulut ve aynı dairede görevli Uzman Yardımcısı Sayın Firdevs Kısım'a teşekkür ederiz.

şeklinde yorumlanması mümkündür. Yapılan bilimsel çalışmalarla bu tespiti yapmak mümkün olacaktır.

2020-2021 eğitim-öğretim yılına gelince bütün dünyayı etkileyen pandeminin / bulaşının (Covid-19'un) etkisi göz ardı edilmemelidir. Yüz yüze eğitim için kayıt yaptıran öğrenci sayısının düşüş göstermesi, hatta Milli Eğitim Bakanlığında olduğu gibi kayıt yaptıran öğrencilerin de yüz yüze eğitim alma imkânlarına ulaşamamaları nedeniyle, yetkililerin alternatif arayış içerisine girdiklerini görmekteyiz.

Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığından aldığımız bilgiye göre, Covid-19 salgını nedeniyle 2019-2020 eğitim öğretim yılında 13 Mart 2020 tarihinde her düzeyde yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiştir. Zaman içerisinde Diyanet TV'den de yararlanılarak 4-6 yaş grubu öğrencilerin eğitimi için şu faaliyetler yapılmıştır:

- 4-6 yaş öğretici ve velilerine yönelik “Yeni Güne Merhaba” programında her salı “Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi” başlığına uygun konular işlenmiştir. 07.04.2020 tarihinde başlayan program 26.05.2020 tarihinde sona ermiştir.
- 4-6 yaş öğrencilerine yönelik Diyanet TV ekranlarında saat 17.00-18.00 arasında yayınlanan çocuk kuşağı içerisinde 4-6 yaş Kur'an Kursu öğretmenleri tarafından müfredatta yer alan üniteler “Evden Öğreniyorum” programıyla yayına girmiştir. İlk bölüm 06.04.2020 de son bölüm ise 22.05.2020 tarihinde yayınlanmıştır.
- 28 Eylül 2020 tarihinde yüz yüze eğitimler başlanmış ancak Covid-19 tedbirleri kapsamında 02 Aralık 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, haftada 3 gün, günde 20'şer dakikadan dört ders halinde öğrencilerle iletişim kurarak kısa dua ezberi ve diğer etkinliklere devam etmişlerdir.
- Ayrıca uzaktan eğitimlerin desteklenmesi amacıyla 04 Ocak 2021 tarihinde de Diyanet TV'de yayına girmesi planlanan başka programın çalışmaları olduğu belirtilmiştir.

Öte yandan Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesinde görev alan öğretmenlerin eğitim açısından nasıl bir profile sahip olduklarını görmek için Tablo 8'e bir göz atmamanız faydalı olacaktır.

Tablo 8: Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesinde Görev Alan Öğreticilerin Eğitim ve Kadro Durumları

Öğrenim Durumu Kadro Tipi	Lise	İlahiyat Önlisans	Diğer Önlisans	İlahiyat Lisans	Diğer Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Geçici	601	396	59	56	7	0	0	1119
Sözleşmeli	31	166	20	2.572	88	45	2	2924
Kadrolu	158	1.349	225	1.566	174	123	5	3600
Genel Toplam	790	1911	304	4194	269	168	7	7643

Tablo 8'e baktığımızda toplam 7643 öğreticinin 4194'ü İlahiyat lisans, 269'u diğer lisans, 169'yüksek lisans ve 7'i doktora mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda 7643 öğreticinin %60'tan fazlasının (4638 öğreticinin) lisans ve lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öte yandan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin toplam sayısı 6524'ü bulmaktadır. Bu rakamda toplam öğretici sayısının %85'ten fazlasına tekabül etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görevlendirilmelerinde aşağıdaki esaslara uyulduğunu yetkililerden öğrenmekteyiz:

- İlahiyat fakültesi mezunu olup formasyon belgesi olanlar veya çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili resmi diploma, belge veya sertifikası olanlar.
- İlahiyat ön lisans mezunu olup çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili resmi diploma, belge veya sertifikası olanlar.
- İmam-hatip lisesi mezunu olup çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili resmi diploma, belge veya sertifikası olanlar.
- Belge ve sertifikalar en az 296 saat ve üzeri olmalıdır.

Sahada yapmış olduğumuz gözlemlere göre, genç bir proje olmasına rağmen veli, öğretici ve idareci açısından gitgide yaygınlaşan ve içselleştirilen bir yönde ilerleyen bir proje olduğunu söyleyebiliriz. Pandemi sürecini parantez arasına alırsak, nicelik ve nitelik açısından olumlu yönde geliştiği ve tepki aldığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan daha derin analizler yapabilmek için öğrenci, öğretici, veli ve idarecilere yönelik yeni bilimsel çalışmalar yapmakla beraber yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarından da yararlanmak gereklidir.

3. “Kur’an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi” Üzerine Yapılan Bazı Bilimsel Çalışmalar

“Kur’an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesini” değerlendirirken bir de akademik çalışmalara ne denli konu edildiğine bakmak istiyoruz. Doğrudan veya dolaylı olarak bu proje hakkında yapılan Yüksek Lisans ve Doktora tezlerini, yazılan bilimsel makaleleri, sunulan bildirileri veya müstakil bilimsel eserleri ulaşabildiğimiz kadarıyla derlemeye çalıştık.

“Kur’an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesini konu edinen bilimsel makalelerden bazıları:

- Cemal Tosun, Fatma Çapcıoğlu, “4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi”, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(5), 2015, 705-720, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- Davut Doğan, “Diyanet İşleri Başkanlığına Kur’an Kursları Öğretim Programı (Okul Öncesi Dönemi) Dini Bilgileri-1 Öğrenme Alanı Kazanımları Üzerine Değerlendirme, KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24 (2014).
- Muhammet Fatih Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi". İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi 5 / 2 (Temmuz 2019): 506-521.
- Ayşegül Gün, Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , (7) , 33-66, (2016).
- Korkmaz Mehmet, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", İlahiyat Tetkikleri Dergisi - / 53 (Haziran 2020): 237-26.
- Muzaffer Üzümcü, Nuran Çınar, “Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur’an Kursları (Çorlu Örneği)”, Trabzon İlahiyat Dergisi, cilt: 7, sayı: 1.

- Naciye Öztürk, “Okul Öncesi Dini Eğitim: Kur’an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi ve Öneriler”, SETA, Analiz, Temmuz 2018 sayı: 247.
- Orhan Parlak, Süleyman Şen, “4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kur’an Tasavvurunun Değerlendirmesi”, Türk Akademik Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 2019, (1): 14-23,
- Ömer Demir-Rabia Camadan, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği”, Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 9, 2019/1- Haziran.
- Ramazan Diler, “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Mahremiyet Eğitimi ve Önemi (Nitel Bir Analiz)”, Araştırma Makalesi, Eskiye 41 (Eylül 2020), 623-652.
- Sadettin Volkan Kopar-Serbülend Arpa, “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimine İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma”, Journal of Analytic Divinity International Refereed Journal, Haziran 2020/4 (1): ss-pp 86-103.
- Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, , 6 (2): 207-240, Aralık 2019.
- Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Çalışmaları”, Balıkesir İlahiyat Dergisi, , 11: 195-221, Haziran 2020
- Serkan Türkmen, Nazım Bayrakdar, Öğretici Görüşlerine Göre 4-6 Yaş Kur’an Kursu Binalarının Fiziki İmkânlar Açısından Eğitime Elverişlilik Durumu (Gaziantep İli Örneği), Dini Araştırmalar, Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı, 101-126, 2020.
- Muhammed Ali Yazıbaşı, Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği. Dini Araştırmalar, 23 (57) , 95-116, 2020.

“Kur’an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesini konu edinen Yüksek Lisan Tezlerinden bazıları:

- Ayşe Sevede Karaca, 2020, Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur’an kursu öğrencilerine uygulanan değerler eğitiminin öğretici görüşleri açısından incelenmesi
- Büşra Bacı, 2019, Kur'an kursları öğretim programı (4-6 yaş grubu) ile okul öncesi eğitimi programının karşılaştırılması
- Büşra Kara, 2019, Okul öncesi dönemi (4-6 yaş grubu) çocukların din eğitiminde görev alan eğitimcilerin/din görevlilerinin pedagojik yeterlilikleri
- Elif Acur, 2019, Öğretici görüşleri bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur’an kurslarındaki değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi
- Hatice Bayka, 2019, Öğretici ve veli görüşleri açısından Kur'an kursları öğretim programı (4-6 yaş grubu)'nın değerlendirilmesi
- Hatice Kaya, 2018, 4-6 yaş arası çocuklarda dini inancın ilkel biçimleri ve psikolojik temelleri
- İbrahim Kurt, 2017, Velilerin 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarından memnuniyet düzeyleri ve beklentileri üzerine bir araştırma (Ankara örneği)
- Kevser Tüfekçi, 2020, Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kuran Kursları eğitiminin öğretici ve veli görüşlerine göre incelenmesi
- Nuran Çelik, 2019, 4-6 yaş grubu çocukların inanç esaslarını algılayış biçimleri
- Samet Yağcı, 2018, Öğreticilere göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş grubu Kur'an kursları (İzmir ili örneği)

- Süleyman Şen, 2018, 4-6 yaş grubu çocuklarda Kur'an tasavvuru
- Zülfi Doğan, 2019, 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algıları (Kayseri örneği)

“Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesini konu edinen bildiri ve eserlerden bazıları:

- Ali Gücen - Ahmet Çakmak - M. Fatih AY: 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, İstanbul, 18-20 Mart 2016)
- Bilal Yorulmaz: 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, İstanbul, 18-20 Mart 2016)
- Duygu Kaçaranoğlu, Nurullah Altaş, Hasibe Özuygur, Ertuğrul Bayram Erdoğan: Kur'an Kıssalarının Din ve Değer Öğretiminde Kullanımı (Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi, 12-13 Nisan 2019, İstanbul)
- Eyüp Kurt: Diyanet İşleri Başkanlığınca Yürütülen Kur'an Kurslarının Yaygın Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (3.Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2019 UBEK2019, 21-24 Mart 2019, Afyonkarahisar)
- Mehmet Korkmaz, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi (Kimlik Yayınları, 2019)
- Naciye Öztürk, Okul Öncesi Dini Eğitim: “Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi” ve Öneriler (Analiz, Temmuz 2018, Sayı: 247)
- Sümeyra Uzun, Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Eğitim Programlarının Karşılaştırılmalı Değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika Örnekleri (Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi, 12-13 Nisan 2019, İstanbul)

“Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesini” doğrudan veya dolaylı olarak konu edinen çeşitli bilimsel çalışmaların bazılarını paylaştık. Özellikle 2018-2020 yılları arasında proje hakkında yoğun bilimsel çalışma yapıldığı dikkat çekmektedir. Projenin pilot uygulamasının 2013'te başladığını hatırlarsak, beş altı yıllık bir uygulama, bilimsel çevrelerin oldukça dikkatini çekmiş ve bilimsel ürünlerin doğmasına vesile olmuştur diyebiliriz. Bu arada bu projeyi konu edinen çok sayıda bilimsel toplantının / sempozyumun yapıldığını da hatırlatmak isteriz.

4. Değerlendirme ve Öneriler

“Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi”nin hikâyesini, mevcut durumunu, bu projeyi konu edinen bilimsel çalışmaları dikkate aldığımızda, hatasıyla sevabıyla bu projenin bir ihtiyacı çok yerinde tespit ettiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Teoride ve pratikte bu çapta etki yaratan “Kur'an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi”ni vaktiyle gündeme getiren ve destekleyen Prof. Dr. Ali Erbaş, Belgin Aydın, Bünyamin Albayrak ve Cafer Tayyar Doymaz'ı Genel Müdür ve Daire başkanları olarak tebrik etmek gerekir. Öte yandan editör olarak Doç. Dr. İsmail Sağlam ve editör yardımcıları olarak Yrd. Doç. Dr. Bilal Yorulmaz ve Fatma Kotan'ı, komisyonda görev alan Dr. Z. Nezahat Cihandide, Aynur Bulut, Zeynep Özli Özdemir, Hasan Örucü, Abdurrahman Toprak, Ayşegül Gözeri, Elif Vural, A. Şeyma Akalın ve Elif Erpik'i¹⁶ ortaya çıkan eserlerle beraber kamuoyu değerlendirecektir. Ayrıca burada isimleri zikredilmeyen ve projeye katkı veren herkese

¹⁶ Bu isimler “T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığı”nın proje ile ilgili hazırlamış olduğu sunundan alınmıştır.

bu hizmet için teşekkür etmek gerekir. İyi niyetle düşünülen, hazırlık yapılan ve uygulanan bir proje olarak hizmete vesile olmaya devam ediyor.

Teşekkür ve takdirle beraber projenin hem materyal ve program geliştirme anlamında hem de uygulamada meydana gelen aksaklıklar giderme açısından sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. İnsanlar yaptıkları işi bazen en mükemmel şekliyle yapmayı düşünerek hiçbir şey yapamazlar, bazen de bir an önce olsun da nasıl olursa olsun düşüncesiyle kalitesiz iş üretirler. Bunların ikisi de hayatın gerçekleriyle örtüşmeyen durumlardır. Oysaki insan mevcut durumda yapabildiğinin en iyisini yapmalı, ama sürekli yapılan şeyi geliştirmelidir. Alınan geri bildirimler ve edinilen yeni bilgiler gelişimin en önemli nedenleridir. Bu bağlamda 2012’lerde başlayan bu proje 2021’lere gireceğimiz bu günlerde elde edilen veriler ışığında güncellenmelidir.

Teorisi ve uygulamasıyla hakkında onlarca akademik çalışma yapılan bir proje, bu çalışmaların sonuçlarından yararlanarak biryandan materyal ve program geliştirme, öte yandan öğretici profili ve uygulama açısından kendini yenilemeli ve bilimsel veriler ışığında ilerlemelidir.

Bu projede en çok dikkat edilmesi gereken husus, okuryazarlık olgunluğuna gelmemiş çocukları, bu olgunluğa erişmiş farz ederek ilköğretim dönemi Kur’an Kursuna dönüştürmemektir. Eğer ilköğretim dönemi çocuklarına uygulanabilecek tarzda bir Kur’an Kursuna dönüşürse okul öncesi (4-6 yaş) eğitimi olma hüviyetini kaybeder. Sahada bu yanı sıra düşüp düşmememin en önemli sigortası öğretici bilinç ve profilidir. İkinci ve üçüncü derece âmil ise yönetici ve velilerin okul öncesi eğitimden nelerin beklenebileceği konusunda bilgilendirilmeleridir. Çünkü bazı veli ve yöneticiler ısrarla senenin sonunda her çocuğun hatim merasimi yapabilecek tarzda Ku’an-ı Kerim’i yüzünden okuyup bitirmesini isteyebilmektedir.

Bu dönemdeki çocuklara Kur’an sevgisi aşlamak, İslam’ın şiarı olan konulara karşı ilgisini uyandırmak din eğitimi açısından son derece önemli bir durumdur. Ancak bunun yolu oyun, taklit, hedef davranış açısından zenginleştirilmiş ortam, sözlü öğretim unsurlarını etkin kullanma, sanatsal faaliyetler ve gerçek hayattan kesitleri yerinde değerlendirmektir.¹⁷ Söz gelimi sürekli yanındaki yetişkini Kur’an ile iç içe gören, okuyup etkilendiğini hisseden bir çocuk Kur’an’a karşı deruni hisler beslemeye başlayacaktır. Ama bunun yerine gelişim ve kapasitesine bakmadan okuryazarlık olgunluğuna gelmemiş bir çocuğu, elifba, hareke, cezim ve şedde ile ödevlendirirseniz, çocuk bu yükün altında ezilir ve Kur’an’dan soğuyabilir. Bu projenin uygulaması esnasında bir çocuğu dahi böyle bir olumsuz duruma itmek insani ve İslamî açıdan büyük vebali gerektirecektir.

Önerilerimizi de şöyle sıralayabiliriz;

1. Bu projenin adı “Okul Öncesinde Din Eğitimi” veya “Erken Çocuklukta Din Eğitimi” olmalıdır. Çünkü akademik yazına ve üniversitelerdeki okul öncesi bölüm derslerine baktığımızda; Okul Öncesinde Matematik Eğitimi, Okul Öncesinde Müzik Eğitimi, Okul Öncesinde Fen Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitiminde Bilişim Teknolojiler, Erken Çocukluk Döneminde Hareket Eğitimi¹⁸ şeklinde isimler görmekteyiz. Netice itibarıyla

¹⁷ Sağlam, “Okulöncesi Eğitimde Sözlü Öğretim Etkinlikleri ve Din Eğitimi” ; Sağlam, *Çocuk ve İbadet 7-14 Yaş Dönemi İbadet Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*; İsmail Sağlam, “Okulöncesi Eğitimde Taklit Etkinlikleri ve Din Eğitimi Açısından...”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 9, sy. 1 (2000) ; İsmail Sağlam, “Okulöncesi Eğitimde Bulunması Gereken Hedefler Nelerdir?”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 7, sy. 1 (1998) ; Sağlam, *İslam ve Batı Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimi*.

¹⁸ “Bursa Uludağ üniversitesi eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ders Kataloğu”, (17.12.2020), <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/32?AyID=27>;

bu proje vesilesiyle Erken Çocukluk / Okul Öncesi Dönemde, bu dönemin gelişim ve ilkelerine uygun bir şekilde Din eğitimi verilmek istenmektedir.

2. Diyanetin bu projesinde öğretmenlik yapabilmek için lisan diploması ve pedagojik formasyona sahip olmakla beraber, iki hususta bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Birisi bu yaştaki çocuğu pedagojik açıdan tanımak ve eğitimi bilmek, diğeri de bu dönemdeki çocuğun dini ve ahlaki gelişimine uygun eğitim verebilmektir. Bu şartların birincisini Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi öğretmenliği bölümü mezunları yerine getirebiliyor. İkincisini ise çocukluk dönemine özel ilgisi olan İlahiyat Fakültesi mezunları başarabiliyor. Oysaki bu projeye, bahsi geçen iki şartı da yerine getirebilen, hem çocuğu pedagojik açıdan tanıyan hem de ona uygun dini eğitimi verebilen öğretmenler/öğretmenler gerekmektedir. Öğretmen istihdamda bu sorunun üzerine gidilmelidir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik yapan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü mezunlarının da bu dönemdeki çocukların dini sorularına cevap vermekte yetersiz kaldıklarını sahadaki gözlemlerimize dayanarak söyleyebiliriz.
3. Eğitim Fakülteleri Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerine “Erken Çocukluk Dönemi Din ve Ahlak Eğitimi” dersi koyulmalıdır. Çünkü Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Öğretim Yöntemleri” dersi bulunmaktadır. Sınıf öğretmenliği yapacak öğrenciler lisan eğitimlerinde bu konuda bilgi sahibi olmaktadır. Aynı şey Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencileri için de düşünülerek, öğretmen olduklarında çocuklardan gelecek dini içerikli sorulara onların seviyelerinde cevap verebilmeleri sağlanmalıdır.
4. Diyanet İşleri Başkanlığı, İmam Hatip Lisesi mezunu olan Okul Öncesi Öğretmenliği mezunlarını bu projede öğretici olarak görevlendirmelidir. İmam Hatip Lisesi mezunu olmayıp, Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu olan ve Diyanetin bu projesinde öğretici olmak isteyenler de dini bilgi formasyonu açısından bir kursa tabi tutulduktan sonra görevlendirilmelidir.
5. İlahiyat Fakültelerinde “Erken Çocukluk Dönemi Din ve Ahlak Eğitimi” Yüksek Lisans programları açılmalıdır. Bu programa özellikle pedagojik formasyona sahip İlahiyat ve Eğitim Fakültesi mezunları alınmalıdır. Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş çocukların eğitiminde, “Erken Çocukluk Dönemi Din ve Ahlak Eğitimi” Yüksek Lisans programından mezun olanlara istihdamda öncelik tanınmalıdır.

Geleceğe ümitle bakabilmemiz için okul öncesi dönemden doktora eğitimine kadar eğitimin her çeşit ve kademesinde yenileşmeye açık, mevcut sistemi sorgulayan, alışkanlıkların esaretinden kurtulmuş, geçmişteki birikimden yararlanan, geleceği kurgulayan, insanın özüne hitap eden, kültür ve medeniyetimizle barışık sistem arayışı devam etmelidir. Yetiyecek nesiller; kimlik ve kişilik sahibi, tarih ve coğrafyasına yabancı olmayan, milli ve manevi değerlerinin farkında, geçmişten güç alıp geleceğe yön verebilen, yaratılıştaki potansiyelinin farkına varıp bu potansiyeli açığa çıkarma yollarını bilen, elde ettiği bilgi ve diğer güçleri hak ve adaletin tesisi için kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmelidir. Aksi takdirde birey ve insanlık teknik ve teknolojiye ne kadar ileri giderse gitsin, mutluluğu elde edemeyecektir. Bu anlamda okul öncesi dönem veya erken çocukluk dönemi gömleğin ilk düğmesi gibidir. Eğer bu dönemde çocuğun eğitiminde doğru adım atılırsa ileride bunun olumlu etkileri ortaya çıkacaktır diyebiliriz.

Kaynakça

- ARSLAN Mehmet, “Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu”, *Millî Eğitim Dergisi*, sy. 167 (2005),
http://dhgm.meb.gov.tr/Yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-arslan.htm.
- “Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü”, (16.12.2020),
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110917-1.htm>.
- BAŞKANLIĞI Strateji Geliştirme, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020*, Türkiye İstatistik Kurumu, 2020.
- “Bursa Uludağ üniversitesi eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ders Kataloğu”, (17.12.2020), <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/32?AyID=27>.
- “Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bilgi Paketi”, (17.12.2020),
<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=491#>.
- KAZU İbrahim Yaşar, Mesut YILMAZ, “Ülkemizdeki Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri İle Karşılaştırılması”, *Turkish Journal of Educational Studies*, c. 5, sy. 2 (2018), ss. 64-75.
- “Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)”, (16.12.2020),
[https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu\)%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu)%202018.pdf).
- “Materyaller”, (17.12.2020), <https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/kategoriler/materyaller>.
- SAĞLAM İsmail, *Çocuk ve İbadet 7-14 Yaş Dönemi İbadet Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*, 2. bs., Düşünce Kitabevi, 2020.
- , *İslam ve Batı Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimi*, 3. Baskı., Bursa: Emin Yayınları, 2019.
- , (ed.), *Kur’an Kursları Etkinlik Kitabı 1, 4-6 Yaş*, 6. Baskı., İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.
- , (ed.), *Kuran Kursları Etkinlik Kitabı 2, 4-6 Yaş*, 5. Baskı., İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.
- , (ed.), *Kur’an Kursları Öğretici Kitabı 1, 4-6 Yaş*, 6. Baskı., İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.
- , (ed.), *Kur’an Kursları Öğretici Kitabı 2, 4-6 Yaş*, 5. Baskı., İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.
- , “Okulöncesi Eğitimde Bulunması Gereken Hedefler Nelerdir?”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 7, sy. 1 (1998), s. .
- , “Okulöncesi Eğitimde Sözlü Öğretim Etkinlikleri ve Din Eğitimi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 10, sy. 1 (2001), s. .
- , “Okulöncesi Eğitimde Taklit Etkinlikleri ve Din Eğitimi Açısından...”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 9, sy. 1 (2000), s. .

TBMM DÖNEM : 21, “Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş Ve Görevleri Hakkında Kanuna Ek Madde 3’ün Eklenmesine Dair Kanun Tasarısı”, (16.12.2020),
<https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem21/yil01/ss51m.htm>.

UZUN Halil, (ed.), ““Okul Öncesi Eğitiminin Dünya’da Ve Türkiye’de Tarihsel Gelişimi””, *Recent Advances in Education and Sport Researches*, 1. Basım., Ankara: Gece kitaplığı, 2020, s. 107-20,
<file:///C:/Users/m.ali/Downloads/RecentAdvancesinEducationandSportResearches.pdf>

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Din ve Değer Eğitimi (Mevcut Durum - Sorunlar- Çözüm Önerileri)

Prof. Dr.Ahmet KOÇ
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Giriş

0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönem, çocuğun gelişimi açısından en kritik ve yoğun yılları oluşturmaktadır. Bu dönemde temelleri atılan beden sağlığı ve kişilik yapısı çocuğun ileriki yaşlarında fazla yön değiştirmeden gelişmeye devam etmektedir. Çocuğun dengeli bir birey olabilmesi, bu dönemin bilinçli bir şekilde geçirilmesine bağlıdır. Bunun için çocuğun genel gelişimi içerisinde dinî ve ahlâkî gelişiminin de dikkate alınması, din ve değer eğitiminin ihmal edilmeden ve çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak sağlanması önemlidir. Bu konuda ailenin ve özellikle annenin rolü büyüktür. Günümüzde büyükanne ve büyükbabaların da yer aldığı geniş ailelerin yerini çekirdek ailelerin alması ve annelerin de önemli oranda iş hayatına girmesiyle, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelim artmış ve buralarda genel eğitim içerisinde din ve değer eğitimi de verilmesi önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları denildiğinde, il olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş Kur'an kursları akla gelmektedir. Bu kurumlara, bildiri başlığı çerçevesinde bakılacak olursa şu soruların cevaplandırılması gerekmektedir:

Milli Eğitim Bakanlığı 'Okul Öncesi Eğitim Programı'nda amaç, içerik, kazanımlar ve göstergeler açısından din ve değer eğitiminin durumu nedir?

Okul öncesi eğitimi veren özel eğitim kurumlarında gerek resmi okul öncesi eğitim kurumlarıyla gerekse kendi aralarında program ve uygulama birliği var mıdır? Olmaması halinde ne tür sonuçlar ortaya çıkmaktadır?

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 4-6 yaş Kur'an Kurslarının açılış amacı ve yasal dayanağı nedir? '4-6 yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı', erken çocukluk dönemi din ve değer eğitimi açısından ne durumdadır? Bu kurumların diğer okul öncesi eğitim kurumlarıyla entegrasyonu mümkün müdür?

Milli Eğitim Bakanlığı'nca Ekim 2018'de açıklanan 'Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu' başlıklı metinde okul öncesi eğitimin zorunlu olacağı belirtilmektedir. Eğer okul öncesi eğitim zorunlu olursa din ve değer eğitimi açısından ortaya çıkacak sorunlar nelerdir? Bu konuda ne gibi hazırlıklar yapılabilir?

Bu bildiriye, öncelikle okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişimi içerisinde din ve değer eğitiminin önemi vurgulandıktan sonra ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının mevcut durumu yukarıdaki sorular çerçevesinde incelenecek ve tespit edilen sorunlara ve bunların çözümüne yönelik önerilerine yer verilecektir.

A. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİN VE DEĞER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Dünyaya gelen her çocuk insanlığın geleceğinde rol oynayabilecek bir fırsat, evrene eklenmiş orijinal bir parçadır. Yapılması gereken, öncelikle bu orijinalliğinin korunması sonra da

tam olması gereken yere monte edilmesidir.¹ Her çocuğun genel gelişim özellikleri, bulunduğu yaş grubundaki tüm çocuklar için ortak olsa da her çocuk kendine özgüdür, dünyada yegâne ve biriciktir.

Çocuğun orijinalliğinin korunması, fitratına uygun gelişmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için onun her bakımdan iyi tanınması gerekir. Her çocuğun gelişimi, sahip olduğu kalıtsal özellikler ve çevresel koşulların karşılıklı etkileşimi sonucu biçimlenir. Ana-babadan kalıtım yoluyla aldığı özellik, güç, yetenek ve yetersizlikler gibi 'kalıtsal biyolojik değişkenler' ile, anne karnındaki süreçte ya da doğum anında etkili olan olumlu/olumsuz şartlara bağlı 'kalıtsal olmayan biyolojik değişkenler', çocuğun 'çevre' ile bütün ilişkilerinde etkisini göstermeye devam eder.

Okul öncesi dönem, çocuğun potansiyelinin sağlıklı gelişmesi için en önemli yılları kapsamaktadır. Çocuk, doğumla birlikte hızlı bir gelişim gösterir. Doğumu izleyen ilk iki yıl içinde duyar ve motor faaliyetler aracılığıyla dış dünyayla iletişim kurar ve çevresini keşfetmeye başlar. Bu evrede 'temel güven duygusu' çocuk için temel ihtiyaçtır. Çocuğun temel güven, sevgi ve kabul görme güdülerinin doyurulması, onun istenen davranışlara yönelmesinde etkili olacağı gibi, ileriki yaşlarda bağımsız bir ferdiyet kazanmasına da zemin hazırlayacaktır.

Çocukta, 2-3 yaşlarında 'ben' bilinci ortaya çıkar ve çocuk kendi yolundan gitmeyi denemek ister. Bu, onun söz dinlemediği, söylenenin aksini yaptığı ve inatçı tutumlar sergilediği bebeklikten çocukluğa geçiş dönemidir. Bu dönemde görülen olumsuz tepkiler, çocuğun kendini çevresindekilere kanıtlama ve varlığını kabul ettirme çabalarına bağlı ilk 'karşı koyma buhranı'dır.

Çocuk, 3-4 yaşlarından itibaren girişimci bir özellik gösterir ancak çevre ile ilişkilerinde 'ben-merkezlilik' hakimdir. Bu, çocuğun mutlaka istemli olarak bencil olduğu ya da kendisiyle aşırı derecede ilgili olduğu anlamına gelmez. Ben-merkezlilik daha çok, bir şeyi başkasının bakış açısından görme ya da başkasının duygularını ve ihtiyaçlarını fark etme konusunda yetersizlik anlamına gelir. Bu dönemde çocuk, çevresindekilerin kendisi gibi düşündüğünü ve kendisinin hissettiğinin aynısını hissettiğini zanneder.

Çocukta 4 yaşlarından itibaren, dil gelişimine ve rahatlıkla hareket edip çevresini araştırabilmesine bağlı olarak etrafında olup bitenlere yönelik yoğun bir merak ve öğrenme dürtüsü görülür. Soru sorar, seçim yapar, kendisi hakkında bilgiler verir. Fiziksel etkinliklerde oldukça becerikli olma seviyesine ulaşır. 4 yaşlarından itibaren çocukta, yetişkinler ve akranları ile iş birliği artar ve 'biz' duygusu teşekkül etmeye başlar. Sosyalleşme sürecinde, çocukta ilk yıllardan itibaren görülen en önemli özellik çevresindekileri 'taklit' etmesidir. Bu süreçte çocuk yalnız dil ve hareketleri değil, duygu ve heyecanları da model alıp tekrar ederek daha sonraki aşamalarda kuracağı özdeşimlere hazırlanır.

5 yaşındaki çocuğun konuşması açık seçik ve anlaşılır hale gelmiş, kendine güveni artmıştır. Öğrenme merakı oldukça yükselmiştir. Çeşitli sorumluluklar alabilir, duygularını kontrol etmeye başarır. İçinde bulunduğu grubun isteklerine uygun davranmak, böylece onların onayını almak ister. Bunun için çevresindekilere karşı dostça davranır ve yetişkinlerin istedikleri şeyleri yapmaktan mutlu olur.

Okul öncesi dönemin sonuna doğru 6 yaşındaki çocuk, atılgan, coşkulu, amaca yönelik davranışlar sergiler, zaman zaman da düşünceli, kararsız ve uyumsuz görüntüler çizebilir. Kendisine

¹ Aytaç Açıkalın, *İnsan Kaynağının Yönetimi ve Geliştirilmesi*, 2. Baskı (Ankara: Pegem A Yayıncılık 2000), 127.

bildirilen kuralların nedenini sorgular. Sosyal yönden ailesine bağlı olmakla birlikte arkadaşlarının ve öğretmenin önemi de artar.

Yukarıdaki kısa açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, okul öncesi dönemde çocukların gelecek hayatında belirleyici olan tutum ve davranışların temelleri atılmaktadır. Çocuk, doğumla birlikte belli davranışları belli dönemlerde kazanarak gelişmektedir. İlk çocukluk döneminde kazanılması gereken davranışları kazanamayan çocukların, daha sonraki dönemlerde bunu telafi etmesi kolay olmamaktadır.²

Bu yıllarda yaşanan olayların izleri güçlü ve kalıcıdır. Çocukta kendini mutsuzluğa götüren pek çok duygu türü ilk olarak okul öncesi dönemde ortaya çıkmaktadır. Çocuk, sık sık üzüldüğü, sıkıldığı ve bıktığı etkilerle karşılaşırken korkuları artmakta, öfke, kıskançlık, yabancılara ve kimi kişilere karşı nefret ve inatçılık gibi duyguları ilkel biçimiyle dışarı yansıtmaktadır. Bu tür kötü uyarımlar, bazı davranış ve uyum bozukluklarına neden olabildiği gibi, aşırı düşkünlük ve taşkın sevgi gösterileri de benzer sorunlara yol açabilmektedir.³

Okul öncesi dönem çocukları, genel gelişimleri içinde, din duygusunun gelişimi ve dini merak açısından da önemli bir eşikten geçerler. Özellikle 3-4 yaşlarından itibaren dil, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişime paralel olarak çocukta dinî gelişimin daha anlamlı hale geldiği görülmektedir. Bazı psikologlar, 4. Yaşın, çocuğun dinî dünyaya ilgisinin 'altın yaşı' olduğunu belirtmektedir.

Yaratılışın temel yapısı ve işleyiş prensipleri herkeste ve her yerde ortaktır ve duygular insanın yaratılışına bağlı tabii özelliklerdir. İslam kaynaklarına göre insan, Allah'a inanmaya ve dinî inancı kabullenmeye yetenekli olarak yaratılmıştır.⁴ Din duygusu, 'evrensel' bir özellik taşıır⁵ ve o da diğer duygular gibi fitrîdir.⁶ Çocuk, dünyaya gelirken türlü duyguları deneyecek imkânları beraberinde getirir ve bunlardan hangilerinin hangi oranda gerçekleşeceğini büyük ölçüde çocuğun çevreyle etkileşimi belirler.⁷ Fıtrata işaret eden meşhur hadiste de⁸ bu tabii eğilimin nasıl bir gelişme göstereceğinde çevresel faktörlerin önemine işaret edilmiştir.

Çocuğun her şeyden güçlü, kudretli bir varlığa inanma eğilimiyle beraber çevresinde duyduğu ve gördüğü dini kavramların ve davranışların ne anlama geldiğini ve aslını öğrenme merakı, bu eğilimlerin gelişiminin takip edilmesini ve eğitiminin nasıl olması gerektiğinin araştırılmasını zorunlu hale getirmektedir.⁹

² Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme*, 9. Baskı (Ankara: Nobel Dağıtım, 2004)

³ Okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin verilen bilgilerde şu eserlerden yararlanılmıştır: L. Cole - J. J. B. Morgan, *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*, çev. B. H. Vassaf, (İstanbul: 1985); Jean Piaget, *Çocukta Dünya Tasarımı*, çev. R.U. Şemin, (İstanbul: 1988); Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, (Ankara: 1988); Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, (İstanbul: Remzi Yayınevi, 1988); Fitzhugh Dodson, *Çocuk Yaşken Eğilir*, çev. S. Selvi, (İstanbul: Özgür Yayınları, 2000); Ayla Oktay, *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2002).

⁴ Rum 30/30; Elmalılı M. Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, (İstanbul ty.), C. VI, 3824; Kur'an'da bahsedilen 'Elest Tecrübesi' de (Araf 7/172) Kur'an yorumcuları tarafından genellikle din duygusunun doğuştanlığına işaret sayılmaktadır.

⁵ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, (Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 2003), 138.

⁶ Osman Pazarlı, *Din Psikolojisi*, (İstanbul: 1982), 94.

⁷ Pazarlı, *Din Psikolojisi*, 95; Kerim Yavuz, *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1983), 27.

⁸ Buhârî, *Cenâiz* 79; Müslim, *Kader* 23, 25; *İman* 264.

⁹ Hüseyin Peker, *Okul Öncesi Çocuğunun Dini Gelişimi ve Eğitimi* (Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999), 305.

Eğitim de, din de çocuğun kendini gerçekleştirme sürecinde araç durumundadır. Bu noktada din eğitim ve öğretimi, eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirilmesinde çocuğun yardımcısıdır. Sağlıklı ve mutlu bir çocuğun yetiştirilmesi, ancak kendisi, dini inancı ve içinde yaşadığı toplumla uyumlu bir gelişim göstermesiyle mümkündür.¹⁰ Bu bağlamda çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri kadar, dinî ve ahlâkî gelişim özelliklerinin de bilinmesi ve eğitim sürecine dahil edilmesi gereklidir.

Öte yandan okul öncesi dönem, çocuklarda değerlerin temellerinin atılması gereken yıllardır.¹¹ Bu dönemde değerler eğitimi; ahlâkî, toplumsal ve bireysel değerleri bütünüyle içermeli ve çocukların gelişimine uygun olmalı, böylece onların evrensel değerleri anlamasına, kendilerini ve yaşadıkları toplumu anlama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamalıdır.¹²

Kısaca ifade etmek gerekirse, okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişim özelliklerine uygun biçimde yürütülecek olan din ve değer eğitimi, sağlıklı bir kimlik ve kişilik gelişimi için önemli bir ihtiyaçtır. Bunun ihmal edilmesi ya da kontrolsüz ve bilinçsiz çevrelere terk edilmesi hem bireysel hem de toplumsal sorunlara yol açmaktadır.

B. ÜLKEMİZDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

1. Genel Durum

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranları tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Eylül 2020 de açıklanan rapora göre, ülkemizde okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %80'i aşmış durumdadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim, genel anlamda doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan 72 aylık dönemi içine alan bir süreçtir. Ancak kurumsal eğitimde bu süreç sınırlandırılmaktadır. Buna göre bir çocuk 'anaokulu'na devam edebilir. Müstakil bir binada okul öncesi eğitim hizmeti verilen bu kuruma başlama yaşı 36 aydır. Bir çocuk 'ana sınıfı'na da devam edebilir. Örgün ve yaygın eğitim bünyesinde açılan ortamda okul öncesi eğitim hizmeti verilen bu kuruma başlama yaşı ise 48 aydır.¹³

Türkiye’de ilkokula başlama yaşı en erken 60 aydır. Bu yaş en geç 72 aya kadar tehir edilebilmektedir. Buna göre bir çocuk en geç 71 aylıkken okul öncesi eğitime başlayabilmekte, bu durumdaki çocuk, ilkokulla da 83 aylıkken tanışmaktadır. Buna göre, 36-83 ay grubundaki çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanabilmektedir.

Günümüzde resmi okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayımlanan 'Okul Öncesi Eğitim Programı' çerçevesinde yapılmaktadır. Bu Programın temel özellikleri, bizzat program içinde şu şekilde ele alınmaktadır:

- Program, çocukların tüm gelişim alanlarını bütüncül biçimde ele alan 'gelişimsel' özelliklidir.*
- 'Sarmal' bir yaklaşıma ve 'eklektik' bir modele sahiptir.*
- 'Kazanımlar' ve 'göstergeler' yoluyla etkinliklerin hedeflerini belirlemiştir.*
- Çocuk merkezlidir ve esnekler.*

¹⁰ Hasan Onat, 'Niçin Din Eğitimi', *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (Ankara: 1997),15.

¹¹ Ahmet Koç, 'Okul Öncesi Dönemde Ailede Çocuğun Din Eğitimi'. *Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu* (İstanbul: Ensar Yayınları, 2010), 629.

¹² M. Zeki Aydın. 'Ailede Din Eğitimi'. *Din Eğitimi* (Ankara: Grafiker Yayınları, 2017), 291.

¹³ Milli Eğitim Bakanlığı, 'Temel Eğitim Genel Müdürlüğü', erişim: 24.10.2020, (*Okul Öncesi Öğretim Programı*)

-Oyun temellidir ve çocukların gelişimini çok yönlü olarak destekleme hedefindedir.

-Keşfederek öğrenme önceliklidir.

-Yaratıcılığın geliştirilmesini ön plana alır.

-Günlük yaşam deneyimlerini ve yakın çevre imkanlarını eğitim amacıyla kullanmayı teşvik eder.

-Programdaki temalar/konular amaç değil araçtır.

-Öğrenme merkezleri önemlidir.

-Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.

-Aile eğitimi ve katılımını önemser.

-Değerlendirmeyi çok yönlü bir süreç olarak görür.

-Özel gereksinimi olan çocuklar için uyarlamalara yer verir.

-Rehberlik hizmetlerini önemser.¹⁴

Programda, okul öncesi eğitimin amaçları, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle sıralanmıştır:

-Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

-Onları ilkokula hazırlamak,

-Şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,

-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.¹⁵

Programda, okul öncesi eğitimin temel ilkeleri de ana hatlarıyla şöyle belirlenmiştir:

-Okul öncesi eğitim, çocuğun ihtiyaç ve bireysel farklarına uygun olmalıdır.

-Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.

-Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

-Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve ihtiyaçları yanında çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

-Türkçeyi doğru kullanmak temel bir amaç olmalıdır.

-Verilen eğitimle çocukların çeşitli olumlu duygu ve davranışları geliştirilmelidir.

-Çocuğa özsaygı ve denetim kazandırılmalıdır.

-Çocuk, bildiklerinden başlayarak öğrenmelidir.

-Tüm etkinlikler oyun temelli olmalıdır.

-Çocukla ilişkide onları rencide etmeyecek bir iletişim kurulmalıdır.

-Çocuk, bağımsız davranışlar kazanmaya teşvik edilmelidir.

-Çocuk, kendisinin ve başkalarının duygularını fark edebilmelidir. Onun hayal gücü ve eleştirel düşünme kapasitesi geliştirilmelidir.

¹⁴ MEB, *Okul Öncesi Eğitim Programı*, 14-17.

¹⁵ MEB, *Okul Öncesi Eğitim Programı*, 10.

-Eğitim sürecine çocuk ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

-Rehberlik, bu süreçte etkin kullanılmalı; çocuğun gelişimi düzenli olarak izlenmelidir.

-Çocuğa dair değerlendirmelerin sonuçları etkin olarak kullanılmalıdır.¹⁶

Programın temel yaklaşımı böylece verildikten sonra 36-72 ay dönemi çocukları, üç gelişim dönemine ayrılarak bu dönemlerin bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor gelişim özellikleri ve öz bakım becerileri ile bu dönemlere ve gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergelere yer verilerek bunlar ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Programda ayrıca eğitim ortamı ve öğrenme merkezleri ile buralarda yapılacak etkinliklere ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

Ülkemizdeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına bu program çerçevesinde bakıldığında, bu programın; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları gerçek hayata benzeyen öğrenme ortamlarında ve oyun temelli olarak geliştirmeye çalıştığı, problem çözmeye yönlendirdiği, çocukların duygularına ve bireyselliğine önem verdiği ve her yönüyle geliştirmeyi esas alarak bütüncül bir ilerlemeyi hedeflediği görülmektedir.

Özel okul öncesi eğitim kurumları da mevzuata göre resmi kurumlar için hazırlanan bu programa tabidir. Ancak bir eğitim programının öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı, aile, sosyal çevre gibi birçok faktörün etkisiyle uygulandığı ve bilhassa özel eğitim kurumlarının amaçlarında farklılıklar olduğu da unutulmamalıdır.

2. Din ve Değer Eğitiminin Durumu

Yukarıda özetle ele alınan ülkemiz okul öncesi eğitiminde acaba din ve değer eğitiminin durumu nedir? Bu sorunun cevabını şu anda uygulamada olan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda aramak isabetli olacaktır. Programın tanıtım kısmında şöyle denilmektedir:

*Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra **bütün gelişim alanlarında** görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir programdır.¹⁷*

Programda bütün gelişim alanlarının gelişmesini desteklemek, görülecek yetersizlikleri önlemek gibi kapsayıcı bir ifade yer almasına rağmen, programda çocuğun dinî ve ahlâkî gelişim özelliklerine yer verilmemiştir. Din eğitimi, hususi bir öğrenme ve etkinlik alanı olarak yer almamış, din eğitimiyle ilgili kazanımlara ve göstergelere yer verilmemiştir.

Programda din eğitimi yer almadığına göre acaba değer eğitimi var mıdır? Din de değer eğitimi içerisinde yer alıyor olabilir mi? Bu soruya da yine programdaki şu ifadelerle cevap verilebilir:

Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak

¹⁶ MEB, *Okul Öncesi Eğitim Programı*, 11.

¹⁷ MEB, *Okul Öncesi Eğitim Programı*, 14.

*yetişmeleri açısından önemlidir. Program, bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir. Programda **değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış**, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır.*¹⁸

Bu ifadeden yola çıkararak, Programın gelişim alanlarına yönelik olarak verilen kazanım ve göstergeler kısımlarına bakıldığında da sadece 'sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar, göstergeleri ve açıklamaları' kısmında bazı kültürel ve estetik değerlere kısaca temas edildiği ancak bunlar içerisinde de yine din ve ahlk değerlerden söz edilmediği görülecektir.

Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında din ve değer eğitimi bu haldeyken, özel okul öncesi eğitim kurumlarında durum nasıldır? Buralarda da yine resmi program esas alınmakta, ancak işletenlerin yaklaşımlarına göre din eğitimi ya hiç yer almamakta ya da değerler eğitimi adı altında birtakım etkinliklerle uygulanmaktadır. Bu etkinlikler bazı okul öncesi eğitim kurumlarında Kur'an-ı Kerim, Süre, dua ve namaz ğretimi, bir takım ahlk davranışların kazandırılmasına yönelik olduğu gibi, bazılarında da gezi, sinema, tiyatro vb. faaliyetlerden oluşabilmektedir. Buralarda değerler eğitiminde bir uygulama ve hedef birliğinden bahsetmek mümkün görünmemektedir.

Okul ncesi kurumsal din ve değer eğitimi çerçevesinde bazı il ve ilçelerde müftülükler ile milli eğitim müdürlükleri arasında yapılan protokollerle, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ana sınıflarında verilen değerler eğitimi sınıflarını da burada kısaca zikretmek gerekir. Buralarda isteğe bağlı olarak 6 saat değerler eğitimi dersleri verilmektedir. Protokoller çerçevesinde ve veli isteğine bağlı olarak yürütülen bu proje, din ve değer eğitimi için bir imkan olmakla birlikte, uygulamanın öğretici yeterlikleri, ğretim programı, ders materyalleri vb. eğitim-ğretim süreçleri açısından ne durumda olduğuna dair henüz bilimsel verilere sahip değiliz.

3. Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları

Okul ncesi eğitimde din ve değer eğitimi söz konusu olunca, burada bahsedilmesi gereken bir kurum da Diyanet İşleri Başkanlığı'dır. 17.09.2011 tarih ve 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle Kuran kurslarında yaş sınırlaması kaldırılınca '4-6 Yaş için Kur'an Kursları' gündeme gelmiş ve Diyanet İşleri Başkanlığı 26 Ocak 2012 tarihinde bu yaş grubuna yönelik bir Kur'an Kursları ğretim Programı hazırlama komisyonu kurmuştur.

Hazırlanan programda kurslara katılacakların yaş seviyesi 48-72 ay ile sınırlandırılmış ve kurslar 2013-2014 ğretim yılından itibaren pilot uygulamalarla eğitim öğretime başlamıştır. Böylece Diyanet İşleri Başkanlığı, Cumhuriyet dönemi yaygın din eğitimi hizmetlerinde ilk defa bu yaş grubuna yönelik bir din eğitimi projesi gerçekleştirmiştir.

Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ğretim Programı çerçevesinde yürütülen bu kursların ğretim Programı en son 05.09.2018 tarihinde güncellenmiştir.

Bahsi geçen Programda, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının açılış gerekçesi şöyle ifade edilmiştir.

-Her yaş grubundan öğrencinin cami ve Kuran kurslarına gelebilmesi,

¹⁸ MEB, *Okul ncesi Eğitim Programı*, 16.

- Kurslara devam eden öğrencilerin çoğunluğunu yetişkin ev hanımlarının teşkil etmesi ve önemli bir kısmının okul öncesi yaş grubu çocuk sahibi olması,
- Çocuklarının din eğitimi ihtiyacının karşılanmasına yönelik müftülüklerimize ve Başkanlığa yapılan müracaatlar.¹⁹

Programın amacı da Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle açıklanmıştır:

- Çocukların kendi seviyelerinde;
- İslam dininin değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini,
- Kazanacakları değerleri gündelik hayatta kullanmalarını,
- İslam'ın temel kaynağı olan Kuran-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımalarını,
- Allah'ı sevgi temelinde tanımalarını ve yaratılıştaki düzeni fark etmelerini,
- Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımalarını, sevmelerini ve model almalarını,
- Sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermelerini,
- İyi alışkanlıklar kazanmalarının yanı sıra beden, zihin ve duygu gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte öğrenim görmelerini sağlayacak uygun bir ortam sunmayı amaçlamaktadır.²⁰

Programda, akademisyenler, pedagoglar, Kuran kursu öğreticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak çoklu katılım anlayışıyla hazırlanan bu programın, erken çocukluk dönemi din eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesini talep eden toplumun teveccühünü kazandığına dikkat çekilmiş ve Başkanlığın en önemli yaygın din eğitimi faaliyetleri arasında yer aldığı belirtilmiştir.²¹ 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla bu kurslarda öğrenim gören öğrenci sayısı 150.000 civarında olmuştur.

Bu kurslarla ilgili yapılan bir araştırmada; araştırmaya katılan kurs öğreticilerinin tamamı, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları projesini olumlu bulduklarını ve desteklediklerini söylemişlerdir. Ayrıca 4 -6 yaş grubu Kur'an kurslarının geç kalınmış bir uygulama olduğunu, bu döneme yönelik Kur'an kurslarının çok daha önceden açılması gerektiğini ve devlet güvencesi altında böyle bir eğitimin yapılmasının gereklilik arz ettiğini ifade etmişlerdir.²²

Kuran Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) geliştirilirken, Okul öncesi eğitimi ve program geliştirme alanındaki yeni yaklaşım ve ilkelerle İlahiyat bilimlerinin verileri doğrultusunda temel yaklaşımın belirlenmesi esas alınmış ve bu bağlamda şu ifadeler yer verilmiştir:

- Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönden gelişimlerini dikkate alan; öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmayı öngören; araştıran, sorgulayan, yorumlayan, iş birliği yapan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ölçme ve değerlendirmeye yer veren esnek çerçeve öğretim programı anlayışı benimsenmiştir.

¹⁹ Diyanet İşleri Başkanlığı, 'Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü', erişim: 24.10.2020, [(Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)], 5.

²⁰ DİB, K.K. Öğretim Programı, 7.

²¹ DİB, K.K. Öğretim Programı, 5.

²² Samet Yağcı, Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları İzmir İli Örneği (Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, 2018), 119.

- Öğretici, programdaki kazanımlardan çocukların ilgi ve ihtiyacına göre seçtiği kazanım için hazırlanan etkinlikleri uygulayacaktır.

- Öğreticiler programdaki etkinliklerin uygulanmasında farklı yöntem ve teknikler (oyun, örnek olay, tartışma, rol oynama, soru-cevap vb.) yanında çeşitli materyallerden de (şiir, şarkı, ilahi, hikâye, tekerleme, resim vb.) istifade edebileceklerdir.

- Program kapsamında kaynak olarak Başkanlığın 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına yönelik hazırladığı materyaller esas alınacaktır. Bununla birlikte Başkanlığın çocuklara yönelik diğer yayınlarından da imkânlar ölçüsünde faydalanılacaktır. Ayrıca MEB okul öncesi eğitimi kapsamında hazırlanan ve programın amaç ve kazanımlarına uygun nitelikteki materyallerden de yararlanılabilecektir.

- Program, ailenin eğitim sürecine katılımını esas almaktadır. Aile katılımı, kurs ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlar. Bu bağlamda öğretmenler program kapsamında kursa uyum süreci başta olmak üzere, belirli zaman dilimlerinde aile katılımı ve veli eğitimlerine yönelik etkinliklere yer vereceklerdir.²³

Bu kursların toplam süresi yılda 33 hafta olarak planlanmıştır. Her haftada 18 saat ders işlenmektedir. Ders kazanımları öğrenciye 4 farklı düzeyde sunulmaktadır. 1. Düzey 9, diğer düzeyler 8 hafta sürmektedir. 1. Düzeyin ilk iki haftası kursa uyum süreci olarak planlanmıştır. Daha sonraki 31 haftanın her 12 saati "Dini Bilgiler", 6 saati Kur'an-ı Kerim dersi yapılmaktadır. Böylece kursun tamamına devam eden bir çocuk, bir eğitim-öğretim yılında toplam 594 saat din eğitimi almış olmaktadır.²⁴

Kursun ders içeriklerine bakıldığında "Dini Bilgiler" dersinin ikiye ayrılarak 9'ar üniteye işlendiği ve bu dersin ünitelerindeki kazanımların İslam'ın temel inanç, ibadet ve ahlak esaslarını içerdiği gözlemlenmektedir. Burada konuların, kavramların ve kazanımların 4-6 yaş grubu çocukların seviyelerine uygun olarak ve ayrıntıya kaçmadan verilmeye çalışılması önemlidir.²⁵

"Kur'an-ı Kerim" dersi de ikiye ayrılarak ele alınmıştır. Dersin her bölümü 9'ar üniteden oluşmaktadır. Ünitelerin alt kazanımlarında Kuran'ın genel olarak tanıtılması, alfabesinin ve kurallarına uygun okunmasının öğretilmesi; Kuran'dan seçilen bölümlerin ezberletilmesi hedeflenmektedir. Derslerin değerlendirilmesinde ise 4-6 yaş grubunun özellikleri ve süreç değerlendirmesi esas alınmaktadır. Programda çocukları bıktırmadan ve eğitimin onlara Kuran'ı sevdirecek yaptırılmasının vurgulanması önemlidir.²⁶

4-6 yaş Kuran Kursları öğretim programı, ders saatleri açısından ilk ve ortaöğretim programlarında yer alan DKAB ve seçmeli din eğitimi dersleriyle karşılaştırıldığında şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır: Zorunlu DKAB ve seçmeli din eğitimi derslerinin tamamını alma imkânı bulan bir öğrenci 9 yılda yaklaşık 2400 ders saati din ve ahlak eğitimi almış olmaktadır. Bu süreçte sadece zorunlu DKAB derslerini alan öğrenci ise yaklaşık 640 ders saati din ve ahlak eğitimi görmüş

²³ DİB, K.K. Öğretim Programı, 7-8.

²⁴ DİB, K.K. Öğretim Programı, 11.

²⁵ DİB, K.K. Öğretim Programı, 13-29.

²⁶ DİB, K.K. Öğretim Programı, 30-37.

olmaktadır. 4-6 yaş Kur'an kurslarına gelince, bu kurslara devam eden bir çocuk, bir eğitim-öğretim yılında yaklaşık 600 olmak üzere iki yılda 1200 ders saati din eğitimi alma imkânına sahiptir.²⁷

Görüldüğü gibi bu kurslar için nitelikli bir eğitim süreci oluşturulduğunda bu kurslar okul öncesi için olduğu kadar ileriki yıllar için de din ve değer eğitimi açısından önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Bu kursların özellikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarıyla entegrasyonu, programında ilkokula hazırlayıcı bir içerik bulunmaması, öğretici yeterlikleri ve eğitim ortamları açısından halledilmesi gereken önemli sorunları olduğu da araştırma ve gözlem sonuçlarıyla sabit olan bir husustur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem eğitimi, genel eğitimde olduğu gibi din ve değer eğitimi açısından da son derece önemlidir. Ülkemizde okul öncesinde din ve değer eğitimi daha çok aile içerisinde görerek, yaparak, yaşayarak, modelleyerek öğrenilirken, günümüzde bilim ve teknolojiye, kitle iletişim araçlarındaki gelişmelerle birlikte ailenin bu belirleyici etkisi zayıflamıştır. Bunun yanı sıra sosyal değişim ve gelişmelerle geniş ailelerin yerini çekirdek ailelerin alması ve çalışan annelerin çoğalması okul öncesi eğitim kurumlarına duyulan ihtiyacı arttırmış ve bu alanda okullaşma oranının yükselmesinde etkili olmuştur. Ailenin okul öncesi dönemde din ve değer eğitimindeki etkisinin azalması ve okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması, bu kurumlarda genel eğitimin yanında din ve değer eğitiminin önemini de arttırmıştır. Ancak ülkemizde okul öncesi eğitime ilişkin yukarıda ana hatlarıyla verilen bilgiler, bu alanda din ve değer eğitimiyle ilgili önemli sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında din eğitimi hiç yer almamakta, değer eğitimi ise müstakil bir alan olarak değil sadece kazanım ve göstergelerde yer almaktadır. Bunlar da sınırlı sayıda kültürel ve estetik değerler olup, dini ve ahlaki değerlerden söz edilmemektedir.

2. Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kursları, din ve değer eğitimi ağırlıklıdır ancak bunların programında da ilkokula hazırlayıcı içerik bulunmamaktadır. Öte yandan bu kurumların diğer okul öncesi kurumlar içerisindeki oranı 2019 yılı itibarıyla %9 civarındadır. Bu oran oldukça düşüktür, bir başka ifadeyle her yerde ulaşılabilir değildir.

3. Okul öncesi özel eğitim kurumlarına gelince, din ve değer eğitimi bu kurumları açanların ve uygulayıcıların inisiyatifine kalmış olup, bu alanda çok uç noktalara kadar giden farklı uygulamalar görülmektedir.

4. İl ve ilçe müftülükleri ile il milli eğitim müdürlükleri arasında yapılan protokollerle, isteğe bağlı haftada 6 saat uygulanan değerler eğitimi sınıflarının açılması, çocuğuna din ve değer eğitimi vermek isteyen veliler için ulaşılabilir, yasal ve denetlenebilir bir din ve değer eğitimi imkânı olarak değerlendirilebilir. Ancak henüz yeni ve sınırlı olan bu uygulama hakkında bilimsel verilere ihtiyaç vardır.

4. Okul öncesi din ve değer eğitimi nerede yapılıyor olursa olsun ülkemizdeki mevcut yapılanmada, okul öncesi dönem çocukları için din ve değer eğitimi verecek uzman eğitimci

²⁷ Ahmet Koç, Emre Altıntaş, *Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Gündeminde Din ve Ahlak Eğitimi Meselesi* (Uluslararası İslam Eğitim Kongresi, İstanbul, 2019), 228.

yetiştiren bir lisans programı bulunmadığı gibi, ihtiyaç odaklı ve bilimsel temelli geliştirilmiş bir sertifika ve yetiştirici programı da yoktur.

5. Okul öncesi din ve değer eğitimi için öğretmen yetiştirme konusunda olduğu gibi, program geliştirme, eğitim öğretim yöntemleri, materyal geliştirme gibi konularda da nitelikli bir eğitim politikasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Mevzuatı, uzman eğitimcisi, programı, ders kitabı, öğretim materyali, ders araç gereci yeterli olmayan bir ortamda sağlıklı bir din ve değer eğitimi elbette mümkün değildir. Bu durum ya bu alanın tamamen yok sayılmasına, ya da ehliyetsiz ve liyakatsiz insanların pek çok yanlış uygulamalarıyla fayda yerine zarar getirecek hale dönüşmesine yol açabilmektedir.

6. Yukarıdaki sorunlar, mevcut duruma yönelik iken, eğer daha önceden deklare edildiğı gibi okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilirse bunlara ilaveten bazı yeni soru ve sorunlar da ortaya çıkacaktır; mesela, okul öncesi eğitimde din eğitiminin durumu ne olacaktır? Değerler eğitimi okul öncesi programlarda daha belirgin bir şekilde yer alacak mıdır? Din eğitimi değerler eğitimi altında mı olacak ya da müstakil bir öğrenme alanı olarak yer alacak mıdır? Mevcut yasalar açısından buna imkân var mıdır? Şayet yoksa bu sorun nasıl çözülecektir? Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında farklı programlar uygulanabilecek mi? Din eğitimi seçmeli olabilir mi? Olursa nasıl bir uygulama yapılacaktır? Program modeli nasıl olacaktır? Esnek çerçeve program mı yoksa standart bir program mı uygulanacaktır?

Okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde cevap bekleyen bir başka soru da Diyanet İşleri Başkanlığının 4-6 yaş kurslarıdır. Böyle bir durumda bu kurslar eğitime devam edebilecek mi? Devam ederse, okul öncesi eğitim kurumları programına nasıl entegre edilecek? Bunların zorunlu okul öncesi eğitimden sayılması mümkün müdür? Sayılırsa, bunlara benzer başka kurumlar açılmasına izin verilecek mi? Özetle, çocuğuna din ve değer ağırlıklı bir okul öncesi eğitim vermek isteyen veliler için nasıl bir imkân sunulacaktır?

7. Yukarıda sayılan hususlar dikkate alındığında öncelikle, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı okul öncesi Kur'an kurslarında din ve değer eğitimi, mevzuat ve program açısından net bir statüye kavuşturulmalıdır.

Okul öncesi eğitimde mevzuatın en azından çocuklarına din ve değer eğitimi ağırlıklı bir okul öncesi program isteyen velilere imkân verecek şekilde düzenlenmesi ve bir alternatif oluşturulması gerekmektedir. Bu durum, çocuğuna din ve değer eğitimi vermek isteyen velileri yasal zeminde tutacak, teftiş ve kontrolü sağlanabilir kılacaktır.

Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı okul öncesi eğitim programlarında "ilkokula hazırlamak" genel amacıyla değerler eğitimini de içine alan bir esnek çerçeve program oluşturabilir, Diyanet İşleri Başkanlığı da bu programa ekleyeceği bazı derslerle din eğitimi isteyen velilerin taleplerini karşılayabilir.

Mevzuat ve programlar nasıl olursa olsun değişmeyen temel ihtiyaç ise, okul öncesi eğitim kurumlarında din ve değer eğitimi verecek uzman eğitimcilerdir. Bunların yetiştirilebilmesi için kısa süreli çözüm olarak İlahiyat Fakültesinde okuyanlar, okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi vb. programlarda çift anadal (ÇAP) yapmaya teşvik edilebilir, mezunlardan da uygun olanlara yeterli süre ve içerikle okul öncesi eğitim sertifikası programları düzenlenebilir. Asıl çözüm ise, okul öncesi din ve değer eğitimi uzmanı yetiştirecek lisans ve tezsiz yüksek lisans programları üzerinde çalışmaktır.

Kaynakça

- Açıkalin, Aytaç. *İnsan Kaynağının Yönetimi ve Geliştirilmesi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.
- Aydın, M. Zeki. 'Ailede Din Eğitimi'. *Din Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları, 2017.
- Bacanlı, Hasan. *Gelişim ve Öğrenme*. 9. Baskı. Ankara: Nobel Dağıtım, 2004.
- Cole, L. - Morgan J.J.B. *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*, çev. B.H. Vassaf. İstanbul: 1985.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, 'Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü', erişim: 24.10.2020, [*Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*].
<https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/4-6-yas-ogretici-kitabi.pdf>.
- Dodson, Fitzhugh. *Çocuk Yaşken Eğilir*. çev. S. Selvi. İstanbul: Özgür Yayınları, 2000.
- Oktay, Ayla. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon, 2002.
- Peker, Hüseyin. *Okul Öncesi Çocuğunun Dini Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999.
- Piaget, Jean. *Çocukta Dünya Tasarımı*, çev. R.U. Şemin. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 1988.
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 2003.
- Köylü, Mustafa. 'Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi', *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (Haziran 2004): 137-154
- Koç, Ahmet. 'Okul Öncesi Dönemde Ailede Çocuğun Din Eğitimi. *Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu*' (İstanbul: Ensar Yayınları, 2010), 627-658.
- Koç Ahmet, Altıntaş Emre. *Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Gündeminde Din ve Ahlak Eğitimi Meselesi* (Uluslararası İslam Eğitim Kongresi, İstanbul, 2019), 225-239.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 'Temel Eğitim Genel Müdürlüğü', erişim: 24.10.2020, (*Okul Öncesi Öğretim Programı*) <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Onat, Hasan. 'Niçin Din Eğitimi', *Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (Ankara, 1997),15-23.
- Pazarlı, Osman. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi,1982.
- Peker, Hüseyin. *Okul Öncesi Çocuğunun Dini Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999.
- Yavuz, Kerim. *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1983.
- Yavuz, Kerim. 'Dini İnançın Gelişiminde Nativizm ve Tecrübecilik Problemi', *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (Haziran 1986): 129-142.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1988.
- Yazır, Elmalılı M. Hamdi. *Hak Dini Kur'an Dili*, İstanbul: Eser Yayınları, ty.

Yağcı, Samet. *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları İzmir İli Örneği* . (Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi). 2018.

Yörükoğlu, Atalay. *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: 1988.

0-6 Yaş Çocuklarına Edebiyat Metinleri Üzerinden Değer Aktarımı Konusunda Bir Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi M. Murat ÖZKUL
Balıkesir Üniversitesi

Giriş

Çocukluk, insanın varlığının en mühim evrelerinden biridir. İnsan kendisi ve çevresi hakkında en temel açıklamaları ve cevapları çocuklukta bulmuştur. Mutluluğumuz, sevgi dolu oluşumuz, kişilik bozukluluğumuz, şahsiyet kazanmamız ve toplumsallaşmamız her daim çocuklukla ilişkilendirilmiştir. Öğrenme kuramları da gelişme hızımızın en fazla artış kaydettiği zamanlar olarak çocukluğa dikkat çekmiştir. Psikanalizciler, psikologlar ve psikiyatrlar da davranış bozuklukları ve şahsiyet ile ilgi yetişkinlik ve sonrası devrede ortaya çıkan anormal durumları anlamak ve hastalarını tanımak için sıklıkla yaşantımızın ilk yıllarına indikten ve bir başlangıç noktası tayin ettikten sonra ileriye doğru bir tarama yaparak gitmektedir. Yalnızca bu bir iki cümle bile çocukluk evresinin önemine dair kanaat oluşturmamıza yardım etmektedir. Çocukluğu ferdi ölçülerin dışında ele alıp yaklaşan felsefi, dini ve sosyolojik ele alışı da vardır.

Çocuklukla yakından ilgili bir diğer alan ise, konumuz gereği dini alandır. Batıda Latince “Religio” kelimesinden türetilen religion (din) bağlanma, korkma anlamlarına gelirken Arapçada din, yargı, yol, ödev-borç karşılıklarında bizzat Kur’an tarafından kullanılmıştır (Aydın,1991: 15). Din kadar ehemmiyet verilen ve din ile çoğu zaman yan yana kullanılan diğer bir kavram ahlaktır. Ahlak, dinin içerisinden çıkmıştır ve uygulama alanı toplum(lar) olmuştur. Toplumdaki düzen fikrinin çoğu zaman sosyal denetimi ahlak üzerinden yapılmıştır. Ahlakla iç içe geçmiş, adeta yapışık hale gelmiş bir diğer kavram ise değerdir. Değerlerin gücü sürekliliğinden kaynaklanır. Bir anda görülüp kaybolmazlar. Sıklıkla yapılarak tekrar edilirler (Ülken,1964-1965: 425). *Değerler*, iyi ve kötüyü ayırtırmada turnusol kağıdı gibi işlem görürler. Yine “değerlerin bir dışlaşma süreci vardır. Önce normlara, sonra kurumlara, nihayet eylemlere dönüşürler. Bir şeyin nasıl yapılacağını, yaptırımı açıkça belirtmez ama potansiyel olarak işaret eder. Değerler hep ideal olarak kalır, gerçekleşen onun altında kalan kısmi bir şeydir. (...) Diğer pek çok sosyal olgu gibi pek sık ve hızlı değişmediği için önemli bir dayanak noktasını da oluşturur.” (Aydın, 2004: 187) Son olarak, değer-kültür ilişkisini gelince; değerler kültürün özü ya da can suyu, ruhaniyetidir. Bir bakıma varlık gerekçesidir. Toplumsal kurallar da dışa vuran cismani kısmını oluştururlar. Ruh ile beden arasındaki ilişki koptuğu zaman kültür entropiye gider, hayatıyetini muhafaza edemez. En iyi ihtimalle kültürden arta kalan parçalar bir bütünü koruyamadıklarında ya da mahrum kaldıklarında başka bir bedene (maddeye) ruh veren uzuvlara dönüşürler. Başka bir kültürün parçası olarak ve başka bir bağlamda görevlerini ifa ederler. Demek ki, kültürel unsurların hayatıyet taşıyan parçaları dağılarak başka medeniyetlere eklemlenebilmektedir. Oluşturdukları yeni hal ise, bir öncekinden farklı bir hüviyet taşımaktadır. Kültürel unsurlar ölmeyip nesilden nesile, toplumdan topluma aktarılır. Örneğin, yoğurt kelimesinin günümüzde başka dillerde de kullanılması buna iyi bir emsaldır.

Günümüzde ise, kültür ve değerler ile aşkın arasındaki münasebetlerin çoğu zaman asıl bağlamından koparılarak incelenmesi, tasvir edilmesi ve tanımlanması revaçtadır. Kuşkusuz, kültür ve ahlaki değerler toplumla sınırlandırılmıştır ya da topluma mündemiçtir. Batı’daki sekülerleşme sürecinin yaygınlaşması ve toplumlara yavaş ve derinden nüfuz etmesinin katkısı büyüktür.

Günümüzde ahlak, değerler ve kültür; dinden uzaklaşarak ve ayrışarak büyük bir buhrana sebep olmuşlardır. Dini alanın kapsamı ve ilişkide olduğu kurumlarla bağlantıları azaltılarak ve seyretilerek mirası *yeni dünya* düzeni kapsamında başka uzmanlaşma alanları arasında pay edilmiştir.

Kısacası laikleşme, sekülerleşme gibi kavramlarının öncülüğünde dinin etki ettiği alanlar bir bir terk edilerek din adamlarından ziyade din dışından gelen otoriteler dünya işlerinde ve hatta din işlerinde üstün tutulmuştur (Berkes, 2005:18). Değerlerin ağırlık merkezi insan anlayışının hakim olduğu ilkelerin, değerlerin hakim olduğu yaşamdan, durum ve menfaatlere göre değişen öğelerin kabul gördüğü bir yaşama geçiş yaptık (Kalın, 2006: 58). Değer merkezli yaşamın değerleri, yani erdemli olma, dindar ve ahlaklı olma, ilkeli duruş “yeni düzen”de yamalı bir elbisenin dikiş yerlerine benzemiştir. Elbise dikiş yerlerinden hemen atmasının ardından defalarca sökülmesine ve dikilmesine yol açsa da kumaş eski bütünlüğünü muhafaza edememiştir. Kısacası değerler, yeni düzen içinde yutulmaktadır. Tutarlılıklar, kaypak zeminde kolayca yitirilmektedir.

TARİH BOYUNCA ÇOCUK VE ÇOCUKLUK EVRESİNE BAKIŞ

Çocukluğa yönelik yaklaşımların çeşitliliğinde dini otorite kadar dini olmayan otoritenin de ekolleşerek tesirini artırdığı açıktır:

“Çocukların ahlak gelişimi konusunda tarihte üç büyük felsefe öğretisi vardır. Birincisi St. Augustine gibi teologların savunduğu ‘ilk günah’ öğretisidir; buna göre, çocuklar doğal olarak günahkâr yaratıklardır, dolayısıyla yetişkinlerin müdahalesine gereksinimleri vardır. John Locke’un başlattığı ikinci görüş, çocuğun ahlak açısından yansız (nötr) olduğunu, eğitim ve yaşantının çocuğu doğru ya da günahkâr bir kişi yapacağını ileri sürer. Jean Jaques Rousseau’nun temsil ettiği üçüncü öğretiye göre, çocuklar “doğuştan saf ve temiz” yaratıklardır ve ahlakdışı davranışlar yetişkinlerin bozucu etkisinden kaynaklanır” (Onur, 2006: 172).

Her üç düşünce ekolünde de çocuk gelecekte *yetişkini* işaret etmektedir. Masumluluğu ya da günahkarlığı temel alınsa da yetişkinlik potasında ve eğitim marifetiyle eğilip bükülerek şekil verilip hizaya getirilecek bir varlıktır. Özellikle Orta Çağ kültürüne gelinceye kadar ki dönemde verilen eğitim çocuğun isteklerine karşı yürütülen bir mücadeledir. “Yani, çocuk ve yetişkin arasında ahlaki ve fiziksel bir başkalığa hak tanınmamakta, çocuk da yetişkinin sahip olması gereken değerleri taşıyıp taşımadığına göre bir yere konmaktadır (...) buradan kalkarak, çocuğun eğitimi onun isteklerine karşı uygulanacak sıkı bir disiplinle sağlanmalıdır”(Bumin,2013: 21). Bumin’e göre, “Rousseau’nun pedagojik düşüncesinin merkezini de, ‘ilk günah’a karşı çıkmak oluşturmaktadır. Bu düşünür için de, insan adaleti ve düzeni seven bir biçimde doğal olarak iyiydi. (...) İnsan kalbinde doğuştan bir sapıklık yoktu. Doğanın ilk hareketleri daima iyi yoldaydı. Çocukluk konusunda gelişen bu anlayışın aileler arasında benimsenmesiyle, çocuk artık çekinmeden sevilebilir bir varlık haline dönüşüyordu” (Bumin,2013: 48). Mevcut ekollerden bahsetmemiz gereken son isim John Locke’tur. John Locke’un ifade ettiği üzere doğuştan zihnimiz “boş bir levha”dır (tabula rasa). Sonraki aşamada ebeveyn, devlet ve unik yapılar; kilise gibi disiplinli ve otoriter kurumlardan çocuğu bağımsızlaştırıp başka bir otoriterliğin parçası haline getirmek üzere sadece isim değiştirme merasimi yaparlar. Teknolojinin gelişip dijitalleşmenin yoğun olarak kullanıldığı günümüze kadar devletin ideolojik dişlileri arasında çocuk haddelenmiştir. Louis Althusser gibi Neo Marksist isimler (Althusser, 2003: 168,169), bu süreci devletin ideolojik aygıtları (DİA) ve haddelenmenin dışında alternatif arayıp arıza çıkaranlar içinde

hükümet, idare, ordu, polis, mahkemeler gibi devletin baskı (DBA) aygıtının zor kullanarak devlet ekseninde oluşmuş değerlere göre çocuğu ya da bireyi hizaya çekebilmektedir. Yalnız devleti doğrudan temsil eden resmi organ gibi çalışan kurumları değil, devlet dediğimiz organizasyonun ara basamaklarını oluşturan sivil toplumdaki vitrin kurumlar da önceki klasik söylemin ötesine taşımaktadır. Gramsci ile başlayan ve Althusser’de olgunlaşan sivil toplum unsurları da “devletin İdeolojik aygıtları” olarak genişletilmekte ve devlet aygıtına dahil edilmektedir. Dolayısıyla çocuğun etrafı tam olarak dışsal unsurların amaç ve çıkarları doğrultusunda yerinden sökülerek yeni bir tasarımla inşası tekrardan yapılmıştır. Eski-Yeni Türkiye coğrafyasında da durum dünyadakinden farklı olmamıştır. Diğer ideolojik aygıtlar birlikte eğitim çocuk üzerinde belirleyici olmuştur. “Eğitim Türkiye’de bu bakımdan, bir meslek kazandırmanın ötesinde bireyleri, (...) endoktrine ederek onları geleneksel rollerden, sembollerden ve değerlerinden arındıran, dönüştürücü ve değiştirici ideolojik bir araç olarak kurgulanmıştır ” (Çaha,2010: 419).

İçinde yaşadığımız coğrafya gerçeğinde ise Geleneksel Osmanlı Türk toplumu kökeni eski Yunan’a kadar uzanan kadim ahlaki değerleri İslami değerler potasında eritmiş ve ortaya büyük bir sentez çıkmıştır. Canatan’a göre, Platon’dan Kınalızade Ali Efendi’ye kadar oradan da günümüze; bilgelik, yiğitlik, ölçülülük, doğruluk ya da adalet gibi değerler çeviri faaliyetleri ile birlikte geçmiş ve ahlak kitaplarında öteden beri aktarıla gelmiştir (Canatan, 2011: 32, 33). Ancak, günümüzde gerek kadim medeniyetlerin mirası üzerine kurulan ulus devletlerin; gerekse de küreselleşme yüzyıllarındaki gelişmeler iyi kavramını tartışmaya açmış ve iyi devlet, vatandaşı içinde rol model olamayacağı menfi yönlerdeki tepkiler ortaya çıkmaktadır. Düzen fikrinin getirdiği iki büyük savaşın ve yıkımların neticeleri yeni nesillere pahalıya mal olmuştur. 1945 ve sonrası nesiller, popüler kültür içerisinde yer etmiş klişelerle köklü değerlerden büyük oranda koparılmıştır. Geleceğin teminatı olarak görülen nesiller; dinin önemsenmediği, özgünlüğün ve özgürlüğün kalmadığı, değerlerden yoksun yeni bir alanda varlıklarını idame ettirirler. Kalabalıkların sağladığı geçici; ama konforlu toplumsal formasyonlar içerisinde yalnızlaştırılmış ve yeni tüketim zincirinin bağımlısı oldular. Alternatiflerin kendisini de yutan ve alternatif olmaktan çıkaran (Sosyalizm, nationalizm, yeni sosyal hareketler, sokak eylemcileri, sendikalar vs) bu yeni küresel düzen yetişkin, çocuk demeden kendi hesabına göre yeni işbirliklerine giderek bağımlılık sürecinin sorgulanmasını ve tartışılmasını geciktirmektedir. Küresel yeni düzen, din kurumunu, devlet yasalarını, toplum kanunlarını, gündelik dili oluşturan kitaplarını, sözlüğünü, belleğini, ezberlerini, kurumlarını, modasını ve karşısında direnç gösterecek diğer odakları da yanına alarak genişlemektedir. Genişlediği yer ise görsel bir dünyadır. Yazının azaldığı, görselin çoğaldığı, yüzeysel kitapların çok sattığı, küresel yazarlık sevdasına kimseyi küstürmeyecek iddiası olmayan çalışmaların ayakta kalıp, iddiası olanların dışlandığı bir sözde edebiyat ve yazın hayatı vardır.

DİNİ DEĞERLER VE ÇOCUK EDEBİYATI

Bahse konu olan tehlikelerin kritikleri geçen yüzyıl başlarında fikir ve edebiyat hayatımızın mühim simalarınca gündeme getirilmiştir. Bu çöküntünün tahlili Osmanlı son devri alim ve münevverlerince yapılmıştır ve buhranlar değişikliğe uğramadan ve daha derine inerek Cumhuriyette de sürmüştür. M. Akif (Safahat) ve S. Halim Paşa (Buhranlarımız) gibi isimler; ahlaki yoksunluk ve toplum formasyonun da başlayan sarsıntılara ve yıkımlara dikkat çekmişlerdir.

Türkiye’de ulus devletleşme sürecinin paralelinde edebiyatta olup bitenlerden hissesine düşen payı aldı. İnsanı sosyalleştiren ve anlamaya çalışan millileşen edebiyat başka bir yöne saptı. Karpat’a göre, en azından Türkiye’deki durumu konuştuğumuzda “edebiyat tek bir kimlik, Türk kimliği olarak ortaya çıkmış ve öyle kabul edilmişti. (...) Dini tam manasıyla asimile etmiş, dini

kimliğini dünyevileştirmiş, onun ahlaki, etik ve kültürel yönlerini muhafaza ederek millileştirmişti” (Karpas, 2009: 22) Bir takım eksiklerine ve güdümlü hale gelişine rağmen edebiyat kendisinden vaat edileni gerçekleştirmek üzere gayret etmektedir. Nesillerin ıstıraplarını, hakikate susamışlığını, sorunlarını, kültür alanındaki buhranlarını dile getirecek yegane vasıta edebiyat olmuştur.

Sipariş usulü ilerleyen ya da kendinden beklenen asalet ve direnci gösteremeyen edebiyatın aldığı hasarlar bir yana bırakıldığında her şeye rağmen umut olmaya devam etmektedir. Yukarıdaki standartlaşma emsallerine bakıldığında çoğulculuğunu koruyarak bir imkan ve seçenek olarak hâlâ alanında klasik diyebileceğimiz eserleri azda olsa vermektedir. Bu durum edebiyata duyulan özlemi ve beklentiye tekrardan artırmaktadır. Özellikle edebiyatın içerisinde ayrı bir kategoriye sahip çocuk edebiyatı okul ve okul öncesi çocuklar için bir ufuk sağlamaktadır. Yaratıcılıkla birlikte okuyucu ve yazı ile tanışmamış okul öncesi kitlesi ile edebiyatın hasar alan yanlarını güçlendirmektedir. Edebiyatın bir çok riskin olduğu global dünyada fırtınalı dönemlerden geçen insanlığın ümidi olması bir muvaffakiyettir. Bugün, yoğun bir lüks tüketimi oluşumunun, sınai üretimin örgütlenmesi üzerinde etkisi aşıkardır (Sombart,1998: 220). İnsanlık neslini ve çocukları maddi uygarlık denizi içinde yüzdürüyoruz; ancak fena gidişat ebedi değildir. Yeniden ümmet ölçeğinde; aileleri, mektepleri, mahalleri, çocukları dini değerler ekseninde toplayıp şekillendiğinde, bir yerden başlamak için toplumsal hafızamızın kudretli araçlarından istifade etmeye, kimlik kazanmaya ve kaybedilenler geri alındığında dini membandan beslenen edebiyat ayrı bir öneme haiz olacaktır.

Çocuğun dünyasını ve yaşadığı toplumu aşkın (transandantal) referanslarından koparıp devasa bir okula dönüştürerek yapılacak her türlü baskılayıcı ve dönüştürücü faaliyet Allah nezdinde çocuğun haklarının ihlalidir. İktidar ilişkilerinin bertaraf edildiği, tam özgürleştirilmiş steril bir toplum oluşturma fikriyatı ütöpiktir. Ancak, çocukluk evresinden itibaren ademoğlunun içine gireceği insan eli değmiş ilişki ağları ve dünyevi değerler sistemine karşı bağışıklığının güçlendirilmesi araçların devre dışı bırakılarak çocuğun Allah’a yakınlaştırılmasıyla yakından ilintilidir. Burada devlet, toplum ve birey üstü bir mesele nazarıyla çocuğa ve çocukluk dönemine yaklaşmak gerekir: Bilinen iki yolun çizgileri kalınlaştırılarak çocuk bilinçlendirilmelidir. Birinci yol; Kur’an’daki ayet ve çocuk zihniyle uyumlu değerlerin; çocukta karşılıkları olabilecek unsurların; günümüz şart ve gelişmeleriyle ilişkilendirerek kadim değerlerle bağlantılı hikayeler geliştirilmesidir. Edebi çocuk metinleri sohbet edercesine, okul öncesi dönemden itibaren başlamak şartıyla, çocuğun dini ve ahlaki donanımını artırmak için yeniden dini değerlerle buluşturulmalıdır. İkinci yol ise, Hz Peygamberin yaşantısından sadeleştirmeler yaparak aşırı idealleştirilmelerin uzağında çocuğun anlayabileceği, ulaşabileceği, dokunabileceği olay örgüleri, somut davranışları ve insani halleri çocuğun dünyasıyla etkileşimde kullanılmasıdır.

Okul Öncesi Çocukluk Yıllarında Ahlaki ve Dini Eğitimde Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Öneme Dair

Okul öncesi çocuğun ahlaki ve dini değerlerinin şekillenmesinde seksen sonrası dönemde kıymetlendiren iki güzide isim Cahit Zarifoğlu ve Nehir Aydın Gökdoğan ayaklarımızın altından kayan zemini erken bir dönemde görerek çocuklara hızlı değişen toplum ve değerlerine karşı alternatif çocuk kitapları kaleme almışlardır. Bu kitapların ayırt edici niteliği; okuryazarlığı olmayan altı yaş ve altındaki çocuklara ulaşmak için sohbet kültürünü gözetken tarzda yazılmış kitaplar olmalarıdır. Ümmü düzeydeki çocuklara *masal anlatıcılarının* aktarım yaptığı bir devire ait esintiler taşımaktadır. Mütevazı ve sade dil eşliğinde hem çocuklara hem de ebeveynleri yetiştiren kitaplar olma hüviyetine sahiptir. Çocuk yetiştirirken aktaranın güvenilirliği ayrı bir önem taşır. Yaşadığımız çağda; ebeveyn olmanın zorluklarını yaşayan insanlara çok basit kültürel ve dini

kodları hatırlatacak kitaplardır. Her iki yazar da içinde yaşadığımız dünyaya ve çocuğa Allah'ın emaneti zaviyesinden bakmaktadır. İslami kesimde çocukla edebiyat üzerinden erken dönemde ilişki kurabilmiş isimlerdir. Çocuğun *şeyleşmesine* tavırlı insanlardır. Çocuğu toplumun, nesillerin kurucu *öznesi* olarak ciddiye alırlar. Her iki yazar da varoluşlarının temeli olarak gördükleri İslam inancının değerlerini nakletmeyi öncelemektedir. Çocuklar üzerinden yapılan her türlü mücadele, ideolojik hesabın dışında ve üzerinde yalnızca Allah'ın emaneti şuuruyla hareket etmektedir. Çocuklar, her iki yazar içinde *çocuk* olmalarının ötesinde Müslüman kardeşleridir. Kimse kardeşini savunmasız, değersiz ve umutsuz bir şekilde toplumun içerisine bırakmaz istemez. İyi-kötü mücadelesinin yeni *karşılaşma alanının* çocuklar olduğunun farkında olarak çocuk edebiyatı alanında eser vermişlerdir; toplumun sorunlarıyla ilgilidirler. Her iki yazar için de edebiyat toplum sorunlarıyla ilgili olmaları için bir vasıtaadır. Dindar yazarlar için edebiyat amaç olamaz. Gerçek amaç dindarlıktır; “gerçek dindar, hayatın olgu, ahlak ve inanç boyutlarını birlikte gören ve yaşayan insandır” (Koca,2006: 70). Değerlerin ikinci plana itildiği ve yaşanması ile ilgili bir bütünlüğün olmadığı bir dönemde dini değerleri çocuğun yaşamında tutma dirayetini göstermektedirler. Artık, insanların sosyal tutkalının değerler olmadığı bir devrin yazarlarıdır. Kalın'ın belirttiği üzere;“siz istediğiniz kadar ahlaklı olmaktan, erdemliliğin, dürüstlüğün, doğruluğun, kardeşliğin, cömertliğin öneminden bahsedin yaşadığınız sistem bu değerlerin içini sürekli boşaltıyor.” (Kalın, 2006: 61,62) C. Zarifoğlu'nun ve N. Gökdoğan'ın çocuklara yönelik çalışmaları oluşmuş paradoksları gidermeye de hizmet etmektedir. Küçük kardeşlerinin (çocukların) kurtlar sofrasına atılmalarına, tüketim objesi vs paylaşımına rıza göstermezler. Her iki yazar, çocukların dini, pedagojik, manevi, fiziki her türlü gelişmelerine katkı verecek mesajları öykülerine yedirmiş ve öykülerinin derisi haline getirmişlerdir.

Cahit Zarifoğlu'nun Çocuk Kitaplarının Temsil Ettiği Dini ve Ahlaki Değerler

Cahit Zarifoğlu'nun yazarlığı altmışlı, yetmişli yıllara gitmesine karşın çocuk kitaplarına ilgi göstermesi, ağırlık vermesi seksenli yılları bulur. Dünyadaki hareketliliğe bakılırsa İslami kimlikli edebiyatın öncülerinin çocuklara yönelmesi anlaşılırdır. Yetmişli yılların sonunda UNESCO'nun öncülüğünde (1979) Dünya Çocuk Yılı kabul edilmiştir. C.Zarifoğlu'nun çocuk kitapları büyüklere de hitap eder. Kitapları çocuklarına başucu kitabı yapan ve okuyan ebeveynlere de ibretlik ders vermektedir. C.Zarifoğlu'nun bütün çocuk kitapları ülke ve dünya gündeminden, kadim gündemlerden sosyal ve siyasal süreçlerden etkilenmesi itibari ile *sorun odaklı* çocuk kitapları arasında değerlendirilebilir. “İslâm inancının temel kavramları, öykü temalarında ana izleği oluşturmaktadır. Allah inancı ve buna bağlı olarak oluşan birçok düşünsel ve eylemsel durum, öykülere rengini vermiştir” (Çağan,2020: 158). *Katıraslan, Dünyanın En Vahşi Hayvanı, Motorlukuş, Yürekdede ve Padişah* bu kabilden öyküleyici metinlerdir. Öyküleyici metinler çocuğa kazandırılması istenen ahlaki değerlerin transferini ayrıca kolaylaştırmaktadır. Değer aktarımı; çocuk edebiyatının temelini oluşturan masallar ve falb ile gerçekleştirmek istemesinin asıl nedeni toplumsal mesaj kaygısıdır (Aldı,2007: 270,271). Bu eserlerdeki beceri ya da ustalık çocuğun hayal gücüne ve naifliğine hitap edebilmesi ve çocuğun küçük aleminde istenen ilişkiyi kurarak büyüklerin aleminde alış-veriş başlatabilmeleridir. Çocuk kitaplarındaki kullandığı terminolojinin özelliği; kullandığı kavram çiftlerinden biri az bilinse dahi diğerinin gücü ve etkisiyle hepsi hakkında ortalama bir bilgiye ve duyuşa müsait olmalarıdır. Örneğin kuş kavramının çocuğunun hayatında *yakından uzağa* ilkesi gereği var olması avantajını kullanır. Motor kavramının çağrışımlarının da kolaylıkla anlaşılabilirliğini artırmaktadır. Katıraslan yine nesneler aleminde iki ayrı kavrama tekabül ederken bunların yazar tarafından bir arada sunulduğu çocuk zihni için başlangıçta

bir sorun yaratmaz; gerçek ve gerçek üstülükler, çocuğun hayal gücünün çekim alanına girince olağanlaşmaktadır.

Katıraslan:

Katıraslan, Zarifoğlu'nun yalnızca hikaye başlıklarını değil hikaye ve masallarında kurgu gereği kullandığı “bir araya gelmezler”in ısrarla bir arada kullanılarak “zıt karakterler üzerinden mesajlarını çocuklara vermektedir. Fabl kullanımı Mevlânâ'lara kadar geri giden (13yy) klasikleşmiş bir yazım türüdür. Mesnevi'den Hikayeler en mümtaz örneklerinden biridir; kurt, aslan, tilki karakterler üzerinden ibretlik birçok metin dolaşımdadır (Mevlana,2014: 32). C.Zarifoğlu, çocukların sevebileceği ve dikkatlerini yoğunlaştırabilecekleri hayvanlar vasıtasıyla kendi yüzünün meselelerini anlatmayı denmiştir.

Aslan ve tilkinin birbiriyle dost olabilecekleri kabulünden hareket eder, aslanı büyük oranda kendi fitratı üzere bırakırken tilki üzerinden taklitçilik, kimliksizleşme, alafrangalaşma gibi 80'li yıllara kadar çözülemeyen ve Türkiye'nin toplum yapısındaki yarattığı gerilim ve çatışma ortamının tasviri niteliğindedir. Ama çocuk için ise; belgeseller ve hayvanat bahçelerinde görüp büyüklerden işittiği hayvanların fitratlarından uzaklaşmalarının yaratacağı ve neticesi büyük felaketlere yol açabilecek sorunlarla ilk yüzleşmeleri ve sezişleri içermektedir. Tilki ve aslanın konuşmalarında dikkat çeken detay(lar) insanlarla karşı karşıya geldiklerinde orada da işleyiş hayvanlar aleminden çok farklı değildir. Benzemeye çalıştıkları insanın fitratı da yüzleştikleri ilk olayda haklılıklarını kaybetmeleriyle ve gayelerinden uzaklaşarak başkalaştıkları, dönüşme uğradıkları bir iklime geçmeleriyle neticelenir. Çocuğun zihninde toplumsal arka plan bilgisi yüklü olmasa da hikayedeki normalin ötesine geçmiş hareketlilik ilgi çekicidir. Çocuk aklıyla; her insanın aynı olmadığı ve birbirine benzeyemeyeceğine dair “güvensiz ortam” ikazından tutunda “yanlış arkadaş seçimi”nin getireceği zararlar, “sonu mutlu bitmeyen” masalların, hikayelerin üzerinden gerçek dünya ile ilgili “ilk izlenimler”in oluşturulmasına kadar geniş bir yelpazede tecrübe ve hissiyatı zenginleşmektedir.

Katıraslan'daki bazı ifadeler bir madalyonun iki yüzü gibidir. Çift anlama izin verecek karmaşık anlatımlar sade bir dil ve seçilen karakterlerin tanınıyor olması çocukların aynı masalı farklı dönemlerde okumasından farklı anlamlar çıkarmasına yardım etmektedir. Sözelimi beş yaşında hikaye çocuğa dinletildiğinde “yanlış arkadaş seçimi” on yaşından sonra kendisi okuduğunda tüketim kültürü, yumuşak ideoloji kültürünün etrafında ördüğü ağı fark etmesine yardımcı olacak başka neticeler elde edecektir. Bu haliyle devingenliği yüksek metinlerdir.

C.Zarifoğlu, çizdiği aslan karakteri alaturkalığın şahikalarına çıkarırken başta alafrangalılığın tilkiye sağladığı avantajlar elverişi zemin bozulunca tilkinin aleyhine nasıl döndüğünü ve taklitlerin terkiinden oluşan yama özgüvenin yerle yeksan oluşunu çok iyi verir. İkisi arasındaki zıtlıklar ve güç dengesizliği karakterlerin ilk sözlerine yansır. İkisinin seyahatlerinin ileriki saflarındaysa somutlaşır, açığa çıkar ve tilkinin feci akibeti ile bir neticeye bağlanır. Tilkinin celladına hayranlığı tipik bir efendi-köle ilişkisini anlatırken, samimi arkadaşlık üzerine kurulmayan menfaat birlikteliklerinin hazin sonu hakkında da fikir vermektedir. İnsan kalabalıklarının sıradan yaşantılarının dış bir etken ile nasıl kolaylıkla alt üst olabileceğini, sosyal kontrolün ve insiyatfin gözü dönmüş, maddi uygarlığa teslim olmuş insanlar eliyle nasıl yıkılabileceğinin iyi bir özetini verir. Çocuk için dengesiz birlikteliklerin kötü arkadaş seçimleriyle birleşmesi halinde insan fitranı nasıl bir anda sarsılabileceği, değiştirebileceği anlatılır. Katıraslan tarzı masallar, hayata dair çocuğun ilk karmaşık sezgilerini itimat ettikleri yakınlarına ve din tabanlı ahlaki değerler dünyasının önemini kavramalarına yardım edecektir. Katıraslan'da modern insanın yaptığı gibi ayrıntılarla ve yetişmeye

çalıştığı yorucu hayatın çelişkilerini fark eden tilkinin aslanla sözde dostluklarını sorgulamasıyla canını sıkan diğer şey de belli olur: Aslan ile “böyle yaşayacaklarsa bu dostluk niye? Bu seyahatten amaç ne? Üstelik bir sürü düşman edindiler” (Zarifoğlu,2016: 37). Bu sorgulamaların erken ya da geç yapılmasının önemi de zımminde hikayenin olay örgüsü içine yedirilmiştir. Tilki bunları düşünürken masaldaki insan tipolojisinin de içine düştüğü girdap tilkinin aslanla yaşadığı ikilemlerden çok farklı değildir. İnsan kendisine verilen donanımına hiç yakışmayacak şekilde ekonomi odaklı ve suni şartlarla bezenmiş bir amansız bir av takibinin “bilinen” seyri dışına çıkmasıyla olağanüstü bir hal alışı anlatmakla kalmaz. Yanı sıra, insanoğlunun kanaat etmediği ve hırslarına yenik düştüğü modern zamanlarda insanın içindeki yavru sesleri dinlemeye ne kadar yatkın olduğunu adeta ifşa eder. Kamu görevlisinin (muhtar vs) rant fırsatçılığına meğili, işini yapanların ise basit ithamlarla oyun dışı bırakılması, ispiyonculuk, tezek tarlasına helikopterle yapılan turist inişlerinin kazandırdığı paraların profesyonel şirketlerin eline geçmesiyle muhtar dahil köylünün kazançlarının düşmesi vs.

Çocuğun dünyasındaki olası karşılığı hayatta oyuncak raylarda meydana gelen “makas değiştirme” hareketinin kendi hayatında meydana getirebileceği değişiklikler hakkında ilk dolaylı malumatları almaktadır. Bunlarla uyumlu değer sisteminden seçimler yapar.

Dünyanın En Vahşi Hayvanı:

Motorluluğu kitabındaki hikayelerden birinin konusu insanın zalimliği ve vahşiliğidir. Demir kafesin içerisine yerleştirilmiş aynaya bakanlar kendilerini görürler. Herhangi bir hayvan o kafese konmamış ziyaretçilerin kendilerini gösteren aynada “işte şimdi de dünyanın en yırtıcı hayvanını izliyorsunuz” (Kur’an, Ahzab/72) ibaresi konmuş, gelen geçen iri harflerle yazılmış levhayı okumaktaymış. Baba, dili döndüğünce olup bitene anlam veremeyen çocuklarına Kur’an’da geçtiği üzere insanın zayıflığı (Nisa/28: 1997) ve hırsına düşkünlüğü (Meâric/19-21: 1997) insanın yeri geldiğinde insafsız ve merhametsizliğini şöyle ifade eder:

“Diyordu ki:

- İşte şöyle şöyle tuzaklar kurdu insanlar insanlara.

Şöyle oyduklar Müslümanların gözlerini, şöyle şöyle doğradılar onları, şöyle şöyle astılar, çöl kumlarının yakıcı kucağına, yırtıcı kaplanların dişlerine attılar.

Şimdi anlıyorsunuz şu demir kafesin içindeki aynanın dilini?

Başlarını evet demek için sallandı. (...) Ahmet Fehim’s e iki eli de ceplerinde, derin derin düşünüyor babasının söylediklerini.

Yaşı henüz altı. Nasıl anladı babasının söylediklerini, nasıl yorumladı kim bilir..

Mekki ise birden fırladı, yerden bir taş kaldırıp bütün gücüyle aynaya fırlattı. Dört yaşındaki bir çocuğun bütün gücüyle attığı taştan ne olacak! Elbette kırılmadı ayna. Ama Mekki büyüyünce, gerçek zalimleri göstermeyen bütün aynaları kıracak, tuz buz edecek..” (Zarifoğlu,2016: 24-27).

Dünyanın En Vahşi Hayvanı metninde de geçen düşünceleri dinleyen dört-altı yaşlarındaki bir çocuğu cama taş atmaya teşvik etmese de aile fertlerine kendi nesli ile ilgili yeni soracağı sorularla harekete geçireceği ve duygu boşalımının (katharsis) hayatında gerçekliğe doğru bir ara kapı daha açacağı muhakkaktır. Trajik olay örgüleri, uyandırdığı acıma ve korku duygularıyla ruhu tutkulardan temizlemektedir (Aristoteles,1983: 22). Her çocuğun geçtiği sosyalleşme merhaleleri görece farklılık içereceğinden esas olan hamlığandan ve tecrübe eksikliğinden pasif durumdaki

çocuğun zihnini yeni düşünme ya da o ana kadar edindiği ahlaki değerler içinden bir sorgulamaya itebilir.

Ailenin en küçüğü dört yaşındaki ferdi Mekki yerden aldığı taşla hayvanat bahçesinde demir parmaklığın ardındaki aynalı cama taşı fırlatmasını küçük çocuklara aktarmaktır. Hayvanat bahçesini bir ailenin ziyareti sırasında insanın zalimliğini anlatan küçük çocukların her yaşta farklı tepkiler göstererek tavır alışlarını takdir ettiğini belli ederek bitirmektedir. Zarifoğlu'nun öyküleyici metninde rol verdiği kahramanlar; dört yaşında taş atmayı idrak edebilecek ve ileriki yaşlarda da çocuğun şuurlanmasıyla tuttuğunu koparan delikanlılara evrilmektedir. Zarifoğlu'nun okul öncesi grubundaki çocuklarının potansiyellerini bilmesi ve onlara yönelik anlatımlara hikayelerinde yer vermesi çocuk edebiyatı açısından kıymetlidir.

Motorlukuş:

Motorlukuş, başı sonu düşünülmeden belli bir kültürel, iktisadi ve düşünsel birikime ulaşmadan aceleyle peşine düşülen her türlü “akım”, “izm”, “hareket”in sonu kötü biten bir macera olduğunu çocuklara anlatan başarılı bir hikayedir. Sosyal bünyeye uygunluğu tartışılmadan peşinden gidilen fikir, düşünce, ideoloji ve tüketim objelerinin transferinin yol açabileceği travmalara karşı dayanışma, istişare ve süzgeç kurumların varlığının önemi vurgulanır. “Emniyet sübabı” görevi görecekle ara unsurların varlığı; yaşanacak hızlı değişimlerin yaratacağı infialleri kontrol edilmesini sağladığı gibi büyük uçurumların kenarından dönülmesine de yardım etmektedir. Amaç, değişmemek değildir. Değişimin toplumsal yapılarla uyumluluğunu ya da uyumsuzluğunu sorgulamadan, temkinli davranmadan alınacak kararların mesuliyeti tüm toplumu felakete sürükleyebilir.

Motorlukuş hikayesinde küçük kırlangıcın -kırlan(gıç)motor- başına dert açan bir grup kuş kendilerini *otokuş* olarak isimlendirilmiştir. Seksenli yıllar; Zarifoğlu'nun Motorlukuş'u yazdığı yıllarda Türkiye'de başka ülkede daha önce üretimi yapılan kuş isimlerinden oluşan bir grup aracın (kartal, doğan, şahin, serçe vs) Türkiye'de üretildiği ve Türkiye'de *halk arabası* diyebileceğimiz mütevazı bütçelere sahip insanların neredeyse bir evin satış bedeline denk düşen taşınmazlarını sattıktan sonra güç bela alabildikleri binek araçların devridir. Araç alımı sonrası da aracın bedeline yaklaşan miktarda döviz ödeyerek yedek parçalarının bulunabildiği bir bağımlılık zincirine milyonların dahil edildiği bir tüketim sistemidir. Seksenlerle birlikte bireyselleşme artmış, araç ve gereçlerin gündelik hayatımıza daha fazla girmesiyle karşılaştığımız sorunları çözme şeklimiz bilim ve tekniğin şekillendirdiği teknoloji dünyasına daha fazla başvurmamıza neden olmuştur. Gürbilek'in seksenli yıllarla ilgili tespitlerinden biri “bir tüketici kazanma savaşının ifadesiydi”dir (Gürbilek, 2007: 24). Zarifoğlu, motorlukuş ile ilgili olarak “çocuklar (...) bir gün karşılaşacakları dış kredi, yardım, hibe gibi kelimelerin, ikili anlaşmaların, teknik işbirliklerin bizler için ne oldukları konusunda şimdiden bilinç altlarında bir direnç kazanmış olacaklardır” (Zarifoğlu, 1987: 80). Hikayenin bir yüzü kapitalist unsurlara karşı hazırlıklı hale getirirken Kur'an'da (Heyet, 1997); (En'am :141), (A'râf 31), (İsrâ :26,27,29), (Furkan: 67), Zuhurf (32) surelerinde geçen tutumluluk, savurganlık, müsriflik şeklinde sıralanan ayetlerin çocuklara anlatımı *motorlukuş* tarzındaki öykülendirilmesi yapılmış metinler vasıtasıyla kolaylaşmaktadır. Okul öncesi yaş gruplarında edebi metinlerin büyükler üzerinden anımsasyon tekniğiyle (canlandırma) çocuğa nakledilmesi akılda kalıcılığı artırmaktadır.

Motorluluğu’ta küçük kırlangıca motor takıldıktan sonra annesi ile küçük kırlangıç arasındaki diyaloglarda hız, kimliksizleştirme, gelenek, boş zamanı değerlendirme, teknolojinin riskleri ve tecrübe eksikliğinin açtığı sorunlar ele alınır.

(Anne Kırlangıç)“- Yaa, gördün mü işte. Adını bile değiştirmişler senin (Ağlar).

- Ne var bunda, elbette kırlanmotor ismini ben de çok sevdim.
- Eyvahlar olsun dedi annesi, bu tam hapı yutmuş.
- Öyle değil anneciğim bak nasıl uçuyorum, tüy gibi...

Ve başlamış motorun kuvvet kapağını sık sık peş peşe gagalayarak hızlı tur atmaya...

- Gördün mü, düşün bakalım, hepimizde bunlardan olsaydı da bütün işlerimizi beş katı bir süratle yapsaydık fena mı olurdu.

- Fena olurdu ya!
- Nedenmiş o anneciğim?
- Düşün bakalım, artan zamanlarda ne yapacaktık peki?
- Küçük kırlangıç şaşırmış kalmış. Bütün işleri beşte bir zamanda yapıp bitirince, sahi ne yapacaklardı artan zamanda.

- Dinle yavrum dedi anne kırlangıç, bu anlattıklarının, yani sürat, insanlar için önemli olabilir, ama bizim için değil. Biz zaten hiç zaman öldürmeyiz. Her şey binlerce binlerce yıldır hepimiz için aynı hızla aynı zamanda yapılır çatılır. Geriye bir şey kalmaz ki fazla zamana ihtiyacımız olsun.” (Zarifoğlu,2018: 14)

Yavru kırlangıç hızdan ve kolaylıktan herkesin faydalanması maksadıyla meseleyi kuşlar meclisine götürür. Meclis kesin kararını vermek üzere motor takılmış yavru kırlangıcı altı ay süresince takip eder ve gözlenenler rapor edilir.

“bu raporun çok kısa özeti:

- Vücut, motoru, yabancı madde diye dışarıya atmak istemiş, ancak başaramayınca etrafını sarmış. Artık motoru vücuttan ayırmak imkansız. Kullanılmadığı için kanatlar gittikçe körelmişler. Motoru çıkarılsa, bu kanatlarla uçuşması imkansız. Gagalamaktan başı sersemlemiş. Beyni sulanmış. Gagasının ucu fena halde körelmiş. Ne solucan tutabilir, ne bir şey. Hele yuva yapmak için sap taşınması imkansız.(...) Ayrıca boynunda bazı kaslar gelişmiş, kalınlaşmış bu sebeple de başını sağa sola çevirmesi imkanı kalmamış. Yiyeceğini bulmakta, yuvasını görmekte çok zorluk çekmektedir. Kendisi motordan dolayı son derece rahatsızdır. Altı ayda 15 ay kadar yaşlanmıştır. Onu kuşlar hastanesinde tedavi altına alır, motorunu çıkarır, onu tekrar kırlangıçlaştırabilirsek belki hayatı kurtulur...” (Zarifoğlu,2018: 17).

Anne kırlangıç yavrusuna ikazlarında haklı çıkar ve kuşlar meclisinin paralelindeki fikirleriyle evladına yol göstermeye çalışır. Annelerin değer aktarımında rollerine burada atıf vardır. Anne, toplumsal yapıdaki norm ve değerlerin çocuğa geçirilmesinde sosyal bir ajan gibi işlev görür. Bir bakıma aile içindeki koalisyonları ve sosyo-kültürel unsurların aktarımında bir ara duraktır. Gerek İslami değerler gerekse de örf, gelenek ve göreneğe ait manevi kültür öğelerinin aktarımı anne vasıtasıyla nesilden nesile geçer. Bu nedenle öykülendirilmiş metinler de anne figürünün sıklıkla geçmesi okul öncesi eğitiminde büyüklerin değerini çocukların gözünde tekrardan artıracaktır. Motorluluğu’ki yavru kırlangıcın başına gelenler kendi başlarına gelmez. Muhafazalı bir aile ortamında her türlü kötülüğe karşı güvence annedir; yalnızca koruma sağlamaz, aynı zamanda dini ve ahlaki değerlerin aktarımında anne doğru yönlendirilirse ahlaki değerlerin aktarımında doğru sosyal ajanlardır. Zarifoğlu’nun çocuk kitapları; Kur’an ayetlerinden gücünü

alan *sesli değer* kitaplarıdır. Baba da günümüz şartlarında eşitlikçi ve dengeli aile şemasın da annenin yükünü hafifletmesi sağlanabilir. *Dünyanın en vahşi hayvanın*'da anlatıcı baba figürüdür. C. Zarifoğlu, çocuk kitaplarında devlet ve kreş gibi kurum isimleri yerine geleneksel statülerin taşıyıcıları anne ve baba, dede, nine vs ayrı ayrı ya da birlikte birinci dereceden yakın karakterler daha fazla rol almıştır.

Yürekdede ve Padişah :

Yaşlı bir çiftin yaylaya göçmeleriyle başlarına gelen olay örgülerinde oluşur: Allah'a tevekkül, yaşadığı her işlerine başlarken Allah'ı katarak ve teslimiyet içinde yaşayan huzurlu yaşlı bir çiftin başından geçenler anlatılır; ihtiyar çiftin yorgun bedenlerinin taşıyamadığı her şeyi yükledikleri deveciklerini Allah'ın misafirlerini ağırlamak için kesmeleri neticesinde mükafatlarını hem madden hem de manen ziyadesiyle alırlar. Belki de birden çok hesap yaparak şahsiyetsizleşen ve Allah'ın verdiği emaneti ve donanımını geriye götüren günümüz insanına *tek hesabın* peşinde koşmaları halinde zihinlerinin, gönüllerinin, ruhların nasıl hafifleyeceği hatırlatılmaktadır. En büyük hesabın yani ahiret hesabının Allah'a teslimiyetten geçtiğini özümsemiş ve hayatın içindeki uygulamalara kayıpsız taşımanın samimi bir kulluk sürecinden geçtiğini anlatılır. C.Zarifoğlu, günümüzde bunalan, kriz geçiren, düştüğü cendereden çıkamayan insanların ve modernliğin ateşinden geçen insanlara yoldaki ikaz levhaları gibi yol gösteren bir metin sunmaktadır. Yalnızca çocukların değil okudukları takdirde büyüklerin de hitap etmektedir. Allah inancının sahada görünümüleri; sade, doğal oluş (İnsanı/insafı kaybeden şehirlerin alternatifi olarak kır yaşantısı), yaratılanların kendi arasındaki emanet ilişkileri (kulun yaratılmasına dair şükürünü ibadet ve ritüellerle emaneti muhafaza ettiğinin ifadesi, Allah'ın misafirleriyle ilgilenme, Padişahın yönettiği insanları Allah'ın emanetleri olarak görüp kitlesine karşı sorumluluğu, kadın - erkek ilişkilerindeki eşitlik söylemleri yerine kimin saygı ve hürmette acele edeceğinin belirleyiciliği Yürekdede ve Ayşe Nine karakterleriyle canlandırılır) vurgulanır.

Yürekdede ve Padişah; tamamlayıcı ve eklektik inanç sistemlerine, araçlara gerek duymadan Allah'tan doğrudan isteyerek ve kulun Allah'a yakın durması halinde geçirdiği imtihanlarda endişenin ve tasanın müminden uzak olacağını tasdik eder. Adeta, edebiyat gibi bedenlere giren Kur'an ruhunun çocukta *dışlaşmasının* temsidir. Yürekdede ile Padişah, klasik çocuk masalları kategorisinin unutulmazları arasındaki yerini almıştır. Masaldan bazı anekdotlar çocuğun dini ve ahlaki gelişimi için iyi seçilmiş diyaloglar ve pasajlar barındırır:

“İşte o anda Yürekdede, karısı Ayşe Nine ve devecik, üçü birden gördüler ki taa uzaklardan gelenler var. Bir grup atlı.

- Gözün aydın dedi Ayşe Nine, şükürler olsun misafir gönderene.
- Selâmünaleyküm, dedi atlıların en önündeki, kendilerini karşılamak üzere kalkıp acele acele yürüyen Yürekdede'ye.
- Ve aleykümesselâm, hoş geldiniz, hoş geldiniz ! (...) Hal hatır sormuşlar
- (...) Bu yiğitlerin başı sen misin oğul?
- Gülmüş adam.
- Bunların her biri değerli arkadaşımıdır. Başkan bilirlerse beni başkanları sayılırım, ama derlerse ki köleleriyim, o zaman da köleleri olurum onların.
- Tümü birden dürtülmüş gibi yerlerinden irkilip fırlamışlar, ellerini yüreklerine çalıp:
- Estağfirullah, estağfirullah, diye mırıldanmışlar..

- Oğul, bir sırlı söz söyletti sana yaradan, bir şey anladım ama istersen sen de bir anlat.
- Ne anladıysan ilkin sen de bakalım. Ama ilkin ismini lütfet, kim derler sana.
- (...) Hasan da derler, Yürek Hasan da derler, Yürekdede de...
- Yürekdede ha?
- Öyle devletlûm.
- Devletliğimi de nereden çıkardın?
- Bilmem ki öyle dilime dolandı geldi. Nereden bilirim. Ama şöyle bir bakıyorum da, sen de, arkadaşların da devletlû olmaya değer insanlarsınız. Diliniz kibar, edebiniz, huyunuz, suyunuz asil, tedbiriniz ince...
- Hangi tedbir Yürekdede?
- Tümünüz de çadıra sırtınızı dönüp oturdunuz, yani şöyle düşündünüz ki, bir namahrem varsa gözümüz istemeden de olsa ilişir günah olur. Eh, bundan daha ince tedbir olur mu?
- (...) (Yürekdede) çadıra girdi
- Can yoldaşım, dedi. Bunlar çok kıymetli misafirlere benziyorlar. Allah acıdı bize de, ağırlayalım diye bunları gönderdi. Hani bunlar da gelmeseydi, şu yola çıktığımız iki günden beri, nerdeyse, hani, acep Allah bizi iyice defterden sildi ve unuttu mu haşa, diye içimden geçirmeye başlayacaktım. Ne kadar günahkâr olmalıyız ki, Allah'ı hatırlamak için ya bir izzet ikram olacak, ya bir musibet, ya da bir misafir konuk gelecek. Vah bizim başımıza.
- (...) Evet evet, dedi Yürekdede, şimdi, ne yapacaksın, ne hazırlayacaksın gelenlere.
- Elimizde ne varsa koyacağız ortaya.
- Say hele. (Ayşe Nine sayar)
- (...) (Yürekdede) Her biri başlı başına bir devletlûya benzer. Bunlar andolsun ki kıymetli misafir. Sanırım her biri başka ülkenin padişahı. Allah bize acıdı da yolladı bunları
- (...) Ya nasıl ağırlamak gerek? Söyle ne yapabilirim beyim efendim, başka yenecek ne var?
- Diyorum ki hanım, Allah bize acıdı da yolladı bunları, yüzümüze baktı hamdolsun, dilim varmıyor ama, gel şu bizim deveciği kesip bunlara ikram edelim. Ne dersin yastık yoldaşım, başımın sultanı?
- (...) Allah sana uzun ömürler versin. Vah bana ki ben niye daha önce bunu düşünemedim. Dünya malı, dünya hırsı benim gözümü kör etmiş de haberim yok. Vallahi kesip yedirelim biçarelere, iyi olur, âlâ olur.
- Azıcık korkmuştum istemez misin acaba diye.
- Ah beyim hiç öyle şey olur mu? ancak küçük bir endişem olur, o da kendimden yana değil.
- Nedir o?
- Devecik olmayınca, şöyle bir düşündüm de aşılacak dağları, yüksek dağları. Ben eşyanın ne kadar çoğunu sırtıma vursam, ah nedeyim, kocadım, ihtiyarladım, elden ayaktan kaldım, korkarım yükün çoğu sana kalır, sana eziyet olur.
- Zaten hiçbirini bana bırakmazsın, onca yükü ne yaparsın.

- Sen hiiç meraklanma, dedi Yürek Hasan. Yüce Allah bir kolayını halk eder. Hele şimdi vakit daralmadan iyice, yemeklerini hazır edip koyalım önlerine.

- (...) Herkes beye bakmış acaba ne yapacak diye.

Adam eliyle:

- Karışmayın, der gibi bir işaretle yetinmiş.

- (...) Yürekdede:

- Devecik, diyordu. Pek de ısınmıştık sana. Ama senin de bizim de başımıza devlet kuşu kondu. Allah bize güzel misafirler yolladı. Onları ağırlamak boynumuzun borç oldu.

- Devecik boynunu eğdi, büktü, omzuyla:

- Anlaştık, der gibi sahibinin omzuna vurdu.

- Yürekdede deveceğin başını çevirdi güney iline, Kabe'ye.

- Bıçağı besmele ile çekip, deveciğin boynundaki tüyleri üfleyerek iki yana açtı.

- Bıçağı şahdamara çaldı merhametle.

- Bismillah, Allahuekber !

- Karıcığı da oracıkta beklemiş, devecik bıçağı görmesin diye gözlerini kapamış elleriyle.

- Devecik Allah'ın ayetine uygun biçimde düşmüş yanı üstüne.

(Tedbil-i Kıyafet edip dolaşan Padişah):

- (...) Padişah orada oturur. Nasıl bilirsin onu?

- Onu çok yüce çok adil, çok merhametli bilirim evlâdım. Gönlü bol, yüreği kavi, bileği güçlü olsun. O nice cihatlar etmiş, nice küffar tepelemiştir. Her namazımda onun hem dünyası için hem de ahreti için dua eder ve de Allah saklasın, Allah acısın ona, onun için çok korkarım.

- Neden korkarsın Yürekdede?

- Neden olmasın evlâdım, biz bir kıl çadıyla bir kırık tencerenin hesabını öte dünyada nasıl vereceğiz diye tasalanır dururuz. Eğer bir de ona sahip olduklarından ötürü bir iki sual edilse, ne der, ne söyler... Allah, inşallah yardım eder de sualleri kolay kolay cevaplar. İşte bu da onun sıratı. Sırat köprüsü.

- Padişah zangır zangır titredi. Yürekdede bunu görünce:

- Evladım, hava serinledi, soğuk mu dokundu.

- Evet baba, evet öyle bir şey. (...) epey yolumuz var. Bakarsın iyice karanlığa kalırsın da yolumuza şerliler çıkar.

- Ben kendimi bildim bileli şerliler yoktur buralarda. Padişahımızdan Allah razı olsun. Onun devletinde eşkıya türerse, demektir ki kıyamet kopacak?

- Öyle mi görüyorsun?

- Evet öyle görüyorum efendim, sultanım, beyoğlum, eğer bir ülkede herkes doyar da yine hırsız olursa, eğer bir ülkede adalet gani olur da eşkıya türerse, kıyamet alametidir ya... ” (Zarifoğlu,2018: 32-53)

Masal, Padişahın kendini Yürekdede'ye tanıtmak ve çadırından iyi ağırlama karşılığını vererek gönlünü hoş tutmak maksadıyla karşı davetle neticelenir. Yürekdede orada da yüreğiyle üstün gelir, adil yöneticiye yeni tecrübeler kazandırır. Ama Padişahın iyi niyetini ve ihsanlarını bir

kenara bırakıp Padişahların da padişahına yani Allah'tan gelene razı olurlar ve ihtiyaçlarını karşılayan yeni küçük deveyle kanaat edip göçüm yerlerine varmak üzere son kez yola düşerler.

Yaylaya göç kararıyla birlikte yol boyunca birçok zenginleştirilmiş tema sırasıyla masal bahane edilerek verilmiştir. Zarifoğlu'nun Yürekdedesi; Hicret, kurban, yaratıcının verdiği nimetler, siyasetname kültürü (iyi idarecinin nitelikleri), eşin vazgeçilmezliği ve ailenin önemi, misafirin külfeti yerine nimet yanının vurgulanması gibi çift anlamlı ifadelerle şahitlik ederiz. Okul öncesi çocuğunun zaman zaman hikaye anlatımına ara vererek ya da sonunda yeni bir animasyon ile (canlandırma) dini ve ahlaki değerlerin sohbet içerisinde verilmesine imkan tanımaktadır.

Nehir Aydın Gökdoğan

N.Gökdoğan'ın yazı serüveninde en son duraklardan biridir çocuk edebiyatı. Hidayet romanlarıyla başlayıp tecrübe ve birikimin artmasıyla doksanlı yılların ortalarından itibaren öykü ve son yazım türü olarak ikibinli yıllar sonrasında çocuk kitaplarına yönelir. Yönünü yaşama çevirmiş ve gücünü inancından almaktadır. Dini algılarımızın doğrudan Kur'an zaviyesinden biçimlenmesinin gerektiğine inancı tamdır. Eğer Kur'an dışı alanlar, tarihi süreçler devreye girerse çelişki, buhranlar ve çatışma da kaçınılmazdır. Örneğin, cinsiyetinden kaynaklanan gerekçelerden dolayı bir annenin çocuğuna karşı hissiyatını, muhabbetini yine en iyi bir anne anlatabilecektir. Fakat, feminel bir bakış açısını yaşamı ve gündelik olayları her fırsatta kadın kimliğine imtiyaz tanıyarak ve kadını bir adım ileri çıkararak genellemelere giderse bu tabii ki ne insan hakları bağlamında ne de İslam'ın *ademoğluna* bakışında dengeli bir yaklaşım olur.

Gökdoğan'ın metinleri, gerçek olay(lar)dan beslenir: "İki can dostumu bir trafik kazasında yitirişimin acısını dua ve umuda çevirebilmek için kaç gün klavyenin başında düşündüğümü bilirim. (...) Yani o sorumluluk bilinci, o kulluk eksenini harflere değmeli... Değmezse sanki bir tuhaf çıkıyor tuşların sesi. Bazılarının dediği gibi öykülerimdeki kurguda mesaj olgusunun ön plana çıktığı ve edebi çerçevenin daraltıldığı görüşü varsın biraz haklılık bulsun. Ben bunu çok da önemsemiyorum" (Gökdoğan,2006 : 76-78). Çocuk kitabındaki masalları öğütlerle, hadislerle ve veciz sözlerle biter. Pedagoji atlası da denilebilir. Hikayelerin sonuna gelen masallarla ilgili sorular yerleştirilmek istenen değer ya da değer grubunun telkinine yöneliktir. Anne, baba ve çocuk üçgeninde kurulmuş değerlerin yeniden gözden geçirilmesine yardımcı olur. Gerçek hayata hazırlayan ve ruhu dinlendirici masalların tılsımı kısa etkili bir kurguyla daha iyi "nasıl anlatabilirim" de gizlidir. "Nasıl anlatabilirim" sorusu anlamaya yönelik bir çabayı gerektirmektedir. Öykülerinde seçtiği çocuklar Kemalettin Tuğcu'nun çocuk karakterleri gibi hüznü, dramatik, trajik ve acılı hayatları varken; yetim, köle vs zor şartlardan geçerek Hz Peygamberle tanışır ve hayatları tekrardan bir çocuğun yaşantısı gibi cıvıl cıvıl ve güvenli bir ortamda ahlaki ve dini gelişimlerini tamamlayıp yetişmelerine zemin hazırlanır. N. Gökdoğan'daki çocuk karakterlerin trajik sahneleri çocukluğunda K.Tuğcu'nun çocuk kitaplarına can veren mahzun hüznü, acı hayatları olan karakterleriyle bazı benzerlikler taşımaktadır. Akıldan çıkarmamak gerekir ki, korku ve acıma duygularının olduğu anlar trajedinin son gayesi değil, bir aracı merhalesidir. Çünkü, trajedyanın asıl gayesi arınmaya Katharsis'e ulaşmaktır (Tunalı,1993: 235). N. Gökdoğan'ın çocuk tiyolojileri önce endişe, acıma, korku yaşayarak kendilerini arındırırlar. Diğer bir deyişle önce kötü ve elverişsiz şartlarla yüzleşirler; ama buradan ahlaki ve dini değerler yardımıyla feraha çıkarlar. Yazarın ele aldığımız çocuk kitabındaki seçilen karakterlerle birlikte okuyucu ya da dinleyici konumundaki çocukları da aynı arınmaya çağırırlar. Kitapta ahlaki ve dini arınmanın yol göstericisi gül figürü ile resmedilmiş Hz. Peygamberdir. Çocuk karakterler, yaşadıkları kötü durumdan ve çaresizlikten Hz.Peygamber'in yardımıyla kurtulmaktadır.

Peygamberin küçük dostları adlı çocuk kitabı on metinden oluşmaktadır. Kitaptan iki masallarında tipik iki masal seçilerek tahlili yapılmıştır. Gökdoğan'ın masallarında Hz Peygamber; kimi zaman normal bir hayat süren bir dede ve anne-baba kadar kaygılanabilirken, aceleci ve tecrübesiz insanların yetişkin bakış açılarını haddeleyerek çocukların yanında saf tutar.

Çocukların hatalarını Hz. Peygamber küçük dostlarıyla birlikte düzeltir; suçlayıcı bir “sen” dili kullanmadan çocuğa hatalarının ne olduğu delilleriyle aktarımı yapılır. Yetişkinlere de müsamahalı olmalarını hatırlatacak çözüm önerileriyle çocukların şursuz davranışlarından zarar gören kişileri sakinleştirmektedir. Yazar zaviyesinden bakıldığında, yaşanan olayların basit bir örgüsü ve her sorunun bir çözümü vardır. Metinlerde kırıp dökmeden cemiyetteki ve çocuktaki hasarın daha derin boyutlar kazanmasına müsaade etmeyen dokunuşlarıyla yumuşak ve hilm sahibi bir Müslüman tipoloji çizilmiştir. Tıpkı Cahiliye devrinin üzerine yeni bir Müslüman yaşamı inşa edilmesi sürecinde olduğu gibi dinleyenler (çocuklar) eğitimden geçerler. Bu insanın yapı taşı da çocuktur. Çocuğa bakış, toplumun zihniyetini ele vermektedir.

Yazarın, Hz Peygamber dışında çocuklarla karşılaşan yetişkinler de çoğunlukla olgun ve ne yapmasını bilen insanlardan oluşur. Örneğin, masallardaki yetişkinler çocukların hatasını anlaması için küçük bir ders alması gerektiğini düşünürler ve biraz korkutma amaçlı başlayan olaylar Hz. Peygamberin yanında çözüme kavuşur. Yetişkin ve çocuklar masallardan ibretliklerini alarak ayrılırlar. Hz. Peygamber’de yetişkin karakterler gibi çocukların ders almalarını ister; ancak başka bir yumuşak yöntemle onları şoka sokmayacak, savunmaya itmeyecek biçimde bir davranış değişikliğini amaçlar. Zimmî bir sözleşmeyi adım adım takip ederek çocukların yetişmesinde önceden sözleşmişçesine hareket eden güngörmüş karakterlerdir. Hz Peygamberin değer eğitimi yolculuğunda aynı taraftadırlar ve çatışan karakterler yerine ahenk, uyumlu karakterler aranmaktadır. Sorunlar belirttiğimiz üzere uhulet ve suhuletle çözülmektedir. Asıl mesajlar metni okuyan ebeveynlere ve onları dinleyen çocuklardır. Metinler, Müslümanların toplumsal zihniyetini yansıtır. Çocuklar yeni üyesi oldukları birlikteliğe davet edilirken fıkra, basit komiklik, çocuğu eğlendirmeye yönelik boş sözler ve anlamsız davranışlardan uzak durmuştur. Hikaye çelişkilerden beslenmez. Çocuklar, zaten duyup bildikleri bir dini değerler ikliminin sürekli altı çizilerek telkinde bulunmaktadır. Kitaptaki çocuk karakterler toplum içerisinde hangi seviye ya da pozisyonda başlarsa başlasınlar (yetim, kölelikten azat, sevgiye muhtaç vs) geldikleri mevkiinin tüm dezavantajlarını Hz Peygamberin müspet müdahalelerinden sonra duygusal ve ahlaki bir atmosferin içinden geçerek mutlu sona ulaşan imtiyazlı çocuklara dönüşürler (Gökdoğan, 2014).

“Peygamberimizin Küçük Dostları” Kitabının Temsil Ettiği Dini ve Ahlaki Değerler

N. Gökdoğan, çocuk kitabında o altın çağ olarak adlandırılan asrın bir cüz’ünü öne çıkararak içinde bulunduğumuz yüzyılın ilişkilerine, değer sistemlerine, toplumsal yapılarına seslenmektedir. Uzun süredir ihmal ettiğimiz *çocuk dünyasının* temel değerlerini, sevinç, mutluluk ve hüzünlerini bizlere yeniden anımsatmaktadır. Dünya değerler araştırmasında büyüklerin yüzde 50’yi aşan oranlarda çocukta görmek istedikleri üç temel şey; çalışkanlık, sorumluluk duygusu, başka insanlara karşı saygı ve hoşgörüdür. Ahlakın altyapısı durumundaki dindarlık (% 42), hayal gücü ve bağımsızlık gibi idealler ise yüzde ellinin altında kalmaktadır. İnsana küçük yaşlardan itibaren şahsiyet ve ahlak veren unsurlarsa önemini giderek azaltmaktadır ve sıralamada arkalarda kaldığı gözlemlenmektedir. (Canatan,2011). N. Gökdoğan, Peygamberimizin Küçük Dostları kitabıyla çocukların içinde yaşadığı iklime girmeksizin onlardan bir şeyler yakalamaksızın *yetişkin-çocuk* arasında sağlam köprülerin kurulamayacağını farkındadır: Kitabın önsözüne “Hasan ile Hüseyin, bir yandan dedeleri Hz. Peygamber Efendimizi sevgileriyle sarıp sarmalarken bir yandan

da Enes, Zeyd, Abdullah, Rafi, Ümame ve daha birçok minik yüreğin, Peygamber Efendimize duydukları muhabbeti, özlemi ve samimiyeti görüyor, onların kalplerini kendi kalbimiz biliyor ve şimdi yaşıyormuşuz gibi heyecanlanıyoruz”(Gökdoğan, 2014: 4) hissiyatını okurlarla ve minik dinleyicilerle paylaşmaktadır.

İki Çiçek :

İki Çiçek, Peygamberin ailesi ve torunlarıyla ilişkilerini somut ve çocukların anlayabileceğimiz şekilde anlatmaktadır. Değerler olarak; adalet, sevgi, şefkat, saygı-hürmeti, fedakârlığı önelediği gibi kalp kırmamayı, nezaketli amelleri harekete geçirebilecek muasır değerlere de yer verilmiştir. Misal vermek gerekirse hoşgörü, fedakârlık bunların başında gelir. Hadis-i Şerifleri de dahil ettiğimizde hoşgörünün ve fedakârlığın hem dini hem de dünyevi görünüşleri vardır. C.Zarifoğlu'nun *Yürek Dedesi* de her ne kadar dini değerler üzerinden mesaj verse de *sabretme, iyilik, nezaket, misafirperverlik* kabilden hem dini hem de modern değerleri örtüştüren öyküler sunmaktadır.

Ayrıca İki Çiçek'te, Peygamberliğin yanı sıra geleneksel statülerin arasında sınıflandırdığımız *dede* pozisyonu öne çıkarılmaktadır. Dedeliğin ve Peygamberliğin eş zamanlı kullanımı Hz. Muhammed ile ilgili aşırı idealleştirmelere giderek çocuğun kafasında *dokunulmaz* ve *yaklaşılmaz* bir tipoloji oluşmasına mani olması açısından başarılıdır. Aşırı mükemmelleştirilmiş tipolojiler çocuk zihninde ileride onarılmaz yaralar açabilmektedir. İki Çiçek, ölçünün korunması tecridi olarak çocuğun küçük alemine minik adımlarla girilmesinin önemini anlatan iyi bir öykülendirme çalışmasıdır. Okul öncesi çocukları; güçlendirilmiş ve insani vasfının dışına çıkan emsal şahsiyetleri yüceltebilir. Çocuklar, yüceltilen ve idealleştirilen şahsiyetleri sınırlarını aştıklarında farklı yönlerini de öğrenmeye başladıkların da ahlaki ve dini değerlerin tersten bir yıkıma itme ihtimali de olabilir. Örneğin, eksiklikleri giderilmiş ve mükemmel bir peygamber imajı tedrisatından geçmiş muhitlerin çocukları biraz büyüyüp “on”lu yaşlara geldiğinde; Abese suresinde *Âmâ – Hz. Peygamber* arasındaki geçenlere bakışı - eksik malumatları - nedeniyle tepkileri farklı olacaktır (Heyet, 1997). Örneğin, çocuk kalbiyle; *Ümmeti için endişelendiği ve ümmete adanmış bir ömür geçirmesine rağmen Hz Peygamberin bile insan ihmal ettiğini öğrenmesi, Hz. Peygamberin böyle bir şeyi yapmış olabileceğini kabullenmesi vakit alabilir*. Aşırı idealizm sonrasına ileriki yaşlarda hayatına giren yeni bilgi ve tecrübeler çocuğu üzebilir.

İki Çiçek'teki öyküye ilave edilen *dede* figürü *normalleşmenin* sembolüdür. Dede pozisyonu istenilen değerlerin çocuklara ulaştırılmasında elverişli vasatı sağlamaktadır. Metni büyüklerinden dinleyen minikler; Peygamberin torunlarıyla ilişkilerini sıklıkla kendi dedeleriyle ilişkileri açısından mukayese edeceklerdir. Gerçek hayattaki dedelerine bakarak kendi dünyalarına değer transferlerini sürdürürler. *İki Çiçekte*; insanların kötü lakap, ad, unvan takacağına iyi ve çocuğu kazanmaya yönelik lakaplara yönelmek yeğlenir. Hz. Peygamberin iki torunu için “küçük adamlarım” ya da “benim mis kokulu çiçeklerim” hitabı iltifattan daha çok “iyi lakap” takma emsalleridir. Karşımızdakilerin yetişkinliğe giderken büyüklere güven duymalarını ve onlara hem fiziksel hem de ruhen gözleme imkanı verecek isteklerine müsamahalı davranmayı işaret eden *birlikte oyun oynama, namaz sırasında sırtına çıkma, sakalı ile oynamaya izin verme, onları kırmamak için torunlarıyla geceleme* değer alış verişinin yolunu ardına kadar açmaktadır. Ebeveynlerle ilişkilerin sağlamaştırılmasında oyun, şakalaşma, tensel temas, ses ve mimikleri taklit çocuğun güvenli zemin oluşturmada “yakından uzağa ilkesi” gereği sıklıkla başvurulmuş davranış ve eylemlerdendir. Peygamberin Küçük Dostları adlı çocuk kitabında yazarın ahlaki ve dini

değerler kurgusunda geniş yer bulmuş ve başarıyla kitaptaki karakterlere uyarlanmıştır (Gökdoğan, 2014).

İki Çiçek'te; Hz. Peygamberin dede üzerinden anlatımı günümüzde yaşayan yorgunluğu nedeniyle çocuklarıyla eğlence dünyasının imkanları dışında birlikte zaman geçirmeyi unutmuş ebeveyn ve hayattan el etek çekmiş yaşlılara rol model niteliğindedir: Peygamber torunlarıyla, kızıyla yemek yemesi, torunlarına hikaye okuması okul öncesi çocuğun gerçek hayatında yaşadıklarına paralel şeylerdir. Bu haliyle Hz. Peygamber ulaşılabilir ve sözü dikkate alınabilir ailenin doğal üyesidir. Sadece yemek masası etrafında bir araya gelenler; dede, kız ve torunlar değildir. Şükür, kanaat etme, Allah'a yönelme gibi insana ait fiiller ve dini değerler de yemek masası etrafında bir araya gelirler. Zaman içinde çocuk, bunların bir ve aynı şeye hizmet ettiğini düşünür (Gökdoğan, 2014: 16-19).

Gökdoğan'ın metninde adalet ilkesine düşkünlük yine çocukların gündelik yaşamlarından seçilmiştir. Suyu önce isteyen suya ulaştığı bir davranış övülür. Burada atasözünde geçtiği üzere "su küçüğün söz büyüğün değildir". Su, önce talep edenindir. Yani ilk ihtiyaç hissedenindir. Bazen de kültürün ürettiği atasözleri ile Hz. Peygamberin söz ve davranışları ahenk sağlayamayabilir ve adalet benzeri dinin evrensel değerleri, kültürün içinden gelen değerlerle çatışma yaşamadan üstün gelmektedir (Gökdoğan, 2014: 22). Hz. Peygamberin namaz kılma ile ilgili hassasiyeti bir kenara bırakmadan sırtındaki torunları için secde süresini uzatmasını hayretle izleyen cemaate izahı ilginçtir : "Acele edip oyunlarını bozmak istemedim. (...) Arkadaşları, Peygamberimizin çocuklara karşı göstermiş olduğu sabır ve anlayışına şaşırmış" (Gökdoğan, 2014: 25-27).

Kapitalizmin etten dişlisi haline getirilen modernler içinde kıssadan hisse(ler) çıkarılabilir, İki Çiçekte. Her işini paranın gücüyle yaptırabileceğine inanmış güruha yalnızca sevginin, muhabbetin gücüyle aile içi ilişkilerde saadeti yakalamanın imkanı tanıtılır;

"Hasan ile Hüseyin:

- Dedeciğim! Bize deva al. Biz deveye binmek istiyoruz, diye yalvarmışlar.

Peygamberimizin ise deve alacak parası yokmuş. Fakat o, torunlarının üzülmelerini hiç istememiş. Hemen yere çökmüş ve torunlarına seslenmiş:

- Haydi sırtıma binin. Bundan iyi binek mi olur!

Çocuklar, büyük bir sevinçle dedelerinin sırtına binmişler. Peygamberimiz, bıkmadan sevgili torunlarını dolaştırmış" (Gökdoğan, 2014: 30-33).

Aileler, maddi ve manevi olarak daraldığı ya da değerlerine yönelemedikleri dönemleri aşmanın yolları birden fazladır: Dayanışarak ve birbirlerine düşkünlüklerini artırarak müşterekleri yakalayarak her daim alternatif çözümleri Peygamberimizin küçük dostlarında olduğu üzere dini muhtevalı çocuk kitaplarından ödünç alabilirler.

Çocukların hatalarını hoşgörmeyi ve sorunları sevgiyle, anlayışla aşabileceğimize dair son örneği yine İki Çiçek'ten verelim. Hz. Peygamberin torunlarının kısa süreliğine kaybettiği zaman takındığı tavır, hal ve hareketler ebeveynlere yol gösterir niteliktedir.

Hz. Peygamber, kayıp torunlarının bulunması için herkesten daha fazla gayret göstermiş en sonunda bir dağın eteklerinde kocaman bir yılanın karşısında korku içerisinde bulmuş, onları.

“Peygamberimiz, hemen ileri atılmış. Torunlarını kucakladığı gibi oradan uzaklaştırmış. Hasan ile Hüseyin, korkuyla dedelerine sarılmışlar. İkisi de hâlâ tir tir titriyormuş. Peygamberimiz, onları sevgiyle okşamış

- Benim güzel yavrularım! Korkmayın artık. İkiniz de benim için çok değerlisiniz, demiş. Devesine bindirmiş. Hasan ve Hüseyin Güven içinde Medine’ye dönmüşler.

- Peygamberimiz, torunlarına uzaklara gittikleri için kızmamış. Onları azarlamamış, Yalnızca:

- Benim mis kokulu çiçeklerim! Bir daha evden uzaklara gitmeyin. Çünkü evinden uzaklaşan çocukların başına kötü şeyler gelebilir, demiş.

- Hasan ile Hüseyin, o günden sonra uzaklara gitmemişler. Peygamberimizin öğütlerini dinlemişler. Anne, baba ve dedeleriyle birlikte mutluluk içinde yaşamışlar...” (Gökdoğan, 2014: 36-41).

Hasan ve Hüseyin için endişeli ve çocukları seven bir dede tipolojisi; dinleyen okul öncesi çocukları için etkileyicidir. Dedenin torunlarına kavuşmak için harcadığı çaba takdire şayandır. Dedenin torunlarının hataları üzerine gidip onları zora sokma yolunu tercih etmemektedir. Onun yerine engin bir sevgi seli karşısında azarlanmayıp paylanmadan dedelerine kavuşan torunlar yaptıkları hatadan dolayı mahcup olurlar. Bir daha uzaklara gitmeyip büyüklerinin sözünü verirler. Günümüzde aile içi ilişkilerde sakinliği ve dinginliği yakalayamayan ve sürekli çocuklarıyla karşı karşıya gelenlerin sabır ve metanetle çocuklarının güvenini tekrardan kazanarak nasihat, söz ve tembihlerini, değerleri dikkate alan çocuklarına tekrardan kavuşabilirler.

Nefis Hurmalar:

Nefis Hurmalar, sosyolojinin ve psikolojinin sınırlarını zorlayan bir çocuk hikayesidir. Deterministik bilim anlayışının kuralları ve düzenlemeleri dışında da alternatiflerin olduğunu hatırlatan ve çocukların ruhi ve ahlaki gelişimlerine edebiyatının imkanlarıyla çocuk kalbine tesir etmeyi amaçlamıştır. Dini alandan beslenen N.Gökdoğan’ın çocuklara seslenen metinleri ise çocuğa şah damarı kadar yakın ve çocuğun hakkını, mahremi ve ahlaki gelişimini gözetken metinlerdir. N. Gökdoğan’ın metinleri; *özdeşim kurmaya* ve *benimseme* yoluyla öğrenmeye teşvik etmektedir. Yazarın izlediği yol aynı zamanda çocuğun alması istenilen dini ve ahlaki değerlerinde sorunsuz transferini sağlamaktadır.

Anne kucağından altı yaşa kadarki devrede, ailenin yaklaşımında çocuğun yaşantısına ışık tutacak birçok gelişme olmaktadır. Çocuğun anlayarak ve içselleştirerek sosyalleşme sürecinde aldıkları değerler *benimse* davranış ile neticelenmektedir. Eğer toplumda okul öncesi dönem içinde hızlı öğrenme sürecinde anlayamadıklarını ve tepki duyduklarını eleştirmek yerine *itaati* seçebilir.

Gökdoğan’ın çocuklara yönelik yazdıkları sorun odaklı metinlerdir. Yazar verdiği mesajlarla davranış değişikliğini önemsemektedir; ancak müspet davranış değişikliğinin meydana gelmesi mesajın gönderildiği kaynağın sağlamlığına, sevilmesine ya da güven vermesine göre ve biraz da çocuğun dünyasını ıskalayıp ıskalamamasına bağlıdır. Okul öncesi çocuğu yetişkinlerden ya da ebeveynlerden yazılı metinleri dinlemek yoluyla yeni bilgiler ve değerler devşiren çocuklara gündelik yaşantılarında karşılaştıkları güçlükleri aşma şansı ve sorun çözme yeteneği vermektedir.

Yetişkin ya da çocuklar; toplumsal şartlar üzerlerindeki denetimi sağladığı müddetçe *itaat* davranışını sürdürmesine karşın şartların sağlanamadığı durumlarda ilk fırsatta *itaati* ve mutiliği gerektiren ortam gevşediğinden kişi de itaati bırakacaktır. *Benimseme* halinde ise, her durumda

şartlar bozulsa da kişi davranış değişikliğine gitmemektedir. Bir de özdeşleşme vardır ki benimsemeye daha yakındır. Kağıtçıbaşı, üçünü de uyma davranışı olarak gruplandırmaktadır ve kişiye fayda sağladığını düşünmektedir: “ ‘İtaat’ın sağladığı yarar, insanlar tarafından kabul edilmek, ödüllendirilmek ya da cezalandırılmamak şeklinde düşünülebilir. ‘Özdeşleşme’nin yararı, kişiye değer verdiği kimselere benzeme, onlar gibi olduğunu düşünme duygusunu sağlamasıdır. ‘Benimseme’ ya da ‘kendine mal etme’nin kişiye sağladığı yarar ise, onun doğruyu anlama ve uygulama gereksinimini tatmin etmesidir. Böylece, itaat ve özdeşleşme, diğer insanlara dönük olarak onlarla ilişkileri olumlu yönde geliştirme görevini yerine getirirken benimseme, kişisel bir görevi yerine getirmekte, kişinin doğru hareket ettiğine inanma gereksinimini tatmin etmektedir” (Kağıtçıbaşı,2006: 94,95).

Yalnızca kandırma yoluyla ve ödül-ceza ilişkilerinin terbiye ettiği çocuklar *itaat* ederler. Oysa takip edilmesi gereken ya da istenen davranış değişikliği *özdeşim kurmak* ve *benimseme*dir. İtaat düzeninde koşullar değiştiğinde ve çocuk büyüdüğünde ilk fırsatta korku ve kural ortamının dış sınırına ulaştığında ebeveyni ile yapılan *toplum sözleşmesine* uymayabilir. Benimsemede ise, çocuk büyüse de çocukluğundan itibaren geliştirdiği doğru olduğuna inandığı her şey erinlik, ergenlik ya da ilk yetişkinliğe geçtiğinde de severek, bile-isteye yaptığı eylemler olduğu için koşulların değişmesi bir şeyi değiştirmeyecektir. Hayatının sabiteleri haline dönüşerek kemikleşmektedir.

- *Nefis Hurmalar*, benimse, özdeşim kurma ve itaatin iyi bir örnekliğini oluşturmaktadır. Olaylar, sıcak bir yaz gününde güneşin olgunlaştırdığı hurmaların görüntüsünün ve tadının insanları kendine çektiği bir dönemde Medine’de geçmektedir. Olayın kahramanı Rafi adında bir çocuktur. Rafi, arkadaşlarıyla çok keyif aldığı bir oyunun ardından hemen eve gitmek istemediğinden yerine şehrin dışındaki hurma bahçeleri yönünde seğırtmiştir. Oyun arkadaşları ise, havanın kararması ve açıklarını bastıramamaları nedeniyle evlerine geri dönmüşler. Rafi, yolunun üzerinde o meşhur hurma bahçelerinden birine denk gelmiş (Gökduman, 2014: 272-278) :

- “Aman ya Rabbi ! Şu hurmaların güzelliğine bak. Birkaç tane yesem herhâlde bir şeycik olmaz, diye düşünmüş. Tabii bahçe sahibinden izin almak o an aklına gelmemiş. Hiç zaman kaybetmeden bahçeye girmiş. Bir an önce o bal gibi tatlı hurmalardan yemek istiyormuş. Ancak ağaçların hepsi de çok yüksekmiş. (...) Rafi hemen yerden bir avuç taş toplamış. Karşısındaki ağacı hedef almış. Taşları peş peşe hurma dallarına doğru fırlatmış.. (...) Sonra da bir hurma ağacının altına oturup, afiyetle yemeye başlamış. (...) Rafi, elinde hurmalarla ağacın altında keyif çatarken, o sırada ağaçların arasından bir ses duyulmuş. Başını çevirip bakmış ki o da ne! (...)

Bahçenin sahibi, öfkeli bir sesle:

- Hey sen, ufaklık! Ne yapıyorsun orada, diye bağırılmış.

Rafi, şaşkın bir şekilde;

- E, şey... Karnım acıktı da hurma yiyordum, demiş.

- Hurmalarımdan yemek için benden izin aldın mı, diye sormuş bahçe sahibi:

Rafi, utancından kıpkırmızı olmuş. Ne diyeceğini bilememiş.

- Yürü bakalım, demiş, Rafi’ye. Şimdi Resulullah’ın yanına gidiyoruz. O’na yaptığını anlatayım da aklın başına gelsin.

- (...)Eyvah, diyormuş, Ben ne yaptım! Birinin bahçesine izinsiz girilir mi hiç! Bu kadar hurma yenir mi?

- (...) Ya Peygamberimiz bana çok kızarsa. Artık beni sevmezse, diye üzülp duruyormuş.

Sonunda mescide gelmişler.

Adam, içeri girerken:

- Es selamü aleyküm ya Resûllah demiş.
- Ve aleyküm selam, demiş Peygamberimiz.

(...) Adam çok geçmeden söze girmiş:

- Ey Allah'ın Resûlü! Bugün akşamüstü hurma bahçeme gittim. Bir de ne göreyim! Bu yaramaz çocuk hurmalarımı taşlamış

(...) Peygamberimiz, Rafi'nin başını okşamış. Olayı bir de ondan dinlemek istiyormuş.

- Yavrucuğum! Niçin hurma ağaçlarını taşıyorsun, diye sormuş.

Rafi, Peygamberimizin yumuşacık tatlı sesiyle irkilmiş. Sonra utanarak:

- Karnım açtı, demiş. (...) Bir türlü doyamadım.

Çocukların aç kalmasını kim ister! Peygamberimizin kalbi, o an hüznle dolmuş. Ama Rafi'nin hatasını anlamasını bekliyormuş. Peygamberimiz, çocuğun minik ellerini tutarak:

- Yavrucuğum, demiş. Aç bile olsak, bizim olmayan şey, bize haramdır. Bundan sonra hurma ağaçlarını taşılama. Ama sahibi izin verirse altına düşenleri yiyebilirsin. Peygamberimiz sonra Rafi için:

- Allah'ım! Bu küçük yavrunun karının doyur, diyerek dua etmiş.

Rafi, kendine kızmayan ve dua eden Peygamberimize sevgiyle bakmış.

- Allah'ım! Bu küçük yavrunun karnını doyur, diyerek dua etmiş.

Rafi, kendine kızmayan ve dua eden Peygamberimize sevgiyle bakmış.

- Tamam ya Resûllah, demiş. Sözüm söz! Bir daha ne kadar acıksam da başkasının bahçesine girmem. Hiçbir hurmaya da izinsiz el sürmem. Sonra bahçesine izinsiz girdiği adama dönmüş:

- Özür dilerim amca, demiş. Bahçenizden izinsiz yediğim hurmalar için hakkınızı helal edin.

Bahçe sahibi de:

- (Hatasına anlayan Rafi'ye) Helal olsun evlat, demiş.
- Raficik, o günden sonra kimsenin bir şeyini izinsiz almamış.

Peygamberimizin öğütlerini sımsıkı aklında tutmuş" (Gökdoğan, 2014: 278-306).

İkibinli yılların dini edebiyatın önemli eserlerinden biridir, Peygamberimizin Küçük Dostları. Yazar, kimliğini ve değerlerini oluşturan İslam dininin tüm niteliklerini çocukların anlayıp özümseyeceği bir zeminde edebiyatın inceliklerini de kullanarak vermiştir. "Edebiyat, var olandan beslendiği ve hareket ettiği için, hayatı kuşatan din ile hayatın içindeki çocuk, ister istemez edebiyatın içinde de var olmaktadır. Çocuk edebiyatındaki dini yaklaşım çocukta var olan inanç temayülünden beslenmektedir daha doğrusu fitrattan. Çocukluğun aynı zamanda bir fitrat olduğunu da düşünersek bu tezimizi kuvvetlendirmiş oluruz" (Evren,2005: 309).

SONSÖZ

İçinde bulunduğumuz yüzyıl her açıdan çocuklar ve ebeveynler için toplumsal değişime katılan değişken sayısının arttığı bir sürecin adı olmuştur. Hızlı değişim dönemlerinde sarsıntı, değerler arası çatışma ve değer aşınmasıyla ilgili tartışmalar artmaktadır. Toplumun kalkan kurumları hızlı değişimin getirdiği buhranları çözmekte yetersiz kalır ve aile kurumunu hazırlıksız yakalarsa toplumun kendisi de dipten sarsılabilir.

Günümüzde tüketim, teknik-teknoloji ve ideolojik unsurlar küreselleştirici etkenlerin fiziki mekan şartı aramaksızın bir yerden başka yere katı halden gaz hale gelerek form değiştirip göç etmeleri kolaylaşmıştır. Uzun hazırlık dönemleri ve alt yapı gerektirmeden uydu, tv, internet, sosyal medya, moda yardımıyla melez-küresel değerler kadim değerlerin etkisini azaltır ya da önemsizleştirmeyi hedefler. Yeniye yer açılabilmesi biraz da eskinin yerini kaybetmesine bağlıdır. Özellikle genç ve çocuk yaş grupları, yetişkin kategorisindeki insanlara nazaran yeniye ve değişime daha açıktır. Bilgi ve tecrübe boşluklarını tıpkı C.Zarifoglu'nun Motorlukuşu'nda incelediğimiz şekilde deneme-yanılma yoluyla öğrenirler. Hızlı bir değişimin ve toplumların çalkalandığı bir devirde dene-yanılmanın bedeli çok ağır olabilmektedir. Çocuklar, yeni ve yüzeysel değerleri benimsedikleri takdirde vazgeçmeyerek alışkanlıklara, tutumlara ve en son davranışa dönüştürürler. Toplumda büyük bir kitsel destek almaları halinde yaptıkları işin haklılığı ve meşruluğuna dair bir kanaate kapılma ve ebeveyn, pedagog vs uzmanların ikazlarını dikkate almamayla neticelenebilir. bir yola girebilirler.

Günümüzdeki çocuk (0-6) ve üstü yaş gruplarının (6-12) maruz kaldığı riskler önceki dönemlerde yaşayan akranlarıyla mukayese edildiğinde daha yüksektir. Tüketim çağına ait edilgen bir çocuk imgesi; nesneleştirilmiş, maddi kültür ve maddi uygarlıkların birer göstergesi olarak işlem görmektedir. Bu nedenle ideolojilerin, tüketim endüstrisinin her bir kademesi çocuğa ulaşma ve hüviyetini değiştirme yaşını gün geçtikçe aşağı çekmektedir; en güzel göstergesi Avrupa ve Amerika ile birlikte Türkiye'de cep telefonu kullanma yaşının tüm uyarı ve tembihlemelere rağmen giderek düşmesi, yetişkinlerin hayatı ve sorunlarıyla tanışma yaşını da düşürmektedir. Çocukların etrafındaki oluşan ve daralan çember hakkında bir fikir vermektedir. Örneğin, Bill Gates, çocuklarına 14 yaşına gelene kadar çocuklarına cep telefonunu yasakladığını birkaç röportajında dillendirmiştir (Sanal Basın, 2020). Bu tezi savunan araştırmalar olduğu kadar karşısında yer alan araştırmalarda vardır: Onlar da cep telefonu bağımlılığının özellikle ergenleri diğer bağımlılıklardan koruduğuna işaret ediyor. İki karşıt görüşten çıkarmamız gereken savunmasız ve şahsiyetini oluşturma aşamasındaki çocuğun taklit vs yollarla çevreye uyum sağlarken seçtiği vasıtalar. Eğer etrafında özne-çevre denklemini kurarken ondan bir menfaat devşirmeyen araçları bulursa kişiliğini inşa süreci sıhhatli olacaktır. Çocuğa, tam tersi yönde ve denetimsiz araçların manipülasyonları eşlik ederse o zaman da aile içi ve dışından gelen etki ajanlarının cepheleşmesi aileyi ve çocuğu sarsacaktır. Üçüncü yol olarak; çocuk aileye etki edip yetkinliği ele alırsa o zaman yine sorun çıkmadan yeni değerlerin etrafında aile bir araya geldiği ve tek taraflı etkilendikleri için yeni değerleri elekten geçirirmeden taşıyıcısı haline geleceklerdir.

Çocuk kitapları, masalları ve öyküleri marazlı bir çağda önce çevreyi temsil ederler. Her dönemde marazlı yapılar olmuş ve çocukla ilgili politikalar geliştirmek, otorite kurmak istemişlerdir. Şu andaki sorun çocuk üzerinde otorite ve yetkinlik iddiası taşıyanların eskiden olduğu gibi kilise, misyoner okulları ya da laik eğitimin yetiştirme tarzlarının avantajlarını ve dezavantajlarını süzüp çocuğun zaaflarının küresel değerlerce yönetilmesi tehlikesidir. O nedenle okul öncesi devrenin kapısını zorlayan sorunlara karşı 0-6 yaş grubunu kreş, ana okulu ve

ilkokulların dışında ailelerle tekrar işbirliği başlatılmalıdır. Hayatın içinden seçilmiş olay örgüleri ve günümüzle bağlantılı sorunlarla baş etmek için Kur'an değerleri dolayımlandırılarak çocuk anlayabileceği ya da çocuğun fark edebileceği kıvama getirilmelidir. İkinci aşmada; 0-6 yaş kategorisini esas aldığımızda, dini ve ahlaki değer kategorisindeki kitapların çocuğa okunması ve canlandırılması (animasyon) marifetiyle merkeze yönelen özsel değerlere dönüşmektedir. Çocuk, benimseyerek ve şuuruyla değerleri rıza göstererek kabullendiğinde zihinde ve hayatında yani iç ve dış dünyasındaki tutarlılık artmaktadır. Çocuğun değer seçimleri ve kararları; ileri yaş evrelerinde *niçin* ve *nasıl* davranmasına yönelik kemikleşmiş kişilik özelliklerine dönüşmektedir.

Başucu araçları da evrensel ahlaki ve dini değerleri dert edilen yazarlar ve onların çocuğa dokunan eserlerdir. Çalışmamızda ahlaki ve dini değerleri çocuk kitaplarının merkezine yerleştiren iki isimden; C. Zarifoğlu ve N. Gökdoğan'a ait çocuk kitaplarından bir seçki yapılarak birkaç metin tahlil edilmiştir. Bu metinlerin niteliği; ahlaki ve kültürel seküler değerlerin gerisine düşen dini değerleri tekrar cazibe merkezi haline getirmek için elverişli çalışmalar olmalarıdır. Çocuğun görsel ve dijital unsurlarla kuşatıldığı bir vasatta değerler eğitimi kıymetlendirecek ve çocukların dünyasına, kalbine dokunacak metinlerinin çoğalmasını hizmet etmektir. Bunun için yalnızca kitap yazılması yetmez. Resmi ve özel kurumların ideolojik kaygıların uzağında çocukları düşünen ve Allah'ın birer yaratımı olarak ve emanet olarak ona yaklaşan çocuk kitap yazarlarıyla bir konsensüs içinde zimmi ya da yazılı sözleşmeler yaparak düne kadar uzaktaki risklerin çocuğun yanına daha fazla sokulmadan sözbirliği etmişçesine hareket etmekten geçmektedir.

Kaynakça

- Aldı, M. (2007). Zarif Prens'in Sanat Masallarına Yolculuk. *Hece Dergisi Cahit Zarifoğlu Özel Sayısı*, (126/127), 128.
- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, (Çev. S. Keskin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Aristoteles (1983). *Poetika*, (Çev. İsmail Tunalı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aydın, M. (1991). *İlk Dönem İslam Toplumunun Şekillenışı*. İstanbul. Pınar Yayınları.
- Aydın, M. (2004). *Bilgi Sosyolojisi*, İstanbul: Açılım Kitap.
- Berkes, N. (2005). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Bumin, K. (2013). *Batı'da Devlet ve Çocuk*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Canatan, K. (2011). İstiklal Marşı'nın temsil ettiği değerler üzerine bir çözümleme. *11-13 Mart Uluslar arası Mehmet Akif Sempozyumu*, Balıkesir.
- Canatan, K. (2011). Müslüman toplumlarda aile değerleri ve ideal çocuk algısı, *Savrulan Dünyada Aile Sempozyumu*, 2-3 Nisan 2011. İstanbul: SEKAM.
- Çağan, K. (2020). *Sanatın Sosyolojik İmkânı*. Ankara: Pruva Yayınları.
- Çaha, Ö. (2010). *Sivil Kadın*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Evren, M. Ö. (2005). Çocuk edebiyatında dinî yaklaşım. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104- 105, 309-314.
- Gökdoğan, N. A. (2006). *Eylülle Gelen Üzerine*, (Söyleşi; Mustafa Aldı), Umran, 141: 77-81.

- Gökdoğan, N. A. (2014). *Peygamberimizin Küçük Dostları*. İstanbul: Damla Yayınları.
- Gürbilek, N. (2007). *Vitrinde Yaşamak*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006) *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kalın, İ. (2006). Değer Üzerine İbrahim Kalınla Söyleşi. *Eskiye*, (2), 58-63.
- Karpat, K. (2009). *Edebiyat ve Toplum* Timaş Yayınları, İstanbul.
- Koca, S. (2006). Ahlaki Değerler ve Dindarlık. *Eskiye*, (2), 65-71.
- Mevlana, C. R. (2014). *Mesnevi'den Hikayeler*. İstanbul: Kırk Ambar Yayınları.
- Onur, B. (2006). *Gelişim Psikolojisi*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Sanal Basın, (2020). <http://www.sanalbasin.com/akilli-telefon-artikcocuk-oyuncagi-23676219/>.
Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2020.
- Sombart, W. (1998). *Aşk, Lüks, Kapitalizm* (Çev: Necati Aça). İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Tunalı, İ. (1993). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ülken, H. Z. (1964-1965). *Bilgi ve Değer*. Ankara: Kürsü Yayınları.
- Zarifoğlu, C. (1987). *Konuşmalar*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Zarifoğlu, C. (2016). *Katırsan*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Zarifoğlu, C. (2018). *Motorluluk*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Zarifoğlu, C. (2018). *Yürek Dede ile Padişah*. İstanbul: Beyan Yayınları.

İslam İlim ve Kültür Hayatında Uygulanan Talim ve Terbiye Metodunun Erken Çocukluk Dönemi Açısından Analizi: Kur'an ve Sünnet'teki Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Problemleri Perspektifinden

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah BAYRAM
Balıkesir Üniversitesi

Giriş

“Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu”nun adından da anlaşılacağı üzere, bu kapsam altında incelenecek konularda esasen analitik yöntemin izlenmesi ve meselelerin eleştirel yaklaşımla değerlendirilmesi ilgili problemlerin çözümüne daha fazla katkı sağlayacaktır. Bu yaklaşımla sunumda Kur'an'ın indirilişiyle başlayıp, günümüze kadar devam eden öğretim ve eğitim sürecinin mahiyetini ve gelişim, değişim ve etkileşim süreçlerini özgün yapısı ve işlevine göre değerlendirip, hem İslâm âlemindeki yerinin hem de diğer kültür ve medeniyetlerle münasebetinin erken çocukluk dönemi örnekleme ve eksenini üzerinden tahlilini amaçlıyoruz. *Erken çocukluk dönemi* ve *tâlim ve terbiye* tabirlerine geçmeden öğretim ve eğitim faaliyetinin Allah-âlem-insan sacayağı bütünlüğüyle doğrudan ilişkilisine işaret eden “Yaratan Rabbinin adıyla oku!”¹ ilk vahyin zikredilmesi yerinde olabilir. Çünkü bu âyet Kur'an ve varlığın bütüncül okunmasını ve öğretim ve eğitimin hayatın tüm alanlarını kuşattığını tazammun etmektedir. Hz. Peygamber, yaşadığı bu hâdiseyi şöyle haber vermiştir:

“O varlık bana Cebrâil olduğunu, Allah'ın beni peygamber seçtiğini ve bunu bildirmek için kendisini görevlendirdiğini söyledi. Bana istincâyı ve abdest almayı öğretti. Ben de temizlenip dönünce okumamı emretti. Kendisine okuma bilmediğimi söyledim. Beni kolları arasına alıp kuvvetle sıktı; sonra ‘Oku!’ dedi. Ben yine, ‘Okuma bilmem’ dedim. Beni tekrar kolları arasına aldı, kuvvetle sıktı ve ‘Oku!’ diye tekrar etti. Ben yine ‘Okuma bilmem’ dedim. Üçüncü defa kolları arasına alıp daha kuvvetlice sıktıktan sonra bıraktı ve şöyle dedi: ‘Oku, yaratan rabbinin adıyla; insanı alaktan yaratan O’dur. Oku, rabbin nihayetsiz kerem sahibidir. Kalemle yazmayı öğreten O’dur. İnsana bilmediğini öğreten O’dur.’”²

Bu okumanın talebesi olan Hz. Peygamber, “Allah beni muallim/öğretmen olarak gönderdi.”³ cümlesi dökülmüştür. Bu konumu “Nitekim kendi aranızdan, size âyetlerimizi okuyan, sizi her kötülükten arındıran, size kitap ve hikmeti öğreten, ayrıca bilmediklerinizi de öğreten bir peygamber gönderdik.”⁴ ilâhî kelâmında beyan edilmiştir. İnsan ve toplumların talim ve terbiyesine dair bu faaliyetlerin erken çocukluk dönemine yansımaları, insanlığın başöğretmeni olan son peygamberin perspektifinden “Dünyaya gelen her insan fitrat üzere doğar; sonra anne ve babası onu yahudi, hristiyan, mecûsî (farklı bir rivayete göre hatta müşrik) yapar.” biçiminde gerçekleşmiştir. Bu hadiste talim ve terbiyenin temel muhataplarına ve faktörlerine öğrenci-aile-okul-çevre bütünlüğü içinde işaret edildiği söylenebilir. Genellikle “Çocuğun doğumundan temel eğitime

¹ Kur'ân-ı Kerîm *Meâli*, çev. Halil Altuntaş & Muzaffer Şahin (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2009), el-Alak 96/1.

² Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail el-Buhârî, *el-Câmi'u's-şâhîh*, nşr. Muhammed Zühayr b. Nasr (b.y.: Dâru Tavki'n-Necât, 1422/2001), Buhârî, “Bed'ü'l-vahy”, 3; Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc Müslim, *el-Câmi'u's-şâhîh*, nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (Kahire: y.y., 1374-75/1955-56), “İmân”, 252.

³ İbn Mâce, *es-Sünen*, nşr. Muhammed Mustafâ el-A'zamî (Riyad 1403/1983), “Muqaddime”, 17.

⁴ el-Bakara 2/151.

başlamasına kadar geçen zaman dilimini kapsayıp sonraki dönemlerde önemli rol oynayan bedensel, duygusal, zihinsel, psikomotor, sosyal ve dil gelişiminin büyük oranda şekillendiği ve hem aile hem de eğitim kurumlarında gerçekleşen bir eğitim süreci” olarak tanımlanan erken çocukluk dönemi, Resûlullah’ın dikkat çektiği bu kritik dönemi kapsamaktadır. Bu hadis, çocuğun muhatap olduğu ilk öğreticilerinin yanında öğretim ve eğitim ortamına dair faktörleri de içermektedir. Tahlili sunumda yapılmak üzere burada “Allah sizi, analarınızın karnından siz hiçbir şey bilmez durumda iken çıkardı. Şükredesiniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi.”⁵ âyetinin ufkunda fitrat üzere doğan bir çocuğun emanet edilecek ebeveyn ve çevrenin hazır olup olmadığının çok yönlü irdelenmesi gerektiğine dikkat çekilebilir. Çünkü 0-6 yaş grubunu kapsayan erken çocukluk dönemi, çocuğun hem dinî-ahlâkî hem de akademik öğretim ve eğitiminin altın çağını ve temelini teşkil etmektedir. Konumuz açısından belirtmek gerekirse, insanın din-ahlâk-değerler eğitiminin kalitesi ve düzeyi, daima erken çocukluk dönemiyle bir bağıl ilişki içinde olacaktır. Bundan dolayı fitrat üzere yaratıldığından bu değerlerin öğretim ve eğitime hazır olan çocuğa telafisi imkânsız olan bu zaman zarfında “ağaç yaşken eğilir” bilinciyle kazandırılması elzemdir; zira bunu kendisi yapamaz. Örneğin 2-6 yaş grubundaki çocuklar artık Allah inancına hazır olup, yaratılanın tabii olarak yaratıcısını araması söz konusudur. Bu ihtiyaç ve arayış, din-ahlâk-değer arayışıdır; zira abd, mâbudunu aramaktadır. Bu anlamlı ve kritik arayışın bu dönemde cevaplandırılması gerekmektedir. Allah inancının üzerine söz konusu değerlerin talim ve terbiye vasıtasıyla bina edilmesi, bunların mutlak anlamla anlam kazanmasını ifade etmektedir ki bu temelde inşa edilen eğitim süreci, izafilik ve belirsizliğin yol açtığı problemlerden ve kuşakların israf edilmesinden salimdir. Görüldüğü gibi çocuğun okul hayatı aile ortamı ve çevresiyle başlamaktadır. Bu eğitim sürecinde gelişimini sağlıklı olarak sürdüren çocuk çevresiyle etkileşime girip, sosyalleşir. Bu bütünlük içinde hem zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimini hem de din-ahlâk-değerler eğitimi tahsil etmektedir ki bunu engelleyen faktör ve telakkiler izale edilmelidir. Konuşmaya başlamasıyla fitratındaki abd-mâbud irtibatını izhar edip, Allah-âlem-insan merkezli sorular sorar. Bu yüzden eğitim ve öğretim olgusunun insanın bu orijinal ve özgün mahiyet ve hüviyeti üzerine bina edilmesi hakikatte alternatifsiz olup, aksi durum insan fitratının yani maddî ve mânevî bütünlüğünün parçalanmasıyla sonuçlanacaktır. Talim ve terbiye metodu tabii olarak bu bütünlükle doğup gelişmiş ve özgün yapısı ve işlevi bu istikamette şekillenmiştir. Fakat söz konusu temel ve ilkenin bazen ama mühim konularda pratiğe yansıtılmadığı da maalesef tahakkuk etmiş ve bir takım konularda hâlen etmektedir. Ataerkillik gibi bazı toplumsal kodlar bunda zaman ve mekâna bağlı olarak rol oynadığı yadsınmamakla birlikte,⁶ esas üzücü olan nasların yanlış anlaşılması, açıklanması ve yorumlanmasıdır. Maalesef bu doğrultuda kişisel yorum ve ictihadlar “dinin hükmü” veya “Allah’ın emri” gibi nitelemelerle ileri sürülmüştür.

Talim ve terbiyenin Kur’an’ın nüzulüyle başladığı söylenebilir. Hz. Peygamber, “(O peygamberleri) apaçık belgeler ve kitaplarla gönderdik. İnsanlara, kendilerine indirileni açıklamaları ve onların da (üzerinde) düşünmeleri için sana bu Kur’an’ı indirdik.”⁷ âyeti mucibince, Kur’an’ın ilk muhataplarına itikadî, ahlâkî ve amelî hükümler başta olmak üzere, insanın ruh ve beden boyutuna hitap eden bilgi ve hükümleri tebliğ edip açıklamıştır; zira ruh ve beden bütündür. Bu bütünlüğü parçalayan veya bunların ayrılmamasına dair önlemler bir tarafa bir sistem dahilinde bu bütünlüğü temin edecek düzenlemeler geliştirmeyen genelde devletler özelde öğretim ve eğitim müesseseleri

⁵ en-Nahl 16/78.

⁶ bk. *Encyclopedia Britannica*. “Patriarchy”.

Erişim 05 Kasım 2020. <https://www.britannica.com/topic/patriarchy>

⁷ en-Nahl 16/44.

daima akıntıya kürek çekecekler ve nice nesilleri heba edeceklerdir. Tâlim ve terbiye metodunda tabiatı gereği bu tür temel yanlışlar olmamakla beraber, yukarıda dikkat çektiğimiz üzere Kur'an ve Sünnet'in mâna ve maksatlarıyla taban tabana ters düşecek kadar bazı yaklaşım ve uygulamalar da mevcuttur.

Tâlim ve terbiyenin kavram haritasında “genellikle öğretimin karşılığı olarak tâlim, eğitimin karşılığı olarak terbiye kullanılmaktadır. Ayrıca öğrenim için tahsil ve daha çok eğitimi ifade etmek üzere tedris, te'dib, tehzib, siyaset, tezkiye, irşad gibi kelimelere yer verilmektedir. Sözlükte “bir şeyi gerçek yönüyle kavramak, bir nesnenin şekli zihinde oluşmak, nesneyi gerçek haliyle bilmek” anlamındaki *ilm* kökünden türeyen *ta'lim* “birine bilgi öğretmek, ders okutmak” demektir.⁸ Bilgi öğretme işini yapana *muallim*, bilgi öğrenene *müteallim* denir. “Korumak, ıslah etmek, gözetmek, yükseltmek” anlamındaki *rabv* kökünden türeyen *terbiye* kelimesine “çocuğu veya ekini besleyip büyütmek, geliştirmek” mânası verilir.⁹ Râgıb el-İsfahânî, terbiyeyi “bir şeyi en mükemmel derecesine ulaşıncaya kadar adım adım inşa etmek” şeklinde tanımlar.¹⁰ Beyzâvî ise “bir şeyi derece derece geliştirerek kemaline ulaştırmak”¹¹ diye açıklayarak bunun bütün canlılar için söz konusu olduğunu söyler.”¹² Nitekim “Yaratan Rabbinin adıyla oku!”¹³ perspektifini esas alan tâlim ve terbiye metodu, tüm insanlığa evrensel bir çağrı yapıp, dünya ve âhiret bütünlüğünü ve dengesini sağlayan bir eğitim temelinde hem dinî-ahlâkî değerlerle hem de akademik bilgiyle donanmış bir neslin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Hedefindeki insan önce, bir çocuktur. Bu çocuğun doğum öncesi gelişimini de kapsayan süreç, doğumuyla birlikte sevgi ve güven başta olmak üzere beslenme, temizlik ve uyku gibi ihtiyaçlarla sürer ama bunlar aynı zamanda hem ebeveyn hem de çocuk için bir öğretim ve eğitim süreci olup, anne karnındaki bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimine ilâveten dinî-ahlâkî değerleri edinmesine dair temeller de atılmaktadır. Fıtratla uyduğu sürece bir çocuğun doğumdan önce başladığı “öğretim ve eğitim” süreci maddî-mânevî gelişimiyle devam edip, bunu doğduğu çevreyle kurduğu interaktif etkileşimiyle sürdürür ve ebeveyninin yanı sıra yakın çevresi ve okul gibi ortamlarla girdiği iletişimle henüz 4-6 yaş grubunda iken sosyalleşmeye başlar ki bu durum hem bir ihtiyaç hem de öğretim ve eğitim sürecidir. Görüldüğü gibi artık devreye ailenin dışında diğer unsurlar da girmiştir; zira çocuk büyümüş ve bu gelişimi aileyi yetersiz kılmıştır. Bütün yönleriyle önem arzeden erken çocukluk döneminin deneme yanılma yöntemlerine ve tesadüflere mahal vermeksizin değerlendirilip dinî-ahlâkî değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışma ve planlamaların en doğru bir şekilde yapılması elzemdir; zira bu bir medeniyet projesi olarak hem bugünün hem de geleceğin inşasını ifade etmektedir. Bu bakımdan sunumda tarihî gelişimi işlenmekle beraber, sunumun esas amacı talim ve terbiye metodunun özgün yapı ve işlevi, yöntem ve araçları, ihdas ettiği kaide, ilke ve programlar, “niçin öğrenelim ve öğretelim? Ne öğrenelim ve öğretelim? Nasıl öğrenelim ve öğretelim? Ne kadar öğrenelim ve öğretelim?” gibi soruları nasıl cevaplandığı ve bu metodun orijinal bünyesiyle çelişen bazı bilgi ve hükümler gibi başat meselelerin analizidir.

⁸ Râgıb el-İsfahânî, “‘alm” md., *Müfredâtü elfâzi'l-Kur'ân*, nşr. Safvân Adnân Dâvûdî (Dımaşk-Beyrut 1412/1992), 580-582.

⁹ Fîrûzâbâdî, “rbv” md. *el-Kâmûsü'l-muḥîṭ* (Beyrut: y.y., 1406/1986).

¹⁰ Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredât*, “rbv” md., 340-341.

¹¹ Beyzâvî, *Envârü't-tenzîl* (Şeyhzâde, Hâşiye içinde), (İstanbul: y.y., 1282), 1/7.

¹² Ziya Kazıcı & Halis Ayhan, “Tâlim ve Terbiye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 26 Kasım 2020).

¹³ el-Alak 96/1.

1. Tâlim ve Terbiye Metodunun Eleştirel Analizi ve Çözüm Önerileri: Dinin Mâna ve Maksatları Temelinde

1.1. Kur'an'ın Mâna ve Maksatlarıyla Örtüşen Bazı Örnekler

Şüphesiz ki İslâm eğitim sistemi dinin mâna ve maksatlarının yanında “Kolaylaştırınız, güçleştirmeyiniz; müjdeleyiniz, ürkütmeyiniz”¹⁴ gibi genel-geçer metotlar üzerine de bina edilmiştir. Zaman ve mekândan bağımsız olan değerler sistemi perspektiften yaşanan coğrafi bölgelere göre tâlim ve terbiye faaliyetleri geçmişten günümüze sürdürülüp, hem toplumun hem de ilmî hayatın ihtiyaç ve problemleri karşılanmaya çalışılmış ve önemli ilke ve kaideler ihdas edilmiştir. Tâlim ve terbiyenin eleştirisini birazdan ele almak üzere bu pedagojik ilke ve kaideler; Kur'an ve Sünnet merkezli bir öğretim ve eğitim verilmesi, çocuğun eğitimine doğmadan başlanması, ebeveynin çocuk yetiştirilmesine beden ve ruh açısından hazırlanması ve kötü tutum ve davranışlardan uzak kalması, çocuğun doğduğu çevrenin insan fitratıyla uyumlu inşa edilmesi, yaşına göre okulların tesisi, muallimlerin bilgi, fiil ve temsil cihetiyle donanımlı olması ve çocukları Allah'ın kendilerine bir emaneti olarak görmesi, sevgi ve kolaylaştırma ilkesinin temel olması, beden-ruh, dünya-âhiret, zihin-davranış gibi eğitimlerin bütünlük içinde uygulanması, eğitimde hakça paylaşım ve fırsat eşitliğine önem verilmesi, gelişim dönemlerine öğretim ve eğitime tabi tutulması, kabiliyet ve ilgi alanlarının belirlenmeye çalışılması, ödül-ceza ilkesinin dengeli ve pedagojik ilkeler gözetilerek uygulanması ve nasihat üslubunun sınırlı tutulup, esasen merak, soru, sorgulama, araştırma ve empati kurmanın öne çıkarılması şeklinde örneklendirilebilir.

Bunlardan ikisini izah etmek gerekirse, Konumuz açısından bakıldığında insanın dolayısıyla çocuğun mahiyetinin doğru kavranıp buna göre öğretim ve eğitim yöntemleri geliştirilmesine ışık tutulmasını ifade eden “fitrat” üzere yaratılış bilgisinin yanında bu fitratın şekillendirilmesinde ana-baba ile sosyal, kültürel ve çevre faktörlerinin baskın tesiri gözler önüne serilmiştir. Bu bakımdan İslâm eğitim sisteminde ana babanın ahlâkî ve fikrî yapılarının çocuğun eğitiminde büyük etki gücüne sahip olduğu ve çocuğun esnek bir tabiata sahip olup iyi veya kötü her türlü dış etkiye açık bulunduğu hususlarından hareket edilip, talim ve terbiye faaliyetinin doğumla başlaması bir tarafa daha öncesinden uygulanması gerektiği genellikle kabul görmüştür. Bu yüzden çocuğun sağlıklı, ahlâklı ve dindar yetiştirilip ruh ve beden sağlığının kazandırılması ve muhafazası doğum öncesi dahil olmak üzere çok erken yaşlardan itibaren uygun ve elverişli öğretim ve eğitim faaliyetleriyle gerçekleştirilebilir. Meselâ bu açıdan çocuğun yetiştirilmesinde ilk dikkat edilecek husus onun gıdası ve beslenmesidir. Çünkü gerek nicelik gerekse nitelik olarak çocuğun aldığı gıdaların, karakterine iyi ya da kötü yönde etki edeceği düşünülmüş ve çocuğun helâl gıda ile beslenmesi onun iyi ahlâk sahibi olarak yetişmesinde önemli bir faktör görülmüştür.¹⁵

Yine sevgi ve şefkat, talim ve terbiye metodunun merkezini oluşturur. Hz. Peygamber ebeveynin çocukları koruyup gözetmesi ve onlara sevgi ve şefkatli davranmasını teşvik etmekle kalmamış,¹⁶ bilhassa küçük çocukların anneden yoksun olmaları durumunda yerine kaim olabilecek bir kişi tarafından yetiştirilmesini tavsiye etmiştir.¹⁷ Çocukların seviyesinin gözetilip değer

¹⁴ Buhârî, “İlim”, 11, “Edeb”, 80, “Cihâd”, 164; Müslim, “Cihâd”, 6-7.

¹⁵ Ebû Hâmid Muhammed el-Gazzâlî, *İhyâ'ü 'ulûmi'd-dîn* (İstanbul: y.y., 1318), 3/67; Kınalızâde Ali Efendi, *Ahlâk-ı Alâî* (Bulak: y.y., 1248), 2/31.

¹⁶ Buhârî, “Nikâh”, 12; İbn Mâce, “Nikâh”, 62; “Edeb”, 3.

¹⁷ Ebû Dâvûd, *Sünen*, nşr. Kemâl Yûsuf el-Hût (Beyrut: y.y., 1409/1988), “Talâk”, 35; “Cihâd”, 132; Tirmizî, *el-Câmi 'u's-şâhih*, nşr. Ahmed Muhammed Şâkir (Kahire: y.y., 1356/1937), “Siyer”, 17.

verilmesini, sorunlarıyla ilgilenmesini ve onlarla oyunlar oynanmasını vurgulamıştır.¹⁸ Nitekim Hz. Peygamber, karşılaştığı çocuklara selâm verip hal ve hatırlarını sormanın yanında,¹⁹ onlarla oynamış ve sevinecekleri lakaplar takıp şakalaşmıştır.²⁰ Bu perspektiften Hz. Peygamber'in "cennetin efendileri" dediği torunları Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'e karşı tutum ve davranışları oldukça dikkat çekicidir. Nitekim "Allahım, ben onları seviyorum, sen de sev!" şeklinde dua ettiği torunlarını dinlemiş, taleplerini değerlendirmiş, onları sırtına alıp gezdirecek kadar oyunlar oynamış ve secdeyken sırtına çıktıklarında ininceye kadar kalkmamıştır. Öyle ki Hz. Peygamber, bir gün minberdeyken torunlarının oynaya oynaya mescide girdiklerini görünce, konuşmasını kesip yanlarına gitmiş ve onları kucakladıktan sonra Allah Teâlâ "Mallarınız ve çocuklarınız ancak birer imtihan vesilesidir; Allah katında ise büyük bir mükâfat vardır."²¹ buyururken ne kadar da güzel söylemiştir, onları görünce dayanamadım" demiş müteakiben hitabeye devam etmiştir.²² Bu tutum ve davranışı tabii ki sadece torunlarıyla sınırlı olmayıp, Resûlullah (sav), tüm çocukları her fırsatta kucağına alıp öpmüş ve okşamıştır. Bu tavrı hayatın olgu ve olayları içinde çeşitli şekillerde tezahür etmiştir. Meselâ Temîm kabilesinin reislerinden ve Araplar arasında önemli bir mevki ve itibara sahip olan sahâbeden Akra' b. Hâbis, Hz. Peygamber'in çocuklara olan bu tavrını görüp, "Benim on çocuğum var, hiçbirini de öpmedim" deyince Hz. Peygamber, "Merhamet etmeye merhamet edilmez" şeklinde karşılık vermiştir.²³ Yine bir başka rivayette taaccüple kendisine "Siz çocukları öpüyor musunuz? Biz çocukları hiç öpmeyiz!" diyen bir bedevîyi, "Allah senin kalbinden sevgi ve merhameti söküp almışsa, ben ne yapabilirim!" şeklinde cevaplandırarak,²⁴ çocuklara gösterilen sevgi ve şefkatin merhamet duygusunun yansıması olduğuna işaret etmiş ve bu sevgi zincirinin kâinatı yaratan ve idare eden en yüce varlıktan kaynaklandığına da Allah'ın kullarına olan merhametinin kaybettiği çocuğunu aramaya koyulan annenin merhametinden çok daha fazla olduğu benzetmesiyle dikkat çekmiştir.²⁵

Bunların yanı sıra Kur'an'ın ana konuları çerçevesinde dünya ve âhirete dair temel kavramların²⁶ doğru tanımlanması tâlim ve terbiye metodunun zengin kapasitesi ve seçkin özellikleri arasındadır. Yine insan, hak, hukuk, adalet, eşitlik, hürriyet ve tekâmül/evrim gibi kavramların vahiy perspektifinden okunması da bunların insanlığa ilmî/objektif bir yolla iletilmesini temin etmiştir. Bu husus evrim teorisiyle örneklendirilebilir.

Vahiy-akıl ilişkisi ve dengesi kurulmaksızın oluşturulan proje ve sistemler hataya açık olmalarının ötesinde Allah-kâinat-insan kavramları ve bütünlüğüyle taban tabana ters bilgiler üretilmiş ve uygulamalar yapılmıştır ki bu istikamette akıl yanlış kullanılmış ve daha çok ontolojik temeldeki deneme-yanılgılar insan ve toplumları hem ruh hem de beden açısından yormuş ve yıpratmıştır. Esasen vahiyden kopuk yaşayan insanlar Allah'ın ve âhiretin varlığını inkâr ederken söyledikleri "O da ancak sizin gibi bir insandır. Sizin yediğiniz şeylerden yiyor, içtiğiniz şeylerden

¹⁸ Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel, *el-Müsned* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992), 4/51; Buhârî, "Edeb", 18; Müslim, "Mesâcid", 42; İbn Mâce, "Tahâret", 135; Tirmizî, "Menâkıb", 50, "Fezâ'ilü's-şahâbe", 22; İbn Mahled, *Ahbarü's-şîğâr (el-Akâdemiyye içinde)*, nşr. Abdullah Kennûn (Rabat: y.y., 1986), 135, 113-146.

¹⁹ Buhârî, "Edeb", 81, "İsti'zân", 15; Müslim, "Selâm", 15.

²⁰ Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, 2/532; Buhârî, "İlim", 18; Ebû Dâvûd, "Tereccül", 15; Tirmizî, "Birr", 57; Buhârî, "Fezâ'ilü's-şahâbe", 22; İbn Mâce, "Edeb", 3; Tirmizî, "Menâkıb", 9.

²¹ et-Tegâbün 64/15.

²² İbn Mâce, "Libâs", 20; Tirmizî, "Menâkıb", 30.

²³ Buhârî, "Edeb", 18; Ebû Dâvûd, "Edeb", 144; Tirmizî, "Birr", 12; bk. İbn Hacer el-Askalânî, *el-İşâbe fî temyîzi's-şahâbe* (Kahire: y.y., 1328), 1/58-59.

²⁴ Müslim, Fezâil 64; Edeb 18; İbn Mâce, "Edeb", 3.

²⁵ Buhârî, "Edeb", 18; Müslim, "Tevbe", 22.

²⁶ Bk. Muhsin Demirci, *Kur'an'ın Ana Konuları* (İFAV: İstanbul, 2012), 25-325.

içiyor. Andolsun, kendiniz gibi bir beşere itaat ederseniz mutlaka ziyana uğrarsınız.”²⁷ şeklindeki sözleri ters yönden kendileri için doğrudur. Çünkü insan ve insana dair konular doğru tanımlanmadıktan ve yaratılış gayesi ortaya konulmadıktan sonra insana ve topluma dair yapıp-etmeler mâna ve değerden yoksun kalacaktır. Meselâ Darwinci teori şeklinde dahi nitelemeksizin evrim teorisinin sanki bilimsel bir hakikatmış gibi takdim edilmesi, dinden bağımsız kalmanın ya da kalma mücadelisinin anlamsız ve lüzumsuz bir neticesi olup, hem ruh hem de beden olarak nesillerin israf edilmesine ve sömürülmesine yol açmıştır. Bir teori uğruna insanoğlunun denek olarak görülmesi hangi ahlakla temellendirilebilir? Bu bakımdan dinden bağımsız herhangi bir düşüncenin bilimsel bir kılıfla insanın gelişkin maymunların evrimleşmesiyle oluştuğunu ileri sürmesi ve bu önyargı ve taassupla bunun ilkokul seviyesine kadar ders kitaplarına kadar indirgenmesi gayr-i ahlâkîdir. Bu konu her gündeme geldiğinde ilkokul çağındaki tüm kardeşlerimle ortak kullandığımız bir ansiklopedinin söz konusu maymunların insana evrildiğini tasvir eden sayfasını daima hatırlarım. Bir teori olarak ve uygun sınıflarda işlenmesi gerekirken, evrim teorisinin ateizm adına bilim suiistimal edilerek masum olup, öğretmenlere emanet edilen çocuklara uygulanması ancak ve ancak ilgili sistemlerin değerleriyle örtüşebilir. Bu noktada Charles Robert Darwin’in (1809 - 1882) söz konusu düzey ve düzlemden tenzih edilip, tekâmüle dair teorilerinin ateizmle özdeşleştirilmesi hatasına düşülmemesi gerektiğini şu perspektiften ortaya koyabiliriz:

“Darwin’in ateist olmadığı, bu teorinin ideolojik hale gelmesinde büyük payı bulunan Thomas H. Huxley’in ise Tanrı’nın varlığı ve yaratıcılığı konusunda agnostik bir tutum takındığı bilinmektedir. Yeni Darvinciler’le bazı hücre bilimciler evrim fikrini ilmî açıdan kabul etmekle beraber dinî inançlarla ilişkilendirmemiştir. Richard Dawkins, Edward O. Wilson, Stephan Jay Gould ve Richard Lewontin gibi biyolog ve paleontologlarla Daniel C. Dennett gibi düşünürler evrim teorisini maddeciliğin gereği olarak görmüş ve yaratılışa dair dinî kabulleri reddetmiştir. Bununla yetinmemişler evrim teorisini doğrulamak için Antikçağ’a kadar geri gitmeye ve özellikle tabiatla ilgili düşüncelerinde oluşum, gelişim, değişim vb. kavramlara yer veren Anaksimandros, Hipokrat, Empodokles, Aristo gibi düşünürleri Darwin’in öncüleri diye göstermeye çalışmışlarsa da bu yaklaşımı doğru saymak mümkün değildir. Nitekim Aristo’nun, felsefesindeki maddeye form ve hareket kazandıran etken sebep (Tanrı) kavramıyla evrimci teori bağdaştırılamaz. Görüldüğü üzere burada kraldan çok kralcı olmanın ötesinde Darwin’inin suistimali ve fikirlerinin ateizm lehinde çarpıtılması söz konusudur. Bu temel üzerine inşa edilen bir öğretim ve eğitim faaliyeti ile İslâm ilim ve kültür hayatının sistemleştirdiği talim ve terbiye metodu arasındaki fark tam zıt noktalara kadar ulaşabilmektedir. Nitekim bir hakikatmış gibi sunulan ve bu gerekçeyle dinin ve yaratıcının bir yanılsama olduğunu ileri sürenlere karşı yine Batı’da antitezi üretilmiştir. Paleontolog P. Teilhard de Chardin, Henry Bergson, E. Sober, P. Briggs ve Alman zoologu W. Haeke gibi şahsiyetler, tekâmül nazariyesini tabiatta sürekli değişimler olduğu fikrine dayandıran ve bu teoriyi Tanrı’nın hikmetiyle ilişkilendiren Lamarckçı anlayıştan hareketle evrimi bilimsel bir gerçeklik kabul etmiş ve bunu yaratıcı Tanrı inancına aykırı bulmamıştır.”²⁸

Tüm bunlar evrim teorisinin objektif bir ilmi veri değil, canlıların oluşumunu ve gelişimini evrimleşme süreciyle açıklamaya çalışan ve yaratılışa karşı çıkan felsefî görüş olduğunu göstermektedir. Nitekim vahiy yerine temel kaynak olarak sırf beşer düşüncesinin ihdas edilmesine karşı Allah Teâlâ Hz. Peygamber’e “De ki : “Her şeyin Rabbi o iken ben başka bir Rab mi

²⁷ Mü’minûn 23/33-34.

²⁸ Mehmet Bayrakdar, “Tekâmül Nazariyesi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 26 Kasım 2020).

arayayım?”²⁹ sorusunu yöneltmesini ifade etmiştir. Bu soruya olumlu bir cevap verilmemesi güven veren sabit bir temelin oluşmaması ve sayısız sübjektif yaklaşımların vahye rağmen doğmasına yol açmıştır. Öyle ki hakikat adına ortaya çıkartılan bu “...izm”ler, mutluluk ve refaha bir tarafa insanoğlunun üretilen ideolojiler adına ve bunlar sebebiyle birbirlerini katletmesinin yöntem ve araçları olmuştur. Nitekim tarihin her döneminde, bugün dahi insanlığın temel sorunu, bedensel arzularını, maddî çıkarlarını, makam ve mevki tutkularını akıl ve irfanın ışığından, doğru inanç ve sağlıklı düşünceden, hak ve adalet ölçülerine göre hüküm ve karar verip hayatlarını bu ölçülerle düzenlemekten daha önemli görmeleridir. Pekâlâ, bu öznel görüşün bilimsel bir kılıfla sunulup insan ve toplumların öğretim ve eğitim adına suiistimal edilmesinin vebali kimin üzerindedir? Bu bakımdan insan için temel olan bu değerler talim ve terbiye metodunda vahiy tarafından açık ve izafilikten uzak bir şekilde ortaya konulmuş ve insanın anlam arayışı cevaplandırılmıştır. Kur’an “Dediler ki: “Dünya hayatımızdan başka hayat yoktur. Ölürüz ve yaşarız. Bizi ancak zaman yok eder.” Bu hususta onların bir bilgisi yoktur. Onlar sadece zanda bulunuyorlar.”³⁰ beyanıyla bu düşüncelerin ilim değil zan/yanılsama olduğunu ve bu zan sonucu da “Hayat, bu dünya hayatından ibarettir. Ölürüz ve yaşarız. Biz tekrar diriltilecek değiliz.”³¹ gibi delilsiz yargılar ileri sürdüklerini haber vermekle kalmamış, “Ben cinleri ve insanları, ancak bana kulluk etsinler diye yarattım.”³² âyetiyle insanı ve yaratılış amacını ve ona yakınlığını da “Andolsun, insanı biz yarattık ve nefsinin ona verdiği vesveseyi de biz biliriz. Çünkü biz ona şah damarından daha yakınız”,³³ “Kullarım, beni senden sorarlarsa, (bilsinler ki), gerçekten ben (onlara çok) yakınım. Bana dua edince, dua edenin duasına cevap veririm. O halde, doğru yolu bulmaları için benim davetime uysunlar, bana iman etsinler.”³⁴ şeklinde ifade etmiştir. Bu ayetin muhtevasına inildiğinde varlığı anlayıp anlamlandırmamıza da ufuk açtığı söylenebilir. Nitekim bu kadar büyük bu kadar yüce bir varlıkla küçük, âciz, başı ve sonu belli, fâni, varlığına kendisi hâkim bulunmayan zavallı bir insanın nasıl bir ilişkisi olabilir? Onun kulluğu, şükürü ve duası bu büyüklüğe nasıl ulaşır? Âyet, o keyfiyetsiz ve akıl almaz büyüklüğün sahibi bulunan rabbın kullarına yakın olduğunu, her an ve her yerde hazır ve nâzır bulunduğunu, fizik ve matematik ötesi büyüklüğün mesafe olarak uzaklığı gerektirmediğini ifade ederek kullara, şuurlu ve canlı bir ibadetin yollarını açmaktadır. Bu yakınlık başka âyetlerde “Biz ona (ölüm halindeki insana) sizden daha yakınız”,³⁵ “Biz ona (insan) şah damarından daha yakınız”,³⁶ “Allah kişi ile kalbinin arasına girer”³⁷ şekillerinde de ifade edilmiştir.

1.2. Kur’an’ın Mâna ve Maksatlarıyla Taban Tabana Ters Düşen Bazı Örnekler

Şimdiye kadar sunumda talim ve terbiye metodunun Kur’an ve Sünnet ekseninde doğup geliştiğini ve “Yaratan bilmez mi? O, en gizli şeyleri bilir, (her şeyden) hakkıyla haberdardır.”³⁸ âyetinin perspektifinden insanı ve ona ilişkin olguları en doğru ve en kesin nitelikte yaratıcısının bilip belirlemesinin tabii ve mantıkî olduğu vurgulanmıştır. Bu âyet insanlardan düşünce ve hayatlarını Yaratıcılarının emir ve nehiylerine göre düzenlemeleri gerektiğini tazammun etmektedir. Diğer bir deyişle talim ve terbiye, kesin ve objektif esaslar üzerine bina edilerek insan ve toplumların izafiliyet ve sübjektiflik gibi belirsizliklerin denegi mesabesine düşürülmesi

²⁹ el-En‘âm 6/164.

³⁰ el-Câsiye 45/24.

³¹ Mü‘minûn 23/37.

³² ez-Zâriyât 51/56.

³³ Kâf 50/16.

³⁴ el-Bakara 2/186; el-Mü‘min 40/60.

³⁵ el-Vâkıa 56/85.

³⁶ Kaf 50/16.

³⁷ el-Enfâl 8/24.

³⁸ el-Mülk 67/14.

engellenmiştir. Bu çerçevede insanoğlunun tüm “niçin” soruları dinin genel ve özel maksatları temelinde cevaplandırılıp, anlam arayışı hem varlık hem de insan planında ruh ve beden boyutuyla açıklanmış ve temellendirilmiştir. Bu ontolojik ve metodolojik temelin vahiy olmaksızın sırf deneme yanılma yöntemleriyle tahsil edilmesi mümkün değildir. Görüldüğü gibi talim ve terbiye metodu zaman ve mekân bağlamında vahiy ve akıl dengesi kurularak geliştirilmeye çalışılmıştır fakat teoride olmasa da pratikte “ictihad kapısının kapanması” neticesinde tüm İslâmî ilimlerde olduğu gibi bu alan da yaşanan ortamların ihtiyaç ve meselelerine hitap edebilecek nitelikte geliştirilememiş, üstelik bazı temel meselelerde dinin mâna ve maksatlarına ters düşen görüş ve uygulamalar söz konusu olmuştur. Bu bakımdan Hak dinler kendilerini vahyin mâna ve maksatları ışığında yeniden yapılandırmadıkça, din olgu ve müessesesinin gayelerini öncelemedikçe ve taassup ve bağınazlıktan kurtulmadıkça, hangi öğretim ve eğitim modellerini uygulasalar uygulasin bir sonuç almaları mümkün görünmemektedir.³⁹ Bu da hak dinlerin işlevini hayata yansıtamaması ve bu medeniyet mensuplarının kendilerini yenileyip medeniyetlerini geleceğe taşıyamamaları anlamına gelmektedir. Bunlar örneklendirilerek hem konu somutlaştırılabilir hem de Kur'an ve Sünnet'e dayanmadıkları vurgulanabilir.

1.2.1. Dinî-Ahlâkî Değerlerin Talim ve Terbiyesinde Çocukların Dövülmesinin Bir Eğitim Metodu Olarak Görülmesi

Tefsir, Hadis ve Fıkıh eserleri başta olmak üzere diğer İslâmî ilimlere dair eserlerde dövme genellikle bir eğitim yöntemi olarak ortaya konmakla beraber, bazı âlimlerse bunun doğru bir yöntem olmadığını ifade etmişlerdir. Meselâ Sahnûn, Kâbisî, İbn Sînâ, İbn Miskeveyh gibi eğitimci ve düşünürler son çare olarak hafifçe dövmenin eğitimde yararlı olabileceğini düşünürken Mâverdi, İbn Haldûn, Taşköprizâde, Erzurumlu İbrâhim Hakkı gibi bazıları dayak cezasına karşı çıkmıştır.⁴⁰ Âlimler, bu meseleyi farklı tarikleri olmakla birlikte, genellikle “Çocuğa yedi yaşına geldiğinde namazı emredin. On yaşına girdiğinde bu konuda onu dövün/عَلَيْهَا فَاضْرِبُوهُمْ”⁴¹ şeklinde anlamlandırdıkları bir rivayet ekseninde ele aldığı gözlemlenmekle birlikte, bu rivayetdeki altı çizili olan kısma belirtilen anlamı verip vermedikleri açık değildir. Meselâ Cessâs (ö. 370/981) ve Kurtubî'nin (ö. 671/1273) “Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun.”⁴² âyetinin tefsirinde yukarıdaki rivayete yer vermişlerdir.⁴³ Burada altı çizili lafız genellikle “bu konuda (namaz hususunda) onları dövün” şeklinde anlaşıldığı ortaya konulmuştur ama tüm âlimlerin bu bölümü “dövme” olarak anlamlandırdığı esasen belirgin değildir. Rivayetin sıhhati ayrı bir husus olmakla beraber, bazı eserlerde zikredilen “hasen” vasfıyla değerlendirilecekse bile bu fiilin yer aldığı kısım hem dil hem de Kur'an'ın muhtevası cihetinden tahlil edilmesi icap etmektedir. Meselâ şu âyette bu fiil (عَلَى) harf-i cerri ile şu anlamlarda kullanılmıştır: فَصْرَبْنَا عَلَىٰ أَذَانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا/Bunun üzerine biz de nice yıllar onların kulaklarını (dış dünyaya) kapattık. (Onları uyuttuk).⁴⁴ Altı çizili bölüm daha lafzî bir tercümeyle “kulaklarını kapattık” şeklinde ifade edilebilir ki bu ashab-ı kehf'in uyanmamaları için işitme duyularının işlemez duruma getirilmesini belirtmektedir. Bu fiil Kur'an'da (عَلَى) harf-i cerrinin dışında birçok farklı

³⁹ bk. Doğan, Pınar Usta, *Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015), 49-179.

⁴⁰ Kazıcı & Ayhan, “Tâlim ve Terbiye”.

⁴¹ İbn Hanbel, *Müsned*, 2/180, 187; Ebû Dâvûd, “Şalât”, 26.

⁴² et-Tahrîm 66/6.

⁴³ Ebû Bekir Ahmed b. Ali el-Cessâs, *Ahâkümü'l-Kur'an*, nşr. Muhammed Sâdık Kamhâvî (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1414/1993), 5/365.

⁴⁴ el-Kehf 18/11; ayrıca bk. Âl-i İmrân 3/112.

anlamda kullanılmıştır.⁴⁵ Bu bakımdan (فَاصْطَرِبُوهُمْ عَلَيْهَا) ifadesi sadece söz konusu rivayetin bütünlüğü içinde anlamlandırılrsa dahi birinci aşamada “çocuklarınıza namazı öğretin/emredin” şeklinde lafızlar yer almakta ikinci aşamada ise lafzın elverişli oluşu ve terbiye metodu da göz önünde bulundurulup uygulamaya yönelik olması perspektifinden bu bölüm “onları namaza alıştıran”, “namaza alışmaları için etkinlik yapın/somut örneklerle anlatın” çerçevesinde anlamlandırılması hem dil hem de dinin mâna ve maksatlarıyla örtüşmesi mümkündür.⁴⁶ Nitekim çocuğun dinî-ahlâkî eğitiminde “Çocuğa yedi yaşına geldiğinde namazı emredin. On yaşına girdiğinde bu konuda onu dövün.”⁴⁷ şeklinde değil de rivayetin farklı tariklerinde geldiği gibi “yedi yaşına geldiğinde çocuğa namazı talim ediniz/öğretiniz”⁴⁸ merhalesinden sonra bu husustaki davranış eğitimine daha da ağırlık verilip bunun uygun şekilde sürdürülmesi de “çocuğu namaza alıştıran”, “çocuğun namazı davranış haline getirmesini temin edecek uygulamalarla onun tesbit ve ikamesini gerçekleştirin” biçiminde anlaşılıp anlamlandırılması dil enstrümanının yanında talim ve terbiye metodunun özgün yapısı ve işleviyle örtüşmektedir. Bu bakımdan İslâm eğitim sistemi değerlendirildiğinde durum daha da netleştiği ve erken dönemde davranış eğitiminin doldurulamaz mevkiine dikkat çekildiği gözlemlenmektedir. Bu sisteme katkı sunan kaynaklarda bu devrede iyi davranışların kazandırılmadığında ve kötü ve yanlış olanların izale edilmediğinde bunların ilerleyen yaşlarda telâfi edilmesinin mümkün olmadığı vurgulanır.⁴⁹ Ahlâk kitaplarında çocukların çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmaya hazırlayıcı tedbirlere geniş yer verilmiştir. Bunların başlıcaları, çocuğun sahip olduğu imkânlar sebebiyle başkalarına üstünlük taslamasını önlemek; alçak gönüllü, arkadaşlarıyla hoş geçinen ve imkânlarını onlarla paylaşmasını bilen uyumlu bir insan olarak yetişmesini sağlamak; kıskanç, bencil, para ve mal düşkünü olmasını önlemek; dürüstlük, çalışkanlık, yardım severlik gibi faziletlerle özendirmek; inançlı ve bilgili olmayı her türlü maddî değerlerin üstünde tutmayı öğütlemektir.⁵⁰

Allah inancı küçük çocuklara onların anlayabileceği sade ve açık bir dille, ümit ve bağlanma duygularını geliştirecek şekilde anlatılmalıdır. Ayrıca temyiz yaşına doğru Allah sevgisiyle birlikte uygun bir üslûpla Allah korkusunu da aşlamak, bu suretle değer yargılarına ters düşen davranışlar karşısında iyiliklerini ödüllendirecek, kötülüklerini cezalandıracak olan aşkın bir otoritenin varlığını vicdanında hissetmesini sağlamak gerekir. Çağdaş pedagojide de doğru aşılanmış bir Tanrı inancının ahlâkî, hukukî ve sosyal normların sağlıklı işleyişindeki rolüne büyük değer verilmektedir. Çocuklarda küçük yaşlardan itibaren imanla birlikte ibadet şuurunun da geliştirilmesi gerekir. Küçük çocuklara namazın dışındaki ibadetler hakkında da bilgi kazandırılması, bunlardan uygun olanlarının zaman zaman tatbik ettirilmesi, onların gelecekteki dinî hayatları için büyük önem taşır. İslâm eğitiminin tadrîcîlik, sevgi ve ikna gibi pedagojik metotları esas aldığı görülmektedir. Nitekim çağdaş pedagojinin ilkelerine göre de korkutucu, ürkütücü, emredici tutumlar çocuk için hem anlaşılmazdır hem de yıpratıcıdır. Çocuğun sevgiye, iyi örneklerle, açıklayıcı doğru bilgilere ihtiyacı vardır. Bunların yerli yerinde uygulanması ölçüsünde onun dinî eğitim ve öğretimi de başarıya ulaşacaktır.

⁴⁵ Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredât*, “drb” md.. 505-506.

⁴⁶ Krş. İbn Hacer, *Fethu'l-bârî* (Beyrut: y.y., 1988), 2/275; Aynî, *Umdetü'l-kârî* (Kahire: y.y., 1392/1972), 6/150.

⁴⁷ Ebû Dâvûd, “Şalât”, 25, 26; Tirmizî, “Mevâkıf”, 182.

⁴⁸ Örnek olarak bk. İbn Ebû Şeybe, *el-Muşannef fi'l-eḥâdîs ve'l-âşâr*, nşr. Kemâl Yûsuf el-Hût (Beyrut: y.y., 1409/1989), 1/381-382; Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, 3/404.

⁴⁹ İbn Sînâ, *el-Kānûn fi't-tıbb*, nşr. İdvâr el-Kaş (Beyrut: y.y., 1413/1993), 157; Gazzâlî, *İhyâ'*, 3/69; Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 2/38.

⁵⁰ Ebû Ali Ahmed b. Muhammed b. Miskeveyh, *Tehzîbü'l-ahlâk ve tathîrû'l-a'râk*, nşr. İbnü'l-Hatîb (Kahire: y.y., 1398/1977), 23.

Kaynak değeri ve hükümlere delil teşkil etmesi başlıca bir konu olmakla birlikte, bu rivayetin bu şekilde anlaşılıp anlaşılmaması bir yol ayrımı oluşturmaktadır. Çünkü müfessirler, “Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun.”⁵¹ âyetinin tefsirinde bu rivayete yer vermekle kalmayıp, bu rivayeti “âyetin mânası” konumunda değerlendirmişlerdir. Buna İbn Kesîr’i (ö. 774/1373) örnek verebiliriz. Müfessir, “Bu âyetin mânasına ilişkin ...” ifadesinden sonra bu rivayeti nakledip, “Bu lafız Ebû Dâvûd’undur. Tirmizî bu hadis hasendir, demiştir.” kaydını düştükten sonra bunun bir eğitim yöntemi olduğunu şöyle izah etmiştir: “Fakihler, oruç ibadetinde de durumun böyle olduğunu belirtmiştir. Bu suretle çocuğun ibadete alışmasının temin edilerek, itaat ve ibadete yöneleceğini böylece isyanlardan kaçınmayı ve kötülükleri bırakmayı alışkanlık edineceğini söylemişlerdir. Başarıya ulaştıran sadece Allah’tır.”⁵²

Cerh ve ta’dil ilmine tabi tutulması ve Kur’an ve Sünnet’in muhteva ve muktezasına arzedilmesinin yanında bu rivayetteki “bu konuda (namaz hususunda) onları dövün” kısmı ilgili ilimler ışığında da tahlil edildiğinde vahye dayanan bir talim ve terbiye metodunun bu tür yöntemleri tecviz ettiğinin dinin bir emri nitelemesiyle kesinmiş gibi ortaya konulmasının ilmî bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkün değildir. Hem sened hem de metin tenkidi açısından bu tür problemler barındıran bir rivayetin dinin mâna ve maksatlarının önüne geçirilip, üzerine hüküm bina edilmesi İslâmî ilimler metodolojisine de muvafık değildir. Fakat meselâ bu rivayeti delil alan Hattâbî (ö. 388/998), bulûğ yaşına girdiği halde mazeretsiz olarak namaz kılmayan bir çocuğun cezalandırılacağı yargısını ileri sürmekle kalmayıp, bulûğa ermeyen bir çocuğun namaz kılmadığında dövülmesi müstahaksa bu çağa girenlerin namazı kasten terk ettiklerinde bunun üzerindeki şiddetli cezaları fazlasıyla hak edeceklerini ileri sürmüştür.⁵³ Bu konu böylece dinin gayeleriyle ters olarak tesis edilmekle kalmamış, ergenlik dönemi sonrası da bu perspektifle değerlendirilmiştir. Öyle ki naslar ölüm cezası verecek kadar aşırı bir yoruma tâbi tutulmuştur. Tabii ki bunlar, “Nassın lafız ve mânasından hareketle, nassın bulunmadığında da çeşitli istinbat metotları kullanılarak şer’î hüküm hakkında zannî bilgiye ulaşma çabasının genel adı” olan icthad olup, zannîdir ve kanunlaştırılmadığı sürece sadece görüş sahibini bağlar. Bu bakımdan “Kıyas, re’y, istidlâl, istinbat, fıkıh gibi yakın içeriklere sahip kavramlarla birlikte icthad, nasların lafız, mâna ve bilinçli boşluklarında gizli şer’î-amelî ahkâmı ortaya çıkarmaya yönelik beşerî çabayı ifade eder.”⁵⁴ Bunların, “Allah’ın emri”, “dinin hükmü” gibi nitelemelerle ortaya konulması İslâmî ilimler metodolojisi ile uyuşmamakta, Kur’an’ın mâna ve maksatlarına ters düşmekte ve dine izafe edilerek vebal yüklenilmektedir. Öyle ki farz namazın kasten terki halinde bir müslümana “kâfir”, “mürted”, “fâsık” gibi itikadî sıfatlar verilip, uygulanan metodoloji doğrultusunda naslar delil alınarak “hapis” ve “ölüm” gibi birbiriyle çelişen cezalar takdir edilmiştir.⁵⁵ Halbuki ne Kur’an ve Sünnet’te ne de bunların mâna ve maksatlarında zekât, içki, zina, iftira gibi doğrudan toplumsal boyutu olmayıp, namaz ve oruç gibi kişinin bilinç, kalp ve ruh ekseninde bulunan ve ferdin Allah’a karşı sevgi, saygı ve bağlılığını ifade eden duygu, düşünce ve davranış biçimleri olarak tezahür eden ibadetlere ilişkin hiçbir müeyyide söz konusu değildir. Bu bakımdan “ibadet yükümlülüğü neticede yaratana karşı bir kulluk borcu olduğundan ilke olarak karışılmaz, kişilere bu yönde baskı yapılmaz, sadece eğitim ve icra imkânı vermekle yetinilir. İslâm hukuk doktrininde hâkim olan “özel hayatın

⁵¹ et-Tahrîm 66/6.

⁵² İsmâil b. Ömer b. Kesîr, *Tefsîrû'l-Kur'âni'l-'azîm*, nşr. M. İbrâhim el-Bennâ v.dğr. (Kahire: y.y., 1390/1971), 8/167.

⁵³ Hattâbî, *Me'âlimü's-Sünen*, nşr. Abdüsselâm Abdüşşâfi Muhammed (Beyrut: y.y., 1411/1991), 1/129.

⁵⁴ H. Yunus Apaydın, “İctihad”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 26 Kasım 2020).

⁵⁵ Muhammed b. İdrîs eş-Şâfiî, *el-Üm* (Bulak: y.y., 1321-26), 1/87-89, 106; Ebû Bekir İbnü'l-Arabî, *Ahkâmü'l-Kur'an*, nşr. Ali M. el-Bicâvî (Kahire: y.y., 1394/1974), 2/558; 4/1665; Cessâs, *Ahkâmü'l-Kur'an*, 5/214-215; Vehbe ez-Zühaylî, *İslâm Fıkhi Ansiklopedisi*, çev. Ahmet Efe v.dğr. (İstanbul: Risale Yayınları, 1990), 1/387-390.

gizliliği” ilkesi ve tecessüs yasağı da böyle bir müdahaleye engel teşkil eder. İbadetlerde niyet ve ihlâs esas olduğundan baskı uygulanmasının kişiyi ikiyüzlülüğe sürükleyeceği ve bu şekilde yapılacak ibadetin Allah katında makbul sayılmayacağı açıktır. Kur’ân-ı Kerim’de genel olarak sâlih amel işleyenlerin büyük mükâfat alacağı, buna karşılık ilâhî emirlere itaat etmeyenlerin çetin bir azaba uğratılacağı belirtilmiş,⁵⁶ özel olarak da namaz ve zekât gibi ibadetlerin yerine getirilmesinin mutlu sonuçları, terkedilmesinin doğuracağı dünyevî ve uhrevî felâketler vurgulanmış,⁵⁷ ancak herhangi bir dünyevî müeyyideden söz edilmemiştir. Esasen dünyevî cezalar birtakım ferdî ve içtimaî hakları ihlâl etmenin karşılığıdır. Böyle bir ihlâlde, aynı zamanda Allah’ın emrine karşı gelinmiş olması veya tamamen Allah hakkının söz konusu olduğu ibadetlerin yerine getirilmemesi hususu daha çok uhrevî cezanın konusuna girmekte ve ancak tövbe veya Allah’ın affıyla düşebilmektedir. Bununla birlikte fıkıh âlimlerinin namazı alenen terkedenlere, namaz kılmamakta ısrar edenlere yahut ramazanda alenen oruç tutmayanlara karşı bazı yaptırımların uygulanmasını önermeleri, böyle bir davranışı söz konusu ibadetleri red ve inkâr şeklinde yorumlamaları veya toplumun genel kabulünü ve kamu düzenini bozucu, başkalarına kötü örnek olucu nitelikte görmeleriyle izah edilebilir. İnkâr ve red anlamına gelecek tutum ve davranışlar dışında ibadetlerin yapılmaması halinde uygulanması istenen müeyyideler genellikle ta’zîr çerçevesinde kalmış olup bu da zamana ve şartlara göre değişen bir özellik taşır. Nitekim fıkıh kitaplarında yer alan ve bir kısmı son derece sert olan maddî yaptırım önerilerinin İslâm tarihi boyunca genellikle uygulamaya aksetmediği ve daha çok toplumsal tepki veya bazı idarî tedbirlerle yetinildiği görülmektedir.⁵⁸

Öğretim ve eğitimin hiçbir merhalesinde çocuğun dövülmesi eylemiyle dinin gayelerinin örtüşmemesinin yanında bunun öğretmen-öğrenci münasebetlerine ve pedagojik kurallarla uyuşmadığı da izahtan varestedir. Fakat bu yanlış temel öğretim ve eğitim faaliyetlerini de olumsuz etkilemiş⁵⁹ ve sistemli bir yanlışa dönüşmüş, klasik fıkıh eserlerindeki yorum boyutunu aşıp, ilmi hallere kadar yani günlük hayata kadar indirgenmiştir.⁶⁰ Çünkü Bütün bu eserlerde eğitim öğretim metotlarının ve kurallarının Kur’an ve Sünnet’e dayandırılmasına, ayrıca selef âlimlerinin sözlerinden deliller getirilmesine özel bir ağırlık verilmiş, bu durum, İslâm dünyasında genel öğretim metotlarında birlik sağlanması ve giderek eğitim ilkelerinin müesseseseleşmesi sonucunu doğurmuştur. Görüldüğü gibi eğitime dair rehberlik ve tavsiye gibi yöntemlerle sağlanamadığında ebeveynin dövme seçeneğini devreye sokulabileceği modern döneme kadar gelmiş ve halen de tartışılmakla birlikte sürdürülmektedir. Zira çocuğun dövülmesi günümüz araştırmacıları tarafından da bu rivayete dayandırılmakla kalınmamış, bu rivayetin Hz. Peygamber’e aidiyeti kesin bir kabulle ortaya konulup, bilimsel incelikleri ve çağdaş eğitim ve öğretim faaliyetine katkıları üzerinde durulmuştur.⁶¹ Halbuki bu husus Kur’an’da en güzel üslûp ve yöntemlerle şöyle ortaya konulmuştur:

⁵⁶ bk. Abdülbâkî, “şâlih”, “seyyi’e”, 336-338.

⁵⁷ Abdülbâkî, “zekât”, “şalât”, 380-381; 490-492.

⁵⁸ bk. Ferhat Koca, “İbadet”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 26 Kasım 2020); Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı* (Ankara: y.y., 1983), 76-77; Mehmet Emin Ay, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza* (Bursa: y.y., 1993), 40-63.

⁵⁹ İbn Sahnûn, *Eğitim ve Öğretimin Esasları: Âdâbü’l-muallimîn*, çev. M. Faruk Bayraktar (İstanbul: y.y., 1996), 61; Üsrûsenî, *Câmi’u ahkâmî’s-sığâr* (Bedreddin Simâvî, *Câmi’u’l-fuşûleyn* ile birlikte), (Kahire: y.y., 1300), 1/36.

⁶⁰ bk. Ömer Nasuhi Bilmen, *Büyük İslâm İlmihali* (İstanbul: Bilmen Yayınevi, ts.), 105; Halil Günenç, *Büyük Şafii İlmihali* (İstanbul: Hilal Yayınları, 1986), 81.

⁶¹ bk. Huzeyfe Şerif el-Hatib & İmaduddin Abdurrauf Hıdır, “Dirâse Terbeviyye Hadîsiyye li-Hadîsi’r-Resûl sallallâhü aleyhi ve sellem (murû ebnâekum bi’s-salât li-seb’ sinîn) fî itâri ilmi ebhâsi’d-dimâğ/Hz. Peygamber sallallâhü aleyhi ve sellem’in Çocuklarınıza Yedi Yaşına Geldiklerinde Namaz Kılmayı Emredin” Hadîsi Şerifi Üzerine Beyin

“Ailene namazı emret ve kendin de ona devam et. Senden rızık istemiyoruz. Sana da biz rızık veriyoruz. Güzel sonuç Allah'a karşı gelmekten sakınanlarındır.”⁶²

“Andolsun, biz Lokmân'a ‘Allah’a şükret’ diye hikmet verdik. Kim şükrederse ancak kendisi için şükretmiş olur. Kim de nankörlük ederse, bilsin ki Allah her bakımdan sınırsız zengindir, övülmeye lâyıktır. Hani Lokmân oğluna öğüt vererek şöyle demişti: ‘Yavrum! Allah'a ortak koşma! Çünkü ortak koşmak elbette büyük bir zulümdür.’”⁶³

Bu problemin varlığı ve olumsuz etkileri bir vâkıa olmakla beraber, Kur'an ve Sünnet'te bu rivayet eksenli yaklaşımlar dışında gerek erken çocukluk dönemi gerekse hayatın diğer tüm devreleri olsun dövme ve benzeri şiddet uygulamalarının bir öğretim ve eğitim yöntemi olabileceğine dair herhangi bir veri söz konusu değildir. Nitekim Hz. Lokmân'ın oğluna yaklaşımı açısından bakıldığında kendisine verilen hikmetin “*din konusunda derin bilgi, sahih inanç, akıl, yerinde ve doğru konuşma, isabetli görüş ve davranış*” olarak tefsir edilmiştir.⁶⁴ Bu bakımdan hikmet hem doğru bilgi, inanç ve düşünceyi hem de bu zihnî birikimin mümkün olan en mükemmel şekilde hayata geçirilmesini gerektirmektedir. Metodolojik ve fikrî problemlerin izale edilip, “Hz. Peygamber'in, çocuklara yedi yaşında namazın kıldırılmaya başlanmasını (veya öğretilmesini), on yaşına geldikleri halde kılmıyorlarsa hafifçe cezalandırılmalarını tavsiye eden hadisleri”⁶⁵ bu konuda müslüman eğitimcilere ışık tutmaktadır.”⁶⁶ gibi yaklaşımların Kur'an ve Sünnet'in muhtevası ve dinin mâna ve maksatları doğrultusunda revize edilmesi ve talim ve terbiyenin vahiy ve akıl temelinde mütemadiyen inşa edilmesi icap etmektedir. Bütüncül ele alınmaksızın bir âyet veya sahih bir hadisle hüküm verilmesi mümkün değilken, sened ve yorumlanması açısından problemli olan bir rivayetin talim ve terbiye gibi bir konuda tek başına belirleyici olarak konumlandırılması ilmî bir yaklaşım değildir.⁶⁷ Nitekim Şâtıbî (ö. 790/1388), *el-Muvâfaqât* adlı eserini, talebelerin taassuba düşmeksizin İslâm'a bütüncül bakmalarını, dinin bir düzen içinde her şeyi olması gereken yere koyduğunu idrak etmelerini böylece hayatın her alanını kucaklayan bir din anlayışı tahsil etmeleri gayesiyle yazdığını ifade etmiştir.⁶⁸

1.2.2. Genelde Dinin Gayelerine Özelde Talim ve Terbiye Metodunun Özgün Yapı ve İşlevine Ters Düşen Diğer Bazı Meseleler ve Analizi

Genelde İslâm dini özelde tâlim ve terbiye metodu açısından baktığımızda olumlu ve güzel olan enstrümanların aşırı yorumlarla olumsuz ve çirkin hale getirilmesi bir problem teşkil etmektedir. Meselâ bu problem, İslâm'ın ilkesel olarak olumlu baktığı sanat, spor ve eğlence aktiviteleri açısından değerlendirildiğinde bile çocukların ve gençlerin ruhsal ve bedensel bütünlüğünün sağlanmasında bu enstrümanların kullanılması, zaman ve mekân şartlarının sunduğu imkânların bu çerçevede değerlendirilmesi, canlı ve etkin bir kesim olarak olumlu yönlendirilip

Araştırmaları Bilimi Çerçevesinde Yeni Bir İnceleme”, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4/8 (2016), 90-122.

⁶² Tâhâ 20/132.

⁶³ Lokmân 31/12-13.

⁶⁴ Muhammed b. Cerîr et-Taberî, *Câmi'u'l-beyân 'an te'vili âyi'l-Kur'an*, nşr. Ahmed Muhammed Şâkir & Mahmûd Muhammed Şâkir (Kahire: Müessesetü'r-Risâle, 1955-1969), 21/67; İbn Atıyye, *el-Muḥarrerü'l-vecîz*, nşr. el-Meclisü'l-İlmî bi-Fâs (Mağrib: y.y., 1397/1977), 4/346.

⁶⁵ Ebû Dâvûd, “Şalât”, 25; Tirmizî, “Mevâkıf”, 182.

⁶⁶ Hayati Hökelekli, “Çocuk”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 26 Kasım 2020).

⁶⁷ bk. Yusuf el-Kardâvî, *Sünneti Anlamada Yöntem*, çev. Bünyamin Erul (Nida Yayınları: İstanbul 2011), 21-381.

⁶⁸ İbrâhîm b. Mûsâ eş-Şâtıbî, *el-Muvâfaqât*, nşr. Ebû Ubeyde Meşhûr b. Hasan Âlû Selmân (Huber: y.y., 1417/1997), 1/10-13, 27-43, 86-89; 3/173-175; 5/232; ayrıca bk. a.e., neşreden giriş, 1/5-85; İbrâhîm b. Mûsâ eş-Şâtıbî, *el-Muvâfaqât*, *İslâmî İlimler Metodolojisi*, çev. Mehmet Erdoğan (İstanbul: y.y., 1990), Mûsâ Cârullah ile Abdullah Dirâz'ın değerlendirme ve tanıtımları, 1/XVII-XXIV; 1-12.

maddî ve manevî tehlikeler, sıkıntılar, tahripler gibi olumsuzluklarla millî ve manevî değerlerin yanında bilim ve tekniğin de sağladığı yeni faaliyetler aracılığıyla baş edebilme becerisinin geliştirilmesi ve her zaman devrede tutulması talim ve terbiyede vurgulana geldiği gözlemlenebilir.⁶⁹ Bu yaklaşımın temeli Hz. Peygamber'in tavsiye ve uygulamalarına dayanmaktadır. Meselâ günümüzde koşu, yürüyüş ve alan yarışları şeklinde kategorize edilen atletizme dair aktiviteler dahil olmak üzere atıcılık, binicilik, yüzme, koşu ve güreş gibi sporların Hz. Peygamber tarafından teşvik ve tavsiye edildiği hadis ve talim ve terbiye kaynaklarında yer alır.⁷⁰ Yine sağlıklı ve kaliteli bir hayat için önerilen düzenli yürüyüşlerin beden ve ruh sağlığına katkıları bağlamında uykusuzluğu azalttığı, sindirimi kolaylaştırdığı, kan basıncını düzenlediği, yorgunluk hissini engellediği, solunum kapasitesini artırdığı, kemiklerin sertleşmesini ve kuvvetlenmesini sağladığı, vücutta doğal keyif verici hormonların salınımına katkıda bulunduğu, eklem ve kasların esnekliğini artırıp bel ve boyun ağrılarını hafiflettiği ve beyine oksijen sağlanmasını artırarak, zihinsel berraklık ve yaratıcı düşünce kapasitesini yükselttiği günümüzde vurgulanmaktadır.⁷¹

Söz konusu hadisleri değerlendiren kaynaklarda da bu çerçevede yürüyüş aktivitesini de dikkat çekilmiş, örneğin yorgunluk hissine karşı hızlı bir tempoda yürünmesi önerilmiştir.⁷² Tüm bu birikimin ruh ve beden boyutuyla sağlıklı bir toplumun tesisini hedeflediği söylenebilir. Nitekim Hz. Peygamber'in her mümin hayırlı olmakla beraber, güçlü müminin zayıf müminden daha hayırlı ve Allah nezdinde daha sevimli olduğunu ifade edip, inanan insanın kendisine yarar sağlayacak şeylere karşı istek ve hırs göstermesini önermiştir.⁷³ Hadiste geçen "kuvvet/güçlü olma" kelimesi, insan ve toplumun maddî ve manevî yönlerden güçlü olmasına şamil olup, bunun fizik, finans ve devlet gibi somut olguların yanında din, irade ve ahlâk gibi soyut duygu ve kabiliyetleri de içerdiği ve "Önce can sonra canan" atasözünün "Kendine hayrı yok ki sana olsun" atasözündeki incelikle anlaşıldığında görüleceği üzere bir insanın kendisine hayrı olmadığına başkasına yararlı olmasının pek de mümkün olmadığına işaret etmektedir. Bu bakımdan bu deyimle insanın bencil bir tabiata sahip olduğunun vurgulandığı öne sürülürken en azından bu gerçeğin de hesaba katılması yerinde olabilir. Nitekim fizyoloji ve irade yönünden güçlü olan kimse gerektiğinde kişiliğini, dini, vatani gibi değerlerini daha iyi savunur, yaptığı işleri özenerek yapar, ibadetini yüksünmeden yerine getirir. Ayrıca işlediğimiz gibi sanat, spor ve eğlence enstrümanlarıyla insan ve toplumlar enerjisini verimli ve üretici bir yolda değerlendirmektedir. Bunlar çocuk ve gençler başta olmak üzere insanları genellikle kötü alışkanlıklardan uzak tutulmasında temel bir işleve sahip olup, onları vahye dayanan hak dinlerin de yasakladığı içki, kumar, fuhuş ve bağımlılık gibi pek çok zararlı tutum ve davranışlara karşı muhafaza edilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu da talim ve terbiyenin ne kadar kapsamlı bir faaliyet olduğunu ortaya koymanın yanında söz konusu aktivitelerin dinî-ahlâkî değerlerin verilmesinde çok etkin ve yetkin birer araç olduğunu da göstermektedir. Çünkü vaaz ve nasihat üslubu talim/öğretim aşamasında bırakılıp, düşünerek, sorgulayarak, yaparak ve empati kurarak değerlerin tahsil edilmesine geçilememesi veya geçildiği halde doğru ve etkin ilke, yöntem ve araçların uygulanmaması talim ve terbiye metodunun orijinal bünyesiyle bağdaşmamaktadır. Kur'an'ın nüzûl süreciyle başlayan talim ve terbiyesi ve Hz. Peygamber'in bunu söz, fiil ve temsil boyutuyla ortaya koymasını göz önünde bulundurduğumuzda bunun müşahade edilmesi mümkün

⁶⁹ H. Yunus Apaydın v.dğr., *İlmihal* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2007), 2/94-142.

⁷⁰ Apaydın, *İlmihal*, 2/113-117.

⁷¹ <http://www.sporbilim.com/sayfa.asp?mdl=haber&param=110>

⁷² Mecdüddin Mübârek b. Esîrüddin Muhammed eş-Şeybânî, *en-Nihâye fî ġaribi'l-ġadîs ve'l-eşer*, nşr. Mahmûd M. et-Tanâhî & Tâhir Ahmed ez-Zâvî (Kahire: y.y., 1383-85/1963-65), 5/118.

⁷³ Müslim, "Kader", 34.

olup, insanlığa örnek olan sahabe nesli bunun somut bir neticesidir. Bu da eğitim enstrümanlarının çocuklara sadece doğru-yanlış cetveli oluşturup, bu perspektiften nasihat etmekle iktifası, yetersizliğin ötesinde bilhassa günümüzde kısır bir döngüye de dönüştüğü söylenebilir. Bu bakımdan talim ve terbiyeye bütüncül yaklaşıldığında öğretim ve eğitim boyutunun geçmiş birikimle birlikte yeni/yenilenmiş yöntem ve araçlarla ikmal edilmesi elzem olup, din öğretim ve eğitiminin iki temel yaklaşımdan biri olan teolojik/ilâhiyat eksenli yöntemle birlikte; günümüz Batı dünyasında uygulanan ve köklerinin talim ve terbiye metoduna ırcası mümkün olan fenomenolojik/özü görüleme yönteminden de istifade edilip kendi özgün bünyesine göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim Batı’da öne çıkan eğitim ve öğretim görüş ve ekollerinden farklı olarak tâlim ve terbiye metodu sırf beşerî etki ve tepkilerle doğup gelişmemiş, bilakis objektif ve Kur’an ve Sünnet’e dayanan bazı kesin ilkeler üzerine kurulmuştur. Bu bakımdan bunlarda belirtilen temel değerler sistemine göre şekillenmekle birlikte, İslâm dininin evrensel olması hem bu değerlerin kapsayıcı ve kucaklayıcılığını hem de gelişim ve değişime açık olduğunu ifade etmektedir ki teorik olarak bu niteliği fenomenolojik yöntemle örtüşmektedir. Tâlim ve terbiye metodunun yeniden teşekkülünde modern dönemin Doğu ve Batı dünyasındaki öğretim ve eğitime dair yeni gelişmelerin değerlendirilmesi ve özümsemesi, bunun için de “benim oğlum bina okur, döner döner yine okur” ekseninden çıkıp, “İlim Çin’de de olsa onu arayınız” ve “Beşikten mezara kadar ilim öğreniniz” düsturların fenomenolojik bakış açısından okunmasını temin edecektir. Bu zaviye tâlim ve terbiyenin özgün konu ve amaçlarına göre mütemadiyen yenilenmesi ve geliştirilmesine imkân sağlayacaktır. Bu perspektif Kur’an’da “Andolsun, size öyle bir kitap indirdik ki sizin bütün şeref ve şanınız ondadır. Hâlâ aklınızı kullanmayacak mısınız?”⁷⁴ şeklinde sergilenip, bu problem yine “Göklerin ve yerin melekûtu hakkında düşünmezler mi?”⁷⁵ “Siz düşünmez misiniz?”⁷⁶ “Aklınızı kullanmıyor musunuz?”⁷⁷ gibi yine bizzat akli harekete geçirecek soru üslubuyla ortaya konulmuştur. Bu tür âyetlerde genellikle “akletme”nin yani akli kullanarak doğru düşünmenin önemi üzerinde durulmuş ve Kur’an’da akıl olgusu, “bilgi edinmeye yarayan bir güç” ve “bu güç ile elde edilen bilgi” şeklinde tanımlanmıştır.⁷⁸

Bu temelde talim ve terbiyede sanat, spor ve eğlence aktivitelerinin dinî-ahlâkî değerlerin kazandırılmasında etkin birer araç olarak erken dönemden beri kullanıldığını gözlemleyebiliriz.⁷⁹ Meselâ Resûlullah, doğruluk ve dürüstlüğü imandan sonra en üstün değer olduğunu belirtmiştir ki,⁸⁰ bu erdem sanat, spor ve eğlence faaliyetlerini de tabii olarak kapsamıştır. Nitekim Hz. Peygamber, müsabakalarda daima galip gelen Adbâ adlı devesinin bir yarısta geçilmesine üzülen sahabeye her yükselişin nihayetinde bir düşüşle son bulacağını genel-geçer bir ifade tarzında ifade etmiştir.⁸¹ Yine sportif müsabakalarda buna ters düşen hile ve yalan gibi kötü ahlâk tasvip edilmemiş, bilakis sporcuların dalındaki maharet ve başarısının yanında iyi ahlâklı oluşuna da temiz ruhlu, imanlı ve doğru gibi kayıtlar düşülmüştür.⁸² Yine XIII. yüzyılda Anadolu’da görülmeye başlayan ve bir süre sonra Osmanlı Devleti’nin kurulmasında önemli rol oynayan dinî-içtimai teşkilât konumundaki ahî teşkilâtının kapsamında hayata dair muhtelif değerlerle birlikte bir takım

⁷⁴ el-Enbiyâ 21/10.

⁷⁵ el-A‘râf 7/185.

⁷⁶ en-Nahl, 17.

⁷⁷ el-Bakara 2/44.

⁷⁸ bk. Râgıb el-İsfahânî, “‘akl”, “re’y”, “‘abr”, “n‘zr”.

⁷⁹ Buhârî, “Edeb”, 81; Müslim, “Fezâ’ilü’s-şahâbe”, 81; “İmâre”, 168; İbn Mâce, “Cihâd”, 19; Tirmizî, “Fezâ’ilü’l-cihâd”, 11.

⁸⁰ Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, 3/413; 4/385; Müslim, “İmân”, 95.

⁸¹ Buhârî, “Rikâk”, 38.

⁸² bk. Nebi Bozkurt, “Spor”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 26 Kasım 2020).

sporların yapıldığı tekkelerde güzel ahlâka dair erdemler spor ahlâkı bazında verilmiştir ki günümüzde öne çıkan “fair play/âdil oyun” ilkesi de bu erdem arayışının bir sonucudur. Meselâ bir sporcunun rakibine kasıtlı zarar vermesi veya hakemi yanıltacak tutum ve davranışlar sergilemesi dürüstlük erdemiyle uyuşmaz. Yine bu tür aktiviteler sayesinde insanların kaynaşması, çalışıp kazananın adalet ve hakkaniyet gereği kabullenilmesi ve tebrik edilmesine mukabil kazananın da alçak gönüllü davranıp şırmarmaması ve taşkınlık yapmaması da madalyonun öbür yüzünde de değerler eğitiminin uygulandığını göstermektedir. Böylece bu aktivitelerle çalışma, disiplin, öz disiplin, sabır, kendine hakim olma, adalet ve objektiflik gibi bir çok değer öğretimin yanında yaşanılarak da öğrenilmektedir. Buna ilâveten Hz. Peygamber, bu aktiviteleri değerlerin öğretilmesinde de bir örneklendirme olarak kullanarak bir hadisinde gerçek güçlünün güreşte rakiplerinin sırtını yere getirenin değil, öfkelenildiğinde kendine hakim olan kişinin olduğuna dikkat çekmiştir.⁸³

Gerek sanat, spor ve eğlence aktiviteleri gerek zekâ oyunları gibi öğretim ve eğitimde verimli ve etkin kullanılan enstrümanlara ilişkin dinin gayelerine ters düşen aşırı yorumların İslâm’ın bir hükmü gibi algılanması konusuna göre bazıları daha az olumsuzluk içerse de diğer bazı hususlarsa can yakıcı boyutlara ulaşabilmektedir. Meselâ satrancın ne dinen ne de aklen bir olumsuzluğu söz konusudur. Hakkında ileri sürülen bir takım değerlendirmeler veya verilen hükümler öznel, zannîdir; te’vildir, kişinin kendisini bağlayan bir içtihadıdır. Durum bu kadar açık olduğu ve satrancın da ister erken çocukluk döneminde isterse insanın diğer dönemlerinde eğlenirken eğiten bir içeriği olduğu halde, buna çeşitli görüş ve hükümlerle olumsuz yaklaşılması ve bunun da İslâm dininin bir hükmü gibi takdim edilmesi, müslümanların üzücü durumunu bir kez daha ilan etmekten başka bir şey değildir. Günümüz araştırmalarında bu enstrümanın eğitimde nasıl ve ne zaman kullanılması konu alınıp, “Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde uygulanan satranç öğretiminin çocukların dikkat toplama becerilerine etkisini incelemek ve bu çerçevede yapılan öğretimin beş yaş gruplarında mı yoksa altı yaş gruplarında mı daha etkili olduğunu ortaya koymaktır.” diye hedef belirlenirken ve ulaşılan sonuçlar “Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulanan satranç öğretiminin; (a) hem beş yaş hem de altı yaş deney grubunda çocukların dikkat toplama becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı; (b) beş yaş deney grubu ile altı yaş deney grubu arasında dikkat toplama becerileri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak, okul öncesi dönemde satranç öğretiminin beş ve altı yaşındaki çocukların dikkat toplama becerilerine olumlu katkılar sağlayabileceği söylenebilir.”⁸⁴ şeklinde ortaya konulurken, hâlen geçmişin tartışmasında yaşayanlar, bugün topluma satranca İslâm dininin menfi baktığını hatta yasakladığını söyleyebilmektedirler. Esasen buradan çıkılıp, Muhammed Tâhir İbn Âşûr’un (1879-1973), şu ikazına kulak verilmesi ve görüşlerin din olarak aktarılması vebaline girilmemesi gerekmektedir: “Hukukun gayelerini araştırmanın, bir hukuk gayesini ortaya koyarken uzun boylu düşünmesi ve araştırmasını derinleştirilmesi, bu konuda kolaycılık ve aceleden sakınması gerekmektedir. Çünkü küllî/tümel veya cüz’î/tikel bir hukukî gayenin belirlenmesi, istinbat/çıkarım sırasında kendisinden bir çok delil ve hüküm doğacak bir olaydır. Bunda yapılacak bir hatada, büyük bir tehlike söz konusudur.”⁸⁵

⁸³ Buhârî, “Edeb”, 76.

⁸⁴ Selma Tatlıpınar & Hüseyin Serçe, “Satranç Öğretiminin Okul Öncesi Çocukların Dikkat Toplama Becerilerine Etkisi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi* 22/2 (2019), 481 – 489.

⁸⁵ Muhammed Tâhir İbn Âşûr, *İslâm Hukuk Felsefesi*, çev. Mehmet Erdoğan & Vecdi Akyüz (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2013), 105.

Bu bakımdan ilmî mirasımızdaki Kur'an ve Sünnet'e ters düşen bazı hataların tekrarlanmaması icap ederken, bunların günümüzde Allah'ın emri olarak ileri sürülmesi pek çok açıdan sakınca doğurabilir. Tüm ahkâm âyetlerini tefsir ve te'vil eden mümtaz bir kaynak olmakla beraber, nadir de olsa Kur'an ve Sünnet'e ters düşen yaklaşımlarda da bulunmuştur. Meselâ Kurtubî, zar ve satranç türündeki bir takım oyunlara dair rivayetleri sedd-i zerâi' deliline göre değerlendirip, satrancın haram olduğunu tercih etmekle kalmamış, mubah olduğunu belirten Şâfiî mezhebini de İbnü'l-Arabî'nin yaklaşımları⁸⁶ istikametinde tenkit etmiştir.⁸⁷ Şâfiîlerse haram olduğu hususunda herhangi bir nassın vârid olmadığından hareket edip, "eşyada aslanan ibâhadır" kaidesini işletmekle beraber, mezhep içinde mubah hükmüne mukabil mekruh diyenler de olmuştur.⁸⁸

Bu çerçevede Kurtubî, "Kadınlarınızdan âdetten kesilmiş olanlarla, âdet görmeyenler hususunda tereddüt ederseniz, onların bekleme süresi üç aydır. Hamile olanların bekleme süresi ise, doğum yapmalarıyla sona erer"⁸⁹ âyetinin "hayız/âdet görmeyenler (ve'llâi lem yahidne)" kısmını "bulûğa ermemiş küçük kız çocuğu (es-sagîre)" şeklinde açıklayıp te'vil ve delâlet yoluyla bu çocuğun velisi tarafından evlendirilmesinin ve kocasının kendisiyle cinsel ilişkiye girmesinin câiz ve meşrû olduğunu belirtmiştir.⁹⁰ İlgili olgu ve olayları da bu tasavvurla işleyen müfessir, bu ön kabul üzerinden kıyas/ictihad yaparak hükümler vermekle kalmamış, bunu yeni hukuk normlarının oluşturulmasına gerekçe yapmıştır.⁹¹ Üstelik "Allah Teâlâ bulûğa ermemiş küçük kız çocuğu ve âdetten kesilme yaşına ulaşmış yaşlı kadının iddetlerini aylar şeklinde tesbit etmiştir"⁹² ifadesiyle bâliğ olmayan kız çocuklarının evlendirilmesini Allah Teâlâ'nın bir emri olarak konumlandırmıştır.⁹³

Aynı şekilde Kurtubî, İslâm dini herhangi bir ayırıma tâbi tutmaksızın tüm insanlığa ilim tahsilini önermişken,⁹⁴ şeriatın genel mâna ve maksatlarının en mühimlerinden biri olan bu küllî kaideye ters düşen istidlâllerini "Kadınlar erkekten yaratılmıştır. Bu yüzden kadın cinsinin iştiağı erkeğe dönüktür. Erkekse şehvetle birlikte yaratılmıştır. Diğer taraftan kadın erkek cinsinin sükûn bulduğu bir varlık kılınmıştır. Bu nedenle bunlardan birine ötekine mukabil güven duyulmaz. Kadınlara yazı yazmanın öğretilmesinde ise böyle bir fitne daha da ileri derecede söz konusudur"⁹⁵ ifadeleriyle gerekçeli olarak ortaya koymuştur.

Bu ve benzeri örnekler tefsir, hadis ve fıkıh başta olmak üzere diğer birçok kaynakta da yer almıştır. Bunların, Kur'an ve Sünnet'e arzedilmeden ve dinin gayeleri temelinde

⁸⁶ bk. Ebû Bekir İbnü'l-Arabî, *Ahkâmü'l-Kur'an*, nşr. Ali M. el-Bicâvî (Kahire: y.y., 1394/1974), 3/1052-105.

⁸⁷ Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Kurtubî, *el-Câmi' li-ahkâmî'l-Kur'an*, nşr. Ebû İshak İbrâhim (Kahire: y.y., 1386-87/1966-67), 8/245-246.

⁸⁸ İbn Kuteybe, *Te'vilü muhtelifi'l-hadis*, nşr. Abdülkâdir Ahmed Atâ (Beyrut: y.y., 1408/1988), 181-184; Vehbe ez-Zühaylî, *İslâm Fıkhi Ansiklopedisi*, çev. Ahmet Efe v.dğr. (İstanbul: Risale Yayınları, 1990), 4/375-379; krş. Süleyman Uludağ, *İslâm Açısından Mûsiki ve Semâ'* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1992), 11-165; Nebi Bozkurt, *Hadiste Folklor-Eğlence* (İstanbul: İFAV Yayınları, 1997), 56-160.

⁸⁹ et-Talak 65/4.

⁹⁰ Kurtubî, *el-Câmi'*, 18/165; bk. Taberî, *Câmi'u'l-beyân*, 23/452.

⁹¹ bk. Kurtubî, *el-Câmi'*, 3/180; 5/13-15; 12/189; 13/271-272; 17/273-274, 283-284; 18/165.

⁹² Kurtubî, *el-Câmi'*, 3/112.

⁹³ Konunun değerlendirilmesi için bk. Fatih Orum, "et-Talâk Sûresinin 4. Âyetindeki 've'l-lâi lem yahidne' ifadesinin Anlam ve Yorumu Üzerine", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 57/1 (2014), 35-69; Oğuzhan Tan, "Childhood and Child Marriage in Islamic Law (İslam Hukukunda Çocukluk ve Çocuk Evliliği)", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22/2 (2018), 783-805; Yahya Araz, "Osmanlı İstanbul'unda Çocukluk, Çocuk Evlilikleri ve Cinsellik Yaşı Üzerine Bir Değerlendirme (19. Yüzyıl Başlarından İmparatorluğun Sonuna)", *Toplumsal Tarih* 274 (2016), 42-49.

⁹⁴ bk. İlhan Kutluer, "İlim", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 27 Kasım 2020).

⁹⁵ Kurtubî, *el-Câmi'*, 4/124-125.

değerlendirilmeden benimsenmesi hatta dinin hükmü gibi nitelendirilmesi, hatanın sistemleştirilmesine ve bunun sürdürülmesine yol açacaktır. Halbuki yapılması gereken Kur'an ve Sünnet perspektifinden tâlim ve terbiyeye dair meselelere katkı sağlamak olmalıdır. Sunumun konusu ve amacı bunların incelenip, genelde vahiy öğretileri özelde İslâm dini ile tenakuz arzettikleri hususların tek tek ortaya konulması olmamakla beraber, bunların her birinin itikadî, ahlâkî ve amelî boyutlar en başta gelmek üzere pek çok yönden Kur'an'ın ve dinin mâna ve maksatları (makāsıdü'l-Ḳur'ân/makāsıdü's-şerîa) ile hem delil hem de temel ilkeler olarak çelişmektedirler. Bunlardan biri olup bulûğ çağı öncesini dolayısıyla erken çocukluk dönemini de kapsayan çocuk evliliği örneğine bu perspektiften bakıldığında, hak din mensuplarının hak-bâtıl zıtlığı kadar yanlış bir tutum ve davranış sergiledikleri gözlemlenmektedir. Nitekim Yahudilik, Hıristiyanlık veya İslâm dinini benimseyen kültür ve medeniyet coğrafyalarında bu insanlık suçunun bir şekilde gelenekleştirdiği hatta vahiy öğretileriyle taban tabana ters düşen bu anlayışın yanlış ve aşırı din yorumlarıyla meşrulaştırılması söz konusudur.⁹⁶ Halbuki “nesil/nesep-ırz” değerinin muhafazası tüm hak dinlerin temel amaçlarından. Söz konusu çocuk evliliğini meşrulaştıran öznel/sübjektif yorumların, dinle ilişkilendirilip Allah'ın bir hükmü olarak ortaya konulması büyük bir vebaldır; zira bu yorum hem kişisel hem de zannîdir. Üstelik söz konusu yorum ve hüküm, sadece mezkûr değerle değil, canın yani ruh ve beden bütünlüğünün; dinin yani dünya ve âhiret hayatını güvence altına alan ve iki cihan saadetine ileten sistemin; aklın yani akıl ve irade sağlığı ile din, düşünce ve vicdan hürriyeti gibi hakların korunmasını kapsayan ilke ve değerlerle de çelişmektedir. “İman” kelimesi güven ve huzur;⁹⁷ “İslâm”⁹⁸ ise barış demektir. Pekâlâ erken çocukluk dönemini de kapsayan bu çocuk evliliği ne demektir?! Lütfen vahiyle taban tabana ters düşen bu soruyu şöyle cevaplamayınız: Hangi mezhebe göre?

2. Hak Din ve Medeniyetler Vahyin Konu ve Gayesine Göre Yeniden Yapılanmadıkları Takdirde Herhangi Bir Öğretim ve Eğitim Modelinin İnsan ve Toplum Dinî-Ahlâkî Değerler Üzerine İnşa Edip Kendilerini Geleceğe Taşıma Amaçlarının Gerçekleşmeyeceği Tezinin Tâlim ve Terbiye Perspektifinden Analizi

Hak dinler, Kutsal kitaplarını vahyin ana konuları, mesajları ve gayeleri istikametinde sahih ve bütüncül şekilde anlamalı, açıklamalı ve yorumlamalıdır; temel başlıkların açık ve net ortaya konulması terör örgütleri ve radikal yapılanmalar tarafından dini terminoloji kullanılarak istismar edilmelerini önleyecektir. Ancak ve ancak öncelikle dinlerini kendileri vahyin mâna ve maksatları doğrultusunda anlayıp, din anlayışlarını revize etmeli, gerekirse yeniden inşa etmelidirler.⁹⁹ Bu istismarı kronolojik olarak Tevrât/Ahd-i Atık, İncil/Ahd-i Cedîd ve Kur'an-ı Kerîm'den örneklendirebiliriz.

Tevrât'taki “Ancak Tanrı'nın miras olarak sana vermekte olduğu bu kavimlerin şehirlerinden nefes alan kimseyi sağ bırakmayacaksın; fakat onları, Hittitler'i ve Amoriler'i ve Kenanlar'ı ve Periziler'i ve Hiviler'i ve Yebusiler'i, Tanrı'nın sana emrettiği gibi tamamen yok

⁹⁶ Susan Wise Bauer, *Rönesans Dünyası*, çev. Mehmet Moralı (İstanbul: Alfa Yayınları, 2014), 86; Wikipedia, “Child sexual abuse” (Erişim 27 Kasım 2020); Wikipedia, “Constance of Antioch” (Erişim 27 Kasım 2020); Wikipedia, “Empress Matilda” (Erişim 27 Kasım 2020); Wikipedia, “Ages of Consent in Europe” (Erişim 27 Kasım 2020); Wikipedia “Age of Consent in European-American History” (Erişim 27 Kasım 2020); Wikipedia, “Marriageable Age” (Erişim 27 Kasım 2020); Kaleef K. Karim, “London's Child Marriages, 1500-1800s”, Discover The Truth (Erişim 27 Kasım 2020).

⁹⁷ bk. el-Bakara 2/260; er-Ra'd 13/28.

⁹⁸ bk. el-Bakara 2/208; en-Nisâ 4/90-91, 128; el-Enfâl 8/61; Muhammed 47/35.

⁹⁹ bk. Mualla Selçuk & John Valk, “Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey”, *Religious Education* 107/5 (2012), 443-454; Çelik, Oktay, “Dini İstismar Eden Terör Örgütlerinin Radikalleşme Süreçleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/22 (2015), 99-122.

edeceksin; ta ki, kendi ilahlarına yaptıkları bütün mekruh şeylerine göre yapmayı size öğretmesinler; yoksa Tanrınıza karşı suç işlersiniz.”¹⁰⁰ ve “Her Şeye Egemen Rab diyor ki, İsrailîler'e yaptıkları kötülükten ötürü Amaleklîler'i cezalandıracağım. Çünkü Mısır'dan çıkan İsrailîler'e karşı koydular. Şimdi git, Amaleklîler'e saldır. Onlara ait her şeyi tümüyle yok et, hiçbir şeyi esirgeme. Kadın erkek, çoluk çocuk, öküz, koyun, deve, eşek hepsini öldür.”¹⁰¹ gibi muhtevaya sahip metinler, Yahudi radikal örgüt ve yapılanmalar tarafından gerek kasıtsız ama aşırı yorumla gerekse istismar ve suiistimal edilerek, hak dinlerin indiriliş gayesi ile taban tabana zıt bir şekilde kılıflandırılmıştır.

Yine bunlar, İncil'deki “Ben dünyaya ateş yağdırmaya geldim. Keşke bu ateş daha şimdiden alevlenmiş olsaydı.”¹⁰², “Yeryüzüne barış getirmeye geldiğimi sanmayın! Barış değil, kılıç getirmeye geldim.”¹⁰³ “Öbürlerine, ‘Kent boyunca onu izleyin ve kimseye acımadan, kimseyi esirgemenen öldürün’ dediğini duydum.”¹⁰⁴ muhtevastaki bazı İncil metinlerini vahyin mesajlarına ters düşen şekilde kullanmışlardır.

Kur'an ve Sünnet'te öne çıkan nasları ise şöyle sıralayabiliriz: “Ey inananlar! Yahudi ve hristiyanları dost edinmeyin. Onlar birbirlerinin dostlarıdır. Sizden kim onları dost edinirse kuşkusuz o da onlardandır. Şüphesiz Allah zalimler topluluğunu doğruya iletmez.”¹⁰⁵, “Onları nerede yakalarsanız öldürün. Sizi çıkardıkları yerden (Mekke'den) siz de onları çıkarın. Zulüm ve baskı adam öldürmekten daha ağırdır. Yalnız, Mescid-i Haram yanında, onlar sizinle savaşmadıkça, siz de onlarla savaşmayın. Sizinle savaşlırlarsa (siz de onlarla savaşın) onları öldürün. Kâfirlerin cezası böyledir.”¹⁰⁶, “Haram aylar çıkınca bu Allah'a ortak koşanları artık bulduğunuz yerde öldürün, onları yakalayıp hapsedin ve her gözetleme yerine oturup onları gözetleyin. Eğer tövbe ederler, namazı kılıp zekâtı da verirlerse, kendilerini serbest bırakın. Şüphesiz Allah çok bağışlayıcıdır, çok merhamet edicidir.”¹⁰⁷ ve “Fitne/baskı ve şiddet kalmayınca ve din tamamen Allah'ın oluncaya kadar onlarla savaşın. Eğer (küfürden) vazgeçerlerse şüphesiz ki Allah onların yaptıklarını hakkıyla görendir.”¹⁰⁸ âyetlerinin yanında “İnsanlarla, ‘Allah'tan başka ilâh yoktur’ demelerine kadar savaşmakla emrolundum.”¹⁰⁹ muhtevastaki hadislerin bağlamından kopartılması neticesinde Kur'an ve Sünnet'in mâna ve maksatlarıyla taban tabana ters düşen aşırı yorumlar yapılagelmiştir ki bunlar iki farklı biçimde gelişmiştir. Birincisi, Bazı İslâm âlimlerinin söz konusu naslar hakkındaki aşırı yorum ve icthadlarıdır. Fakat problemin bizzat kendisi ise zannî ve öznel oldukları gerçeği göz ardı edilerek bunların İslâm'ın bir hükmü veya Allah'ın bir emri şeklinde nitelendirilmesidir. Diğer ise geçmişte sahâbe ve tâbiûn başta olmak üzere bu çizgi ve çerçevedeki selef-i sâlihîn geleneğinden sapan Hâricîler,¹¹⁰ Bâtıniyye¹¹¹ ve Haşhaşîler¹¹² gibi fırkalarla, modern dönemde ise DEAŞ¹¹³ ve FETÖ/PDY¹¹⁴ gibi İslâm dinini istismar eden radikal

¹⁰⁰ *Kitâb-ı Mukaddes* (İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi, 2003), Tesniye, 20/16-18; bk. Tesniye, 7/2-4.

¹⁰¹ Samuel, 15/2-3.

¹⁰² Luka, 12/49.

¹⁰³ Matta, 10/34.

¹⁰⁴ Hezekiel, 9/5; bk. Matta, 23/33, Luka, 19/27; 22/36-38

¹⁰⁵ el-Mâide 5/51.

¹⁰⁶ el-Bakara 2/191.

¹⁰⁷ et-Tevbe 9/5.

¹⁰⁸ el-Enfâl 8/39; en-Nisâ 4/89.

¹⁰⁹ Buhârî, “İmân”, 18; Ebû Dâvûd, “Cihâd”, 104.

¹¹⁰ bk. Fığlalı, 29 Kasım 2020.

¹¹¹ bk. İlhan, 29 Kasım 2020.

¹¹² Öz, 29 Kasım 2020.

¹¹³ bk. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), “Din İşleri Yüksel Kurulu Başkanlığı” (Erişim 30 Kasım 2020).

terör örgüt ve yapılanmalarla örneklendirilebilir.¹¹⁵ Diğer taraftan bu dar görüş, Haçlı Seferleri, Fransız Din Savaşları, Otuz Yıl Savaşları, Taiping Ayaklanması'ndan modern dünyadaki küresel terörizme kadar uzanmıştır.¹¹⁶ Yahudilik ve Hristiyanlığı kendi emellerine alet eden radikal örgüt ve yapılanmalar bir tarafa, sadece İslâm dinini istismar edip küresel güçler tarafından finanse edilenler arasında elan DEAŞ öne çıkmakla birlikte,¹¹⁷ el-Kaide,¹¹⁸ Taliban,¹¹⁹ ve Boko Haram¹²⁰ gibi bir çok terör örgütü ve radikal yapılanmalar hak dinleri ve dünyanın emniyet ve huzurunu tehdit etmektedir. Yahudi ve Hristiyan radikal örgüt ve yapılanmalarda olduğu gibi, bu terör örgütlerinin de İslâm'ı istismar ettiği tüm İslâm dünyasının genel kabulü ve görüşü olup, dünyanın yuvarlak olduğundan daha açık olan bu vâkıa, bilinçli veya bilinçsiz itham ve önyargılara karşı Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı tarafından defalarca tashih edilmiş, en son hitaplarının birinde yine bu gerçek “Müslüman terörist olmaz ve İslam'dan terörist çıkmaz. Birilerinin ısrarla gündemde tutmaya çalıştığı ‘İslami terör’ yaftasını kabul etmiyoruz”¹²¹ şeklinde vurgulanmıştır.

Bu husus güneşten daha parlak ve daha açıktır. Biz yüzden esas olarak burada İslâm âlimlerinin bu konuda vahiyle ve dinin gayeleriyle örtüşmeyen yorumları ve ileri sürdükleri deliller üzerinde durulması, sunuma daha fazla katkı sağlayabilir. Hz. Peygamber'in sîret-i nebeviyyesi, söz, fiil ve temsil boyutlarıyla ortada iken, bu tür aşırı yorumlara nasıl düşüldüğünün bilinip bunların tashili halen bir ihtiyaç olarak kendini hissettirmektedir. Bu yüzden Kur'an'ın indiriliş sürecinin, vahyin değerleri ve Kur'an'ın mâna ve maksatları çerçevesinde okunup, Mekke ve Medine dönemindeki farklılığın ve yeni gelişmelerin bu okumayla iyice belirginleştirilmesi, nasların doğru anlaşılmasına vesile olacaktır. Kur'an ve Sünnet'de, Hz. Peygamber'in risâlet görevinin başlamasından sonra İslâm'ı tarihten silmek için mücadele verenlere karşı dostluk kurulması mutlak değil aksine geçici bir hüküm ve uygulama olarak yasaklanmış hatta müşrikler dahil olmak üzere açıkça ve fiilen düşmanlık göstermeyenlerle hak ve hukuka uygun iyi ilişkiler kurulabileceğini “Allah sizi, din konusunda sizinle savaşmamış, sizi yurtlarınızdan da çıkarmamış kimselere iyilik etmekten, onlara âdil davranmaktan men etmez. Şüphesiz Allah âdil davrananları sever. Allah, sizi ancak, sizinle din konusunda savaşan, sizi yurtlarınızdan çıkaran ve çıkarılmanız için destek verenleri dost edinmekten men eder. Kim onları dost edinirse, işte onlar zalimlerin ta kendileridir.”¹²² ilâhî beyanlarıyla ortaya koymuştur. Nitekim Taberî (ö. 310/923), bu âyetlerin

¹¹⁴ bk. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), “Din İşleri Yüksel Kurulu Başkanlığı” (Erişim 30 Kasım 2020); Wikipedia, “Gülen movement/FETO” (Erişim 30 Kasım 2020).

¹¹⁵ bk. Hüsnü Ezber Bodur, “Dini Motifli Terör Fenomeni ve İslam'ın Siyasal İstismarı”, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *Kahramanmaraş* 5 (2005), 65-88; Ramazan Biçer, “Why Muslims Become Instruments of Terror?”, *Kelam Araştırmaları Dergisi* 16/2 (2018), 229-240; Mustafa Selim Yılmaz, “Ortadoğu Denklemine Selefî Düşüncenin Yeri Üzerine”, *Ortadoğu Analiz* 7/70 (2015), 14-16.

¹¹⁶ bk. G. Matthew Hawzen, “The Gospel According to Tim Tebow: Sporting Celebrity, Whiteness, and the Cultural Politics of Christian Fundamentalism in America”, *Sociology of Sport Journal* 34/1 (2016), 1-33; Lee A. Kirkpatrick, “Fundamentalism, Christian Orthodoxy and Intrinsic Religious Orientation as Predictors of Discriminatory Attitudes”, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 33/3 (1993), 256-265; Canip Kocaoğlu, “Selefilğe Tarihsel Bir Bakış ve Suudi Arabistan'ın Selefilik Üzerine Geliştirdiği Politikayı Yayma Stratejisi”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6/2 (2017), 333-353.

¹¹⁷ bk. Wikipedia, “Islamic State of Iraq and the Levant” (30 Kasım 2020). Bu maddenin adının adı “barış” anlamına gelen son din İslâm'la bir arada kullanılması oryantalizmin İslâm dini ve Doğu hakkında ön yargıyla ürettiği plasebo değer yargılarından biridir. Vikipedi “Irak ve Şam İslam Devleti” (30 Kasım 2020) Türkçe maddesinde “Bu maddenin mevcut adı tartışmalıdır. Lütfen tartışma sayfasındaki ilgili başlık(lar)a bakınız.” uyarısı konulmakla beraber, bu halen İngilizce maddesinde yansıtılmamıştır.

¹¹⁸ bk. Wikipedia, “El-Kaide” (30 Kasım 2020).

¹¹⁹ bk. Wikipedia, “Taliban” (30 Kasım 2020).

¹²⁰ bk. Wikipedia, “Boko Haram” (30 Kasım 2020).

¹²¹ Milliyet, 06 Aralık 2019.

¹²² el-Mümtehhine 60/8-9.

hangi din ve milletten olursa olsun bütün insan ve toplumlarla iyilik, hak ve adalet esasına göre münasebet kurulabileceğini tecviz eden bir ilke niteliği taşıdığını vurgulamış,¹²³ zaten İslâm tarihi de bu kronolojide şekillenmiştir. Yok edilme tehdit ve tehlikeleri izale edildikçe ilişkiler “Ülkeler ve şehirler zorla alınır; Medine ise Kur’an ile fethedilmiştir.”¹²⁴ evresi istikametinde normalleşmiştir. Bunun temel örnek olaylarının başında Mekkeli müşriklerin Medine İslâm Devleti’ni resmen tanıdıklarını gösteren belgeyi imzaladıkları Hudeybiye barış antlaşması (6/628) ile Mekke’nin fethi geldiği söylenebilir; zira bu antlaşma sayesinde Kur’an’ın indiği ilk muhatapları olan Kureyşliler ile müslümanlar arasındaki savaş ortamı ve fiilî düşmanlıklar sonlandırılmıştır. Antlaşma “Mekkeli bir kimse Hz. Muhammed’in yanına kaçarsa velisinin isteği üzerine geri verilecek, fakat bir müslüman kaçarak Mekke’ye sığınırsa iade edilmeyecek” maddesindeki gibi, zahiren müslümanların aleyhine bir görüntüde olduğundan Hz. Ömer’in de içinde bulunduğu bazı sahabîler, antlaşmaya itiraz ettiler.¹²⁵ Fakat dinlerin indiriliş gayesinin kuşatıcılığı cihetinden bakıldığında, Hz. Peygamber’in tutum ve davranışları daha da açıklayıcı olabilir. Çünkü hak, bâtıldan sulh zamanında tefrik edilebilir. Esas olan ilâhî mesajların insanlara ulaştırılması olduğundan Hz. Peygamber, Allah’ın davetinin en çok barış ortamında kavranacağından Mekkeliler’in sunduğu antlaşma tekliflerini onaylamıştır. Nitekim vahiy bu perspektifi ve musâlahayı “Şüphesiz biz sana apaçık bir fetih verdik.”¹²⁶ şeklinde “feth-i mübîn/apaçık bir fetih” olarak vafsetmiştir.¹²⁷ Bu durum pratiğe hemen yansımış, sadece Kureyşliler’in değil Kur’an vahyiyle buluşma imkânı bulamayan diğer Arap kabilelerinin de sulh ortamında İslâm’ı yakından tanıyıp benimsemeleri neticesinde İslâmiyet Arap yarımadasında hızla yayılmıştır.¹²⁸ Vahyin mesajlarını önceleyen bu yaklaşım Mekke’nin fethine de zemin hazırlamış, nitekim Kureyşliler’in Hudeybiye Antlaşması’nı ihlâl etmeleri üzerine Hz. Peygamber, Mekke’nin kan dökülmeden alınmasını temin eden stratejilerle bu şehrin üzerine dört koldan yürümüştür.¹²⁹ Elmalî’nin (1878-1942) ifadesiyle Mekke’nin fethi, bir şehrin dolayısıyla Mescid-i Harâm’ın ve Kâbe’nin fethinden öte gönüllerin Allah’ın dinine, İslâm kapısının dünyaya açılmasıdır.¹³⁰ Hz. Peygamber fetih esnasında evlerini terkeden Mekkeliler’in evlerine dönmelerine izin verip,¹³¹ söz konusu yumuşama ve normalleşme sürecini devam ettirmiştir. Mekke’nin fethi bu perspektiften daha iyi anlaşılması için şu soruyu sorabiliriz: Hz. Peygamber, fetihten sonra Mekke’de nerede ikâmet etti? Bu sorunun cevabı kaynaklarda mevcut olup, bu şehrin fatihi olan Allah Resûlü’nün bu esnada Hacûn bölgesinde¹³² kurulan bir çadırda kaldığı kaydedilmektedir. Neden evinde kalmadığı yönündeki sorularına, Medine’ye hicretinden sonra, henüz müslüman olmayan amcasının oğlu Akîl b. Ebû Tâlib’in evini satmış olduğuna dikkat çekip, “Akîl bize ev mi bıraktı?” şeklinde cevap karşılık vermiştir.

¹²³ Taberî, *Câmi’u’l-beyân*, 28/66

¹²⁴ Ahmed b. Yahyâ el-Belâzürî, *Fütûhu’l-büldân*, nşr. Selâhaddin el-Müneccid (Kahire: y.y., 1956-60), 1/6.

¹²⁵ Muhammed b. Sa’d, *eş-Şabâkâtü’l-kübrâ*, nşr. İhsan Abbas, (Beyrut: y.y., 1388/1968), 2/95-105.

¹²⁶ el-Fetih 48/1.

¹²⁷ Taberî, *Câmi’u’l-beyân*, 26/59-61.

¹²⁸ Muhammed b. Cerîr et-Taberî, *Târîhu’r-rusul ve’l-mülûk*, nşr. Michael Jan de Goeje (Leiden: y.y., 1879-1901, 1964-65), 1/1528-1554; İbn Hişâm, *es-Sîretü’n-nebeviyye*, nşr. M. Muhyiddin Abdülhamîd (Kahire: y.y., 1979), 2/308-322.

¹²⁹ Ahmed b. İshak b. Ca’fer, *Târîhu’l-Ya’kûbî*, nşr. Martinus Theodorus Houtsma (Beyrut: Dâru Sâdır, ts.), 2/58-62; Muhammed b. Ömer el-Vâkîdî, *Kitâbü’l-Megâzî*, nşr. M. Jones (Beyrut: y.y., 1404/1984), 2/ 825-828.

¹³⁰ Elmalî Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur’an Dili: Yeni Meallî Türkçe Tefsir* (İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım, 1979), 9/6236-6237.

¹³¹ İbn Hişâm, *es-Sîretü’n-nebeviyye*, 4/32.

¹³² Hz. Peygamber, Mekke’nin fethi sırasında çadırını Hacûn’a kurdurmuştur. Bu bölge Harem-i şerif’in yaklaşık 2 km. kuzeyinde ve Mescid-i Cin yakınlarındadır. bk. İbn Hacer, *Fethu’l-bârî*, 3/722; Fâkihî, *Ahbabu Mekke*, nşr. Abdülmelik b. Abdullah (Mekke: y.y., 1407/1986-87), 3/99; 4/50-61, 129-131, 179. Yâkût, *Mu’cemü’l-büldân*, 2/225.

İslâm tarihinin Kur'an'ın mâna ve maksatları cihetinden okunması çok mühim olup, nasların bu tecrübeler ışığında bütüncül yorumlanması ve temellendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda okunduğunda tüm bu fetihlerin i'lâ-yi kelimetullah ile sınırlı olduğu gözlemlenebilir. Bu da dinî-ahlâkî değerlerin insanlığa ulaştırılması ve tevhidi engelleyen her türlü tahakkümün izalesidir. Vahyin bu temel gayeleri, Hz. Peygamber'in şu diyalogunda gözlemlenebilir: O (sav), kendisine yöneltilen "Allah yolunda olan kimdir? Ganimet kazanmak için harp eden mi, cesaretiyle şöhret kazanma amacı güden mi, yoksa kabilesiyle dayanışma içinde bulunduğunu göstermek isteyen mi?" sorusunu, "Hiçbiri değildir. Sadece Allah'ın adını yüceltmek için savaşan kimse Allah yolundadır."¹³³ mesaj dolu sözleriyle cevaplandırmıştır. Eğer bu perspektif ihmal edilip, "Fitne/baskı ve şiddet kalmayınca ve din tamamen Allah'ın oluncaya kadar onlarla savaşın. Eğer (küfürden) vazgeçerlerse şüphesiz ki Allah onların yaptıklarını hakkıyla görendir."¹³⁴ gibi âyetler, lafzî ve gâî bütünlükte okunmazsa, dünyanın Don Quixote'un yeldeğirmenleri gibi algılanma tehlikesi söz konusudur. Şöyle ki Hanefî, Hanbelî ve Mâlikî mezheplerine mensup fakihlerin teşkil ettiği çoğunluğun görüşüne göre, İslâm'da savaşın illeti ve sebebi, inanmayanların müslümanlara savaş ilan etmeleri ve tecavüzkâr tutum ve davranışlarıdır. Serahsî, "Küfrün fitnesini ve kâfirlerin şerrini müslümanlardan defetmek için savaşılır"¹³⁵ ve "Cihaddan maksat müslümanların emniyet içinde olmaları, din ve dünya işlerini yürütmeye imkân bulmalarıdır."¹³⁶ şeklinde bunu gerekçelendirmiştir.

Bu azınlık görüş, "Hiçbir fitne/zulüm ve baskı kalmayınca ve din yalnız Allah'ın oluncaya kadar onlarla savaşın. Onlar savaşmaya son verecek olurlarsa, artık düşmanlık yalnız zalimlere karşıdır."¹³⁷ ile "Fitne/baskı ve şiddet kalmayınca ve din tamamen Allah'ın oluncaya kadar onlarla savaşın. Eğer (küfürden) vazgeçerlerse şüphesiz ki Allah onların yaptıklarını hakkıyla görendir."¹³⁸ âyetlerinde geçen "fitne" kelimesini şirk ve küfür olarak tefsir ve te'vil edip,¹³⁹ savaşla ilgili âyet ve hadisleri bağlamından koparmış ve metodolojik bir hata neticesinde bunları genelleştirmişlerdir. Nitekim bunlar "kılıç âyeti" diye niteledikleri "Haram aylar çıkınca bu Allah'a ortak koşanları artık bulduğunuz yerde öldürün, onları yakalayıp hapsedin ve her gözetleme yerine oturup onları gözetleyin. Eğer tövbe ederler, namazı kılıp zekâtı da verirlerse, kendilerini serbest bırakın. Şüphesiz Allah çok bağışlayıcıdır, çok merhamet edicidir."¹⁴⁰ âyetini delil alıp, bunun herhangi bir durum ya da zaman kaydı olmaksızın mutlak bir anlamla gayri müslimlerle savaşılmasını emrettiğini ileri sürmüşler ve bu görüşlerini "İnsanlarla onlar 'Allah'tan başka ilâh yoktur' deyinceye kadar savaşmakla emrolundum"¹⁴¹ âyetini delil getirmişlerdir.¹⁴²

Öncelikle bu görüşün temel hatasının bizzat delil aldıkları âyetlerdeki "fitne" kelimesinin yanlış yorumlanmasından kaynaklandığını belirtmeliyiz; zira bu yorum ne bu kelimenin anlamı ne de Kur'an'ın muktezasıyla uyumaktadır. Nitekim fitne kelimesi, "şiddet, zorlama, azap, işkence ve

¹³³ Buhârî, "İlim", 45, "Cihâd", 15, "Tevhîd", 28; Müslim, "İmâre", 149-151.

¹³⁴ el-Enfâl 8/39.

¹³⁵ Ebû Bekr Şemsü'l-eimme es-Serahsî, *el-Mebsût*, nşr. Ebû Abdullah Muhammed Hasan İsmâil eş-Şâfiî (Beyrut: y.y., 1421/2001), 10/2-3, 5; ayrıca bk. Osman b. Ali ez-Zeylaî, *Tebyînu'l-hakâ'ik*, nşr. Ahmed İzzet İnâyet (Beyrut: y.y., 1420/2000), 3/245; Kemâleddin Muhammed b. Abdülvâhid b. Hümâm, *Fethu'l-kadîr* (Bulak: y.y., 1315-1318), 5/204.

¹³⁶ Serahsî, *el-Mebsût*, 10/3.

¹³⁷ el-Bakara 2/193.

¹³⁸ el-Enfâl 8/39.

¹³⁹ Şâfiî, *Ahkâmü'l-Kur'an*, nşr. Ebû Üsâme İzzet el-Attâr (Beyrut: y.y., 1410/1990), 390; Ebû Bekir İbnü'l-Arabî, *Ahkâmü'l-Kur'an*, 1/99, 109.

¹⁴⁰ et-Tevbe 9/5.

¹⁴¹ Buhârî, "İmân", 18; Müslim, "İmân", 32; Ebû Dâvûd, "Cihâd", 95; Tirmizî, "İmân", 201.

¹⁴² Cessâs, *Ahkâmü'l-Kur'an*, 1/260-261; Kiyâ el-Herrâsî, *Ahkâmü'l-Kur'an*, 4/177.

imtihan”¹⁴³ gibi bir anlam çerçevesine sahip olup, işlediğimiz gibi birçok âyette savaşın meşrû gerekçeleri açıkça belirtilmiş,¹⁴⁴ bu durum Hz. Peygamber’in söz, fiil ve uygulamalarında somut olarak yer almıştır. Bu âyetin siyak ve sibakı sıcak bir savaş halini ve ortamını içerip, antlaşmayı bozan müşrikler hakkında indirilmiştir.¹⁴⁵ Kılıç âyetindeki hükümlerin bağlamından uzaklaştırılıp, tüm gayri müslimlere teşmil edilmesi, fitne kelimesine içermediği bir anlamın yüklenmesi gibi, bir metodolojik hatadır. Burada meşrû ve haklı illet ve sebebe dayanan bir savaşa dair plan ve strateji ifade edilmektedir. Diğer bir metodolojik hata ise kılıç âyeti dahil olmak üzere bu şekilde savaşı konu edinen âyetlerin, barış ve müsamahayı tazammun eden âyetleri, yürürlükten kaldırması anlamıyla nesh ettiği görüşüdür.¹⁴⁶ Bizzat Kur’an’da nesh olduğuna dair teori uygulansa bile, ki bu teori hiçbir zaman ispatlanmamış ve halen tartışmalıdır,¹⁴⁷ söz konusu âyetler arasında herhangi bir teâruz söz konusu olmayıp, bunlar farklı durum ve konuları barındırmaktadır. Bu bakımdan “İnsanlarla onlar ‘Allah’tan başka ilâh yoktur’ deyinceye kadar savaşmakla emrolundum” hadisinde olduğu gibi, bu içerik ve konudaki hadislerin de bu bağlamda ele alınması, Kur’an’ın mâna ve maksatlarına dolayısıyla bütünlüğüne arzedilmesi elzemdir. Nitekim bu hadisin muhatapları, İslâm’ın erken döneminden itibaren daima İslâm’a ve Hz. Peygamber’e düşmanlık eden ve müslümanlara tecavüzkâr davranmayı sürdüren, antlaşmaları mütemadiyen tek taraflı fesheden Arap müşrikleridir.¹⁴⁸ Bu hususların gözden kaçırılması, Kur’an ve Sünnet’in yanlış ve hatalı yorumlanmasına sebebiyet verebilir. Meselâ Şâfiî mezhebi, bunların kâfir/müşrik olma vasıflarını başlı başına bir savaş illeti ve sebebi olarak kabul etmişlerdir. Ayrıca Zâhirî mezhebinin yanında bazı Hanbelî ve Mâlikî fakihleri de bu görüşü savunmuşlardır. Bu sübjektif görüş, dinin bir hükmü gibi algılanmadığı müddetçe, kritik ve tehlikeli bir konum arz etmemekle birlikte, suiistimal edilmeye de maalesef açıktır. Nitekim bu görüşü savunanlar, küfür ve şirkin hem büyük bir suç hem de münker ve mefsedetin en kötüsü olduğundan hareket edip, bundan dolayı inkârın devam etmesine izin verilmesinin câiz olamayacağı yorumunu getirmişlerdir. Bu doğrultuda Şâfiî mezhebine ve bazı fakihlere göre, müslümanlardan veya antlaşmalı zımmî kimselerin haricinde bir insan kalmayınca kadar savaşa devam edilmesi icap etmektedir.¹⁴⁹ İşte bu yaklaşım, dinî-ahlâkî bir emirmiş gibi algılanır veya takdim edilirse, yorumun dışına çıkarılıp istismar edilmeye ve kendi emelleri doğrultusunda suiistimal edilmeye açık hale gelir. Bu yüzden genelde vahyin özelde Kur’an’ın muhtevasıyla uyumlu olan görüşün, İslâm’ın perspektifini yansıttığı öne çıkarılarak Mecmau’l-Fıkhi’l-İslâmî¹⁵⁰ gibi evrensel kurumların yanında T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı’nın¹⁵¹ da mezhepler üstü ortak ve tek bir karar olarak bunu güçlü bir şekilde ortaya koyması gerekmektedir. Bu herhangi bir mezhebin görüşü değil, İslâm’ın görüşü olarak nitelendirilmelidir; zira tabiatıyla hiçbir mezhebin İslâm’ı bütünüyle temsil etmesi muhaldir.

¹⁴³ Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredât*, “ftn” md.

¹⁴⁴ ayrıca bk. el-Bakara 2/205; el-Mâide 5/65; Muhammed 47/22; Buhârî, “Cihâd”, 15; Müslim, “İmâre”, 149; Ebû Dâvûd, “Cihâd”, 25.

¹⁴⁵ ayrıca bk. el-Bakara 2/190, 194; el-Hac 22/39; eş-Şûrâ 42/41.

¹⁴⁶ bk. Cessâs, *Ahkâmü’l-Kur’ân*, 1/260; Kiyâ el-Herrâsî, *Ahkâmü’l-Kur’ân* (Beyrut: y.y., 1405/1985), 4/177.

¹⁴⁷ Karaman v.dğr., *Kur’an Yolu Tefsiri*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016), Mukaddime.

<https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-tefsir-1/tevbe-suresi-9/ayet-5/diyanet-isleri-baskanligi-meali-1>

¹⁴⁸ bk. Yahyâ b. Âdem, *Kitâbü’l-Harâc*, Kahire: Dârü’t-türâs, ts.), 28-29; Ebû Ubeyd Kâsım b. Sellâm, *Kitâbü’l-Emvâl*, nşr. M. Halil Herrâs (Kahire: y.y., 1395/1975), 34-39; Taberî, *İhtilâfü’l-fukahâ*, nşr. J. Schacht (Leiden: y.y., 1933), 200.

¹⁴⁹ Bk. Şâfiî, *el-Üm* (Beyrut: y.y., 1973), 4/107-109, 162, 187, 189; 7/322; Kiyâ el-Herrâsî, *Ahkâmü’l-Kur’ân*, 4/177, 375; Ebû Bekir İbnü’l-Arabî, *Ahkâmü’l-Kur’ân*, 1/109-110; 2/894; Kurtubî, *el-Câmi*, 2/353-354; 8/109; 12/69; Serahsî, *el-Mebsûât*, 10/2-5; Râzî, *Mefâtihu’l-ğayb*, 5/214-218; 16/135. Ahmet Özel, *İslâm Hukukunda Ülke Kavramı: Dâru’lislâm-Dâru’lharb* (İstanbul: y.y., 1991), 23-26, 32, 59-105.

¹⁵⁰ Yaşaroğlu, “Mecmau’l-Fıkhi’l-İslâmî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 01 Aralık 2020).

¹⁵¹ Yücel, “Diyanet İşleri Başkanlığı”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 01 Aralık 2020).

Bu çerçevede savaşın sebebinin küfür/inkâr olduğuna dair, Kur'an ve Sünnet'te tek bir delil yoktur; ortada sadece ve sadece bir te'vil vardır. Halbuki Kur'an bütüncül okunduğunda ve makâsıdü's-şerîa ilkesine riayet edildiğinde, "Hiçbir zulüm ve baskı kalmayınca ve din yalnız Allah'ın oluncaya kadar onlarla savaşın. Onlar savaşmaya son verecek olurlarsa, artık düşmanlık yalnız zalimlere karşıdır."¹⁵² ve "Size savaş açanlarla Allah yolunda siz de savaşın, ancak aşırı gitmeyin, çünkü Allah aşırı gidenleri sevmez."¹⁵³ gibi âyetler tüm berraklığıyla görülecektir. Nitekim bu âyetler delil alınıp, inkârcılarla savaşmanın illeti ve sebebi onların müslümanlara karşı savaş açmaları olarak da doğru şekilde açıklanıp,¹⁵⁴ savaşta kadın, çocuk, yaşlı, kör ve hastalarla din adamları ve çiftçiler gibi savaşamayan veya fiilen muharip olmayanların da öldürülmeyeceği hükmü buradan hareketle verilmiştir. Bu tür doğru yorumları yapanlar, inkâr kalbin bir eylemi olduğu için, bir başkasına zarar vermedikçe, küfrün cezasının dünyada değil âhirette verilmesi gerektiğini, ancak inanmayanların müminlere savaş açıp, küfür ve şirklerinin mâsum insanlara zararı vermesi halinde onlara karşılık vermenin vâcip olduğunu ve düşmanın şerrinin bertaraf edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.¹⁵⁵ Nitekim İslâm'ın ilk yıllarında ilk indirilen âyetlerde savaşın meşru kılınmasının illeti ve sebebi, kâfirlerin saldırı ve zulümleri olarak ifade edilmiştir.¹⁵⁶ Bunları nakletmemizin esas nedeni, bu görüşlerden Kur'an ve Sünnet'in mâna ve maksatlarını karşılayan en uygun görüşün İslâm dininin görüşü olduğunu öne çıkarmak değildir, bu mümkün de değildir. Bu husustaki amacımız yanlış görüşün öne çıkarılıp, "işte İslâm'ın görüşü budur." gibi bir hataya düşülmesine dikkat çekmektir. Diğer bir deyişle bunlardan herhangi birinin bu amaçla öne sürülmesi, başka problemlere de yol açabilir. Yapılması gereken mezhep ve görüşlerle mukayyet olmaksızın, bu temelin Kur'an ve Sünnet'in muktezasına göre değerlendirilip, İslâm'ın görüş ve hükmünün günümüzün diliyle açık bir şekilde ifade edilmesidir. Nitekim genellikle oryantalistler ve Batı menşeli araştırmacılar, bunlardan sadece biri olup, cihadın meşruluğunu küfür ve şirk illet ve sebebiyle gerekçelendiren görüşü alıp, yanlış bir genellemeye gitmişlerdir. Pekâlâ, niçin bununla çelişen diğer görüşü hatta çoğunluğun görüşünü tercih etmemişlerdir? Bir açıklaması var mıdır? Kendilerine göre ürettikleri değer yargısına daha doğrusu ön yargıya hangisi uygun düşüyorsa bu yorumun alınıp, üstelik bunun da "İslâm'ın görüşü" şeklinde algılanıp takdim edilmesinde ne ilim ne de insaf söz konusudur.¹⁵⁷

Bazı oryantalistler ve Batılı bilim insanları, Kur'an'ın tüm vahyin yaklaşımını da kapsayacak şekilde "Bu yüzden biz İsrâiloğulları'na bildirdik ki, bir cinayetin veya yeryüzünde bozgunculuk çıkarmanın cezası olması dışında kim bir insanı öldürürse bütün insanlığı öldürmüş gibi olur, kim de bir hayat kurtarırsa bütün insanlığı kurtarmış gibi olur."¹⁵⁸ gibi açık âyetleri,

¹⁵² el-Bakara 2/193.

¹⁵³ el-Bakara 2/190; bk. et-Tevbe 9/36.

¹⁵⁴ bk. İbnü'l-Hümâm, *Fethu'l-kadîr*, 5/442, 447, 457; Kadızâde Ahmed Şemseddin, *Netâ'icü'l-efkâr fî keşfi'r-rumûz ve'l-esrâr* (Kahire: y.y., 1970-72), 5/189; Serahsî, *el-Mebsût*, 10/5.

¹⁵⁵ Ebû Bekir b. Mes'ûd el-Kâsânî, *Bedâ'i'u's-şanâ'i' fî tertibi's-şerâ'i'* (Kahire: y.y., 1327-28), 4/3. İbnü'l-Hümâm, *Fethu'l-kadîr*, 5/190; krş. İlke ve genel yaklaşım olarak konuyu bu şekilde anlayıp açıklayan Hanefî mezhebinin bu yaklaşımına ters düşen ifadeleri de vardır. Bu tenakuz, aynı âlimlerin farklı açıklamalarında gözlemlenmektedir. Bunlar, bu tenakuzun kaynağının tesbiti ayrı bir mesele olmakla beraber, cihadın farz-ı kifâye olduğu gerekçesiyle gayri müslimlerin müslümanlarla bilfiil savaşmaları dahi kendileriyle savaşılmasını bir vecibe görmüşlerdir. bk. Muhammed Emîn b. Âbidîn, *Reddül-muhtâr 'ale'd-Dürri'l-muhtâr* (Kahire: y.y., 1386-89/1966-69), 4/123; İbnü'l-Hümâm, *Fethu'l-kadîr*, 5/193; Zeylaî, *Tebyînü'l-hakâ'ik*, 3/241.

¹⁵⁶ el-Hac 22/39-40; el-Bakara 2/190; en-Nisâ 4/75; et-Tevbe 9/13.

¹⁵⁷ Bk. Ignaz Goldziher, *el-'Akîde ve's-şerî'a fî'l-İslâm*, çev. M. Yûsuf Mûsâ v.dğr. (Kahire: y.y., 1959), 27, 106, 125; Joseph Schacht, *An Introduction to Islamic Law* (Oxford: y.y., 1971), 130; Majid Khadduri, *War and Peace in the Law of Islam* (Baltimore: y.y., 1955), 45, 52, 144, 202; Georges Henri Bousquet & Joseph Schacht (ed.), *Selected Works of C. Snouck Hurgronje* Leiden 1957, 72-73.

¹⁵⁸ el-Mâide 5/32.

hadisleri, siyeri ve tarihsel vâkıayı göz ardı edip, bazı âlimlerin öznel yorumlarını İslâm'ın emri veya müslümanların ortak görüşü şeklinde ileri sürmüşlerdir. Bu iddialarında İslâm dininin savaş anlayışını “Antlaşmalarını bozan, peygamberi sürüp çıkarmaya karar veren ve size ilk önce kendileri saldıran toplulukla savaşmayacak mısınız?”¹⁵⁹ gibi nefsi müdafaa ve zulme mukabele edilmesi gibi haklı gerekçelerden soyutlamakla kalmamışlar, üstelik müslüman olmayan bir devletin hâkimiyeti altındaki topraklar anlamındaki “dârülharp” ile müslüman bir devletin hâkimiyeti altındaki topraklar anlamındaki “dârülslâm” kavramlarını ve bunlar etrafında oluşan farklı tanım ve teorileri bir bütünlük içinde değil de kendi tezlerini doğrulayacak şekilde kullanmışlardır. Bu tartışmaları ve kavramları tek taraflı okuyan söz konusu çevreler, müslümanların gayri müslimlere karşı mütemadiyen savaş halinde olduklarını ileri sürüp, bunu “dârülslâm” coğrafyasının “dârülslâm” olarak gördüğü ülke ve coğrafyaları ele savaş yoluyla ele geçirmelerinin bir vecibe olduğu dolayısıyla bunlarla ulusalar arası ilişkilerin savaş temeline dayandığıyla gerekçelendirmişlerdir. Görüldüğü üzere bazı fakihlerin Kur'an ve Sünnet'le çelişen öznel ve zannî görüşleri, bunlar tarafından tekrarlanmanın ötesinde, nesnel ve kesin hükümler haline getirilmiştir. Halbuki Kur'an ve Sünnet'i göz ardı etseler bile, âlimlerin çoğunluğunun görüşüne göre gayri müslim toplumlarla savaşın meşruiyet illeti ve sebebi, bunların müslümanlara savaş açmaları veya tecavüz-kâr tutumlarda bulunmalarıdır. Ayrıca “dârülslâm” kavramı, “dârülslâm dışındaki ülkeler/yabancı ülkeler” olarak da anlamlandırılmakla beraber, bunlar bu çevrelerce hiç dikkate alınmamış, İslâm'daki savaş olgusu, dârülslâmın dârülharp aleyhine mütemadiyen genişlemesini temin eden ve tüm yeryüzü müslüman oluncaya veya İslâm hâkimiyetine girinceye kadar savaş halinin devamını gerekli kılan bir “kutsal savaş/Holy War” olarak nitelendirmişlerdir.¹⁶⁰ Bu anlatımlarına bakıldığında âdetâ Papaların halkı katılmaya çağırdıkları Haçlı seferlerini anlatır gibiler. Nitekim XI. yüzyılın sonlarında Avrupa'nın “Kudüs'ü kurtarma” propagandasıyla Türkler'i Anadolu'dan sürüp bütün Ortadoğu'yu işgal etmek için düzenledikleri siyasî-dinî temelli askerî harekâta katılanlar “Haçlılar” olarak isimlendirilmiştir.¹⁶¹ Halbuki Hz. Peygaber tam tersine “Düşmanla karşılaşmayı temenni etmeyin; Allah'tan âfiyet dileyin. Fakat düşmanla karşılaşınca da sabredin ve bilin ki cennet kılıçların gölgesi altındadır.”¹⁶² hadisinin de açıkça ifade ettiği gibi, İslâm'a göre savaş, emperyalizm türü bir amaç ve güdüye dayanmamakta, bilakis dine ve inananlara karşı düşmanca tutum ve davranışların izalesini hedeflemektedir. Bu barış ve huzur ortamının oluşturulması ve hak ve özgürlüklerin emniyetinin sağlanması anlamına gelmekte ve bunu bozanların ve tehdit edenlerin bertaraf edilmesi amacını taşımaktadır.¹⁶³

Sonuç ve Değerlendirme

İslâm eğitim sistemi, kökeni ve kaynakları cihetinden Kur'an'ın indirilmesine kadar götürülebilir. Nitekim “Yaratan Rabbinin adıyla oku!” (el-Alak 96/1-5) ilk vahyiyle başlayan bu eğitim sürecinin temel kaynakları Kur'an ve Sünnet olup bu eksende şekillenmiştir. Gelişim

¹⁵⁹ et-Tevbe 9/13.

¹⁶⁰ Bernard Lewis, “Politics and War”, *The Legacy of Islam*, ed. J. Schacht & C. E. Bosworth (England: Oxford University, 1974), 156-210; Rudolph Peters, “Jihad”, *The Encyclopedia of Religion (ER)*, ed. M. Eliade (New York: y.y., 1987), 8/88-91; Edward J. Jurji, “The Islamic Theory of War”, *The Moslem World (MW)*, (Hartford-Connecticut: y.y., 1911), 30/332-342; Karen Armstrong, *Holy War: The Crusades and their Impact on Today's World* (London: y.y., 1992), 1; Marcel A. Boisard, “The Conduct of Hostilities and the Protection of the Victims of Armed Conflicts in Islam”, *Hamdard Islamicus (HI)*, (Karachi: y.y., 1978), 1/2, 6, 8.

¹⁶¹ bk. Işın Demirkent, “Haçlılar”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 02 Aralık 2020).

¹⁶² Müslim, “Cihâd”, 20; Ebû Dâvûd, “Cihâd”, 89.

¹⁶³ bk. el-Enfâl 8/39, 47, 56-57, 61; el-Kasas 28/77, 83.

sürecinde, öğretim ve eğitim kavramlarını ifade eden yakın anlamlı birçok kelime kullanmakla beraber, İslâm ilim ve kültür hayatında genellikle “tâlim” ve “terbiye” kavramları öne çıkmıştır. Bu temelde insan ve toplumların beden, ruh, zihin ve ahlâk gelişimini bütüncül ve dengeli gerçekleştirmesine vasıta olan tâlim ve terbiye metodolojisi, vahyin ışığında erdemli insanlar yetiştirmeyi ve itikadî, ahlâkî ve amelî değerleri bilip özümsemiş toplum ve medeniyetler inşa etmeyi hedeflemiştir. Bu hedefler, bağıl bir ilişki içinde hem insan hem de toplum bazında neticelendirilip, yaklaşık yirmi üç yıl içinde câhiliye çağından, asr-ı saâdet çıkartılmış ve Kur'an'ın “insanlık için ortaya çıkarılmış en hayırlı topluluk” (Âl-i İmrân 3/110) ifadesiyle nitelendirdiği sahâbîler, Hz. Muhammed'in önderliğinde Medine şehir devletini kurmuşlardır. Kur'an ve Sünnet'teki değerler sistemi üzerine kurulan bu devletin kuruluş sözleşmesini Medine vesikası teşkil edip, din, ahlâk ve hukuk perspektifinden çok kültürlü toplumların birlikte yaşamasının prototipi ortaya konmuştur. Çünkü bu vesika, Medine'deki farklı dinî, siyasî ve etnik topluluklarla birlikte hazırlanıp, Hz. Peygamber'in devlet başkanlığında birlik ve beraberlik içinde yaşamayı düzenleyen siyasî-hukukî bir belgedir. Tikel açıdan bakıldığında söz, fiil ve temsil eylemlerini bütünleştiren sahâbe nesli ve erdemli insanların kurduğu Medine şehir devleti birer prototip olmakla beraber, esasen bunların yanında tüm olgu ve olayları da kuşatan evrensel bir tablonun bizzat prototip olarak değerlendirilmesi daha anlamlı ve kapsayıcıdır. Sunumda özetle bizi bu tabloya ulaştıran konular, tâlim ve terbiye metodolojisinin özgün yapı ve işlevi temelinde işlendikten sonra dinî-ahlâkî değerlerin öğretim ve eğitimi ve sorunları erken çocukluk dönemi örnekleminde tahlil edilmiştir. Bu istikamette umumiyetle olumlu sonuçlara ulaşmakla beraber, az ama bu muhteşem tabloyu gölgeleyecek derecede olumsuz yorum ve uygulamalar olduğu da gözlemlenip değerlendirilmiştir. Söz konusu müspet ve menfi neticeleri iki grup altında sıralayabiliriz:

Genelde Kur'an ve Sünnet'in mâna ve maksatlarıyla, özelde tâlim ve terbiye metodolojisinin özgün yapı ve işleviyle örtüşen veri ve sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Son ilâhî din İslâm'da insan ve toplumun eğitimi, Kur'an'ın tedricen indirilmesiyle eş zamanlı olarak başlamış, iki cihan mutluluğunu sağlayıp tüm kesim ve yaş gruplarına hitap eden dinî-ahlâkî değerler, yaklaşık yirmi üç yıllık bir süreçte tadrîcîlik yöntemi izlenerek önce kalplere sonra da bedenlere kazandırılmıştır. Kur'an'ın bu yöntemi, “Kolaylaştırınız, güçleştirmeyiniz; müjdeleyiniz, ürkütmeyiniz” (Buhârî, “İlim”, 11, “Edeb”, 80, “Cihâd”, 164) hadisinin de özlü şekilde içerdiği gibi, Hz. Peygamber tarafından söz, fiil ve temsil bütünlüğünde sergilenmiştir. Genellikle sosyal bilimlerde ilim dallarının teorisi ve sistemleşmesi tabii olarak pratik ve uygulama aşamasından sonra tesis edildiği gibi, İslâm eğitim sistemi de bu süreci yaşamıştır. Bu suretle Kur'an'ın ve Resûlullah'ın bilgi ve uygulamaları istikametinde gerçekleştirilen öğretim ve eğitim faaliyetleri, ilerleyen zamanlarda tâlim ve terbiye metodolojisi olarak ete-kemiğe bürünmüştür. Başlangıçta zihnen ve zımnen belli başlı pedagojik yöntem ve araçları içerirken, ilimlerin sistemleşmesiyle bunlar ilkeler, yöntemler ve araçlar şeklinde ortaya konulup geliştirilmiş ve zaman ve mekân şartlarına göre yeni/yenilenmiş metodoloji ve enstrümanlar üretilmiştir. Bu temelde Kur'an ve Sünnet'in değerler sistemi insan ve toplumla buluşturulmuş, muhafaza edilmiş ve farklı coğrafyalara kültür ve medeniyetleri gözetilerek uyarlanmaya çalışılmıştır.

2. Tâlim ve terbiye metodolojisi, vahye dayanmakta, dolayısıyla temel kaynaklarını Kur'an ve Sünnet teşkil etmektedir. Bu temelde fikrî altyapısı, vücûd/ontoloji cihetinden Allah-âlem-insan sacayağı üzerine kurulu olup, insanoğlunun varoluş hakikati bu anlam ilişkisi ve bütünlüğü içinde açıklanıp, yaratılış gayesi “Allah, hanginizin daha güzel amel yapacağını sınamak için ölümü ve hayatı yaratandır. O, mutlak güç sahibidir, çok bağışlayandır.” (el-Mülk 67/2) ilâhî beyanıyla

değerler sistemi çerçevesiyle vurgulanmıştır. Mezkûr ayette çok yerine ihsan üzere olan güzel, ihlaslı, samimi, dürüst yani kaliteli ve nitelikli düşünce ve amele işaret edilmiş, bu tür amellerin yapılmasının amacı imtihan olarak açıklanmıştır. Nitekim Kur'an terminolojisinde amel kavramı, dünya ve âhirette ceza veya mükâfat vesilesi olan her türlü iş ve davranışı kapsamaktadır. Kur'an ve Sünnet'in muhtevası "niçin ve nasıl iyi insan olmalıyım?" sorusunu hem teorik hem de pratik düzey ve düzlemde cevaplandırmakla kalmaz, din öğretim ve eğitiminin motivasyon ve verimliliği; dünya ve âhret saadeti, şükür ve Allah rızası değerleriyle sağlanır. Hayatla buluşturulurken hem değer hem de yöntem vasfını hâiz kavram ve tekniklerse, ilim, ahlâk ve tebliğ/emir bi'l-ma'rûf nehiy ani'l-münker-cihad şeklinde sıralanabilir. Aşkın bir Yaratıcı tarafından yaratılmanın tabii neticeleri olarak sorumluluk ve ödevlendirmeyi de barındıran bu bütünlükle insanın kalbini ve zihnini meşgul eden varoluş problemi çözümlenmiştir.

3. Kur'an evrensel olup, son din İslâm tüm insanlığa gönderilmiştir. Bu bünyede doğup gelişen tâlim ve terbiye metodolojisinin de cihanşümul bir karaktere sahip olması tabiidir. Çünkü dünyada erdemli bir insan olmayı ve âhirette cenneti ve Allah rızasını kazanmayı sağlayan dinî-ahlâkî emir, nehiy ve değerler, Kur'an ve Sünnet'teki değerler sistemi üzerine inşa edilmiş, edilmektedir. Bu bakımdan gerek Kur'an'ın maksatları gerekse dinin gayeleri, "Ey insanlar! Sizi bir tek nefisten yaratan ve ondan da eşini yaratan; ikisinden birçok erkek ve kadın (meydana getirip) yayan Rabbinize karşı gelmekten sakının. Kendisi adına birbirinizden dilekte bulunduğunuz Allah'a karşı gelmekten ve akrabalık bağlarını koparmaktan sakının. Şüphesiz Allah üzerinizde bir gözetleyicidir. Yetimlere mallarını verin. Temizi pis olanla (helâli haramla) değişmeyin. Onların mallarını kendi mallarınıza katıp yemeyin. Çünkü bu, büyük bir günahdır." (en-Nisâ 4/1-2) ve "De ki: 'Ey kitap ehli! Bizimle sizin aranızda ortak bir söze gelin: Yalnız Allah'a ibadet edelim. Ona hiçbir şeyi ortak koşmayalım. Allah'ı bırakıp da kimimiz kimimizi ilah edinmesin.' Eğer onlar yine yüz çevirirlerse, 'Şahit olun, biz Müslümanlarız' deyin." (Âl-i İmrân 3/64) örnek âyetlerinin içerdiği gibi tüm insanlara hitap etmektedir. Nitekim Kur'an'ın maksatları; tevhid, nübüvvet, âhret ve adâlet başta olmak üzere bazı ana konularla ifade edilegelmiştir. Günümüzde sıralanan değerler arasında "adalet" kavramının öne çıkıp, hukuk ve ahlâk ilişkisi bağlamında işlendiği müşahade edilmektedir. Esasen insan hakları, eşitlik, din ve vicdan hürriyeti gibi temel değerler bağlamında değerlendirilen adalet olgusu, İslâm dininde dinin genel ve özel gayeleri anlamındaki makâsîdû's-şerâ ilkesi çerçevesinde konumlandırılıp, hayat/can, nesil/nesep-ırz, akıl, mal ve dinin muhafazası şeklinde özetlenmiştir. Tüm bu tutum ve davranışların ifa edilmesi tâlim ve terbiye vasıtasıyla kazanılan ahlâkla olup, ahlâk kavramı genellikle insanın mânevî yapısında yerleşen ve fiillere kaynaklık ederek kolayca yapılmasını temin eden melekeler bütünü olarak tarif edilmiştir.

4. Tâlim ve terbiye, Kur'an ve Sünnet'teki değerler sistemi ve bu perspektiften üretilen metodoloji üzerine bina edilmesi, İslâm eğitim sisteminin sağlam ve nesnel bir temele kavuşturmuştur. Çünkü "Yaratan bilmez mi? O, en gizli şeyleri bilir, (her şeyden) hakkıyla haberdardır." (Mülk 67/14) âyetinde işaret edildiği gibi, insanı objektif ve tüm boyutlarıyla ancak ve ancak onu yaratan bilebilir. Bu sayede tâlim ve terbiye her türlü ideoloji ve felsefî görüşlerin düştüğü yanlış, hatalı ve bâtil öğretim ve eğitimden uzak kalmış ve deneme ve yanılma yöntemi ile tahsil edilmesi mümkün olmayan çalışmalara denek yapılarak israf edilmemiştir. Bu hususlar sunumda canlıların kökenini, oluşumunu ve gelişimini evrimleşme süreci ve teorisiyle izah etmeye çalışıp hak dinlerin açıkladığı yaratılışı inkâr eden biçimiyle evrim teorisiyle örneklendirilmiştir. Bu sübjektif, kaygan ve belirsizlik içeren felsefî görüş öğretim ve eğitim faaliyetleri kapsamında örgün eğitimin ilk kademelerine kadar bilimsel kılıf altında müfredata yerleştirilip, nice nesiller heba ve israf edilmiştir. Ayrıca talim ve terbiye, Kur'an ve Sünnet'i kaynak aldığından varoluşun hakikati

gibi ancak vahyin cevaplandıracağı konu ve meselelere vakıftır. Bu çerçevede insanın anlam arayışına doğru ve derinlikli bilgiler sunup, yaratılış gayesini ve görevlerini açıklar. Bu temelde “niçin iyi ve ahlâklı bir insan olmalıyım?” sorusu hem insanın ruh-beden bütünlüğüyle hem de dünya-âhiret boyutuyla beyan edilir. Bu temele sahip olmayan vahiyden bağımsız düşüncelerin henüz insanın erken çocukluk döneminde başlayan Yaratıcı’sına ve yaratılış gayesine dair soruları doğru cevaplandırması mümkün değildir. Ya insanın bu ihtiyacına sessiz kalacak ya yanlış bilgi verecek ya da yerine alternatifler getirerek bastıracaktır ki hepsi de fitrata terstir. Bu da insanın doğuştan sahip olduğu temel özellik ve kabiliyetlerinin bütüncül ve dengeli biçimde işlenmemesi ve heba edilmesi anlamına gelmektedir.

5. İslâm ilim ve kültür hayatı Kur’an ve Sünnet’teki değerler sistemi istikametinde tâlim ve terbiyenin temel muhatap ve aktörleri kuşatacak şekilde bir öğretim ve eğitim politikası izlenmiş ve bu bütünlük “Dünyaya gelen her insan fıtrat üzere doğar; sonra anne ve babası onu yahudi, hristiyan, Mecûsî (diğer bir rivayette hatta müşrik) yapar” (Buhârî, “Cenâ’iz”, 79, 80, 93; Müslim, “Kader”, 22-25) hadis-i şerifinde bileşik kaplar yasası perspektifinden değerlendirilmiştir. Bu hadis evrensel bakışla ve dinî-ahlâkî bakışla okuduğunda tüm insanlık için olumlu ve barış içerikli olduğu gözlemlenebilir; yani bu din mensupları çocuklarını vahiy kültürüne göre yetiştirebilir; aksi takdirde insanlık hak dinlerin ortak değeri olup fitratla özdeşleşen tevhid ilkesi ve değerinin dışına çıkar ve hakikati şirk ideolojisi ile parçalar. Hz. Peygamber’in öğretim ve eğitim faaliyetlerini örnek ve temel alan tâlim ve terbiye geleneği, İslâm’ın erken döneminden itibaren mühim ve esaslı pedagojik ilke ve kaideler vazetmiş ve ihtiyaca binaen bu temelde yenilerini üretmiştir. Bunlar, çocuğun eğitimine doğmadan başlanması, ebeveynin çocuk yetiştirilmesine beden ve ruh açısından hazırlanması ve kötü tutum ve davranışlardan uzak kalması, çocuğun doğduğu çevrenin insan fıtratıyla uyumlu inşa edilmesi, yaşına göre okulların tesisi, muallimlerin bilgi, fiil ve temsil cihetiyle donanımlı olması ve çocukları Allah’ın kendilerine bir emaneti olarak görmesi, sevgi ve kolaylaştırma ilkesinin temel olması, beden-ruh, dünya-âhiret, zihin-davranış gibi eğitimlerin bütünlük içinde uygulanması, eğitimde hakça paylaşım ve fırsat eşitliğine önem verilmesi, gelişim dönemlerine öğretim ve eğitime tabi tutulması, kabiliyet ve ilgi alanlarının belirlenmeye çalışılması, ödül-ceza ilkesinin dengeli ve pedagojik ilkeler gözetilerek uygulanması ve nasihat üslubunun sınırlı tutulup, esasen merak, soru, sorgulama, araştırma ve empati kurmanın öne çıkarılması şeklinde örneklendirilebilir.

Sunumda erken çocukluk dönemine dinî-ahlâkî kavramlar ve sorunları perspektifinden bakıp, bunları örneklendirdik ve Kur’an’ın maksatları ve dinin gayelerine temelinde eleştirel bir yaklaşımla analiz ettik. Bunu yaparken ahlâk kavramında da mündemiç olan irade ve sorumluluk/teklif kavramlarına vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda ahlâkın, insanın iyi veya kötü nitelendirilmesini doğuran dinî-ahlâkî değerler, manevî vasıflar, erdemler ve bunlara dayanan iradeli tutum ve davranışlar bütünü olduğundan hareket edilmiş, dinamik yapısına ve cihanşümul özelliğine dikkat çekilmiştir. Bu bakımdan dinin genel ve özel mâna ve maksatlarına ters düşen gerek görüş ve ilkelerin gerekse yöntem ve araçların tâlim ve terbiye metodolojisiyle örtüşmesi mümkün değildir. Esasen bu sorunların temelinde nasların doğru anlaşılıp anlaşılmaması meselesinin yattığı vurgulanmıştır.

Bunlara dair veri ve neticeleri sıralamadan önce genel olarak tasnif etmek icap ederse bunlar, Kur’an ve Sünnet’i sadece lafzî/literal bir yaklaşımla ilk asırdaki rivayetlerle sınırlayan ve bunlar üzerinden anlayan selefî anlayış; İslâm ilim ve kültür hayatının mirası üzerinden anlayan gelenekçi anlayış; sırf yaşanan çağın olgu, olay ve öne çıkan değerleri üzerinden anlayan modernist anlayış; İslâm ilim ve kültür hayatının birikimini ihmal etmeksizin dinin temel kaynakları

ışığında yaşanan zaman ve mekânın ihtiyaç ve problemlerinin çözümlenmesi gerektiğini vurgulayan yaklaşım olarak sınıflandırılabilir. Bunlardan sonuncusu doğru ve sağlam yoruma ulaştıran yaklaşım olup, geçmişten günümüze devam eden selef-i sâlihîn yolu ve beyan geleneği ile örtüşmektedir. Bu perspektifi hesaba katarak, genelde Kur'an ve Sünnet'in muhtevasıyla özelde, tâlim ve terbiyenin özgün yapı ve işleviyle uyuşmayan hatta taban tabana ters olan veri ve sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Tâlim ve terbiye konumu ve tabiatı itibarıyla, İslâmî ilimlerde ve İslâm yorum tarihinde olup bitenlerle doğrudan ilişki içinde olmuş ama ekseriyetle bunlardaki hâkim kabul ve yorumlarla şekillenmiştir. Dinin ana konularıyla özdeşleştikçe bunun olumlu yansımaları olmuş, aksi durumda ise farklı derecede olumsuzlar sergilenmiştir. Meselâ satranç erken çocukluk döneminden itibaren çocukların dikkat toplama becerileri başta olmak üzere birçok kabiliyetinin geliştirilmesinde mühim bir metodolojik araç vasfına sahiptir. Fakat hem klasik dönemde hem de günümüzde öznel yorumların dinin önüne geçirilerek, bu enstrümanın İslâm açısından en azından 'sakıncalı' bir kategoriye alınması söz konusudur. Halbuki bu tür yorum ve hükümler Kur'an'ın muhtevasıyla ve dinin genel ve özel gayeleriyle taban tabana zıttır. Ne akıl ne de nakil açısından bir olumsuzluk içermektedir. Yine bu çerçevede resim, heykel, müzik ve spor gibi sanat, spor ve eğlence alanlarındaki bir takım aktiviteler, salt olarak ve orijinal tabiatları gereği bir olumsuzlukları olmadığı halde bunlara karşı menfi bir tutum sergilenmiş çeşitli yargılarla 'sakıncalı' etiketi yapıştırılmıştır. Bunlar, herhangi bir muteber delile dayanmayıp, öznellik içermektedir. Kur'an ve Sünnet'in mâna ve maksatlarıyla çelişip, dinin gayeleriyle uyuşmayan bu yorumlar, genelde ilim ve kültür hayatını özelde öğretim ve eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilemiştir. Bunlara çocuğun dövülmesini ve kişinin çocukluk döneminden çıkıp fiilen veya hükmen cinsî ergenlik vasfı kazanmasını ifade eden bulûğ yaşından önce çocukların evlendirilmesini tecviz eden yorum ve yargılar da dahil olup, bunlar hayat/can, nesil/nesep-ırz, akıl, mal ve dinin korunması olarak formüle edilen dinin gayeleri temelinde tenkit edilmiş ve İslâmî ilimler metodolojisinin yanlış/hatalı işletildiği vurgulanmıştır.

2. Sunumda İslâm eğitim sisteminin geçmişten günümüze gelişim, değişim ve etkileşime açık ve evrensel olduğu vurgulanıp, mütemadiyen öğretim ve eğitim programlarının geliştirilmesi ve üretilmesi ve bununla bağıl şekilde yorum yöntem ve araçlarının etkinlik ve verimliliğinin gözetilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bu çabanın temelinde Kur'an ve Sünnet'in tefsir ve te'vil edilmesinin tabii ve gerekli olduğu ilkesi yatmakla beraber, te'vil/ictihad mekanizmasının işletilmeyip taklid ve taassubun ağırlık kazanması tüm alanlarda tıkanmışlığa ve gerilime yol açmış ve bu problemler tâlim ve terbiyeye de yansımıştır. Sunumda akıl-nakil bütünlüğü ve dengesi içinde sürdürülen yorum eyleminin itidalden çıkıp uçlara savrulmasının yanında ictihad yöntem ve mekanizmasının işletildiği veya üretilen ictihad felsefesine göre sübjektif algılanıp uygulandığı da gözlemlenmiştir. Bu tür metodolojik hata ve yanlışlar, tashih yerine sistemli hatalara dönüştürülmüştür. Zaman ve mekân bağlamında tâlim ve terbiyeye dair tüm gelişmeler ışığında pedagojik ictihadlarla yenilenmenin kaçınılmazlığı izahtan vareste olup, bilhassa din ve akılla çelişen bilgi ve normlardan arındırılması elzemdir. Sunumda bunlar örneklendirilip, Kur'an ve Sünnet'in muhtevasıyla çeliştiği vurgulanmıştır.

3. Din öğretim ve eğitiminin mezhepler üstü yapılması tercih değil bir zorunluluktur. Mezheplerden istifade edilmesi başka bunların vahiy geleneğinin ve Kur'an ve Sünnet'in önüne geçirilmesi başkadır. Bu bakımdan genelde hak dinler taassubu ve taklidi bir yana bırakıp, vahyin ışığında dinlerin ortaya koyduğu ortak değerlerler üzerinden insanlığa barış ve huzuru temin edecek bir öğretim ve eğitim sistemini temellendirip projelendirmek için Kur'an'ın "Ey kitap ehli! Bizimle

sizin aranızda ortak bir söze gelin.” (Âl-i İmrân 3/64) çağrısına icabet etmeleri gerekmektedir; zira bu dinî-ahlâkî değerler İlk Peygamber Hz. Âdem’den Son Peygamber Hz. Muhammed’e kadar vahyedilen müşterek değer ve erdemlerdir. Yine bu dinler kendi içinde gerek itikadî gerekse amelî mezhepleri dikkate alarak ama bunlarla mukayyet olmaksızın kendilerini vahyin ana konuları ve gayeleri temelinde güncellemeleri elzemdir. Bu durumda tek kaynağa dayanan dinler arasında dinler savaşını doğuracak kadar bir çatışmanın ve bununla bağıl bir ilişki içinde olan bir medeniyetler savaşına sebebiyet vermesinin önü açılmamak üzere kapatılmış olur. Hak dinler ve tüm peygamberler birbirini desteklemek için gönderilmiş ve insanlığa dünya ve âhiret barışını ve mutluluğunu vaat etmişlerdir. Bir dinin mezheplerinin naslara dair yorum ve normlarından istifade edilebilir ama bunların vahiy-akıl bütünlüğü içinde değerlendirilip, hak dinlerin öğretileri ve amaçlarıyla çelişip çelişmediğinin ve barış yerine savaş mı getirdiği çözüm yerine düğümler mi oluşturduğunun tespit edilmesi ve olumsuzlukların “vahiy” den arındırılması gerekmektedir. Nitekim sunumda çok açık ve basit bir örnek üzerinden bunu ortaya koyup, şu çelişkiyi ve izalesinin elzem olduğunu vurguladık: Erken çocukluk dönemi dahil bir çocuğun gelişim sürecinde satranç enstrümanı ve aktivitesinden istifade edilebilir mi?! Sunumda böyle bir soruya meydan verilmesinin yersizliği ve abesliği bir yana, dine, dünyaya ve âhirete ilişkin herhangi bir maslahat ve anlam içermeyen bakış açılarının, Kur’an’ın muhteva ve muktezası perspektifinden tashih edilmesi ve gerek fikrî gerekse sistematik hata ve yanlışların izalesinin elzem olduğu vurgulanmıştır. Aksi takdirde bu tür bakış açılarını sistemleştirip, vakarla şu soruyu sorabiliriz: “Sahi sen hangi mezheptensin?!”

4. Kur’an tüm insanlığa gönderilmiştir; bu kapsama son din İslâm başta olmak üzere sadece Yahudilik ve Hristiyanlık gibi Ehl-i kitap mensupları değil, müşrik ve kâfir kavramlarının kuşattığı deizm, ateizm gibi tüm vahiyden bağımsız inanç, ideoloji ve felsefî düşünceler de girmektedir; yani bunlara da Kur’an’ın muhatapları olup, hayata bakışları ve tezleri cevaplandırılmıştır. Bu bakımdan tâlim ve terbiye metodolojisinin “Ey kitap ehli! Bizimle sizin aranızda ortak bir söze gelin.” (Âl-i İmrân 3/64) kapsayıcılığında şu iki öğretim modelinin geliştirilmesi ertelenemez bir ihtiyaçtır: Birincisi; “bir din öğretim ve eğitimi, dinler ve mezhepler üstü bir kabiliyet, model ve programa kavuşturacak “ortak söz ve değerler nedir?” İkincisi, tüm hak dinlerin kendi orijinal ve özgün bünyelerinde geliştirilmek üzere, “Din eğitimimiz, hak dinlerin ortak değerlerini benimseyip, mezhepler üstü bir kabiliyet, model ve programa sahip bir öğretim modeli üzerine nasıl tesis edilebilir?” Nitekim sunumda bu soruları sorup, hak dinlerin indiriliş amacı, mesaj ve muhtevası, öğretim ve eğitimde izlediği tedricî yöntemi ve sonuç odaklı oluşları istikametinde işledik. Bu perspektif, öğretim ve eğitimin hem öznesi hem de objesi olan talebenin diğer bir deyişle hedeflenen erdemli insanın, Allah-âlem-insan sacayağını daha ilmî/nesnel düzeyde ve vahyin evrenselliğinde kavramasını ve hak dinlerin aynı kaynaktan doğan bir hakikat pınarı olduğunu görmesini sağlayacaktır. Vahiy kültürü perspektifinden varlığa ve varoluşa akıl ve kalp bütünlüğüyle bakan bu gönül insanından artık kardeşlik saygı, hoşgörü ve barış değerleri, çiçeklerden tabii bir şekilde çıkan kokular gibi dünyaya saçılacaktır. Fakat bu cihanşümül dinî-ahlâkî değeri taşıyacak olan temeller sahih ve sağlam olmalıdır. Bu yüzden vahyin bu mânası ve ufku ancak “Bir insanın küçüklüğünde öğrendiği ilim, taşa yapılan nakış gibi; büyük yaşlarda öğrendiği ise, su üzerine yazılan yazı gibidir.” düsturunca, erken çocukluk dönemi üzerine inşa edildiğinde tam olarak gerçekleştirilebilir.

5. Hak dinlerin mevcut ilim ve kültür miraslarını her türlü ön yargı, taassup ve taklitten uzak bir şekilde vahyin ışığında yeniden yapılandırması ve bunu yaparken de yaşadığı çağın ihtiyaç ve problemlerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Sunum açısından da genelde ilmî birikimin

özelde tâlim ve terbiye geleneğinin Kur'an ve Sünnet'in mâna ve maksatları istikametinde yeniden değerlendirilip, yaşanılan ortamın "Yaratan Rabbinin adıyla oku!" (el-Alak 96/1-5) cihetinden her dem okunması ve çağın paradigmasına uygun öğretim ve eğitim modelleri geliştirilmesi gerektiği açıktır. Tüm hak din mensuplarının kendilerini vahye göre yeniden yapılandırırken müşterek değerler ve ana konular haricinde kalan kendine özgü yaklaşımlarda birbirlerine müsâmaha/tolerans göstermesi "Sizin dininiz size, benim dinim de banadır." (el-Kâfirûn 109/6) doğrultusunda bir empatinin bir gereğidir. Nitekim İslâm'ın erken dönemi başta olmak üzere İslâm tarihinde zimmi statüsüne sahip olup, muhtelif din ve inançlara mensup her sınıf, cins, renk ve etnik kökenden gayri müslime, makâsîdü's-şerîa temelinde bu âyet perspektifinden bakılmış ve can, mal, ırz ve namuslarının muhafazası yanında ibadet ve mâbedlerine de hürmet edilmiştir. Yûnus Emre'ye (ö. 720/1320) atfedilen "yaratılanı sev, yaratandan ötürü" ufkıyla bakılıp, sevgi, hoşgörü, adalet ve merhamet gibi değerler tutularak, İslâm'ın sulh ve selâmetinin tüm insanlara iletilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef, bazı yanlış ve aşırı yorumlar suiistimal edilmedikçe ve dinin emri görülmedikçe, bizzat Kur'an'ın (el-Bakara 2/256; Yûnus 10/99; el-Kehf 18/29) vurguladığı istikamette sürdürülüp, din ve vicdan hürriyetinin en güzel örnekleri sergilenmiştir. Çünkü Kur'an ve Sünnet, iman ve İslâm'ın baskı altında kabul görmesini bizzat Allah inancının mahiyetiyle taban tabana zıt olduğunu ısrarla vurgulamıştır.

Dinî-ahlâkî değerler, din olgusuna dayanıp, bu müessesenin herhangi bir alternatifi mevcut değildir. Din, bu değerlerin motivasyon kaynaklarını hakikî ve fitrî şekilde vazedip, hayata dair bütün yapıp-etmeleri bu doğrultuda anlamlı kılmış, erken çocukluk dönemi başta olmak üzere tüm gelişim devrelerine hitap edecek imkân ve kabiliyette uygulamaya koymuştur. Her yaştan insanı ve hayatın tüm alanlarını kuşatan vahiy ve din olgusu, dinî-ahlâkî değerlerin hem "Beşikten mezara kadar ilim öğreniniz." düsturunca dinamik yapısına hem de sırf elitler ahlâkî olmadığına dikkat çekip, herkesin iyi/ahlâklı bir kişi olabileceğini ve hayr ve mükemmelliğe dair herhangi bir son ve sınır bulunmadığı için iyiliğin ve iyi insan olmanın önünün dâima açık olduğunu haber vermiştir; zira Allah Teâlâ'nın rahmeti sonsuzdur. Allah sevgisi temelli bu erdem yolunda insanoğlu ahlâk ve bilgi/mârifet cihetinden hep ilerleyebilir ve yenilenebilir. Böyle olursa insan artık bir önceki insan değildir.

Kaynakça

- Abdûlbâkî, Muhammed Fuâd. *el-Mu'cemü'l-müfrehes li-elfâzi'l-Kur'âni'l-Kerîm*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1987/1408.
- Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel. *el-Müsned*. 6 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992.
- Apaydın, Hacı Yunus. "İctihad", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ictihad>
- Apaydın, Hacı Yunus vd., *İlmihal*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2007.
- Araz, Yahya. "Osmanlı İstanbul'unda Çocukluk, Çocuk Evlilikleri ve Cinsellik Yaşı Üzerine Bir Değerlendirme (19. Yüzyıl Başlarından İmparatorluğun Sonuna)", *Toplumsal Tarih* 274 (2016), 42-49.
- Armağan, Servet. *İslâm Hukukunda Temel Hak ve Hürriyetler*. Ankara: DİB Yayınları, 2011.

- Armstrong, Karen. *Holy War: The Crusades and their Impact on Today's World*. London: y.y., 1992.
- Ay, Mehmet Emin. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza*. Bursa: y.y., 1993.
- Aynî. *‘Umdetü’l-kârî*. Kahire: y.y., 1392/1972.
- Bauer, Susan Wise. *Rönesans Dünyası*. çev. Mehmet Moralı. İstanbul: Alfa Yayınları, 2014.
- Bayrakdar, Mehmet. “Tekâmül Nazariyesi”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/tekamul-nazariyesi>
- Belâzürî, *Fütûhu’l-büldân* (Islamic Geography içinde, ed. Fuat Sezgin). nşr. M. J. de Goeje. Frankfurt 1413/1992.
- Belâzürî, Ahmed b. Yahyâ. el- *Fütûhu’l-büldân*. nşr. Selâhaddin el-Müneccid. 3 Cilt. Kahire 1956-60.
- Beyzâvî. *Envârü’t-tenzîl* (Şeyhzâde, Hâşîye içinde). İstanbul: y.y., 1282.
- Bilmen, Ömer Nasuhi. *Büyük İslâm İlmihali*. İstanbul: Bilmen Yayınevi, ts.
- Boisard, Marcel A. “The Conduct of Hostilities and the Protection of the Victims of Armed Conflicts in Islam”, *Hamdard Islamicus (HI)*, (1/2), 3-17. (Karachi: y.y., 1978).
- Boynukalın, Ertuğrul. “Makāsıdü’ş-Şerîa”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/makasidus-seria>
- Bousquet, Georges Henri & Schacht, Joseph. (ed.), *Selected Works of C. Snouck Hurgronje* Leiden: y.y., 1957.
- Bozkurt, Nebi. *Hadiste Folklor-Eğlence*. İstanbul: İFAV Yayınları, 1997.
- Bozkurt, Nebi. “Spor”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/spor>
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. *el-Câmi ‘u’ş-şahîh*. nşr. Muhammed Züheyr b. Nasr. 8 Cilt. b.y.: Dâru Tavki’n-Necât, 1422/2001.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. *el-Edebü’l-müfred*. nşr. Kemâl Yûsuf el-Hût. Beyrut: y.y., 1404/1998.
- Câhiz, Amr b. Bahr. *el-Beyân ve’t-tebyîn*. nşr. Abdüsselâm M. Hârûn. 7 Cilt. Kahire: y.y., 1388/1969.
- Cessâs, Ebû Bekir Ahmed b. Ali. *Ahkâmü’l-Kur’ân*, nşr. Muhammed Sâdık Kamhâvî. 5 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi’t-Türâsi’l-Arabî, 1414/1993.
- Çağrııcı, Mustafa. “Edebü’d-Dünyâ ve’d-Dîn”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 05 Ocak 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/edebud-dunya-ved-din>
- Cüveynî. *el-İrşâd ilâ kavâti’i’l-edille fi usûli’l-i’tikâd*. nşr. M. Yûsuf Mûsâ & Ali Abdülmün‘im Abdülhamîd. Kahire-Bağdad 1369/1950.
- Çağrııcı, Mustafa. “Emir bi’l-ma‘rûf Nehiy ani’l-Münker”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/emir-bil-maruf-nehiy-anil-munker>

- Çetiner, Bedreddin. “Ahkâmü’l-Kur’ân”. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. Erişim 04 Ocak 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahkamul-kuran>
- Dârekutnî. *es-Sünen*. 4 Cilt. Beyrut: Alemü’l-Kütüb, ts.
- Demirci, Muhsin. *Kur’an’ın Ana Konuları*. İFAV: İstanbul, 2012.
- Demirkent, Işın. “Haçlılar”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 02 Aralık 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/haclilar>
- Doğan, Pınar Usta. *Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi, 2015.
- Dihlevî, Şah Veliyullâh. *Hüccetullâhi’l-bâliğa*. nşr. Seyyid Sâbık. Kahire: Mektebetü’l-müsennâ, ts.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. “DAİŞ’in Temel Felsefesi ve Dini Referansları Raporu”. Erişim 01 Kasım 2020. <https://dinhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/DEAS%CC%A7%20K%C4%B0TAP%C3%87IK>
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. “Din İşleri Yüksel Kurulu Başkanlığı”. Erişim 30 Kasım 2020. <https://dinhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/DEAS%CC%A7%20K%C4%B0TAP%C3%87IK.pdf>
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. “Din İşleri Yüksel Kurulu Başkanlığı”. Erişim 30 Kasım 2020. <https://dosya.diyanet.gov.tr/DIYKDosya/YayinDosya/2b0f07c0-e60b-4b5e-a401-b3ea86dd8e5e.pdf>
- Doğan, Pınar Usta, *Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015), 49-179. Ebû Dâvûd. *Sünen*. nşr. Kemâl Yûsuf el-Hût. Beyrut: y.y., 1409/1988.
- Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır. *Hak Dini Kur’an Dili: Yeni Meâlli Türkçe Tefsir*. 10 Cilt. İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım, 1979.
- Encyclopedia Britannica. “Patriarchy”. Erişim 05 Kasım 2020. <https://www.britannica.com/topic/patriarchy>
- Fahredden er-Râzî. *Mefâtihu’l-ğayb: et-Tefsîrû’l-kebîr*. nşr. M. Muhyiddin Abdülhamîd. 32 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi’t-Türâsi’l-Arabî, ts.
- Fâkihî. Aḥbâru Mekke. nşr. Abdülmelik b. Abdullah. Mekke: y.y., 1407/1986-87.
- Fığlalı, Ethem Ruhi. “Hâriciler”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 01 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hariciler#1Fîrûzâbâdî. el-Ḳāmûsü’l-muḥîṭ. Beyrut: y.y., 1406/1986>.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed. *İhyâ’ü ‘ulûmi’d-dîn*. 4 Cilt. İstanbul: y.y., 1318.
- Goldziher, Ignaz. *el-‘Akîde ve ‘ş-şerî‘a fî l-İslâm*. çev. M. Yûsuf Mûsâ v.dğr. Kahire: y.y., 1959.
- Gündüz, Aslan. “İnsan Hakları”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/insan-haklari#1>
- Günenç, Halil. *Büyük Şafîi İlmiḥali*. İstanbul: Hilal Yayınları, 1986.
- Hamîdullah, Muhammed. *el-Veşâ’ıku’s-siyâsiyye*. Beyrut: y.y., 1403/1983.

- Hattâbî. *Me 'âlimü's-Sünen*. nşr. Abdüsselâm Abdüşşâfi Muhammed. 4 Cilt. Beyrut: 1411/1991.
- Hatib, Huzeyfe Şerif & Hıdır, İmaduddin Abdurrauf. “Dirâse Terbeviyye Hadîsiyye li-Hadîsi'r-Resûl sallallâhü aleyhi ve sellem (murû ebnâekum bi's-salât li-seb' sinîn) fî itârî ilmi ebhâsi'd-dimâğ/ Hz. Peygamber sallallâhü aleyhi ve sellem “Çocuklarınıza Yedi Yaşına Geldiklerinde Namaz Kılmayı Emredin” Hadisi Şerifi Üzerine Beyin Araştırmaları Bilimi Çerçevesinde Yeni Bir İnceleme”. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4/8 (2016), 90-122.
- Heysemî. *Mecma'u'z-zevâ'id*. Beyrut: y.y, 1967.
- Hökelekli, Hayati. “Çocuk”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/cocuk#1>
- İbn Abdülber. *et-Temhîd li-mâ fi'l-Muvaṭṭa' mine'l-me'ânî ve'l-esânîd*, nşr. Saîd Ahmed E'râb, Tıtvân: y.y., 1387-1407/1967-87.
- İbn Âbidîn, Muhammed Emîn b. Âbidîn. *Reddû'l-muḥtâr 'ale'd-Dürri'l-muḥtâr*. 6 Cilt. Kahire 1386-89/1966-69.
- İbn Âşûr, Muhammed Tâhir. *İslâm Hukuk Felsefesi*. çev. Mehmet Erdoğan & Vecdi Akyüz. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2013.
- İbn Âşûr, Muhammed Tâhir. *Maḳâşidü's-şerî'ati'l-İslâmiyye*. Tunus: y.y., 1978.
- İbn Atıyye. *el-Muḥarrerü'l-vecîz*. nşr. el-Meclisü'l-ilmî bi-Fâs. Mağrib: y.y., 1397/1977.
- İbn Ebû Şeybe. *el-Muşannef fi'l-eḥâdis ve'l-âşâr*. nşr. Kemâl Yûsuf el-Hût. 7 Cilt. Beyrut: y.y., 1409/1989.
- İbn Hacer el-Askalânî. *el-İşâbe fi temyîzi's-şahâbe*. 4 Cilt. Kahire: y.y., 1328.
- İbn Hacer. *Fethu'l-bârî*. Beyrut: y.y., 1988.
- İbn Hişâm. *es-Sîretü'n-nebeviyye*. nşr. M. Muhyiddin Abdülhamîd. Kahire: y.y., 1979.
- İbn Kesîr, İsmâil b. Ömer b. Kesîr. *Tefsîrû'l-Ḳur'ânî'l-'azîm*. nşr. M. İbrâhim el-Bennâ v.dğr. 8 Cilt. Kahire: y.y., 1390/1971.
- İbn Kuteybe. *Te'vîlî muḥtelifi'l-ḥadis*. nşr. Abdülkâdir Ahmed Atâ. Beyrut: y.y., 1408/1988.
- İbn Mâce, *es-Sünen*. nşr. Muhammed Mustafâ el-A'zamî. 4 Cilt. Riyad: y.y., 1403/1983.
- İbn Mahled. *Aḥbârü's-şigâr (el-Akâdemîyye içinde)*. nşr. Abdullah Kennûn. Rabat: y.y., 1986.
- İbn Manzûr, Muhammed b. Mûkerrem. *Lisânü'l-'Arab*. nşr. Abdullah Ali el-Kebîr. 15 Cilt. Bulak: y.y., 1299-1308.
- İbn Miskeveyh, Ebû Ali Ahmed b. Muhammed. *Tehzîbü'l-aḥlâk ve taḥîrû'l-a'râk*. nşr. İbnü'l-Hatîb. Kahire: y.y., 1398/1977.
- İbn Rüşd. *Bidâyetü'l-müctehid*. Kahire: y.y., 1981.
- İbn Sahnûn. *Eğitim ve Öğretimin Esasları: Âdâbü'l-muallimîn*. çev. M. Faruk Bayraktar. İstanbul: y.y., 1996.
- İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd, *eṭ-Ṭabaḳâtü'l-kübrâ*. nşr. İhsan Abbas. 9 Cilt. Beyrut: y.y., 1388/1968.

- İbn Sînâ. *el-Kānûn fi't-tıbb*. nşr. İdvâr el-Kaş. 4 Cilt. Beyrut: y.y., 1413/1993.
- İbn Teymiyye, Takıyyüddin. *Der'ü te'âruzi'l-'aql ve'n-naql*. nşr. M. Reşâd Sâlim. Riyad: y.y., 1979.
- İbn Teymiyye, Takıyyüddin. *el-İstişkâme*. b.y: Müessesetü Kurtuba, ts.
- İbn Tufeyl. *Hay b. Yakzân*. nşr. A. N. Nader. Beyrut: y.y., 1993.
- İbnü'l-Arabî, Ebû Bekir. *Ahkâmü'l-Kur'ân*. nşr. Ali M. el-Bicâvî. 4 Cilt. Kahire: y.y., 1394/1974.
- İbnü'l-Hümâm, Kemâleddin Muhammed b. Abdülvâhid b. Hümâm, *Fethu'l-kadîr* 8 Cilt. Bulak: y.y., 1315-1318.
- İlhan, Avni. "Bâtıniyye". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 01 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/batiniyye>
- İmam Mâlik, Ebû Abdillâh Mâlik b. Enes. *el-Muvatta'*, nşr. Abdüvehhâb Abdüllatîf. 2 Cilt. Kahire: y.y., 1382/1962.
- Schacht, Joseph. *An Introduction to Islamic Law*. England: Oxford: y.y., 1971.
- Jurji, Edward J. "The Islamic Theory of War", *The Moslem World (MW)*, 30/332-342. (Hartford-Connecticut: y.y., 1911.
- Karaman v.dğr. *Kur'an Yolu Tefsiri*. 5 Cilt. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016.
- Karaman v.dğr., *Kur'an Yolu Tefsiri* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016), Mukaddime. <https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-tefsir-1/tevbe-suresi-9/ayet-5/diyanet-isleri-baskanligi-meali-1>
- Khadduri, Majid. *War and Peace in the Law of Islam*. Baltimore: y.y., 1955.
- Karadâvî, Yûsuf. *Sünneti Anlamada Yöntem*. çev. Bünyamin Erul. Nida Yayınları: İstanbul 2011.
- Karim. Kaleef K. "London's Child Marriages, 1500-1800s". *Discover The Truth*. Erişim 27 Kasım 2020.
- Kazıcı, Ziya. & Ayhan, Halis. "Tâlim ve Terbiye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020.
- Kur'ân-ı Kerîm Meâlî*. çev. Halil Altuntaş & Muzaffer Şahin. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2009.
- Kādî Abdülcebbâr b. Ahmed. *Şerhu'l-Uşûli'l-hamse*. nşr. Abdülkerîm Osman. Kahire: y.y., 1384/1965.
- Kadıızâde Ahmed Şemseddin. *Netâ'icü'l-efkâr fî keşfi'r-rumûz ve'l-esrâr*. 10 Cilt. Kahire: y.y., 1389-92/1970-72.
- Kınalızâde Ali Efendi. *Ahlâk-ı Alâî*. Bulak: y.y., 1248.
- Kitâb-ı Mukaddes*. İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi. 6. Basım, 2003.
- Koca, Ferhat. "İbadet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ibadet#3>
- Kurtubî, Muhammed b. Ahmed. *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân*. nşr. Ebû İshak İbrâhim. 20 Cilt. Kahire: y.y., 1386-87/1966-67.

- Kurtubî, Muhammed b. Ahmed, *el-Câmi' li-aḥkâmi'l-Ḳur'ân*, nşr. Ahmed el-Berdûnî & İbrâhim Ettafeyyîş. Kahire: Dârü'l-Kütübî'l-Mısriyye, 1384/1964.
- Kurtubî, Muhammed b. Ahmed. *el-Câmi' li-aḥkâmi'l-Ḳur'ân*. thk. Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî. 24 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 2006.
- Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed. *el-Câmi' li-aḥkâmi'l-Ḳur'ân*. thk. Hişâm Semîr el-Buhârî. 10 Cilt. Beyrut: Dârü İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 2001.
- Kutluer, İlhan. "İlim", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 27 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ilim>
- Lecker, Michael. *The "Constitution of Medina" Muhammad's First Legal Document*. Princeton 2004.
- Lewis, Bernard. "Politics and War". *The Legacy of Islam*, ed. Joseph Schacht & C. E. Bosworth. England: Oxford University, 1974.
- Mâverdî, Ebû'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Habîb el-Basrî. *Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn*. nşr. Mustafa es-Sekkâ & Muhammed Şerîf Sükker. Beyrut: y.y., 1408/1988.
- Mâverdî, Ebû'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Habîb el-Basrî. *Teshîlü'n-naẓar ve ta'cîlü'z-zafer*. nşr. Rıdvân es-Seyyid. Beyrut: y.y., 1987.
- Müslim, Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. *el-Câmi'u's-şahîh*. nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. 5 Cilt. Kahire: y.y., 1374-75/1955-56.
- Münâvî, Muhammed Abdürraûf. *Feyzü'l-kadîr şerhu'l-Câmi'i's-şagîr*. 6 Cilt. Kahire: y.y., 1357/1938.
- Nevevî, Yahyâ b. Şeref. *el-Minhâc fî şerhi Sahîhi Müslim b. el-Haccâc*. 18 Cilt. Kahire 1392/1972.
- Orum, Fatih. "et-Talâk Süresinin 4. Âyetindeki 've'l-lâi lem yaḥidne' İfadesinin Anlam ve Yorumu Üzerine". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 57/1 (2014), 35-69.
- Öz, Mustafa. "Haşîşiyye". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 01 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hasisiyye>
- Özel Ahmet. *İslâm Hukukunda Milletlerarası Münâsebetler ve Ülke Kavramı*. İstanbul: y.y., 1982.
- Özen, Şükrü. "İbn Şübrüme". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 17 Nisan 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ibn-subrume>
- Özervarlı. M. Sait "Dîn-i Kayyim". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/din-i-kayyim>
- Peters, Rudolph. "Jihad". *The Encyclopedia of Religion (ER)*. ed. M. Eliade. 8/88-91. New York: y.y., 1987.
- Râgıb el-İsfahânî. *Müfredâtü elfâzi'l-Ḳur'ân*. nşr. Safvân Adnân Dâvûdî. Dımaşk-Beyrut, 1412/1992.
- Râgıb el-İsfahânî, *Taḫṣîlü'n-neş'eteyn*. çev. Lütüfî Doğan. İstanbul: y.y., 1974.
- Râgıb el-İsfahânî. *ez-Zerî'a ilâ mekârimi's-şerî'a*. nşr. Ebû'l-Yezîd el-Acemî. Kahire 1405/1985.
- Serahsî, Ebû Bekr Şemsü'l-eimme. *el-Mebsûṭ*. nşr. Ebû Abdullah Muhammed Hasan İsmâil eş-Şâfiî. 30 Cilt. Beyrut: y.y., 1421/2001.

- Şâfiî, Muhammed b. İdrîs. *Aḥkâmü'l-Ḳur'ân*. nşr. Ebû Üsâme İzzet el-Attâr. Beyrut: y.y., 1410/1990.
- Şâfiî, Muhammed b. İdrîs. *el-Üm*. 6 Cilt. Bulak: y.y., 1321-26.
- Şâtıbî, İbrâhim b. Mûsâ. *el-Muvâfaḳât*. nşr. Ebû Ubeyde Meşhûr b. Hasan Âlû Selmân. 6 Cilt. Huber: y.y., 1417/1997.
- Şâtıbî, İbrâhim b. Mûsâ. *İslâmî İlimler Metodolojisi*. çev. Mehmet Erdoğan. İstanbul: y.y., 1990.
- Şelebî, Mustafa. *Ta'lîlü'l-aḥkâm*. Beyrut: y.y., 1981.
- Şentürk, Recep. “İnsan Hakları”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Kasım 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/insan-haklari#2-islam-dunyasinda>
- Şeybânî, Mecdüddin Mübârek b. Esîrüddin Muhammed. *en-Nihâye fî ḡarîbi'l-ḥadîş ve'l-eşer*. nşr. Mahmûd M. et-Tanâhî & Tâhir Ahmed ez-Zâvî. 5 Cilt. Kahire: y.y., 1383-85/1963-65.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr. *Câmi'u'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-Ḳur'ân*. nşr. Ahmed Muhammed Şâkir & Mahmûd Milliyet. “Gündem Haberleri”, /gundem/londradan-dunyaya-net-mesaj-islami-terror-yaftasini-kabul-etmiyoruz-6094568, 06 Aralık 2019. <https://www.milliyet.com.tr>
- Muhammed Şâkir. 16 Cilt. Kahire: Müessesetü'r-Risâle, 1955-1969.
- et-Taberî, Muhammed b. Cerîr. *Câmi'u'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-Ḳur'ân*. 30 Cilt. Beyrut 1406-1407/1986-87.
- Tan. Oğuzhan. “Childhood and Child Marriage in Islamic Law (İslam Hukukunda Çocukluk ve Çocuk Evliliği)”. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22/2 (2018), 783-805.
- Tatlıpınar, Selma. & Serçe, Hüseyin. “Satranç Öğretiminin Okul Öncesi Çocukların Dikkat Toplama Becerilerine Etkisi”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi* 22/2 (2019), 481-489.
- Tehânevî, Muhammed A'lâ b. Ali. *Keşşâfû ıstılâhâtî'l-fünûn*. 2 Cilt. İstanbul: y.y., 1404/1984.
- Tirmizî. *el-Câmi'u's-şahîh*. nşr. Ahmed Muhammed Şâkir. Kahire: y.y., 1356/1937.
- Uludağ, Süleyman. *İslâm Açısından Mûsikî ve Semâ*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1992.
- Üsrûşenî, *Câmi'u aḥkâmî's-şığâr* (Bedreddin Simâvî, *Câmi'u'l-fuşûleyn* ile birlikte). 2 Cilt. Kahire: y.y., 1300.
- Vâkıdî, Muhammed b. Ömer el-Vâkıdî, *Kitâbü'l-Meğâzî*. nşr. M. Jones. 3 Cilt. Beyrut: y.y., 1404/1984.
- Wikipedia. “Ages of Consent in Europe”. Erişim 27 Kasım 2020. https://en.wikipedia.org/wiki/Ages_of_consent_in_Europe
- Wikipedia. “Boko Haram”. 30 Kasım 2020. https://tr.wikipedia.org/wiki/Boko_Haram
- Wikipedia. “Child Sexual Abuse”. Erişim 27 Kasım 2020. https://en.wikipedia.org/wiki/Child_sexual_abuse
- Wikipedia. “Constance of Antioch”. Erişim 27 Kasım 2020. https://en.wikipedia.org/wiki/Constance_of_Antioch
- Wikipedia. “El-Kaide”. 30 Kasım 2020. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Taliban>

- Wikipedia. “Empress_Matilda”. Erişim 27 Kasım 2020.
https://en.wikipedia.org/wiki/Empress_Matilda
- Wikipedia. “Islamic State of Iraq and the Levant”. 30 Kasım 2020.
https://tr.wikipedia.org/wiki/Irak_ve_%C5%9Eam_%C4%B0slam_Devleti
- Wikipedia. “Marriageable Age”. Erişim 27 Kasım 2020.
https://en.wikipedia.org/wiki/Marriageable_age
- Wikipedia. “Taliban”. 30 Kasım 2020. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Taliban>
- Ya‘kübî, Ahmed b. İshak b. Ca‘fer, *Târîhu’l-Ya‘kübî*. nşr. M. Th. Houtsma. 2 Cilt. Beyrut: Dâru Sâdır, ts.
- Yaşaroğlu, M. Kâmil. “Mecmau’l-Fıkhi’l-İslâmî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 01 Aralık 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mecmaul-fikhil-islami>
- Yörükoğlu, Atalay. *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: y.y, 1983.
- Yücel, İrfan. “Diyanet İşleri Başkanlığı”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 01 Aralık 2020. <https://islamansiklopedisi.org.tr/diyanet-isleri-baskanligi>
- Zebîdî, Muhammed el-Murtazâ. *Tâcü’l-‘arûs*. nşr. Abdüssettâr Ahmed Ferrâc. 10 Cilt. Küveyt 1385/1965.
- Zebîdî, Muhammed el-Murtazâ. *İthâfü’s-sâdeti’l-müttakîn bi-şerhi esrâri İhyâ’i ‘ulûmi’d-dîn*. 13 Cilt. Fas: y.y., 1302-1304.
- Zemahşerî. Mahmûd b. Ömer. *el-Keşşâf ‘an haqâ’iki gavâmi’i’t-tenzîl ve ‘uyûni’l-eqâvîl fî vücûhi’t-te’vîl*. 4 Cilt. Beyrut: y.y., 1366/1947.
- Zühaylî, Vehbe. *İslâm Fıkhi Ansiklopedisi*. çev. Ahmet Efe v.dğr. İstanbul: 10 Cilt. Risale Yayınları, 1990.

Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇAKMAK & Arş. Gör Münir ECER

Atatürk Üniversitesi & Ordu Üniversitesi

1.Giriş

İnsanoğlu, aşkın olana bağlanma, zor anlarında aşkın olandan medet bekleme, dolayısıyla inanma duygusuna doğuştan sahiptir. Bu durum Kur'an'da¹ ve Hadislerde² vurgulanmasının yanı sıra, dinî-psikolojik bir tespit olarak da literatürde mevcuttur. Bu tespitler arasında insanın doğuştan boş bir levha olarak gelmeyip özellikle inanca yönelik bazı kabiliyet, beklenti ve ihtiyaçlarla donanımlı olduğu hususu³ öne çıkmakla birlikte, inancın ve bazı dini tecrübelerin insan beyninde genetik bir hareketliliğe yol açtığı yönünde nöro-biyo-psikolojik vurgular⁴ da mevcuttur. Dolayısıyla inanç, din, ibadet ve bunlarla bağlantılı konu ve kavramlar, insanı doğuştan kuşatmış ve insanın varlığı ile bütünleşmiştir. Doğuştan beri birey ile beraber olan inanç duygusunun yaşam içinde anlam kazanabilmesi, sağlıklı bir gelişim seyri içerisinde devam etmesi için çevresel faktörlerin önemli fonksiyonu vardır.⁵

Gerek insanın kalıtsal olarak sahip olduğu inanç ile hayatı boyunca hemhâl olması, gerekse bu inancın sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve istenen bir mihverde seyir etmesi için, çocuklara yönelik dinî eğitim girişimlerinin tarihi, ilk dönemlere kadar geri götürülebilmektedir. İslam eğitim tarihine bakıldığında, Hz. Peygamber zamanından itibaren çocukların eğitiminin önemsendiği ve bu eğitim için kurumların oluşturulduğu görülmektedir. İslam eğitim tarihinin Hz. Peygamber ve Raşid halifeler dönemini kapsayan ilk evresinde çocuklara okuma yazma ve temel dini bilgilerin eğitiminin verildiği 'Küttab' isimli mahalle mektepleri kullanılmıştır.⁶ İlerleyen süreçte Müslümanların devlet kurması, medrese ismi verilen müşahhas yüksek öğretim kurumlarının ortaya çıkmasıyla çocuk eğitimi yine ihmal edilmemiş, üst bir eğitim kurumuna geçiş aşaması olarak 'Mekteb' ismi ile varlığını korumuştur.⁷ Çocukların eğitimi için müstakil kurumlar olan mektepler, 'Sıbyan Mektebi' özel ismi ile Osmanlı döneminde de varlığını sürdürmüş, yazı ve temel dini

¹ "Rabbin Ademoğullarından -Onların Sırtlarından- Zürriyetlerini Alıp Bunları Kendileri Hakkındaki Şu Sözleşmeye Tabi Tutmuştu: Ben Sizin Rabbiniz Değil Miyim? 'Elbette Ki Öyle! Tanıklık Ederiz' Dediler. Böyle Yaptık Ki Kıyamet Gününde 'Bizim Bundan Haberimiz Yoktu' Demeyesiniz!" *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an-ı Kerim*, (Erişim 29 Eylül 2020), A'raf 7/172; "O Halde Sen Hanîf Olarak Bütün Varlığınla Dine, Allah İnsanı Hangi Fıtrat Üzerine Yaratmışsa Ona Yönel! Allah'ın Yaratmasında Değişme Olmaz, İşte Doğru Din Budur; Fakat İnsanların Çoğu Bilmezler" *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an-ı Kerim*, (Erişim 29 Eylül 2020), Rûm 30/30.

² "Bütün Doğan Çocuklar İslam Fıtratı Üzerine Doğar. Sonradan Anne Ve Babaları Onları Ya Yahudileştirir, Ya Hristiyanlaştırır, Ya Da Mecusileştirir." Ebu Abdullah Muhammed B. İsmail El-Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî* (Dimaşk: Dâru İbn Kesîr, 2002), "Cenâiz", 79 (No.1359); Ebü'l-Hüseyn Müslim B. El-Haccâc Müslim, *Sahîhu Müslim* (Riyad: Daru's-Selam, 2000), "Kader", 6755; Süleyman B. El-Eş'as B. İshak B. Beşîr El-Ezdî Es-Sicistânî Ebû Dâvûd, *Süneni Ebî Dâvûd*, Thk. Raid B. Sabri İbn Ebî 'Alfe (Riyad: Daru'l-Hadara, 2015), "Sünnet", 17 (No. 4714).

³ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998), 124; Kerim Yavuz, *Çocukta Dinî Duygu Ve Düşüncenin Gelişmesi* (İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2012), 29-33.

⁴ Andrew B. Newberg, Stephanie K. Newberg, "Dinî Ve Manevî Tecrübenin Nöropsikolojisi", Çev. Şeyma Turan, *Din Ve Maneviyat Psikolojisi*, Ed. İhsan Çapçioğlu, Ali Ayten (Ankara: Phoenix Yayınevi, 2013), 401; Nevzat Tarhan, *İnanç Psikolojisi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2014), 22,193.

⁵ Osman Pazarlı, *Din Psikolojisi* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982), 45; Hasan Dam, "Çocukluk Dönemi Din Eğitimi", *Gelişimsel Basamaklarına Göre Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü (Ankara: Nobel Yayınları, 2013), 30.

⁶ Ahmed Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi* (İstanbul: Damla Yayınevi, 2013), 27; Şakir Gözütok, *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi* (Ankara: Fecr Yayınları, 2002), 143-154; Mahmut Dündar, *İlk Dönem İslami Eğitim-Öğretim Faaliyetleri* (İstanbul: İşrak Yayınları, 2011), 30.

⁷ George Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim* (İstanbul: Klasik Yayınları, 2015), 55; Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, 29.

bilgilerin yanı sıra yer yer dinler tarihi, sarf, nahiv, ahlak ve aritmetik gibi bir program çeşitliliği ile temayüz etmiştir.⁸

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra, 3 Mart 1924'te din eğitimi veren müstakil kurumlar kapatılarak eğitim ve öğretim Milli Eğitim Bakanlığı çatısında toplanırken,⁹ özellikle çocukluğun erken dönemi için din veya değerler eğitimi ile ilgili olarak herhangi bir adım atılmamıştır. Bu eksikliğin tespitine ve ebeveynlerden gelen yoğun talebe binaen,¹⁰ yaygın din eğitimi kurumlarının bağlı olduğu Diyanet İşleri Başkanlığı, yaygın din eğitimi için belirlenmiş olan yaş sınırının kaldırılmasından sonra,¹¹ Kur'an kursları bünyesine 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarını da ekleyerek bu açığı kapatma yoluna gitmiştir. Bu kurslarda ders verecek öğretmenlerin tespiti için 2013'te mülakat yapılmış ve mülakat neticesinde seçilen 87 öğreticiden 80'inin katıldığı bir hizmet içi eğitim semineri düzenlenmiştir.¹² 4-6 yaş grubu Kur'an kursları, böylece 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında belirlenen 10 pilot ilde yürürlüğe konulmuş,¹³ 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında da tüm Türkiye'de uygulanmaya başlanmıştır. Kurulduğu ilk andan en son veri bilgileri açıklanan 2019 yılına kadar bu kurslara yoğun bir ilginin olduğu dikkatleri çekmektedir. Nitekim 4-6 yaş grubu Kur'an kursları, 2014 yılında 554 kurs, 758 öğretici ve 15.265 öğrenci¹⁴ ile eğitime başlarken bu sayılar 2019 yılında 7.963 kurs, 9.319 öğretici ve 170.513 öğrenciye¹⁵ yükselmiştir. 4-6 yaş grubu Kur'an kursları, 48 ayını tamamlayan ve 72 ayını doldurmayan öğrencilere yöneliktir.¹⁶ Bu kursların ders içeriğine bakıldığında temel Kur'an bilgisi, değerler eğitimi ve temel dini bilgilerin öne çıktığı görülmektedir.¹⁷

4-6 yaş grubuna yönelik Kur'an kurslarının etkili ve verimli bir eğitim dinamiği ile varlığını sürdürebilmesi adına paydaşlarına yönelik girişim ve çalışmalarının önemi yadsınamaz. Bu anlamda söz konusu paydaşlardan öğrenci, veli, öğretim programı ve öğretmenler üzerine akademik camiada çalışmalar ele alınmıştır.¹⁸ Bu çalışmanın ana yönelimini oluşturan öğretici perspektifinden konuya bakıldığında, bu kursların açılmasına karar verilmesinin ardından, burada öğretici olarak görev yapacak Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin ilk olarak mülakatla seçildiği yukarıda ifade edildi. Bunun yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev alan/alacak öğretmenlere yönelik çalışmalarını üç alt başlıkta kategorize etmek mümkündür:

⁸ Osman Öztürk, "Basic Principles Of Primary Schools Education In Ottoman Empire", *İslam Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, VII/1-2 (1978), 214; Mefail Hızlı, "Osmanlı Döneminde Bir İlköğretim Kurumu Olarak Sıbyan Mektepleri", *İslam Tarihinin Problemleri Kolokyumu* (Şanlıurfa: Elif Matbaası, 2008), 119-125.

⁹ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul, DEM Yayınları, 2014), 49.

¹⁰ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)" (Erişim: 1 Ekim 2020).

¹¹ DİB, "Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)".

¹² Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Faaliyet Raporu 2013" (Erişim: 1 Ekim 2020).

¹³ DİB "Faaliyet Raporu 2013" (Erişim: 1 Ekim 2020).

¹⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Faaliyet Raporu 2014" (Erişim: 1 Ekim 2020).

¹⁵ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Faaliyet Raporu 2019" (Erişim: 1 Ekim 2020).

¹⁶ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim Ve Öğretimine Yönelik Kurslar Ve Öğrenci Yurt Ve Pansiyonları Yönergesi" (Erişim: 1 Ekim 2020).

¹⁷ DİB, "Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)".

¹⁸ Bu Paydaşlar İle İlgili Çalışmalardan Her Birine Birer Olmak Üzere Şu Örnekler Verilebilir: Süleyman Şen, *4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kur'an Tasavvuru* (Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018); İbrahim Kurt, *Velilerin 4-6 Yaş Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)* (Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017); Ali Gücen, Ahmet Çakmak, Mustafa Fatih Ay, "4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi", *Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Kongresi Bildiri Kitabı*, Ed. Mücahit Kıbrıs (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 2016); Kevser Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020).

1.Yeterlik Geliştirme Toplantıları: 4-6 Yaş grubu Kur'an kurslarında görev alan/alacak öğretmenlerin hangi mesleki yeterliklere sahip olması gerektiğine ilişkin, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın toplantılar düzenlediği faaliyet raporlarına yansımıştır. Burada ele alınan konular ve belirlenen yeterlik içeriğine göre hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenir ve bu yeterlikler seminerlerde öğretmenlere kazandırılmaya çalışılır. Bunun için raporlara iki toplantı bilgisi yansımıştır. İlk toplantı 9 Mart 2017'de Ankara Rıfat Börekçi Eğitim Merkezi'nde yapılmıştır ve bu toplantıya 25 kişi katılmıştır. Toplantının amacı "4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu yeterliklerin öğretmenlere kazandırılması" olarak belirlenmiştir.¹⁹ İkinci toplantı ise 12 Aralık 2019'da yapılmıştır. Bu toplantının kapsamı da "öğretici yeterliklerinin geliştirilmesi"dir.²⁰

2.Hizmet İçi Eğitim Seminerleri: Öğreticiler için belirlenen yeterlik alan ve içeriklerinden sonra, bu yeterlikleri 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev alan/alacak öğreticiye kazandırmak adına pek çok hizmet içi eğitim semineri düzenlenmiştir. Bu anlamda Ağustos 2014'te 166 öğreticiye,²¹ 2015'te iki dönem halinde 5 gün süreli olmak üzere Rize ve Afyonkarahisar'da 444 öğreticiye,²² Temmuz 2017'de 29 Mayıs Üniversitesi Üniversitesi'nde 38 öğreticiye,²³ Ocak ve Kasım/Aralık 2018'de ilkinde 275, diğerinde ise 234 öğreticiye²⁴ ve son olarak da Ocak 2019'da iki dönem halinde 1.232 öğreticiye²⁵ hizmet içi eğitim semineri verilmiştir.

3. İlgili Kurumlarla İşbirliği: 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının hem eğitim, hem psikoloji, hem ilahiyat, hem de çocuk gelişimi gibi alanlarla yakın irtibatlı olması, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ilgili biriminin bu interdisipliner bir anlayışla, ilgili tüm paydaş kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Bu anlamda, bugüne kadar Başkanlığın iki girişimde bulunduğu tespit edilmiştir. Birincisi, 2014 yılında bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin çocuk gelişimi ve faaliyetleri ile alakalı formasyon sahibi olmaları için Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile işbirliği içerisinde 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri modülü programı hazırlanması ve bu programın aynı yıl uygulamaya konulmasıdır.²⁶ İkincisi ise, Marmara Üniversitesi rektörlüğüne yazılan bir yazıda 2018 yılında İlahiyat fakültesi öğrencilerine yönelik Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ile Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Çift Ana Dal Programı ve Yan Dal Programı alanlarında kontenjanların artırılması, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ile Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı öğrencilerine İlahiyat Fakültelerinde Çift Ana Dal ve Yan Ana Dal programları alanlarında kontenjan imkanı tanınması, Din Eğitimi Anabilim Dalı müfredatında erken çocukluk dönemi din eğitimi konularına yer verilmesi hususlarının değerlendirilmesinin istenmesidir.²⁷

Öte yandan 4-6 Yaş grubu Kur'an kurslarında görev alan/alacak öğretmenler ile alakalı olarak çeşitli akademik araştırmalar da yapılmıştır. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin gerek kendileri ile alakalı olan mesleki ve alan bilgisi yeterlikleri, gerekse doğrudan bu kurumların eğitim açısından geleceğini de ilgilendiren beklenti ve görüşlerinin tespiti önem arz etmiş ve alan araştırmacılarının çalışma yönelimlerinden biri olmuştur. Bu anlamda çalışmanın *temel amacı*; 4-6

¹⁹ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Faaliyet Raporu 2017" (Erişim: 5 Ekim 2020).

²⁰ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Faaliyet Raporu 2019" (Erişim: 5 Ekim 2020).

²¹ DİB, "Faaliyet Raporu 2014".

²² Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Faaliyet Raporu 2015" (Erişim: 5 Ekim 2020).

²³ DİB, "Faaliyet Raporu 2017".

²⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Faaliyet Raporu 2018" (Erişim: 5 Ekim 2020).

²⁵ DİB, "Faaliyet Raporu 2014".

²⁶ DİB, "Faaliyet Raporu 2014".

²⁷ DİB, "Faaliyet Raporu 2018".

yaş grubu Kur'an kursları ile ilgili hem öğreticiyi hem de diğer paydaşların yanı sıra öğreticiyi de konu alan hem nitel hem de niteli de barındıran karma desenli araştırmaları tespit edip, kurslarla ilgili öğretici görüşlerinin genel bir fotoğrafını ortaya koymaktır. Çalışmayı önemli kılan iki nedenden söz edilebilir. Birincisi; kurslarla ilgili genel bir değerlendirme yapmaya imkân tanınması, ikinci ise başkanlıktaki eğitim programcılarının bir projeksiyon sunma potansiyelini barındırmasıdır.

2.YÖNTEM

4-6 yaş grubu Kur'an kursları ile alakalı öğreticiyi merkeze alan araştırmaları ele almayı amaçlayan bu çalışma kapsamında söz konusu araştırmalar incelendiğinde, bunların tümünün nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bilimsel araştırma literatürü incelendiğinde, nitel desenli çalışmaları ele alıp mevcut durumu resimleyen çalışmalar için uygun yöntemin meta-sentez yöntemi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da meta- sentez yöntemi kullanılmıştır.

Meta-sentez, belirlenen bir araştırma problemi ile doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı olan nitel çalışmaları tespit edip bu çalışmalardan elde edilen bulguları veri olarak kullanarak ilgili çalışmalara dair bir sonuca ulaşan niteliksel bir araştırma türüdür.²⁸ Bir konu ile ilgili yapılan nitel araştırmaların nihai olarak ne demek istediğini, o konuya dair neyi tamamlayıp neyi eksik bıraktığını tespit etmek adına meta-sentezin ideal bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir. Bir konu ile ilgili bilimsel anlamda hangi çalışmaların yapıldığı ve söz konusu çalışmaların alanda hangi boşlukları doldurduğu, alandaki eksikliklerin tespit edilmesi, böylece eksikliklerin de bilimsel araştırmalar yapılmasında Meta-sentez yöntemi işlevsel bir özelliğe sahiptir. Böylece artan, büyüyen ve çeşitlenen bir araştırma alanında ulaşılan noktanın tespit edilebilir. Meta-sentez, uzun süre sağlık alanındaki araştırmalar için kullanılan, hatta gelecekte de bu alana pek çok çalışma kazandıracığına inanılan bir araştırma yöntemi olup²⁹ daha sonra eğitim bilimleri araştırmalarının da dikkatini çekmiş, bu alandaki araştırmalarda da kullanılmıştır.³⁰ Bu yöntem eğitim bilimlerindeki araştırmalarda ilk olarak "Meta-etnografi"³¹ ismi ile kullanılmış ise de, farklı çalışmalarda "Anlatı sentezi, Meta-yorumlama, Tematik içerik analizi" gibi isimlerine de rastlanılabilmektedir.³² Meta-sentez yöntemi, böylece bir içerik analizi türüdür ve nitel ve karma çalışmalar için işlevseldir. Nicel çalışmalar için daha çok Meta-analiz yöntemi tercih edilmektedir.³³

Meta-sentez yönteminin kullanıldığı bir çalışmada takip edilecek adımlara dair açıklamalar bulunmaktadır. Bu çalışmada takip edilen işlem adımları, Polat ve Ay'ın farklı kaynaklardan yararlanarak ortaya attıkları işlem adımları ile benzerdir: Öncelikle araştırma problemi ve bu

²⁸ Lela Zimmer, "Qualitative Meta-Synthesis: A Question Of Dialoguing With Nexts", *Journal Of Advanced Nursing* 53/3 (2006), 312.

²⁹ Denish Walsh, Soo Downe, "Meta-Synthesis Method For Qualitative Research: A Literature Review", *Journal Of Advanced Nursing* 50/2 (2005), 210; Terese Bondas, Elisabeth O. C. Hall, "Challenges İn Approaching Metasyntesis Research", *Qualitative Health Research* 17/1 (2007), 119; Serkan Dinçer, "Content Analysis İn For Educational Science Research: Meta Analysis, Meta-Synthesis, And Descriptive Content Analysis", *Bartın University Journal Of Faculty Of Education* 7/1 (Ocak 2018), 180.

³⁰ Seyat Polat, Osman Ay, "Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4/1 (2016), 52; Bondas, Hall, "Challenges İn Approaching Metasyntesis Research", 119; Dinçer, "Content Analysis İn For Educational", 180.

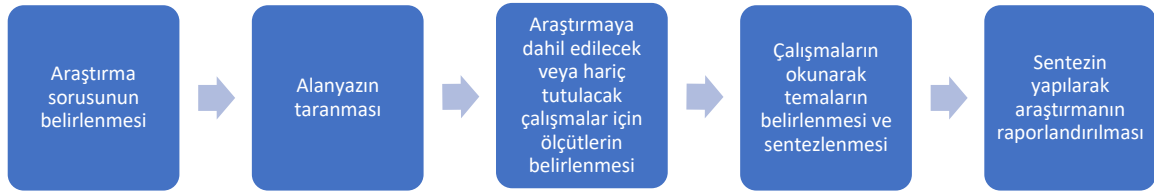
³¹ George W. Noblit, "Meta-Ethnography: Adoption And Return", *Cultural Constructions Of Identity*, Ed. Luis Urrieta, George W. Noblit (New York: Oxford University Press, 2018), 40-45.

³² R. Campbell, P. Pound, M. Morgan, G. Daker-White, N. Britten, R. Pill, L. Yardley, C. Pope, J. Denovan, "Evaluating Meta-Ethnography Systematic Analysis And Synthesis Of Qualitative Research", *Health Technology Assesment* 15/43 (2011), 6; Muammer Çalık, Mustafa Sözbilir, "Parameters Of Content Analysis", *Education And Science* 39/174 (2014), 34.

³³ Çalık, Sözbilir, "Parameters Of Content Analysis", 34; Polat, Ay, "Meta-Sentez ", 54; Dinçer, "Content Analysis İn For Educational Science Research", 180.

problem çerçevesinde alt sorular belirlenir. Bu sorular çerçevesinde alan yazın taramaya tabi tutulur. Problem ve amaç çerçevesinde işleme dahil edilecek çalışmalar için ölçüt belirlenir. Dahil edilen çalışmalar okunur, temalar belirlenir ve sentezleme işlemi yapılır. Son olarak da bulgular ortaya konur ve araştırma raporlandırılarak tamamlanır. Bütün bu işlem adımları, sırasıyla aşağıdaki şekil 1’de gösterilmiştir:³⁴

Şekil 1: Araştırmanın Aşamaları



Meta-sentez yönteminin kullanıldığı bir çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artıracak kurallar şu şekilde ifade edilebilir:³⁵

1. Çalışmanın amacının ve probleminin açık bir şekilde ortaya konulması.
2. Çalışmanın benzer çalışmalardan farkının açıkça ortaya konulması.
3. Araştırma kapsamına alınacak ve bu kapsamın dışında bırakılacak çalışmalar ile ilgili ölçütlerin açık bir şekilde belirtilmesi.
4. Alan yazın taranırken ulaşılan çalışmaların sayısı ve bu çalışmalardan senteze dahil edilenlerin detaylı bir şekilde açıklanması.
5. Çalışma grubuna dahil edilen çalışmaların evreni, örnekleme, gerçekleştiği coğrafya, veri toplama tekniği, veri çözümleme yöntemleri de belirlenmesi ve imkân dahilinde bunların bir tablo ile sunulması.
6. Verilerin çözülmesi ve temaların oluşturulmasının ayrıntılı bir şekilde açıklanması.
7. Temaların belirlenmesinin birden çok uzman tarafından yapılması ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın sağlanması.
8. Sentez işlemi için yeterli sürenin ayrılması ve bu sürenin de açıklanması.
9. İmkân ve dahilinde, incelemeye tabi tutulan çalışmalardan kesit veya pasajların da verilmesi.
10. Sentezleme ve raporlama aşamasında geniş bir yorumlama yelpazesine önem verilmesi.
11. Sonuçların araştırmacılar, uygulayıcılar ve politikacılar için açık ve net bir şekilde ortaya konulması.

Yukarıda sıralanan kurallara araştırmacılar uymaya özen göstermiştir.

2.1. Ölçütler

4-6 yaş grubu Kur'an kursları ile ilgili öğretici görüşlerini ele alan çalışmalar ile ilgili oluşturulacak çalışma grubunda, yöntem de göz önünde bulundurularak belirlenen ölçütler şunlardır:

- Çalışmaların 4-6 yaş grubu Kur'an kursları ile ilgili olması.
- Çalışmaların öğretici görüşlerine dayanması.
- Çalışmaların nitel desende olması. Bu anlamda karma desenle oluşturulmuş çalışmaların nitel bulgularına da ulaşılmıştır.

³⁴ Polat, Ay, "Meta-Sentez", 56.

³⁵ Zimmer, "Qualitative Meta-Synthesis", 317; Çalık, Sözbilir, "Parameters Of Content Analysis", 34- 35; Polat, Ay, "Meta-Sentez", 57- 58.

2.2. Çalışma Grubu

Problem, amaç, yöntem ve ölçütler çerçevesinde alan yazın taranmış ve 9 yüksek lisans tezi, 1 kitap, 8 makale ve 1 bildiri olmak üzere 19 araştırmadan oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Araştırmalar

TEZLER		
Betül Yıldırım	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Samet Yağcı	Öğreticilere Göre DİB 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Zülfı Doğan	4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Bekir Sarı	Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Elif Acur	Öğretici Görüşleri Bağlamında DİB 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi	Yüksek Lisans Tezi
Büşra Kara	Okul öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri	Yüksek Lisans Tezi
Hatice Bayka	Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi	Yüksek Lisans Tezi
Kevser Tüfekçi	DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Ayşe Sevde Karaca	DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
KİTAPLAR		
Mehmet Korkmaz	4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)	Kitap
MAKALELER		
Mehmet Korkmaz	4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma	Makale
Muzaffer Üzümcü	Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an	Makale

	Kursları	
M. Fatih Genç	Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi	Makale
Muhammed Ali Yazıbaşı	Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri	Makale
Salih Aybey	4-6 yaş Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak ili Örneği)	Makale
Teceli Karasu	Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi: Muş Örneği	Makale
Samet Yağcı	Öğreticilere Göre DİB ve Müftülükleri 4-6 Yaş Kur'an Kursu Çalışmaları	Makale
Ayşegül Gün	Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun ili Örneği	Makale
BİLDİRİLER		
Ali Gücen Ahmet Çakmak M. Fatih AY	4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi	Bildiri

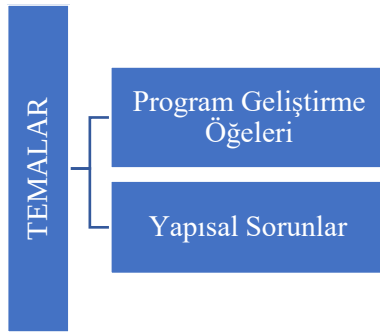
2.3. Veri Analizi

Ölçütler çerçevesinde belirlenen araştırma metinleri NVİVO programına yüklenmiş ve bulgular ile sonuçlar çeşitli başlıklarda kodlanmıştır. Sonrasında tekrar metinler okunmuş elde edilen kodlarda değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlem sonrasında kodlar belirli temalar etrafında tanzim edilmiştir. Bu işlemler aynı anda iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve sonrasında kodların hangi temalar altında işleneceği belirlenmiştir. Sonrasında da araştırmadan elde edilen sonuçlar raporlandırılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışma grubuna dahil edilen araştırmaların incelenmesinden sonra listelenen kodlar konulara göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmadan sonra elde edilen kodlardan, 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğretmenlerin, bu kurslar ile ilgili görüşlerinden iki ana tema ortaya çıkarılmıştır. Bu temalar şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2: Kodların gruplandığı temalar



Elde edilen temalar ayrı ayrı el alınarak bunlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerine yer verilecektir.

3.1. Program Geliştirme Öğeleri

Öğreticilerin kurslarla ilişkin görüşleri, bir bütünlük ve sistem içerisinde toparlandığında, bu görüşlerin program geliştirmenin dört temel ögesi olan amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme çerçevesinde analiz edilebilir.

3.1.1. Amaç

Yapılan araştırmalarda program geliştirme öğelerinden amaç ile ilgili öne çıkan öğretici görüşleri, bu öğretmenlerin öğretim programından ve amaçlarından yeteri oranda haberdar olmadıklarını ortaya koymaktadır. Çalışma grubundaki araştırmalarından bazıları öğretmenlerin amaçların yeterli, ulaşılabilir ve ihtiyacı karşılar nitelikte olduğu yönde görüş bildirdiklerini öne sürse de,³⁶ pek çoğunda, öğretmenlerin öğretim programını yeteri kadar incelemediklerini ve bu programın kendilerine yüklediği amaçların gerektiği ölçüde farkında olmadıkları bulgusu öne çıkmaktadır.³⁷ Yağcı'nın araştırmasında öne çıkan öğretmenlerin bir kısmının öğretim programı ile ders programını birbirine karıştırdığı tespiti,³⁸ bu anlamda önemlidir. Araştırmalara aynı zamanda öğretmenlerin neyi öğretmeyi amaçladıklarına dair bir genel bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Mesela Bayka'nın çalışmasında, bazı öğretmenlerin yegâne amaçlarının Kur'an okumayı öğretmek olmadığı, bazı temel dini bilgiler ve değerler eğitimine de işaret etmeleri³⁹ programa karşı farkındalığın göstergesi olarak değerlendirilebilir

3.1.2. İçerik

Araştırmalarda katılımcıların içeriğe ilişkin çeşitli görüşlerine de işaret edilmiştir. Bu görüşler arasında; yaş aralığına verilen derslerin içeriğinde bulunan hem Arapça dilinden kaynaklı

³⁶ Samet Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)* (İzmir: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 141; Ayşe Sevdâ Karaca, *DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi*, (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 82.

³⁷ Teceli Karasu, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi: Muş İli Örneği", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 51 (30 Haziran 2019), 479-500; Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları*, 117; Zülfi Doğan, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 48.

³⁸ Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu*, 80

³⁹ Hatice Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'Nın Değerlendirilmesi* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 33-34.

bilinmeyen, anlaşılması zor⁴⁰ hem de Allah, melek, ölüm gibi soyut kavram, isim ve terimlerin fazlaca yer aldığına vurgu yapılmaktadır.⁴¹ Ayrıca, yukarıdaki görüşleri destekler nitelikte bazı çalışmalarda da, içeriğin çocukların yaş seviyelerine uygun olmadığına yönelik öğretici görüşlerine yer verilmiştir.⁴²

İçeriğe dair öne çıkan öğretici görüşleri kodlarından biri de, müfredatın çok yoğun olarak görülmesidir. Buna göre öğretmenlerin müfredat içeriğini yetiştirmek için yeterli zamana sahip olmadıkları yönündeki ifadeleri çalışmalara yansımıştır.⁴³ Ayrıca bir çalışmada öğretmenlerin kurs programı ile Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi programının içeriğini karşılaştırdığı ve kurs programının zayıflığına işaret ederek geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.⁴⁴ Öğreticiler, alana hakimiyet konusunda kendilerini yeterli görmemektedir.⁴⁵ Korkmaz'ın araştırmasında bu husus meslek sevgisi eksikliği olarak ortaya çıkmıştır.⁴⁶ Alan bilgisinin genelini kapsayan soruların yanı sıra, belli bir konu ya da alan bilgisinin bir alt dalı olarak ifade edilebilecek çalışmalarda da bu eksiklik ortaya çıkmıştır. Nitekim bu kurslar ile ilgili değerler eğitimi çalışmalarını konu alan Acur'un çalışmasında araştırmacılar, değerler eğitimi ile ilgili eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir.⁴⁷ Yanı sıra Kara'nın tespitleri arasında öğretmenlerin dinin soyut konu ve kavramlarını öğretmede yetersizlik yaşadıkları mevcuttur.⁴⁸ Öğreticilerin alan bilgisi ile ilgili eksikliklerini gidermek için bireysel girişimlerde bulunup bulunmadıkları durumu ile ilgili sorular barından araştırmalarda, öğretmenlerin olumsuz cevap verdikleri görülmektedir. Bu anlamda öğretmenler meslekleri ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmedikleri, bu yetersizliklerinin olduğu yönünde görüş bildirerek⁴⁹ böyle bir eğitim almaları gerektiğini ortaya koymuşlardır.⁵⁰

3.1.3. Eğitim Durumları

Program geliştirmenin bir ögesi olan eğitim durumları hakkında da öğretici görüşlerine ilişkin veriler barındıran çalışmalar mevcuttur. Bu anlamda yöntem ve materyal kullanımı, sınıf yönetimi ve özel gereksinimli (özel eğitim) çocukların eğitimine dair görüşler, çalışmalarda yer

⁴⁰ Muhammet Fatih Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (24 Temmuz 2019), 506-521; Doğan, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği), 83.

⁴¹ Muhammed Ali Yazibaşı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi Ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç Ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)", *Dini Araştırmalar* 23/57 (15 Haziran 2020), 95-116; Elif Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 96.

⁴² Mehmet Korkmaz, 4-6 yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi (Kayseri: Kimlik Yayınları 2019), 65; Büşra Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 117-118; Bekir Sarı, *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 71; Kevser Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 58.

⁴³ Karasu, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi"; Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) Nın Değerlendirilmesi*, 37.

⁴⁴ Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) Nın Değerlendirilmesi*, 70.

⁴⁵ Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 138.

⁴⁶ Korkmaz, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", 249.

⁴⁷ Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 114.

⁴⁸ Kara, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi*, 74.

⁴⁹ Aybey, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", 216.

⁵⁰ Üzümcü, Çınar, "Öğreticilere Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)", 33; Doğan, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği), 185.

almıştır. Derste nasıl bir yöntem takip edildiği ile ilgili kendisine soru yöneltilen öğretmenlerin verdiği cevaplar, yöntemle dair bir birikimleri ya da ön bilgileri olsa da, bunun yeterli oranda sahaya yansıtmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğreticiler, öğrenci merkezli eğitiminden ve bu eğitimin gerekliliğinden haberdardır. Ancak bunu yeterli oranda uygulayamadıklarını, bunun nedeni olarak da kendilerinin yetişkin kurslarından geldiklerini ifade ettikleri yönünde tespitler çalışmalarda yer almaktadır.⁵¹

Öğreticilerin dersleri nasıl işledikleri ile ilgili görüşleri ele alan çalışmalarda yöntem olarak en çok önemsenen ve kullanılan anlatım yöntemi olduğu öne çıkmaktadır.⁵² Öte yandan çeşitli eğitsel oyunlar keşfettikleri ve bu oyunlarla ders işledikleri, drama, canlandırma, öyküleme, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar.⁵³ Öğreticilerin yöntem konusu ile ilgili öğrencilerin seviyesine inmekte zorlandıklarını,⁵⁴ kimi zaman spontane yöntemler kullandıklarını,⁵⁵ deneme-yanılma yolu ile uygun bir yöntem arayarak uygun olanı bulmaya çalıştıklarını⁵⁶ ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur.

Eğitim durumları ile ilgili öğretici görüşlerini ele alan çalışmaların üzerinde durduğu önemli bir husus da materyal kullanımıdır. Öğreticilerin materyal ile ilgili sorulara ilahi, müzik,⁵⁷ maket boyama, kukla,⁵⁸ akıllı tahta kullanımı⁵⁹ gibi cevaplar verdikleri araştırmalar mevcuttur. Ancak materyal konusu ile ilgili öğretici görüşlerine yer veren çalışmalarda bütünsel olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan gelecek olan materyallere ihtiyaç duyulduğu, bu materyallerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır.⁶⁰ Materyal ile ilgili ihtiyaç konusunda sorumluluğu dışarıda aranmasının nedenini bir başka araştırmanın sonucu vermektedir. Öğreticilerin kendilerini materyal geliştirmede yetersiz bulduğu araştırmalara yansımıştır.⁶¹

⁵¹ Sarı, *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi*, 90.

⁵² Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri*, 60; Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 141; Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'Nin Değerlendirilmesi*, 43.

⁵³ Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'Nin Değerlendirilmesi*, 43; Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri*, 60; Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 63; Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri*, 51.

⁵⁴ Yazıbaşı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi Ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç Ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)", 107.

⁵⁵ Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'Nin Değerlendirilmesi*, 43.

⁵⁶ Doğan, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)*, 58-59.

⁵⁷ Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri*, 52.

⁵⁸ Karasu, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi", 493.

⁵⁹ Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'Nin Değerlendirilmesi*, 43.

⁶⁰ Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'Nin Değerlendirilmesi*, 45; Kara, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi*, 101; Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 61; Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 133; Sarı, *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi*, 79.

⁶¹ Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 86.

Araştırmalarda sınıf yönetimindeki problemlere işaret etmektedir. Ödül ve ceza kullanımındaki sorunlar,⁶² ödüle sık yer verme,⁶³ çocukların dikkatlerinin çok çabuk dağılmasından ötürü onları bir daha toparlamada yaşanan güçlük,⁶⁴ şiddeti engelleyememe⁶⁵ gibi durumlar araştırmalara yansımıştır. Öğreticiler sınıf yönetimine dair eksikliklerini⁶⁶ ve bu anlamda pedagojik bir eğitime ihtiyaç duyduklarını⁶⁷ belirtmişlerdir.

Araştırmalarda özel eğitim konusundaki problemlere de işaret edilmektedir. Bu anlamda öğretmenler, bu çocuklara nasıl davranacaklarını bilmediklerini,⁶⁸ konu ile ilgili pedagojik yeterliğe sahip olmadıklarını⁶⁹ ileri sürmüşlerdir.

Eğitim durumlarına dair bütün konular, veriler ve öğretici görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim bilimleri ve pedagojik formasyon alanındaki yeterlik algılarının da sınıf ortamındaki başarılarına etki ettiği düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlere soru yönelten çalışmalardan ortaya çıkan ortak nokta, öğretmenlerin pedagojik formasyon ile ilgili konularda kendilerini yeterli görmemeleridir.⁷⁰ Bunun yanı sıra, öğretmenler çocuk gelişimi ve psikolojisi ile ilgili eksikliklerini de dile getirmişlerdir.⁷¹

3.1.4. Ölçme ve Değerlendirme

Araştırmalarda öğretmenlerin ailelerden gelen geri dönüşlere,⁷² gözlem yaptıklarına⁷³ ve etkinlik sonrası değerlendirmelere⁷⁴ işaret etmektedirler. Kimi araştırmalar öğretmenlerin

⁶² Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri* 57.

⁶³ Betül Yıldırım, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi(Sivas İli Örneği)* (Cumhuriyet Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 45.

⁶⁴ Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 63.

⁶⁵ Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 100.

⁶⁶ Korkmaz, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", 250; Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 100; Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi*, 54; Sarı, *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi*, 86.

⁶⁷ Korkmaz, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", 259.

⁶⁸ Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 63.

⁶⁹ Doğan, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Alguları (Kayseri Örneği)*, 135.

⁷⁰ Korkmaz, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", 249; Aybey, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", 215; Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", 518; Yazibaşı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi Ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç Ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)", 107; Üzümcü, Çınar, "Öğreticilere Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)", 29; Gün, "Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi", 62; Kara, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi*, 117; Doğan, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Alguları (Kayseri Örneği)*, 180.

⁷¹ Korkmaz, *4-6 yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi*, 130; Korkmaz, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", 249; Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri* 117; Doğan, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Alguları (Kayseri Örneği)*, 180.

⁷² Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 108.

⁷³ Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi*, 51.

⁷⁴ Sarı, *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi*, 76.

değerlendirme raporları hazırlamadıkları yönünde tespitler ileri sürerken,⁷⁵ bazıları da öğretmenlerin yeterli ve pedagojik düzeyde ölçme-değerlendirme bilgisine sahip olmadıklarını⁷⁶ ortaya koymuştur.

3.2. Yapısal Sorunlar

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına ilişkin yapılan çalışmalardan oluşan çalışma grubunda ortaya çıkan temalardan biri de öğretmenlerin karşılaştığı yapısal sorunlardır. Bu sorunlar, şu şekilde sınıflandırılabilir: Yaştan kaynaklı sorunlar, paydaşlardan kaynaklı sorunlar, idareden kaynaklı sorunlar ve kursların fiziksel yapılarından kaynaklı sorunlar.

3.2.1. Yaştan Kaynaklı Sorunlar

Bu kursların hitap ettiği yaş grubunun küçük olması, öğrencilerin özel ilgi, beceri ve yeterlik isteyen yaş aralığında olmasından ötürü öğretmenlerin görüşlerine yansıyan bazı sorunlar çalışmalarda yer almıştır. Bu sorunları üç grupta ele alınabilir. Birincisi öğretmenlerin iş memnuniyetleri ile ilgilidir. Mesela bir araştırmada öğretmenlerin 4-6 yaş grubu ile ilgilenme konusunda sorun yaşadıkları ve dolayısıyla çalışmaya pek istekli olmadıklarına⁷⁷ işaret edilmiştir.

İkinci sorun ise kursa 4 yaşındaki öğrencilerin de kabul edilmesidir. Araştırmalar öğretmenlerin 4 yaşın hazırbulunuşluk ve gelişim açısından çok küçük olduğu, bu kurslar için uygun olmadığı yönündeki görüşlerini kaydetmiştir.⁷⁸

Yaş ile ilgili bir diğer sorun ise 4, 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerin aynı mekânı paylaşması yani aynı sınıfta olmasıdır.⁷⁹ Bu durum, ders etkinliklerini kimi öğrenciler için fazla kolay, kimileri için de fazla zor görünmesine sebep olabilmektedir.⁸⁰ Bu konuya dair öğretmenlerin önerileri, kitap ve planlamaların her yaş grubu için ayrı ayrı yapılmasıdır.⁸¹

3.2.2. Paydaşlardan Kaynaklı Sorunlar

Öğretmenlerin paydaşlarla ilgili sorunları dile getirdikleri görüşleri öğretici ve veli kapsamında ele alınabilir. Öğretici ile ilgili olarak, çalışmalar bu kursların birer rehber öğretmen ya da psikolojik danışman bulundurmaları gerektiği ile ilgili tespitlerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, bu anlamda bir istihdama ihtiyaç duymaktadırlar.⁸² Öte yandan öğretmenlerin kurslarda başka yardımcı öğretmenlere ihtiyaç duydukları ile ilgili görüşleri de mevcuttur.⁸³

⁷⁵ Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 141.

⁷⁶ Doğan, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)*, 141.

⁷⁷ Muzaffer Üzümcü, Nuran Çınar, "Öğreticilere Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)", *Trabzon İlahiyat Dergisi* 7/1 (2020), 28.

⁷⁸ Aysegül Gün, "Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi" *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (2016), 44; Aybey, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", 219; Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 146; Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri*, 118; Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 86.

⁷⁹ Korkmaz, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi*, 47; Yıldırım, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)*, 145; Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 86.

⁸⁰ Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 81.

⁸¹ Aybey, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", 237.

⁸² Muhammed Fatih Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2019), 516; Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş*

Öğreticilerin veliler ile ilgili görüşlerinde, her ne kadar velilerden alınan dönütler ve bunların eğitim sürecine olumlu katkısı⁸⁴ mevcut olsa da, velilerin yüksek beklentilere sahip oldukları ve kendilerini memnun etme konusunda sorun yaşadıkları öne çıkmaktadır.⁸⁵ Öte yandan öğretmenler, bu kursların veli potansiyeli olan kamuoyunda yeterli oranda farkındalığa sahip olmadığı görüşünü de taşımaktadırlar.⁸⁶ Öğreticilerin ailelerle iletişim sorunu yaşadıkları araştırmalara yansımıştır.⁸⁷

3.2.3. İdareden kaynaklı Sorunlar

Çalışmalarda öğretici görüşlerine yansıyan sorunlardan biri de, bağlı bulundukları üst idarî birimlerdir. Öğreticiler, konu ile ilgili olarak müftülüklerin kendilerini desteklemediklerinden⁸⁸ ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın öğretici görevlendirme kriterlerinin yanlış olduğundan⁸⁹ yakınmaktadırlar.

Öğreticilerin müftülüklerden ve Başkanlıktan yana sorun yaşadıklarını ileri sürdükleri önemli bir konu da hizmet içi eğitim seminerleridir. Konu ile ilgili öncelikle öğretmenlerin söz konusu seminerlerin içerik olarak yetersiz, yeterli bilimsel altyapıdan yoksun oldukları görüşleri mevcuttur.⁹⁰ Öte yandan, düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin sadece kadrolu öğretmenlere yönelik olması, çalışmalara bir rahatsızlık olarak yansımıştır. Zira 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev alan öğretmenlerin büyük bir kısmı geçici öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu geçici öğretmenlerin seminlere kabul edilmemesi, öğretmenlerin sorun olarak kabul ettikleri bir husustur.⁹¹

3.2.4. Kursların Fiziksel Yapılarından Kaynaklı Sorunlar

Öğretici görüşlerine yansıyan yapısal sorunlardan biri de, kursların fiziksel sorunlarıdır. Bu anlamda incelenen araştırmalarda öğretmenler her ne kadar ulaşım itibarıyla kursların uygun yerlerde açıldığı görüşünü taşıyorlar da,⁹² açılan bu kursların pek çok fiziksel yetersizlik ve eksikliklerinin olduğunu, bunun da eğitim- öğretimi olumsuz etkilediğini ileri sürmüşlerdir.⁹³

Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği), 90-91; Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 85.

⁸³ Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 95.

⁸⁴ Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 108.

⁸⁵ Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", 516; Yazibaşı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi Ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç Ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)", 110; Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 86; Kara, *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri*, 119.

⁸⁶ Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 72.

⁸⁷ Kara, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi*, 86; Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 64.

⁸⁸ Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", 516; Acur, *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, 118.

⁸⁹ Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 85.

⁹⁰ Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", 518; Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 73.

⁹¹ Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 81; Doğan, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)*, 179.

⁹² Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 102.

⁹³ Aybey, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", 235; Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 114; Yağcı,

Bu fiziksel sorunların hangi alanlar ile ilgili olduğu ise çalışmalarda farklı farklı ortaya konulmuştur. Bu anlamda öğretmenler kurs bahçelerinin,⁹⁴ WC ve lavaboların yetersiz olması ya da çocukların kullanımına uygun olmaması,⁹⁵ kursların sobalı olması ve dolayısıyla ısınma probleminin olması,⁹⁶ çocukların bulundukları yaş itibarıyla oyun etkinliklerinin rahat yürütülebileceği uygun bir salonun olmaması,⁹⁷ teknik donanım eksikliği⁹⁸ gibi hususlar hakkında görüş ileri sürmüşlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından bugüne tüm Türkiye’de öğrenci kabul eden Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 4-6 yaş grubu Kur’an kursları ile ilgili öğretici görüşlerine başvuran çalışmaları meta-sentez yöntemini kullanarak inceleyen bu çalışmadaki sonuçlar iki tema altında toplanmıştır. Bu temalar; program geliştirme öğeleri ile yapısal sorunlardır. Program geliştirme öğeleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar, şu şekilde sıralanabilir. Buna göre öğretmenler:

- Öğretim programı ve bu programın taşıdığı amaçlara dair farkındalık sorunları vardır.
- Program içeriğinin oldukça yoğun ve öğrenci kapasitesinin üstünde olduğunu düşünmektedirler.
- İçeriği oluşturan temel alan bilgisine hakimiyet konusunda sorun yaşamaktadır.
- Dersi etkili bir şekilde işleyebilecek farklı yöntemler hakkında problemler yaşamakta ve uygun araç-gereç, materyal geliştirme ve kullanma konuları başta olmak üzere, bir bütün olarak pedagojik formasyon, çocuk gelişimi ve psikolojisi konularında zorluk yaşamakta, eksikliklerini dile getirmektedirler.
- Öğretim sürecini değerlendirme konusunda eksikliklerine işaret etmişlerdir.
- Eksik oldukları noktada kendilerini geliştirmeye isteklidirler.

Yapısal sorunlar ile ilgili ulaşılan sonuçlar, şu şekilde ifade edilebilir: Buna göre öğretmenler:

- 4 yaşındaki öğrencinin kurslara uygunluğunu tartışmaktadırlar.
- Sınıflarda 4, 5 ve 6 yaş grubu öğrencilerinin bir arada olmasının sorunlara neden olduğunu düşünmektedirler.
- Kurslarda yardımcı ya da stajyer öğretici ile ilgili sorunlara işaret etmişlerdir.
- Çocuk gelişimi ve psikolojisi ile ilgili konularda bir rehber öğretmen ya da psikolojik danışmanın istihdam edilmesine işaret etmişlerdir.
- Müftülükler ve Diyanet İşleri Başkanlığı’nın, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerlerini artırmasına ve niteliğini geliştirilmesine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanı sıra bütün öğretmenleri kapsamayı gerektiğini de belirtmişlerdir.

Samet, "Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları çalışmaları", *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, 11 (2020), 218; Gün, "Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi", 62; Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", 518; Üzümcü, Çınar, "Öğreticilere Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)", 44.

⁹⁴ Gün, "Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi", 54-55;

⁹⁵ Aybey, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", 235; Gün, "Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi", 54.

⁹⁶ Korkmaz, "4-6 yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi", 92; Gün, "Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi", 57.

⁹⁷ Sarı, *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi*, 82-83; Bayka, *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'Nin Değerlendirilmesi*, 47-48.

⁹⁸ Sarı, *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi*, 76.

- Kursların fiziksel yapıları ve donanımı, 4-6 yaş grubuna uygunluğu konularına işaret etmişlerdir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle, Diyanet İşleri Başkanlığı'na ve konuya ilgi duyan araştırmacılara çeşitli öneriler sunulabilir. Bu anlamda Diyanet İşleri Başkanlığı'na sunulabilecek öneriler şunlardır:

- Mevcut öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik formasyon ve gelişim psikolojisi ile ilgili eksikliklerini gidermek amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim seminerleri hazırlanabilir, bazı etkinlik ve programlar için Milli Eğitim Bakanlığı ile koordineli çalışmalar için girişimlerde bulunulabilir.
- Öğretici istihdamı ile ilgili gelecek planlamasında ideali yakalamak adına üniversiteler ile çift ana dal ve yan dal konularında görüşmeler yapılabilir, protokol girişimlerinde bulunulabilir.
- Öğretim programının içerik boyutu yeniden değerlendirilebilir.
- Kurslarda öğretici dışında hem idari hem de rehberlik yönünden yeni istihdam olanakları düşünülebilir. Yardımcı personel ile ilgili sorunlara yönelik çeşitli önlemler alınabilir.
- Kurslara kabul şartları gözden geçirilebilir.
- Kursların fiziki şartlarını düzenleyici önlemler alınabilir

Konuya ilgi duyan araştırmacılara sunulabilecek öneriler ise şunlardır:

- Kurslardaki öğretim uygulamalarının gözlem yolu ile çalışılması
- Çeşitli yöntemlerin etkin kullanımına dair deneysel desenli çalışmalar yapılabilir.
- Kurslarda özel eğitim ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili betimsel ve çözüm önerisi sunan çalışmalar ele alınabilir.

Kaynakça

- Acur, Elif. *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2014.
- Aybey, Salih. "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)". *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 6/2 (2019) 207-240.
- Bayka, Hatice. *Öğretici Ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Bondas, Terese, Hall, Elisabeth O. C. "Challenges In Approaching Metasynthesis Research". *Qualitative Health Research*. 17/1 (2007) 113-121.
- Campbell R., Pound P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., Yardley, L., Pope, C., Denovan, J. "Evaluating Meta-Ethnography Systematic Analysis And Synthesis Of Qualitative Research". *Health Technology Assessment*. 15/43 (2011) 1-180.

- Çalık, Muammer, Sözbilir, Mustafa. "Parameters Of Content Analysis". *Education And Science*. 39/174 (2014) 33-38.
- Çelebi, Ahmet. *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*. İstanbul: Damla Yayınevi, 2013.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim Ve Öğretimine Yönelik Kurslar Ve Öğrenci Yurt Ve Pansiyonları Yönergesi". Erişim: 1 Ekim 2020, <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=16041&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Faaliyet Raporu 2013". Erişim: 1 Ekim 2020, <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2013%20Yılı%20Faaliyet%20Raporu.pdf>.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Faaliyet Raporu 2014". Erişim: 1 Ekim 2020, <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2014%20Yılı%20Faaliyet%20Raporu.pdf>.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Faaliyet Raporu 2015". Erişim: 1 Ekim 2020, <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2015%20Yılı%20Faaliyet%20Raporu.pdf>.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Faaliyet Raporu 2017". Erişim: 1 Ekim 2020, <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2017%20Yılı%20Faaliyet%20Raporu.pdf>.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Faaliyet Raporu 2018". Erişim: 1 Ekim 2020, <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2018%20İdare%20Faaliyet%20Raporu.pdf>.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Faaliyet Raporu 2019". Erişim: 1 Ekim 2020, <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2019%20Yılı%20Faaliyet%20Raporu.pdf>.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)". Erişim: 1 Ekim 2020, [https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kursları%20Öğretim%20Programı%20\(4-6%20Yaş%20Grubu\)%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kursları%20Öğretim%20Programı%20(4-6%20Yaş%20Grubu)%202018.pdf).
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. *Kur'an'ı Kerîm*. Erişim: 29 Eylül 2020, <https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf>.
- Dinçer, Serkan. "Content Analysis İn For Educational Science Research: Meta Analysis, Meta-Synthesis, And Descriptive Content Analysis", *Bartın University Journal Of Faculty Of Education* 7/1 (2018) 176-190.
- Doğan, Zülfi. *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Ebû Davûd, Süleyman b. el-Eş'as b. İshak b. Beşîr el-Ezdî es-Sicistânî. *Süneni Ebî Davûd*. Thk. Raid b. Sabri İbn Ebî 'Alfe, Riyad: Daru'l-Hadara, 2015.
- Dam, Hasan. "Çocukluk Dönemi Din Eğitimi". *Gelişimsel Basamaklarına Göre Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü, Ankara: Nobel Yayınları, 2013.

- Dündar, Mahmut. *İlk Dönem İslami Eğitim-Öğretim Faaliyetleri*. İstanbul: İşrak Yayınları, 2011.
- El-Buhârî, Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail. *Sahîhu'l-Buhârî*. Dimaşk: Daru İbn Kesîr, 2002.
- Genç, Muhammed Fatih. “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*. 5/2 (2019), 506-521.
- Gözütok, Şakir. *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Fecr Yayınları, 2002.
- Gücen, Ali, Çakmak, Ahmet, Ay, Mustafa Fatih. “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Kongresi Bildiri Kitabı*. Ed. Mücahit Kıbrıs, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 2016.
- Gün, Ayşegül. “Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitimi”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7 (2016) 33-66.
- Hızlı, Mefail. “Osmanlı Döneminde Bir İlköğretim Kurumu Olarak Sıbyan Mektepleri”, *İslam Tarihinin Problemleri Kolokyumu*. Şanlıurfa: Elif Matbaası, 2008.
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998.
- Kara, Büşra. *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Karaca, Ayşe Sevde. *DİB 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Karasu, Teceli. “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi: Muş İli Örneği”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*. 51 (2019), 479-500.
- Korkmaz, Mehmet. *4-6 yaş Grubu Kur’an Kurslarında Din Eğitimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları 2019.
- Korkmaz, Mehmet. “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*. 53 (2020) 237-261.
- Kurt, İbrahim. *Velilerin 4-6 Yaş Kur’an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)*. Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Makdisi, George. *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*. Çev. Ali hakan Çavuşoğlu, Tuncay Başoğlu, İstanbul: Klasik Yayınları, 2015.
- Müslim, Ebu’l-Hüseyn Müslim. *Sahîhu Müslim*. Riyad: Daru’s-Selâm, 2000.
- Newberg, Andrew B., Newberg Stephanie K. “Dinî Ve Manevî Tecrübenin Nöropsikolojisi”. Çev. Şeyma Turan. *Din Ve Maneviyat Psikolojisi*. Ed. İhsan Çapcıoğlu, Ali Ayten, Ankara: Phoenix Yayınevi, 2013.
- Noblit, George W. “Meta-Ethnography: Adoption And Return”. *Cultural Constructions Of Identity*. Ed. Luis Urrieta, George W. Noblit (New York: Oxford University Press, 2018).

- Öztürk, Osman. "Basic Principles Of Primary Schools Education İn Ottoman Empire". *İslam Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, VII/1-2 (1978) 213-220.
- Pazarlı, Osman. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982.
- Polat, Seyat, Ay, Osman. "Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4/1 (2016) 52-64.
- Sarı, Bekir. *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Şen, Süleyman. *4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kur'an Tasavvuru*. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Tarhan, Nevzat. *İnanç Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2014.
- Tüfekçi, Kevser. *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Üzümcü, Muzaffer, Çınar, Nuran. "Öğreticilere Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)". *Trabzon İlahiyat Dergisi*. 7/1 (2020) 7-51.
- Walsh, Denish, Downe, Soo. "Meta-Synthesis Method For Qualitative Research: A Literature Review". *Journal Of Advanced Nursing*. 50/2 (2005) 204-211.
- Yağcı, Samet. "Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları çalışmaları". *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, 11 (2020) 195-221.
- Yağcı, Samet. *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*. İzmir: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Yazibaşı, Muhammed Ali. "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi Ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç Ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)". *Dini Araştırmalar*. 23/57 (2020), 95-116.
- Yavuz, Kerim. *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2012.
- Yıldırım, Betül. *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi(Sivas İli Örneği)*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Zimmer, Lela. "Qualitative Meta-Synthesis: A Question Of Dialoguing With Nexts". *Journal Of Advanced Nursing*. 53/3 (2006) 311-318.

Hz. Peygamber'in Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Kişilik Gelişimi İçin Öne Çıkardığı Bazı Hususlar

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Muhdi GÜNDÜZ
Şırnak Üniversitesi

Giriş

Kur'an, Hz. Peygamber'in büyük bir ahlak üzere (Kalem 68/4) olduğunu, alemlere rahmet olarak gönderildiğini (Enbiya 21/107) ve insanlar için güzel bir örnek (Ahzab 33/21) olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim yaşantısı günümüzdeki insanlar için de ders alınabilecek örneklerle doludur. Onun örnek alınabilecek yönlerinden biri kişilik özelliklerinin büyük oranda oluştuğu erken çocukluk dönemindeki çocukları yetiştirme tarzıdır. Kaynaklar Hz. Peygamber'in kendi çocukları-torunları ve ashabın çocukları ile ilişkileri konusunda zengin örnekler ihtiva etmektedir. Bu örnekler genel olarak çocuk terbiyesi özel olarak ise erken dönem çocukların olumlu kişilik kazanmasına dair ipuçları içermektedir. Bu bildiride onun erken çocukluk dönemi çocukların kimlik kazanmasında insanlığa örnek olabilecek bazı hususlar ön plana çıkarılacaktır.

İnsan yavrusu diğer varlıklardan farklı olarak tamamen savunmasız bir şekilde dünyaya gelmekte ve başta ebeveyn olmak üzere çevresindeki yetişkinlerin temel gereksinimlerini karşılaması ölçüsünde yaşama şansına sahip olabilmektedir. Onun kendine yeter bir varlık olması zaman aldığından başkaları tarafından bakılmaya, rehberlik edilmeye, yönlendirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönlendirme ve doğuştan getiren kalıtsal özellikler bütünüyle kişinin kişiliğini oluşturmaktadır. Bu kişiliğin oluşumunda anne babadan belirli bir potansiyel olarak alınan kalıtsal özellikler ile ilk günden itibaren maruz kaldığı dış uyarımlar etkili olmaktadır.¹

Yapılan kişilik tanımlarına bakıldığında genel olarak kişilik, bireyin iç ve çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlanır. Tanımda ayırt edicilik, tutarlı, yapılaşmış ve bir ilişki biçimi özelliklerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir.² Erich Fromm, ise kişiliği, “bireye özgü, bireyi eşsiz kılan, doğuştan getirilmiş ve sonradan kazanılmış içsel niteliklerin tümü”³ olarak tanımlar ve kişiliğin kalıtsal yoluyla doğuştan getirilen ve çevreyle etkileşim sonucunda oluşan olmak üzere ikisinin bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Senemoğlu da kişiliği “bireyi başkalarından ayıran, bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünü”⁴ olarak tanımlayarak, ayırt edici özelliğine ve kalıtım ve çevrenin bileşimi olduğuna dikkat çekmektedir. O halde kişilik, *ana-babadan kalıtsal yollarla alınan genetik özelliklerin çevreyle etkileşimin sonucunda oluşan ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi* olarak anlaşılabilir.

Kişiliğin oluşumunda kritik gelişim döneminin⁵ 0-6 yaş grubu olduğu ifade edilmektedir. Bu dönemde temelleri atılan kişilik gelişiminin ileri yaşlarda yön değiştirmekten ziyade aynı yönde ilerlediği vurgulanmaktadır. Örneğin psiko-seksüel gelişim kuramını öne süren Freud, kişiliğin ilk 6 yılda büyük oranda oluştuğunu belirtmektedir. Ona göre bu dönemde, ihtiyaçlar karşılanmadığı

¹ Ayla Oktay, *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (İstanbul: Epilson Yayınları, 2002), 22.

² Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2006), 404-405.

³ Cemil Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* (İstanbul: dem, 2014), 97.

⁴ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (Ankara: Pegem Akademi, 2009), 72.

⁵ Kritik, gelişimde, sonuçları hayat boyu süren davranış biçimlerinin yer alması mümkün olan bir dönemi işaret etmek için kullanılmaktadır. Bu dönemdeki gelişim görevleri yerine getirilmediğinde telafisi mümkün olmadığı gibi bundan sonra gelecek gelişim görevlerini etkilemektedir. Bunun için bu dönemde yerleşen davranışlar için “iz bırakma” tabiri kullanılmaktadır.

takdirde bu eksiklik onda bağımlılığa yol açmakta ve bu bir ömür boyu sürebilmektedir. Erikson ise, Freud'dan farklı olarak kişiliğin bir ömür boyu sürdüğünü, ancak girişimcilik ve suçluluk duygusu adını verdiği bu erken dönemde çocuğun çevredeki tepkiye göre yapılması istenilen veya istenilmeyenler arasındaki farkı öğrendiğini ve bunun da kişiliği oluşturduğunu söylemektedir. Ona göre kişilik yaşamın ilk yıllarından başlayarak birbirini izleyen ve sonraki gelişimler için bir basamak oluşturmaktadır.⁶ Sosyal öğrenme teorisine göre ise çocuk çevresinde gözlemlediği davranışları rol model alarak öğrenir. Çocuk çevresinde onaylanan davranışları yapmaya, onaylanmayan davranışlardan kaçınmaya çalışır. Bu da onun hem ahlakını hem de kişiliğinin oluşumuna etki etmektedir.⁷ Bilişsel gelişim kuramına göre ise beynin ve sinir sisteminin olgunlaşması ve çevreye uyum sağlaması sonucunda bireyin bilişsel gelişimi gerçekleşmekte ve bu da kişinin kişiliğini oluşturmaktadır.⁸ Bu kuramlara göre kişiliğin oluşumunda hem kalıtım hem de çevre önemli bir rol oynamaktadır.

Görüldüğü üzere kalıtım ve çevrenin bileşimi sonucunda kişilik oluşmaktadır. Buna uygun olarak Hz. Peygamber'in erken çocukluk dönemindeki çocukların olumlu kişilik sahibi olabilmeleri için kalıtım ve çevreye dikkat çektiği görülmektedir. Çalışma buna uygun olarak biyolojik ve çevresel faktörler olmak üzere iki başlıkta ele alınacaktır. Çevresel faktörler başlığı altında sevgi, güzel isim verme, dil eğitimi ve kişi olarak muhatap alma özelliklerine dikkat çekilecektir. Her başlık altında Hz. Peygamber döneminde yaşanan anekdotlara yer verilerek erken çocukluk döneminde yaşayan çocukların kişilik gelişiminde dikkat ettiği bazı hususlar ön plana çıkarılacaktır.

1. Biyolojik Faktörler

Canlılar tüm özelliklerinin ve yapısının ortaya çıkışını düzenleyen genler anne babadan alınmaktadır. Bu genler saç ya da göz rengi gibi fiziksel özelliklerin yanı sıra zekâ ve kişiliği de etkilemektedir.⁹ Ayrıca genler sonucunda oluşan fiziksel özellikler erken yaşlardan itibaren çocuğun çevreyle ilişkisinde doğrudan rol oynamaktadır. Örneğin sağlıklı ve kuvvetli bir çocuk ile uyuşuk ya da hastalıklı bir çocuğa çevrenin verdiği tepki farklı olduğundan doğal olarak kişiliklerine farklı bir şekilde yansıyacaktır. Maddi özelliklerin yanı sıra manevi özellikler de anne babadan kalıtım yoluyla alınmaktadır. Bunun için İslâm düşünürleri yenilen-içilenlerin genler üzerinde etkili olduğunu belirterek helal-haram gıda konusuna dikkat çekmişler ve eğitimin temellerinin en önemlilerden birini “veraset” olduğunu vurgulamışlardır.¹⁰

Yakın zaman kadar çocuk gelişimi doğum ile başlatılırken, günümüzde doğum öncesi dönemin daha sonraki gelişimi etkilediği görüşü ağırlık kazanmaya başlamıştır.¹¹ Hz. Peygamber de kalıtımın çocukların kişilik özellikleri üzerindeki etkisini ön görerek eş seçimine dikkat çekmiştir. Ona göre evlilik iki kişinin birlikte yaşayarak duyacakları mutluluğun ötesinde sahip olunacak çocukların sorumluluklarını üstlenmektir.¹² Bu konuda “Nutfeniz için araştırıp seçin ve size denk

⁶ Mualla Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2005), 57.

⁷ Zeynep Nezahat Özeri, *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi* (İstanbul: dem, 2004), 77-78.

⁸ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, 32-39.

⁹ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, 8-10.

¹⁰ "Maddi yaratılış gereği çocuk, ana-babadan renk, sima gibi vasıfları alırken, manevi bakımdan da ana-babanın sahip olduğu temiz seciye, izzet, şeref, iyi ahlak ve tabiat yahut bunların aksi olan çirkin huy ve davranışları veraset yoluyla alır." Ragıb el-İsfahani, Tafsılı'n-neş'eteyn ve Tahsılı's-saade- teyn, Mısır, 1323, s. 49 Akt. Bayraktar Bayraklı, "Eğitimin Doğum Öncesi Boyutu", *İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi (I)*, ed. İbrahim Canan (İstanbul: İlmî Neşriyat, 2005), 172.

¹¹ Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*, 26.

¹² Beyza Bilgin, *İslâm ve Çocuk* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2004), 16.

olacak kişilerle evlenin”¹³ diyerek kişilik oluşumunun doğum öncesinde başladığına göndermede bulunmaktadır. Nitekim bundan yola çıkara İslâm düşüncesinde eğitimin doğum öncesi başladığını ve bunun için eş seçimine önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.¹⁴

Eş seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda Allah Resulü şu tavsiyede bulunmaktadır: “Kadın dört şeyi için nikah edilir: Malı, güzelliği, hasebi (soy şerefi) ve dindarlığı... Siz dindar olanı tercih edin, huzur bulursunuz.”¹⁵ Buna göre Hz. Peygamber eş seçiminde dikkat edilmesi gereken özelliklerin başında dindarlığın geldiğini ve dindar biriyle evlenilmesi gerektiğini tavsiye etmektedir. Hadiste dindar kişinin ön plana çıkarılmasının sebeplerinden biri de yeme içmesinde helal-harama dikkat etmesi olabilir. Nitekim Müslüman düşünürler yenilen gıdaların kişilik üzerinde etkisi olduğunu belirterek bu konuda hassas olunması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin Ragıp el-İsfahânî A’raf süresi 58. Ayetinde geçen “beledü't-tayyib=temiz beldeden” kastın verimli bir arazi olduğu, bunun da helal-lokma ve sütle büyüyen anne-baba adaylarının çocuklarını olduğunu belirtmektedir. Bunun karşılığında pis araziden kastın ise haram lokma ve sütle beslenerek büyüyen anne-baba adayları olduklarını ifade etmektedir.¹⁶ Bunun için Müslümanlar yenilen-içilenler çocukları kişiliğini etkiler düşüncesinden yola çıkarak helal-haram gıda konusunda hassas olmuşlardır.

Görüldüğü üzere Allah Resulü Müslümanları eş seçiminde uyararak onların çocuklarının olumlu bir kişiye sahip olabilmeleri için gerekli olan ortamı hazırlamıştır. Çünkü anne-babanın sahip olduğu kişilik çocukların kişiliklerine tesir etmektedir. Bunun için seçilen eşe ve yenilen-içilenlerin helal olmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu da eğitimin evlilik öncesi planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak çocuğun potansiyel olarak sahip olduğu özelliklerinin ortaya çıkabilmesi için uygun bir çevreye ihtiyaç duyulmaktadır.

2. Çevresel Faktörler

Olumlu bir kişiliğe sahip olabilmenin yönünü çizen biyolojik faktörlerin yanı sıra kalıtımla getirilen özelliklerin gelişme olanağı bulduğu çevreye ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun doğumla birlikte ilişki kurduğu çevresi onun olumlu bir kişiliğe sahip olmasına katkıda bulunduğu gibi gelişimine olumsuz yönde de etki edebilmektedir. Hz. Peygamberin erken çocukluk dönemindeki çocuklarla ilişkisine bakıldığında günümüzdeki çocukların olumlu kişilik kazanmaları için bazı ilkeleri içerdiği görülmektedir. Onun gerek kendi çocukları ve torunları ya da sahabenin çocuklarla iletişimine bakıldığında sevgiyi esas aldığı, onlara güzel isim koyduğu, onların dil eğitimini önemseydiği ve nihayet onları bir birey olarak muhatap aldığı müşahade edilmektedir.

a. Sevgi

Çocuk doğumdan itibaren sevgi ihtiyacını ve sevme eğilimlerini göstermektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda bebeklerde sevgi belirten davranışların insandan kaçan davranışlardan daha

¹³ Ebû Abdillâh Muhammed İbn Yezîd el-Kâzvinî İbn Mace, *Sünenü İbn Mâce*, thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (Kahire: Dâru İhyai'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1952), "Nikah", 46.

¹⁴ Bayraklı, "Eğitimin Doğum Öncesi Boyutu", 177.

¹⁵ Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992), "Nikah", 15. Ebü'l-Hüseyin el-Kuşeyri en-Nisaburi Müslim, *Sahihi Müslim*, thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (Beyrut: Dâru İhyai't-Türasi'l-Arabi, 1956), "Radâ", 53; Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre es-Sülemi et- Tirmizî, *el-Câmiu's-sahih=Sünnenü't-Tirmizî*, thk. Beşşar Avvad Ma'ruf (Beyrut: Dârü'l-Garbi'l-İslâmî, 1998), "Nikâh", 2; Süleyman b. Eş'as b. İshak el-Ezdi Ebû Davud, *Sünenü Ebî Davud*, thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid (Beyrut: Dârü'l-Fikr, ts.), "Nikah", 2; İbn Mace, "Nikah", 6.

¹⁶ Ragıb el-İsfahani, *Tafsîlu'n-neş'eteyn ve Tahsîlu's-saadeteyn*, Mısır, 1323, s. 49 Akt. Bayraklı, "Eğitimin Doğum Öncesi Boyutu", 172.

fazla olduğu ortaya konulmuştur.¹⁷ Aslında doğumdan sonra kendisi ile çevresi arasındaki farkı anlamaya başladıktan sonra kendine güven, kendini tanıma, yeni deneyimler edinme ve sevilme gibi gereksinimler çocukta bilinç düzeyine çıkmaya başlamaktadır.¹⁸ Güvenin oluşmasının kaynağı sevgi olduğundan eğitimde sevginin temel alınması gerektiği söylenebilir. Eğitimde sevgi konusunda Yörükoğlu şunları söylemektedir:

“Temelinde sevgi olmayan hiçbir eğitim başarıya ulaşamaz. Ana baba sevgisinden yoksun büyüyen bir çocuk, ne türlü eğitilirse de sonuç alınamaz. Anlayışlı ve güvenli bir aile ortamında büyümeyen bir çocuğa manevi değerler kazandırmak da ruh sağlığını gerçekleştirmek de olanaksızdır. Sevgi ortamında ana babasını örnek alarak, bir çocuğun kişilik kazanması da manevi değerler edinmesi de kolaylaşır. Çocuğuna sevgi veremeyen, davranışlarıyla örnek olamayan ana babanın vereceği din eğitimi bu açığı kapatmaya yetmez.”¹⁹

Yukarıdaki pasajda görüldüğü gibi eğitimin beklenen işlevi yerine getirebilmesi için sevgi temelli olması gerektiği ifade edilmektedir. Hatta çocukların gelişiminde sevginin gıda gibi gerekli olduğu ve kişiliğin oluşumunda ma-i hayat, ziya-i şems olduğu belirtilmektedir.²⁰ Bunun için sevgi Hz. Peygamberin hayatına bakıldığında çocukların sevgi ve şefkatle yetiştirilmesine büyük önem verdiğini görmekteyiz. Örneğin onun yanında çocukluğu boyunca yaklaşık on yıl kalan Enes’in “Hz. Peygamber bana bir kere of bile demedi” ifadesi ve ona sevecen ve yakın davranması, bağırıp çağırmaması ve kendisine şefkatle muamele etmesi²¹ çocukların yetiştirilmesinde sevgiyi esas aldığı görülmektedir. Ayrıca “Küçüğüne sevgi/şefkat, büyüğüne saygı göstermeyen bizden değildir”,²² “Merhamet etmeyene merhamet edilmez”, “İnsanlara merhamet etmeyene Allah da merhamet etmez”,²³ gibi sözleri ve torunlarına “Siz Allah’ın güzel kokulu nimetlerindensiniz”²⁴ şeklindeki sözleri ile erken yaşlardan itibaren çocuklara sevgi ile yaklaşılmaması gerektiği ilkesine sahip olduğunu göstermektedir.

Kur’an’a göre çocuklarda büyükleri etkileyen sevginin kaynağı Allah’tır.²⁵ Bunun için Allah Resul’ü çocukları reyhana teşbih edip²⁶ “cennet bahçeleri” olarak nitelendirmiştir. Buna uygun olarak o “cennet bahçeleri”ne sevgilerini gösterir ve gösterilmesi için tavsiyede bulunur hatta bunun gerekli olduğunu ifade ederdi. Mesela:

“Bir gün Allah’ın elçisi, Hz. Ali’nin oğlu Hasan’ı öpüyordu. Yanında Temim kabilesinin ileri gelenlerinden Akrâ İbn Habis vardı. Dedi ki: ‘Benim on çocuğum vardır, hiçbirini öpmedim!’ Bunun üzerine Allah’ın elçisi şöyle buyurdu: ‘Şu muhakkaktır ki, merhamet etmeyene merhamet olunmaz. İnsanlara merhamet etmeyene, Allah merhamet etmez’²⁷

Yukarıdaki hadiste görüldüğü gibi Allah Resul’ü çocukların sevilmesi gerektiğini tavsiye etmiş ve kendisi sevgisini uygulamalı ve sözlü olarak göstermiştir.²⁸ Onun kız torununu namaz

¹⁷ Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*, 54.

¹⁸ Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, 162-163.

¹⁹ Atalay Yörükoğlu, “Ruh Sağlığı, Ahlak Değerleri ve Din Eğitimi”, *Türkiye I. Din Eğitimi Seminerleri*, (23-25 Nisan 1981), (Ankara: Gelişim Matbaası, 1981), 163.

²⁰ İbrahim Canan, *Hazreti Peygamberin Sünnetinde Terbiye* (İstanbul: Işık Akademi Yayınları, 2010), 183.

²¹ Buhârî, “Edeb”, 112.

²² Ebû Dâvûd, “Edeb”, 66.

²³ Buhârî, “Tevhid” 2, Edeb 27; Müslim, “Fedâil” 66, Tirmizî, “Birr”, 16

²⁴ Tirmizî, “Birr ve Sıla”, 11, 15; “Fedâil”, 66.

²⁵ Sana gözümün önünde yetiştirilmen için, kendimden bir sevgi bırakmıştım (Tâ-hâ, 20/39)

²⁶ Canan, *Terbiye*, 187.

²⁷ Müslim, “Fedâil”, 65.

²⁸ Buhârî, “Menâkıbu’l-Ensar”, 5; Müslim, “Fedâilu’s-sahabe”, 74.

kılarken bile çocuklarını kucağına alması,²⁹ çocukların cinsiyet ayırımı yapılmadan sevilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca o, çocuklara dua ederek,³⁰ onları öperek,³¹ onların başlarını³² ve yanaklarını okşayarak,³³ onları göğsüne çıkartmak,³⁴ onlarla şakalaşarak³⁵ ve onları omuzuna³⁶ ve sırtına bindirerek onlara sevgisini göstermiştir.³⁷ Şunun da vurgulanması gerekir ki onlara karşı şiddet kullanılmasına asla müsaade etmezdi.³⁸ Bütün bunlar Allah Resul'ünün çocuklara olan sevgisini gösterdiği gibi, çocukların sevgi temelli olarak yetiştirilmesi gerektiğine de işaret etmektedir.

Çocuklar, Hz. Peygamber'in kendilerini sevdiklerini bildiklerinden dolayı çevresinde bulunmaya gayret ederlerdi. Örneğin Allah Resulü seferden dönerken ehl-i beyt çocukları onu karşılamaya koşarlar, o da onlardan kimini bineğinin önüne kimini de arkasına alarak Medine'ye girerlerdi.³⁹ Yine Tebuk seferinde çocukların "Seniyyetü'l-vedâ" (veda tepesi) denen yerde karşılamışları⁴⁰ çocukların onu ne kadar sevdiklerini göstermektedir. Ayrıca onun çocuklara olan düşkünlüğü sadece Müslümanların çocukları ile sınırlı değildi. Bu düşkünlüğü yaşadığı şehrin sınırlarını da aşmıştı. Mesela Mekke'nin fethi sırasında bir grup çocuğun kendisini karşılamasından mutluluk duymuştur.⁴¹ Bunlar bize çocukların Hz. Peygamber tarafından sevidiklerini bildiklerini göstermektedir. Bu duyguyu yaşayan çocuğun erken dönemlerden itibaren kişiliğinin olumlu gelişebileceğini söylemek yanlış olmazsa gerektir. Ayrıca dini duygu, sevgi, güven vb. duygularla eş zamanlı olarak geliştiğinden sevgi temelli bir ilişki ilerde çocuğun dine karşı tutumunu olumlu yönde etkileyebileceği de söylenebilir.

Sonuç olarak çocukların olumlu bir kişiliğe sahip olabilmeleri için sevgi ve şefkatle beslenmeleri gerektiği bilinmektedir. Bunun karşısında sevgi ve şefkatten mahrum olarak büyüyen çocuklarda giderilmesi zor olan davranış ve ahlaki bozukların ortaya çıkma olasılığı yüksektir. Nitekim yapılan araştırmalarda çocuklarda intihar, içine kapanık, bencil, iyi konuşamama, altını ıslatma, isyankâr olma, anne-babaya düşmanlık, cinsel rol karmaşası vb. olumsuz davranışların kaynağının sevgi eksikliği olduğu belirtilmektedir.⁴² O halde Hz. Peygamberin örnekliğinde

²⁹ 'Allah'ın elçisi kızı Zeynep'ten torunu Ümâme'yi taşıyarak namaz kılardı. Onu bu vaziyette halka imam olarak namaz kıldırırken gördüm. Rükua vardığında onu yere bırakıyor, secdeden başını kaldırdığı zaman tekrar omuzuna alıyordu.' Müslim, "Mesâcid", 41; Buhârî, "Salât", 106.

³⁰ Peygamberimizin evlatlığı Zeyd'in oğlu Üsâme şöyle anlatmıştır: 'Allah'ın Elçisi beni biz dizine, Hasan'ı öbür dizine oturturdu. Bizi göğsüne bastırarak şöyle derdi: 'Allah'ım, bunlara rahmet ve saadet ihsan eyle! Ben bunların hayır ve saadetlerini diliyorum!' Buhârî, "Edeb", 22; Ayrıca bkz. Buhârî, "Libâs", 60; Müslim, "Fedâilü's-sahâbe", 56.

³¹ Buhârî, "Büyü", 49

³² Buhârî, "Ahkâm", 47.

³³ Müslim, "Fedâil", 80

³⁴ Askalanî, el-Metâlibu'l Aliyye, IV, 72 Akt. Mehmet Emin Ay, "Hz. Peygamber (SAV) ve Çocuklar", *Diyanet İlmî Dergi (Peygamberimiz Hz. Muhammed (SAV) Özel Sayısı)* Özel Sayı (2000), 169.

³⁵ Buhârî, Edeb, 81; Medine'nin Hazrec kabilesine mensup bir ailenin çocuğu olan Mahmûd b. Rebî', beş yaşında iken Resulullah'ın, kendilerine ait olan kuyudan çektiği suyu yüzüne püskürttüğüne dair bir hatırasını anlatmaktadır. Buhârî, "İlim", 18; Müslim, "Salât", 36

³⁶ Tirmizî, "Menâkıb", 50.

³⁷ Ay, "Hz. Peygamber (SAV) ve Çocuklar", 165-171.

³⁸ Kutlu Nebi, bebeklere karşı şiddet kullanılmasına asal izin vermezdi. Bir gün torunu Hasan ve Hüseyin süt annesi Ümmü'l-Fadl, Hasan ve Hüseyin'i peygamberin yanına götürerek kucağına koydu. Bebek Resulullah'ın üzerine işeyince Ümmü'l-Fadl, bebeğin omuzuna vurdu. Bunun üzerine Allah Resulü, 'Sen oğlumu incittin, Allah sana rahmet eylesin' buyurarak onu nazikçe uyardı. İbn Mace, "Ta'biru'r-rü'ya", 10.

³⁹ Buhârî, "Umre", 13.

⁴⁰ Ebu Davud, "Cihad", 164.

⁴¹ Bilgin, *İslâm ve Çocuk*, 54.

⁴² Ali Kafkasyalı, "Çocuk Eğitimi", *EKEV Akademi Dergisi- Sosyal Bilimler* 1/1 (1997), 181.

görüldüğü gibi erken yaşlardan itibaren çocuklarla sevgi temelli kurulan bir ilişki gelişmelerine olumlu yönde yansıtacağı söylenebilir.

b. Güzel İsim Verme

Doğum öncesi veya sonrası ebeveyn veya onların yerine geçen kişiler çocuklarına isim verirler. Ancak bu isimlendirme kişiyi diğerlerinden ayırarak farklı bir varlık olduklarını ortaya konulmasının ötesinde zamanla kişinin kültürünü, şahsiyetini inşa eden bir yapıya kavuşmaktadır. İsim mensup olunan kültürü yansıtmanın yanı sıra kişinin kendisini tanımasına, zihinsel kurgu oluşturmaya yol açabilmektedir. Kısacası kişiliğinin oluşumunda isim büyük rol oynamakta ve algılarını değiştirerek kişiliğini şekillendirebilmektedir. O halde isim kişiliği oluşturma'nın ilk adımı olarak değerlendirilebilir.

Aslında çocuklar öğrenmelerine bağlı olarak isimlerinin ifade ettiği anlamları rol model alabilmekte ve seçilen isimler kişinin karakter yapısını olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca kişinin en çok huşuna giden şeylerden biri de kendi ismiyle hitap edilmesidir. Bunun için sünnette her babanın çocuğuna karşı vazifelerden biri de ona güzel isim verme zorunluluğundan bahseder.⁴³ Bu konuda Allah Resulü “Siz kıyamet günüz kendi isimleriniz ve babalarınızın isimleriyle çağrılacaksınız, öyle ise isimlerinizi güzel kılın”⁴⁴ diye buyurmaktadır. Nitekim Hz. Peygamber’in çocuklara isim vermekte hassas davrandığını olumsuz anlam ifade eden⁴⁵ ya da İslâm’ın temel inançları ile çelişen isimleri değiştirdiğini görmekteyiz. Örneğin Hz. Ali, çocuklarına isim verilmesi ile ilgili olarak şunları anlatmıştır:

“İlk oğlum doğduğunda ona ‘Harb’ adını vermiştim. Allah’ın elçisi geldi, ‘Oğlumu bana gösterin, ona hangi ismi verdiniz?’ dedi. ‘Harb’ ismini verdik dedik!’ ‘Hayır’ dedi. ‘Onun adın Hasan’dır.’ Sonra ikinci oğlum doğdu, bu defa ona Harb ismini verdim. Allah’ın elçisi yine geldi, ‘Oğlumu bana gösterin, ona ne isim koydunuz?’ dedi. Biz yine ‘Harb ismini verdik’ dedik. ‘Hayır’ dedi. ‘O Hüseyin’dir’. Üçüncü oğlum doğunca ona da Harb ismini verdim. Allah’ın Elçisi yine itiraz etti. ‘Hayır o Muhassin’dir’ dedi.”⁴⁶

Yukarıdaki hadiste görüldüğü gibi Allah Resulü, ismin çocuğun karakterine olan etkisinden dolayı torunlarına karakterlerine olumlu yansıyacak isimleri tercih ettiğini görmekteyiz. Aynı şekilde Hz. Peygamber kendisine getirilen ashabin çocuklarına güzel adlar koyduklarını ve onlara dua ettiği kaynaklarda geçmektedir.⁴⁷ Bu da ismin kişinin kişiliğini etkilediğini bunun için bu konuda gerekli olan özenin gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Hülasa isim koyma kişiyi diğerlerinden ayırt etmenin ötesinde kişilik oluşumuna etki etmektedir. Bunun için çocuklara konulan isimlerde dikkatli olunması gerektiği olumsuz anlam ifade eden isimlerden kaçınılması gerektiği ifade edilmektedir. Hz. Peygamber de kendi ve ashabin çocuklarına güzel isim koyarak adlarına uygun karakter sahibi olmalarına imkân sağlamıştır.

⁴³ Canan, *Terbiye*, 115.

⁴⁴ Ebû Davud, “Edeb” 70.

⁴⁵ Örneğin isminin ‘Hazn’ (güçlük) olduğunu söyleyen kişinin adını ‘Sehl’ (kolaylık), ‘Zahim’ (Sıkıntılı) adını ‘Beşir’ (neşeli), ‘el-Asî (İsyan eden)’yi ise ‘Mutî’ (itaat eden) olarak değiştirmiştir. el-Edebü’l-Müfred, II, 180-200. Akt. Bilgin, *İslâm ve Çocuk*, 46.

⁴⁶ el-Edebü’l-Müfred, II, 180-200 Akt: Bilgin, *İslâm ve Çocuk*, 46.

⁴⁷ Müslim, “Adab”, 29. Ebu Musa el-Eş’ari, çocuğunu doğduktan sonra Resulullah’a götürmüş o da ona İbrahim adını vermiş ve onun için bereket duası etmiştir. Buhari, “Akika”, 1. Hz. Peygamber’in çocuklar için bereketle dua etmesi için ayrıca bkz.: Müslim, “Adab”, 27. Abdullah b. Zübeyir de doğduğu zaman Resulullah ona Abdullah ismini vermişti. Buhârî, “Vudu”, 59; Müslim, “Tahare”, 103.

c. Dil Eğitimi

Sosyalleşmenin simgesi olan dil, toplum fertlerinin kendi aralarındaki iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürmelerini sağlamaktadır. Dili konuşabilme kabiliyetiyle dünyaya gelen çocuk doğumla birlikte çevresinde maruz kaldığı dil/dilleri öğrenmeye başlamaktadır. Erken yaşlardan itibaren kendini ifade edebilen çocukların kendilerine güvenleri olacağından olumlu bir kişiliğe sahip olacağı söylenebilir. Çocuğun gelişmesinde dilin önemi hakkında "Çocuklar dili kazanırken aynı zamanda yaşamlarının gerek zihinsel gerekse de sosyal etkileşmelerini düzenleyen kendilerine özgü bir sisteme de kavuşurlar" genellemesi geliştirilmiştir.⁴⁸ Bunun için erken çocukluk döneminde dil gelişiminin dikkatle izlenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Her ne kadar bütün çocuklar konuşma kabiliyetiyle dünyaya gelseler de aile, toplum, çocuğa sunulan fırsatlar dil gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca erken çocukluk dilin etkili bir şekilde öğrenimi için kritik bir dönemdir. Çocuklar, dili öğrenebilmek için benzer yeteneklerle doğsal olarak bile dil gelişimi için gereken yeterli uyarımlara maruz kalmadıklarında dil yeteneklerinin köreldiği görülmektedir. Örneğin işitme engelliler gerekli uyarımlara maruz kalmadıklarından konuşma yetenekleri gelişmemektedir.⁴⁹

Allah Resul'ünün fitrat hadisinde birinde "Çocuğun fitrat hali konuşma çağına kadar devam eder. Sonra ebeveyni onu Yahudi veya Hristiyan yapar..."⁵⁰ diyerek konuşma çağına dikkat çekmektedir. Her ne kadar zahirde çocuğun konuştukları sadece bir tekrar gibi gözükse de konuşmanın çocuğun kişiliği üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Bunun için Hz. Peygamber konuşmaya başlayanlara Kur'an ayetlerini ezberletmekteydi. Bu konuda kaynaklarda "Resûlullah (sav), Hâşim oğullarının çocukları düzgün konuşmaya başlayınca onlara İsrâ suresinin son ayetini yedi kez tekrarlatarak ezberletirdi" denilmektedir. Bu ayet her ne kadar İslam'ın temel inançlarını yansıttığı için tercih edildiği düşünülse bile bunun ötesinde okunması yönüyle çocukların dilini geliştirme açısından da dikkat çekicidir. Ayrıca Allah'ın elçisinin "Çocuklarınız düzgün konuşmaya başlayınca onlara (Lâ ilâhe illallah) Kelime-i tevhidi öğretin"⁵¹ buyurması erken çocukluk döneminde din eğitiminin yanı sıra dil eğitimine de önem verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Hz. Peygamber'in uygulamalarına bakıldığında dil eğitiminin ahlâkî disiplini ve dilin kaidelerine uygun olmak üzere iki husus akla geldiği ifade edilmektedir. Bunlardan ilki erken dönemden itibaren kişiyi az konuşmak, yalan söylememek, gereksiz sözlerden kaçınmak, lanet, sebb, kaba, müstehcen gibi dille ilgili ahlâkî disiplin kast edilmektedir. İkincisi ise dilin kaidelere uygun olarak öğrenilmesi için verilmesi gereken terbiye ve alışkanlıklara göndermede bulunmaktadır.⁵²

Dilin ahlâkî olarak terbiye edilmesi için Hz. Peygamberin yukarıda zikredilen ayeti konuşmaya başlayan çocuklara ezberleterek öğretmesi imanı telkin etmenin yanında dillerinin ahlâkî yönüyle terbiye edilmesini de sağlamaktadır. Mezkûr ayetin anlamına bakıldığında imanın esas olan tevhidi ifade ettiği görülmektedir. Hiç şüphesiz İslâmî açıdan inanç esasları ve ahlak, tevhid ile anlam kazanmaktadır. Bunun için Allah'a şirk koşma kötülüklerin en büyüğü kabul

⁴⁸ Fahri Temizyürek, "Çocukta Dil Gelişim Süreci", *Haccetepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)* 7 (2007), 170.

⁴⁹ İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim "Bilişsel ve Dil Gelişimi" (27 Ekim 2020)

⁵⁰ Müslim, "Kader", 23.

⁵¹ Ay, "Hz. Peygamber (SAV) ve Çocuklar", 173-174.

⁵² Canan, *Terbiye*, 158-159.

edilmektedir. Ayrıca erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenmelerinin çoğu model yoluyla olduğundan onlara yalan söyleme, onlara bela okuma vb. kötü alışkanlıkların Allah elçisi tarafından nehyedilmesi onların dillerinin ahlâkî bir özelliğe sahip olmasına katkıda bulunmaya yönelik olarak da değerlendirilebilir.

Hız. Peygamber'in erken dönemdeki çocuklara fasih bir Arapça olduğu belirtilen Kur'an ayetlerinin ezberletilmesi hiç şüphesiz onların dili kaidelerine uygun olarak öğrenmelerine katkıda bulunacağı söylenebilir. Ayrıca Allah Resul'ünün "Ben Kureys kabilesindenim, Benû Sa'd içerisinde yetiştim, bende nasıl lahn (dil bozukluğu) olur?"⁵³ sözü ile kendisini örnek vererek dilin doğru öğrenilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yine Hız. Ömer'in Peygamber'den "Lisanını düzelten kimseye Allah rahmetini bol kılsın"⁵⁴ sözünü nakletmektedir. Bu da dil eğitiminin genelde herkes için özel de ise dili yeni öğrenenler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim Hız. Ömer, "Kur'an'ı öğrendiğiniz gibi lahn, feraiz ve süneni de öğrenin" buyruğunda görüldüğü gibi dil eğitiminin erken dönemden itibaren önemsendiği görülmektedir. Bunların tümü dil eğitiminin ihmal edilmediği özellikle öğrenmenin hızlı ve kalıcı olduğu erken çocukluk döneminde ayrı bir önem verildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak zihin dünyamız dil üzerinden şekillendiğinden çocukluğun erken döneminden itibaren dil eğitiminin önemsenmesi gerektiği görülmektedir. Bunun için çocukların doğuştan getirdiği dil öğrenebilme potansiyellerinin uygun çevreyle desteklenmesi, dil gelişimlerine dolayısıyla kişilik gelişimlerinin olumlu yönde katkıda bulunacağı söylenebilir. Bunun için Allah Resul'ü konuşmaya başlayan çocuklara hem dini gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunacak hem de dil gelişimlerini dolayısıyla kişilik gelişimlerini olumlu yönde destekleyecek ayetleri onlara ezberlettiği görülmektedir.

d. Kişi Olarak Muhatap Alma

Doğumun ilk yıllarından itibaren kendini keşfeden insan yavrusu etrafındaki nesne ve kişilerden farklı bir varlık olduğunun bilincine varmaya başlar. Kendini keşfetme süreci çevresinin tutumuna göre olumlu veya olumsuz bir şekilde gelişebilmektedir. Çevresindeki insanlar tarafından yok sayılan veya görmezden gelinen çocukların kişilik gelişimi muhatap alınan ve değer gören kişilere oranla olumsuz olabileceği söylenebilir. Bunun için erken dönemden itibaren çocukların bir kişi olarak muhatap alınması kişiliklerinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunacağı ileri sürülebilir.

Hız. Peygamber kız erkek ayırımı yapmadan bütün çocukları önemser ve onlara değer verirdi. "Eğer süt emen çocuklar, beli bükük yaşlılar, otlayan hayvanlar olmasaydı, üzerinize azap sel gibi inerdi" sözünde ilk olarak "sabileri" (süt emme çağındaki bebekler) zikrederek kişinin doğumla birlikte değerli olduğuna işaret etmektedir. Onun yeni doğan çocuklara olan bu hassasiyetinin bütün çocukluk dönemini kapsadığı görülmektedir. Nitekim onun çocuklarla olan ilişkilerine bakıldığında onları önemsendiği ve onlara değer verdiği müşahade edilmektedir.⁵⁵

Hız. Peygamberin hayatına bakıldığında çocukları görmezden gelmediği onlara selam verme, onları ziyaret etme vb. yöntemlerle onure ettiği bir kişi olarak onlara değer verdiği görülmektedir. Örneğin Hız. Peygamber bir çocuk gördüğü zaman mutlu olur, yanına uğrar ve onlara "Ey çocuklar,

⁵³ Ebû Tayyib el-Halebî, Merâtibü'n-Nahviyyin, 6 Akt. Canan, *Terbiye*, 160.

⁵⁴ Kenzu'l-Ummâl 10/149 (1263 H.) Akt. Canan, *Terbiye*, 160.

⁵⁵ Ay, "Hız. Peygamber (SAV) ve Çocuklar", 163.

Allah'ın selamı üzerinize olsun" diyerek onlara selam verirdi.⁵⁶ Hiç şüphesiz Allah Resul'ünün selamını alan ve ona selam veren çocukların kişiliğinin olumlu gelişeceği ortadadır. Ayrıca oyun oynayan çocukların yanına giderek onları selamlaması, onların halini sorması, onlara iltifat etmesi,⁵⁷ küçük yaşta olanları bir yetişkinmiş gibi İslam'a davet etmesi,⁵⁸ hastalandıklarında ziyaret etmesi,⁵⁹ sevdiğini kaybeden çocukların taziyesine gitmesi,⁶⁰ bir şeyi ikram ederken yetişkinlerden ayırt etmemesi,⁶¹ mahsulün ilk ürününü çocuklara ikram etmesi⁶² onun çocuklarına olan düşkünlüğünün yanı sıra onları bir kişi olarak muhatap aldığını göstergesidir. Başka bir ifadeyle bütün bunlardan çocuklara değer verilmesi gerektiği onları yok sayılmanın çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz etkileyeceği sonucu çıkarılabilir.

Hz. Peygamber, Mekke'den Medine'ye hicret ederken kendisini karşılamaya gelen kalabalık arasında çocukların yanına giderek "Beni seviyor musun? diye sorması onlara verdiği değeri göstermektedir.⁶³ Buna uygun olarak onun dizinin dibinde yetişen Enes İbn Malik, yolda giderken çocuklara niçin selam veriyorsun diye sorduklarında, Allah'ın Elçisi'ni çocuklara selam verirken gördüğünü ifade etmesi⁶⁴ çevresindeki kişileri de bu yönde yetiştirdiğini göstermektedir.

Aslında erken yaşlardan itibaren çevresinden değer gören, muhatap alınan kişi büyüklerine değer verir onları saygılı bir şekilde muhatap olarak kabul ederdi. Bunun için Hz. Peygamber çocukları bir kişi olarak kabul etmiş ve onları muhatap alarak değer verme suretiyle olumlu kişilik sahibi olmalarına zemin hazırlamıştır.

Sonuç

Erken çocukluk dönemi kişilik gelişimi için kritik bir dönem olduğundan dolayı ihmal edilmemesi gerekmektedir. Günümüzde okul öncesi dönem olarak tarif edilen bu dönemin verimli geçirilmesi için farklı arayışlarda bulunmaktadır. Bu anlamda her yönüyle insanlık için örneklerle dolu olan Hz. Peygamber'in yaşantısı, erken dönemdeki çocukların olumlu kişilik gelişimleri için insanlığa rehberlik edilecek hususları ihtiva ettiği görülmektedir.

Allah Resul'ünün yaşantısına bakıldığında erken çocukluk dönemi çocukların olumlu bir kişiliğe sahip olmaları için bazı hususları içermektedir. Çocukların kişilik gelişimlerinde biyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler rol oynamaktadır. Buna uygun olarak Hz. Peygamber'in çocukların olumlu bir kişiliğe sahip olabilmeleri için eş seçimi ve ebeveynin beslendiklerinin helal

⁵⁶ Yusuf Ziya Keskin, "Hz. Peygamber'de Çocuk Sevgisi", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/17 (2007), 226.

⁵⁷ Müslim, "Fedâilü's-sahâbe", 145; Ebû Dâvûd, "Edeb", 135, 136; bazen çocukların kıyafetlerini överdi. Buhârî, "Cihâd", 188.

⁵⁸ Hz. Peygamber'in henüz küçük yaşta olan İbn Seyyad'ı muhatap alarak kendisinin Allah'ın elçisi olduğunu kabule çağırıldığını, yine hizmetinde bulunan Yahudi çocuk hastalanınca onu ziyarete gittiğini ve İslâm'a davet ettiğini, çocuğun da babasından izin alarak Müslüman olduğunu kaynaklardan öğrenmekteyiz. Buhârî, "Cenâiz", 80.

⁵⁹ Buhârî, "Merdâ", 11.

⁶⁰ Enes b. Malik'in kardeşi Ebû Umeyr'in kendisiyle oynadığı Nuğayr denen serçeye benzer, kırmızı kaka küçük bir kuşu vardı. Nuğayr ölünce Ebu Umeyr üzölmüşü, Resulullah onu görünce 'Ya Eba Umeyr ne oldu Nuğayr?' diyerek onu teselli etmeye çalışmıştır. Ebû Davûd, "Edeb", 77.

⁶¹ Bir gün Resulullah'a içecek bir şey getirilmiş ve o da ondan içmişti. Bu sırada yanında bir çocuk (yani Abdullah b. Abbas), solunda ise yaşlı kimseler oturuyordu. Hz. Peygamber çocuğa dönerek, 'Bunu yaşlılara ikram etmeme izin verir misin?' diye sordu. Çocuk 'Hayır! Vallahi senden gelen nasibimi kimseye vermem' dedi. Bunun üzerine Resulullah içeceği çocuğa verdi. Müslim, "Eşribe", 127.

⁶² Peygamber Efendimiz herhangi bir şey ikram edeceği zaman çocuklara öncelik tanırdı. Medine'de insanlar yetiştirdikleri ilk meyveyi Resulullah'a getirirler, o da onlara bereket duası yapardı. Duasının ardından ise oradaki en küçük çocuğu çağırır ve meyveyi ona ikram ederdi Tirmizi, "Da'avât", 53.

⁶³ Ay, "Hz. Peygamber (SAV) ve Çocuklar", 162-163.

⁶⁴ Bilgin, *İslâm ve Çocuk*, 76.

olmasına dikkat çektiği görülmektedir. Doğumdan itibaren çocukların sevgi temelli eğitilmesi gerektiği, ismin kişilik üzerindeki etkisine işaret ederek güzel ad vermenin önemine işaret etmektedir. Ayrıca yaşadığı dönemde dilin kişilik üzerindeki etkisi ve toplumdaki rolüne binaen dil eğitime gerekli önemi verildiği görülmektedir. Son olarak onları bir kişi olarak muhatap aldığı ve bunun da onların kişiliğinin gelişiminde olumlu rol oynayacağını söylenebilir.

Yukarıda kendi yaşantısında yer verilen anekdotların Hz. Peygamber'in çocuklarla olan iletişimde onlara kişilik kazandırmada dikkat edilen hususlara bakıldığında günümüzdeki pedagojik ve psikolojik anlayışlarına uygun olduğu hatta bazı yönleri ile onları aştığı görülmektedir. Bu açıdan günümüzde erken çocukluk döneminde genelde eğitimin özelde ise kişilik eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair çok önemli hususları ihtiva ettiğini söylemek abartı olmayacağı açıktır.

Kaynakça

- İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim. "Bilişsel ve Dil Gelişimi". Erişim 27 Ekim 2020. https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzecontent/19_20_Bahar/bilissel_ve_dil_gelisimi/12/index.html
- Ay, Mehmet Emin. "Hz. Peygamber (SAV) ve Çocuklar". *Diyanet İlmi Dergi (Peygamberimiz Hz. Muhammed (SAV) Özel Sayısı) Özel Sayı* (2000), 161-180.
- Bayraklı, Bayraktar. "Eğitimin Doğum Öncesi Boyutu". *İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi (1)*. ed. İbrahim Canan. 169-177. İstanbul: İlmî Neşriyat, 2005.
- Bilgin, Beyza. *İslâm ve Çocuk*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 6. Basım, 2004.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl. *el-Câmiu's-Sahîh*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992.
- Canan, İbrahim. *Hazreti Peygamberin Sünnetinde Terbiye*. İstanbul: Işık Akademi Yayınları, 2010.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 15. Basım, 2006.
- Davud, Süleyman b. Eş'as b. İshak el-Ezdi Ebû. *Sünenu Ebî Davud*. thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid. Beyrut: Dârü'l-Fıkr, ts.
- Kafkasyalı, Ali. "Çocuk Eğitimi". *EKEV Akademi Dergisi- Sosyal Bilimler* 1/1 (1997), 173-187.
- Keskin, Yusuf Ziya. "Hz. Peygamber'de Çocuk Sevgisi". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/17 (2007), 225-236.
- Mace, Ebû Abdillâh Muhammed İbn Yezîd el-Kâzvinî İbn. *Sünenu İbn Mâce*. thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. 2 1. Kahire: Dâru İhyai'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1952.
- Müslim, Ebû'l-Hüseyin el-Kuşeyri en-Nisaburi. *Sahihi Müslim*. thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Beyrut: Dâru İhyai't-Türasi'l-Arabi, 1956.
- Oktay, Ayla. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epilson Yayınları, 2002.
- Oruç, Cemil. *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: dem, 2. Basım, 2014.
- Özeri, Zeynep Nezahat. *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: dem, 2004.
- Selçuk, Mualla. *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 3. Basım, 2005.

- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi, 15. Basım, 2009.
- Temizyürek, Fahri. "Çocukta Dil Gelişim Süreci". *Haccetepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)* 7 (2007), 169-176.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre es-Sülemi et-. *el-Câmiü's-sahih=Sünnenü't-Tirmizî*. thk. Beşşar Avvad Ma'ruf. Beyrut: Dârü'l-Garbi'l-İslâmî, 1998.
- Yörükoğlu, Atalay. "Ruh Sağlığı, Ahlak Değerleri ve Din Eğitimi". *Türkiye I. Din Eğitimi Seminerleri*, (23-25 Nisan 1981). Ankara: Gelişim Matbaası, 1981.

DİB'in 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din-Ahlak-Değerler Eğitimi Uygulamaları ve Sorunları: Edirne Uygulama Örneği

Dr. Önder ARPACI & Fatma SOYDEMİR
Milli Eğitim Bakanlığı & Milli Eğitim Bakanlığı

Giriş

Bir çocuk dünyaya geldiğinde uyku, beslenme ve temizlik gibi temel ihtiyaçların ön planda olduğu bir dönem yaşar ve bu ihtiyaçlar aile tarafından giderilebilir. Ancak büyüdükçe iletişim kurma ve eğitim ihtiyaçları gibi sosyal ihtiyaçlar ortaya çıkar. Söz konusu bu yeni ihtiyaçlar insan hayatının temellerinin atıldığı 4-6 yaş arasına denk düşer. Bireyin kendini gerçekleştirme serüveninde önemli bir yeri olan ve okul öncesi olarak adlandırılan bu dönemde ailenin desteği artık yeterli olmayacaktır. Çocuğun toplumsallaşması ve kişilik gelişimi için önemli bir basamak olan bu dönemde ona, bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde eğitim verilmesi gerekmektedir. Her çocuğun birey olabilme sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi, akranlarıyla sosyalleşerek kişiliğini geliştirebilmesi, milli, manevi, ahlâkî, kültürel ve insanî değerlere bağlılığını pekiştirebilmesi için sistemli bir okul öncesi eğitime ihtiyacı vardır. Okul öncesi dönemin çocuğun kişiliğinin yapılanmasındaki işlevi bilinen bir gerçektir. Bu dönemde öğrenilen bilgiler, edinilen alışkanlıklar, kişinin hayatında büyük anlamda kalıcılığını koruyacaktır. (Selçuk, 1991)

Okul öncesi dönem aynı zamanda çocuğun dini duygularının ortaya çıkması açısından da oldukça önemli bir dönemdir. Çünkü çocuğun inanma duygusu bu dönemde şekillenmeye başlamaktadır. Bu nedenle diğer eğitimlerin yanına din eğitiminin de eklenmesi gerekmektedir. Bu dönemdeki din eğitimi aynı zamanda çocuğun psikolojisini olumlu anlamda desteklerken aynı zamanda kişiliğin önemli bir bölümü olan inanç ve değer yargılarının sağlam bir şekilde oluşturulmasını sağlayarak çocuğun manevi gelişimine de katkıda bulunacaktır (Özdemir,2007). Böylece çocuklar Allah'ı ve dinini doğru bir şekilde tanımış olacaktır. Buna göre, okul öncesi döneme uygun ve doğru bir şekilde verilecek din ve değerler eğitimi, toplumsal sorunlar oluşmasına ve bireyin ahlaki gelişimindeki sapmalara karşı bir nevi koruyucu kalkan görevi görecektir.

Hiçbir din sadece bireylerin içinde yaşayan sübjektif bir tecrübe olarak kalmaz. Aksine somut bir şekil veya tavır haline dönüşerek objektifleşir. Böylece din ile toplum karşılıklı olarak birbirini etkilemeye başlar (Wach,1990). Din eğitimi toplumun en küçük birimi olan ailede başlar ve çocuk model alarak öğrenme sürecini ilk olarak burada gerçekleştirir. Türk toplumunda da dini bilgiler ve toplumsal değerler geleneksel olarak nesilden nesile aktarılırdı ve çocuklar bu türden bilgileri ailenin en yaşlı üyelerinden öğrenirlerdi. Ancak Türk aile yapısının zamanla değişmesi bu aktarımın da sekteye uğramasına sebep olmuştur. Çünkü bu sosyal değişim beraberinde dinî bilgi ve değerleri yeni nesillere aktaran birincil kaynak konumundaki aile büyüklerinin aile dışında kalmasına neden olmuştur (Önder Erol ve Cansever, 2016). Erken çocukluk döneminde verilen dini eğitimin karakter gelişimine etkisi göz önünde bulundurulduğunda ve aileler bu kısımda kendilerini yeterli bulmadıklarında, önceden geleneksel olarak aile büyükleri tarafından verilen din ve değerler eğitiminin devlet tarafından okullar aracılığı ile resmi bir şekilde verilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Günümüzün sürekli değişen ve gelişen yaşam koşulları değerlendirildiğinde, genelde fertlerin eğitiminin, özelde ise din eğitiminin, tesadüflere ve kültürlemenin gelişigüzel etkilerine açık bırakılamayacak kadar önemli olduğu görülmektedir. (Gün, 2016)

Çocuk gelişiminin en önemli ve hassas döneminde din eğitiminin nasıl olması gerektiği konusu üzerinde önemle durulması gereken oldukça hassas bir konudur. Çünkü bireyin hayatında önemli bir yeri olan, kurallarıyla onun hayatını düzene sokup mutlu olabileceği yolları gösteren, kuşatıcı, kapsayıcı ve güven aşılayan dinin eğitim hayatında önemli bir yere sahip olması kaçınılmazdır (Cihandide, 2014). Özellikle okul öncesi zaman dilimi çocuğun dini gelişiminin temellerinin atılacağı, gelecek hayatı için esas teşkil edecek bir dönemdir (Tanrıverdi,2012). Bu nedenle bu dönemde çocuğun gelişim basamakları göz önünde bulundurularak sistematik ve mantıklı bir din eğitimi programı oluşturulmalıdır.

Yukarıda belirtilen hususlar göz önünde bulundurularak 4-6 yaş din eğitiminin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır. 2019 yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Edirne İl Müftülüğü arasında 5 yıllığına ‘Okul Öncesi Eğitim Protokolü’ imzalanmıştır. Bu kapsamda Edirne ilinde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak, okul öncesine kayıtlı çocukların değerler eğitimi almalarını ve dini eğitim çalışmalarına katılımlarını sağlamak amacıyla ‘Kur’an Kursları Öğretim Programı’ başlatılmıştır.

Bu programın Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğretici Yurt ve Pansiyonlar Yönergesi ile 26.08.2014 tarihinde yürürlüğe giren ‘MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi’ ne uygun bir şekilde sürdürülmektedir. Buna göre haftalık 10 saat uygulanan eğitimlere katılım isteğe bağlıdır ve okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimi aksatmayacak şekildedir. Kur’an ve Dini Bilgiler Eğitimlerini 296 saatlik Çocuk Gelişimi sertifikasına sahip Kur’an kursu öğretmenleri vermektedir.

YÖNTEM

Örneklem

Edirne’de 4-6 yaş arasındaki çocukların manevi ve kültürel değerlerinin oluşumunu desteklemek, dini ve ahlaki değerlerin kazandırılmasını sağlamak amacıyla Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Edirne İl Müftülüğü arasında imzalanan protokol kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında Kur’an ve Dini Bilgiler Eğitimleri verilmektedir. Eğitimlerin içerik, materyal, fayda ve eğitici boyutlarıyla değerlendirilmesi amacıyla bir saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla Öğretici Görüşme Formu ve Veli Görüşme Formu hazırlanmış olup, eğitim veren 10 Kur’an kursu öğreticisi ve 30 veliden görüşme formunda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Kur’an Kursu Öğreticileri ve veliler için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alanyazın taranarak bilgi toplanmış, konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar ışığında sorular belirlenmiştir. Alanın uzmanlarından görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İşlem

Araştırma gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara çalışmanın amacı hakkında ön bilgi verildikten sonra katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Veriler Ocak-Şubat 2020 tarihleri arasında belirlenen katılımcılardan toplanmıştır. Görüşmeler hakkında katılımcılara önceden bilgi verilmiş ve randevu alınmış, belirlenen tarihte katılımcıların izniyle ses

kaydı alınarak görüşmeler tamamlanmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formunun uygulanması ortalama 15 dakika sürmüştür.

BULGULAR

***Kur'an Kursu Öğreticileri ve Velilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan 10 öğreticiden 1'i İlahiyat Ön lisans ve 9'u İlahiyat Lisans mezunudur. Bu öğretmenlerden biri, İlahiyat Ön lisans eğitiminin yanı sıra "Ön Lisans Çocuk Gelişimi" mezunu olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 2'si "5-10 yıl" aralığında görev yaparken, 8'i "11-15 yıl" aralığında görev süresi belirtmiştir. Buna göre öğretmenlerin hepsi gençlerden oluşmaktadır. Ayrıca Kur'an kursu öğretmenlerinin hepsi pedagojik formasyon eğitimi almışlardır. Buna göre öğretmenlerin hepsinin çocuklar ile iletişim kurabilecek yeterli kapasiteye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilere göre hazırlanan soru formlarının 25'i annelere, 3'ü babalara ve 2'si de diğer yakınlarla (dede ve babaanne/anneanne) uygulanmıştır. Bu kişilerin eğitim durumlarına bakıldığında ise velilerin 4'ü ilkokul, 6'sı ortaokul, 14'ü lise, 1'i önlisans, 5'i üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. Buna göre her eğitim seviyesinden veli, bu eğitime çocuklarını göndermeyi tercih etmiştir.

Bu bölümde içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgular Kur'an kursu öğretici görüşleri ve veli görüşleri olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır.

Kur'an Kursu Öğreticileri

Katılımcı öğretmenler, 4-6 yaş okul öncesi çağıdaki çocuklara okullarında verilen Kur'an ve Dini Bilgiler Eğitimlerinin toplumsal bir ihtiyaca cevap verdiği, çocuğu manevi yönden hayata hazırladığı, tahmin edilenden daha hızlı ilerleme kaydedildiğini ve çocuklara eğitim aldıkları mekânlarda rahat alanlarından çıkarılmadan ulaşmanın eğitimin kalitesini olumlu yönde etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğreticilerin hepsi (10) eğitim programının toplumsal bir ihtiyaca cevap verdiğini ve bu anlamda oldukça önemli olduğunu belirtmişler ve görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

'Dini eğitim ülkemizde çocuk ilkokul 4. sınıfa gelene kadar ailede veriliyor. Okul öncesi eğitimi ile birlikte dini eğitim ve değerler eğitiminin verilmesi aileler tarafından oldukça olumlu karşılandı.'(KKÖ7)

'Çocuklar küçük yaşta olmalarına rağmen dine yönelik akıllarında inanılmaz sorular oluyor. Bu soruların sınıf ortamında sorularak cevaplarının aranması ve çocukların gözlerinde merak görmek inanılmaz bir mutluluktur.' (KKÖ4)

'Çocukların okul öncesi eğitimleri yanında değerler eğitimi Allah ve Peygamber sevgisi ekseninde almaları açısından güzel bir uygulama olmuştur. Ayrıca bu tarz bir eğitimi okul öncesi dönemde aldırmaı düşünen aileler açısından paha biçilmez bir fırsat olmuştur.'(KKÖ2)

'Veliler sürekli bunun hep devam etmesi yönünde isteklerde bulundular. Okul öncesi eğitime daha başlamamış çocuklarını da programa katmak isteyenler oldu.'(KKÖ1)

Öğreticilerin çoğu (7) eğitimlerin çocuğu manevi yönden hayata hazırladığı ve hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olmasından kaynaklı çok hızlı ilerleme kaydedildiğini belirtmişlerdir.

'Eğitim gönüllülük esasına dayalı olduğundan hazırbulunuşluk yüksekti' (KKÖ3)

'Aileler çocuklarını eğitime yönelik olumlu güdülemişlerdi.' (KKÖ10)

'Dinini erken yaşta öğrenen çocuk hayata önde başlar.' (KKÖ6)

'Tahmin ettiğimden çok daha meraklıydılar ve çok da hızlı öğrendi çocuklar. Bu da dersleri çok daha eğlenceli hale getirdi.' (KKÖ7)

'Çocuğun fiziksel ve zihinsel olarak hem hayata hem de dini ve ahlaki eğitime hazırlanmasını sağlayan verimli bir eğitim süreci olmuştur.' (KKÖ4)

Öğreticilerin hepsi (10) eğitim mekânı olarak çocuğun gün içinde vaktini geçirdiği mekân olan kendi okulunun seçilmesinin eğitim kalitesini olumlu yönde etkilediğini ve motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir.

'Eğitim mekânında çocuğa tanıdık eşyaların bulunması, tuvaletin yerini bilmesi oldukça avantajlıydı. Çocukların kendini güvende hissetmesi bizi inanılmaz rahatlatı.' (KKÖ10)

'Çocuğun rahat alanıydı okul. Onlar ev sahibi biz misafirdik. Bu yüzden motive etmemize hiç gerek kalmadı.' (KKÖ2)

'Kendi okullarında kendi arkadaşlarıyla olduklarından eğitimden verim almamız da çok kolay oldu.' (KKÖ8)

Katılımcı öğretmenler, programın genel olarak öğrencinin gelişim düzeyine uygun olduğunu, bazı etkinliklerin seviyenin biraz üzerinde olmasına rağmen amaca hizmet ettiğini ve derslerde teknolojiye de faydalanılarak istendik ilerleme sağlanabildiğini belirtmişlerdir.

'Öğrencinin gelişim düzeyi açısından uygun olduğunu düşünüyorum. Kitaplardaki bazı etkinlik örneklerinin çocukların yaş seviyesinin biraz üzerinde olduğunu ama birçoğunun gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum.' (KKÖ2)

'Çocukları genel anlamıyla hayata hazırlarken kullanmış olduğumuz kitaplar, oyun ve oyuncaklar ve de materyaller öğrencimizin gelişim düzeyine uygundur.' (KKÖ4)

'Programlar öğrencilerimin gelişim düzeyine elbette ki muazzam uygun. Çocuklardan çok çabuk geri dönüş alıyoruz. Bildiğimiz gibi çağımız teknoloji çağı! Buna binaen elimizdeki programları imkânlar nispetinde öğrencilerimizle teknoloji ile birlikte ders işliyoruz. Velilerden de elbette olumlu dönüşler oluyor, memnuniyetlerini ifade ediyorlar.' (KKÖ5)

Öğreticilerden bazıları (4) eğitim süresi boyunca karşılaştıkları personel, malzeme ve zaman kaynaklı sorunlardan bahsetmişlerdir.

'Dersler kazanım odaklı olduğundan bir stajyer ya da yardımcı öğretmen beni çok daha rahatlatırdı.' (KKÖ1)

'Sınıftaki hoparlör bozuktur. Teknoloji destekli ders işlemek dersi çok daha etkili ve verimli kılacaktı.'(KKÖ9)

'Program için ayrılan saatler yeterli değildir. Zaman yetmemektedir. Okuma anlatma sayfaları azaltılıp etkinlik sayfaları çoğaltılmalıdır.'(KKÖ2)

'Sınıfta yardımcı bir personelin daha olması beni çok daha rahatlatırdı.'(KKÖ8)

Veli

Katılımcı veliler, 4-6 yaş okul öncesi çağıdaki çocuklarına okullarında verilen Kur'an ve Dini Bilgiler Eğitimleri' ni daha güvenilir bulduklarını, uzun süredir böyle bir eğitimin verilmesini beklediklerini ve çok faydalı bir uygulama olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Velilerin çoğu (24) okullarda dini eğitimin geç başlamasından dolayı rahatsız olduklarını ve aile içinde çocuklarına dini eğitim verme konusunda yetersiz kaldıklarını belirttiler. Yine aynı veliler çocuklarının kendi okullarında güvenilir ve profesyonel eğitimciler ile dini eğitim alıyor olmalarının çok yerinde olduğu ve bu eğitime gönderdikleri için vicdanen çok rahatladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

'Çocuğumu gönderme sebebim, çocuğumun dini konulardaki temel bilgileri güvenilir ve dini eğitim almış eğitimcilerden doğru bir şekilde öğrenmesidir.' (V29)

'Küçük yaşta çocukların dini eğitim almalarının ahlaki açıdan önemli olduğunu düşünüyorum. Biz evde anne ve baba olarak bu konuda çok yeterli olamıyoruz. Çocuğun her sorduğu soruya onun seviyesine uygun cevap veremiyoruz. Hem bu küçük yaşta kime emanet edilir. İçim çok rahattı okulda olduğu için. Bu eğitimden çok memnun kaldık.' (V2)

'Kendi okulunda bu eğitimi almasını çok daha yerinde buldum. Gözüm arkada kalmadı. Başka yere götürmeye vaktimiz ve imkânımız olmuyordu. Bu şekilde hep devam etmesini dilerim.3 yaş küçük kardeşini de büyüyünce göndereceğim.' (V6)

'4.sınıfa kadar beklemek zorunda kalmadığımız için çok memnunuz. Çok geç oluyor. Keşke ablasını da gönderseymişim vaktiyle.' (V14)

'Bu vicdan meselesi. Evet, dini eğitim de ailede başlar ama biz eğitimci değiliz. Her soruya doğru yanıt veremiyoruz. Yetersiz kalıyoruz. Din ile ilgili öyle sorular soruyorlar ki ne cevap vereceğimizi bilemiyoruz. Bu program hep devam etsin.' (V21)

'Dini eğitimin okullarda başlama yaşı çok geç,4. Sınıfa kadar din dersi görmüyorlar. Sadece ailede verilen dini eğitimin yeterli olduğunu düşünmüyorum.' (V3)

Katılımcı velilerin hepsi (30), çocuklarını din eğitimi almaları ve Kur'an öğrenmeleri için bu eğitimlere gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca değerler eğitimi ile çocuklarının toplumsal değerlerimizi öğrenip davranış haline getirmeleri de velilerin en önemli beklentilerindendir. Velilerin çoğu programın beklentilerini fazlasıyla karşıladığını ifade etmişlerdir.

'Çocuğumu gönderme sebebim, çocuğumun dini konulardaki temel bilgileri güvenilir ve dini eğitim almış eğitimcilerden doğru şekilde öğrenmesidir.' (V4)

'Fazla bir beklentim yoktu açıkçası. Dinini öğrensin, dua ezberlesin yeter dedim. Hepsini öğrendi şükür.' (V17)

'Ağaç yaşken eğilir düsturunca çocuğuma en doğru bilgiyi en doğru ağızlardan aldirmek istedim.' (V12)

'Çocuğumun dini eğitimini gelişim seviyesine uygun ve bu konuda eğitim almış kişilerden almasını istiyorum. Soyut kavram olan din, Allah kavramlarını daha profesyonel kişilerden öğrenmesini istiyorum.' (V13)

'Çocuğumun sevgili Peygamberimizin de buyurduğu gibi küçük yaşta eğitim almasını istedim, ayrıca ahlaken de doğru bir insan olması için yatırım yaptığımızı düşünüyorum.' (V28)

'Bu yaşta dinini doğru şekilde öğrenmesini istiyoruz. Çocuğumun dinine, vatanına, ana babasına karşı hayırlı bir birey olarak yetişmesine yardımcı olması.' (V20)

Katılımcı velilerin çoğu eğitime göndermeden önce program kazanımları hakkında genel bilgi sahibi olduklarını ama değerlerin hepsinden haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar açısından saygı, sevgi, dua, paylaşma, sorumluluk, sabır ve yardımlaşma en çok önemsenen değerler olarak belirlenmiştir.

'Güzel alışkanlıklar kazanıyorlar. Paylaşmayı ve güzel ahlak sahibi olmayı öğrendi.' (V22)

'Saygı, sevgi, merhamet, sorumluluk bilinci ve mahremiyet bilinci gibi değerler kazandırılması çok iyi bir şey.' (V1)

'Her gece hikâye anlatıp çocuğuma aşulamaya çalıştığım değerlerin sistemli bir şekilde öğretilmesi ve kazandırılmaya çalışılması üzerimden büyük bir yük aldı.' (V19)

'Bu yaşam koçluğu gibi aslında. Nasıl iyi insan olunur kursu gibi de görülebilir. Dini bilgileri öğrenmek hayattan bağımsız değil, ta kendisi ' (V4)

'Dua etmeyi öğrenmesi benim için yeterliydi aslında. Geriye kalanı çok iyi öğrettiğimi düşünüyordum. Yanılmışım. Çocuğum artık çok daha saygılı ve paylaşımcı oldu.' (V30)

Velilerin çoğunluğu (27), eğitimlerden sonra çocuklarında saygı, şükür, merhamet, yardımlaşma ve sevgi konusunda olumlu davranış değişikliği gözlemlediklerini ve duaları çok güzel öğrendiklerini belirtmişlerdir.

'Çocuğum paylaşma ve yardımlaşma noktasında çok ilerleme kaydetti. Belli başlı duaları öğrendi.' (V11)

'Sorumluluk duygusu arttı, temizliği arttı ve saygısı daha da belirgin oldu. Ailecek çok mutluuz.' (V4)

'Gece duası ve yemek duası öğrendi. Her akşam evde dua okuyoruz birlikte.' (V15)

'Kendi temizliğine dikkat ediyor. Ezan sesi duyduğunda dikkat kesiliyor, namaz kılana saygı gösteriyor.' (V5)

'Okulda öğretilen değerler evde bizzat davranışlarına yansıyor. Bugün okulda ne öğrendiğini sormama gerek yok, izlemem yeterli oluyor. Artık her şeye teşekkür ediyor' (V16)

'İsraf etmeme konusunda çok daha hassas oldu. Artık tabağında yemek bırakmıyor. Hatta bizi de uyarıyor.' (V24)

'Özellikle çok daha merhametli bir çocuk oldu. Hayvan sevgimiz inanılmaz arttı.' (V8)

Ancak velilerden bazıları (12) çocuklarında sabır ve özür dileme konusunda ilerleme kaydedemediklerini söylemişlerdir.

'Sabır konusunda hala çok zorlanıyoruz. Sanırım bunun değişmesi zaman alacak.' (V26)

'Öğrendiğini biliyorum ama özür dileme konusunda hala çok ilerleme kaydedemedik.' (V3)

'Sabır konusunu çözemedik bir türlü. Her istediği hala hemen olsun istiyor.' (V9)

'Hep uyarıyorum bir hata yaptığında özür dilemesi gerektiğini söylüyorum. Birçok güzel davranış çok güzel oturdu ama özür dilemiyoruz hala' (V11)

Programın yeterliliğini tespit amaçlı yaşanan sorunlar ve önerileri ile ilgili velilere sorulan görüşme sorusuyla öncelikle sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Velilerin çoğu (27) programdan kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadıklarını ve oldukça memnun olduklarını belirtmişlerdir.

'Programdan çok memnun oldum. Çocuğumun gelişimine çok katkısı olduğunu düşünüyorum.' (V1)

'Doğru yöntemlerle değerler ve dini bilgiler çocukları sıkmadan ve korkutmadan sevdirelerek öğretiliyordu. Dersi kapı dışında bekleyerek dinlemişliğim var. Keşke bu zamanda çocuk olsaymışız.' (V12)

'Programdan çok memnunum. İlla ki her iyinin daha iyisi vardır. Ben çocuğumu gönderirken sadece Kur'an okumayı öğretsin ve çok fazla ezber yapsın diye göndermedim. Onlar zaten ilerde de olur. Kur'an ahlakı ile ahlaklanması onu hayata taşıması en büyük isteğim. Bunun temellerinin atılması için hazırlanan bir program olması beni memnun etti.' (V16)

'Programdan çok memnun kaldım. Bu tarz eğitimler küçük yaşta başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalı.' (V6)

'Bu program dini eğitim verilmeyen 1., 2. ve 3. Sınıflara da verilirse çok faydalı olacaktır. Çocuğum ilkokula başladığında da 4.sınıfa kadar beklemesi yazık olur. Burada öğrenilen şeylerin pekiştirilmesi için devamlılık şart.' (V5)

Velilerin bir kısmı (3), zamanlama açısından ve öğretici ile iletişim açısından sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

'Ders saatlerini yeterli bulmadım. Bence artırılabilirdi.' (V2)

'Programın daha uzun süreli olması daha çok fayda sağladı.' (V28)

'Okulun kendi öğretmeni olmadığı için devamsızlık yapmak zorunda kaldığımız durumlarda bilgilendirme yapamadık. Kendisine ulaşamadık. Daha iyi bir iletişim ağı kurulabilirdi.' (V13)

SONUÇ

Dinin toplumsal bir ihtiyaç olarak görülmesinin en önemli sebebi bütünleştirici etkisidir. Toplum olmanın gereği de tam olarak budur. İnsanda dine ilgi erken çocukluk döneminden itibaren başlar ve doğru şekilde yönlendirilirse artarak devam eder. Bu dönemde alınmaya başlanan doğru ve seviyeye uygun din eğitimi ileriki dönemler için bireyin ahlaki hazırlığı anlamına gelir.

Eğitim elbette ki ailede başlar, ancak dini eğitimin alanında uzman kişilerce küçük yaşta vermeye başlanması çocukta dini ilginin başladığı çağda bu ilginin doğru şekillenmesine katkı sağlar. Bu bakımdan 4-6 yaş Kur'an ve Dini Bilgiler Eğitimleri hem birey için hem de uzun vadede toplum için oldukça kayda değer bir uygulamadır.

Edirne'de Şubat 2019'dan beri uygulanmakta olan 4-6 Yaş Grubu Kur'an ve Dini Bilgiler Eğitimleri, okul öncesi öğrencilerine kendi okullarında verilmek üzere 26.08.2014 tarihinde yürürlüğe giren "MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi" ne uygun olarak planlanmış ve başarıyla uygulanmıştır. Bu yönüyle aynı yaş grubuna Kur'an kurslarında verilen eğitimlerden farklı olarak öne çıkmaktadır. Eğitim programımızda görev yapan Kur'an Kursu Öğreticilerinin hepsi pedagojik eğitim almış olup, çocukların seviyesinde eğitim verme ve kaliteli iletişim kurma açısından ehil kişilerdir. Erken çocukluk döneminde verilen din eğitimi yaygın din eğitimi kapsamında değerlendirilmektedir ve üzerinde araştırma yapılması gereken önemli bir alandır. Yürütülen çalışmaların ve gerçekleştirilen eğitimlerin başarıya ulaşması için faaliyetlerin değerlendirilmesi ve edinilen bilgilerin programın geliştirilmesi için kullanılması önemlidir. Bu amaçla, ilimiz genelinde pilot uygulama olarak 10 okulumuzda yürüttüğümüz eğitim programımızın içerik, materyal ve fayda boyutlarıyla değerlendirilmesini sağlamak ve iyileştirilmesi yönünde önerileri kayıt altına almak amacıyla hem Kur'an Kursu Öğreticileri hem de veliler ile görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında sorulan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre veliler, okul öncesi döneminde verilen din eğitiminin öğrencinin kendi öğrenim gördüğü okulda resmî bir eğitim şeklinde verilmesini yerinde ve güvenilir bir uygulama olarak görmektedirler. Bu sonuca göre veliler, resmi olmayan kurumlar tarafından verilen din eğitimine şüphe ile yaklaşmakta ve çocuklarını göndermek istememektedirler. Merkezde Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı, taşrada Milli Eğitim Müdürlükleri ve Müftülüklerin iş birliği ile devlet kontrolünde gerçekleştirilen eğitimlerin amaca hizmet etmesi, kontrol edilebilirliğinin bulunması ve güven verici olması gibi nedenlerle velilerin bu eğitimlere çok daha fazla talep ettiği görülmektedir. Ayrıca, okul öncesi dönemde verilen eğitimden fayda sağlanması öğretmen ve müfredatı bağlı olduğu kadar eğitim mekânında sağlanan fiziksel koşullara da bağlıdır. Bu noktada, çocuğun gün boyu eğitim aldığı ve artık rahat alanı haline gelmiş okulundan çıkmadan sosyal etkinlik kapsamında dini eğitim alması, eğitimden maksimum fayda sağlanması açısından oldukça belirleyici bir unsurdur. Ayrıca, ilimizde tam gün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumu bulunmazken bu eğitimi alan çocuklar, sabah ve öğleden sonra olmak üzere tüm gün boyunca eğitimlerine devam etmişlerdir.

Hem veliler hem de Kur'an Kursu Öğreticileri, okul öncesi dönemde dini eğitimin gerekliliği konusunda hem fikirdirler. Aileler dini eğitim konusunda yeterli olamadıklarını ve çocuklarının ihtiyaçlarına cevap veremediklerini belirtmişlerdir. Alpaydın vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynlerin okul öncesi dönemde din eğitimi çok gerekli gördükleri halde evde çocuklarına bu eğitimi verme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu konuda çocuklarına etkili olamadıkları için destekleyici bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Din özellikle erken çocukluk döneminde oldukça dikkatle ele alınması gereken hassas ve soyut bir alandır. Bu yüzden, okul öncesi dönem dini eğitimin çocuğun seviyesine göre özenle planlanması gerekmektedir. Bu noktada, Kur'an Kursu öğretmenlerimizin alanlarında uzman olmalarının yanında pedagojik eğitim almış olmalarının eğitimden fayda sağlanması açısından ne kadar belirleyici bir faktör olduğu gözlerden kaçmamalıdır.

Araştırma neticesinde velilerin çoğunun çocuklarını eğitime göndermeden önce program kazanımları hakkında genel bilgi sahibi oldukları ancak değerlerin hepsinden haberdar olmadıkları, verilen eğitimlerden memnun oldukları, hedeflenen değerlerin çocuklar tarafından çoğunlukla öğrenildiğini belirttikleri görülmüştür. Bazı veliler özür dileme ve sabır gibi değerlerin istendik düzeyde yerleşmediği ve çocuklarında davranışa dönüşmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi dönem, çocukların karakter gelişiminin başladığı dönem olması itibarıyla en doğru ve en verimli geçirilmesi gereken dönemdir. Bu dönemde doğru şekilde verilen dini eğitim ve değerler eğitimi, çocuğun duygudaşlık kurabilen, sorumluluklarının farkında olan ve toplum ile uyumlu sağlıklı bir birey olabilmesi yolunda atılan en doğru adım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı çocuklarda davranışa dönüşmediği düşünülen sabır ve özür gibi değerlerin ise çocuğun kişisel farklılıkları ile ilgili olduğu, aile içinde pekiştirilmesi gerektiği ve yine de bu değerlerin varlığının öğrenilmesinin ileride çocukta davranışa dönüşmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Kur'an Kursu Öğreticilerinin çoğu programın genel olarak öğrencinin gelişim düzeyine uygun olduğunu söylemişlerdir. Ancak bazı öğretmenler etkinliklerin bir kısmının seviyenin biraz üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. 5 ve 6 yaş grubunun etkinliklere daha iyi adapte olduğu, 4 yaş grubunun ise bazı etkinliklerde zorlandıklarını gözlemlemişlerdir. Öğretim materyalleri tasarlanırken; öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ihtiyaçlarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması, materyallerin öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olması, kolaylıkla elde edilerek kullanılabilmesi, konuya ve amaca uygun olarak seçilmesi dikkat edilmesi gereken konulardandır (Bozpolat, 2018). Eğitim materyallerinin yaş gruplarına göre tekrar düzenlenmesi daha kaliteli ve daha kapsayıcı eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

Gerçekleştirdiğimiz bu araştırma, 4-6 Yaş Grubu Kur'an ve Dini Bilgiler Eğitimlerini veren Kur'an Kursu Öğreticileri ve veliler ile yapılan görüşmelerden, gözlemlerimizden ve alanyazın taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada belirtilen görüşler örneklemimizle sınırlıdır. Bu alanda çok daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç vardır. Yapılan çalışmaların etkilerinin saptanması için ileride erken yaşta Kur'an ve Dini Bilgiler Eğitimi almış öğrenci görüşlerine dayalı olarak araştırma yapılması da faydalı olacaktır.

Kaynaklar

Alpaydın, Y., Ayar, H. ve Gümüş, A. (2015). *Çocukların dinî gelişiminde ebeveynlerin rolü: beklentiler ve zorlanma alanları*. İstanbul: İlke Yayınları.

- Bozpolat, E.(2018). “Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine İlişkin Görüşleri.” *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, s.60- 84.
- Cihandide, Z.N. (2014). *Okul öncesi din ve ahlâk eğitimi*. Ankara: Dem Yayınları.
- Gün, A. (2016). “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği.” *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, s.33-66.
- Önder Erol, P. ve Arslan Cansever, B. (2016). “Çocuğun Dinsel Toplumsallaşma Sürecinin Aile Kurumu Bağlamında İncelenmesi.” *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 9(42), s.1133-1139.
- Özdemir, S. (2007). “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Türk Eğitim Derneği, s.48- 56.
- Selçuk, M. (1991). “Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler (Okul Öncesi Çağ).” *Journal of Islamic Research*, 4(2), s.105-116.
- Tanrıverdi, H. (2012) *Çocuk Yaşadığını Öğrenir*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Wach, J. (1990) *Din Sosyolojisi*. Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Hiz. Peygamber'in Çocuk Haklarını Korumaya Yönelik Uygulamaları

Dr. İbrahim SAĞLAM

Diyanet İşleri Başkanlığı

Giriş

Çocuk ve çocuk haklarının korunması gerektiği konusu, asrımızın önemli konuları arasındadır. Günümüzde çocuk hakları, uluslararası sözleşme ve düzenlemelerle artık yasal güvence altına alınmıştır. Buna rağmen çatışma, savaş ve şiddet gibi insanlık sorunlarının halen en büyük mağdur ve mazlumu çocuklar olmaktadır. Bu bağlamda hukukun amacı olan adaletin tesis edilmesinin sadece hukuk kurum ve kurallarıyla sağlanması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu yönüyle adalet, hukuk kurallarının yanı sıra bireysel ve toplumsal bir üst değer olarak ahlakla güvence altına alınmalıdır.¹

Bireysel gelişim evrelerinden olan çocukluk dönemi; çocuğun ayırt etme gücünden (temyiz kudretinden) tamamen veya kısmen yoksun olduğu, akli melekесinin gelişmediği, kendisini koruma güç ve yetisinin olmadığı bir dönemdir.² Yazılı hukuk kurallarının olmadığı dönemlerde çocukları koruma görevi büyük oranda aileye bırakılmıştır. Yazılı hukuk kurallarının oluşmasıyla beraber çocukların korunması yasalarla ve sözleşmelerle güvence altına alınmaya başlamıştır. Günümüzde çocuk haklarının asli korucusu devlettir. Devletin aileye tanımış olduğu velayet hakkı ile aile; çocuğun bakım, koruma ve gözetilmesinden yetkili ve sorumlu kılınmıştır.³ Hukuk kuralları toplumda bir değerin oluşmasını amaçlar. Bu değerin hukuk dilindeki karşılığı adalettir.⁴ Kaynağı ilahi olan hukuk anlayışında adaletin tesisi için bazı normlar konulmuştur. Normların toplum tarafından özümсenmesinde uygulayıcıların benimsedikleri yöntem önemlidir. Aynı zamanda normun tesisinde bunu engelleyen ekonomik, sosyal, bölgesel şatların iyileştirilmesi, geleneğin beslediği yanlış düşüncelerin değiştirilmesi de gerekir. Ahlak, iman ve ibadetlerin insanda gerçekleştirmek istediği nihai gayedir.

İslâmî öğreti; çocuk hakları konusunda köklü bir zihniyet değişimi gerçekleştirerek çocuğun yaratıcı tarafından bahşedildiği,⁵ tertemiz fitratı⁶ ile korunması ve gözetilmesi gereken bir emanet⁷ aynı zamanda varlığı ve yokluğu ile bir imtihan⁸ olduğu düşüncesini zihinlere yerleştirmiştir. Bu bağlamda Kur'an, çocuk hakları konusunda çocukların öldürülmemesi, beslenmesi, bakımı, terbiyesi, yetim çocukların himayesi, çocukların miras hakları vb. konularda hukukî hükümler koyarken; Hiz. Peygamber Kur'an'ın bu hükümlerini ahlaki, vicdanî ve insanî bir zemin üzerinde uygulayarak hayata geçirmiştir. Bu yönüyle Hiz. Peygamber'in çocuk hakları konusundaki uygulamalarının bireysel ve toplumsal anlamda örnek alınarak kabul edilmesinde vahyin belirleyici etkisini görmek mümkündür. Hiz. Peygamber bir yandan toplumdaki çocuk anlayışını değiştirmek üzere mücadele ederken diğer yandan bu anlayışı besleyen ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ve

¹ Geniş bilgi için bak. Muhammet Kürşat Üçüncü, "Hukuk ile Kültür İlişkisi", *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*/28 (Ekim 2016), 353-388.

² Jale G. Akipek vd., *Türk Medeni Hukuku* (İstanbul: Beta Yayınları, 2014), 286, 290.

³ İkbâl Bozkurt, *Velinin Velayetten Doğan Hak Görev ve Yetkileri* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010), 6.

⁴ Üçüncü, *Hukuk ile Kültür İlişkisi*, 355.

⁵ eş-Şûrâ 62/49-50.

⁶ Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail el-Buhârî, *el-Câmi'u's-sahîh* (Riyâd: Dâru's-Selâm, 2000), "Cenâiz", 80, 93; "Kader" 3; Ebû'l-Hüseyin Müslim b. el-Haccâc Müslim, *el-Câmi'u's-sahîh* (Riyâd: Dâru's-Selâm, 2000), "Kader", 22-25.

⁷ et-Tahrîm 66/6; Buhârî, "İstikrâz", 20.

⁸ el-Enfâl 8/28; et-Tegâbün 64/15.

bölgesel unsurlarla mücadele etmiştir. Bunda başarılı olduğunun en büyük göstergesi Hz. Peygamber'in on binlerce insana hitaben yaptığı insanların canlarının, mallarının ve ırzlarının dokunulmaz olduğunu beyan ettiği veda hutbesidir. Hz. Peygamber: “*Din, samimiyettir*”⁹ buyurarak her türlü hak ihlaline sebep olan inançsızlık, ilkesizlik, samimiysizlik, riyakarlık hastalığından kurtuluşun ancak kişinin yaratıcısına, kendisine, bütün insanlara ve bütün evrene karşı dürüst, âdil, ahlâklı ve samimi olmasıyla mümkün kılacağını öğütlemiştir. İslam toplumunda zamanla meydana gelen ahlak eksenli zihniyet dönüşümü; çocuk hak ihlallerini kolaylaştıran sebeplerin de ortadan kalkmasına imkân tanımıştır.

Çalışmada; öncelikle Hz. Peygamber dönemi Mekke ve çevre şehirlerde çocuklara verilen değer ve çocuk hakları konusundaki tarihi sürece kısaca yer verilecek, Hz. Peygamber'in çocuk haklarına hukukî bir statü kazandırmanın ötesinde dini ve ahlâkî olarak nasıl bir ivme kazandırdığına dair uygulamalarına değinilmiştir.

1. ÇOCUK HAKKI KONUSUNDAKİ UYGULAMALAR

Hz. Peygamber'in çocuk haklarına yönelik getirmiş olduğu değişiklikleri daha iyi tespit etmek için İslâm öncesi Mekke ve civar şehirlerde çocuklara verilen değer konusuna değinmenin yararlı olacağı kanaatindeyiz.

1.1. Antik Roma ve Orta Çağ Bizans Dönemi Çocuk

Hristiyanlığı kabul öncesi Roma toplumu, tarıma dayalı ekonomisi ile ataerkil bir aile yapısına sahipti. Roma'da aile ocağının sönmemesi için erkek çocuğuna önem verilirdi.¹⁰ Baba hakimiyeti (patria potestas) kavramı Roma hukuku ve toplumu bakımından büyük önem taşıyan bir kavramdı. Baba bu hakimiyet ile aile evlatları üzerinde hem şahsi hem de malvarlığına ilişkin sınırsız hak ve yetkilere sahip olmaktaydı.¹¹ Böylece aile babası çocuklarını satabilir, şiddet uygulayabilir, bir uzvunu kesebilir hatta öldürebilirdi. Babanın çocukları üzerindeki hakimiyet hakkı, çocuğun yaşına bakılmaksızın baba ölünceye kadar devam ederdi. Bu haklar daha sonraki zamanlarda sınırlandırıldı. Baba egemenliği ise yalnız eğitim amacına yönelik cezaları içeren bir nitelik kazandı.¹² Diğer yandan yeni doğan bazı çocuklar ya bebeğin doğumda sakatlanmış olması ya da engelli olması ve ev ekonomisine yük getireceği düşüncesinden dolayı öldürülmekte idi. Geçim şartlarının kısıtlı olduğu ve insan ömrünün 20-30 yıl gibi kısa olduğu Roma'da kız ve erkek çocuklar arasında ayırım yapılmakta özellikle kız çocuklarının ekonomiye daha az katkı vermesi ve aileye yük olmasından dolayı kasıtlı olarak yaşamlarına son verilmekteydi. Yeni doğan bebeklerin öldürülmesi ancak milattan sonra dördüncü yüzyılda yasaklanmıştı.¹³ Bunun yanında ilgili yasağa rağmen engelli ya da gayri meşru bebeklerin ya toplum içinde teşhir edilmesi ya da ölüme terk edilmesi yönündeki uygulamanın sonraki zamanlarda devam ettiği bilinmektedir.¹⁴

⁹ Müslim, “İmân”, 95.

¹⁰ Nurcan İpek, “Arkaik ve Klasik Dönem Roma Ailesinde Çocuk ve Yeni Doğan Bebeğin Terk Edilmesi Meselesi”, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi* 23 / 2 (Ocak 2017), 302.

¹¹ Paul Koschaker-Kudret Ayiter, *Modern Özel Hukuka Giriş Olarak Roma Özel Hukukunun Ana Hatları* (Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, 1977), 298, 327-329.

¹² Özcan Karadeniz Çelebican, *Roma Hukuku* (Ankara, Turhan yayınları, 2014), 170.

¹³ İpek, “Arkaik ve Klasik Dönem Roma Ailesinde Çocuk ve Yeni Doğan Bebeğin Terk Edilmesi Meselesi”, 340.

¹⁴ Seda Özsoy, “Çocukluğun Sosyo-Kültürel Tarihi: Batı Orta Çağ'ında Çocuğun Algılanışı”, *Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk I*, ed. Osman Köse (Samsun: Canik Belediyesi Kültür yayınları, 2016), 1/577.

Feodal düzenin hâkim olduğu Bizans döneminde (MS 330-1453), insanlar çocukluk dönemini yaşamın farklı bir dönemi olarak görmemektedir.¹⁵ Modern anlamıyla çocuğun bir özne olarak kabul edilmesi ve çocuğa değer verilmesi feodal düzenin sönmesiyle yaklaşık olarak 16. ve 17. yüzyıllara tekabül etmektedir.¹⁶ Orta Çağ Hristiyanlık döneminde aslı günah öğretisi doğrultusunda her çocuk günahkâr doğduğuna inanılırdı. Bu kabul onun yetişkinliğe erişinceye kadar suç işlemeye eğilimli ve kötülüğe yatkın bir varlık olarak nitelenmesine yol açmıştı.¹⁷

1.2. İslamiyet Öncesi Mekke’de Çocuk

İslâm öncesi Araplar, küçük ailelerin bir araya geldiği kabile hayatı yaşıyorlardı. Çölün zorlu yaşam koşullarında birbirine asabiyet bağı ile bağlı kabileler arasında hem ittifaklar hem de savaşlar hiç eksik olmazdı. Bu zorlu ortamdan en fazla kadın ve çocuklar etkilenmekteydi. Araplar arasında kız çocukları diri diri toprağa gömülmesi sıradan bir olaydı. Bu uygulamanın temelinde ekonomik ve sosyal şartlar ile toplumdaki yanlış inanışlar yatmakta idi. Mekke toplumunda; kargaşa ve savaş dönemlerinde köleleştirilme ve aile şerefini zedeleyecekleri endişesi ile kız çocukları,¹⁸ ekonomik gerekçelerle hem kız hem erkek çocukları,¹⁹ uğursuzluk getirir düşüncesiyle engelli ve fiziksel görünümü beğenilmeyen çocuklar diri diri öldürülürdü.²⁰ Ekonomik sıkıntılar çocukların satılmasına, bitmek bilmeyen savaşlar ise çocukların yetim kalmasına, cariye ve köle olmalarına yol açıyordu. Sosyal yapının en alt tabakasını oluşturan köle, cariye, fakir, zayıf ve güçsüzler hor görülüyor, en temel hakları olan merhametten mahrum kalıyorlar, yetimler itilip kakılıyor mirastan mahrum bırakılıyordu.²¹

1.3. Çocuk Haklarının Gelişimi

Batıda çocukların korunmasında yönelik atılan ilk adımlar on beşinci yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bundan üç asır sonra İsviçreli eğitimci Pestalozzi, fakir çocukların sefaleti ve eğitimsizliği sorununa değinmiş, çocukların aile içinde ebeveynleri tarafından eğitilmesinin öneminden bahsetmiştir. 19. yüzyıl sonu 20. yüzyıl başında uluslararası arenada anne ve çocuk haklarının korunması için örgütler kurulması fikri ortaya atılmıştır. I. Dünya savaşı sonrası 1923 yılında her çocuğun bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişiminden toplumun sorumlu olduğuna konusunda bir adım atılarak bu doğrultuda Milletler Cemiyeti “Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi” adıyla bir bildiri yayınlamayı kabul etmiştir. İkinci dünya savaşı sonrası temel insan haklarına dair çalışmaların bir devamı olarak 20 Kasım 1959’da ‘Çocuk Hakları Bildirisi’ Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanmıştır.²² Bundan tam 30 yıl sonra Çocuk haklarının anayasası niteliğindeki ve çocuk hukukunun dayanağını oluşturan ‘Çocuk Hakları Sözleşmesi’ Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 20 Kasım 1989 tarihinde 54 madde halinde oy birliği ile kabul edilerek bir yıl sonra

¹⁵ Mary J. Gander, Harry W. Gardiner, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur (İstanbul: İmge Kitabevi, 2004), 26.

¹⁶ Özsoy, *Çocukluğun Sosyo-Kültürel Tarihi*, 576.

¹⁷ Özsoy, *Çocukluğun Sosyo-Kültürel Tarihi*, s. 577.

¹⁸ Adem Apak, *Ana Hatlarıyla İslâm Öncesi Arap Tarihi ve Kültürü* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2012), 230-231.

¹⁹ en-Nahl 16/58-59; et-Tekvîr 81/8-9; ez-Zuhruf 43/17; el-En’âm 6/137, 140, 151; el-İsrâ 17/31; el-Mümtehine 60/12; Süleymân b. Ahmed b. Eyyûb et-Teberânî, *el-Mu’cemu’l-Kebîr*. (Musul: Mektebetu’l-ulûm ve’l-hikem, 1404/1983), 15/15; Ebû’l-Fadl Ahmed b. Ali İbn Hacer el-Askalânî, *el-İsâbe fî temyîzi’s-sahabe*, thk. Ali Muhammed el-Becâvî (Beyrut: Dâru’l-Ciyl, 1992), 8/176.

²⁰ Yavuz Yıldırım, “İslam Öncesi Arap Yarımadasında Çocuk Öldürme Olgusu”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 0 / 7 (Nisan 2012), 82-87.

²¹ el-Bakara, 2/83, 177, 215, 220; en-Nisâ, 4/2-10, 36, 127; el-En’âm, 6/15, 28; el-Enfâl, 8/41; el-İsrâ, 17/34; el-Kehf, 18/82; el-Haşr, 59/7; el-İnsân, 76/8; el-Fecr, 89/17; el-Beled, 90/14, 15; ed-Duhâ, 93/9; el-Mâûn, 107/2.

²² Emine Akyüz, “Çocuk Hakları Bildirisi ve Türk Hukuk Sistemi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 13/1 (1980), 339-342.

yürürlüğe girmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nde 14 Eylül 1990'da imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi Aralık 1994'de Meclisten geçirilerek yürürlüğe girmiştir. Söz konusu sözleşme çocuk hakları *yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları* biçiminde sınıflandırılmaktadır:

1. *Yaşamsal Haklar*: Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır.

2. *Gelişme Hakları*: Çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din vicdan ve düşünce özgürlüğü haklarıdır.

3. *Korunma Hakları*: Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliği; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar, ilaç bağımlılığı ve mülteci çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardır.

4. *Katılma Hakları*: Çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma haklarıdır.²³

2. HZ. PEYGAMBER'İN ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK UYGULMALARI:

Kur'an, Hz. Peygamber'i insanlık için çıkartılmış en güzel örnek olarak tanıtmaktadır.²⁴ Bir yetim olarak dünyaya gelen Hz. Peygamber;²⁵ özellikle çocukların temel hak ve özgürlüklerine sahip çıkmak, onları her türlü ayrımcılıktan uzak tutmak, onur ve şerefine değer vermek, güven içinde yaşatmak, çocuklara karşı adalet, sevgi, hoşgörü ve merhametle muamele eden bir toplum inşa etmek üzere gayret sarf etmiş ve bu konuda kendisi de en güzel örnek olmuştur. O, günlük hayatında ailesine karşı müşfik bir eş, baba ve dede; gençlere onur, güven ve cesaret veren öğretmen; çocuklara sevgi, şefkat ve iltifat ile yaklaşan bir mürebbi; anne, baba ve bütün büyükleri merhamet, adalet, sabır ve hoşgörüye çağırان bir davetçi olmuştur. Zira Hz. Peygamber büyük imtihanlardan geçmiş, önce babasını sonra annesini kaybetmiş, bir çocuğun dünyada karşılaşacağı en büyük zorlukları yaşamıştır. Baba olunca Hz. Fatma hariç bütün çocuklarının acısını görmüştür.

Çocuk hakları sözleşmesi ilkeleri; ayrımcılığın önlenmesi, eşitlik, adalet, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocuklara sevgi, hoşgörü, çocuğun kendisiyle ilgili süreçlere katılımı ve görüşlerinin alınması boyutlarını içerir.²⁶ Hz. Peygamberin çocuk haklarının korunmasına yönelik uygulamaları bugün uluslararası sözleşmeler ve düzenlemelerin çocuklara tanıdığı hakların çok daha ötesindedir. Nitekim Hz. Peygamber'in bu husustaki uygulamalarına dair örnekler incelendiğinde anlatılmak istenen husus, çok daha iyi anlaşılacaktır.

²³ Emine Akyüz, *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000), 3-4.

²⁴ el-Ahzâb 33/21.

²⁵ ed-Duhâ, 93/6-9.

²⁶ İbrahim Cılga, "Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları", *Milli Eğitim Dergisi* 151 (Temmuz, Ağustos, Eylül 2010), 151.

2.1. Hz. Peygamber'in Çocuğun Yaşamsal Haklarının Korunmasına Yönelik Uygulamaları

Yaşama hakkı tüm insanların en temel hakkıdır. Kur'an bir insanı kurtaran tüm insanlığı kurtarmış, bir insanı öldüren (ölüme terk eden) bütün insanlığı öldürmüş gibi olacağı,²⁷ rızık endişesi ile çocukların öldürülmemesi gerektiği²⁸ kasten bir mümini öldürmenin cezasının cehennem olacağı²⁹ haber verilmiştir. Hz. Peygamber, yemeğine ortak olması korkusuyla çocuğunu öldürmeyi en büyük günahların arasında saymıştır.³⁰ Medineli Müslümanlar ilk defa kendisiyle Akabe'de buluşup iman ve bağlılıklarına dair biat ettiklerinde, onlardan çocuklarını öldürmemek üzere söz almıştır.³¹ Allah yolunda savaşırken düşmana karşı olsa bile, haksızlık ve hainlik yapmak, işkence etmek ve çocukları öldürmek gibi aşırılıklara karşı insanları uyarmıştır.³²

Kur'an, kızı olacağı müjdelendiğinde öfkeden yüzü kapkara kesilen ve utanç içerisinde ondan kurtulmanın yollarını aramaya başlayan bir babanın³³ ruh halini, hesap gününde hangi günahtan ötürü diri diri toprağa gömüldüğü sorulan kızın³⁴ masumiyetini dramatik bir şekilde gözler önüne serer. Kız çocuklarının öldürüldüğü bir dönemde Hz. Peygamber kızı Zeynep'ten olma torunu Ümâme'yi omzuna alarak mescitte namaz kıldırması,³⁵ onları büyütüp yetiştirenleri "Her kim, iki kız çocuğunu yetişkinlik çağına gelinceye kadar büyütüp terbiye ederse, kıyamet günü o kimseyle ben, şöyle yan yana bulunacağım."³⁶ "Her kim üç kız çocuğunu himaye edip büyütür, güzelce terbiye eder, evlendirir ve onlara lütuf ve iyiliklerini devam ettirirse, o kimse cennetliktir"³⁷ sözleri ile övmüştür. Cahiliye döneminde kız çocuğunu diri diri gömen bir kişinin itirafını ve pişmanlığını göz yaşları içerisinde dinleyen rahmet peygamberi³⁸ toplumdaki değişim ve dönüşüme şahitlik etmiştir.

Müslüman kültüründe çocukların nesepleri yönü ile gerçek anne babasına nispet edilmesi önemli görülmüştür.³⁹ Hz. Peygamber: "...Kim göz göre göre çocuğunu (kendisine ait olduğunu) inkâr ederse (kıyamet günü) Allah da onu rahmetinden uzaklaştırır ve gelmiş geçmiş herkesin önünde rezil eder"⁴⁰ buyururmuştur.

Çocuğun doyurulması onun tabi yaşam bir hakkıdır. İslâm'a göre rızkın sahibi Allah'tır. Geçim sıkıntısı ile çocukların canına kıymak, büyük günahdır.⁴¹ Kur'an'da, annenin çocuğunu nice zahmetle karnında taşıdığı ve doğurduğu haber verilmekte, iki yıl süreyle emzirmesi ya da bir

²⁷ el-Mâide, 5/32.

²⁸ el-İsrâ 17/31; el-En'âm, 6/ 138, 140, 151.

²⁹ en-Nisa 4/93.

³⁰ Buhârî, "Edeb", 20

³¹ Buhârî, "İmân", 11. Ayrıca bakınız el-Mümtehine 60/12.

³² Ebû Muhammed Abdullah b. Abdurrahman b. el-Fadl b. Behram ed-Dârimî, *es-Sünen* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1413/1992), "Siyer", 5.

³³ en-Nahl 16/58, 59.

³⁴ et-Tekvîr 81/ 8, 9.

³⁵ Buhârî, "Salât", 106; Müslim, "Mesâcid", 41; Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, nşr. Şuayb Arnaût (Kâhire: Müessesetü'l-Kurtuba, 1375), 5/304.

³⁶ Müslim, "Birr", 149. Ayrıca bk. Muhammed b. İsa et-Tirmizî, *el-Câmi 'u's-sahîh* (Riyad: Dâru's-Selâm, 2000), "Birr", 13.

³⁷ Süleymân b. el-Eşâs es-Sicistânî Ebû Dâvûd, *es-Sünen* (Riyad: Dâru's-Selâm, 2000), "Edeb", 121; Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, 3/97.

³⁸ Dârimî, "Mukaddime" 1.

³⁹ el-Ahzâb, 33/5

⁴⁰ Ebû Dâvûd, Talâk, 28-29.

⁴¹ el-İsrâ 17/31.

sütanne emzirttirilmesi yönünde tavsiye edilmektedir.⁴² Ailede nafaka temini yükümlülüğü babaya aittir.⁴³ Hz. Peygamber babanın çocuğu ve eşi için yaptığı harcamanın sadaka olduğunu bildirmiştir.⁴⁴ Yine Hz. Peygamber boşanma sürecinde dahi olsa çocuğun anne kucağında büyüme hakkına sahip olduğunu haber vermiştir.⁴⁵ Çocukların korumasız ve sahipsiz bırakıldığı durumlarda Hz. Peygamber “*Velisi olmayanın velisi benim*” sözleriyle toplumdaki kimsesizlere sahip çıkmış, rahmet kanatlarıyla onların üzerine eğilmiştir.⁴⁶

2.2. Hz. Peygamber’in Çocuğun Gelişme Hakları Konusundaki Uygulamaları

İslâm düşüncesinde çocuk Hristiyanlıkta olduğu gibi asli bir günahla doğduğu inancının aksine saf ve temiz bir şekilde dünyaya geldiğine inanılır. Hz. Peygamber bu gerçeği şöyle haber vermektedir: “*Her doğan fitrat üzere doğar; sonra ana-babası onu Yahudi, Hristiyan, Mecusî yapar.*”⁴⁷ Hadiste çocuğun sadece saf değil aynı zamanda iyiye, temiz olan davranışlara ve doğru olan inanışa müsait olduğu ve terbiyesinde ve eğitiminde en büyük rolü ailenin üstlendiğine işaret edilir. Aynı zamanda her çocuk, ergenliğe erişene dek yaptıklarından dolayı hesaba çekilmeyecek kadar masum; yaptığı hatalar yazıcı melekler tarafından kaydedilmeyecek kadar günahsızdır.⁴⁸

Anne ve babanın elinde çocuk nadide bir emanettir. Hz. Peygamber “*Hepiniz sorumlusunuz ve hepiniz yönettiklerinizden mesulsünüz.... Evin beyi bir sorumludur ve yönettiklerinden mesuldür. Evin hanımı da bir sorumludur ve yönettiklerinden mesuldür.*”⁴⁹ buyurarak koruma ve terbiyede anne ve babanın hem hukuki hem de dini yönden mesul ve sorumludur. Kur’an aile yükünü omuzlayan ebeveynler için “*Ey inananlar! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun!*”⁵⁰ ikazında bulunur. Hz. Peygamber bir yandan “*Sizin en hayırlınız, ailesine karşı en hayırlı olanınızdır. Ben de aileme karşı en hayırlı olanıyım.*”⁵¹ sözleriyle müminleri, ailesine iyilikle muamele etmeye çağırırken diğer yandan bir anne-babanın çocuğa bırakacağı en kıymetli bağışın güzel terbiye olduğunu haber verir.⁵² Anne ile çocuk arasındaki bağı en doğal bağ olarak gören İslâm dini, bu bağı koparanları şiddetle uyarır. Hz. Peygamber; “*Anne ile evlâdının arasını ayıranın, Allah da kıyamet günü sevdikleriyle arasını ayırır*”⁵³ buyurmaktadır. O, namaz kıldırırken cemaatin içinde ağlayan bir çocuk sesi duysa dayanamaz, kıraati kısa tutarak namazı bir an evvel bitirirdi.⁵⁴ Öte yandan küçük çocukların mutlaka anne veya onun yerini alacak birisi tarafından yetiştirilmesi konusunda Hz. Peygamber tavsiyelerde bulunmuştur.⁵⁵ Kocasından dul kalıp da asil ve güzel olduğu hâlde evlenmeyerek, yetimleri ev bark sahibi oluncaya ya da ölünceye kadar kendisini onlar için feda eden kadınları övmüştür.⁵⁶

⁴² el-Bakara 2/233; Lokmân 31/4; el-Ahkâf 47/15.

⁴³ el-Bakara 2/233.

⁴⁴ Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail el-Buhârî, *el-Edebü'l-Müfred*, thk. Hâlid Abdurrahmân (Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1996), 44.

⁴⁵ Ebû Dâvûd, “Talâk”, 34-35.

⁴⁶ Tirmizî, “Cihâd”, 21.

⁴⁷ Buhârî, “Cenâiz”, 80, 93; “Kader”, 3; Müslim, “Kader”, 22-25; Ebû Abdillâh Mâlik b. Enes, *el-Muvatta'*, (Yahya b. Yahya), (Kâhire: Mektebetü's-safâ, 2001), “Cenâiz”, 52.

⁴⁸ Ebû Dâvûd, “Hudûd”, 17.

⁴⁹ Buhârî, “İstikrâz”, 20.

⁵⁰ et-Tahrîm 66/6.

⁵¹ Tirmizî, “Menâkıb”, 63.

⁵² Tirmizî, “Birr”, 33.

⁵³ Tirmizî, “Büyü”, 52.

⁵⁴ Buhârî, “Ezân”, 65.

⁵⁵ Ebû Dâvûd, “Talâk”, 35; “Cihâd”, 132; Tirmizî, “Siyer”, 17.

⁵⁶ Ebû Dâvûd, “Edeb”, 120-121; Buhârî, “Nikâh”, 12; Muhammed b. Yezid el-Kazvîni İbn Mâce, *es-Sünen* (Riyad: Dâru's-Selâm, 2000), “Nikâh”, 62; “Edeb”, 3.

Eğitimde başarılı olmanın yolu birinci derecede çocuğa değer vermekten ve onu önemsemekten geçmektedir. İslâm'da çocuğa verilen değer anne karnında başlar, doğduğu zaman devam eder. Hz. Peygamber evlenen çiftlere Allah'tan hayırlı bir evlat istenmesini öğütlemiştir.⁵⁷ Hz. Peygamber yeni doğan bir bebeği şefkatle kucaklamış, ağzına tatlı bir şey vermiş, hayır ve bereket için dua etmiş, güzel isim koymuş ve bu şekilde bir bebeğin nasıl karşılanacağını uygulaması ile öğretmiştir.⁵⁸ Hz. Peygamber çocuklara sevgi dolu cümlelerle hitap etmiş, sınıksız kucaklamış, öpmüş,⁵⁹ elini tutmuş, başını okşamış,⁶⁰ karşılaştığı zaman selam vermiş,⁶¹ binitine bindirmiş,⁶² dertleri ile ilgilenmiş,⁶³ tercihlerini öğrenmek istemiş,⁶⁴ onlara sır vermiş⁶⁵ ve ikramlarda bulunmuştur.⁶⁶

Hz. Peygamber'in çocuklara yaklaşımında esas aldığı temel ilke merhamettir. Zira o alemlere rahmet olarak gönderilmiştir.⁶⁷ Çocuklara yaklaşımında onun: *"Küçüğümüze merhamet etmeyen, büyüğümüze saygı göstermeyen bizden değildir"*⁶⁸ hadisi tarihe geçmiştir. Nitekim torununu öpüp kucakladığını görünce hayretini gizlemeyen Akra b. Hâbis'e Hz. Peygamber: *"Merhamet etmeyene merhamet edilmez!"* demiştir.⁶⁹ Hz. Peygamber eğitimde toleranslı bir öğretmen olmuş, çocuklar hata ettiğinde telâfi etmesi için imkân tanımış,⁷⁰ kimi zaman da elinden tutarak bizzat yapacağı işi yönlendirip işi bitene kadar beklemek suretiyle hata yapmasına engel olmuştur.⁷¹

Hz. Peygamber, çocuğun yaptığı yanlışları eğitimi için fırsat olarak değerlendirmiş, kuru kuruya cezalandırmak yerine, bir daha aynı hatayı işlemesini engelleyecek şekilde doğruyu öğretmiştir. Bir defasında hurma ağaçlarını taşıyan bir çocuğu yakalayanlar, cezalandırması için Hz. Peygamber'in huzuruna getirmişler; ama Hz. Peygamber onu azarlamak yerine: *"Evlâdım, ağaçları niye taşıyorsun?"* diye sormuştur. Karnının aç olduğunu öğrendiğinde: *"Hurma ağaçlarını taşıma da altlarına dökülenleri ye!"* buyurarak ona doğruyu öğretmiş, hatta başını okşadıktan sonra: *"Allahım! Bu yavrunun karnını doyur!"* diye dua etmiştir.⁷² Bir başka seferinde, yemek yerken tabağın içinde elini rasgele dolaştıran Ömer b. Ebû Seleme'nin bu yanlış hareketine müdahale eden Hz. Peygamber doğrusunu öğretmeyi de ihmal etmemiş: *"Yavrum, besmele çek, sağ elinle ve önünden ye!"* buyurmuştur.⁷³ Açık alanda namaz kılınırken safların arasında dolaşan çocuklara aldırılmamış, onları ibadet edilen ortamdan uzaklaştırmamış, aksine nasıl namaz kılacaklarını bizzat öğretmiştir.⁷⁴ Bu yönüyle onun uygulamaları çocukların cezai sorumlulukları ve

⁵⁷ Müslim, "Nikâh", 116.

⁵⁸ Müslim, "Fedâilü's-sahâbe", 107.

⁵⁹ Buhârî, "Büyû", 49;

⁶⁰ Müslim, "Fedâil", 80.

⁶¹ Müslim, "Selâm", 14.

⁶² Buhârî, "Libâs", 99.

⁶³ Buhârî, "Edeb", 81.

⁶⁴ Tirmizî, "Ahkâm", 21.

⁶⁵ Buhârî, "Vesâyâ" 25; Ebû Dâvûd, "Edeb", 1; Tirmizî, "Birr", 69; "İlim", 16; Müslim, "Fedâil", 54; "Fedâilü's-sahâbe", 68.

⁶⁶ Tirmizî, "Da'avât", 53; Müslim, "Hac", 474.

⁶⁷ el-Enbiyâ 21/107.

⁶⁸ Tirmizî, "Birr", 15.

⁶⁹ Buhârî, "Edeb", 18.

⁷⁰ Müslim, "Fedâil", 54.

⁷¹ Ebû Dâvûd, "Edeb", 135-136.

⁷² Ebû Dâvûd, Cihâd, 85; Ahmed b. Abdullâh b. Ahmed Ebû Nuaym, *Mârifetu's-sahâbe*, nşr. Âdil b. Yûsuf el-Azzâzî (Riyâd, Dâru'l-vatan, 1998), 4/2275.

⁷³ Buhârî, "Et'ime", 2.

⁷⁴ Buhârî, "Ezân", 161.

mükellefiyetleri konusunda Müslüman kültüründe olumlu bir yaklaşım oluşmasına zemin hazırlamıştır.⁷⁵

Her çocuğun içinde keşfedilmeyi bekleyen bir potansiyel vardır. Bunun geliştirilmesi için öncelikle onu anlamak, anlamak için de onun seviyesine inmek gerekir. Hz. Peygamber kadar çocukları daha fazla seven, ilgi ve alâka gösteren, değer ve önem veren başka bir insan yoktur.⁷⁶ Hz. Peygamber, çocukların hâllerini ve psikolojilerini çok iyi bir şekilde biliyordu. Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin küçüklüklerinde bazen mescide gelirler, Hz. Peygamber de onları gördüğünde minberden inip onları kucağına alırdı. Hz. Hüseyin, bir gün Hz. Peygamber'in sırtına binmiş, o da dört ayak üzerinde taşımış, bu durumu gören birisi, ne güzel bineğiniz var deyince, Hz. Peygamber de hiç kızmadan cevap olarak binicileri (süvarileri) de güzel buyurmuşlardır.⁷⁷ Hz. Peygamber, ok atmanın öğrenilmesini de teşvik etmiş,⁷⁸ biniciliğin öğrenilip öğretilmesini de teşvik etmiştir.⁷⁹ Peygamber, "Çocuklarınıza atıcılıkla birlikte yüzmeyi de öğretin"⁸⁰ buyurarak, çocuklara atıcılığın ve yüzmenin öğretilmesini teşvik etmektedir.

Hz. Peygamber, henüz çocuk yaşlarında olanları da Allah'a iman etmeye davet etmiştir. İbnu's-Seyyad'a Hz. Peygamber, kendisinin Allah'ın elçisi olduğunu kabul etmesini önermiş; onu Müslüman olmaya davet etmişti.⁸¹ Hz. Peygamber kendisine hizmet eden Yahudi çocuğun hastalandığını öğrenince evinde ziyarete gitmiş, çocuğu İslâm'a davet etmişti. Çocuk da babasından izin almış ve Müslüman olmuştur.⁸²

2.3. Hz. Peygamber'in Çocuğun Korunma Haklarına Yönelik Uygulamaları

Çocuklarının bakımında ihmalkâr davranan kimseler hakkında Hz. Peygamber: "*Bakmakla yükümlü olduğu kimseleri ihmal etmesi, kişiye günah olarak yeter*"⁸³ buyurmuştur. Rahmet elçisi olarak Hz. Peygamber her türlü şiddetten uzak durulması konusunda insanlar için en güzel örnektir. Zira onun yanında büyüyen Enes: "Hz. Peygamber'e on sene hizmet ettim. Vallahi bana bir kez olsun "*Öf!*" bile demedi. Herhangi bir şeyden dolayı: "*Niçin böyle yaptın?*" demediği gibi: "*Şöyle yapsaydın ya!*" da demedi."⁸⁴ diyerek bir çocuğun gözü ile Hz. Peygamber'in örnek ahlakını haber vermiştir. Bu tavrı ile Hz. Peygamber, çocuk eğitiminde sabırlı ve şiddetten arınmış bir tavır benimsemiştir. Şiddetin doğal görüldüğü bir dönemde Hz. Peygamber hayatı boyunca ne bir kadına ne de bir çocuğa tokat dahi atmamıştır.⁸⁵

Hz. Peygamber, Müslüman olan çocuklarını ve akrabalarını üzmemek için kâfir ve müşriklere sövmeyi bile yasaklamıştır.⁸⁶ Çocuk her türlü cinsiyet ayrımından uzak olarak kız ya da erkek olsun Allah'ın bir lütfudur.⁸⁷ Hz. Peygamber, aile içinde adaletsizliği kesinlikle reddetmiş,⁸⁸

⁷⁵ Harun Çağlayan, "Teklif Karşısında Çocukların Dünya ve Ahiretteki Durumu", *Kelam Araştırmaları Dergisi* 12/1 (2014), 58, 59.

⁷⁶ Hayati Hökelekli, "Çocuk", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1993), 8/361-362.

⁷⁷ Tirmizî, "Menâkıb", 3.

⁷⁸ Buhârî, "Cihâd", 78; Müslim, "İmâre", 169.

⁷⁹ Ali b. Husâmeddîn el-Mutteki, *Kenzu'l-ummâl fî süneni'l-akvâl ve'l-efâl* (Beyrut: Müessetü'r-Risâle, 1993), 4/; Dârimî, "Cihâd", 14.

⁸⁰ Muhammed Abdür-rauf el-Münâvî, *Feyzu'l-kadîr* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1996), 4/418.

⁸¹ Buhârî, "Cihâd", 178; Tirmizî, "Fiten", 63.

⁸² Ebû Dâvûd, "Cenâiz", 2.

⁸³ Ebû Dâvûd, "Zekât", 45.

⁸⁴ Müslim, "Fedâil", 51.

⁸⁵ Müslim, "Fedâil", 79.

⁸⁶ Ahmed b. Hüseyin el-Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ* (Haydarabat: el-Maarifu'n-Nazmî, 1344), 4/125.

⁸⁷ eş-Şûrâ 42/49,50.

⁸⁸ Müslim, "Hibe", 14.

gönüllerine söz geçiremedikleri için sevgi konusunda yavrularına her zaman eşit mesafede duramasalar bile bunu davranışlarına yansıtmamaları, cinsiyet farkı gözetmeksizin adaletli olmaları konusunda ebeveynleri ikaz etmiştir.⁸⁹ Oğlu gelince öpüp kucağına alan, fakat kızı gelince ilgisiz bir şekilde yanına oturtan adamı da çocukları arasında haksızlık yaptığı için kınamıştır.⁹⁰

Hz. Peygamber çocuklar yaptığı yaramazlıkları hoşgörü ile karşılamıştır. Bir gün kucağına aldığı torunu Hasan, üzerine idrarını kaçırınca kızan ve çocuğa vuran sütanne Ümmü'l-Fadl'a: "*Allah seni ıslah etsin! Oğlumun canını acıttın!*" diyerek tepki göstermiştir.⁹¹ Yine küçük bir kız iken babası ile Hz. Peygamber'i ziyarete gelen Ümmü Hâlid, onun mübarek sırtındaki bene dokununca babası tarafından azarlanmış ama Rahmet Peygamber'i, "*Bırak onu (dokunsun).*" buyurmuştur.⁹²

Bireyin ve ailenin özel hayatı mahrem, yani saygın ve gizlidir. Kişiyi ve aileye özel bazı hususların başkaları tarafından bilinmesi ve araştırılması, dinen, hukuken ve ahlâken doğru değildir. Hz. Peygamber özel hayatın mahremiyetine saygı göstermeleri konusunda uyarmaktadır. Hz. Peygamber başkalarının evini gözetlemenin helal olmadığını⁹³ ve kişiyi özel mekanlara girmek için izin alınmasını, izin verilmiyorsa girilmemesi⁹⁴ gerektiğini haber vermiştir.

Hz. Peygamber döneminde savaşlar, kan davaları, kabileler arası çekişmeler sonrası bir çocuk yetim kalmakta idi. Kur'an, yetimin gözetilmesi, hakkının korunması, aç-açıkta bırakılmaması, onlara en iyi şekilde davranarak sahip çıkılması, terbiyesi, eğitimi, malının korunması ve evlendirilmesi gibi konularda birçok hükümler getirmiştir.⁹⁵ Hz. Peygamber bizzat yetimleri himaye etmiş,⁹⁶ yetimi himaye eden, yedirip içiren, iyilik yapan, malını koruyan ve başını okşayan kimseyi övmüştür.⁹⁷

Hz. Peygamber çocukları istismar etme, onları sözgelimi savaş meydanı gibi yaşlarına uygun olmayan alanlara asla sürmemiş,⁹⁸ küçükleri para kazanmaya zorlamayı yasaklamıştır.⁹⁹ Çocukların nasıl olsa küçüktür diyerek kandırılmaması gerektiğini öğreten Hz. Peygamber çocukları kandıranların mesul olacağını haber vermiştir.¹⁰⁰

2.4. Hz. Peygamber'in Çocuğun Katılma Haklarına Yönelik Uygulamaları

Kişilik ve karakterinin şekillendiği çocukluk evresi, insan hayatı içinde önemli bir dönemdir. Bu dönemde; sevgi, saygı, hoşgörü, sabır ve yardımlaşma, doğruluk, adalet gibi değerlerin temelleri atılır. Hz. Peygamber hem kendi çocuk ve torunlarını hem de diğer çocukları muhatap almış, bir eğitmeni gibi onlara şefkat ve merhametle davranmıştır. O, çocukları çok sever ve bu sevgisini sözlü veya fiilî olarak değişik şekillerde göstermiştir. Hz. Peygamber, rastladığı çocuklara selâm vermiş,

⁸⁹ Ebû Dâvûd, "Edeb", 120-121.

⁹⁰ Ahmed b. Hüseyin el-Beyhakî, *Şu'abü'l-îmân* (Beyrut: Dâru'l-Kutubu'l-İlmiyye, 1420/1999), 6/410.

⁹¹ İbn b. Hanbel, *el-Müsned*, 6/340.

⁹² Buhârî, "Edeb", 17.

⁹³ Tirmizî, "Salât", 148.

⁹⁴ Buhârî, "İsti'zân", 13.

⁹⁵ El-Bakara, 2/83, 177, 214, 220; en-Nisâ, 4/6, 8; el-Enfâl, 8/41; el-Haşr, 59/7; el-Beled, 90/8-16.

⁹⁶ Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail el-Buhârî, *et-Târihu'l-kebîr* (Haydarâbâd: Dâiretü'l-meârifî'l-Usmâniyye, 1941), 2/78.

⁹⁷ Buhârî, "Talâk", 25, "Edeb", 24; Müslim, "Zühd", 42; Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, 5/250. Ayrıca bk. Ebû Dâvûd, "Edeb", 123; Tirmizî, "Birr", 14; İbn Mâce, "Edeb", 6.

⁹⁸ Muhammed b. Ömer b. Vâkîdî, *Kitâbü'l-Megâzî*, thk. Marsden Jones (London: Alemü'l-kütüb, 1984), 2/453.

⁹⁹ İmam Malik, "İsti'zân", 16.

¹⁰⁰ Ebû Dâvûd, "Edeb", 80.

hal ve hatırların sormuş, bazen de onlarla şakalaşmış,¹⁰¹ hastalandıklarında ziyaretlerine gitmiştir.¹⁰² O, çocuklar arasında cinsiyet ayırımı yapmamış, onlara eşit ve adaletli davranmıştır.¹⁰³

Hz. Peygamber döneminde çocuklar sosyal hayatın bir parçasıydı. Kendisi, Bayram namazının kılınacağı yere kadınlarla birlikte çocukların da çıkmalarını isterdi.¹⁰⁴ Aynı şekilde o, çocukların okuma yazma öğrenmesine önem vermiş,¹⁰⁵ Abdullah b. Saîd b. el-‘As’ı da Medine’de okuma-yazma öğretmesi için görevlendirmişti.¹⁰⁶ Çocuklara karşı derin bir sevgi ve şefkat besleyen, onlarla yakından ilgilenen Hz. Peygamber’in: “*Kimin çocuğu varsa onunla çocuklaşsın*” diyerek çocuğu ciddiye alıp seviyesine inmeyi ve problemlerini dinleyerek yönlendirmeyi öğütlemiştir.¹⁰⁷

Hz. Peygamber, çocuklarına karşı her zaman oldukça ince ve zarif bir şekilde sevgisini ifade etmiştir. Kızı Fâtıma, yanına girdiği zaman Hz. Peygamber onun için ayağa kalkar, elinden tutar, onu öper ve kendi yerine oturturdu. Hz. Fâtıma bu zarif sevgi gösterisini kendisine örnek edinir ve babasına aynı şekilde davranırdı.¹⁰⁸

Değerlendirme

Çalışmada ulaştığımız sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz:

1- Hukukun amacı olan adalet, sadece pozitif hukuk yani yazılı hukuk kuralları esas alınarak ya da hukuki kurumlar ile sağlamak mümkün değildir. Adalet ancak bireysel ve toplumsal anlamda kültürel bir üst değer olan ahlakla sağlanır.

2- Modern dünyada “Çocuk Hakları Sözleşmesi” konunun sadece hukukî boyutunu ortaya koymaktadır. Hz. Peygamberin çocuk hakları konusundaki uygulamaları, çocuk haklarına sadece hukukî bir statü getirmemiş aynı zamanda dinî ve ahlâkî bir derinlik de kazandırmıştır

3- Hz. Peygamber bir yandan toplumdaki çocuk anlayışını değiştirmek üzere mücadele ederken diğer yandan bu anlayışı besleyen ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ve bölgesel unsurlarla mücadele etmiştir.

Kaynakça

Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî, *el-Müsned*, nşr. Şuayb Arnaût, Kâhire: Müessesetü'l-Kurtuba, 1375.

Akiped, Jale G. vd., *Türk Medeni Hukuku*. İstanbul: Beta Yayınları, 2014.

Akyüz Emine, “Çocuk Hakları Bildirisi ve Türk Hukuk Sistemi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 13/1 (1980), 339 – 365.

¹⁰¹ Buhârî, “Edeb”, 17; “İsti’zân”, 15; Müslim, “Selâm”, 14-15, “Fedâilü’s-sahâbe”, 145; Ebû Dâvûd, “Edeb”, 135, 145; Tirmizî, “İsti’zân”, 8; İbn Mâce, “Mukaddime”, 11; Dârimî, “Mukaddime”, 10.

¹⁰² Buhârî, “Merdâ”, 9.

¹⁰³ Buhârî, “Edeb”, 18; Ebû Dâvûd, “Edeb”, 144; Tirmizî, “Menâkıb”, 61; “Birr”, 12; Buhârî, “Hibe”, 13; Müslim, “Hibât”, 13; Ebû Dâvûd, “Buyû”, 83; Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, 4/269.

¹⁰⁴ Buhârî, “İydeyn”, 15-16.

¹⁰⁵ Ebû Abdullah el-Basrî İbn Sa’d, *et-Tabakâtü’l-Kübrâ*, thk. İhsan Abbas (Beyrut: Dâru Sâdır, 1968), 2/22.

¹⁰⁶ Ebû Ömer Yusuf b. Abdullah en-Nümerî İbn Abdilberr, *el-İstîâb fî ma’rifeti’l-ashab*, thk. Ali Muhammed el-Becâvî (Beyrut: Dâru’l-Ciyl, 1992), 434.

¹⁰⁷ Ebû Şücâ’ Şîrûye b. Şehredâr ed-Deylemî, *Kitâbü’l-firdevs bi-me’sûri’l-hitâb*, nşr. Saîd b. Besyûnî Zağlûl (Beyrut: y.y., 1986), 3/513.

¹⁰⁸ Ebû Dâvûd, “Edeb”, 143-144.

- Akyüz, Emine, *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000.
- Ali el-Muttekî, İbn Husâmeddîn, *Kenzu'l-ummâl fî süneni'l-akvâl ve'l-efâl*,. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1993.
- Apak, Adem, *Ana Hatlarıyla İslâm Öncesi Arap Tarihi ve Kültürü*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2012.
- Beyhakî, Ahmed b. Hüseyin, *es-Sünenü'l-kübrâ*. Haydarabat: el-Maarifu'n-Nazmî, 1344.
- Şu'abü'l-îmân, Beyrut: Dâru'l-Kutubu'l-İlmiyye, 1420/1999.
- Bozkurt, İkbâl, *Velinin Velayetten Doğan Hak Görev ve Yetkileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail, *el-Câmi'u's-sahîh*. Riyâd: Dâru's-Selâm, 2000.
- ... *el-Edebü'l-Müfred*. thk. Hâlid Abdurrahmân. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1996.
- ...*et-Târihu'l-kebîr*. Haydarâbâd: Dâiretü'l-meârifî'l-Usmâniyye, 1941.
- Cılga, İbrahim, “Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları”. *Milli Eğitim Dergisi* 151 (Temmuz, Ağustos, Eylül 2010).
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/cilga.htm
- Çağlayan, Harun. “Teklif Karşısında Çocukların Dünya ve Ahiretteki Durumu”. *Kelam Araştırmaları Dergisi* 12/1 (2014), 37-60.
- Çelebican, Özcan Karadeniz, *Roma Hukuku*. Ankara: Turhan yayınları, 2014.
- Dârimî Ebû Muhammed Abdullah b. Abdurrahman b. el-Fadl b. Behram, *es-Sünen*, İstanbul: Çağrı Yayınları, 1413/1992.
- Deylemî, Ebû Şücâ' Şîrûye b. Şehredâr. *Kitâbü'l-firdevs bi-me'sûri'l-hitâb*. nşr. Saîd b. Besyûnî Zağlûl. Beyrut: y.y., 1986.
- Ebû Dâvûd, Süleymân b. el-Eşâs es-Sicistânî. *es-Sünen*. Riyad: Dâru's-Selâm, 2000.
- Ebû Nuaym, Ahmed b. Abdullâh b. Ahmed, *Mârifetu's-sahâbe*, nşr. Âdil b. Yûsuf el-Azzâzî, Riyâd, Dâru'l-vatan, 1998.
- Gander, Mary J. – Gardiner, Harry W. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, İstanbul, İmge Kitabevi , 2004.
- Hökelekli, Hayati “Çocuk”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Ankara: TDV Yayınları, 1993, 8/361-363.
- İbn Abdilberr, Ebû Ömer Yusuf b. Abdullah en-Nümerî. *el-İstîâb fî ma'rifeti'l-ashab*. thk. Ali Muhammed el-Becâvî, Beyrut: Dâru'l-Cîyl, 1992.
- İbn Hacer, Ebû'l-Fadl Ahmed b. Ali el-Askalânî, *el-İsâbe fî temyîzi's-sahabe*. thk. Ali Muhammed el-Becâvî, Beyrut: Dâru'l-Cîyl, 1992.
- İbn Mâce, Muhammed b. Yezid el-Kazvînî, *es-Sünen*, Riyad: Dâru's-Selâm, 2000.
- İbn Sa'd, Ebû Abdullah el-Basrî, *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, thk. İhsan Abbas, Beyrut: Dâru Sâdır, 1968.

- İpek, Nurcan, “Arkaik ve Klasik Dönem Roma Ailesinde Çocuk ve Yeni Doğan Bebeğin Terk Edilmesi Meselesi”, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi* 23/2 (Ocak 2017), 295-360.
- Koschaker, Paul–Ayiter, Kudret, *Modern Özel Hukuka Giriş Olarak Roma Özel Hukukunun Ana Hatları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, 1977.
- Mâlik b. Enes, Ebû Abdillâh, *el-Muvatta’*, (Yahya b. Yahya), Kâhire: Mektebetü’s-safâ, 2001.
- Münâvî, Muhammed Abdürrauf, *Feyzu’l-Kadîr*, Beyrut: Dâru’l-Fikr, 1996.
- Müslim, Ebû’l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc, *el-Câmi’u’s-sahîh*, Riyâd: Dâru’s-Selâm, 2000.
- Özsoy, Seda, “Çocukluğun Sosyo-Kültürel Tarihi: Batı Orta Çağ’ında Çocuğun Algılanışı”, *Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk I*, ed. Osman Köse, I/573-578, Samsun: Canik Belediyesi Kültür yayınları, 2016.
- Teberânî, Süleymân b. Ahmed b. Eyyûb, *el-Mu’cemu’l-Kebîr*. Musul: Mektebetü’l-ulûm ve’l-hikem, 1404/1983.
- Tirmizî, Muhammed b. İsa, *el-Câmi’u’s-sahîh*, Riyad: Dâru’s-Selâm, 2000.
- Üçüncü, Muhammet Kürşat, “Hukuk ile Kültür İlişkisi”, *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi* /28 (Ekim 2016), 353-388.
- Vâkıdî, Muhammed b. Ömer, *Kitâbü’l-Megâzî*, thk. Marsden Jones. London: Alemü'l-kütüb, 1984.
- Yıldırım, Yavuz, “İslam Öncesi Arap Yarımadasında Çocuk Öldürme Olgusu”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (Nisan 2012), 79-111.

DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (İstanbul, Üsküdar Örneği)

Zehra GELİCİ

Diyanet İşleri Başkanlığı

Giriş

Bir çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan süreçte maruz kaldığı eğitim faaliyetleri okul öncesi eğitim olarak değerlendirilmektedir. Fakat okul öncesi eğitim deyince ilk akla gelen çocuğun bir okula gönderilerek sistemli bir eğitime tabi tutulduğu 2-5 yaş arası dönemdir. Özellikle Avrupa ülkelerinde çocuklar 1.5 yaş itibariyle bir okul öncesi kuruma teslim edilebilmektedir. Türkiye’de resmi manada 36-66 aylık çocukların eğitimi için açılan okula anaokulu, 48-66 aylık çocukların eğitimi için resmi kurumların uhdesinde açılan sınıflara anasınıfı denmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Bu tanımdan hareketle bizim bu makalede ele alacağımız konu anasınıfı diye tabir edilen 48-66 aylık çocukların eğitim gördüğü Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı okul öncesi din eğitimi veren Kur’an Kurslarıdır.

Çocuklarda büyük bir dinî hazırlık ve doğal bir din yeteneği bulunduğu ve özellikle dördüncü yaştan “dinî dünyaya ilgi”nin altın yaşı olduğu (Vergote, 1978, s.317) bilinen bir gerçektir. Okul öncesi çağı olarak adlandırdığımız bu dönem, çocuğun sosyal bir varlık olmaya başladığı, insan ilişkileri ve çevreye uyum bakımından faydalı alışkanlıklar kazandırmaya elverişli hale geldiği çağdır. Bu çağdaki ihmaller ya da yanlış yönlendirmeler ileriki yıllarda, çocuğun hayatında giderilmesi güç zorlukların meydana çıkmasına sebep olabilmektedir. Zira ömrünün ilk yılları bir çocuk için onun gelişimine tesir eden en önemli dönemlerden biridir. Bu sebepten olsa gerek, klasik İslam eğitimcileri anne karnından itibaren çocuğun eğitimine önem gösterilmesini vurgularken bu süreçte özellikle alınan gıdalara ve bunların helal oluşuna dikkat edilmesinin zorunluluğundan bahsederler (Gazzali, İhya III, s.67). Doğumundan sonra ise çocuğa küçük yaşlardan itibaren öncelikle bir karakter formasyonunun verilmesini isterler. Örneğin İbn Cema, öğrencinin eğitime başlamadan önce kalbini her türlü kötülük, kin, kıskançlık ve kötü inançlarla, çirkin davranışlardan temizlenmesi gerektiğinin altını çizer (Bayraktar, 2005, s.56). Yine ağaç yaşken eğilir atasözümüzü hatırlatırcasına İbn Miskeveyh, çocuğun ilk gelişimi sırasında ortaya koyduğu davranışların pek çoğunun ilkel olmasından dolayı zararlı ve yanlış olan türlü davranışları ortaya koyabileceğini söyler. Çocuk, sürekli bir eğitim ve yaşının ilerlemesiyle kazandığı tecrübelerle yavaş yavaş değişim gösterir fikrini savunur, bu sebeple de çocuğun eğitimine küçük yaşlarda başlanmalıdır der (İbn Miskeveyh, 2013, s.75). Bu dönemde özellikle davranış eğitiminin önemini vurgulayan İbn Sina da çocukların kötü davranışlarına zamanında müdahale edilmeyip engellenmedikleri takdirde ileriki yaşlarında bu davranışlarından kurtulmalarının pek mümkün olmadığını savunur (İbn Sina, 2018) ki bu düşünce, toplumda da hakim düşüncedir. “İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur sözü” küçük yaşlarda yerleşen karakter özelliklerinin değişmeyeceğine olan inancı ifade eder. Bu sebeptendir ki İslam dini çocuklara dillerinin açıldığı dönemde ilk olarak tevhid eğitiminin verilmesini ve “la ilahe illallah” cümlesinin öğretilmesini salık verir (Hökelekli,1993,s. 358).

Yine Hz. Peygamberin çocuklarınıza yedi yaşından itibaren “namazı öğretin emri” (Ebu Davud, Salat, 25) , alışkanlıkların ve davranışların ilk çocukluk döneminde kazanıldığını, bu

nedenle de bu döneme büyük önem verildiğini anlamamız bakımından çok kıymetlidir. Çocukluk dönemi çocuklarda dini kabiliyet ve hazırlık potansiyelinin işlenmesi bakımından da önemli bir dönemdir. Zira çocuklar, büyüklerine karşı geliştirdikleri itaat, boyun eğme, saygı gösterme ve uyum sağlama gibi davranışları yüce yaratıcıya karşı göstermekte de pek sorun yaşamazlar ve kendilerine aktarılan dini bilgiye kolaylıkla uyum sağlayabilirler. Bu açıdan rahatlıkla şunu söyleyebiliriz ki, çocukların biyolojik, sosyolojik ve psikolojik gelişimleri dindar bir kişilik sahibi olmalarına son derece elverişlidir (Hökelekli, 2001).

İşte bu elverişlilik okul öncesi din eğitimi ciddi bir şekilde yerine getirmeyi gerektirir. Bu sebeple İslam tarihinde diğer öğretim kurumlarına göre çok daha önce kütta dediğimiz bilinen ilk, okul öncesi kurumlar ortaya çıkmıştır. Bu kurumlarda, Hz. Peygamber döneminden itibaren çocuklara basit dini bilgiler yanında yazı, şiir, aritmetikle birlikte binicilik ve yüzme gibi spor faaliyetlerinin de öğretildiği bilinmektedir (Kazıcı, 2016,s.26). Hz. Ömer zamanında kurumlaşan ve bilinen ilk programları da Hz. Ömer tarafından belirlenen Küttaplar, Emeviler ve Abbasiler devrinde de eğitime devam etmiştir. Bir kısmı resmi, bir kısmı özel olan bu kurumlarda ders veren öğretmenlerin ücretleri veliler tarafından karşılanmaktaydı (Demircan, 2019, s. 172). Selçuklular döneminde medreseler kurulmuş ancak, medrese öncesi eğitim kurumları olarak küttaplar faaliyetlerini sürdürmüş ve önemini korumuştur.

Klasik İslam mekteplerinden Küttaplar daha sonraları 5-6 yaşlarında sabi diye ifade edilen çocukların öğrenim görmesinden dolayı Müslüman Türk Devletlerinde “Sıbyan Mektepleri” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu okulların programlarının temeli Kur’an’ın anlamına yer vermeden sadece okunmasını öğretmekti bunu yapmaktaki maksat ise çocuğun zihninin temiz ve etkilenmesinin en yüksek olduğu dönemde ona Kur’an sevgisini aşlamaktı. Sıbyan mekteplerinde çocuklara Kur’an’ın okunuşu ve bazı dualar, anlamı verilmeden öğretiliyordu fakat çeşitli dini bilgiler Türkçe olarak veriliyordu. Aynı zamanda dini ve ahlaki öğütler içeren Türkçe eserler de okutulurdu (Akyüz, 2012, s.90).

Osmanlı’da ise, Balkan savaşlarından sonra 1913-1917 yılları arasında Resmi Ana Mektepleri açılmaya başlamış ve yaygınlaşmıştır. Bu okullara kadın öğretmen yetiştirmek maksadıyla da Dar-ul Muallimatta özel bir sınıf açılmıştır. 1914 tarihinde, bu okulların bir öğretim ve ders okulu değil, yaşam ve hareket okulu, çocuk bahçesi olarak görüldüğü ifadesiyle başlayan ve Montessori’den etkilendiği görülen bir Ana Mektebi programı da oluşturulmuştur. Bu müfredata göre ana mekteplerinde, ahlaki konuşmalar, yaşam ve hareket dersleri, tabiat bilgisi ve bahçe dersleri, resim, anadili, müzik ve jimnastik derslerinin verilmesi planlanmıştır (Akyüz, 2012, s.268).

Cumhuriyet döneminde ise okul öncesi din eğitimi olmadığı gibi, okul öncesi eğitim de günümüze kadar pek bir ilerleme kaydedememiş, Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni bir alfabeye geçilmiş, haliyle ağırlık ilkokullara verilmiştir. Bunun sonucu olarak da var olan anaokullarının pek çoğu kapanmıştır. 1970’lere kadar ülke genelindeki anaokulu sayısı 100’ü geçmemiştir. Bu tarihten itibaren ise hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır (Akyüz, 2012, s. 346).

Son olarak MEB’e bağlı resmi anaokullarının yanı sıra Türkiye’de 2013- 2014 yılı itibariyle DİB’e bağlı dini eğitim veren resmi anaokulları da açılmıştır. Yukarıda da ifade edildiği üzere bu kursların açılışına kadar Cumhuriyet döneminde resmi olarak okul öncesi din eğitimi yapılmamıştır. Bu ülkemiz adına çok büyük bir eksiklik ve önceki nesillerimiz için de büyük bir kayıptır. Yaygın din eğitiminde her ne kadar yaz Kur’an Kursları’na çocuklar devam

etmiş olsalar da bunlar çok büyük oranda ilkokul çocukları olmuş daha küçük çocukların din eğitimi ihmal edilmiştir.

Türkiye’de yaygın din eğitimi faaliyetlerini yürütmekle görevli Diyanet İşleri Başkanlığı anaokul çağındaki çocukların da Kur’an kurslarından faydalanması maksadıyla “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarını” 2013-2014 yılında faaliyete sokmuştur. İlk yıl eğitim-öğretim yılında 10 ilde 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları için pilot uygulama başlatılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Programı” Türkiye genelinde DİB tarafından uygulanmaya başlanmıştır. DİB’in en önemli yaygın din eğitimi faaliyetleri arasında yer alan 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarına her geçen yıl velilerin teveccühlerinin arttığı görülmektedir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 201 Kur’an kursu 4723 öğrenci ile faaliyete başlayan bu kurslar her geçen yıl iki üç katı bir artışla hızla yaygınlaşmaktadır. Öyle ki, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 554 kursta 15265 öğrenci, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 2053 kursta 55321 öğrenci, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 2980 kursta 87790 öğrenci 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 3640 kursta 130.982 öğrenci sayısına ulaşılmıştır (DİB, “Strateji Geliştirme Başkanlığı”). Bu rakamlar, hem toplumun okul öncesi döneme yönelik çocukların din eğitimi ihtiyacını ve beklentilerini göstermesi hem de 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının kısa zaman içerisinde hızla yaygınlaşması bakımından önemlidir. Fakat bu hızlı ve belki de biraz kontrolsüz büyüme bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Haliyle bu sıkıntılar zaman zaman kurslardaki eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmamızda öncelikle okul öncesi din eğitiminin ülkemizdeki gelişimine yer vererek Diyanet İşleri Başkanlığının bu işi üstlenme süreci, mevcut kurs, öğretmen ve öğrenciler hakkında bilgi verilecektir. Sonrasında ise yapılan mülakatlar neticesinde tespit edilen problemler ve çözüm önerileri sunulacaktır.

1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Araştırmalar ortaya koymaktadır ki okul öncesi din eğitimi çocuk için bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın temelinde çocukta var olan bağlanma ve güven duygusu yatmaktadır. Bir çocuğun yedirilip içirilmesi, uyutulması ve temizlenmesi ne kadar gereklyse çocuğun sevgi, bağlanma, inanma ve onu güvende hissettirme gibi psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması da o kadar elzemdir. Çocukta dînî arayış bir ihtiyacın ifadesidir ve sağlıklı bir gelişim ve uyum için ihtiyaçların tatmini gerekir (Yavuz, 1983, s.).

Çocuklarda var olan bu ihtiyacın karşılanması amacıyla Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2013- 2014 eğitim yılında hizmete açılan 4-6 yaş Kur’an Kursları halktan yoğun ilgi görmekte ve bu hizmet alanı hızla büyümektedir. Gerek kurs sayısında gerekse öğrenci sayısındaki kontrolsüz artışın bazı problemleri de beraberinde getirdiği görülmektedir.

Çalışmamızın amacı, dini duygu ve düşüncenin gelişimi açısından insan hayatının en önemli dönemi sayılan 4-6 yaş evresindeki çocukların eğitimini 4-6 yaş Kur’an Kurslarında nasıl daha nitelikli hale getirebiliriz sorusuna cevap aramak ve bu maksatla da öncelikle karşılaşılan problemleri ortaya koyarak bunlara çözüm önerileri sunabilmektir.

Okul öncesi dönemde çocukların inanma ve bağlanma ihtiyacı ile dini duygu ve düşüncelerinin geliştirilmesi bakımından sağlıklı ortamların oluşturularak güvenilir kaynaklardan eğitim yapılması önemlidir. Bu açıdan 2013 itibariyle Diyanet İşleri Başkanlığı’nın okul öncesi din eğitimi üstlenmesi vatandaşlar tarafından memnuniyetle karşılanmış ve açılan kurslara yoğun ilgi göstermişlerdir. Bu ilgiye karşılık Başkanlığın da kendisine bağlı kurslarda istenilen kalitede eğitim verilip verilmediğini belli aralıklarla araştırmak suretiyle mevcut sorunlara hızlıca çözüm üretmesi gerekliliği ortadadır. Biz bu

çalışmada İstanbul ili Üsküdar ilçesi özelinde bu kurslarda görev yapan beş öğretmenle gerçekleştirdiğimiz mülakatlarla kendi dillerinden okul öncesi eğitimde karşılaştıkları problemleri ortaya koymaya çalıştık ve sonuçta bu problemlerin çözümüne yönelik bir takım önerilerde bulunduk. Çalışmamız bu anlamda gerek Din Eğitimi alanında okul öncesi din eğitimi konusunda çalışma yapacaklara katkı sunması ve kaynak oluşturması bakımından gerekse bu kursları uhdesinde bulunduran otoritelere sorunların tespiti ve çözümü noktasında yol gösterebileceğinin umulması bakımından önemlidir.

2. Çalışmanın Yöntemi

4-6 yaş Kur'an Kurslarının daha nitelikli hale getirilmesi için yapılabileceklerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel araştırmalardan durum çalışması desenindedir. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.289). Araştırma kapsamında beş Kuran Kursu öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşülecek öğretmenler Üsküdar ilinden kartopu örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde örneklem oluşturma süreci araştırmanın yapılacağı bireylerden birine ulaşarak başlamaktadır. Bu katılımcıyla yapılan görüşme sonunda o katılımcının önerdiği diğer bireylere, o bireylerle görüşme sonrası da onların önerdiği diğer bireylere ulaşılmaktadır. Böylece katılımcı sayısı artarak süreç devam etmektedir. Bu süreç bir süre sonra belli kişiler üzerine odaklanıp örneklem oluşturmaya sonlanmaktadır (Koç, 2017, s. 492). Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Yaş
K01	Lisans	Evli	43
K02	Lisans	Evli	35
K03	Lisans	Evli	43
K04	Lisans	Evli	33
K05	Lisans	Evli	31

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların tamamının lisans mezunu ve evli oldukları görülmektedir. Üç katılımcı yaşı hakkında bilgi vermiştir. Yaşları 31 ile 43 arasındadır.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuş, uzman görüşü alınmış, daha sonra iki kişi üzerinde denenmiştir. Görüşme formuna son hali verildikten sonra 15.08.2020 ile 15.09.2020 tarihleri arasında bizzat araştırmacı tarafından katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma kapsamında nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Kodlardan temalara tümevarımsal bir yöntem izlenmiştir. Verilerin analizinde NVIVO programından yararlanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Öğretim programı ve kitaplarla ilgili bulgular

4- 6 yaş Kur'an Kurslarında öğretim programı ve kitapları bir komisyon tarafından hazırlanmaktadır. Bu komisyonda din eğitimi anabilim dalından akademisyenler, başkanlık eğitim uzmanları, okul öncesi öğretmenleri, pedagoglar, Kur'an kursu öğreticileri, imam-hatip ve çocuk kitabı yazarları yer almaktadır. Geniş bir kadro tarafından hazırlanan öğretim programı ve kitaplar hakkında katılımcılara:

“4- 6 yaş Kur'an kurslarının öğretim programı hakkında ne düşünüyorsunuz? Müfredat programı ile uygulama arasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusu sorulduğunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Öğretim Programı ve Kitaplar İle İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	F
İçerik		11
	İçeriğin güzel olması	2
	Ayrı program ihtiyacı	2
	Sünnetlerin üzerinde daha fazla durulması ihtiyacı	1
	Diyanetin yeterli desteği vermemesi	1
	4 yaşta sıkıntı yaşama	1
	Sıkıntıların olması	1
	Uygun olması	1
	Hikayelerdeki bazı kelimelerin uygun olmaması	1
	Surelerin anlamlarının uygun olmaması	1
Kitaplar		7
	Kitaplardaki eksiklikler	1
	Kitapların yeni programa göre revize edilmemesi	1
	Canlı bilgi ihtiyacı	1
	Hikaye kitabı ihtiyacı	1
	Resimlerin yetersiz olması	1
	Hikayelerin büyüklere uygun olması	1
	Yaş gruplarına uygun ayrı kitap ihtiyacı	1
Toplam		18

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı görüşlerine dayalı olarak 18 görüş belirtildiği görülmektedir. İçerikle ilgili 11 görüş ifade edilmiştir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“İçerik güzel hazırlanmış genel olarak. Sünnetlerin üzerine belki daha fazla durulursa kitaplarda daha faydalı olur diye düşünüyorum.” (K03)

“İçerikli üretilmiyor kitaplar. Niye biz çizgi filmleri hazır olarak en baştan elimizde mevcut bulamıyoruz. Çünkü eğitim öğretim dönemi başladığında beni diyanet yetersiz bıraktığı ve desteklemediği için ben buna çok üzülüyorum. Takla atıyorum burada çocuğa harf öğretmek için. Ne kadar güzel, çizgi film gibi bir materyal var elimizde imkanlar var demek ki ve yapıldı çok güzel oldu. Ama neden geç kalındı. Bunun için harfler köyü isimli geçen sene hazırlanan çizgi filmin

devamı gelmedi. Harflerim devamı yavaş gidiyor ve sürekli bakıyoruz YouTube'da bu çizgi filmi. İşte bu harfin çekilmiş mi günceli diye. Yani bölümleri tam değil. Tüm bunlar yazdan halledilmeli, eğitim öğretim başlamadan çözülmeli. Bunlar mesela kış dönemine geçmeden eğitim-öğretim sezonu başlamadan bunlar halledilmeli. Eğer 4-6 yaş eğitimine bu kadar önem veriyorsan bu konulara da destek vermen gerekir. Önem vermen gerekir. Zira çocuklar mevcut Diyanet'in videolarını ve materyallerini izlemekten çok sıkılıyorlar. Çok monoton çünkü.” (K04)

Kitaplar konusunda yedi görüş belirtilmiştir. Örnek görüş şu şekildedir:

“Yani öğretim programı ile değil de daha çok şöyle söyleyeyim. Mesela mevcut kitaplarla alakalı bence bir şey var yani onu da çok eleştirmiyorum. Çünkü burada Diyanet'in bu tür çalışması bir başlangıç diye düşünüyorum. Kitaplar yine yeterli mi dersiniz o kitapların yeterli bir hale gelmesi lazım. Piyasadaki dışarıdan alınan kitapları biz kullanmaya çalışıyorduk ama özellikle boyamalar çocukların dikkatini çekmiyor. Yazılar çok motomot bir şekilde yazılmış. Ders kitabı çok monoton ve bu yüzden biz mesela konuları oradan alıp kendimiz canlandırmaya gayret ediyorduk.” (K01)

Aldığımız bu sonuçlara göre, öğretmenlerin en çok zorlandıkları şeylerden biri öğretim programındaki bilgileri çocuğa nasıl anlatacağını, hangi etkinlikleri yapacağını bilememesi olarak karşımıza çıkıyor. Bu noktada mülakatlardan çıkan sonuç öğretim programındaki her konuyla ilgili gerek cd olarak hazırlanmış çocukların hoşuna gidecek fazla didaktik olmayan eğlenirken öğreten profesyonelce hazırlanmış görsellerin hazırlanması gerekse daha zengin etkinlik kitaplarının oluşturularak eğitim öğretim yılından önce öğretmenlerin eline ulaştırılması arzu edilmektedir. Yine mevcut kitapları öğrencilerle birlikte deneyimleyen öğretmenlerimizin gözlemi kitaplarda konu ve resim uyumsuzluğunun olması ya da resimlerin çocukların hayal dünyasına çok hitap etmediğidir. Ayrıca yeteri kadar resim bulunmamasının okuma yazma bilmeyen çocuklara sıkıcı geldiği de bir başka önemli sonuçtur.

Oysa ki, Az yazılı çok görseli olan kitaplar çocuğu metin oluşturma konusunda rahatlatıcı ve yol gösterici bir işlev görür. Çünkü okul öncesi çocuklar, hem renklerin hem de çizgilerin dünyasını keşfetmekten çok hoşlanır. Çocuğun bu keyfini destekleyecek bir görsel metnin oluşturulması ve çocuğun keşif yolculuğu yapabileceği sadelikte ama yoğunlukta bir çalışma gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi çocuk kitaplarında yazılı metin ve görsel metin uyumu da çok önemlidir. Bu tür kitapları resimleyen kişilerin salt bir resim oluşturma görevi ve işlevleri vardır. Bu konuda okura yönelik en kolaylaştırıcı yöntem yazılı metni kapattığında görsel metnin kendi içinde öyküyü sürdürüp sürdüremediğini incelemesidir. Görsel metin öykü oluşturabiliyorsa o zaman en işlevsel çalışma gerçekleşmiş demektir (Neydim, 2020, s. 100) bu sebepten 4-6 yaş Kur'an kursları için hazırlanan kitaplarda daha deneyimli illstratörlerle çalışmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

3. 2. Kursların fiziki mekan ve altyapısıyla ilgili bulgular

Çocukların içinde yaşadığı çevrenin etkilerine en fazla açık olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Çocuklar bu dönemde fiziksel çevrelerini seçememekte ve oluşturmamaktadır. Bu nedenle çocuk, çevresi ile ilişkilerinde pasif ve başkasına bağımlıdır. Oyunla öğrenmenin önemli olduğu bu dönemde çocukların sağlıklı büyümeleri, gelişmeleri ve gelişim görevlerini yerine getirebilmeleri için fiziksel ortamın düzenlenmesi gerekmektedir (Seçer, 2020, s. 58). Özellikle çocukların zamanlarının büyük bir kısmını geçirdiği okul bahçelerinin biçimlenişi, onlara sunduğu olanaklar çok önemlidir. Çünkü okul bahçeleri çocuk sağlığı ve gelişimi yanında çocukların oyun

tiplerini ve alışkanlıklarını da etkilemektedir (Düzenli ve diğerleri, 2018 s. 902). Katılımcılara “Kursların fiziki durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuda velilerden, diğer öğretmenlerden ya da öğrencilerden ne tür tepkiler alıyorsunuz?” sorusu sorulduğunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Kursların Fiziki Durumu İle İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	F
Fiziki Mekanla İlgili	Fiziki imkanların yeterli olması	4
	Araç gereç sorunu yaşamama	3
	Bahçenin yetersiz olması	2
	Velinin hoşuna gitmeliks	2
	Kursların fiziksel imkanlarının önceden iyi olması	1
	Bahçenin olması	1
	Uygun olmayan yerlere kurs açma	1
	Doğal aydınlatmanın olmaması	1
	Yetişkinler ve çocukların mekanı paylaşması	1
	Sorun yaşamama	1
	Veli istekleri	1
Toplam		18

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı görüşlerine dayalı olarak toplam 18 görüş ifade edildiği görülmektedir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

“Benim kursumun fiziki şartları çok iyi. Allah'a şükürler olsun ki geniş bir daire şeklinde tasarlanmış ve 4-5 tane odası var. Oyun odamızda çok büyük güzel, yani velilerden de bir sıkıntı yok bu konuda ki güvenlik önlemlerimiz de alındı. Yüksek noktada güvenlik önlemleri alındı ki camlarda buna yönelik tedbirler var. Apartman dairesi şeklinde müstakil bir daireyi orta katta ama kot farkı var yüksek oluyor

Bir tek bahçemiz yok en büyük sıkıntımız o aslında bahçe de var ama kullanamıyoruz yani dernek var kullanım için fakat uygun görmediler kullanamadık bahçemiz de olsa gerçekten çok güzel olacak. Hatta böyle çok heves etmişim böyle bir hobi bahçesi şeklinde ekip biçebiliriz diye ama olmadı. Uygun görülmedi ve öyle kalmıştı.” (K03)

“Fiziki sorunlarda gözüme çarpan en çok dikkat ettiğim şey doğal aydınlatmanın doğal havalandırmanın olmadığı yerlerin sınıf ya da oyun odası yapılması bence çok büyük bir sıkıntı okul öncesi için. Ben yaşamadım bu sıkıntıları ama yaşayan yerleri gördüm. Bunlar çok büyük sıkıntıya da sebebiyet veriyor ve binada çözilemeyen akıntılar oluyor temiz suda olabilir kirli suda alabilir ve bu sıkıntı hiç çözilemiyor. Ama bu tip yerler 4-6 yaş Kur'an kursu oluyor bunlar bence çok sıkıntılı durumlar.” (K02)

Bu sonuçlara göre; 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerine görev yaptıkları kurslarda sahip oldukları fiziki imkanlar sorulduğunda genel olarak araç gereç anlamında her şeye sahip oldukları fakat okul öncesi kurumların olmazsa olmazlarından çocuklara sağlıklı oyun alanı sunabilecekleri bir bahçelerinin olmadığını vurgulamışlardır. Halbu ki, 4- 6 yaş Kur'an kurslarıyla ilgili uygulama esaslarında açılacak kurslarda çocukların kullanabilecekleri oyun alanı ve bahçenin bulunması

gerektiği vurgulanmıştır. Buna göre 4- 6 yaş Kur'an Kursu olarak açılacak mekanda her öğrenciye en az 2,5 m² alan düşmeli, etkinlik yapılan bölümler için güvenlik önlemleri alınarak bahçenin etrafı duvar veya benzeri bir uygulama ile ayrılmalıdır. Ayrıca bahçede yeteri miktarda toprak ve çim alan oluşturulmalı, bitki yetiştirme alanı, ağaçlar, kum havuzları oluşturulmalıdır. Bununla birlikte park oyuncakları, kum havuzu vb. oyun alanları oluşturularak bahçe, denge alanları, tırmanma araçları koyularak çocukların fiziksel gelişimlerini olumlu etkileyecek alanlarla desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Fakat uygulamada kursların büyük bir kısmında bu imkanlardan söz etmek mümkün değildir. Gezdiğimiz beş kurstan sadece birinin uygulama esaslarındaki şartları taşıdığı görülmüştür.

Yine katılımcıların görev yaptıkları kursların sadece biri müstakilken üç tanesinin cami altında olduğu, birinin ise apartman dairesi olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar bunun ilk etapta hem kendilerine hem de velilere antipatik geldiğini söylemişler fakat zamanla sevdiklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar, cami altında yer alan çoğu kursta koku, rutubet, su sızıntısı olabildiğini ve doğal aydınlatmanın yani güneş ışığı almayan yerler olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda bir yeri okul öncesi kurs olarak açarken sadece eşyaları küçültüp tuvaletleri çocukların kullanacağı şekle getirmenin yeterli olmadığı açıktır. Bu sebepten çocuklar açısından sağlık problemi oluşturabilecek mekanların kurs olarak açılmasından kaçınılması gerekmektedir.

3.3. Kurslarda görev alan öğretmenlerle ilgili bulgular

3.3.1 Öğretmenlerin istek ve motivasyonları

Öğretmenin verimliliğini artıran en önemli faktörlerden biri onun yaptığı işi isteyerek ve severek yapmasıdır. Katılımcıların “4-6 yaş grubu çocuklarla ders yapmayı seviyor musunuz? Neden?” sorusu ile ilgili görüşlerinden ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Çocuklarla Ders Yapmayı Sevmek İle İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kategori	F
Ders	Seviyor		15
			4
		Eğlenceli olması	2
		Masum olmaları	2
		Algılarının açık	1
		Daha verimli olması	1
		Heyecan verici olma	1
		Enerji dolu olma	1
		Dinç tutma	1
	Sevmiyor		1
		Çocukları sevme	1
Olumsuz			13
	Olumsuz		3
	Grubun özelliklerini		3
	Derste ne		1
	İsteksiz başlama		2
	Derse		1

	Karışık duygular	1
	Körelendiğini	1
	Veli baskısı	1
İstek		6
	Değişken	2
	İlk yıl zorlanma	1
	Biraz isteyerek	1
	biraz istemeyerek başlama	
	İstekli	1
	İşi öğrenme	1
Toplam		34

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı görüşlerine dayalı olarak 34 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcılara 4-6 yaş grubuyla ders yapmayı sevip sevmedikleri sorulduğunda dört katılımcı sevdiğini biri ise sevmediğini ifade etmiştir. Sevdiğini ifade eden katılımcılara ait örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“4 -6 yaş grubu çocuklarla ders yapmayı çok seviyorum çünkü çok güzel onların dünyası. Çok masumlar, sorunları çok masum...O yüzden çok mutlu oluyorum onlarla konuşurken, sorularına cevap aldığımda, hatta bazen dersimizi sabote ettiklerinde o kadar ki ders bile işleyemiyoruz bir şey anlatmaya başladığımız zaman hepsi konuyla hiç alakası olmayan saçma bir hatırasını anlatmaya başlıyor...O yüzden eğleniyorum... Çok güzeller, çok tatlılar...” (K04)

“4-6 yaş çocuklarla ders yapmayı çok seviyorum. Çünkü insanı dinç tutuyorlar ve enerji dolu oluyorlar. Bir de yetişkinlerden sonra çocuklarla bu işe başlayınca yetişkinlerin dünyasının çok kirli olduğunu görüyorsunuz. Daha masum çocuklar ve daha temizler.” (K02)

Ders yapmayı sevmediğini ifade eden katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Çocukları çok seviyorum açıkçası ama ders yapmak ayrı bir şey. Oldukça efor ve enerji gerektiriyor ve bu beni biraz yaşım itibarıyla yoruyor. Ben çok sevdiğimi söyleyemem açıkçası ama çocukları çok sevdiğim için bir şekilde onu doğru bir şekilde yönetmeye çalıştım.” (K01)

Katılımcılara “Motivasyonunuz ne durumda?” sorusu sorulduğunda olumsuz motivasyon teması altında toplanabilecek 13 görüş ifade edilmiştir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Derslere hazırlanma konusunda ilk sene stres oluştu ve uyuyamadığım geceler oldu yani stresten. Bundan sonra ne yapacaktım? Nasıl arayı kapatabilirim? gibi. İlk sene biraz daha zor oldu.” (K05)

“Evde yaşadığımız sorunlar, derste neyi nasıl yapacağımı bilememek hergün saatlerce sosyal medyada derste kullanabileceğim birşeyler aramak beni yoruyor. Bu da zaman zaman motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” (K04)

Katılımcılar istek durumu ile ilgili altı görüş belirtmişlerdir. Örnek görüş şu şekildedir:

“Hazırlıklı olduğum zaman dersle ilgili daha istekli oluyorum. Ama bazen de bu hazırlık süreci beni çok yoruyor ve isteksizleşiyorum.” (K05)

Verilen cevaplardan katılımcıların genel olarak çocuklarla ders yapmayı sevdiği fakat motivasyonlarının çoğu zaman düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunda rol oynayan en büyük sebep ise öğretmenlerin okul öncesi eğitimle ilgili yeterli, tecrübelerinin olmamasından kaynaklanan dersi nasıl işleyeceği ile ilgili sürekli kafa yormaları ve derslerde kullanabilecekleri yeterli materyallerinin olmamasıdır.

3.3.2. Öğretmenlerin Eğitim durumları

Hali hazırda Türkiye’de 4- 6 yaş Kur’an Kurslarına öğretmen yetiştiren ön lisans ya da lisans düzeyinde özel bir eğitim programı bulunmamaktadır. Mevcut uygulamaya göre şuanda adı geçen bu kurslarda İlahiyat Fakültesi, İLİTAM, Ön lisans İlahiyat ve İmam-Hatip lisesi mezunu olup halk eğitim merkezi, üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri, Başkanlık tarafından düzenlenen programlardan sertifika alan öğreticiler görev almaktadır.

Katılımcılara “Kurslarda görev yapmak için aldığınız eğitimlerin sayısı ve kalitesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu anlamda öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ya da kendilerinde gördükleri eksiklikler var mı? Varsa en çok hangi konuda destek talep etmektedirler?” sorusu sorulduğunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Aldıkları Seminer ve Kurslarla İle İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	F
Öğretici	Geliştirme	
Seminerlerinin Kalitesi ile İlgili Sorunlar		6
	Başka kurumdan alınan eğitimin yetersiz olması	1
	Eğitim almama	1
	Süre yetersizliği	1
	21 saat	1
	30 saat	1
	296 saat	1
Eğitimin İçeriği		6
	Teorik eğitim verilmesi	2
	Uygulamalı eğitim ihtiyacı	1
	Çocuk gelişimi eğitimi	1
	Din eğitimi	1
	İçeriğin iyi olması	1
Eğitimcilerin Donanımları		6
	Etkinlikler konusunda iyi	2
	İnsan olarak sevmeye	1
	Teorik bilgi bakımından yetersiz	1
	Donanımlarının iyi olması	1
	Yetersiz olması	1
Toplam		18

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 18 görüş belirttiği görülmektedir. Öğretici geliştirme seminerlerinin kalitesi ile ilgili 6 görüş ifade edilmiştir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Bireyin gelişimi, psikomotor gelişim, bilişsel, sosyal ahlak ve dil gelişimi, oyun etkinlikleri, uyumsuz çocuklar, drama çalışmaları ve uygulamaları, çocukla eğitim, eğitici oyuncaklar gibi konulardı. Konular güzel ama nitelikli bir eğitim verilmedi.” (K03)

“Dönem başından sonra Halk Eğitim’de bir kurs aldık ama pandemiden dolayı yarım kaldı. Bir hafta ile tamamladılar onu ve yine biz gittik fakat pandemi sonrasında sertifika verildi. Orada tabii benim için bir takım şeylerin anahtarları verilmiş oldu. Aslında çok da verimsiz bir program değildi ama zaman yeterli olmadı. Şunu anlamış oldum ki çocuk yetiştirmekle çocuk öğretmenliği yapmak çok farklı şeylermiş ve ne kadar önemliymiş... mesela şu konu, dedim kendi kendime. Dehşete düştüm ve gözümde daha çok büyüttüm bu işi. Öyle anlar oldu ki açıkçası vicdanım sızladı ve ‘eyvah!’ dedim. Ciddi bir sorumluluk bu dedim. Orada eğitim gördükçe bunun ne kadar önemli olduğunu anladım.” (K01)

Eğitimin içeriği ile ilgili 6 görüş belirtilmiştir. Örnek görüş şu şekildedir:

“Öğlenden akşama kadar eğitim aldık orada ve mesai ile beraber oldu bu. Bu süreçte güzel oldu, materyal olarak kağıt kürek kestik. Güzel şeylerdi ama uzun süreli bir eğitim belli bir yaştan sonra insana çok zor geliyor. Çocuğu olanlar var. Hamile olanlar var. Evde okuldan dönecek olan çocuklarını bekleyenler var filan ve eve yetişemiyorlar... sınıfta problemin çözümüne yönelik hususlarla ilgili eğitim görmedik... bizim sınıfta yaşayacağımız problemler anlatıldı ama problemlerin çözümü bize anlatılmamış. Mesela bunlar uygulamalı olarak gösterilmemiş. Ben bu sıkıntıyı yaşadım.” (K04)

Eğitimcilerin donanımları ile ilgili 6 görüş ifade edilmiştir. Örnek görüş şu şekildedir:

“Seminerde ders veren eğitimcilerin donanımı iyiydi. Mesela bize uygulama dersine o zaman eğitim uzmanı Fatma Kotan gelmişti. Diyanette o bu projeyi başlatanlardan birisiydi. Mesela Fatma Hoca kendi uygulamalarını bize göstermişti örnek olarak ve şimdi ben çocuğun hangi gelişim duygusuna hitap ettiğini, bu etkinliğin nelere fayda sağladığı şeklinde bir örnek göstermesi, sonra bizi gruplara ayırdı ve bizimle pratik ders yapmıştı ve biz orada birbirimize o kadar acımasız eleştirmiştik ki ne yapmamız gerektiğinden çok ne yapmamamız gerektiğini öğrenmiştik. Bunu bilince de ne yapmamız gerektiğini bulmak daha kolay oldu.” (K02)

Yukarıda ifade edilen görüşlerden 4-6 yaş kurslarda görev yapan öğretmenlerin sadece biri göreve başlamadan eğitim almışken diğerleri göreve başladıktan sonra kendi mesaipleri ile eşzamanlı olarak kurslara devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun hem kendileri için yorucu olduğunu hem de bu esnada neyi nasıl yapacaklarını bilemedikleri için görevlerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerine verilen eğitimin içeriğini yetersiz bulduklarını daha çok uygulama ve sınıfta karşılaşacakları problemlere yönelik desteklenmelerini istemişlerdir. Bu konuda görüldüğü üzere daha önce yapılan benzer çalışmalarla paralel sonuçlar çıkmış (Yazıbaşı, 2020, s.105), katılımcılar bu tür eğitimlerin içeriğini kuru bilgilerle doldurmak yerine ağırlıklı olarak sınıf içi uygulamalarda kendilerine fayda sağlayacak pratik bilgiler verilmesini istemişlerdir.

3.4. Eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklarla ilgili bulgular

Katılımcıların “4-6 yaş grubu çocuklarla Kuran eğitimi yaparken ders içerisinde ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?” sorusu ile ilgili görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Ders İşleyişinde Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	F
Mesleki Yeterlikle İlgili		16
	Eğitim eksikliği	4
	4 yaş grubuna hitap etme	2
	Sınıf yönetiminde sorun yaşamama	1
	Eğitimin iyi olması	1
	Sorunları istişare ile çözme	1
	Evde de küçük çocukların olmasının zorluğu	1
	Dikkati üzerine çekme	1
	Bireysel farklılıkları yönetme	1
	Derslere hazırlığın zor olması	1
	Hareketli çocuklar	1
	Gürültüden rahatsız olma	1
	Çocukların dersi istememesi	1
Yapısal (Kurumsal)		11
	Pedagog desteği	2
	Özel öğrencileri profesyonellere yönlendirme	2
	Uygulama içerisinde öğrenme	1
	Yardımcı personelin görev tanımlarının belli	1
	Yardımcı personel sorunu	1
	Veli iletişimi sorunu	1
	Bire bir iletişim kurma	1
	Büyük sorunları aşamama	1
	Seminerlere katılma	1
Toplam		27

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı görüşlerine dayalı olarak toplam 27 görüşün ifade edildiği görülmektedir. Mesleki yeterlikle ilgili sorunlar konusunda 16 görüş belirtilmiştir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

“En büyük problem ve eksiklik olarak gördüğüm husus bu sürece dahil edilecek 4-6 yaş programında öğretici olarak görevlendirilecek Kur'an Kursu öğretmenlerinin bu eğitim öğretim süreci başlamadan 15 gün önce kısa bir eğitim ve seminere tabi tutulması hatta çok yoğun bir seminere tabi tutulması ve karşılaşacakları problemlerle yüz yüze ama burada kervan yolda düzülür anlayışı ile harekete geçildi çok hızlı bir şekilde başlandı ve altyapı eksiklikleri meydana geldi.” (K03)

“Sınıf yönetimi ile alakalı ya da formasyonla alakalı herhangi bir sıkıntı olmadı elhamdulillah yaşamadım. Çocuklarla iletişim sorunu filan yaşamıyorum ama oryantasyon haftasında çok dirençli çocuklar oluyor. Aslında orada da sıkıntı çocuktan çok veliden kaynaklanıyor. Çünkü Anneler çocuklarına çok kaygı bırakıyorlar ve okulda çocuk annesinin gözündeki kaygıyı görüyor Burası(kurs) tehlikeli gibi algılıyor ve sürekli size savunma modunda oluyor...İşte o sıkıntı oluyor.” (K02)

Yapısal (kurumsal) sorunlarla ilgili 11 görüş ifade edilmiştir. Örnek görüşler şu şekildedir:

“Genellikle bunu istişare ile yaptık. Yani yardımcı ablamız temizlikle uğraşıyordu ama onun çok uzun zaman orada tecrübesi vardı ve o tecrübelerini bize aktarıyordu. Diğer arkadaşlarla da paslaşıyorduk. Tabii pedagog da geliyordu kursa zorlandığımız zaman onunla da paylaşıyorduk sıkıntıları. Zaman zaman oldu çocuklar mesela kendi içine kapandı bir tanesi diyelim ki uzun süre onu çözemedik sorunu anlayamadık. ‘Kursun içerisinden mi bir problem yaşıyor, dışarıda mı yaşıyor veya anne ile baba ile mi yaşıyor?’ falan derken bir sürü faktörü düşünüyorduk. Ama ben dediğim gibi bilgiyle ve daha önceden edinmiş olduğum pedagojik kurs eğitimleriyle, formasyon eğitimleri ile değil, tamamen ‘bu böyle olmalı herhalde’ diyerek biraz istişare ile biraz da içgüdüsel olarak öğrenmeye çalıştım.” (K01)

“En büyük sorunlardan birisi olarak sınıf içinde ve sınıf dışında illa ki bir yardımcı hocaların ihtiyacı var. Çünkü hem ders yapıp hem çocuğu tuvalete götürmek zor. Çocuğu tuvalete götürsek o sırada sınıf ne olacak. Sınıfı da bırakması ayrı bir sıkıntı, çünkü orada 15 çocuk bekliyor sizi. Yani en büyük sorun bu bence. Zira İŞKUR'dan olmadığı zaman bu sefer kendi çabamızla bunu ücretli birini bulmak durumundayız ve ücret yeterli gelmezse sonuç olarak az ücret veriyoruz aldığımız ücret belli, kırtasiye, temizlik gibi ihtiyaçlar için... Bir de yardımcı için bir ücret verildiği zaman kurs dönmüyor başka sorunlar çıkmaya başlıyor. Bunun aslında en büyük problem olarak görülmesi lazım. 4-6 yaş Kur'an kurslarında yardımcı ve temizlikçi hatta iki ayrı kişinin olması lazım. Sınıf içinde çocuklarla ilgilenecek yardımcı ayrı ayrı kursun genel temizliği yapısal ihtiyaçlarına ilgilenecek ayrı bir kişi olması gerekiyor ki daha verimli olunsun ve çocuklar yalnız bırakılmasın. Sınıf yardımcısını da genelde İŞKUR'dan verilmediği zaman kendi çabamızla ya birini bulacağız yahut da velilerden rica edeceğiz sıra ile birisi çocuğu tuvalete götürmek için ama bu velinin kursta olması çok büyük sıkıntı.” (K05)

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların ifade ettiği sorunları kendilerinden kaynaklanan ve kendilerinden kaynaklanmayan sorunlar olarak iki başlık altında toplamak mümkündür. Katılımcılar, kendi okul öncesi formasyonlarının olmamasından kaynaklı olarak ve aldıkları seminer ve kursların yetersiz olmasından dolayı özellikle göreve ilk başladıkları yıl büyük sıkıntı yaşadıklarını aktarmışlardır. Bunun dışında velilerden kaynaklı ve kurumsal sorunlarla da baş etmeye çalıştıklarını anlatmışlardır. Kurumsal olarak en büyük sorun ise kurslarda düzenli bir yardımcı personelin olmaması ya da eğitim öğretimin başlamasından çok sonra gelmeleri olarak gösterilmektedir. Katılımcılar, bunun çözümü olarak mümkünse temizlik elemanı olarak ayrı yardımcı öğretmen olarak ayrı ayrı personellerin görevlendirilmesini önermişlerdir.

3.5. Genel olarak karşılaşılan problemlerle ilgili bulgular

“4-6 yaş Kur'an Kurslarında eğitim süresince genel olarak karşılaşılan problemler nelerdir? Çözüm önerileriniz nedir?” sorusu sorulduğunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Sürecinde Genel Olarak Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	F
Genel		21
	Kalıcı yardımcı personel ihtiyacı	4
	Materyal	2

Sınıf yönetimi	2
Velilerle çatışma yaşama	2
Eğitim ihtiyacı	2
Hem yönetici hem öğretici olma	1
Hoca uygunluğunun dikkate alınmaması	1
Çalışanların 4-6 yaşa mecbur bırakılması	1
Öğretmen kalitesi	1
Öğretmenlere eğitim verenlerin kalitesi	1
Hızlı büyüme dolayısıyla niteliksiz kurs sorunu	1
Kurumun desteğinin az olması	1
Yardımcı personelle çatışma yaşama	1
Ara tatil olmaması	1
Çözüm	14
Ailelere yönelik seminerler	2
Kalıcı yardımcı personel görevlendirme	1
Staj uygulaması	1
Öğretici kalitesini arttırma	1
Kaliteli personelin merkeze eğitici olarak çekilmesi	1
Öğretmenlerin eğitime başlamadan önce eğitim almaları	1
Yardımcı personelin görev tanımı	1
İlahiyata bölüm konulması	1
Kaliteli öğretmen yetiştirme	1
Eğitim desteği	1
Diyanetin planlama ihtiyacı	1
Materyal	1
Toplam	35

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı görüşlerine dayalı olarak 35 görüşün ifade edildiği görülmektedir. Genel problemlerle ilgili 21 görüş belirtilmiştir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Yardımcı eleman için tabii biz ücret olarak çalıştırmış oluyoruz ki kursun ihtiyaçları, temizliği, tuvaletlerin özelde temizliği ile ilgileniyorlar ve yemekler var ki; yemeklerin dağıtılması, temizlikçi arkadaşımız düzenli olarak yemekleri de yapıyor. Mesela bizzat kendimiz yoğurdumuzu kursta mayalıyorduk. Temel gereksinim olarak ekonomik bir kaynak ve yardımcı eleman ihtiyacı büyük zaruret.” (K05)

“Ben materyal konusunda destek istiyorum. Diyanetten ekstra yardım istiyorum bilgi olarak. Yani eğitim tamam var ama uygulamada yerine getiremiyorum ben. Eksiklerim var. Mesela neyi nasıl yapacağım konusunda, resim analizi konusu olabilir ya da sorunlu çocuklarla baş edebilme yolları olabilir, uygulama olabilir, her bir soruna dair çocuklarla ilgili Kur'an kurslarında ne problem yaşıyorsa bu problemlerle alakalı madde madde sorunların çözümüne yönelik bilgilerin öğretmenlere verilmesi gerekir. Özel yetenekli çocuklar buraya geliyor mesela. Hem de çok başarılı dahi çocuk geliyor ama bir zaman sonra ortam kendisine uygun olmadığı için gidiyor. Ben o çocuğu kaybettiğim zaman çok üzülüyorum. Çünkü burası onu tatmin etmiyor.” (K04)

Katılımcılar çözüm önerileri ile ilgili 14 görüş belirtilmiştir. Örnek görüşler şu şekildedir:

“Çözüm önerisi olarak; velilere yönelik bu tarz seminerler verirse ama mutlaka Kurs başlarken... Mesela en başında, kayıt aşamasında müftülükte olabilir, velilere yönelik bizim kursumuzun amacı ve beklentilerinin neler olduğu, nasıl olması gerektiği ya da nasıl olmaması gerektiği...Bunlar bizim dışımızda anlatılırsa özellikle işin uzmanları tarafından anlatılırsa biz belki sene boyunca daha kolay iletişim yaşayabiliriz.” (K03)

“Çözüm olarak yönetici, öğretici ve aile kalitesini artırmak Diyanette Eğitim Merkezlerinde eğitimler verilebilir. Benim ve benim gibi uzun süre Diyanette 4-6 yaşta çalışmış tecrübeli arkadaşlardan istifade edilip bizler Eğitim Merkezlerine çekilebiliriz. Burada yeni atanan 4-6 yaşa atanan hocalara faydalı olabiliriz.” (K02)

4. Sonuç ve Çözüm Önerileri

İlk çocukluk dönemi, çocukların bir bilim adamı gibi çevrelerini anlamlandırmaya çalıştıkları, soru sormayı bir yaşam biçimi olarak kabul ettikleri zaman dilimidir. Bu evrede çocuklar, çevrelerinde gördükleri, duydukları hatta göremedikleri varlık ve olaylar hakkında büyüklerine sorular yöneltir. Dini ve ahlaki değerler ile ilgili olarak da gelebilecek olan bu soruların özveriyle cevaplanması gerekir (Bayraktar, 2008, s.41-44).

İşte bu sebepten 4-6 yaş Kur'an Kursu uygulayıcısı olan öğretmenlerin geniş bir yelpazede bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir. Bu konuda öğretmenlerin sadece iyi niyetli ve dini bilgilere vakıf olmalarını yeterli görmek mümkün değildir. Gelişim, öğrenme ve pedagoji alanında da iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerine, çalıştıkları ortam ve şartlara dair görüşleri, programın ve işleyişinin niteliğini görmek açısından önemlidir (Üzümcü ve Çınar, 2020, s. 17). Bu maksatla 4-6 yaş Kur'an kurslarında yaşanan problemleri öğrenmek adına 4-6 yaş Kur'an Kursu öğretmenlerinde beş katılımcıyla gerçekleştirdiğimiz mülakatlarda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4- 6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğretmenlerin çoğu kendi tercihleriyle bu işi yapmadıklarını mecbur bırakıldıklarını ifade etmişler, bu durumun da istek ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. İstek ve motivasyonlarındaki düşüklüğün bir diğer sebebi de katılımcıların her biri yüksek öğretim mezunu olmaları ve formasyonları bulunmasına rağmen okul öncesi eğitimle ilgili bilgi ve tecrübelerinin olmamasından kaynaklanan stres ve gerginlik olduğu görülmektedir. Katılımcılardan biri dışında hepsi özellikle göreve başladıkları ilk yıl çok zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Mesailerinin sadece kursta değil evlerinde de devam ettiğini söyleyen katılımcılar kendilerine yeteri kadar kurumsal destek verilmediğinden evdeki zamanlarının büyük bir kısmını sosyal medyada, yarın derste neler yapabileceğini araştırmakla geçirdiklerini ve bu durumun kendilerini çok yorduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları aldıkları sorumluluk altında psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini, çocuklara bilgi aktarımında yanlışlık yapma korkusu yaşadıklarını söylemişlerdir. Yine katılımcıların görevlerini en iyi şekilde yapmak için kendi kendileriyle mücadele ettikleri, kendilerini yetiştirmek için aldıkları kursların dışında da seminer ve programlara katıldıkları, kitap okudukları hatta MEB'e bağlı anaokullarına giderek gözlemlerde bulundukları mülakatlarından anlaşılmaktadır.

Katılımcılar kendi eğitimleri dışında aldıkları kurslarla ilgili olarak bu kursların öncelikle göreve başlamadan önce verilmesini, içeriğinin daha çok pratiğe yönelik, materyal geliştirmekle ilgili olmasını ve kurslarda karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunlar ile bunlara yönelik çözümlerin üretileceği destek programları istemektedirler.

Katılımcılar, kitap ve materyal konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, kitapların içerik bakımından güzel olmasına karşın görsel anlamda yetersiz olduğu ve çocuklar tarafından sıkıcı bulunduğu, resimlerin çocukların konuyla ilgili hayal kurabilecekleri şekilde canlandırılması gerektiği üzerinde durmuşlar ve kitapların daha eğitim öğretim yılı başlamadan ellerine ulaştırılmasını istemişlerdir. Ayrıca kitaplardaki her konunun etkinliklerinin zenginleştirilmesi, konuların oyun, şarkı ya da çizgi filmlerle desteklenmesi ve bunları bir cd içerisinde kitaplarla birlikte kendilerine ulaştırılmasını talep etmektedirler.

Katılımcılar öğretim programıyla ilgili olarak programın güzel olduğunu ancak 4- 6 yaş aralığındaki çocuklara aynı programı uygulamanın öğretmenin maharetine bırakılmasının bazı sıkıntılara yol açtığını, mümkünse özellikle dört yaş için ayrı bir müfredat ve kitap hazırlanmasını istemişlerdir. Ayrıca öğretim programında yer alan soyut konuları anlatmakta zorlandıklarını söylemiş bu konularda destek istemişlerdir.

Mülakat yapılan katılımcıların görev yaptıkları kurslarda gerekli teknik araç ve gereç anlamında sorun yaşamadıkları ancak kursların birinin apartman dairesi, birinin müstakil diğer üçünün ise cami altında olduğu görülmüş ve dört kursun güvenli ve hareketli oyuncaklarla desteklenen bir bahçeye sahip olmadığı saptanmıştır. Okul öncesi kurumlarda bahçenin önemi ve okul öncesi çocuğunun oyun çocuğu olduğu düşünüldüğünde bu büyük bir eksikliktir. Bu sebepten okul öncesi çocuğuna hitap etmeyen ve onların sağlığına olumsuz etki edecek mekanlarda kurs açılmaması gerekmektedir.

Katılımcıların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları öncelikli olarak kendi mesleki yeterlilikleri ile ilişkilendirdikleri bazı sorunların ise kendilerinin dışında kurumsal sebeplerden kaynaklandığını düşündükleri görülmüştür. Katılımcılar kendilerini okul öncesi eğitimi ile ilgili formasyonları bulunmamasından kaynaklı, sınıf yönetimi, 4 yaş grubuna hitap edebilme ve onların seviyelerine inmede, çocukların dikkatini çekmekte zorlandıklarını söylemişlerdir. Yine bireysel farklılıkları yönetme, hareketli çocukları idare etme ve derslere hazırlanma konusunda da zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kurumsal olarak en büyük problem katılımcılara göre kurslardaki yardımcı sorunudur. Yardımcı personelin eğitim öğretimin başlamasıyla işe başlamaması, işe başladıktan sonra kendilerine net bir görev tanımı yapılmaması, gelen yardımcı personelin okul öncesi eğitim konusunda çoğunlukla kurslardaki görevli öğretmenden daha tecrübeli olmasının sıkıntılara yol açtığı söylenmiştir. Bunun için kurslarda mutlaka yardımcı personel olması, bu personelin zamanında işe başlaması ve kurstaki öğretmenin otoritesini sarsmaması adına görev tanımının net bir şekilde yapılması ve kendilerine bildirilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Yine kurslardaki özel öğrencilerle ilgili kendilerine pedegog desteği verilmesini ve kendilerinin de hizmet içi kurslarla sürekli desteklenmesini istemektedirler.

Bu araştırmada ortaya çıkmıştır ki 4- 6 yaş Kur'an kurslarındaki en temel problem nitelikli öğretmen problemidir. Belki de öncelikle çözülmesi gereken konu bu konudur. Yüksek eğitim düzeyindeki öğretmenlerin dahi problem yaşadığı ilave aldıkları kurs ve seminerlerin de çok yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sorunun çözümüne yönelik şu öneriler yapılabilir:

Öncelikle 2013-2014 eğitim yılıyla birlikte Diyanet İşleri Başkanlığının hizmet alanına okul öncesi din eğitimi de dahil olmuştur. Bu gerçekten hareketle ilahiyat fakültelerinin programları eleman yetiştirdiği kurumların ihtiyaçlarına göre yeniden şekillenmelidir. Sadece bir programla hem ilkokul, orta okul ve liselere öğretmen hem de imam-hatip ve Kur'an kursu öğreticisi yetiştirmeye çalışmak çok pratik görülmemektedir. Bu sebepten ilahiyat fakültelerinde

en azından belli bir seneden sonra bölümleşmeye gidilmeli, okul öncesi din eğitimi de muhakkak bu bölümlerden biri olmalıdır.

İkinci olarak 4- 6 yaş Kur'an kurslarında görev yapacak öğretmenlerin, mevcut personelden seçilecekse bu işe uygunluğu ve isteği dikkate alınmalıdır. Ayrıca görevlendirilecek öğretmenler, göreve başlamadan gerekli seminerler verilmeli, sonrasında tecrübeli bir öğretmenin yanında belli bir süre staj yaptıktan sonra göreve başlamalıdır. Ayrıca uygulamaya konacak bir staj programıyla mevcut kurslarda görev yapan öğretmenlerin de yükünün bir nebze olsun azalacağı düşünülebilir.

4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki kalitelerini artırmak adına kendi ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi seminerlerin içeriklerinin belirlenmesi ve daha ziyade materyal geliştirme ve pratik konuları ile muhtemel karşılaşacakları problemler ve onların çözümüne yönelik eğitim destekleri verilmesi gerekmektedir. Bu konuda akademisyenlerin yanında, tecrübeli ve yetenekli 4-6 yaş öğretmenlerinden de destek alınabilir.

Yine 4- 6 yaş Kur'an kurslarında özellikle iki ve üç sınıflı kurslarda ayrı bir yönetici olmalı ve bir öğretmen hem derslere girip hem yöneticilik yapmamalıdır. Gerek evrak işleri gerekse zaman zaman velilerle muhatap olma gibi sebeplerden aynı zamanda yönetici olan öğretmenin dikkati dağılmakta ve bazen de bir veliyle yapılan olumsuz bir görüşme ya da herhangi bir sıkıntı sebebiyle motivasyonu düşmektedir. Bunun da yönetici olan öğretmenin derslerdeki verimliliğini düşürdüğü yapılan görüşmelerden ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca 4-6 yaş Kur'an kurslarında kaliteyi artırmak için yeni kurslar açılması konusunda biraz daha temkinli ve kontrollü gidilmesi gerekmektedir. Bulunan her mekanda ufak tefek değişiklikler yaparak oraya kurs açmanın sayısal olarak bir değeri olmakla beraber nitelik olarak olumlu bir karşılığı bulunmamaktadır. Özellikle rutubetli ve ışık almayan yerlerin 4-6 yaş Kur'an kursu yapılmasından kaçınılmalı, hatta bu temel bir ilke olmalıdır.

Son olarak tüm katılımcılar tarafından dile getirilen yardımcı personellerin varlığında ya da yokluğunda yaşanan sorunların çözümüne yönelik değerlendirmelerde bulunulması ve bu konuda çözüm odaklı adımlar atılması gerekmektedir. Bunun için herhangi bir aksaklık ve sorun yaşanmaması adına kurslarda kalıcı personel görevlendirilmesi düşünülebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Bayraktar, M. F. (2005). *İbn Cema'dan öğretmen ve öğrencilere öğütler*. İstanbul: İFAV.
- Bayraktar, M. F. (2008). *İslam eğitiminde öğretmen öğrenci münasebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Demircan, A. (2019). *İslam tarihi ve medeniyeti*. İstanbul: Nobel yay.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB). "Strateji Geliştirme". Erişim: 17.0.2020. İnternet ortamı: <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/arama?q=kuran%20kurslar%C4%B1>
- Düzenli, T. ve diğerleri (2018). Çocuklara anaokulu bahçelerinin sağladığı olanaklara yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (900-907). 11 (57) Haziran

- Ebu Davut (1988). *Sünen-i Ebû Dâvûd terceme ve şerhi*. (Hzr. Necati Yeniel - Hüseyin Karapınar). İstanbul: İslami kitabevi
- Gazzali (1977). *İhyau ulûmi'd-dîn*. Ahmet Serdaroğlu (çev). I-IV. İstanbul: Bedir yayınevi.
- Hökelekli, H. (1993). Çocuk. *TDV İslam Ansiklopedisi*. (Cilt. 8, ss. 355-358) İstanbul.
- Hökelekli, H. (2001). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- İbn Miskeveyh (2013). *Tezhib'ül ahlak*. A. Şener, C. Tunç, İ. Kayaoğlu (çev.). İstanbul: Büyüyenay yay.
- İbn Sina (2018). *Tahbizü'l mathun-el kanun fi't tıb tercümesi*. Tokadi Mustafa Efendi (çev). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Kazıcı, Z. (2016). *Osmanlı'da eğitim öğretim*. İstanbul: Kayıhan yay.
- Koç, Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (480-495). 5 (47).
- Neydim, N. (2020). *Çocuk edebiyatı*. Erişim: 20.10.2020. İnternet ortamı: <https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20-21-Guz/cocuk-edebiyati/1/index.html>
- Resmi Gazete. 26 Temmuz 2014. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Seçer, Z. (2020). *Erken çocukluk eğitime giriş*. Erişim: 20. 10. 2020. İnternet ortamı: <https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20-21-Guz/erken-cocukluk-egitimine-giris/1/index.html>
- Üzümcü, M. ve Çınar, N. (2020). Öğreticilerine göre Diyanet 4-6 yaş Kur'an kursları (Çorlu örneği). *Trabzon İlahiyat Dergisi*. (7-51) 7 (1).
- Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018-2019, Erişim: 20. 01. 2020, internet ortamı: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Vergote A.(1978). Çocukta din, Fırat E (Çev). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (315-329). 22 (1).
- Yavuz K. (1983). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yazıcıbaşı, M. (2020). Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği). *Dini Araştırmalar*. (95-116). 23 (57); DOI: 10.15745/da.749609
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Elifbâ Öğretimi: Uygulamalar ve Zorlanma Alanları

Dr. Hatice AYAR

Diyanet İşleri Başkanlığı

Giriş

Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından açılan 4-6 grubu Kur'an Kursları, 48-72 ay aralığındaki çocukların eğitim alması amacıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılında 10 ilde pilot uygulama ile başlatılmıştır.¹ Her yıl velilerin teveccühleriyle öğrenci sayısı artan bu kurslarda, 2018- 2019 eğitim öğretim yılında 170.513 öğrenci eğitim görmüş ve 2019 yılı itibarıyla 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarından istifade etmiş olan öğrenci sayısı 463.638'e yükselmiştir.²

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında çocukların Allah'ı sevgi temelinde tanımaları, peygamberimizi sevmeleri ve model almaları, sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermeleri, kazanacakları değerleri günlük yaşantılarında uygulamaları ve Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımaları hedeflenmektedir. 4-6 yaş grubu Kur'an kursları programının temel ilkeleri arasında yer alan *"Erken çocukluk dönemi değerler eğitiminin Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler öğretmekten önce, çocukta dini bir etki bırakma ve dini duygunun gelişmesine katkı sağlamayı amaçladığı hususu daima göz önünde bulundurulmalıdır."* maddesi aslında programın hedeflerini de özetlemektedir.³

4-6 yaş grubu Kur'an kursları öğretim programının iki öğrenme alanından biri olan Kur'an-ı Kerim öğrenme alanı, elifbâ öğretimi, ezber ve Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuma öğretimini kapsamaktadır. Bu çalışmada bilhassa Kur'an- Kerim öğrenme alanı içerisinde yer alan elifbâ öğretimi üzerinde durulmaktadır.⁴ Programda Kur'an öğretimi sırasında öğreticinin dikkat etmesi gereken ilke ve yöntemler arasında Kur'an'ın sevdinilmesinin öncelenmesi, çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak seviyelerine uygun ders yapılması, Kur'an'a geçirmek için acele edilmemesi, harfler mahreçlerine uygun olarak öğretilirken çocuklarda bıkkınlığa sebep olunmaması gibi önemli maddeler bulunmaktadır.⁵

Kur'an okumak⁶ için gerekli olan harf, hareke, işaret ve okuma kurallarının öğretildiği elifbâ derslerinde, kendi dilinde okuma yazma tecrübesi olmayan çocuklara yabancı bir dilin seslendirilmesi öğretilmektedir. 4-6 yaş grubu Kur'an kursları öğretim programında 18 ünite olarak planlanan Kur'an- Kerim derslerinin 16 ünitesi elifbâ öğretimi ve ezbere, son iki ünite ise Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumaya ve ezbere ayrılmıştır. 4-6 yaş grubu Kur'an kursları Kur'an öğretim programı şu şekildedir:

Kur'an-ı Kerim-1:

¹ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)* (Ankara: Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını, 2018), 7.

² Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), *2018 Yılı Faaliyet Raporu* (Ankara: y.y., 2018), 51; Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), *2019 Yılı Faaliyet Raporu* (Ankara: y.y., 2019), 91.

³ (DİB), *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*, 7-9.

⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), *Etkinlikli Kur'an Öğreniyorum 1- 2- 3* (Ankara: DİB Yayınları, 2018); Zeynep Sevinç Eren, *Kur'an Öğreniyorum* (Ankara: DİB Yayınları, 2019).

⁵ (DİB), *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*, 30.

⁶ Okumak harf ve işaretler yoluyla verilmek istenen şifreyi çözümlemek ve metni seslendirmek anlamında kullanıldığı gibi yazılmış metnin iletmek istediğini öğrenmek anlamına da gelmektedir. Kur'an'ın okunması hiç şüphesiz onun anlaşılmasına yönelik olmalıdır. Ancak ülkemizde Kur'an okumak, Kur'an'ı anlamaktan ziyade seslendirmek anlamında kullanılmaktadır. *Güncel Türkçe Sözlük*, "Okumak" (Erişim10 Ekim 2020).

1. Ünite: Kur'an-ı Kerim'i tanıma ve Besmele, Kelime-i Tevhit, Kelime-i Şahadet ve anlamları

2. Ünite: ا، ب، ث harflerini tanıma ve Başarı duası ve anlamı

3. Ünite: ج، ح، خ harflerini tanıma ve Subhâneke duası

4. Ünite: د، ذ، ر harflerini tanıma ve Salli-barik duaları

5. Ünite: س، ص، ض، ش harflerini tanıma ve İhlas sûresi

6. Ünite: ط harflerini tanıma ve Kevser sûresi

7. Ünite: غ harflerini tanıma ve Tahiyât duası

8. Ünite: ق، ك، ل harflerini tanıma ve Rabbenâ duaları

9. Ünite: م، ن، ه harflerini tanıma ve Fatiha sûresi

Kur'an-ı Kerim-2:

1. Ünite: İlk 14 harfin başta, ortada, sonda yazılışı ve Amentü duası

2. Ünite: Son 14 harfin başta, ortada, sonda yazılışı ve Amentü duasının anlamı

3. Ünite: Harekeleri Tanıma ve Nâs sûresi

4. Ünite: Cezm İşaretini Tanıma ve Felak sûresi

5. Ünite: Şedde İşaretini Tanıma ve İhlas sûresi ve anlamı

6. Ünite: Tenvin İşaretini Tanıma ve Kevser sûresi ve anlamı

7. Ünite: Uzatma harflerini tanıma ve Fatiha sûresi ve anlamı

8. Ünite: Ezber ve Kur'an-ı Kerim ve Ayetü'l Kürsi

9. Ünite: Ezber ve Kur'an-ı Kerim Okuma ve Ayetü'l Kürsi

Elifbâ öğretimi sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar arasında çocukların yaşlarına uygun ve psiko-motor gelişimlerini destekleyecek etkinlikler yapılması, harf öğretimi sırasında harflerin birbirinden ayırt edilmesine yönelik çalışmalar yapılması, kolaylaştırıcı ve Kur'an öğrenmeyi sevdireci bir yol benimsenmesi ve derslerde çeşitli materyallerden faydalanılması önerilmektedir. Ayrıca öğretici tarafından harflerin mahreçlerine uygun olarak seslendirilmesi ve grup çalışması yapılarak çocukların katılımının sağlanması istenmektedir.⁷ Programın 4-6 yaş grubu öğrenciler için hazırlandığı dikkate alındığında elifbâ öğretiminin tüm bir yıla yayılmış olması tabiidir. Programda harf yöntemi esasına göre önce harflerin tamamının isimlerinin öğretilmesi daha sonra hareke öğretimine geçilerek hece ve kelime okumalarına başlanması istenmektedir.⁸

1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ VE AMACI

DİB 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında Kur'an-ı Kerim derslerinin “sevilen bir Kur'an” anlayışı ile işlenmesi istenmekte ve Kur'an-ı Kerim'in doğru bir telaffuzla okunması önemsenmektedir.⁹ Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarındaki öğreticilerin elifbâ derslerine yönelik görüş ve uygulamalarını inceleyerek mevcut duruma ulaşmaktır.

Araştırmamızın problem cümlesi, *4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında elifbâ öğretimi nasıl yapılmaktadır?* olarak belirlenmiştir. Bu temel probleme bağlı olarak alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

- Elifbâ derslerinde harflerin öğretimi nasıl yapılmaktadır?

⁷ (DİB), *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*, 31-38.

⁸ Hatice Ayar, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kur'an Öğretim Materyali Olarak Elifbâlar (1824-1928)* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019), 130; Firdevs Güneş, *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma* (Ankara: Nobel Yayınları, 2007), 168.

⁹ *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*, 30.

- Elifbâ derslerinde hareke ve işaretlerin öğretimi nasıl yapılmaktadır?
- Elifbâ öğretiminde hangi yöntemler kullanılmaktadır?
- Elifbâ öğretiminde hangi araç ve gereçleri kullanılmaktadır?
- Elifbâ öğretimi sırasında sınıf düzeni nasıl sağlanmaktadır?

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında temel öğretimde haftada 6, ek öğretimde haftada 2 ders olmak üzere haftada 8 ders Kur'an-ı Kerim öğretimi yapılmaktadır. Kur'an-ı Kerim derslerinde elifbâ öğretiminin nasıl yapılışı hakkındaki bilgilere hazırlanan lisansüstü tezlerde ve makalelerde değinilmektedir. Fakat öğretici görüşleri doğrultusunda elifbâ öğretiminin nasıl yapıldığını konu edinen müstakil bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

2.1.Yöntem

Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada durum çalışması deseni uygulanmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşamın, güncel bir durumun çoklu bilgi kaynakları aracılığı ile detaylı ve derinlemesine incelendiği ve durumun betimlendiği nitel bir yaklaşımdır.¹⁰ Araştırma kapsamında 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin elifbâ öğretimine dair görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Gözlemler sırasında araştırmacı tarafından alınan notlardan hareketle hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilerek kullanılmıştır.

2.2.Verilerin Toplanması

Araştırmanın evreni 4-6 grubunda derse giren Kur'an Kursu öğretmenleridir. Çalışma grubu Ankara İli Yenimahalle İlçesinde 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev yapan öğretmenler arasından ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ölçüt örneklemede belirli kriterler belirlenmesi esastır. Araştırmada, görüşmecilerin kadrolu, sözleşmeli veya fahri öğretici statüsünde görev yaparken 4-6 yaş grubu öğrencilerine en az iki yıl elifbâ öğretmiş olmaları temel kriter olarak belirlenmiştir. Araştırma yapmak için gerekli izinler alındıktan sonra ilk olarak iki öğretici ile pilot görüşme yapılmış, görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda anlaşılmayan veya yanlış anlaşılabilir sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapıp görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşmeler 18.08.2020-13.09.2020 tarihleri arasında bizzat araştırmacı tarafından çoğunlukla 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında yapılmış, görüşme sırasında ortam ve materyaller de incelenmiştir.

2.3.Verilen Analizi ve Yorumlanması

Bir saat süren görüşmeler görüşmecilerin izni doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış daha sonra görüşme dökümleri yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizi MAXQDA programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelemeye ve değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ilgili literatürden de yararlanılarak tartışılmıştır.

¹⁰ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018), 97.

3. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3.1. Öğreticilerin Özellikleri İle İlgili Bulgular

Kodu	Cinsiyeti	4-6 yaş tecrübesi	Eğitim Durumu	Statüsü
KKÖ 1	Bayan	4 yıl	İlahiyat Fakültesi	Kadrolu
KKÖ 2	Bayan	5 yıl	İlahiyat Fakültesi	Kadrolu
KKÖ 3	Bayan	4 yıl	İlahiyat Fakültesi	Kadrolu
KKÖ 4	Bayan	2 yıl	İlahiyat Fakültesi	Sözleşmeli
KKÖ 5	Bayan	4 yıl	İlahiyat Fakültesi (Lisans Tamamlama)	Fahri
KKÖ 6	Bayan	3 yıl	İlahiyat Fakültesi	Sözleşmeli
KKÖ 7	Bayan	2 yıl	İmam Hatip Lisesi	Fahri
KKÖ 8	Bayan	2 yıl	İmam Hatip Lisesi	Fahri
KKÖ 9	Bayan	3 yıl	İlahiyat Fakültesi	Sözleşmeli

Araştırmaya katılan Kur'an kursu öğretmenlerinin (KKÖ) tamamı bayan görevlilerden oluşmaktadır. 1 öğretici lisans tamamlama, 6 öğretici örgün olarak İlahiyat Fakültesinden mezun olmuştur. 2 öğretici ise İmam Hatip Lisesi mezunudur. Görüşmeciler kadrolu, sözleşmeli ve fahri olarak görev yapmaktadırlar. Öğreticilerin tamamında 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarda görev yapabilmek için gerekli olan sertifika mevcuttur. Öğreticilerin yaşları 28-45 arasında değişmektedir. Tercih hakkı sunulsa fahri öğretmenlerden KKÖ5 ve KKÖ7 hafız oldukları için hafızlık hocası olmayı, kadrolu öğretmenlerden KKÖ3 lise dengi ile çalışmayı tercih edeceğini belirtmiştir. Diğer 6 öğretici ise 4-6 yaş grubunda öğretici olmaktan oldukça memnundur.

3.2. Öğreticilerin Elifbâ Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri

Bu başlık altında Kur'an kursu öğretmenlerinin 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında elifbâ öğretimi yapılması hakkındaki düşünceleri irdelenmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi ana dili Arapça olmayanlar için elifbâ öğretimi aslında yabancı bir dili seslendirmeyi öğretme çabasıdır. Bu çaba 4-6 yaş grubunda, kendi dilinde okuma yazma tecrübesi olmayan öğrencilerin yabancı bir dili seslendirilmesini sağlamaya çalışma çabası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu bazı görüşmeciler avantaj olarak değerlendirirken (KKÖ6, KKÖ8) diğer bazıları elifbâ öğretimini zorlaştırdığını belirtmiştir (KKÖ1, KKÖ4, KKÖ5).

Görüşmecilerden KKÖ2 ve KKÖ7 dışındakiler 4 yaş grubu öğrencilerin elifbâ öğretimi için yeterince uygun olmadığı yönünde görüş beyan etmişlerdir. KKÖ7 “4 yaş da uygun hocam. Uygun diyorum ben. 4 yaşındaki çocuğumuzun öğrenme yetisi ile 6 yaş arasında farklılıklar oluyor. Onu dengelemeye çalışıyoruz.” cümleleriyle 4 yaş grubu öğrencilerin de elifbâyı öğrenebildiğini belirtmiştir. KKÖ2 de 4 yaş öğrencilerinin bazılarının Kur’an-ı Kerim öğrenmeye istekli olduklarını yaşlarına uygun yöntem ve teknikler uygulandığı takdirde başarılı olabildiklerini vurgulamıştır. Ancak bu yaş grubu ile elifbâ öğrenmeye çalışmak yerine yardımlaşma, saygı, sevgi gibi değerler üzerinde çalışmanın daha faydalı olacağını ifade etmiştir. 4 yaş grubunun elifbâ öğrenmek için yeterince uygun olmadığını KKÖ5 “4 yaş hariç her bir yaş uygun. 4 yaş daha kavrayamıyor.”, KKÖ4 “Elifbâyı 4 yaşındakilere çalışmamalıyız, 5-6 ile çalışmalıyız. 4 yaşındaki biraz daha hafifletilmiş ayrı olabilir. Kuran’a geçmesi şart değil mesela ama harfleri öğrenebilirler.” diyerek 4 yaş grubu için beklentinin daha düşük olabileceğini belirtmişlerdir. KKÖ3 ise öğrencilerinin öğrenememe sebebini kendisinde aramaktadır. KKÖ3 “4 yaş çok uygun gelmedi bana. Bence en uygun büyük yaş grubu 6 yaş. Seneye okula gidecek olacaklar. Onlar öğrenmeye daha uygun. 4 yaş daha zorlanıyor. Bilmiyorum ben mi öğretemiyorum. Çok zorlanıyorlar. Çocuk okulda harfleri bitirince okuma başlıyor. Ama bizim Kur’an-ı Kerim’de harfler bitince hareketler başlıyor.” cümlesiyle 4 yaş grubu öğrencilerin bilişsel seviyesinin elifbâ öğrenmeye yeterince uygun olmadığına dikkat çekmiştir.

Öğreticilerin beyan etmiş oldukları bu düşünceler öğrencilerin yaşları ile ilgili olduğu kadar hazır bulunuşlukları ile de ilgilidir. Zira öğretmenler 4 yaş grubu öğrencilerin kursa oyun oynamak, eğlenmek ve boyama yapmak gibi aktiviteler için geldiklerini vurgulamışlardır (KKÖ1, KKÖ5, KKÖ6, KKÖ9). 5-6 yaş grubu öğrencilerin ise harfleri ve hareketleri daha rahat kavradıklarını, daha bilinçli, öğrenmeye daha açık ve veli tarafından motive edilmiş olduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak görüşmecilerden KKÖ1 “4 yaş çocuğu öğrenmekte zorlanıyor ama 6 yaş çocuğu çok daha rahat, ikisi de aynı sınıftalar. 6 yaş daha bilişsel olduğu için 6 yaş daha Kur’an öğrenmeye yönelimli oluyor.”, KKÖ6 “Bilinçli olan ‘Bugün hangi harfi öğreneceğim’ diyor. Merak uyandırıp harfi verebiliyorsunuz.” KKÖ4 “Bilinç durumları farklı 6 yaş daha rahat öğreniyor daha çabuk ilerliyor.”, KKÖ5 “Bence ayın bile farkı var 4 yaş daha geç öğreniyor. 6 yaş tabii ki daha öğrenmeye açık.” açıklamalarına yer vermiştir.

Görüşmecilere branşlaşma olsa 4-6 yaş aralığındaki öğrenciler ile hangi dersi yapmayı tercih edecekleri sorulduğunda KKÖ6 hariç diğerleri dini bilgiler veya okul öncesi etkinlikler yapmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Öğreticiler elifbâ derslerini de sevdiğini fakat ders sırasında sınıf düzeninin bozulması sebebiyle branşlaşma olursa tercih etmeyeceklerini söylemişlerdir (KKÖ8, KKÖ9, KKÖ3, KKÖ4). Konuyla ilgili olarak sadece KKÖ6 “Branşlaşma olsa çok iyi olur ben manevi bir eğitim olmasından dolayı Kur’an’ı tercih ederdim.” demiştir. KKÖ4’te “Eğer ki beni bir hocanın yanına verip şu sınıfı bir izle deselerdi büyük katkısı olurdu diye düşünüyorum. Ben şu an tamamen kendi tecrübelerimle eğitim yapıyorum. Ne kadar doğrudur yanlıştır bilmiyorum ama elimden geldiğince onlara faydalı olacak şekilde yapmaya çalışıyorum.” diyerek staj uygulamasına dikkat çekmekte ve aslında elifbâ öğretimi yapmayı sevdiğini fakat yaptıklarından emin olamadığını belirtmektedir.

3.3. Velilerin Elifbâ Öğretimine Bakışları

4-6 yaş grubu Kur’an kursları hakkında yapılan araştırmalarda velilerin çocuklarını ahlaklı bireyler olarak yetiştirmeleri, manevi bir ortamda bulunmaları, öğrendiklerini günlük hayatta uygulamaları ve Kur’an-ı Kerim’i Arapçasından okumayı öğrenmeleri için kurslara gönderdikleri

ortaya çıkmıştır.¹¹ Araştırmada görüşmeciler Kur'an okumanın ilk basamağı olan elifbâ öğretimi hakkında velilerin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Velilerin çocuklarının Kur'an öğrenmelerine yaptıkları vurguyu KKÖ1 “Karşılaştığım tüm veliler çocuğum Kur'an okusun istiyor. 4, 5, 6 hepsi istiyor. Hiç fark etmiyor.”, KKÖ2 “5-6 yaş velisi (Kur'an-ı) kesin öğrenecek diye geliyor. Çocuk Kur'an'a geçemediyse siz geçiremediğiniz oluyor.”, KKÖ5 “Öğrenebiliyorsa tabi öğrensin ama sıkamak bu çocuğa eziyet bence. 4 yaşta öğrenirse mutlu oluruz öğrenmezse üzülmeviz düşüncesi var. Ama 5-6 yaş muhakkak öğrensin istiyorlar.”, KKÖ6 “Velilerin %90'ı Kur'an-ı öğrensin hatim yapsın düşüncesi ile geliyorlar.”, KKÖ7 “5 yaş velisinden çocuğumuz Kur'an'a geçsin hatmetsin diyen veliler oluyor. 6 yaşta daha çok oluyor. Çocuğunuz Kur'an'a geçemeyebilir deyince bir sorun olmuyor.” cümleleriyle açıklamışlardır.

Bazı öğreticiler velilere, 4-6 yaş grubu öğrencilerle yapılan Kur'an-ı Kerim dersinin ana hedefinin Kur'an'a geçirmek olmadığını, programın Kur'an-ı Kerim'i sevdirmek üzere hazırlandığını belirtmektedir. Konuyla ilgili KKÖ7, “4 yaş velisi illa Kur'an'a geçsin derse biz zaten onu yönlendiriyorduk çocuğun sevmesi gerektiğini. Oyunlarla öğrenmesi gerektiğini söyleyince anlıyorlardı.”, benzer şeklide KKÖ2'de “Kur'an-ı Kerim'e çok hızlı geçirmiyoruz, hatim ettirme amacımız yok, bizim yıllık planımız budur biz hızlı geçiren bir kurum değiliz. Biz çocuk büyüdüğünde severek Kur'an-ı Kerim okusun, severek namaz kılsın ve burada yaşadığı o güzel günleri hatırlasın istiyoruz.” diyerek velilerini yönlendirmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. KKÖ6'da programın çocukların seviyelerine göre hazırlandığını bildiği için içinin rahat olduğunu “Velilere açıklıyorum bunlar daha 4-6 yaşında amacımız Kur'an'ı öğretmek değil sevdirmek diyorum. Siz de bilinçli olun diyorum. Sonuçta müfredatı biliyorum kendimi baskı altında hissetmiyorum.” cümleleriyle izah etmektedir. Öğreticiler görüşme sırasında KKÖ8'in vurguladığı “Kuran eğitiminde yapılacak en ufak bir hatanın çocuğun ömrü billah sırtında bir kambur olarak gideceğini düşünüyorum.” ifadesine benzer cümleler kurmuşlardır.

Bazı 4 yaş grubu velilerin kursa kayıt sırasında çocuklarının Kur'an öğrenmesi yönünde yoğun beklenti içinde olmamalarına rağmen (KKÖ9) öğreticiler tarafından açılan haberleşme gruplarında erken Kur'an-ı Kerim'e geçen öğrencilerle ilgili paylaşımlardan etkilendikleri ve zaman içerisinde çocuklarının Kur'an-ı Kerim'e geçmesi yönünde beklentiye girdikleri KKÖ5 tarafından “4 yaş velilerinin de çocukları Kur'an'a geçsin diye bir bakış açısı var. Fakat 6 yaşındakinin annesininki gibi değil. Baştan oynamaya gelsin diyor. Daha sonra bakıyor ki diğer velilerin çocukları geçiyor. Birden şeyler değişiyor. Baştan oynasa da olur diyenler sonradan ‘Hocam bizinkisi ne zaman geçecek’ diyor. ‘Yapabilir mi?’ diyor.” cümleleriyle aktarılmıştır. Bu durumun velileri etkilediği kadar öğreticileri de etkilediği görülmüştür. Müfredata uygun ders işleme durumunda birinci dönem harflerin öğretiminin ikinci dönem hareke, işaret ve okuma kurallarının öğretiminin yapılması, Nisan ayı itibarıyla da Kur'an-ı Kerim'e geçilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili olarak KKÖ4 “Benim hedefim müfredata uygun gitmek Kur'an'a geçirmek değil ama insanların paylaştıklarına kapılıyor olabiliyoruz gerçekten. Gruba atılıyor kimse de demiyor ki daha buralara geçilmeyecek çok erken. Hatta öğrencisi Kur'an'a geçenler tebrik ediliyor. Amacım Kur'an'a geçirmek değil ama velilerin beklentisi ve hoca hanımlarla olan gruptaki paylaşımlar beni çok etkiliyor üzüliyorum.” ve KKÖ3 “Başka hoca hanımların öğrencileri geçip beninkiler geçemeyince kendimi başarısız hissediyorum” diyerek duygularını dile getirmişlerdir.

¹¹ Ömer Demir - Rabia Camadan, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği”, Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 9 (Bahar 2019), 13-14.

Bazı öğreticilerin ise çocukların Kur'an'a geçmesi yönünde velilerle aynı fikirde oldukları anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili KKÖ5, “*Veliler arasında küçük rekabetler oluyor. Ama öğrenmese de olur diyen veli en hırslı veli olabiliyor. Valla anneleri benden çok daha hırslı oldu. Başka hocalara baktığım zaman bazıları müfredata birebir uyuyor, bazıları çocuğu tamamen oyuna salmış, 4-6 yaş diyor ileride de öğrenir diyor. Hani kendim gibi görmedim. Tamam, iyiydi ama zararlı yönleri de çocuklar çok çok oyun oynamadılar, etkinlik yapmadılar. Kuran okuma bizce çokça daha önemliydi.*”, KKÖ6 ise “*Gelmişken çocuğun da zamanı boşa geçsin istemiyorum. Aslında oyun oynamak çocuk için boşa zaman geçirmek değil de. İşte bir program var aileler göndermiş beklenti var. Beklentiyi karşılamaya çalışıyorum.*” diyerek Kur'an öğretimine vermiş oldukları önemi dile getirirken aynı zamanda öğrencilerin oyun ve etkinlik zamanlarında kısıtlamalar yaparak programın ilerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu açıklamalar KKÖ3'ün bazı öğreticiler hakkındaki düşüncelerini doğrulamaktadır. KKÖ3 velinin aslında yönlendirilebilir olduğunu fakat öğreticilerin beklenti oluşturduğunu “*Beklentiyi tamamen hocalar oluşturuyor. Ben velileri topluyorum bu çocuklardan çok şey beklememek gerektiğini söylüyorum. Çocukların seviyeleri birbirleriyle bir tutulmaması gerekiyor diyorum. Ne demek istediğimi anlıyorlar.*” cümleleriyle dile getirmektedir.

Hatta bazı öğreticiler, velilerin kendi aralarındaki gizli yarışını ortadan kaldırmak ve çocuklar üzerinde baskı kurmalarını engellemek için öğrencilerinin elifbâyı bitirip Kur'an'a geçtiklerini ilan etmediklerini KKÖ2 “*WhatsApp paylaşımlarında falan hiç annelere çocuk Kur'an'a geçti filan demiyorum.*”, KKÖ3 de “*Ben bir çocuğun Kur'an'a geçtiğini bile çoğu zaman söylemiyorum.*” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.Elifbâ ÖĞretiminde Kullanılan ÖĞretim Yöntemleri

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında elifbâ öğrimi sırasında gösterip yaptırma, anlatım, soru-cevap ve oyun yöntemi yaygın olarak kullanılmaktadır. Elifbâ öğretiminde kullanılan gösterip yaptırma yönteminde, öğretilmek istenen ders önce hoca daha sonra da öğrenciler tarafından seslendirilmektedir. Bu yöntemde uzun açıklamalar yapmak yerine okuyuşun nasıl yapıldığı gösterilmektedir.¹² ÖĞrencinin okuyacağı harf ve kelimeleri duymadan doğru olarak seslendirmesi oldukça zordur. Bununla beraber, okunacak olan harf, hece ve kelimeleri önce öğretmeninden duyup daha sonra kendisi seslendirdiğinde, daha doğru sesler çıkaracağı açıktır. Görüşmecilerin tamamı elifbâ öğretimini talim yaptırarak öğrettiğini yani gösterip yaptırma yöntemini kullandığını belirtmiştir. Görüşmecilerden KKÖ7 derslerde harfleri gösterip yaptırma yöntemini kullanarak nasıl öğrettiğini şu cümlelerle izah etmiştir:

“Çocuklarımıza ilk başta harfin şeklini gösteriyoruz. Ta'limini yapıyoruz. Dedenin ۛ'si şeklinde. Harfi görsel olarak da göstermeye çalışıyorum. Dedenin ۛ'si olunca hafif bükülüyorum ve baston almış gibi yapıyorum. Görsel bir şeyler yapmak istiyorum. Boyamalar yaptırıyorum. Ben “Dedenin ۛ' si diyorum. Sonra çocuklar dedenin ۛ'si diyor’. Harfleri davulun ض'sı, saatin ص örneklerini vererek öğretiyorum. Hep birlikte birkaç kere tekrar ediyoruz. Sonra önceki harflerle birleştiriyoruz.”

Anlatım yöntemi bilgi vermek amacıyla öğretmenin anlattığı, öğrencinin ise dinlediği yöntemdir. En eski ve en çok kullanılan yöntemlerden olan düz anlatım yönteminde, derse giriş

¹² Mehmet Zeki Aydın, *Din ÖĞretiminde Yöntemler* (Ankara: Nobel Yayınları, 2004), 194-195; Nurullah Altaş, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ÖĞretimi* (Ankara: Nobel Yayınları, 2001), 72-75.

sırasında, bir konu aktarılırken veya özetlenirken istifade edilmektedir.¹³ Elifbâ öğretiminde anlatım yöntemi kullanılırken öğretilmek istenen harf hikâye içerisinde bir karakter, bir olay veya bir ses olarak öğrenciye verilmektedir. Harf öğretiminde en uygun usûlün hikâyeleştirerek anlatım yapmak olduğunu belirten görüşmecilerin açıklamaları şu yöndedir:

“Çocuklarım elifbâ dersini seviyorlar. Kendilerini elifbâ eğitiminde gibi görmedikleri için. Yani ben masalla anlatıyorum. Buna doğru diyenler var yanlış diyenler var. 3 yıldır böyle yapıyorum. Diğerini de denedim yine öğrendiler ama ilk masaldaki tadı almadılar. ' uzun boylu bir kız bebeği var dere ' kenarına gitmiş onu sallarken bebeği ' düşmüş. Aaa kim gelmiş peltek ' , Selam...Öğretmenim bir daha yap diyorlar. Masalcı Hasan ' amca gelin yavrularım size masal anlatayım, demiş. Masal anlatınca çocuğun dersin içinde olmadığını anladım. Ben bunu yöntemi sevdim. Diyanet camiasında bunu hiç doğru bulmayanlar da var. Harfî harf gibi verelim sepetin ' si denmesin. Ama bu tamamen tecrübelerle dayanılarak yapılan bir şey. Ben masalda çocukların daha çok keyif aldığını gördüm. Çocuklar bence mutlular.” (KKÖ3)

“Şapkalı bir harf olarak hikâyesi ile veriyorum. Bir köy hikâyesi ile veriyorum. Nazlı arkadaşının yanına köye gitmiş elma ' almış çöpüne bakmış bu ' gibi demiş. Gel hamur yoğuralım ' demiş o gün hamur da yoğurtturuyorum çocuklara. Harfleri benzetmelerden istifa ediyorum. Ama kelebeğin ' si gibi şablon oluşturmuyorum. Ama kelebeğin ' sine benzetilmiş ' harfini çocuk zaten kendisi algılıyor. Ama kelebeğin ' si de demiyor. Halıyı temizliyoruz ' harfini öğretiyorum. Temizlerken ha ha ha diye ses çıkarıyorum.(...) Sonra ' harfini gördüğü zaman halının ' sı demeden ' diyor çocuk.” (KKÖ2)

Öğretmenin, öğrencileri aktif hale getirmek, konuyu ne kadar kavradığını öğrenmek, konuyu pekiştirmek ve ezberciliği ortadan kaldırmak amacıyla ders sırasında öğrencilere hazırladığı soruları sorması ile yapılan öğretim yöntemi olan soru cevap yöntemi de elifbâ öğretimi sırasında kullanılmaktadır.¹⁴ Görüşmecilerden KKÖ4 harfleri öğretirken anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandığını “Öncelikle bir şeylerle göstererek anlatıyorum soru cevapla yapıyorum. Harfî çiziyoruz, dokunuyoruz, hissediyoruz, anlamaya çalışıyoruz. Veya bir yerlere saklıyor bulmaya çalışıyoruz daha sonra o harfin ismini söylüyoruz.” cümleleriyle açıklamıştır.

Görüşmecilerden bazıları harf öğretimi sırasında drama yönteminden de faydalandıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili KKÖ6 “Harfin dramasını yapıyorlar. Harfî kağıdı kesip içini dolduruyorlar tahtada.” diyerek öğrencilerin vücutlarını veya herhangi bir uzuvlarını kullanarak harfin şeklini yapmalarını drama olarak isimlendirmiştir. KKÖ2 de harfin sesinin öğretimi ile ilgili olarak “Mahreçleri bir şekilde kavriyorlar. Ben drama eğitmenliği dersi almıştım. Çocuğa en başta peltek verdiysem o peltek kalıyor. Kızgın ' deyince o onu peltek yapmıyor.” açıklamasını yaparak ses öğretimi sırasında sesinde veya mimiklerinde ortaya çıkan farklılığı drama olarak isimlendirmiştir. Oyun yönteminin uygulanması sırasında harf tombalası, harf bulmaca ve harf eşleştirme gibi oyunların kullanıldığı belirtilmiştir (KKÖ1, KKÖ2, KKÖ3, KKÖ4, KKÖ7, KKÖ9).

¹³ Beyza Bilgin - Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri* (Ankara: Akid Yayıncılık, 1991), 109-11; Mehmet Faruk Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri* (İstanbul: İFAV, 2007), 176-178; Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 85-88.

¹⁴ Bilgin - Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 120-121; Altaş, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, 94-96.

Öğreticilerin yapmış olduğu açıklamalar gösterip yaptırma, anlatım, soru cevap ve oyun yöntemini teorik olarak bildiklerini fakat uygulamada bazı yanlışlar yaptıklarını göstermiştir. Özellikle gösterip yaptırma yöntemi Kur'an öğretimi için vazgeçilmez bir usul olmasına karşın doğru kullanılmadığında yanlış bilginin en iyi şekilde aktarılmasına neden olmaktadır. Mesela KKÖ7'nin aktardığı örnekte ض harfinin öğretiminde d sesi ile ses bağı kurulmakta, önce öğretici sonra öğrenciler tarafından *davulun da'sı* olarak harf öğretilmeye çalışılmaktadır. Programda harflerin mahreçlerinin çocuklara bıkkınlık oluşturulmadan öğretilmesi önerilmekteyken bu şekilde ders işlenmesi harfi gerçek sesinden tamamen uzaklaştırmaktadır.

Mülakat yapılan görüşmecilerin bazıları öğretim yöntemlerini uygulama, harf ve hareketleri çocukların seviyesinde aktarma hususunda kendilerini eksik hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu eksikleri gidermek için başta DİB'nin (KKÖ1, KKÖ2), müftülüklerin (KKÖ3, KKÖ6, KKÖ7) hazırlamış olduğu seminerlere katılmanın kendilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Daha sonra da kitaplardan (KKÖ2, KKÖ4, KKÖ7) sosyal medyadan (KKÖ1, KKÖ4, KKÖ8), arkadaşlardan (KKÖ4, KKÖ7, KKÖ9) ve whatsapp gibi haberleşme gruplarından (KKÖ1, KKÖ2, KKÖ4, KKÖ8, KKÖ9) yeni bilgiler edindiklerini söylemişlerdir.

3.5.Elifbâ Öğretiminde Kullanılan Ders Araç ve Gereçleri

Eğitim öğretim faaliyetleri yapılırken ders araç ve gereçlerinin kullanılması birçok duyu organına aynı anda hitap etmeyi sağlaması, bilginin kolay aktarılmasına yardımcı olması, öğrencinin bilgiyi kolay kavramasını desteklemesi sebebiyle öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmektedir.¹⁵ Elifbâ öğretimi sırasında başta elifbâ olmak üzere sınıf tahtası, gerçek eşya ve nesneler, yazılı ve basılı materyaller, ses araçları, bilgisayar yazılımları ve CD'ler kullanılmaktadır.

Konuyla ilgili KKÖ6, *“Bugün bakalım hangi etkinlikle ne var? diyerek derse başlıyoruz. Bıktırıcı değil zaten hep ilgilenerek, harfleri öğretirken boyamayı bitiren nohuta geçiyor.”* diyerek elifbâ öğretimi sırasında çok çeşitli materyaller kullandıklarını ortaya koymaktadır. Görüşmecilerin kullandıkları materyaller hakkındaki açıklamaları şu şekildedir:

“Çocuklara ' harfini göstererek, telaffuz ettirerek değil de oyun hamuruyla ' harfini yaparak yani somutlaştırarak ya da küçük kâğıtları o harfin üzerine yapııştırarak öğretiyorum. Böyle daha dokunabilecekleri somut görebilecekleri şeyler elde etmeye çalışıyorum. Hani sadece seste kalmayacak görsel olarak destekleyeceğimiz elle dokunabilecekleri bir şekle dönüştürmeye çalışıyoruz. Ya da harfi farklı keçeyle evayla başka malzemelerle yaparak dokunarak hissedebileceği şeylerle öğretiyoruz. Görsel işitsel yani bilgisayar ve projeksiyondan yararlanıyoruz.” (KKÖ1)

“Oyun hamurları ile yapıyoruz. Herkes yapıp tahtaya asıyor altına ismini yazıyoruz. Fotokopi çekiyoruz. Boyamaları hep kullanıyoruz. Taşları diziyorlar, düğmeleri diziyorlar. Çiçekler yapıyorlar. Her harften sonra en az iki etkinliğimiz oluyor. Hafıza kartını, tombalay seminerlerden öğrendik onları yapıyoruz. Zar şeklinde küpler var küpü atıyoruz çıkan harfi öğrenci söylüyor.” (KKÖ3)

Görüşmeciler elifbâ öğretiminde kullandıkları materyalleri sıralarken oyun hamurlarını, harfleri boyama sayfalarını, noktaları birleştirerek harflere ulaşma, çizgilerin üzerinden boyalarla geçerek harfi kalınlaştırma etkinliklerini, harf yapbozlarını, harfi hissetmelerini sağlayacak keçe,

¹⁵ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 294.

eva gibi materyalleri, harf öğretimi sırasında oyun kurgulayabilecekleri karton tabak ve bardakları, harfleri masa üzerinde yazabilecekleri irmik, un, nohut, mısır, fasulye, düğme, taş gibi farklı malzemeleri sıkça kullandıklarını ifade etmişlerdir (KKÖ1, KKÖ2, KKÖ5, KKÖ7, KKÖ8, KKÖ9).

4-6 yaş grubu kurslarda okutulmak üzere hazırlanan elifbâlar görüşmecilerin çoğu tarafından çocukların yaş seviyesine uygun bulunmamıştır. Görüşmecilerden 6'sı harflerin öğretiminde görsellere yer verilen başka bir elifbâ kullandıklarını belirtmiştir (KKÖ2, KKÖ3, KKÖ4, KKÖ5, KKÖ6, KKÖ9).

3.6.Elifbâ Öğretimi Sırasında Sınıf Düzeni

Elifbâ öğretimi sırasında sınıf düzeni önem arz etmektedir. Sınıf düzeninin sağlanması ise dersin hangi usulle yapıldığı ile yakından ilgilidir. Kur'an öğretimi hakkında yapılan araştırmalar derslerin genellikle bireysel usul ile yapıldığını ortaya koymaktadır. Elifbâ derslerinin sadece bireysel usul ile yapılması zaman ve emek kaybına sebep olmasının yanı sıra sınıf içi disiplinin bozulmasını da sebep olmaktadır. Hâlbuki derslerin grup halinde koro çalışmasıyla yapılması bu problemleri büyük ölçüde bertaraf etmektedir.¹⁶

Okul öncesi dönemde kazanımların bireysel, küçük grup ve büyük gruplar vasıtasıyla aktarıldığı bilinmektedir.¹⁷ Görüşmecilerin beyanlarından kurslarda elifbâ öğretimi sırasında ders işleme usulünün farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak KKÖ2 kendisinin harf öğretimi sırasında grup dersi yaptığını bireysel ders yapmadığını belirtmiştir. Bütün çocukların aynı anda harfleri bitirdiğini ifade ettikten sonra konuyla ilgili şöyle bir açıklama yapma gereği duymuştur:

“Çocuğu kesin Kur'an-ı Kerim'e geçireceksek ki ben kesin geçirmek gerektiğini düşünmüyorum, o zaman o çocukla 5-10 dakika özel zamana ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Çok değil 5 dakika da olsa yanında başka bir arkadaşı da olsa çocuğa özel talim yapmanın çocuğun daha iyi kavramasını sağladığını düşünüyorum.”(KKÖ2)

Benzer şekilde KKÖ8 de *“Harf öğretiminde birebir derslere hiç girmiyorum. Son harfe kadar hep birlikteyiz. Cüze geçince birebir ders yapıyoruz. Bütün çocuklar aynı anda harfi öğrenemiyor ama yine de birlikte yapıyoruz.”* ve KKÖ5 *“Harfler bireysel olmuyor toplu oluyor. Bir haftada 4-5 tane harfimiz oluyor. Toplu olarak tahtada gösteriyoruz. Her çocuk tahtaya teker teker çıkıyor. Artık bu harfler beynine kazınasıya kadar. Kendisi kadar tanıyana kadar çalışıyoruz.”* açıklamalarıyla harf öğretimi boyunca yani yaklaşık 1,5-2 ay süresince derslerin grup halinde yapıldığını, bireysel çalışmalarla öğrencilerin harfleri ne kadar öğrendiğini tespit etmediğini belirtmiştir. KKÖ6 ise *“Derslerin topluca yapılmasını denedim verim alamadım. Topluca çalışıp bire bir alıyorum. Genelde çok öğrencim olmuyor. 12 öğrencim var tek tek dinliyorum. 12 öğrenci fazla zamanımı almıyor. Diğeri etkinlik yaparken ben birebir dinliyorum.”* ve KKÖ7 *“Topluca olmasına Diyanet yönlendirdi daha iyi oldu. Ama zaman, ortam ve imkân olursa bireysel olarak da almaya çalışıyoruz.”* açıklamalarıyla önce grup dersi yaptıklarını daha sonra bireysel ders yaptıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmecilerin beyanlarından harfler bitirilip hareketlerin öğretimine geçildiğinde öğrencilerin bireysel farklılıkları sebebiyle grup dersi yapılamadığı anlaşılmaktadır. KKÖ4 *“Örnek*

¹⁶ Osman Bayraktutan, “Kur'an-ı Kerim Derslerinin Toplu/Koro Halinde Okutulmasının Avantajları ve Dezavantajları”, *İğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (Nisan 2017), 159-161.

¹⁷ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Okul Öncesi Eğitim Programı* (Ankara: y.y., 2013), 14.

veriyorum kimisi üstünde çok kalabiliyor birkaç gün kimisi bir günde hemen geçiyor. Onları bireysel devam ettiriyorum. Ben sınıfta hem ders alıyorum hem de diğer çocukları kontrol altında tutuyorum. Sadece harfleri hep beraber yapıyorum.” diyerek hareke öğretiminin bireysel usul ile yapıldığını beyan etmiştir. Benzer şekilde KKÖ6 da grup dersinin öğretici ve öğrenci açısından daha keyifli ve daha az yorucu olduğunu fakat öğrencinin çeşitli sebeplerle devamsızlık yapması veya ailelerin bazılarının çocuklarını evde desteklemesi gibi hususlar sebebiyle hareketlerden itibaren grup dersinin yapılamadığını ifade etmiştir.

Öğretici bireysel olarak bir öğrenciyi dinlerken diğer öğrenciler yardımcı abla nezaretinde çeşitli etkinlikler yapmaktadır (KKÖ1, KKÖ5, KKÖ7, KKÖ8, KKÖ9). KKÖ5’in konuyla ilgili açıklamasında “Yardımcı annelerimiz oluyor biz bireysel ders çalışırken yardımcı annemiz ya şarkı söylüyor, ya resim yaptırıyor, ya etkinlik, ya oyun hamurları oluyor. Dersini veren çocuk dışında diğerleri aktif durumda oluyor.” cümlesiyle etkinliklerin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Görüşmeciler, grup derslerinden sonra öğrencilerin derslerinin bire bir dinlenmesinin her öğrenci için yaklaşık 5-10 dakika aldığını söylemişlerdir (KKÖ1, KKÖ2, KKÖ5, KKÖ8, KKÖ9). Sınıf mevcudunun ortalama 12 olduğu düşünüldüğünde kurs süresince en az 60 dakika bireysel elifbâ öğretimine ayrıldığı anlaşılmaktadır.

3.7. Harflerin Öğretiminde Yapılan Uygulamalar

Elifbâ öğretiminde her biri farklı sese, şekle ve isme sahip olan harflerin öğretimi önem arz etmektedir. Bu başlık altında öğreticilerin elifbâyâ özgü öğretim yöntemi tercihi ve mahreç öğretimine bakışları, harf öğretiminde benzetmelerden istifade etme durumları, harflerin başta, ortada ve sonda yazılışlarını öğretme usulleri irdelenmiştir.

3.7.1. Öğreticilerin Elifbâyâ Özgü Öğretim Yöntemleri Tercihi

DİB tarafından hazırlanan müfredat programında daha önce de ifade edildiği gibi elifbâ öğretimine özgü yöntemlerden harf yöntemi esas alınmıştır. Bu yöneme göre, ilk harf öğretimi sırasında harflerin kelime içerisinde telaffuz edilen sesleri yerine isimleri öğretilmektedir. Bütün harfler bittikten sonra üç, dört harfli heceler telaffuz edilip okutulmaktadır. Harf yöntemini benimseyen görüşmecilerden KKÖ5, “Ben harfleri به , الف diye eski usul öğretiyorum.” derken; KKÖ3, “Ben direk harekeli sesleriyle öğretiyorum. Elifin e si, bebeğin be si. Üstünde hareke olmuyor ama okurken ‘e be te se’ diye okuyorum.” açıklamasına yer vermiştir. KKÖ1 ise harfleri Arapça isimleri ile öğrettiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“الف , باء , تاء , ثاء olarak Arapça isimlerini tercih ettim. Çünkü hani hurûf-u mukattaada o Arapça isimler üzerinden okuduğumuz için Arapçasını daha doğru olduğunu düşündüm. Bir de zaten cüzde de Arapça isimlerinin Türkçeleri yazıyordu الف , باء , تاء , ثاء diye.”

Görüşme yapılan öğreticilerin bir kısmı ise kişisel tecrübelerinden hareketle hece yöntemini benimsedikleri görülmüştür. Hece yönteminde harflerin isimleri yerine hecelerin öğretimi ile başlanmaktadır. Diğer bir ifade ile harfler üzerlerine üstün işaret koyularak ا ب ت olarak öğretilmekte; hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulmaktadır.¹⁸ Hece yöntemini benimseyen görüşmecilerin açıklamaları şu yöndedir:

¹⁸ Ayar, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kur'an Öğretim Materyali Olarak Elifbâlar (1824-1928)*, 220; Güneş, *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, 170.

“İlk sene الف, به olarak öğrettik şimdi isimleriyle öğretmiyorum. Sonra baktım baştan çocuğa 1 ay الف, به dedik sonra ا dedik, biraz zaman geçti ا dedik. Olmadı. Çocuklar çok karıştı. Şimdi ا ا ا direkt veriyorum. İlk öğretirken hareketlerini de veriyorum. Ama özellikle üstün hareke üzerinde duruyorum.”(KKÖ6)

KKÖ6’nın açıklamasından anlaşılacağı üzere görüşmeci bir arayış içerisinde. Görüşmecilerden bazıları önceden harf yöntemini benimserken daha sonra hece yöntemi ile öğretim yapmaya başlamıştır. Hatta bir öğretici ilk harf öğretimi sırasında ا ا ا olarak üç heceyi aynı anda öğretmeyi denemiş, öğrenciler üç heceyi aynı anda kavrayamayınca sadece ا hecesi örneğinde olduğu gibi harfleri üstün harekeli okunuşları ile öğretmeye karar vermiştir (KKÖ4).

3.7.2. Harflerin Mahreçlerinin Öğretimi

Elifbâ öğretimi sırasında harflerin doğru seslerinin kavranması, Kur’an’ın doğru okunabilmesi için son derece önemlidir. Yapılan araştırmalarda Kur’an okurken ortaya çıkan okuma hatalarının temelini elifbâ öğretimine dayandırıldığı görülmektedir.¹⁹ Bu sebeple harflerin mahreç ve sıfatlarına uygun olarak seslendirilmesinin öğretiminin elifbâya başlamadan önce yapılması gerektiği belirtilmektedir.²⁰ Harfin çıktığı ve başka harflerden ayrıldığı yer anlamına gelen mahreç, harfin başında harekeli bir hemze getirip cezmlı أَب veya şeddeli أَب olarak telaffuz edilerek tespit edilmektedir.²¹ Harflerin sıfatı ise aynı mahreçten çıkan harflerin birbirlerinden ayrılmasını sağlayan arızı özelliklerdir. Harflerin doğru sesleri teorik bilgiye hiç girmeden doğrudan sesi taklit etmek yoluyla da öğrenilebilmektedir. Harflerin doğru seslerinin öğrenilebilmesi aslında bir süreçtir. Bu süreç verilen harf sesinin çocuk tarafından doğru hissedilmesi ve tanınması, benzer seslerden ayırt edilebilmesi son olarak da harfin doğru sesinin öğrenciden alınabilmesi olarak özetlenebilir. Diğer yandan öğrencilerin harfleri doğru olarak seslendirebilmesi onların Kur’an-ı Kerim’i çokça dinlemeleri ile yakından ilgilidir.²²

Görüşmeciler harflerin mahreçli sesleri ile öğretilmesi hususunda farklı görüşlere sahiptir. Bazıları kendilerinin doğru sesler ile okuduklarını fakat öğrencilerden doğru sesleri beklemediklerini, doğru sesi çıkarmadıklarında uyarmadıklarını belirtmektedirler. Konuyla ilgili KKÖ2 “Kur’an-ı Kerim’i okuturken hoca hanımlarla biz bu hususta ayrılıyoruz. Ben çocuğa öğretirken mahreç peltek hiç takılmıyorum. İleride de çocuğa sorun oluşturacağını düşünmüyorum. Bizim çocuklukta öğrendiğimiz her yanlış bizimle gitmedi. Düzelttik biz onu. Çocuk unutacak tekrar öğrenecek.” şeklinde görüş beyan ederken, KKÖ4 “Ben mahreçli okuyorum, öğretirken oluyorsa güzel, ama benim ekstra çabam yok bu konuda. Harfleri birkaç kere tekrar ediyorum onların da tekrar ağızma bakarak tekrar etmesini istiyorum. Hadi boğazımızı sıkıp da çıkaralım demiyorum.” diyerek özel bir çaba sarf etmediğini söylemiştir.

Bazı öğreticilerin ise harflerin mahreçli olarak okunmasına ihtimam gösterdiği, öğrencileri sıkımayacak şekilde mahreçleri vermeye gayret ettikleri KKÖ7’nin açıklamalarındaki “Birebir mahreç çıkarmasını beklemiyorduk ki. Öğrenebileceği mahreçleri öğretiyorduk. Çıkarabileceği

¹⁹ Recep Koyuncu, “Kur’ân Okuma ve Tecvid Dersi Bağlamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *İlahiyat Fakültelerinde Kur’an Eğitim ve Öğretimi*, ed. Ahmet Gökdemir (İstanbul: Ravza Yayınları, 2020), 140-141.

²⁰ İbrahim Tanrıku, “Kur’an Öğretimine ve Hıfzına Dair Bazı Mülâhazalar”, *I. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu* (İstanbul: Yecder Kitapları, 2010), 63-64.

²¹ Abdurrahman Çetin, *Kur’an Okuma Esasları* (Bursa: Aksa Yayınları, 2005), 70-71.

²² Abdullah Açık vd., *Kur’an-ı Kerim Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım Ses Temelli Elifbâ Yöntemi* (İstanbul: Edam Yayınları, 2015), 24-25.

seslerdeki mahreçlere dikkatlerini çekiyordum.” cümlelerinden anlaşılmaktadır. Görüşmecilerin beyanlarından 4-6 yaş grubu için harflerin doğru sesleri ile okunması hususundaki beklentinin Türkçede ses olarak birbirine benzeyen harflerin aslında birbirlerinden farklı olduğunu öğrenciler tarafından anlaşılıp uygulanması yönünde olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili görüşmecilerin düşünceleri şu yöndedir:

“Mahreç çalışması yapıyorum ama harfleri verirken. Zaten hiç unutmuyorlar. Mesela ح hırıltılı mahreçli veriyoruz. Onu bir şeye benzetip de yapıyorum. Veya halının ح'sı halı siler gibi yapıyorum. Onun diğer harflerden farklı olduğunu bilmelerini istiyorum. Çocuklar ح harfini çıkarıyorlar. ع ve ح harfini çıkaramıyorlar. Peltekleri zaten kendilerinden çıkarıyorlar. Her harfi çok uyguluyorlar, ama ben veriyorum. Yıllardır bu işin içindeyiz. Bize söylenen anlatılan mahreç önemli o yüzden harflerin birbirinden farklı olduğunu bilmelerine dikkat ediyorum.” (KKÖ6)

“Peltekleri çok güzel yapıyor çok belirgin çünkü. ع ve ح da biraz yapıyorlar. Anlam kayması olmayacak olduktan sonra ben kabul ediyorum. Mahreçli okuyorum çocuk ح harfini ء gibi çıkarmadıktan sonra zorlamıyorum.” (KKÖ3)

Harfleri mahreçli olarak öğretme gayretinde olan öğretmenler, bazı öğrencilerinin bazı harfleri mahreçleri ile çok güzel okuyabildiklerini belirtmişlerdir (KKÖ6, KKÖ8). Konuyla ilgili olarak KKÖ6 “Çıkartan da oluyor çıkaramayan da oluyor. Tam yerinden çıkaran da oluyor.”, KKÖ5’de “Bazıları mahreçli okuyor. Yetenekli üstün çocuklar okuyabiliyor. Akıcı konuşan çocukların elifbâda önde gitmeleri ya da daha çabuk kavramaları dille alakalı bence.” diyerek çocukların dil gelişimi özelliklerine ve bireysel farklılıklara dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bütün öğrencilerin harfleri doğru sesleri ile okumalarını beklemediklerini fakat daha önce doğru sesi verebilmiş öğrencinin doğru olarak okumaya devam etmesi için çaba içerisinde olduklarını vurgulamışlardır (KKÖ7, KKÖ9). Görüşmelerden elde edilen verilerden çocukların Kur’an’ı doğru seslerle okumasının öğreticinin bu husustaki hassasiyeti ile doğrudan ilgili olduğu anlaşılmaktadır (KKÖ1, KKÖ8, KKÖ9).

3.7.3. Benzetmelerden Yararlanılarak Yapılan Harf Öğretimi

Harf öğretimi sırasında bazı öğretmenler benzetmelerden istifade etmektedir. Benzetmeler harflerin isimlerinin ilk sesleri veya harfin üstün harekeli sesi ile bağ kurmak şeklinde yapılmaktadır. Zaman zaman harflerin şekilleri üzerinden benzetmeler yapıldığı da anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili KKÖ3, “Harfin sesini benzetiyoruz. Aslında hem ses hem şekil benzetmesi yapıyorum. Şekerin şe’si, noktalar yerine şeker koyuyorum mesela.”, KKÖ4, “Benzerliklerden yararlanıyorum. Resim olarak mesela ceviz çiziyorum. Cevizi ح harfine benzetiyorum ortasına bir tane bir nokta çiziyorum.”, KKÖ5 “Elmanın e si bebeğin be si. Onlar kesinlikle de yanına çiziliyor. Çubuğa benziyor diyorum, asker gibi diyorum / için, benzetmelerimiz çok faydalı bence. Çocuk görselle pekiştiriyor, tahtada da onları kullanıyoruz.” açıklamalarına yer vermiştir.

Görüşmeciler harf öğretimi sırasında yapılan benzetmelerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve okuma sırasında hatırlayamadıklarında benzetmeleri hatırlatarak harfe ulaşmaya çalıştıklarını belirtmektedirler (KKÖ4, KKÖ6, KKÖ7, KKÖ8, KKÖ9). Konuyla ilgili KKÖ2 “Mesela م harfi hatırlayamadı ben de maymun sesi çıkarıp hatırlatmaya çalışıyorum ama çocuk maymunun me’si demiyor hemen ‘me’ diyor.”, KKÖ7 “Azınlık harfleri tanımakta zorlanıyorsa benzetmeleri

hatırlatıyorum. Görsel olarak öğrendikleri için hemen hatırlıyorlar. Kolay öğreniyorlar.” diyerek benzetmelerden nasıl istifade ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir açıklama KKÖ3 tarafından şu şekilde yapılmıştır:

“Benzetmeler işimizi çok kolaylaştırıyor. ض harfini hatırlayamayınca davulun da’sı olarak öğrendikleri için hemen davula vurma hareketi yapıyorum. Hemen hatırlıyorlar. Harfler çorap söküğü gibi geliyor hikâyeler olunca.”

Öğreticilerin bazılarının benzetmelerden istifade ederek yapmış oldukları harf öğretiminin uygun olup olmadığını araştırdıkları ve benzetmelerin öğretime katkısı hakkında düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Eğer çocuk pekiştiremezse ona anımsatıcı böyle hikâyelerini söylemeye başlıyorum. İşte غ harfi genelde karıştırıldı için ğğğ ğğğğ ğğğğ araba bozulması onu kullanmıştım. ش harfine şekerden onu çok kolay öğreniyorlar. Okuyamadıklarında da hatırlatıyorum ipucu veriyorum okumalarını kolaylaştırmak için. Çok doğru mu yapıyorum yani birçok şey yapıyoruz da acaba ne kadar doğru yapıyoruz? Faydalı oluyor mu? Mesela o benzetmelerde çocuk işte sepetin se’si diyerekten sürekli devam ettirince faydadan çok zarar mı verdim acaba diye de düşünüyorum.” (KKÖ1)

“Bazı uzmanlar çocukların beyni önce şablona gidiyor, oradan harfe gidiyor diyor. Ben öyle düşünmüyorum. Çocuk bence benzetmeler olunca zorlanmıyor. Okuyamadığı zamanlarda benzetmeleri hatırlatmıyorum. Benzetmeler bence kolaylaştırıyor.”(KKÖ2)

Tüm bu açıklamalara ek olarak görüşmecilerden KKÖ5 ve KKÖ6 benzetmelerden istifade etmeden harflerin öğretilmeyeceğini savunmuşlardır.

3.7.4. Harflerin Başta, Ortada ve Sonda Yazılışlarının Öğretimi

Harflerin öğretimi ile ilgili diğer bir husus harflerin başta, ortada ve sonda yazılırken almış oldukları farklı şekillerin öğretimidir. İlk olarak müstakil şekilleri ile öğretilen harflerin bir süre sonra farklı yazılışlarının gösterilmesi bazı öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olmakta, zaman zaman harflerin farklılaşan şekillerinin kavranmasını zorlaştırmaktadır. KKÖ6 ve KKÖ4 harflerin yazım sırasında aldıkları şekillerin öğretiminin neredeyse harfleri yeniden öğretmek olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Başta, ortada, sondaya geçince yeniden başlıyoruz sanki. Kuyruk gidince sil baştan harf öğreniyor gibiyiz. Noktaları üzerinde durduğum halde yine de bocalıyorlar illaki, dura dura da gittiğimiz halde bocalıyorlar şekli değişince.”

“Bazı harfleri çok zor oluyor. Genel olarak ben kuyruklarını kesip kuyrukları düşmüş, kırılmış diyorum o şekilde gösteriyorum. Öğrenci okurken harfi tanıyamayınca ح’nın kuyruğunu alttan çiziyorum. Sonrasında öğreniyorlar yani bazı harfler için zor olabiliyor tabii ki. Mesela J harfi ile I özellikle ortadayken çok karıştırıyorlar.” (KKÖ4)

Harflerin yazım sırasında aldıkları şekillerin öğretimi sırasında *harfler ele ele tutuşmuşlar, harflerin kuyruğunu koparmışlar, harfler kostüm giymiş gibi açıklamalar ve harfleri birleşen*

yerinden kesme, harfleri birleşme yerinden katlama gibi etkinlikler yapıldığı belirlenmiştir (KKÖ2, KKÖ3, KKÖ4, KKÖ5, KKÖ8, KKÖ9).

Bazı görüşmeciler harflerin başta, ortada, sonda yazılışlarını öğretmenin çok zor olmadığını “Yani tabii zorluğu var ama harf öğrendikten sonra başta ortada sonda çok zorlanmadılar daha hızlı geçtiler.” (KKÖ1) diyerek ifade etmişlerdir (KKÖ7). Harfleri öğretirken hikâyeleştirerek öğreten görüşmecilerin bu aşamada da hikâyelere devam ettiği anlaşılmaktadır.

“Başta, ortada, sonda sayfasını cüzde olduğu için gösteriyorduk. Dediğim gibi çocuklarda bu konu sorun teşkil etmedi. Ben dediğim gibi 'i neye benzettim askere, çubuk krakere.. ب' nin noktası var, ت gülümsüyor. ع çok farklıdır mesela yılan gibi sonra iki noktalı ي bunları da kostüm değiştirmiş olarak söylüyorum. Bir parti varmış kostüm giymiş, sonra şu şekle girmiş başta vurguluyorum.” (KKÖ5)

Bazı öğreticiler harfleri müstakil yazılışları ile öğrenen öğrencilerin başta, ortada, sonda yazılışlarını öğrenirken zorlandıklarını fark ederek ilk harf öğretimi sırasında harflerin tüm yazılışlarını öğretmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili KKÖ6 “Aslında bu sene başta ortada sondayı baştan vermek istedim ama yüklenmek istemedim.”, KKÖ3 “Bazen bu konu başta verilebilir diye düşünüyorum. Ama sonra çok mu karışır acaba diyorum.”, KKÖ9 “Ben geçen sene başta ortada sonda yazılışlarını harfi ilk olarak öğretirken verdim.” açıklamalarında bulunmuşlardır. Öğreticilerin bu konuda yaşadıkları zorluğu aşma çabasında oldukları anlaşılmaktadır.

3.8. Hareke ve İşaretlerin Öğretiminde Yapılan Uygulamalar

Arap alfabesindeki tüm harfler sessiz harf olarak kabul edildiğinden, harflerin telaffuzu sırasında çıkan sesleri yönlendirmek için harekeler ve işaretler kullanılmaktadır. Elifbâ öğretiminde önemli bir yere sahip olan hareke ve işaretlerin öğretimi DİB’nin programında harflerin tamamı isimleri ile öğretildikten sonra yapılmaktadır. Programa göre harekelerin öğretimine 2. dönem başlanmaktadır. DİB’nin isteği doğrultusunda elifbâ öğretimine özgü yöntemlerden harf yöntemini kullanan öğreticilerin hareke öğretimi konusundaki değerlendirmeleri şu şekildedir:

“Ben harfi isim olarak verdim ama harekeli olarak verince çocukların daha hızlı Kur’an’a geçtiklerini gördüm. Yani üstün harekeli hallerini verirsek Kur’an’a daha hızlı geçiyorlar. Yani ben hiç üstünü vermedim benim için çünkü hedef Kur’anı sevdirmektir. Harfleri öğrenmeleri bile benim hedefime ulaştığını gösteriyordu.” (KKÖ1)

“Bazı çocuklar harekeleri kabul etmiyor. Bu الف diye ‘e’ demek istemiyor. ا اء olarak okumayı kulak aşinalığı olarak veriyorum. Ama ا üzerinde durarak öğretiyorum. İlk yıl الف به diye verdim ama 3 ay sonra ا olarak görünce kabul etmeyenler oldu.” (KKÖ6)

Görüşmecilerin bu beyanları ile harfleri hece usulü ile öğretmeyi tercih eden öğreticilerin beyanları aynı doğrultudadır. Konuyla ilgili olarak hece usulünü tercih eden KKÖ6 “Harfi ilk öğretirken ا demedim ا dedim, ح demedim ح dedim bunun kolaylığını yaşadım. Hece usulü olunca hareke öğretiminde sorun yaşamadım.”, KKÖ2’de “Harekeler de rahat bölümler. Ben harfleri öğretirken hareke kullanmadan ‘e, be, te’ olarak öğretiyorum, bu işimi kolaylaştırıyor.” diyerek ilk harf öğretimi sırasında harekeli ses vermenin hareke öğretimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Harekelerin öğretimi sırasında harf öğretiminde olduğu gibi benzetmelerden ve hikâyelerden istifade edilmektedir. Görüşmeciler üstün harekeyi koyulduğu yer bakımından şapkaya, esre harekeyi ayakkabıya, ötre harekeyi de şekil olarak tokaya benzeterek öğrettiklerini ifade etmektedirler (KKÖ2, KKÖ7, KKÖ4, KKÖ8, KKÖ9). Öğreticiler tarafından hareke konusunu nasıl öğretildiği KKÖ5 örneğinde şu şekildedir.

“Bir yaramaz üstünümüz varmış ben ismini de söylüyorum. Bir yaramaz üstün şaka yapmayı severmiş. Harfler böyle beklerken onların üzerine konup onları gıdıklamayı rahatsız etmeyi severmiş. Onları betimliyorum. Hikâye ediyorum. Mesela birisi üstün oluyor kolunu alıyorum diğer çocuğun üzerine doğru tutuyor. Yaramazmış arkadaşlarının ayaklarını gıdıklarmış, sonra iiiii diye gülüyormuş.”

Görüşmecilerin tamamı cezmi işaretinin öğretiminde problem yaşadıklarını, öğrencilerin cezmi kavramakta zorlandıklarını ifade ederek cezmin öğretiminin neredeyse harflerin öğretimi kadar zaman ve emek istediğini belirtmişlerdir. Cezmin zor öğrenilmesini öğrencilerin Türkçe okumayı bilmemesi ile ilgili olduğunu düşünen KKÖ1 *“Okuma yazma bilmedikleri için harfi vurdurmayı daha bilmiyorlar o yüzden de zorlanıyorlar.”* açıklamasını yapmıştır. Aynı şekilde KKÖ6’da cezmin zor öğrenilmesini şu şekilde izah etmiştir:

“Türkçe bilmedikleri için cezimde zorlanıyorlar. Baş harfi direk kullandığımız için. Sesiniz kesiyoruz diyoruz, sessiz diyoruz vuruyoruz patlatıyoruz diyoruz ama olmuyor. İlkokul çocukları heceyi bildiği için cezimde çok sorun yok.”

Cezmi öğrencilerin zihinlerine yerleştirmenin zor olduğunu belirten KKÖ1, çocukların nasıl düşündüklerini anlamak gerektiğine dikkat çekmiştir. KKÖ5 benzer şekilde *“Çocuk ı ı’den sonra birleştirmeyi hemen kavrayamıyor. Akıl onu kavrayamıyor.”* diyerek çoğu çocukta yaşanan bu sorunun onların kavrama düzeyi ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kapalı hece oluşturmakta zorlandığını belirten KKÖ4, *“Cezim çok sorunlu neden çok sorunlu tutturmak zor. Yani çocuk onu (ı hecesini) ı olarak biliyor ona (ı hecesine) ı diyor. Hâlâ onu bir türlü tutturamıyoruz. Yani bu benim duyduğum herkeste yaşanan bir sıkıntı.”* diyerek cezmin öğretiminde yaşanan sıkıntının yaygın bir problem olduğuna işaret etmiştir. KKÖ2’de *“Cezm ve şeddeyi zor öğreniyorlar ama aşmak için rutinime devam ediyorum. Sabırla oyun oynattırıyorum anneden destek istiyorum.”* diyerek çalışmalarına devam ettiğini belirtmiştir. Görüşmeciler cezmin öğretiminin çocuktan çocuğa değişmekte olduğunu öğrenim sürecinin 1 hafta, 15 gün, 1 ay veya dönem sonuna kadar sürdüğünü söyleyerek geniş bir zaman dilimine yayıldığını belirtmişlerdir (KKÖ, KKÖ7, KKÖ8, KK9).

Görüşmeciler cezmi işaretinin öğretiminde yaşanan zorluğun çözümü için çeşitli benzetmelerden ve ders içi etkinliklerden istifade etmektedirler. Cezmin öğretimini kolaylaştırmak ve ortaya çıkan sesi betimlemek için harfin kaydıraktan kaydığı, topun kaydıraktan kaydığı, harflerin el ele tutuştuğu, harflerin çarpıştığı, balonun patladığı, el şaklatıldığı gibi ifadeler kullandıklarını söylemişlerdir (KKÖ1, KKÖ4, KKÖ5, KKÖ7, KKÖ9). Öğrencilerin yapılan tüm çalışmalara rağmen cezmi kavramakta zorlanması durumunda cezmi işaretini atlayıp şedde işaretine geçtiklerini, şedde işareti bittikten sonra cezmden devam ettiklerini belirtmişlerdir (KKÖ1, KKÖ7, KKÖ8, KKÖ9). Yapılan bu uygulamanın çoğu zaman başarıya götürdüğü vurgulanmıştır.

3.9. Elifbâ Öğretimine Aile Katılımının Etkisi

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi açısından okulda yapılan etkinliklere çeşitli düzeylerde ailenin katılım sağlaması önem arz etmektedir.²³ 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında aile katılımını sağlamak amacıyla çeşitli toplantılar düzenlenmekte, programlar yapılmakta ve haberleşme grupları aracılığı ile gün içinde yapılan çalışmalardan veliler haberdar edilmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler çocukların derste öğrendikleri harfleri, hareketleri ve işaretleri pekiştirmeleri için elifbâlarını evlere göndermekte ve böylelikle veli eğitim sürecine dâhil edilmektedir.

Görüşmecilerin velilerin eğitim sürecine dâhil edilmesi konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bazı görüşmeciler derste öğrenilen harfleri tekrar ettirmek, bir sonraki harekeye hazırlık yapmak ve sorumluluk bilinci oluşturmak amacıyla öğrencilerin elifbâlarını evlerine gönderdiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili KKÖ1 “*Anne eğer iyi Kur'an'ı biliyorsa, hani mahreci ile kurallarına uygun olarak biliyorsa çocuğa öğretmeli. Ödev takip de çok önemli yani evde çocuk bir sorumluluk almayı biliyor.*”, KKÖ6 “*İki yıldır ödev veriyordum. Ama harfler dışında ödev vermedim. Eve ödev verince harfleri çok sağlam oluyor.*”, KKÖ4 “*Mesela önce esreyi anlatıyorum daha sonra işte ben diyorum ! ب س sonra çocuk diyor. Zaten devamını kendisi getiriyor. Sonra karışık soruyorum. Pekişmesi için evde bunu 5 kere okuyacaksın diyorum.*”, KKÖ5 “*Evde en az 5 kere okumadan gelmiyor. Ödev olarak çok vermiyoruz.*” diyerek elifbâları eve gönderme sebeplerini ve velilerin eğitim sürecine dâhil olmaları hususundaki beklentilerini açıklamışlardır.

DİB tarafından 4-6 yaş grubu öğretmenleri için düzenlenen seminerlerde “*Bu yaştaki çocuklara ödev verilmez*” yönündeki açıklama sebebiyle eve elifbâ göndermediğini belirten KKÖ3, ailenin eğitim öğretim sürecine ödevler yoluyla dâhil olmasının veliler ve çocuklar arasında rekabete sebep olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Ben bir çocuğun Kur'an'a geçtiğini bile çoğu zaman söylemiyorum. Kitapları da eve göndermiyorum. Burada okutuyorum çalıştırıyorum. Çocuk tamamen buradaki ile yapıyor. Eve gittiği an veliler arasında diyalog başlıyor. Velilerimden biri diyor ben o kadar şahit olmuştum ki velililerin yarışmasına o yüzden korkuyordum. Ama dedi çok teşekkür ederim. Kimse kimsenin seviyesini bilmiyor.”

Görüşmecilerin bazılarının beyanlarından veliden tekrar çalışması yaptırması yerine doğrudan öğretim faaliyetinin bir parçası olmasını beklediği ve dersin veli tarafından evde çalıştırılması öğretici tarafından geçirilmesi usulünü benimsedikleri görülmüştür.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan görüşmecilerin elifbâ öğretimi sırasında gösterip yaptırma başta olmak üzere, oyun, soru cevap ve anlatım yöntemlerini kullandıkları, öğretim yöntemleri konusunda kendilerini eksik hissetmedikleri belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğretmenlere Kur'an-ı Kerim öğretim yöntemlerini bilme durumları ile ilgili soru sorulduğunda %71,8'i kendisini *tam yeterli* veya *oldukça yeterli* gördüğü ortaya çıkmıştır.²⁴ Yorulmaz tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin

²³ Neslihan Avcı, “Okul Öncesi Eğitiminde Aile Katılımı”, *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*, ed. Rengin Zembat (Ankara: Anı Yayınları, 2012), 416-417.

²⁴ Mehmet Korkmaz, *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim Öğretim Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009), 128.

%65,7'si okul öncesi çocuklara Kur'an-ı Kerim öğretme hususunda kendisini *çok iyi* veya *iyi* olarak değerlendirmiştir.²⁵ Buna karşın alanda yapılan araştırmalarda Kur'an kursu öğreticilerine mesleki alanda eksiklik duydukları konular sorulmuş ve öğreticilerin Kur'an öğretim yöntemleri konusunda seminere ihtiyaç duydukları görülmüştür.²⁶ Söz konusu çalışmalar öğreticilerin kendilerini öğretim yöntemlerini bilme ve uygulama konusunda daha donanımlı hale getirmek istediklerini göstermektedir.

Görüşmecilerin beyanlarından velilerin çocuklarını 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına gönderme sebepleri arasında Kur'an okumayı öğrenecek olmaları ilk sıralarda yer almaktadır. Literatüre bakıldığında benzer sonuçların olduğu görülmektedir.²⁷ Demir ve Camadan tarafından yapılan araştırmada velilere çocuklarını niçin Kur'an kursuna gönderdikleri sorulduğunda araştırmada yer verilen 20 cevabın 12'sinin Kur'an-ı Kerim öğretimi ile ilgili olduğu görülmüştür.²⁸ DİB'nin Kur'an-ı Kerim öğrenme alanı ile ilgili genel amaçlarından biri öğrencilerin "*Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımaları*"dır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin %91,6'sının Kur'an'ı okuduğunda veya gördüğünde tanıyabildiği ortaya çıkmıştır.²⁹ 4-6 yaş kurslarına devam eden çocukların katıldığı bir başka araştırmada da çocukların üç kitap arasından Kur'an-ı Kerim'in hangisi olduğunu göstermeleri istenmiş, 6 yaş grubundaki tüm öğrenciler gösterebildiği, 4 yaş grubundaki öğrencilerin %36.37'sinin doğru gösteremediği belirlenmiştir.³⁰ Araştırmaların sonuçlarından hareketle DİB'nin söz konusu hedefi özellikle 5-6 yaş grubu öğrencilerle büyük oranda gerçekleştirdiği görülmektedir.

Ebeveynler için çocuklarının Kur'an-ı Kerim öğrenmesi pek tabii mutluluk ve övünç kaynağıdır. Fakat bu duyguların kontrol edilememesi veya aşırıya kaçması öğretici ve öğrenci üzerinde baskı oluşmasına sebep olmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalarda çocuğu Kur'an'a geçemeyen bir velinin öğreticiyi müftülüğe şikâyet ettiği³¹ bir başka velinin ise öğrencinin kurs ile ilişkisini kestiğine dair bilgiler bulunmaktadır.³² Bu durum velinin 4-6 yaş aralığındaki çocuğundan beklentisinin ne kadar yüksek olduğunu ortaya koyduğu gibi müfredat programından da habersiz

²⁵ Bilal Yorulmaz, "Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)", *Öneri Dergisi* 10/39 (2013), 155.

²⁶ Türker Akşener, *Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'an Kurslarında Yeni Düzenlemeler ve Din Eğitimi (Adana Örneği)* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012), 147,198; Yorulmaz, "Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)", 160.

²⁷ Muhammed Ali Yazıbaşı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)", *Dini Araştırmalar* 23/57 (2020), 108; Betül Yıldırım, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)* (Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 141-142; Hatice Bayka, *Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019), 35; Teceli Karasu, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi: Muş İli Örneği", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 51 (Haziran 2019/1), 490; Ayşegül Gün, "Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi (Samsun İli Örneği)", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7,(2016), 57.

²⁸ Demir - Camadan, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği, 13-14.

²⁹ İbrahim Kurt, *Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)* (Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 68.

³⁰ Süleyman Şen, *4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kur'an Tasavvuru* (Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 87.

³¹ Muhammet Fatih Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", *Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Temmuz 2019), 516.

³² Samet Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4 - 6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)* (İzmir: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 151,152.

olduğunu göstermektedir. Öte yandan araştırmalar müfredat programı ve derslerin içeriği ile ilgili açıklamalar yapıldığı takdirde velilerin yönlendirilebilir olduklarını ortaya koymaktadır.³³

Görüşmecilerin beyanlarından 6 yaş grubu öğrencilerle elifbâ öğretimi yapılabileceği fakat özellikle 4 yaş grubunun elifbâ öğretimi için yeterince uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticiler özellikle 4 yaş grubu öğrencilerin yaşlarına uygun değerler eğitimi almasının onlar için daha gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Kur'an'a geçme/geçirme kaygısı olmaksızın harfler üzerinde çalışılabileceği, eğlenceli etkinlikler yapılabileceği konusunda hem fikirlerdir. 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında elifbâ öğretimi yapılması ile ilgili bulgular yapılan diğer araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermekte, özellikle 4 yaş grubunun elifbâ öğrenmekte diğer yaş gruplarına göre daha fazla zorlandığı anlaşılmaktadır.³⁴ Yıldırım ve Gün tarafından yapılan araştırmalarda da 6 yaş grubunun Kur'an-ı Kerim'i çok iyi, 5 yaş grubunun orta, 4 yaş grubunun ise zayıf öğrendiğini ortaya konmuştur.³⁵ Aybey tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin %6,3'ünün Kur'an-ı Kerim'i öğrenemediği ve bu öğrencilerin 4 yaş grubu olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler programın 4-5 yaş için uygun olmadığını ve sadeleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.³⁶

Esasen DİB'nin programında da belirtildiği üzere 4-6 yaş grubu öğretim programının temel yaklaşımı *"Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönden gelişimlerini dikkate alan; öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmayı öngören; araştıran, sorgulayan, yorumlayan, işbirliği yapan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ölçme ve değerlendirmeye yer veren esnek çerçeve öğretim programı anlayışı benimsenmiştir."* olarak ifade edilmektedir. 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının uygulama esaslarında fiziki ortamın uygun ve öğrenci sayısının yeterli olması durumunda her yaş grubunun ayrı sınıflarda eğitim almasını gerektiği belirtilmektedir.³⁷ Fakat fiziki şartlardaki elverişsizlik veya öğrenci sayısındaki yetersizlik sebebiyle aynı sınıfta ders yapmak zorunda kalan 4-6 yaş aralığındaki öğrencilerin yaşlarının, gelişim özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini belirtmekte bu konudaki sorumluluk öğreticiye verilmektedir. 4-6 yaş grubu çocukların gelişim özellikleri hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmayan öğretmenler için yaş grubuna göre kazanım belirlemek hem güç bir iştir hem de programın bütünlüğü açısından mahzurları vardır. Bunun yerine her öğrenme alanı ile ilgili uzmanlar tarafından öğrencilerin yaşlarına göre kazanımların belirlenmesi ve derslerin bu kazanımlar çerçevesinde işlenmesi daha uygun görünmektedir. Zira 4-6 yaş grubu öğretim programı hakkında yapılan araştırmalarda Kur'an-ı Kerim öğretim programının yoğun olduğu ifade edilmiş ve öğrencilerin elifbâ öğrenmede güçlük yaşadığı ortaya konmuştur.³⁸ Aybey tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin %37,6'sının Kur'an-ı Kerim-1 konularında yani harfleri öğrenmede zorlandıkları

³³ Yazıbaşı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)", 108.

³⁴ Samet Yağcı, "Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı Ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Çalışmaları", *Balikesir İlahiyat 11* (Haziran 2020), 204.

³⁵ Yıldırım, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)*, 126; Gün, "Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi (Samsun İli Örneği)", 46.

³⁶ Salih Aybey, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/2 (Aralık, 2019), 221.

³⁷ (DİB), *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*, 7.

³⁸ Korkmaz, *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim Öğretim Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*, 125, 126; Gün, "Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi (Samsun İli Örneği)", 47; Cemile Çetin, *Okul Öncesi Kurumlarda Kur'an Öğretimi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 170.

ortaya çıkmıştır.³⁹ Gün tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %78,6'sı, velilerin ise %50'si çocukların harfleri öğrenmede güçlük çektiğini belirtmiştir.⁴⁰ Çocukların harfleri okumayı öğrenirken yaşamış olduğu bu güçlük öğrenen açısından değerlendirildiğinde, daha önce Kur'an-ı Kerim'e veya Arapça seslere aşinalıkları, yaşları, hazır bulunuşlukları, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri ile ilgili olduğu kadar gözün küçük objeler üzerine odaklanabilmesi, harfi takip ederken aşağı kayıp tekrar başladığı yere dönebilmesi ve gördüğü şekli anlamlandırıp doğru ses ile eşleştirebilmesi ile de ilgilidir.⁴¹

Söz konusu güçlük öğretene açısından irdelendiğinde, öğretmenlerin bazılarının eğitim seviyesinin ve formasyonlarının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu yetersizlikleri ortadan kaldırmak ve mesleki gelişimi sağlamak için yapılan hizmet içi seminerlere kadrolu öğretmenler katılırken fahri öğretmenlerin katılamaması büyük bir eksikliktir.⁴² Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenler seminer programlarını aynı konuları tekrar etmesi, işin uzmanları tarafından verilmemesi, aktarılan bilgilerin teorik ve yetersiz kalması hususlarında eleştirmişlerdir.⁴³ Öğretmenlerin seminerler dışında arkadaşlarından, sosyal medya ve haberleşme gruplarından bilgi edinmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Tüm bu bilgilere ek olarak yapılan bir araştırmada öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim derslerine ön hazırlık yapmadan ve materyal hazırlamadan girdikleri ortaya konmuş bu durumun da öğrencilerin öğrenmede güçlük yaşamalarına sebep olduğu vurgulanmıştır.⁴⁴

Araştırmada harflerin öğretiminin nasıl yapıldığı hususu irdelenmeden önce konuyla ilgili Kur'an-ı Kerim programındaki ünite kazanımları incelenmiştir. Mesela Kur'an-ı Kerim 1 başlığı altında 2. üniteye ait ا, ب, ت harflerini tanımanın kazanımları “ا, ب, ت harflerinin ismini bilir, ا, ب, ت harflerinin şekillerini tanıır, ا, ب, ت harflerinin şekillerini/seslerini birbirinden ayırır, ا, ب, ت harflerini seslendirir.” olarak ifade edilmektedir. Birinci kazanım ifadesinden harflerin isimlerinin ا, ب, ت olarak, ikinci kazanım ifadesinden harflerin müstakil şekillerinin ا, ب, ت olarak öğrenilmesinin beklendiği anlaşılmaktadır. Fakat kazanımlar arasında yer alan “ا, ب, ت harflerinin seslerini birbirinden ayırır” ifadesi kapalı bir ifadedir. Zira müfredata göre harfler öğrencilere sesleri ile değil isimleri ile öğretilmektedir. DİB tarafından derslerde kullanılmak üzere gönderilen elifbâda da harflerin isimleri ile öğretildiği görülmektedir.⁴⁵ Kazanım ifadesinden hareketle öğretmenler tarafından harflerin hem isimlerinin hem de seslerinin öğretilmesinin istendiği düşünüldüğünde de bu durumun 4-6 yaş aralığındaki çocuklar açısından kafa karışıklığına sebep olacağı aşîkârdır.⁴⁶ Zira 4-6 yaş aralığından bir çocuğun bir harfi isim, şekil ve ses olarak aynı anda öğrenmesi neredeyse imkânsızdır. Ayrıca kazanım cümleleri arasında yer alan ا, ب, ت harflerinin sesleri ifadesinden ne kastedildiği ve nasıl bir öğretim yapılmasının istendiği net değildir.

³⁹ Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, 232, 233.

⁴⁰ Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi (Samsun İli Örneği)”, 49-50.

⁴¹ Kadir Keskinlik, *İlkokuma Yazma Öğretimi* (Ankara: Nobel Yayınları, 2002), 20.

⁴² Mehmet Korkmaz, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 53/1 (Haziran 2020), 248; Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Çalışmaları”, 207.

⁴³ Ahmet Koç, “Yaz Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma”, *Diyanet İlmi Dergi* 47/2 (2011), 31; Yazıbaşı, “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)”, 105.

⁴⁴ Korkmaz, *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim Öğretim Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*, 125, 126.

⁴⁵ (DİB), *Etkinlikli Kur'an Öğreniyorum 1*, 5; Eren, *Kur'an Öğreniyorum*, 5.

⁴⁶ Çetin, *Okul Öncesi Kurumlarda Kur'an Öğretimi*, 96.

Araştırmanın bulguları arasında yer alan harflerin öğretimi sırasında benzetmelerden istifade edilmesi yaygın bir uygulama olarak karşımıza çıkmıştır. Yıldırım tarafından yapılan araştırmada da harflerin öğretiminde benzetmelerden istifade edildiği belirlenmiştir.⁴⁷ Hâlbuki benzetme “*Bir şeyin niteliğini anlatmak için o niteliği eksiksiz taşıyan bir şeyi örnek olarak gösterme işi*” olarak tanımlanmaktadır.⁴⁸ Öğretici Arap alfabesinde olup Türkçede olmayan bir harfi ث غ خ gibi- ses benzetmelerinden istifade ederek -sepetin ث’si, gazetenin غ’sı olarak- öğrettiği zaman - öğretim sırasında harfi doğru sesi ile çıkarmış bile olsa- öğrenci harfi Arapçadaki sesi yerine Türkçe sesi ile öğrenecektir.⁴⁹ Bu sebeple harflerin öğretimi sırasında ses benzetmeleri yerine harflerin şekillerinin öğrencinin dünyasında olan nesnelerin şekillerine benzetilmesi DİB’nin mahreçlerin öğretimi hususundaki vurgusuna daha uygun olacaktır. Zira Kur’an-ı Kerim öğretim programında harf öğretimi sırasında benzetmeler yapılmasına yönelik açıklamalar olmaması ve ders kitabı olan elifbâda harflerin *elmanın e’si, bebeğin be’si* gibi benzetmelere yer verilmeksizin öğretilmesi DİB’nin konuya bakışını ortaya koymaktadır. DİB’nin hazırlamış olduğu öğretim programında “*Kur’an öğretiminde çocukların harf ve kelimelerin doğru telaffuzuna özen gösterilmeli, ancak mahreç üzerinde çocuklara bıkkınlık verecek şekilde ısrar edilmemelidir.*” açıklamasına yer verilerek elifbâ öğretiminde harflerin doğru seslerinin öğretilmesine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin yaşları da dikkate alınarak bu öğretim faaliyetinin öğrenciyi sıkmayacak şekilde olması gerektiği de özellikle beyan edilmiştir. Bu hususta öğreticilerin bazılarının harflerin mahreçli olarak seslendirilmesini önemseydiği bazılarının ise harflerin Türkçe sesler ile okunmasını yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. 4-6 yaş grubu öğrencilerle yapılan elifbâ dersini gözlemleyen Yıldırım, öğrencilerin harfleri doğru mahreçlerinden çıkarabildiklerini, hata yaptıkları anda öğretici tarafından hatanın yerleşmeden düzeltilindiğini, düzeltme sırasında da önce öğreticinin okuduğunu daha sonra da öğrencinin tekrar ettiğini belirtmektedir.⁵⁰

Araştırmanın bulguları arasında yer alan hareke ve işaretlerin öğretimi hususunda görüşmeciler harekelerin kolay kavrandığını belirtmişlerdir. İşaretlerinden özellikle cezmın elifbânın en zor konularından biri olduğunu vurgulamışlardır. Alanda yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.⁵¹ Aybey’in yapmış olduğu araştırmada çocukların %43,8’inin Kur’an-ı Kerim-2 konularında yani hareke, işaret ve okuma kurallarının öğretiminde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.⁵² Görüşmecilerin açıklamalarından hareke ve işaretlerin öğretiminde de benzetmelerden istifade edildiği fakat harf öğretiminin aksine işaretlerin şekillerinin çeşitli nesnelere benzetildiği belirlenmiştir. Yıldırım tarafından yapılan araştırmada da hareke öğretimi yapılırken benzetmelerden istifade edildiği, cezm işaretini kavratmak için simite benzetildiği ve iki arabanın çarpışması örneğinin verildiği görülmüştür.⁵³

Araştırmada dikkat çeken diğer bir husus elifbâ öğretimi sırasında sınıf düzenin sağlanması ile ilgilidir. Görüşmecilerin beyanlarından harf öğretimi sırasında önce grup dersi yapıldığı daha

⁴⁷ Yıldırım, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)*, 129.

⁴⁸ *Güncel Türkçe Sözlük* “Benzetme” (Erişim 10 Ekim 2020)

⁴⁹ Ayar, *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Kur’an Öğretim Materyali Olarak Elifbâlar (1824-1928)*, 129.

⁵⁰ Yıldırım, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)*, 130, 151; Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği”, 49; Korkmaz, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, 253.

⁵¹ Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4 – 6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 148; Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitimi (Samsun İli Örneği)”, 49-50; Korkmaz, *Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim Öğretim Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*, 253.

⁵² Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, 231.

⁵³ Yıldırım, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)*, 130-132.

sonra da her bir öğrenci ile bireysel çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Harekelerden itibaren ise genellikle grup dersleri yapılmadığı her bir öğrencinin bireysel olarak çalıştırıldığı belirlenmiştir.⁵⁴ Öğreticilerin daha önce bir problem olarak ortaya koydukları sınıf düzenini sağlayamama durumu elifbâ derslerinin grup çalışmalarına yer vermeden doğrudan bireysel usul ile yapılmaya başlanması ile yakından ilgilidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan görüşmecilerin çoğunun 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapmaktan hoşnut oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca Kur'an kurslarında Kur'an Kerim derslerinin önemli bir yere sahip olduğu buna karşın görüşmecilerin neredeyse tamamının 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında branşlaşma olsa ders sırasında sınıf düzeninin bozulması ve öğrencilerinin kendi kontrolleri dışında serbest zaman etkinlikleri yapıyor olmaları sebebiyle bu dersi seçmeyecekleri belirlenmiştir.

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında elifbâ öğretimi yapılırken DİB tarafından hazırlanan programda belirtilen ilke ve yöntemlerin çoğuna riayet edildiği belirlenmiştir. Görüşmecilerin çoğunun elifbâdaki harfleri grup olarak çocukların seviyelerine uygun şekilde çeşitli oyun ve etkinliklerle öğretme çabası içinde oldukları fakat harekelerden itibaren başlayan bireysel eğitimlerin sayfalardaki örnek heceleri önce hocanın daha sonra öğrencinin okuması şeklinde tek düze devam ettiği tespit edilmiştir. Görüşmecilerin özellikle harf öğretimi sırasında gösterip yaptırma, oyun, soru cevap ve anlatım yöntemini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Fakat kullanmış oldukları yöntemleri isimlendirmekte zorlandıkları, drama yöntemini ise yanlış anladıkları görülmüştür.

DİB'nin 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında Kur'an-ı Kerim'in çocuklara sevdirmesi ve çocukların Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımalarının sağlanması genel amacını büyük ölçüde gerçekleştirdiği görülmüştür. Kur'an-ı Kerim öğretim programında öğrencilerin elifbâ öğrenme süreci bir yıla yayılmış, çocukların yaşlarına uygun etkinliklerle desteklenmesi istenmiştir. Fakat araştırmada velilerin çocuklarının Kur'an-ı Kerim'e hızlıca geçmesi yönündeki yoğun isteklerinin öğreticileri zor durumda bıraktığı belirlenmiştir. DİB'nin Kur'an-ı Kerim öğrenme alanına yönelik hedeflerinin velilere kayıt sırasında izah edilmesi ve yıl içinde yapılan toplantılarda bu bilgilerin tekrar edilmesi öğrenci ve öğretici açısından önem arz etmektedir. Öğrencileri programda belirtilen zamandan daha önce Kur'an-ı Kerim'e geçirme çabasının bir sonucu olarak ortaya çıkan eve ödev göndermenin kaldırılması çocuklara ev için verilecek sorumlulukların eğlenceli etkinliklerle sınırlandırılması bu yaş grubu için daha uygun olacaktır. Diğer bir deyişle elifbâ öğretimi velilerin bilgisine ve öğretme usulüne bırakılmadan kurslarda öğretmenler nezaretinde yürütülmelidir.

Araştırmada dikkat çeken hususlarda biri veli-öğretici, kurum-öğretici, öğretici-öğretici arasında kurulan haberleşme grupları ile ilgilidir. Velilerle kurulan haberleşme gruplarında çocukların elifbâ derslerinde ilerlemeleri ve Kur'an'a geçiş süreçleri ile ilgili paylaşımların, velilerin çocukları birbirleriyle kıyaslamasına sebep olduğu, öğrenci ve öğretici üzerinde baskı oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğreticilerin kendi aralarında kurdukları veya müftülükler bünyesinde kurulmuş olan gruplarda yapılan paylaşımların, öğrencileri Kur'an-ı Kerim'e geçememiş öğreticilerde başarısızlık hissine sebep olduğu görülmüştür.

⁵⁴ Yıldırım, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)*, 129, 146.

Araştırmada dikkat çeken hususlardan bir diğeri görüşmeciler tarafından harflerin farklı usuller ile öğretilmesidir. Harf yöntemi üzere öğretim yapan görüşmeciler arasında bile farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşmecilerin bazıları harfleri Osmanlı Türkçesi isimleri bazıları Arapça isimleri ile öğretmektedir. Bazıları ise harfleri, üzerine üstün işareti koymadan üstün harekeli sesi ile öğretmekte diğeri bir ifade ile harfleri *e*, *be*, *te* olarak yeni bir isimle isimlendirmektedir. Görüşmecilerin bir kısmı ise hece yöntemini esas alarak öğretim yapmayı tercih etmektedir. Ayrıca harflerin öğretimi sırasında *elmanın e'si bebeğin be'si* gibi ses benzetmeleri yapılmaktadır. Görüşmecilerin bir kısmı mahreç öğretimini önemserken bir kısmı öğrencilerinin harfleri Türkçe sesler ile okumasını yeterli görmektedir. Araştırma neticesinde Kur'an okumanın temeli olan harflerin öğretimi konusunda öğreticiler arasında birliktelik sağlanamadığı tespit edilmiştir. Harekelerin öğrenciler tarafından kolay kavrandığı fakat işaretlerden özellikle cezmin öğrenilmesinin zor olduğu görülmüştür. Bu sebeple DİB'nin elifbâ öğretimi konusunda literatür taraması ve bilimsel araştırmalar neticesinde 4-6 yaş grubunun gelişimsel özelliklerini de dikkate alarak bir usul belirlemesi tıpkı Milli Eğitim Bakanlığında olduğu gibi tüm öğreticilerin belirlenen usul üzere öğretim yapmasını sağlaması önem arz etmektedir.

Kur'an-ı Kerim öğretim alanına dair kazanımlar belirlenirken özellikle 4 yaş öğrencilerinin yaşlarının, gelişim özelliklerinin ve hazır bulunuşluklarının yeterince dikkate alınmadığı, programın daha ziyade 6 yaş grubu öğrencilere yönelik hazırlandığı belirlenmiştir. DİB tarafından programda belirtilen *esnek çerçeve öğretim programı anlayışının* öğretici tarafından doğru anlaşılıp uygulanamaması durumunda küçük yaş grubu öğrencilerin yetersizlik ve başarısızlık gibi duyguları erken yaşta tatmasına sebep olabileceği görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin yaşlarına uygun sınıflarda ders yapmasının gerekliliğinin daha fazla vurgulanması ve bu hususun daha sıkı takip edilmesi önem arz etmektedir. Gerekirse birbirine yürüme mesafesindeki kurslar arasında iş birliği yapılması için çaba sarf edilmelidir. Diğer yandan bu sorunun çözümüne yönelik olarak Kur'an-ı Kerim öğretim programının yeniden düzenlenmesi ve öğrenme alanına yönelik kazanımların 4-6 yaş aralığındaki çocukların yaşlarının, bilişsel gelişimlerinin ve bireysel farklılıklarının dikkate alınarak revize edilmesi önemli bir adım olacaktır.

Yeni hazırlanacak programda öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i dinlemeleri iyi bir okuyucu olmalarının ilk basamağı olarak görülmeli ve ihmal edilmemelidir. Çocukların Kur'an-ı Kerim sevgisi kazanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi, ileride öğrenecekleri Kur'an-ı Kerim'e hazırlık olması bakımından Kur'an-ı Kerim dinlemeye yönelik programlar oluşturulması, kısa dua ve sûrelerin ta'limi yapılarak kulaktan ezberlenmesinin sağlanması 4 yaş grubu için yeterli görülebilir. Bu yaş grubunda harf boyama, oyun hamurları ile harf şekli yapma gibi ders içi etkinlikler çocukların harfleri öğrenmesine yönelik çalışmalar olarak düşünülmemeli, harflerin şekillerine aşinalık kazanmaları önemsenmelidir. 5 yaş grubu öğrencilerle söz konusu çalışmalara ek olarak harflerin doğru sesleriyle öğrenilmesine yönelik ses çalışmaları yapılması, 6 yaş grubu öğrencilerle elifbâ öğretimine başlanması bir program taslağı olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Açık, Abdullah vd. *Kur'an-ı Kerim Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım Ses Temelli Elifbâ Yöntemi*. İstanbul: Edam Yayınları, 2015.

- Akşener, Türker. *Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'an Kurslarında Yeni Düzenlemeler ve Din Eğitimi (Adana Örneği)*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012. <https://tez.yok.gov.tr>.
- Altaş, Nurullah. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.
- Avcı, Neslihan. "Okul Öncesi Eğitiminde Aile Katılımı". *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. ed. Rengin Zembat. 375-401. Ankara: Anı Yayınları, 2. Basım, 2012.
- Ayar, Hatice. *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kur'an Öğretim Materyali Olarak Elifbâlar (1824-1928)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Aybey, Salih. "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)". *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/2 (Aralık 2019), 207-240. <https://doi: 10.33460/beuifd.598401>.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Yayınları, 2004.
- Bayka, Hatice. *Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019. <https://tez.yok.gov.tr>.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: İFAV, 6. Basım, 2007.
- Bayraktutan, Osman. "Kur'an-ı Kerim Derslerinin Toplu/Koro Halinde Okutulmasının Avantajları ve Dezavantajları". *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (Nisan 2017), 145-171.
- Bilgin, Beyza – Selçuk, Mualla. *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akid Yayıncılık, 1991.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018.
- Çetin, Abdurrahman. *Kur'an Okuma Esasları*. Bursa: Aksa Yayınları, 2005.
- Çetin, Cemile. *Okul Öncesi Kurumlarda Kur'an Öğretimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Demir Ömer - Camadan Rabia. "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği". *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (Bahar 2019), 7-38.
- (DİB) Diyanet İşleri Başkanlığı. *Etkinlikli Kur'an Öğreniyorum 1-2-3*. Ankara: DİB Yayınları, 7. Basım, 2018.
- (DİB), Diyanet İşleri Başkanlığı. *2018 Yılı Faaliyet Raporu*. Ankara: y.y., 2018. <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2018%20%C4%B0dare%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- (DİB), Diyanet İşleri Başkanlığı. *2019 Yılı Faaliyet Raporu*. Ankara: y.y., 2019. <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2019%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf>.
- (DİB), Diyanet İşleri Başkanlığı. *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*. Ankara: Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını, 2018.
- Eren, Zeynep Sevinç. *Kur'an Öğreniyorum*. Ankara: DİB Yayınları, 2019.

- Genç, Muhammet Fatih. “Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”. *Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Temmuz 2019), 506-521.
- Gün, Ayşegül. “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi (Samsun İli Örneği)”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2016), 33-66. <https://doi.org/10.18498/amauidf.282862>.
- Güncel Türkçe Sözlük. 10 Ekim 2020. <https://sozluk.gov.tr>
- Güneş, Firdevs. *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları, 2007.
- Karasu, Teceli. “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi: Muş İli Örneği”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 51 (Haziran 2019/1), 479-500. <https://doi:10.29288/ilted.495961>
- Keskinkılıç, Kadir. *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2002.
- Kurt, İbrahim. *Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Koç, Ahmet. “Yaz Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma”. *Diyanet İlmi Dergi* 47/2 (2011), 32-44.
- Korkmaz, Mehmet. *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim Öğretim Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009.
- Korkmaz, Mehmet. “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 53/1 (Haziran 2020), 237-261. <https://doi:10.29288/ilted.679601>
- Koyuncu, Recep. “Kur'an Okuma ve Tecvid Dersi Bağlamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Eğitim ve Öğretimi*. ed. Ahmet Gökdemir. 121-146. İstanbul: Ravza Yayınları, 2020.
- (MEB) Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: y.y., 2013.
- Tanrikulu, İbrahim. “Kur'an Öğretimine ve Hıfzına Dair Bazı Mülahazalar”. *I. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu*. İstanbul: Yecder Kitapları, 2010, 61-70.
- Şen, Süleyman. *4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kur'an Tasavvuru*. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Yağcı, Samet. *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*. İzmir: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018. <https://tez.yok.gov.tr>.
- Yağcı, Samet. “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Çalışmaları”. *Balıkesir İlahiyat Dergisi* 11 (Haziran 2020), 195-221.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)”. *Dini Araştırmalar* 23/57 (Haziran 2020), 95-116. <https://doi:10.15745/da.749609>.

Yıldırım, Betül. *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015. <https://tez.yok.gov.tr>.

Yorulmaz, Bilal. “Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)”. *Öneri Dergisi* 10/ 39 (Ocak 2013), 149-162.

<http://edergi.marmara.edu.tr/maruoneri/article/view/1012000315/1012000241>

المشكلات الخاصة بتعليم الدين والقيم في فترة رياض الأطفال

د. عماد سامي عبد القادر عبد العزيز
وزارة التعليم المصرية

مقدمة:

إن فترة رياض الأطفال لها طبيعة خاصة ينبغي الإلمام بها، لما لها دور عظيم في تشكيل وجدان الإنسان واتجاهاته من خلال ما يتعلمه الطفل وما يغرس في نفسه من القيم، وما يغذى به عقله من معارف وفكر، فكل إنسان ابن بيئته يتأثر بها ويؤثر فيها، وقديما قالوا: التعليم في الصغر كالنقش على الحجر.

وقد اهتمت الأم قديما وحديثا شرقا وغربا بالطفولة عامة فهي ما سيدينا عمر بن الخطاب، فيما أخرج ابن سعد وأبو عبيد، وابن عساكر عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: قدمت رُفقة من التجار فنزلوا المصلّى، فقال عمر لعبد الرحمن بن عوف رضي الله عنهما: هل لك أن نحرسهم الليلة من السرقة؟ فباتا يحرسانهما ويصليان ما كتب الله لهما، فسمع عمر بكاء صبي فتوجه نحوه، فقال لأمه: اتقي الله وأحسني إلى صبيك، ثم عاد إلى مكانه فسمع بكاء فعاد إلى أمه فقال له مثل ذلك، ثم عاد إلى مكانه فلما كان في آخر الليل سمع بكاء فأتى أمه فقال: ويحك إني لأراك أمّ سوء، ما لي أرى ابنك لا يقر منذ الليلة؟ قالت: يا عبد الله قد برمتني هذه الليلة، إني أريغه عن الفطام فأبى، قال: ولم؟ قالت: لأن عمر لا يفرض إلا للفطم، قال: وكم له؟ قالت: كذا وكذا شهراً، قال: ويحك لا تُعجله فصلّى الفجر وما يستبين الناس قراءته بغلبة البكاء، فلما سلّم قال: يا يؤساً لعمر كما قتل من أولاد المسلمين؟ ثم أمر منادياً فنادى: ألا، لا تُعجلوا صبيانكم عن الفطام. فإننا نفرض لكل مولود في الإسلام، وكتب بذلك إلى الأفاق: إنا نفرض لكل مولد في الإسلام⁽¹⁾

كما اهتمت الأم حديثا بفترة رياض الأطفال خاصة، فأقيمت المنظمات المحلية والدولية للأمومة والطفولة، وأعدت لتلك الفترة عدتها، فأنشأت كليات التربية للطفولة المبكرة؛ إيماناً منها بأهمية إعداد معلمات مربيات واعيات بطبيعة هذه الفترة وخصائصها، وأقرت برامج تدريبية متخصصة في هذا المجال، وخصصت مناهج محددة خاصة بهذه الفترة، وأفردت بالمدارس فصولا دراسية تتناسب مع هذه الفترة ودورها في احتضان الطفل وترغيبه في التعلم واكتشاف ذاته وبيئته؛ للإعداد المبكر للطفل تمهيدا للمدرسة، كما أتاحت الفرصة لإنشاء دور الحضانه الخاصة للاهتمام بالأطفال.

ولكن هناك مشكلات تحديات وصعوبات كثيرة تواجه الأسر ومربيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، مشكلات عامة ومشكلات تتعلق بتعليم الدين والقيم خاصة نعرضها تفصيلا في هذا البحث إن شاء الله.

وقد جاء هذا البحث في مقدمة وتمهيد، ومبحثين وخاتمة:

أما المقدمة ففيها نبذة مجملة عن فترة رياض الأطفال واهتمام الدول والأمم بهذه الفترة.

التمهيد: مفهوم رياض الأطفال وأهدافها.

المبحث الأول: دور فترة رياض الأطفال في تشكيل وجدان الأطفال وأفكارهم واتجاهاتهم ومعارفهم.

المبحث الثاني: المشكلات المرتبطة بتعليم الدين والقيم في فترة رياض الأطفال.

الخاتمة: وفيها عرض لأبرز النتائج التي توصل إليها البحث.

التمهيد: مفهوم رياض الأطفال ونشأتها وأهدافها.

رياض الأطفال: هي مؤسسات تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة السنية من ثلاث أو أربع سنوات حتى سن السادسة أو السابعة، وتسبق المرحلة الأساسية وتقدم رياض الأطفال رعاية منظمة هادفة محددة المعالم، لها فلسفتها وأسسها وأساليبها وطرقها التي تستند لمبادئ علمية⁽²⁾

إن الاهتمام بالطفولة ليس وليد العصر الحديث؛ وإنما اهتمت الأمم بتربية الأطفال ورعايتهم على مر العصور، وقد احتفظت الآثار القديمة أن قانون حمورابي تنص المادتين 14، 15 على أنه إذا كان الابن طفلا فإن ثلث الحقل أو البستان سوف يعطى لأمه

1 (جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: 597هـ)، تحقيق: أحمد بن علي، صفة الصفوة (دار الحديث، القاهرة، مصر، الطبعة: 1421هـ، 2000م) 1/ 106، وانظر: أبو غييد القاسم بن سلام بن عبد الله الهروي البغدادي (المتوفى: 224هـ) كتاب الأموال، تحقيق: خليل محمد هراس (دار الفكر – بيروت) 302

2 (رانيا عبد المعز الجمال، إدارة رياض الأطفال في عصر العولمة (الإسكندرية، دار الجامعية الجديدة 2011م) 14

من أجله وأمه سوف تقوم بتربيته ، وينص القانون على أن إذا اختطف رجل طفلاً سوف يقتل⁽³⁾ وقد أكد أفلاطون على فوائد تربية الصغار، ومنذ ذلك اتخذ تربية الصغار وتوجيههم خارج البيت أشكالاً عدة⁽⁴⁾ والطفل عند العرب قديماً ليس كياناً مهماً، ولكن نظروا إليه على أنه الوجود الحافظ للأمة يدافع عنها، ويقم حياتها، لذا اهتموا به فأرسلوه إلى البوادي لتتشتت على الفروسية وحمل السيف وتعلم اللغة والفصاحة ، وأنزلوه منزلة كبرى في قبيلته، قال عمرو بن كلثوم⁽⁵⁾

إِذَا بَلَغَ الْفَتَا مَ لَنَا رَضِيْعٌ ... تَخَرَّ لَهُ الْجَبَابِرُ سَاجِدِيْنَ

وفي الإسلام حث القرآن الكريم على الإحسان للأمهات وللأطفال وحسن تأديبهم و تربيتهم قال تعالى: "وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنَّمَّ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ" البقرة 233 كما اهتم النبي صلى الله عليه وسلم بالطفولة ومعاملة الأطفال باللين والرفق، فعن أَبِي هُرَيْرَةَ، أَنَّ الْأَقْرَعَ بْنَ حَابِسٍ، أَبْصَرَ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ يُقَبِّلُ حُسَيْنًا فَقَالَ : إِنَّ لِي عَشْرَةَ مِنَ الْوَلَدِ مَا فَعَلْتُ هَذَا بِوَاحِدٍ مِنْهُمْ ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : مَنْ لَا يَرْحَمُ لَا يُرْحَمْ"⁽⁶⁾ وكما نجد الصحابة يوجهون المسلمين إلى تعليم الأطفال، فقد ورد أن: عمر بن الخطاب، كان يقول في تربية الأولاد وتنقيتهم: "علموا أولادكم العوم والرماية، ومروهم فليثبوا على الخيل وثباً، ورووهم ما يجمل من الشعر". وذكر أنه كتب إلى الأمصار: "أما بعد، فعملوا أولادكم العوم والفروسية، ورووهم ما سار من المثل وحسن من الشعر"⁽⁷⁾، ومما أثر عن رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أنه دَعَا لِمَعَاوِيَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ "اللَّهُمَّ عَلِّمَهُ الْكِتَابَ، وَالْجِسَابَ وَقِهِ الْعَذَابَ"⁽⁸⁾

ولكن هناك فرقا بين رياض الأطفال ودور الحضانه يبقى فرقا في الدرجة، فرياض الأطفال تؤكد على دور الحضانه وتكمله، فهي توفر الفرص المكانية لممارسة الخبرات المتنوعة إلى جانب الرعاية المتكاملة من جميع النواحي لطفلها، ومن ثم كان اعتبارها مؤسسات اجتماعية.

وفي أوائل الثامن عشر أقيمت في بريطانيا مراكز للصغار هدفها توفير الحماية الصحية والدينية لهم، وما بين 1810م - 1830م أنشئت دور الحضانه في كل من بريطانيا وإيطاليا وألمانيا، ثم أصبحت الرياض في ألمانيا مألوفاً على يد(فروبل) في أواخر القرن التاسع عشر، وكانت تهدف إلى مساعدة الأطفال على تنمية قدراتهم ومواهبهم، وقد أسست أول روضة في لندن عام 1909م، والتي أسستها الأختان مارغريت، وراشيل مكميلان، وكانت تهدفان إلى العناية بالأطفال الفقراء المهملين، وكان برنامجهما يتضمن تشجيع التغذية والرعاية الصحية.⁽⁹⁾

ولتحقيق أهداف رياض الأطفال ينبغي تكامل مؤسسات تربوية عديدة في تربية الطفل، أهمها: الأسرة ودور الحضانه ورياض الأطفال ووسائل الإعلام، والحق أن الأسرة لم تعد المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تتولى الطفل تربوياً واجتماعياً ونفسياً بعد أن خرجت المرأة للعمل، فكانت رياض الأطفال ودور الحضانه ضرورة اجتماعية تربوية مساهمة في تعليم الطفل وتكوين شخصيته.

الأسرة: هي المؤسسة الأولى التي يتعامل معها الطفل، وهي البيئة الثقافية التي يكتسب منها الطفل اللغة والقيم وتؤثر في تكوينه النفسي والاجتماعي والعقائدي، فالأسرة مسؤولة عن حفظ النوع الإنساني وتوفير الأمن والطمأنينة للطفل. كما أن كل أسرة تحب لأبنائها الإبداع والتفوق والتميز، ولكن هناك فرق بين المحبة والإرادة : فالإرادة تحتاج إلى معرفة كاشفة، وبصيرة نافذة، وقدرة واعية، لتربية الإبداع والتميز لدى الطفل، وتعزيز المواهب وترشيدها في حدود الإمكانيات المتاحة، وعدم التقاعس بحجة الظروف الاجتماعية الاقتصادية والمعيشية، فربب كلمة طيبة صادقة، وابتسامة عذبة رقيقة ، تصنع العجب العجائب في أحاسيس الطفل ومشاعره ،وتكون سبباً في تفوقه وإبداعه.

ولكن هناك سلبات متعلقة بالأسرة تعوق في تحقيق وظائفها، ومنها:

- محدودية قدرات الأسرة على غرس القيم التربوية في نفوس الأطفال، ويعود ذلك إلى جهل الأسر بالقيم التربوية والثقافة العربية.

(3) رقية محمد ، تربية الطفل بين الأسر ورياض الأطفال (كلية التربية جامعة بغداد 2001م) 2

(4) عصام فارس، رياض الأطفال، التنشئة، الإدارة، الأنشطة (دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2006م) 7

(5) أبو زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي المتوفى 170هـ، جمهرة أشعار العرب ، حققه وضبطه وزاد في شرحه: علي محمد الجباجدي (نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع) 299

(6) أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، المتوفى 275هـ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، سنن أبي داود، (دار الفكر - مصر) 4، 355/5217

(7) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (دار الساقى، الطبعة الرابعة 1422هـ، 2001م) 299/15

(8) أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني ، تحقيق: د. وصي الله محمد عباس، فضائل الصحابة (مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة الأولى، 1403 – 1983م)، رقم 1749، 914/2

(9) عصام فارس، رياض الأطفال ، التنشئة، الإدارة، الأنشطة 8

-ظروف الأسرة الاقتصادية، وانخفاض مستوى الدخل، وكثرة عدد أفرادها، يؤثر على إمكانياتها في توفير البيئة المناسبة للنمو الطبيعي للطفل.⁽¹⁰⁾

رياض الأطفال: لم تعد الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تتولى تربية الطفل العربي، فبعد خروج المرأة للعمل، أصبحت دور الحضانه ورياض الأطفال ضرورة اجتماعية، وتربوية، كما تؤدي دورا رئيسا في تكوين شخصية الطفل وتنمية قدراته، وتحقيق الروضة أهدافا متعددة لكل من الطفل والأم والمجتمع⁽¹¹⁾

1-الأهداف المتعلقة بالطفل:

-تنمية الثقة بالنفس والشعور بالتقدير.

-توفير فرص اللعب الحر والبناء والهادف لتلبية الاحتياجات الخاصة للطفل.

-توفير فرص التعلم الذاتي المستقل للطفل حسب احتياجاته وقدراته الخاصة. والحق أن الطفل في ذلك العهد عالم مجهول يطوف العلماء حوله بالحدس والتخمين، ومن هذا العالم تنطلق إنسانية الطفل من عقاليها، وتسير في حركتها المتطورة الدائبة، متطلعة إلى استكناه الكون والتعرف على أسرار به شوق ولهفة غالبية، وهي لا تدري سر وجودها ونشوتها، بل إنها لا تدري متى بدأت تعي، ومتى بدأت "تذكر"، وتفهم وتدرک وتتصرف.

-تكوين الانطباع الإيجابي نحو: المدرسة والتعليم، وذلك بتوفير فرص النجاح للأطفال.

-تنمية العادات الصحية من انتباه وتركيز ومواظبة.

- مساعدة الطفل في خطواته الأولى على التفاعل الاجتماعي، وتأهيله للتمييز بين الأفراد⁽¹²⁾

الثاني: الأهداف المتعلقة بالأم:

-توفير المكان الصحي الآمن لترك طفلها وقت انشغالها.

-تقديم المساعدات للأمهات لحل مشاكل الأطفال السلوكية.

-إعطاء الأم الفرصة لتنمية معلوماتها عن تطوير نمو الطفل في طفولته المبكرة عن طريق الندوات الدورية والاجتماعات وزيارة الصفوف.

ثالثا: الأهداف المتعلقة بالمجتمع:

-تلبية حاجة المجتمع لروضة متخصصة نموذجية مزودة بأحدث الأجهزة.

-المساهمة في إعداد جيل من الأطفال على أسس تربوية وعلمية، تشجع على التعلم، وتحبب في العلم واحترام الذات لا على النفور من الروضة أو المدرسة والهروب منهما، فقد البعض ممن لهم دور في التربية اليوم من العلماء والمتقنين يحكون أنهم كان أسعد ما في طفولتهم الهروب من المدرسة، وأن الهرب كان تقليدا شائعا بين التلاميذ، وكان الذهاب إلى الروضة أو المدرسة يمثل حملا ثقيل الوطأة على النفس تحوطه هالة رهبة من الرهبة والخوف، ولكن للأمهات دور كبير في تشجيع الطفل على الذهاب للروضة والتعليم فيها إيمانا بدورها في إيقاظ الفكر والشعور وإثارته لدى الطفل أما بعض الأمهات قد يأخذهن دافع الأمومة والحنان نحو الطفل فيجرفن نحو تلبية رغباته دون تفكير في عاقبة إهماله والغياب المستمر من الروضة أو المدرسة، وكانت الكلمة الرائجة على ألسنة الأمهات "هل تقعد عاقلا، أو تذهب إلى المدرسة؟" وطبيعي أن يرضى الطفل أن "يقعد" عاقلا في البيت دون أن يذهب إلى المدرسة!!

-تأمين تعليم مبكر للمحتاجين وتربية ممنهجة لأسرة التي ليست على قدر كاف من التعليم خاصة من يعملون أعمالا حرفية ويدوية.

وقد حدد علماء النفس والتربية الأهداف التي يجب أن عمل في ضوئها مؤسسات رياض الأطفال⁽¹³⁾

1-تركيز الاهتمام على نشاط الطفل الحركي.

2-تنمية الطفل اجتماعيا من خلال نشاط اجتماعي مترابط منظم .

(10) عصام فارس، رياض الأطفال، التنشئة، الإدارة، الأنشطة 17-18

(11) عصام فارس، رياض الأطفال، التنشئة، الإدارة، الأنشطة 20، 21

(12) عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، إدارة رياض الأطفال (دار الكتاب الجامعي، صنعاء، الطبعة الأولى 1435هـ، 2013م) 23

(13) انظر أهداف رياض الأطفال: عصام فارس، رياض الأطفال، التنشئة، الإدارة، الأنشطة 38 وما بعدها.

3-تنمية التفكير الابتكاري للطفل.

4-التنمية المتكاملة الشاملة للطفل في مجالاته العقلية والجسمية والحركية والانفعالية.

5-إكساب الطفل مهارات اللغة والعلوم والصحة العامة.

6-تلبية النمو ومطالبه في هذه المرحلة.

7-الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة حيث تحدث علاقات إنسانية مع المعلمة والزملاء وممارسة أنشطة التعلم.

وللروضة برامج منتبجة لتحقيق أهدافها، تشمل أموراً متعددة ، منها: الدوام، واجتماعات الأمهات⁽¹⁴⁾ ولرياض الأطفال مجالات أساسية من شأنها مساعدة الطفل للعبور بشكل أفضل إلى المرحلة الابتدائية، وهي: مجالات اللغة، مجال العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، ومجال الفنون ومجالات حياتية أخرى، كالتثقيف الصحي والتربية البدنية ومهارات الطرق والأمان⁽¹⁵⁾

ويؤكد البعض على ضرورة الاهتمام بتربية الطفل في الروضة لما يلي:

-السنوات الأولى في حياة الطفل سنوات تكوين المفاهيم الاجتماعية وترسيخها، وتكوين علاقات اجتماعية خارج محيط الأسرة.

-السنوات الأولى في حياة الطفل هي سنوات تشكيل القدرة العقلية.

- هذه الفترة للطفل تترسخ فيها مفاهيم النمو اللغوي، الذي يبدأ في التطور عن طريق الاتصال بالآخرين .

-يظهر في هذه الفترة بعض المفاهيم الابتكارية والإبداعية ، فهذه الفترة هي مرحلة تركيب وتجميع لدى الأطفال⁽¹⁶⁾

المبحث الأول

دور فترة رياض الأطفال في تشكيل وجدان الأطفال وأفكارهم واتجاهاتهم.

فترة رياض الأطفال تشكل التطبيع الاجتماعي للطفل؛ فهي تؤهله للتوافق الاجتماعي مع من حوله، وهذا التوافق يحقق نمو الذات الاجتماعية، ويقضي على الشعور بالعزلة، وينقل الطفل من الأنانية إلى الغيرة ، ومن التمرکز حول الذات إلى الاجتماعية، ومن ثم الانخراط في قضايا المجتمع، والتمسك بها، كما ينتقل الطفل من الأثرة إلى الإيثار والتضحية والعطاء⁽¹⁷⁾

فترة رياض الأطفال تشكل البنية المعرفية للطفل:

للطفل مهارات عقلية وقدرات خاصة، وذكاءات تنمو مع الطفل منذ نعومة أظفاره، وجميعها تنمو لتكسب الطفل مهارات وخبرات من خلال التغذية المعرفية التي يكتسبها الطفل من خارج ذاته، فالطفل قابل للتعلم واكتساب الخبرات، وهذا يرتبط في هذه الفترة الأولية بالنمو الجسمي والعقلي للطفل، ومدى اهتمام المجتمع والأسرة بذلك النمو من أجل اكتمال الناحية العقلية.

فترة رياض الأطفال تشكل المهارات التربوية للطفل:

فهي فترة توجيه وإرشاد وإكساب مهارات تستمر مدة سني عمره، يكتسب فيها القيم والضمير الأخلاقي الحي، كما أن الأنشطة التربوية تنمي المهارات المختلفة لدى الطفل وتكسبه القدرة على التركيز، وتحببه في العمل الجماعي وروح الفريق، ولأساليب التحفيز والثواب الأثر البالغ في تنمية المهارات وبناء شخصية الطفل.

وهناك عوامل مؤثرة في تشكيل وجدان الطفل واتجاهاته وفكره، ومنها:

1-الوراثة: الطفل وليد بشري يحمل صفات وراثية من أمه وأبيه، وطبقاً لقوانين مندل هناك قانون السائد والمتنحي، وهناك صفات تسود على الأخرى، كالقصر يسود على الطول...⁽¹⁸⁾ ويرى أنصار الوراثة حتمية حمل الوليد لخريطة أسرته الوراثة، فالوراثة تلعب دوراً في نقل الأمراض الوراثة، وكذا سمات أخرى وراثية، كالتفوق العقلي والقوة البدنية، وهذا يؤثر على نمو الطفل مستقبلاً عقلياً ووجدانياً ونفسياً، كما أن الطفل قد يحمل عن طريق الوراثة صفات سيكولوجية أخرى كالتفاؤل والتشاؤم، حب العزلة والانخراط في المجتمع والاندماج في مشكلاته.

14 (عصام فارس، رياض الأطفال ، التنشئة، الإدارة، الأنشطة 54

15 (عصام فارس، رياض الأطفال ، التنشئة، الإدارة، الأنشطة 59

16 (بدران شبل، الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة، أفاق تربوية جديدة (بيروت الدار المصرية اللبنانية ، 2000م) 12

17 (حنفي محمود إمام ومحمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة(دار النهضة العربية – مصر 2008م) 14

18 (حنفي محمود إمام ومحمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة 24

2-معلمة الروضة: ينبغي أن تتوفر في معلمة الروضة خصائص جمة تؤهلها لعملها مع الطفل، وهذه الخصائص كما تتمثل فيما يلي:

-الخصائص الجسمية:أن تكون لائقة طبيا سليمة الحواس خالية من العيوب، تتمتع بلياقة بدنية عالية.

-الخصائص العقلية: أن تكون على قدر من الذكاء يساعدها على التصرف الحكيم وحل المشكلات التي تصادف الأطفال في المواقف التعليمية، وأن تتميز بدقة الملاحظة التي تمكنها من ملاحظة أطفالها، لديها القدرة على والقابلية على إدراك المفاهيم الأساسية في العلوم والرياضيات والفنون والأدب واللغة، قدرة على الابتكار والتجديد المستمر في المناخ التعليمي والتربوي.

-الخصائص النفسية والاجتماعية: أن تتمتع المعلمة بقدرة عالية على الاتزان النفسي والثقة بالنفس؛ فتكون تصرفاتها طبيعية، محبة للأطفال قادرة على العمل بروح العطف والصبر، فلا تكون قاسية في تصرفاتها، تثيب الطفل إن أصاب وأتى بأفعال حسنة، وترشده وتوجهه إن أخطأ، فلا تبالي في لوم أو عقاب. وأن تقبل على عملها بحماس وحب وإخلاص وتتمتع بقدر من المرح والدعابة والمرونة⁽¹⁹⁾

3-البيئة: وهي الوسط المحيط بالطفل بكل مؤثراتها وعواملها المناخية ونواحي النظافة ونقاء أجوائها ومياهها وصفاء طبيعتها، وقد يقصد بالبيئة محيط الأسرة وما توفره من عوامل طبيعية أو بشرية من حيث عدد أفراد الأسرة وعناها أو فقرها، هي لا شك لها دور مهم في تشكيل وجدان الطفل ومعارفه، وتساعد في نمو شخصيته، وتحدد معالم نموه، يقول حنفي، بيومي: "إن ما توفره الظروف البيئة هي التي تحدد النمو الإنساني، وتشكله، قال واطسن: أعطني عشرة أطفال وأطلب من يكون كل منهم، وأنا أحدد لك الممارسات التي تجعلك كما تحب وتهوى " ⁽²⁰⁾ هذا الرأي أقرب ما يكون إلى الصواب لوجود الأدلة الواقعية التي تدعّمه ومنها: مستوى الأطفال في البيئات الفقيرة، فالبيئة بدورها هي التي تحدد الحالة الإنمائية والصحية والتعليمية للطفل، كما تؤثر في توجيهه توجيهها سليما؛ فيكون مسالما مع الآخرين أو توجيهه نحو الجريمة والانحراف، كما أن البيئة هي التي تؤثر في تعليمه وصقل مواهبه وتوجيهه نحو الإبداع، أو توجيهه نحو العمل في سن مبكرة؛ فتظهر عمالة الأطفال، ومن ثم إعاقة النمو البدني والعقلي.

والبيئة محققة لعمليات الإثراء المادي والمعنوي، فهي تعمل على خلق شخصية ناضجة سوية، فإذا كانت البيئة فقيرة يسودها الحرمان المادي والثقافي، فإنها تعوق القدرات الفطرية الوراثية عن النمو؛ فالورثة كالبنرة والبيئة كالترية، فإن كانتا صالحتين كان الناتج صالحا، وإذا كانت البذرة صالحة والتربة غير صالحة؛ فإن النمو يكون ضعيفا⁽²¹⁾ كما ينبغي أن تكون سياسة الأبوين موحدة أو متقاربة، تجاه الطفل، بحيث لا يشعر أن هناك فارقا ملحوظا بين معاملة كل منهما له، وبالذات لا ينبغي أن يقف الأبوان موقفين متعارضين - أمام الطفل - تجاه عمل قام به، أحدهما - مثلا - يطالب بعقابه، والآخر يعارض في توقيع العقوبة عليه، فإن هذا يفسد الموازين في حسه، ويشعره بأن الأمور ليس لها ضابط محدد، ولا معيار معين يلتزم به، وأن في إمكانه أن يخالف تعاليم أحد الوالدين، ويجد من يدافع عنه من طريق آخر " ⁽²²⁾

قوانين النمو:

قانون النمو خاضع لظاهرة الفروق الفردية، فالفروق الفردية حقيقة كونية أزلية تسري على الخلق تسري على الخلق وجميع مظاهر الطبيعة، قال تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ " الحجرات 13 وقال جل شأنه في الإشارة إلى اختلاف الأمم في اللون واللغة: "وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخِلْقَانِ الْإِنْسَانِ أَتْلُوتَكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ"الروم 22 وإلى التفاضل بسبب الأعمال: "وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُلْخًا وَرَحِمْتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ" الزخرف 32

فبدون الفروق الفردية لا تستقيم الحياة، وقد اقتضت حكمة الخالق أن تتباين الطبيعة في شتى مظاهرها؛ لتتنوع إنتاجيتها بتنوع ظروفها المختلفة تنوعا يؤدي إلى حدوث التكامل الطبيعي في الوجود.

والفروق الفردية أساس الاجتماع الإنساني تؤكد احتياج الفرد لغيره من بني جنسه، وعجزه من تدبير حياته؛ فيحدث التفاوت ويصير ضرورة⁽²³⁾

19 (انظر هذه الخصائص والأدوار التي تقوم بها معلمة الروضة :دورها كممثلة لقيم المجتمع، ومساعدة لعملية النمو الشامل للأطفال، ودورها كموجهة لعملية التعليم والتعلم : السيد عبد القادر الشريف، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها (دار المسيرة للنشر ، عمان ، الاردن ، الطبعة الأولى: 2005م) 248 وما بعدها.

20 (حنفي محمود إمام ومحمد محمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة 25

21 (السابق 25

22 (منهج التربية الإسلامية، محمد قطب، دار الشروق 115/2

23 (حنفي محمود إمام ومحمد محمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة 31

وتنوع حاجات البشر جعل لزاماً أن يكون هناك فروقاً فردية بين البشر؛ فتتعدد آراؤهم لتنظم الحياة؛ فلا تضطرب ولا يختل نظامها.

والفروق الفردية وليدة البيئة، فهناك من البيئات التي تنمي الذكاءات المتعددة وتكتشفها وترعاها بعد التنبيه إليها، ومن البيئات من تغفلها، ولا يلتفت إليها مما يؤدي إلى إخمادها، وهناك فروق فردية بين الجنسين يجب الالتفات إليها، وهذه الفروق مميزة لكل جنس، كالطبيعة البيولوجية للمرأة تختلف عن الرجل؛ مما يؤثر على الاستعداد الفطري لكل منهما، ثم التأثير على الدور المنوط به في الحياة؛ فالرعاية والتوجيه يكتشف كل منهما سماته والدور الذي يقوم به في الحياة⁽²⁴⁾

وهناك عوامل أخرى مؤثرة في وجدان الطفل وسلوكياته :

1-حسن التعامل مع الطفل وحسن استقباله في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يعطيه الإحساس بالذات، وقيمه داخل محيط الأسرة والمجتمع، فالطفل يتعرف على مكانته من عدمها من خلال الأسرة، وتقديرها له، على العكس إذا ما كانت الأسرة تشعر الطفل بأنه غير مرغوب فيه، فذلك يؤثر سلباً عليه، ويشعره بحالة الإحباط والبلادة واللامبالاة الدائمة.

2-العناية بنظافة الطفل الشخصية، وتوفير جو هادئ في محيط الأسرة في هذه الفترة يؤثر في تشكيل وجدانه وسلوكياته، فالأب والأم اللذان يتميزان بالهدوء والحكمة في التعامل يؤثران في النمو الوجداني والنفسي بصورة طبيعية.

3-الاهتمام بالجانب الطبي والوقائي للطفل.

4-الاهتمام بالرعاية النفسية ومنها:⁽²⁵⁾

-تقبل ذات الطفل سواء أكان ذكراً أو أنثى.

-حسن تسميته، فلا يسمى اسماً يثير السخرية والاستهزاء.

يقول عمر عبد الكافي: " وهناك عقوق من نوع آخر، وهو عقوق الوالدين لأولادهم، دخل رجل على أمير المؤمنين عمر وقال: يا أمير المؤمنين! ولدي يعقني، فدعا عمر ولده وقال: يا فلان! لم تعق أباك؟ قال: يا أمير المؤمنين! قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: تُخَيِّرُوا لِطِفْلِكُمْ، فَانْكُحُوا الْأَكْفَاءَ، وَأَنْكُحُوا إِلَيْهِمْ"⁽²⁶⁾فاختار أبي أمة تزوج منها فأنجبتني، فأنا أعير بها أمام أصحابي.

وتجلى أن امرأة فنانة مطربة، سألتها ابنتها: هل أنت سعيدة أن والدتك فلانة؟ قال: بالطبع، الحمد لله أن أمي فلانة، أنا فخور بها، ولو لم أكن ابنها لتمنيت أن أكون ابنها. فمن حق ابنك عليك قبل أن يخلق أن تختار له الأم الصالحة. ثم قال عمر: وماذا بعد... وأبي ما علمني شيئاً من القرآن، فانظروا إلى هذا الذي يبحث عن حقوقه. فقال عمر: وماذا بعد؟ قال: أحسنوا تسمية أبنائكم، وأبي سماني جعراً. وجعران وخربوش وخيشة وحمار وقط وحيوان وخروف، وكان الأسماء انعدمت، لقد كان في الزمان القديم عندما يريدون أن يلاعوا أولادهم يقول الواحد منهم: سيدة أبيها، وسيدة الأهل، وعين أبيها دخلت، وعين أبيها خرجت، ومنهم من يقول: أنا عندي سيدة الناس، وهذا أحسن من (سيسي وميمي وفيفي) وهناك سيدة محترمة عمرها سبعون سنة اسمها (ميمي هانم). قال: أحسنوا تسمية أبنائكم، وأبي سماني جعراً، فأعير به أمام أصحابي، قال عمر: يا هذا؟ أنت عقلت ولدك وولدك لم يعقك⁽²⁷⁾

-توفير المناخ الأسري الصحي، فالمحبة والمودة بين الزوجين يؤثر على الطفل وجدانياً وسلوكياً.

-إشباع حاجات الطفل النفسية: الحاجة للأمن – الحب – الحنان.

-تزويد الآباء بالمعرفة اللازمة؛ لمعرفة كيفية التعامل مع الطفل الوحيد أو وحيد الجنس، كالطفلة الأنثى بين أبناء ذكور أو الطفل الذكر بين الإناث، ومعرفة كيفية التعامل مع الفترة المبكرة في حياته، والعلم بكيفية التعامل مع الطفل ذي الميول والرغبات العدائية للآخرين أو الطفل الإنطوائي أو كثير الحركة.

-الثراء البيئي بتكنولوجيا المعلومات والفضائيات مثل: الأتاري- الحاسوب – شبكة المعلومات الدولية- الهاتف – المرناة – الأطباق الهوائية. فلا شك أنها تزيد من العمر العقلي للطفل، وتوسع دائرة البيئة لديه حتى شملت العالم كله، وهذه الوسائل التكنولوجية توسع دائرة معارفه .

-توفير الملاعب والحدائق والمنتزهات، فهذه لا شك يؤثر في نمو الطفل حيث حاجته إلى اللعب والجري واستنشاق الهواء النظيف والتفاعل مع البيئة.

24 (انظر: الفروق بين الجنسين، حنفي محمود إمام ومحمد محمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة 41 وما بعدها

25 (حنفي محمود إمام ومحمد محمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة 55-56

26 (أبو عبد الله الحاكم، المستدرک علی الصحیحین (الطبعة الأولى، 1427 هـ) 2/ 163

27 (عمر عبد الكافي شحاتة، مقتطفات من السيرة 12/ 22، 13، دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية <http://www.islamweb.net>

- دور اللعب في النمو الحركي والعقلي والنفسي للطفل.

اللعب غايته متعة الفرد، وهو نشاط يمارسه الطفل بصورة فردية أو جماعية، واللعب عبارة عن حركة أو حركات يقصد بها التسلية وبناء الجسم، وهو ليس كما يرى البعض مضيعة للوقت أو لهو لا فائدة منه، وأن الوقت له قيمة نفسية وتربوية بل اللعب لأطفال الروضة طريق لتعلم الحياة، وهو مهم لتهيئة الطفل لعمليات النمو والتطور المعرفي والجسمي، فالألعاب ومنها المكعبات تعلم الطفل العلاقات المكانية والتوازن والأوزان والجاذبية ، ، كما أن ألعاب الجري تعلم التوافق والتآزر العضلي والحركي، ولعب الأدوار يساعد الطفل على تعلم القواعد والسلوكيات المرتبطة بالدور المراد القيام به.

واللعب له دور معرفي حيث يعلم الطفل الانتباه وتعلم الأدوار والتواصل ، كما أن له دور نفسي في تكوين جيد عن الذات.(28) ويتمتع القوى الحركية لدى الطفل والطاقت الزائدة كما أنه " يخفف النزعة الهدامة لديه ، والتنفيس عن الانفعالات وإكساب المهارات الشخصية الحياتية.(29)

واللعب وسيلة لاستعادة النشاط واسترداد الطاقة المفقودة ووسيلة للتخفيف من القلق والصراع والتغلب على المخاوف .

المبحث الثاني

المشكلات المرتبطة بتعليم الدين والقيم في فترة رياض الأطفال.

مدخل:

ما ينبغي أن يتعلمه الطفل من القيم والدين في فترة رياض الأطفال:

1-معلومات دينية عامة عن الإيمان : الخالق جل وعلا، الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، القرآن ومنزلته، الملائكة، البعث، يوم القيامة.

2-المسجد وآدابه وأسباب الذهاب إليه.

3-الاتجاهات والقيم: الصبر - بر الوالدين - التعاون - حب الآخرين تحمل المسؤولية ...

4-مهارات وسلوكيات: الوضوء- آداب الزيارة - التسبيح- التعامل مع الآخرين.

5-مهارات معرفية: الفهم والإدراك ، التفكير والتحليل(30) النقد والتمييز بين الأشياء

6-روحانيات: حب الله والتعلق بذاته، حب الخير للناس والمجتمع.

الصعوبات المرتبطة بتعليم الدين والقيم للأطفال

أولاً: صعوبات تتعلق بقضايا إيمانية ومعتقدية

الإيمان بالله

الإيمان بالله عقيدة تغرس في نفس الطفل في تلك الفترة المبكرة، يصحبه الإيمان بالملائكة، والإيمان بالغيب وبالقدر خيره وشره.

والصعوبة التي تتعلق بقضية الإيمان وقد تكون مشكلة عند تعليم الطفل تلك القضايا الغيبية الإيمانية:

1-أن الإيمان بالله وملائكته... عند الطفل هذه أمور غيبية قد لا يستوعبها عقله ، بالتالي يبدأ الطفل في الأسئلة والاستفسار الدائم عنها:

- من الله؟ وأين هو؟ ومن الملائكة؟.....

ينبغي تنبيه الطفل أن هذه أمور لا تدرك بالحواس، نؤمن بها دون أن ندركها بالحواس.

2- أن هناك مصطلحات يصعب على الطفل فهمها، كأن تقول للطفل: يجب عليك الإيمان بالقضاء والقدر.

ومثل هذه الصعوبات والمشكلات في التعلم يمكن أن تذلل إذا اتبعنا ما يلي:

(28) حنفي محمود إمام ومحمد محمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة 59 وما بعدها.

(29) حنفي محمود إمام ومحمد محمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة 61

(30) حسن شحاته، وضحي الويدي، تعليم الإسلام للأطفال ، دليل لمعلمي التربية الإسلامية(الدار العربية للكتاب - مصر، الطبعة الأولى 1416 هـ 1996م)17-18

1- اتباع أسلوب ضرب الأمثال والحوار اللذين يقربان الفكرة إلى عقل الطفل، كأن تقول له:

-من يحضر لك من تحب من أشياء ؟

-الطفل يجيب: أبي، أمي

-هل تراه؟

-نعم

-من فعل هذه الأشياء وخلقها لأمك وأبيك؟

-قد يقول: لا أعرف، وقد يقول: الله.

- نسأله: أين الله؟

- هو معنا وتجاهنا يحفظنا ويحرسنا بعنايته.

-كيف نراه؟

-لا نراه الآن، بل عندما ننقل من الدنيا إلى مكان أفضل(الجنة) نراه إن شاء الله.

2- هناك مشكلة تتعلق بالمعلمة والمربية كلتيهما عند تعليم الطفل تلك الأمور الغيبية، وهي أنه قد تكون كلتاها ليس على القدر الكافي من الإلمام بالوسائل والطرق المعينة له في توصيل تلك المعلومات للطفل، أو قد يكون ليس لديه القدرة على الابتكار لمواكبة أسئلة الطفل، والإجابة عنها.

الإيمان بالرسول

ينبغي أن يحصل الطفل على قدر من المعلومات عن الرسل والأنبياء، كأن نطرح عليه أسئلة تؤدي في النهاية التعرف عليهم:

-من الأنبياء ؟ من أرسلهم إلينا ؟ لما أرسلوا ؟

-من نبينا ؟ وأين أرسل ؟ ولمن أرسل؟

والمشكلة التي تتعرض له المعلمة أو المربية عند تعليم الطفل دروس الإيمان بالأنبياء والرسل:

1-تداخل القصص والمعلومات وكثرتها عند الحديث عن الرسل؛ فقد تجد قصصا متشابهة متداخلة كقصص سيدنا إبراهيم وإسماعيل ولوط عليهم السلام.

ولتذليل هذه الصعوبة يجب اتباع ما يلي:

-الابتداء بالقصص البسيطة البعيدة عن التشابك والتداخل.

-استخدام بعض الصور التوضيحية المرئية والأفلام التسجيلية التي تشرح الأماكن والبيئات التي ظهر فيها الأنبياء.

- البعد عن التعمق الزائد في عرض القصة وعرض ما نراه مناسب لسنه، بلغة بسيطة بعيدة عن التعقيد والغموض.

وسرد قصص الأنبياء تعد من وسائل التعزيز والتحفيز للطفل لدفعهم إلى الغلا والاقتداء بهم، فهم المثل الأعلى والقوة الصالحة، وقصص الصحابة وبطولاتهم نماذج مشرفة ينبغي قراءتها للاهتمام بسلوكياتهم، والتركيز على طفولتهم المنيرة المشرقة العامرة بالإيمان.

-البعد عن الإطالة في الحكايات والقصص حتى لا يشعر بالملل، بأن نترك بعض الوقت للطفل؛ لينظر في القصص ويسأل، والمعلم يجب ويصحح المعلومات.

- استخدام أسلوب ضرب الأمثال لتقريب المعنى إلى ذهن الطفل.

الإيمان بالبعث والحساب والجزاء

يعتبر الإيمان بالبعث والحساب والجزاء من الأمور البالغة الصعوبة عند تعليمها للأطفال في فترة الطفولة المبكرة؛ لأنها أمور غيبية (غير مرئية) ترتبط بمفاهيم تحتاج إلى إيضاح وتفسير، علاوة على أن عقل الطفل لم يكن قد اكتمل ليكون لديه القدرة على الفهم والاستيعاب.

وهذه الصعوبة يمكن تذليلها بضرب الأمثلة التوضيحية التي تقرب المعنى كما يلي:

- تقول المعلمة له : إذا كان عندك نشاط يجب عليك القيام به أو واجب منزلي وأديته على الوجه الأكمل، ما نتيجة ذلك؟
 - الطفل يجيب: المعلمة تحبني كثيرا. تعطيني جائزة ، تشجعني ، تعطيني الدرجة العليا.
 - المعلمة: وإذا لم تقم بالواجب أو النشاط المطلوب، فما النتيجة؟
 - الطفل: تغضب المعلمة، وربما تعاقبني.
 - المعلمة: كذلك نحن في الحياة نعمل الأعمال الصالحة الطيبة ونجتهد؛ لنأخذ الثواب ونفوز برضا الله والجنة، أما الذي يعمل الأعمال غير الصالحة فلا يرضى الله عنه ، وليس له ثواب، بل الله يعاقبه بالعذاب في النار.
- ثانيا: صعوبات تتعلق بالمفاهيم الدينية

هناك مفاهيم ينبغي أن يعرفها الطفل في هذه السن المبكرة، ومنها:

الإيمان – اليوم الآخر – القضاء – القدر – البعث – الحساب – الجزاء

هذه المفاهيم فيها درجة من الصعوبة على العقل الصغير أن تستوعب، لذا يجب التنبيه على أن هناك أمورا عقلية تكتسب، ويُسلم بها وتغرس في النفس، وتعتقد يقينا دون أن نراها أو ندركها بحواسنا، كما أن هناك أشياء نراها ونعرفها بحواسنا، فهي جاءت إلينا من الله وأخبرنا بها الرسل، لننفذها لما فيها من نفع وفائدة لنا وللمجتمع والناس عامة⁽³¹⁾

والندرج مع الطفل في فهم هذه المفاهيم أمر يجب التنبيه عليه، كأن نبدأ بفكرة الإيمان بالله عز وجل، الخالق وأن كل فعل لا بد له من فاعل، وتجرى معه حوارا على النحو التالي:

-من أعد لك الطعام؟

-الطفل: أُمي.

-من اشتراه، وأحضره لك ؟

-الطفل: أبي.

-من خلقه في لنا؟

-الطفل: الله خلق كل شيء.

فهذا غرس في النفس ومسلمات للعقل ينبغي أن ينبه إليها الطفل ليؤمن بها

إذا الطفل سلم وآمن بأن الله هو الخالق، والخالق موجود وفاعل ولا بد له من فعل ومخلوقات تدل عليه، فما هي هذه المخلوقات؟

الطفل يجيب: الأرض – الأشجار – الناس – الحيوانات – البحار – الأرض.

الكتب السماوية

ليفهم الطفل مفهوم الكتب السماوية ينبغي اتباع طريقة التدرج مما هو معلوم لديه ليعرف ما نريد عنها، كذلك الحوار المباشر.

- ما الكتب التي لديك في الروضة؟
- كتاب القراءة – الحساب – النشاط
- لماذا هذه الكتب في الروضة؟
- لنعرف ونتعلم.
- كذلك الرسل لا بد أن يكون معهم الكتب السماوية، أنزلها الله معهم، فيها النصائح والتوجيه والإرشاد وتعلم الدين الصحيح والأحكام.
- ما هذه الكتب؟
- التوراة – الإنجيل – القرآن
- ما الكتاب الذي جاء به نبينا محمد؟

- القرآن الكريم.
- ما القرآن ؟
- كلام الله أراد أن يكلمنا به، فيه الهدى والمواعظ والإحكام الشرعية.
- الرسل
- مارأيك في أناس يحبون لنا الخير؟ أتحبهم وتسمع لهم أم تكرههم؟
- نعم، نحبهم
- من أين جاء هؤلاء الرسل؟ ومن أرسلهم لنا؟
- جاءوا من عند الله عز وجل؛ لينشروا المحبة المودة والسلام بين الناس.
- بم أرسلوا إلينا ؟
- جاءوا بقيم ومبادئ في كتب سماوية.
- من هؤلاء الرسل؟
- موسى وعيسى عليهما السلام وسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

الأطفال والسلام

السلام مبدأ إسلامي أصيل وصفة عظيمة دعا إليها الإسلام، وقيمة اجتماعية لا عنى عنها؛ ليعيش الناس والخلق في وئام بعد أن تقطعت أكباد الضعفاء والمسكين من الظلم والطغيان، قال جل وعلا: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطَوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ " البقرة 208

هذه القيمة ينبغي أن تغرس في نفوس الأطفال؛ ليكون سلوكا حياتيا ممارسا في تعاملهم مع الآخرين.

كيف نعلم الطفل قيمة السلام؟

السلام مبدأ يتعلق بصفات أخرى ينبغي أن تغرس في نفس الطفل، وهي حب الآخرين والإيثار والتعاون والعمل في فريق، وأن يحب لأخيه ما يحبه لنفسه.

ولكن هناك صعوبة في نشر هذه القيمة، وهي أن السلام أمر معنوي يتعلق بخلق بغيره من القيم، فلا بد من تجسيده وتمثليه في صورة حسية مصغرة على مستوى الروضة والفريق، نغرس في نفس الطفل سلوك التعايش مع غيره بحب ومودة ورحمة علي النحو التالي:

1- نحكي له قصص المحبة والتعاون للأطفال من تاريخ المسلمين، حتي صاوا مسالمين متراحمين فيما بينهم ومع غيرهم من ضعفاء الأمم الأخرى بل مسالمين متراحمين مع الكائنات الأخرى.

2- نتبع معهم أسلوب الحوار:

كأن نقول للأطفال: نحن مسلمون، قولا نردده على مسامعهم في كل وقت، ونسألهم: ماذا نفهم من هذا القول؟

- الأطفال: أنا مسلم، أشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمدا رسول الله.

- ما أركان الإسلام؟

- الأطفال: أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله - وإقام الصلاة - وإيتاء الزكاة - صوم رمضان - حج البيت.

- ما العبادة التي تجتمع المسلمين، وتكون زمرا للسلام والمحبة بينهم؟

- الأطفال: الصلاة آخرون الحج.

كيف يتعاملون عند إقامتهما ؟

- الأطفال: بحب - مودة - رحمة - تقارب- تسامح.

- هكذا يجب أن نكون فيما بيننا، يحب كل من الخير للآخرين، تنتشر بيننا المحبة والسلام.

3-الدرس العملي: يمكن أن يكون هناك درس عملي تعلم المربية أو المعلمة الأطفال الصلاة، وكيفية الوقوف والتعامل مع بعضهم بعد الصلاة عن طريق اصطحابهم إلى المسجد، كما يمكن عرض فيلم تسجيلي للحج، يصحبه تعليق المعلمة على صفات المسلمين عند أداء هذه الفريضة، وماذا يفعلون، وماذا يقولون عند أداء الفريضة.

ثالثا: صعوبات تتعلق بالعبادات

الصلاة

الصلاة عماد الدين، وهي الركن الذي لا يسقط عن المسلم مادام حيا، وقد نجد بعض الأطفال يتراخون في أداء الصلاة، أو عند الوضوء، وقد يواجه الآباء والأمهات صعوبة في كيفية توجيه الأطفال للصلاة، وجعلهم يحرصون عليها.

والأطفال في سن مبكرة يحتاجون إلى ترويض وتوجيه مستمر ورعاية دائمة، والطفل ذكي يختبر من أمامه، فإن وجدته منتبهة متيقظا لما يفعل قام بما وجه إليه ولم يتراخ عنه، فالثواب والعقاب وسيلتان من وسائل التربية والتوجيه، وإن وجد الطفل إهمالا وانصرافا وعدم متابعه لما أمر به ووجه إليه تراخى وتكاسل، وعلم أنه لا محاسب ولا رقيب.

ولتذليل هذه الصعوبة نتبع ما يلي:

- المتابعة الوقتية الانية للطفل لسلوك الطفل .

- توجيه الطفل في كل موقف بما يناسبه ويتناسب مع الموقف.

فحين الصلاة يراقب الطفل، هل قام من مقامه للوضوء والصلاة أم لا؟

- إنذار الطفل إن أهمل بعد التوجيه والمتابعة، وإثابته إن اهتم وأحسن لتشجيعه على الاستمرار.

- الطفل يبدأ في العبادات مقلدا محاكيا، ولكنه قد يتراخى بعد التعليم والمتابعة ، وهنا يأتي دور الإثابة والتشجيع، وبعد المحاكاة يأتي التعليم في الدرس العملي عن الصلاة وتوجيه الأسئلة والحوار كما يلي:

- ماذا نقول عند الدخول في الصلاة ؟

- ماذا نقول في القيام في الصلاة ؟ ماذا نقول في الركوع والسجود؟

ومثل هذه الأسئلة حتى يتعلم الطفل الصلاة.

الزكاة

الزكاة فرض المحبة والإخاء، يشيع بها الترابط في أفراد المجتمع، ولكن قد نجد صعوبة في تعليم الطفل خلق الإيثار وتفضيل الآخرين بما يملك بحجة أن هذه ملكه والأخرى لي وأنا أحبها . فما نفعل ؟

1- إذا وجه الأب في يوم ما ابنه إلى فعل من أفعال الخير، كأن تأمره أن يعطي شيئا نافعا للآخرين، فيخرج الأب نقودا ويرشده أن يعطيها للفقير، فهذا درس عملي للإيثار والبذل .

2- في الأعياد نعود الطفل أن يبحث في ملابسه، فما ضاق عليه منها أو أصبح قصيرا عليه وكان نافعا، ننصحه أن يرسله للفقراء لينتفعوا به. كما أن الأب يعود طفله أن يعطي لحوم الأضاحي للأقارب والجيران والفقراء بنفسه، ليعوده ويدربه على الإيثار والبذل؛ فإن تعود ذلك عندما يكبر يشعر بالفقر والمحتاج فيعطيه، ولا يرضى عليه بما ينفعه.

تعليم أركان الإسلام

قد نجد صعوبة في تعليم أركان الإسلام الخمسة، وتذليل هذه الصعوبة تكمن فيما يلي: استخدام طريقة الرسم والتجسيم ، كرسمة شجرة أو عمل مجسم للأركان الخمسة، ساق الشجرة يكتب عليها أركان الإسلام وفروعها وأغصانها الأركان نفسها، وتوضع في مكان بارز في الروضة، أو عمل بناء أعمدته الخمسة هذه أركان الإسلام الخمسة (32).

ثم نطرح عليه الأسئلة التي يراد منها البيان والأفهام:

- ما الفرع الأول في الشجرة ؟

.....

- ما المكتوب على هذا الفرع ؟

.....

- ما الركن الأول من أركان الإسلام؟

.....

صعوبات تتعلق بحفظ القرآن، وتعلم أحكام تلاوته

القرآن يخاطب الفطرة البشرية، ويسري إلى أعماق النفس الإنسانية، ويهذب وجدان الطفل ومشاعره تؤثر عليه صغيرا وكبيرا.

وحفظ القرآن يفتح عقل الطفل، ويزوده بمهارات فكرية تساعد على التأمل والنظر، ويرتفع مستواه العلمي ، وحفظ القرآن يسهم في تعديل سلوك الطفل وذلك ظاهرا للعيان، وحفظ القرآن غالبا أكثر الناس حساسية تجاه سلوكهم والتزاماتهم الأخلاقية والقيمية .

وحفظ القرآن يعلي من شعور الطفل بذاته واعتداده بشخصيته وكرامته وإنسانيته ، كما يحرره من مشاعر الفشل والصغار والإحباطات والدونية ويجنبه التكبر والاستعلاء والغرور، كما أن حفظ القرآن يوسع المعجم اللغوي للطفل ويعطيه القدرة على التحدث والمناقشة والتعبير عن النفس، ويزوده بشعور راق للغة، وتنشيط ملكات الحفظ والتذكر؛ مما يعطيه قدرة ظاهرة في تحصيل العلم والمعرفة.

وتلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته تسهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال (33) ولكن هناك بعض المشكلات المتعلقة بالحفظ والتذكر، تتمثل فيما يلي:

- وجود بعض الآيات المتشابهة المؤدية إلى وقوع الطفل في الخطأ.
تتداخل بعض سور القرآن عند الحفظ

- النسيان المستمر نتيجة عدم التركيز وانشغاله باللعب وبيع بعض أقرانه، أثناء الحفظ.
كما أن هناك عوامل مؤثرة في النسيان توصل إليها علماء النفس منها:

1- التداخل:

كثيراً ما يكون المحتوى التعليمي متشابهاً ومتداخلاً مع معلومات سبق للفرد حفظها واستيعابها، فتأتي المعلومات الجديدة لتتداخل مع المعلومات السابقة، ويحدث تشويش واضطراب فيما بينها، ويحصل للمتعلم ما يسمى الكف، وهو التأثير أو المانع المعطل الذي يحدث للنشاط العقلي الذي يعقب تعلم المواد المتداخلة، وهذا الكف قد يعطل استذكار المواد السابقة أو اللاحقة. ومن المفيد للمتعلم عند حفظ المعلومات المتداخلة أن يثبت المعلومات أو النص الأول ويتذكر معالمه، ثم يحفظ الجديد، ويعقد المقارنة ويستعرض معالم التداخل وهو يقوم بعمليات التثبيت والحفظ للقديم والجديد، ويربط التشابه بمميزات لكل تداخل.

2- الكبت

يميل العقل البشري إلى نسيان المعلومات المرحجة أو المحزنة أو المتناقضة مع مبادئه ومعتقداته وتجاهلها، لأنها تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي الناتج عن القلق والشعور بالذنب الذي يحصل للفرد عند تذكر تلك المعلومات، بينما يسهل حفظ واسترجاع المعلومات السارة والخبرات الشيقة ويكون حفظها أقل نسياناً.

الترك وعدم الاستعمال

إذا لم يتم استعمال المعلومات المحفوظة وإحيائها واستدعاؤها ضمرت وضعف الاحتفاظ بها بمرور الوقت.

3- عدم اكتمال الشيء المتعلم.

الأشياء الناقصة والمجزأة والمفككة أو التي ليس لها معنى مفهوم لدى المتعلم أكثر قابلية للنسيان، أما إذا كانت المعرفة أو الشيء المتعلم مكتملاً في صورة كلية ذا معنى فيكون تذكره أيسر وأقوى.
العوامل المساعدة على الحفظ الجيد:

هنالك عدد من العوامل تساعد المتعلم على الحفظ الجيد، وتثبيت ما حصله من معلومات وهي:

أولاً: عوامل متعلقة بذات المتعلم وهي:

1- قصد التعلم والحفظ:

يستوعب المتعلم ويحفظ المحتوى الذي تنتجه نيته وقصده لحفظه بشكل أحسن بكثير من المعلومات التي يحفظها صدفة وبصورة تلقائية أو بدون قصد، فوجود القصد أو النية يتم عن وعي، والشيء الذي نعيه بعمق لا ننساه.
إن هنالك تأثيراً كبيراً لعزم المتعلم، ومستوى هذا العزم والقصد، وقد تبين أن العزم على التعلم من أجل التذكر لا يكون مهماً بعد حصول التعلم الأصلي ما لم تتم مراجعة المادة المتعلمة من جديد.

2- الميول والدوافع

يحفظ المتعلم بشكل جيد المحتوى الذي يميل إليه ويرغب فيه، حيث يصبح مشغولاً بهذا الميل الخلاق، مدفوعاً للاستزادة من المعارف والمهارات التي تتعلق به والتوسع والإتقان في ذلك، لذا ينبغي أن تنمي لدى الطلاب الميول نحو المجالات التي يتعلمونها وأن يوجهوا نحو المعرفة التي تتناسب معهم ومع إمكانياتهم.

3- الصحة النفسية والجسمية:

يكون أداء الذاكرة فعالاً في حالة الراحة والسلامة الصحية جسدياً ونفسياً، أما إذا كان الفرد يعاني من مرض أو يتعرض لضغط من ضغوط الحالة الجسمية كالجوع والعطش أو من حالة انفعالية أو كان مكان الحفظ غير مناسب، فإنه يكون قليل التركيز ويصعب عليه الحفظ وقد ينغلق عليه الفهم ولا يستطيع التذكر ولا ربط المعلومات واستيعابها.

4- الثقة بالنفس:

إن ثقة الفرد بقدرته على التعلم والحفظ والتذكر، والتقدير العالي للذات والتفاؤل والعزيمة والهمة العالية والإصرار والاستمرارية، والتخلص من المثبطات والرسائل السلبية وتجاوز الإحباطات مقومات توصل إلى النجاح المؤكد في تحقيق الفرد لأهدافه، بل وتوصل إلى النجاح في الحياة.

ثانياً: عوامل متعلقة بالخبرات المراد تعلمها وهي:

1- وضوح المعنى:

33 (عبد الوهاب المصباحي، أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن العظيم من وجهة نظر موجهي الحلقات القرآنية ومعلميها)كلية التربية - جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا) 13، 14

إن وضوح معنى المحتوى الذي يتعلمه الطالب يؤدي إلى تسهيل الحفظ و التعلم بشكل عام .

2- التنظيم والتكامل و الترابط:

تنظيم المحتوى وترتيبه ، وتنسيق المعلومات وتسلسلها وتكاملها وترابطها ووضوح بدايتها ونهايتها ومكوناتها يساعد على تيسير الحفظ والتعلم ، لأن المعلومات المنعزلة والمفككة وغير المترابطة تؤدي إلى تشتت الذهن وصعوبة تكوين إطار جامع و بالتالي صعوبة الحفظ و التعلم .

3- الإيقاع و القافية

المادة التي تتمتع بإيقاع جميل أو تكون منظومة أسهل حفظا من المادة المنثورة ، وكذلك المادة ذات الألفاظ السهلة والواضحة أيسر حفظا من المادة ذات الكلمات الصعبة .

ثالثا : عوامل متعلقة بطريقة الحفظ والتعلم وهي :

1- التكرار واستمرار التثبيت:

يستلزم الحفظ الجيد تكرارا كثيرا للنص المحفوظ حتى يرسخ في الذهن. فالتكرار مطلوب للوصول إلى الحفظ، ومعيار الحفظ أن يتمكن الحافظ من تذكر النص استظهارا دون خطأ، ولابد من الوصول إلى هذا المستوى في الإتقان بالنسبة لحفظ القرآن وعدم التساهل فيه، وبلي ذلك التكرار الذي يعمق الحفظ ويحميه من الضياع، ويختلف الأفراد في تحديد مقدار تلك المرات لكل فرد على حدة ، ويتفاوت من درس إلى آخر، ولكن التكرار وحده لا يكفي فكلنا يصعد السلم وربما بصورة يومية و لا نعرف عدد درجاته ، ونرى البيت يوميا ولا نعرف عدد نوافذه ، ولكن التكرار المفيد هو :

1- التكرار المقترن بالانتباه و الملاحظة لمعالم النص.

2- التكرار الذي يقترن بمعرفة الفرد لمدى تقدمه وتعلمه.

3- التكرار المقترن بتعمد الحفظ والتعلم .

ومن خلال دراسة بعض الشخصيات المتميزة في الحفظ والتذكر وجد أن هؤلاء الأشخاص لا يعتمدون على التكرار وحده، وإنما ينشئون أشكالا مختلفة من الترابط أثناء التكرار بهدف تعميق الحفظ مما يسهل الاسترجاع.

2- قياس المرات اللازمة للحفظ والتكرار:

لقياس مقدار التكرار المطلوب من المتعلم لحفظ النصوص الجديدة يعطى نصا جديدا، ويطلب منه تكرار قراءته بغرض الحفظ، وفي أول مرة يستطيع استظهاره دون خطأ يعتمد العدد معدلا متوسطا للمرات التي يمكن المعلم أن يوجهه لتكرارها عند حفظ النصوص التالية .

ومن الأخطاء التي يقع فيها المعلمون والطلبة أنه بمجرد قدرة المتعلم على أداء الحفظ الكامل للمرة الأولى يهملون التكرار بغرض التثبيت بينما يلزم المتعلم تكرار المراجعة من ذاكرته ويفضل أن يكون التكرار على فترات متباعدة نسبياً حتى لا يكون التكرار الزائد باعثا على الملل، ولأن التجارب دلت على أن التكرار الموزع أجدى في تثبيت الحفظ من التكرار المتصل .

3- التوجيه و الإرشاد

مصدرا التوجيه والإرشاد الأب والمعلم وله أهمية كبيرة في مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات التعلم الصحيحة وأساليب تقوية الحفظ و استخدام مساعدات التذكر. فهذا الإرشاد يوفر على المتعلم المحاولات الخاطئة و العادات غير الصائبة التي يمكن أن يمارسها، وقد يكتسب عادات خاطئة قد تستمر معه.

وما أجمل من جمع الأب أولاده ليقرأ معهم القرآن مع شرح بسيط لآياته، وتقديم المكافآت لمن يحفظ، فقد حفظ الصغار سورة الكهف من تكرار الأب وتلاوته لها في يوم الجمعة.

ويعطي الإرشاد أحسن النتائج إذا قدم في بداية مرحلة التعلم و الحفظ. وقد دلت الأبحاث على أن فشل كثير من الطلبة لا يرجع إلى ضعف قدراتهم العقلية وذكائهم و إنما يرجع إلى جهلهم بوسائل الاستذكار و الحفظ الصحيحة .

ومن المهم أن يكون الإرشاد مؤكدا في البداية ثم يتم التخفيف منه شيئا فشيئا مع ملاحظة بناء المتعلم لقدراته الذاتية لنلا يتعود الاعتماد على المعلم بدل الاعتماد على النفس، فيمكن للمعلم أن يطلب منه توضيح أسلوبه في الحفظ وربط المعلومات وتكوين الصورة الكلية للنص ليتأكد من سلامة سيره ويصوبه له.

4- تقسيم الموضوع

يمكن للمتعلم أن يحفظ الموضوع المتعلم بطريقتين مختلفتين ، فإذا فرضنا - مثلاً - أن المتعلم يريد أن يحفظ قصيدة شعرية أو سورة من القرآن الكريم. فإنه يستطيع أن يفعل ذلك بقراءة القصيدة أو السورة دفعة واحدة، ثم يعود لقراءتها مرة أخرى ويكرر ذلك حتى يحفظها وتعرف هذه بالطريقة الكلية .

ويمكن أن يقسم القصيدة أو السورة إلى عدة أجزاء أو مقاطع يتكون كل مقطع من عدد من الأبيات أو السطور ، ويحفظ كل جزء على حدة ثم يعود فيحفظ الأجزاء مجتمعة و متصلة ببعضها بحسب ترتيبها الصحيح و تسمى هذه بالطريقة الجزئية .

وقد دلت التجارب أن المنهجية الجزئية أكثر فائدة في تعليم الأطفال، و المنهجية الكلية أكثر فائدة في تعليم الكبار، وكلما زاد نداء الشخص كان تعلمه بالمنهجية الكلية أكثر فائدة، كما أن للمادة نفسها ومستوى صعوبتها أو سهولتها دوراً في اختيار إحدى الطريقتين ،فالمادة الصعبة أو الطويلة تحتاج إلى تقسيم ، فإذا تم التقسيم يلزم أن تقسم المادة إلى وحداتها الطبيعية بمراعاة انتهاء الفقرة أو المعنى أو نحو ذلك .

5- الترتيب

يتم التركيز والحفظ للأشياء التي تكون في الصدارة أو في النهاية أكثر من الأشياء التي تقع في الوسط ، فالشيء الذي يكون في المنتصف يتم نسيانه بسرعة لضعف التركيز عليه .

6- المراجعة والتسميع الذاتي:

من المهم مراجعة المحتوى التعليمي وخاصة أثناء الفترة الحرجة للنسيان. فالمراجعة المنتظمة تثبت المادة المتعلمة ، وتقلل نسبة النسيان ، وتؤدي إلى استعادة المفقود من المحتوى التعليمي ، وينبغي أن يقوم المتعلم بالتسميع الذاتي لنفسه عند المراجعة ، ويركز تركيزاً انتقائياً على الأشياء التي اكتشف من خلال التسميع أن حفظه ضعف فيها ولهذا التسميع فوائد :

1- يبين للفرد مدى تقدمه ، وهذا عامل تدعيم للمتعلم .

2- التسميع دافع يؤدي إلى التعلم و الحفظ المقصود، و التعلم المقصود أجدى من التعلم العارض .

3- يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم وهو أفضل أنواع التعلم .

7- تفعيل الحواس:

يؤكد علماء النفس على ضرورة الانتفاع من الحواس جميعها في العلم والحفظ والاستظهار، وقد تبين أن المتعلمين يختلفون في قوة الحواس وانتفاعهم منها في التعليم من شخص إلى آخر، فالبعض يصنفون إلى بصريين إذا كانوا أقدر على حفظ وتذكر المعلومات والحوادث اعتماداً على حاسة البصر، والبعض يصنفون إلى سمعيين، وآخرون يتميزون في حاسة اللمس وآخرون شعوريين أو وجدانيين وهكذا... وحينما يمكن تشخيص التميز الحاسي للمتعلم ينبغي التركيز والتأكيد على تفعيل قناته تلك في الحفظ والاستيعاب والتعلم مع عدم إغفال الحواس الأخرى .

8- التدوين والكتابة

كتابة النص تساعد على حفظه ، إذ الكتابة مجهود حاسي وعقلي ، ومن المهم أن يراعي المتعلم عند الكتابة إستراتيجية التذكر التي استعان بها ، فمثلاً من خلال الكتابة تترسخ الصورة البصرية للنص، مما يستلزم تقليد النص الأصلي في بداية الصفحة والأسطر ونهاياتها . ومن ذلك تدوين الملاحظات عن الموضوع ، كأن يقوم بتدوين مذكرته بأسلوبه الخاص و كتابة الروابط والكلمات المفتاحية.

9- استخدام مساعدات التذكر

تؤدي مساعدات التذكر دوراً مهماً في تنظيم الحفظ وتيسير استذكار معالم النص واستدعائه بإتقان واسترسال .

نماذج من مساعدات التذكر:

1- الروابط اللفظية:

هي روابط تقوم على طريقة مشهورة في الحفظ النصي تعتمد على الحروف الهجائية، والكلمات و العبارات المفتاحية واللافتة تذكر برؤوس الآيات متسلسلة، أو تربط الكلمات والعبارات بحرف في اسم السورة أو كلمة في الآية أو الصفحة أو الجزء أو في جوار أي منها ونحو ذلك

2- الروابط البصرية

تعني الروابط البصرية حفظ صورة النص أو المادة التي يراد حفظها والتعمق في تفاصيلها مثل البداية والنهاية والأرقام والألوان والأشكال وطريقة الكتابة وجمال الخط والترتيب والأناقة والألوان التي في الصفحات.

وتشير نتائج البحوث إلى أن الخصائص الفيزيائية البصرية للنص كاللون والحجم والشكل والشدة والحركة وموقع الكلمة أو الجملة في السطر والصفحة، تلعب دورا في الانتباه والتميز وبالتالي الحفظ والتذكر.

3- الروابط السمعية

وتعني سماع النص من الغير، وقراءته بصوت مسموع على شكل من أشكال التنغيم . فالصوت الجميل المؤثر الذي يحسن استخدام المقامات و طبقات النغمات يساعد على الحفظ والتذكر (34)

صعوبات تتعلق بالآداب العامة

تعليم بعض الآداب للأطفال

تعليم الآداب وضمان تأثيرها له طرق ينبغي اتباعها لنضمن التأثير فيهم ، وفي رسول الله صلى الله عليه وسلم القدوة الحسنة، فقد كان يعلم أصحابه والمسلمين، ويوجههم بطرق كثيرة، منها:

1- التشويق وإثارة ذهن بطرح السؤال ثم إجابته: كما قال صلى الله عليه وسلم: "أتدرون من المفلس؟" (35)

2- إثارة الانتباه باستخدام "ألا" الافتتاحية: ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ : أَلَا أُخْبِرُكُمْ بِكَفَّارَاتِ الْخَطَايَا ؟ قَالُوا : بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ قَالَ : إِسْبَاغُ الْوُضْوءِ عِنْدَ الْمَكَارِهِ ، وَكَثْرَةُ الْخَطَا إِلَى الْمَسَاجِدِ ، وَانْتِظَارُ الصَّلَاةِ بَعْدَ الصَّلَاةِ". (36)

3- رواية القصة لتعليم درس أو عظة ، كما في حديث أبي هريرة ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ : بَيْنَمَا رَجُلٌ يَمْشِي بِطَرِيقٍ فَاشْتَدَّ عَلَيْهِ الْعَطَشُ فَوَجَدَ بِئْرًا فَنَزَلَ فِيهَا فَشَرِبَ ، ثُمَّ خَرَجَ فَإِذَا كَلْبٌ يَلْهَثُ يَأْكُلُ التُّرَى مِنَ الْعَطَشِ ، فَقَالَ الرَّجُلُ : لَقَدْ بَلَغَ هَذَا الْكَلْبُ مِنَ الْعَطَشِ مِثْلَ الَّذِي كَانَ بَلَغَنِي فَنَزَلَ الْبُئْرَ ، فَمَلَأَ خُفَّهُ فَأَمْسَكَهُ بِيَمِينِهِ ، حَتَّى رَقِيَ فَسَقَى الْكَلْبَ ، فَشَكَرَ اللَّهُ لَهُ فَغَفَرَ لَهُ ، فَقَالُوا : يَا رَسُولَ اللَّهِ ، وَإِنَّ لَنَا فِي الْبَهَائِمِ لأَجْرًا ؟ فَقَالَ : فِي كُلِّ ذَاتِ كَبِدٍ رَطْبَةٌ أَجْرٌ" (37)

4- الحوار مع الأطفال عند النزهة أو أثناء الركوب معا دابة أو سيارة في الطريق لمكان ما، كما في حديث ابن عباس رضي الله عنهما عن عنه قال : كنت خلف رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : يا غلام ، إني أعلمك كلمات : احفظ الله يحفظك ، احفظ الله تجده تجاهك ، إذا سألت فاسأل الله ، وإذا استعنت فاستعن بالله ، واعلم أن الأمة لو اجتمعوا على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله..." (38)

5- التعليم اللحظي أو انتهاز الفرص عند حدوث موقف معين، كما في الحديث الذي رواه عُمَرُ بْنُ أَبِي سَلَمَةَ، قَالَ: بَيْنَمَا أَنَا فِي حَجَرِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَكَانَتْ يَدِي تُطِيشُ فِي الصَّحْفَةِ، فَقَالَ: «يَا غُلَامُ، سَمِ اللَّهَ، وَكُلَّ يَمِينِكَ، وَكُلَّ مِمَّا يَلِيكَ". (39)

آداب الزيارة والتحية والسلام

من السنة السلام على الصبيان إذا مررت بهم، فهذا يستجلب محبتهم، ويقوي شخصيتهم، ويمهد لنصحهم وتعليمهم، وينفي الكبر عن الذي ألقى السلام، كما يستحب إلقاء السلام على الفقراء والمساكين

- يجب تعليم الطفل بعض العبارات الدينية الإسلامية عند لقاء الآخرين.

- يجب تعليم الطفل سلوكيات معينة عليه الالتزام بها عند لقاء إخوانه وأصدقائه، مع السلام مثل بشاشة الوجه، ولين الجانب، وحرارة اللقاء، أثناء إلقاء السلام أو رده، عن أبي ذر رضي الله عنه قال: قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"لا تحقرن من المعروف شيئا ولو أن تلقى أخاك بوجه طليق" (40)

34 (عبد الوهاب المصباحي، أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن العظيم من وجهة نظر موجهي الحلقات القرآنية ومعلميها) كلية التربية - جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا) 17 وما بعدها

35 (أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي، السنن الكبرى وفي ذيله الجوهر النقي لعلاء الدين علي بن عثمان المارديني الشهير بابن التركماني(مجلس دائرة المعارف النظامية الكائنة في الهند ببلدة حيدر آباد، الطبعة : الأولى ، 1344 هـ) رقم 11838، 93/6

36 (أحمد بن عمرو بن الضحاك أبو بكر الشيباني، تحقيق: باسم فيصل أحمد الجوابرة %الأحاد والمثنائي (دار الراية - الرياض، الطبعة : الأولى 1411 هـ - 1991م) 3263، 81/6

37 (أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني (المتوفى : 275هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، سنن أبي داود(دار الفكر، مصر) رقم 2550، 24/3
38 (أبو محمد عبد الحق الإشبيلي، تحقيق: أبو عبد الله حسين بن عكاشة، الأحكام الشرعية الكبرى (مكتبة الرشد - السعودية ، الرياض، الطبعة الأولى ، 1422 هـ - 2001م) 453/3

39 سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، المعجم الكبير(مكتبة ابن تيمية ، القاهرة، الطبعة الثانية) رقم 8299، 27/9

40 (مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي صحيح مسلم (دار إحياء التراث العربي - بيروت) رقم 2626، 2026/4

- ويعلم الطفل أنه يكره ألقاء السلام على من يبول، وعلى النائم، وعلى المصلي أو المتوضئ حتى ينتهي، كما يكره السلام على من يتلو القرآن والمنشغل بالذكر أو الدعاء لئلا يشغلهم عن عبادتهم ببرد السلام، كما يكره السلام على المؤذن والخطيب ومن في مجلس العلم.

والصعوبة في ذلك تتعلق بتعليمه العبارات الإسلامية التي تقال في اللقاء والتعامل والوداع؛ وهذه تمثل صعوبة لما يقوم به بعض الآباء من تعليم الأبناء بعض الجمل والألفاظ الأجنبية من اللغات الأخرى خاصة الإنجليزية، التي تقال في اللقاء والوداع ومحاكاة غير المسلمين فيها.

وهنا يجب توجيه الطفل وتوعيته بجماليات العبارات الإسلامية في التحية والسلام والدعاء بالشفاء للمريض وألفاظ التهنية في الأعياد والمناسبات، وتنبيهه بما تحمل من معان ومضامين تدعو إلى السلام والمحبة واحترام مشاعر الآخرين، فبعض الأسر من دعاة التمدن والتحضّر تقلد الأجانب من أهل الملل الأخرى بحجة التمدن والتحضّر تقليداً أعمى دون وعي بخطورة الانحراف إلى التقليد في السلوكيات بعد التقليد في اللفظ والعبارة.

آداب الاستئذان:

آداب الطعام

للطعام آدابه التي تجب أن تعلم للطفل منذ الطفولة، ومنها:

- التسمية قبل الطعام.

- حمد الله بعد الأكل.

الدعاء على الطعام.

وصعوبة تعليم هذه الآداب تتمثل فيما يلي:

- صعوبات أسرية: افتعلها الأسرة نتيجة عدم الاجتماع على الطعام؛ لانشغالهم ببعض الأعمال اليومية مما يؤدي إلى غياب الأب أو الأم؛ فيفتقد الأولاد التربية والإرشاد، والألفة.

- الأساليب التربوية الخاطئة الناتجة عن ترك الأطفال للمربيّات الأجنيبيّات تطعمهم وتقوم على شأنهم، وقد تكون على غير ملة الإسلام؛ فيكون الضرر أشد والمشكلة أكبر، كما أن " هؤلاء المربيّات قد يكن غير تربويّات، ولم تحصلن على قدر من التعليم، وقد أشارت نتائج أحد البحوث الميدانية التي أجريت في هذا المجال إلى أن العلاقة الحميمة بين المربيّات والأطفال ترجع إلى اتباعهن بعض الأساليب التربوية الخاطئة كالتساهل والتراخي والحنان المفرط، والتكتم على تصرفات الخاطئة"⁽⁴¹⁾.

إن علاقة الطفل بالمربية وقيامها بكل ما يلزم الطفل يجعل المربية أكثر ألفة له، وقد تؤثر هذه الألفة على علاقة الأم بالطفل، وتقترب العلاقة الحميمة بينهما، فيشعر بالاغتراب⁽⁴²⁾.

والمربيّات الأجنيبيّات لهن تأثير سلبي كبير على الثقافة والهوية والقومية، فهي تعزل الطفل عن ثقافته وتراثه وتصله بطريقة غير مباشرة بثقافته وهويّتها القومية التي جاءت منها، كما تفصل الطفل أحياناً عن لغته وتصله بلغتها هي، أو تشوّه لغة الطفل العربية بما يشوبها من الكلمات الأجنبية فينشأ بمركب نقص يضره أثناء العملية التعليمية، كما تنزع ثقافته ويفقد هويته، ولكن العرب قديماً أدركوا أهميّة اللغة العربية في بناء شخصية أبنائهم؛ فلم يتركوا بين الجوارى العبيد المجلوبين من أصقاع بعيدة من الأرض تتأثر بهم لغتهم؛ فقد كان يرسلون أولادهم إلى البادية لتقويم أسنتهم كما تقوم سيوفهم ورماحهم؛ فيشربوا على الفصاحة والفروسية وتعلم فنون القتال؛ فتقوم أسنتهم كما يقوم رميهم وسيوفهم.

وخطر المربيّات الأجنيبيّات على الدين والعقيدة للأطفال أشد؛ فقد تكون ديانة المربيّات مسيحية أو يهودية أو بوزية أو الهندوسية، فلا تعرف القيم الإسلامية ولا مبادئها الصحيحة، كما تُنقل معتقدات كفرية إلى الأطفال من الخادمت الكافرات، النصرانيّات والبوذيات، وقد وُجد أطفال يشيرون بعلامة التثليث على الرأس وجانبي الصدر، كما يرون النصرانية تصلي، وتقول للطفل: هذه الحلوى من المسيح، وقديرى الطفل الخادمة تصلي إلى تمثال بوذا، وأخرى تحتفل بأعياد قومها، وتنقل الفرح بذلك إلى أطفالنا، فيعتادون المشاركة في أعياد الكفر.

وتخلي ربة الأسرة الأصلية(الأم) عن واجباتها ونسيانها لمهامها، وتعوديها الكسل مصيبة كبرى، فإذا سافرت الخادمة كان العذاب الأليم لها ولأولادها، كما أن وجود الخادمة يؤدي إلى حرمان الطفل من حنان أمه اللازم في تربيته، واستقرار نفسيته، ولا يمكن للخادمة تعويض من ليس بولدها هذا الحنان.

(41) عصام فارس، رياض الأطفال، التنشئة، الإدارة، الأنشطة 16

(42) عصام فارس، رياض الأطفال، التنشئة، الإدارة، الأنشطة 16

- إسراع بعض الأطفال في تناول الطعام، لانشغالهم بالهواتف المحمولة للعبة ما يلعبها أو يتابعها، ومشاهدة المرنانة وغير ذلك من وسائل التسلية، فلا يتذكر تسمية ولا حمدا ولا يعرف للطعام أدبا.

آداب المسجد

الآباء رعاة الجبل، عليهم مسئولية التأديب والإرشاد والتوجيه لأبنائهم لا يغفلون عنها ليلا أو نهار، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- قَالَ: "أَلَا كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ فَالْأَمِيرُ رَاعٍ عَلَى النَّاسِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَامْرَأَةُ الرَّجُلِ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ بَعْلِهَا وَوَلَدُهُ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْ بَعْلِهَا وَرَعِيَّتِهَا وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ أَلَا وَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ" (43)

فبعض الآباء قد يهملون:

- اصطحاب الأبناء إلى المسجد في سن الروضة، وهذا له من الآثار السلبية على حياة المقبل.

- إذا ما أخذ به إلى المسجد تركه في بعض الأحيان يمرح، فلا يراعي للمسجد أدبا.

- قد يحدث الطفل عامدا أو غافلا أشياء تتنافى مع آداب المسجد كرفع الصوت، أو زيادة الحركة أثناء إقامة الصلاة بما يشغل المصلين، ويتجاهل الأب ما يحدثه الطفل بحجة أنه مازال صغيرا ، وهنا يجب على الأب أن يوجه ويعلم ويوجه حتى ينتبه الطفل ويتعلم أن للمسجد أدبا، يربي عليها وإذا وجه الطفل غير الأب من المصلين لا يقابل الأب هذا التوجيه بالغضب، لأن لبين الله حرمة فهو ليس مثل كل البيوت فيه الخشوع والتضرع إلى الله .

فعلينا الالتزام بما جاء عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: "قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "جَنَّبُوا الْمَسَاجِدَ صِبْيَانَكُمْ، وَمَجَانِبَكُمْ وَشِرَاءَكُمْ وَبَيْعَكُمْ وَخُصُومَاتِكُمْ، وَرَفَعَ أَصْوَاتَكُمْ، وَإِقَامَةَ خُودِكُمْ، وَسَلَّ أَسْيَافِكُمْ، وَجَمَرُوا فِي الْجَمْعِ، وَأَتَّخَذُوا عَلَى أَبْوَابِهَا الْمَطَاهِرَ" (44)

ولتعليم هذا الطفل هذه الآداب عامة ينبغي القيام بما يلي:

- استخدام طريقة البطاقات التعليمية، نكتب عليها الآداب التي نريد تعليمها للطفل، إذا ما كانت تخص آداب المسجد، أو آداب الطعام أو آداب الزيارة.
- استخدام الأشكال التوضيحية والمجسمات، كأن نصنع مجسما كشجرة أو شمعدان مكتوب عليه من ناحية (بسم الله) ومن الناحية الأخرى نكتب: (الحمد لله) توضع على المائدة لنعلم الطفل أدبا من آداب الطعام بطريقة غير مباشرة بعيدة عن التلقين، ماذا يقول في بدايته وما يقول في نهايته.
- تعمد الأسرة النطق بهذه الآداب وألفاظها على مسامع الأطفال، كألفاظ التحية والسلام، داخل البيت وخارجه ليتعود عليها، وكذا آداب الطعام.
- الاستعانة ببعض الأفلام الإسلامية التي تقدم قصصا هادفة تعلم الطفل هذه الآداب عن طريق المحاكاة والقصة والحكاية.
- إعداد المعلمة المسلمة والمربية الرشيد المؤهلة نفسيا وتربويا وتعليميا وتدريبها وصقل مواهبها والإفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم.

السلوكيات السلبية

الأنانية وحب الذات

صفة يتصف بها الكثير من الأطفال، تتمثل في رغبة الطفل في الاستئثار بالأم، تكون له وحدة دون إخوته خاصة الأخ الأصغر أو الأخت الصغرى، فيبدو غير راغب فيهما؛ لشعوره بأن الأم قد اهتمت بالصغير أكثر منه، فيرغب دائما في صرف النظر إليه بكثرة البكاء أو طلب حاجات لا يرغب فيها، لا لشيء إلا رغبته في صرف الانتباه إليه. كما يتمثل سلوك الأنانية في الاستئثار باللعب الخاصة به دون إخوته. وعلاج ذلك يتمثل فيما يلي:

- تهيئة الطفل الأكبر نفسيا قبل ميلاد الصغير، بإخبار الأكبر بقدم أخيه الصغير قريبا، يعيشان معا، والأبوان سيكونان سعداء بهما.

43 (أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي ، السنن الكبرى (مجلس دائرة المعارف النظامية الكائنة في الهند ببلدة حيدر آباد، الطبعة الأولى 1344 هـ) رقم 17080، 8/160

44 (سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني، المتوفى: 360 هـ تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، المعجم الكبير (دار النشر: مكتبة ابن تيمية - القاهرة الطبعة: الثانية) رقم 136، 57/22

- تعويد الطفل العطاء والبذل، وكلما بذل وأعطى قام الأبوان بإثابته وتشجيعه.

توصيات ونتائج

- الأبوان لهما الدور الأساس في تربية الطفل وتهذيبه، ولا ينبغي أن يتلاشى هذا الدور لوجود المربيات ودور الحضانة.
- ينبغي الاختيار الدقيق للمربيات المسلمات المؤهلات تربوياً ونفسياً ودينياً لحمل أمانة التربية لأطفال المسلمين في الروضة.
- الطفل كيان قائم بذاته، له عالمه وصفاته، وطفولته لها خصائصها ينبغي الإلمام بها.
- فترة الطفولة المبكرة فترة قائمة بذاته قائمة بذاتها يجب على الآباء والمعلمات الإلمام بخصائصها وطبيعتها.
- دور معلمي الطفل يتمثل في المشاركة بفاعلية في النشاطات المختلفة ذات الأولوية في الاهتمام بالطفل.
- معلمي الأطفال مسئولون عن دعم الاتجاهات الإيجابية لدى الطفل وتقريرها.⁽⁴⁵⁾
- إتاحة الفرصة للأطفال للتعليم واكتساب الخبرات والمبادئ والقيم الدينية السليمة بعيداً عن التشدد والتفريط.
- عدم التمييز بين الأطفال في المعاملة والتربية والتعليم واكتساب المهارات والقيم⁽⁴⁶⁾، بل يجب المساواة بينهم حتى في النظرة والقبلة، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قَبِلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الْحَسَنَ بْنَ عَلِيٍّ وَعِنْدَهُ الْأَقْرَعُ بْنُ حَابِسٍ التَّمِيمِيُّ جَالِسًا، فَقَالَ الْأَقْرَعُ: إِنَّ لِي عَشْرَةَ مِنَ الْوَلَدِ مَا قَبِلْتُ مِنْهُمْ أَحَدًا، فَظَرَّ إِلَيْهِ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ثُمَّ قَالَ: " مَنْ لَا يَرْحَمُ لَا يُرْحَمُ " ⁽⁴⁷⁾
- الوسائل التكنولوجية الحديثة، كالحاسوب والهواتف، وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لها دور إيجابي ومهم للأطفال، لما لها من سحر جذاب، ودور فعال في الفهم والتوجيه، و سرعة الحصول على المعلومات المفيدة دينياً وأخلاقياً، كما أن ترك العنان للأطفال في الاستخدام المفرط لهذه الوسائل يؤدي إلى أضرار بالغة على الطفل صحياً وجسدياً ونفسياً، بل أمراض خطيرة، واكتساب سلوكيات لا تتفق مع الدين والقيم.
- فتح قنوات التواصل بين الآباء والخبراء المتخصصين في مجال الطفولة وعلماء الدين؛ للتوجيه وحل المشكلات الخاصة بالأطفال.
- دعوة الآباء والأمهات إلى الروضة ؛ ليشعر الطفل بجو الأسرة وملاحظة سلوكيات الطفل وتصرفاته تحت إشراف الخبراء والمعلمات.

المصادر والمراجع

- أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي، السنن الكبرى وفي ذيله الجوهر النقي
- لعلاء الدين علي بن عثمان المارديني الشهير بابن التركماني، مجلس دائرة المعارف النظامية الكائنة في الهند ببلدة حيدر آباد، الطبعة : الأولى ، 1344 هـ
- أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، المتوفى : 275 هـ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، سنن أبي داود، دار الفكر، مصر.
- أبو زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي (المتوفى: 170 هـ) جمهرة أشعار العرب، حققه وضبطه وزاد في شرحه: علي محمد البجادي نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني ، تحقيق: د. وصي الله محمد عباس، فضائل الصحابة، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة الأولى، 1403 – 1983 م
- أبو عبد الله الحاكم، المستدرك على الصحيحين الطبعة الأولى ، 1427 هـ
- أبو عبيد القاسم بن سلام بن عبد الله الهروي البغدادي (المتوفى: 224 هـ) كتاب الأموال، خليل محمد هراس، دار الفكر. - بيروت.

45 (جون سيراج، وبلاتشفورد ديفيد وايترايد، ترجمة: بهاء شاهين، تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سنوات الطفولة المبكرة (مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2006) 13

46 (جون سيراج، وبلاتشفورد ديفيد وايترايد، ترجمة: بهاء شاهين، تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سنوات الطفولة المبكرة 13

47 (محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، صحيح البخاري (دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة: الأولى، 1422 هـ) رقم 5997،

- أبو محمد عبد الحق الإشبيلي (510هـ - 581هـ) تحقيق: أبو عبد الله حسين بن عكاشة، الأحكام الشرعية الكبرى، مكتبة الرشد - السعودية ، الرياض، الطبعة : الأولى ، 1422هـ - 2001م
- أحمد بن عمرو بن الضحاك أبو بكر الشيباني، تحقيق: باسم فيصل أحمد الجوابرة ،الأحاد والمثاني، دار الراية - الرياض، الطبعة : الأولى 1411هـ - 1991م.
- بدران شبل، الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة ،آفاق تربوية مجددة بيروت الدار المصرية اللبنانية ، 2000م
- جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: 597هـ)، تحقيق: أحمد بن علي، صفة الصفوة، دار الحديث، القاهرة، مصر، الطبعة: 1421هـ، 2000م
- جون سيرا، وبلاتشفورد ديفيد وإيترايد، ترجمة: بهاء شاهين، تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سنوات الطفولة المبكرة، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2006م
- جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقى، الطبعة الرابعة 1422هـ، 2001م.
- حسن شحاته، وضحي الويدي، تعليم الإسلام للأطفال ، دليل لمعلمي التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب - مصر، ط الأولى 1416 هـ ، 1996م
- حنفي محمود إمام ومحمد محمد بيومي، سيكولوجية الطفولة في عصر العولمة، دار النهضة العربية - مصر 2008م
- رانيا عبد المعز الجمال ، إدارة رياض الأطفال في عصر العولمة ،الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة 2011م
- رقية محمد ، تربية الطفل بين الأسر ورياض الأطفال ؛ كلية التربية جامعة بغداد 2001م
- سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، المعجم الكبير، مكتبة ابن تيمية ، القاهرة، الطبعة الثانية
- السيد عبد القادر الشريف، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها(دار المسيرة للنشر ، عمان ، الاردن ، الطبعة الأولى: 2005م
- عبد الغني محمد إسماعيل العمراني ، إدارة رياض الأطفال (دار الكتاب الجامعي ، صنعاء ، الطبعة الأولى 1435هـ ، 2013م
- عصام فارس، رياض الأطفال ، التنشئة، الإدارة، الأنشطة ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط الأولى 2006م
- عبد الوهاب المصباحي، أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن العظيم من وجهة نظر موجهي الحلقات القرآنية ومعلميها، كلية التربية - جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا.
- عمر عبد الكافي شحاتة، مقتطفات من السيرة ، دروس صوتية قام بتقريغها موقع الشبكة الإسلامية <http://www.islamweb.net>
- محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه ،صحيح البخاري(دار طوق النجاة ،مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة: الأولى، 1422هـ
- مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي صحيح مسلم (دار إحياء التراث العربي - بيروت)
- منهج التربية الإسلامية، محمد قطب، دار الشروق.

ALTINCI BÖLÜM
KURAMSAL ÇALIŞMALARI

Erken Çocuklukta Din Eğitiminin İnsan İçin Önemi ve Boyutları

Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

Giriş

Erken çocukluk dönemi, yani 0-6 yaş dönemi, insan ömrünün çok önemli bir boyutunu teşkil eder. Erken çocuklukta insanın durumu, bütün bireysel ve toplumsal hayatını ciddi şekillerde etkileyecek, hatta yönlendirecek bir takım hususiyetlerden müteşekkildir. Denilebilir ki erken çocukluk periyodu, insanın bütün gelişim dönem ve süreçleri için çok önemli bir zaman dilimini oluşturur. İnsanın erken çocukluk hayatı, birey ve toplumun sağlam bir şekilde ayakta kalıp hayatiyetini sürdürmesinde hassas ve stratejik bir temel etken noktasıdır. İnsan hayatında çok kritik, daha doğru bir ifadeyle en kritik bir dönemi ifade eden erken çocukluk dönemi, karakteristik özellikleri gereği kişinin, kuşatıcılık, birikimsellik, ciddiyet, özen, itina ve dikkatle yetiştirilmesi gereken bir dönemdir. O halde bu dönem biyoloji, psikoloji, sosyoloji, din ve eğitimin vazgeçilmez bir konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlaşılabildiği üzere erken çocukluk, karakteristik özelliklerinin doğal bir sonucu veya boyutu olarak çocuğa insanî fitrata, *varoluş kanunlarına*, toplum kurallarına, *Sünnetullah'a*; yani *ilmî esaslara* göre; insanca, bu dönemin *duyarlılık özelliklerini* dikkate alarak *sevgi ve merhametle* yaklaşılması gereken hassas bir periyodu ifade eder. Bu makalede yazar, insan hayatında ve dolayısıyla toplumsal hayatta çok önemli, hatta en hayati denilebilecek bir zaman dilimini içine alan *erken çocukluk döneminde*, yine birey ve toplum hayatı için son derece önemli olan *din eğitiminin* ne kadar önemli olduğunu ele almaya, anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır.¹

Erken çocuklukta eğitim bir bütün olarak erken çocukluk dönemi çocuğunun zihinsel, dilsel, bilişsel, duygusal, bedensel, ahlâkî, dinî, toplumsal vd. bakımdan gelişimi için gerekli görülen bir eğitim sürecini ifade eder.² Erken çocukluk eğitiminin, *erken çocuğun hassasiyet özellikleri* dikkate alınarak, yukarıda belirtildiği gibi dönemin tabiatı gereği çocuğa; insanca, ilmî esaslara göre, çok ince ve dakik bir şekilde yaklaşarak verilmesi temel bir noktadır.

Erken çocukluk eğitiminde dinin ayrı bir önemi olduğunu belirtmek gerek.³ İnsan, yaratılışı ve *fitratı*, insan olmaılığı itibariyle din ile ilişkilidir, yani dinî bir varlıktır. Dolayısıyla insanın bütün gelişim dönemlerinde din eğitimi çok önemlidir. Bu sebeple belki de insanın en hassas dönemi olan erken çocuklukta din eğitimi çok daha hassas ve çok daha önemli bir konudur. Denilebilir ki, erken çocukluk döneminde çocuğun bir bütün olarak bütün boyutlarıyla sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi, sağlam bir *kişilik* ve *kimlikle* mücehhez kılınarak büyütülmesi; bu dönemi yapısı gereği muhtaç olduğu dinî boyut ve eğitimine gerekli hassasiyet gösterilmesine bağlıdır.

Erken çocukluk döneminde din eğitimi; çocuğun ve bir bütün olarak bireyin kimlik ve şahsiyet kazanması, sağlıklı bir kişilik olarak toplumdaki yerini alması, *sorumluluk* bilincine sahip olması ve kendi sorumlulukları çerçevesinde insanî ve toplumsal görevlerinin gereğini yerine

¹ Araştırmacının bu makaleyi üretmede dayandığı çalışma için bkz. Ejder Okumuş, “Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi”, *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 15/46 (2019): 11-18.

² Bkz. Ali Baz Bilici, *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi* (Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014), 15-89 vd.

³ Bkz. Elizabeth Ashton, *Religious Education in the Early Years-Teaching and Learning in the First Three Years of School* (London: Routledge, 2000); Cemil Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2011).

getirmesinde dikkate değer boyut ve işlevsellikleri olan bir olgudur. Çocuk bütün dönemleriyle birlikte toplumsal hayatın asli unsurudur. Erken çocukluk dönemi çocuğu ise toplumsal birikimi, toplumun inanç ve değerlerini, kültürünü, kurumsal ilkelerini, davranış kalıplarını, tarihini, geleneğini, gelecek tasavvurunu alma, benimseme, içselleştirme, dışsallaştırmada, en önemlisi de geleceğe yansıtmak için gerekli donanıma sahip olmada fail bir kişiliktir. Dolayısıyla erken çocuklukta din eğitimi toplumsal boyutu itibariyle üzerinde önemle durulması gereken bir fenomendir.

Genel olarak dinin toplumsal bir varlık olan insan için hayatiyeti ortada iken, erken çocuklukta din de çok çeşitli boyutlarda hayatiyeti haizdir. Dinin hayati olduğu bir dönemde insanın din eğitimi alması ve bunun bilimsel yollarla yapılması çok mühimdir. Bu çalışmanın amacı erken çocukluk döneminde din eğitimi temel unsur ve boyutlarıyla *anlamak* ve *anlamlandırmaktır*. Bu amaca bağlı olarak araştırmacı, psikoloji, din psikolojisi, eğitim, din eğitimi, sosyoloji ve din sosyolojisi alanlarında erken çocukluk dönemi çalışmalarına katkı vermeyi de hedeflemektedir. Bu çerçevede konuyla ilgili kaynaklara bir bütünlük içinde başvurulmaktadır.

İnsan, Çocuk ve Din

İbn Haldun'un özgün deyişiyle toplumsallığı zorunlu olan insan,⁴ yaratılışı gereği zor yetişen ve güçlkle gelişen bir varlıktır. *İnsanın insanlaşması*, ailenin tesis edilmesi ile *ana rahmine düşme* aşamasından ölüme kadar süren bir *insanlaşma* süreci içinde ciddi, önemli, iniş-çıkışlı ve zor işlemlerle gerçekleşir. İnsan, toplumsal bir evrende gelişimini binbir zorlukla sürdürür. İnsanın söz konusu zorlukları aşabilmesinin veya kolaylaştırabilmesinin yolu, topluma katılması, diğer insanlarla yardımlaşması ve paylaşmasıdır. Bunun için de insanın dünyaya gelmesinden itibaren sağlıklı toplumsallaşma sürecine dahil olması gerekir.

Kuşkusuz insanın her bir gelişim dönemi, her bir yaşı, hatta her bir günü, sonraki dönemlerini, yaşlarını, günlerini, anlarını bağlar. Bu durumda ilk dönemler, insan için binanın temeli mesabesinde olup vazgeçilmezdir. Dolayısıyla çocukluk dönemi birey ve toplum hayatı için ayrı bir yere sahiptir. Erken çocukluk dönemi ise en temel zamansal noktayı ifade eder.

Toplumsal bir varlık olan insanın olduğu yerde din de zorunlu bir boyut olarak devreye girer. *Din*, insanın aslî bir boyutunu teşkil eder. Dinin olmadığı bir insan evreni, toplumsal hayat, kültür dünyası ve medeniyet tasavvur dahi edilemez. Tarih ve şimdi buna en iyi şahittir. Din, insanın birey olarak ve toplum olarak bütün hayatını etkileyen, bütün gelişim özelliklerinin şekillenmesinde çoğu zaman belirleyici olan bir boyuttur. Din, bütün insanî ve toplumsal dünyalarda var olduğu için ailede, eğitimde, ekonomide, siyasette, ahlakta, hukukta, gelenekte, sağlıkta, gündelik hayatta insanla birlikte ve insan hayatının düzenlenmesinde aslî bir rol oynar.

Din, insanın bireysel hayatında ve topluma katılımında, toplumda üzerine düşen sorumluluğun gereğini yapmasında, insan olarak hayata tutunmasında ve kendine özgü zihniyet, düşünce, beden, *zaman* ve eylem dünyasıyla hayata tutunması için gerekli olan kişilik ve kimliğini kazanmada, toplumdan almada ve topluma vermede, iç dünyasında ve dış dünyasında özgüven ve güvenle varlık meydanındaki yerini almasında oldukça etkili bir *inanç ve hayat sistemi*dir. Bundan dolayı din, insan için hayati derecede önemlidir.

İnsan için genel anlamda bu ölçüde ehemmiyeti olan din, doğal olarak insanın en önemli dönemlerinden birini, belki de en kritik dönemini teşkil eden çocukluk dönemi için ve bu dönem

⁴ İbn Haldun, *Mukaddime*, Tah. Derviş el-Cüveydî, 2. Baskı (Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, 1996).

içindeki erken çocukluk dönemi için de önemlidir;⁵ hatta daha fazla önemlidir. Çocuklukta sağlam ve sağlıklı bir din boyutu, insanın bütün hayatının sağlam ve sağlıklı yapılanması ve kurulması için gereklidir. İnsanda fıtratta temellenen *din duygusu*, erken çocukluk döneminde kendini gösterir, etkisini hissettirir. Bu duygunun sağlıklı bir şekilde beslenmesi, bu duygunun insan ve medeniyet birikimleriyle bireyler, aile kurumu ve kamu kurumlarının insanî ve kurumsal çabalarıyla desteklenmesi, doğru bir şekilde teyit edilmesi, dışavurumunun, davranışlara yansımalarının doğru ve sağlam olması, erken çocuğa din eğitimi verilmesiyle gerçeklik kazanır.⁶ Dolayısıyla erken dönem çocuklukta din eğitimi insan hayatı için anlamlı ve hayatidir.

Genel Olarak Din Eğitiminin İnsan İçin Önemi

İnsanın toplumsal hayatın sağlıklı bir parçası olması için çeşitli aşamalardan geçmesi gerekir. Bunun için de hiç şüphesiz eğitime ihtiyaç vardır. Denilebilir ki insan, bütün bir hayatı boyunca mütemadiyen *eğitimle insan olur*. Eğitim, insanın insan olması ve varlık içindeki yerini doğru tayin edip bulması için gereklidir. Genel eğitim içinde dinin ve din eğitiminin yeri ise bütün araştırmaların gösterdiği gibi büyüktür. Buna binaen din eğitimi, insan için, insanın insanlaşma sürecinin sağlıklı ve anlamlı bir şekilde işleyebilmesi ve tamamlanabilmesi için çok mühimdir.

Din eğitimi, insanın sadece ayrı bir şekilde din boyutu için değil, bilakis hem bireysel hem de toplumsal düzlemde zihinsel, duygusal, bedensel, dilsel, bilişsel, toplumsal, kültürel, ahlakî, ekonomik, siyasî, hukukî vs. gelişim boyutları için de gerekli olan bir eğitimidir. Sağlıklı ve doğru bir din eğitimi; insanın sağlam yetişmesinde; sağlıklı ve başarılı toplumsallaşmasında; bireysel ve toplumsal hayat süreçlerinde içselleştirme ve dışsallaştırmalarında;⁷ bütün toplumsal etkileşim vetirelerinde; örneğin aile ilişkilerinde, akraba münasebetlerinde, komşularıyla ilişkilerinde, sokağı, mahallesi, köyü, beldesi, şehri, ülkesi ve insanlık ile münasebetlerinde; hayata bakışında, kimliklenmesinde, dünyaya yaklaşımında, *zamanı* anlaması ve üretmesinde, mekan bilinciyle donanmasında etkili bir eğitim sürecini ifade eder.⁸ Kısaca hayatın bütünü içinde din eğitimi insan için olmazsa olmaz bir eğitim boyutudur.

Erken Çocuklukta İnsan ve Din

İnsan hayatında çocukluk nasıl önemliyse, çocuklukta da erken çocukluk o kadar önemlidir. Kendine has özellikleri itibariyle dikkati çeken erken çocukluk dönemi, gerçekten de insan hayatı için ve dolayısıyla bütün bir toplumsal yaşam için çok *kritik* bir dönemdir. Çünkü erken çocuklukta insanın kazandığı özellik ve nitelikler, daha sonraki bütün dönemlerin şekillenmesinde *belirleyici* olurlar. Erken çocuklukta insanın zamansal ve mekânsal boyutunda köklü yerleşmeler meydana gelir. Erken çocukluk dönemi zaman boyutu itibariyle en dikkat edilmesi ve dikkatle eğilinmesi gereken bir süreçtir; zira bu dönemde çocuğun birçok yönü hızlı bir şekilde gelişir. Beyin yapısından zihin yapısına ve olan bitenleri algılama düzeyin kadar çocuk erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişime muhatap olur. Bu dönemde çocuğun birçok psikolojik özelliği de gelişir, örneğin haya duygusu zirve noktalarındadır. Dolayısıyla bu dönem, insanın bütün bir hayatının ve toplumsal ilişkiler sisteminin şekillenmesinde belirleyicidir. O halde erken çocuklukta *din boyutu* da bir o kadar önemlidir ve daha sonraki dönemlerin şekillenmesinde etkili olur. Hangi teoriyle, hangi dayanakla, nasıl bir kaynakla, hangi sosyolojik, pedagojik ve psikolojik yaklaşımla izah edilirse edilsin, son çözümlemede din, erken çocukluk döneminin en önemli boyutlarındandır.

⁵ Bkz. Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* (London: Routledge and Kegan Poul, 1964).

⁶ Okumuş, "Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi", 12.

⁷ Bkz. Peter L. Berger, *The Sacred Canopy* (Garden City: Doubleday, 1967).

⁸ Okumuş, "Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi", 11-18.

İster antropomorfistik, isterse metafizik ve transandantal yaklaşımlarla ele alınsın; ister birey planında, isterse toplum planında ele alınsın, her şekilde din, erken çocukluk döneminde *hayati derecede* hassas bir konudur. Bu sebeple de erken çocukluk döneminde din konusuna *hassasiyetle* yaklaşılmalıdır.

İslam dininin Kerîm Kur'an başta olmak üzere ana kaynaklarına göre, inanç ve din, insanın fıtratında, özünde, ruhunda, bedeninde, içinde, dışında, yani yaratışında mevcuttur. Yapılan çeşitli bilimsel çalışmalarda da bu yönde görüşler çoğunluktadır. Fakat bu noktada asıl önemlisi, insanın, birey olarak toplumda yaşaması, toplumsal bir evrende *varlık sahnesinde* yer almasıdır. İnsan, tek başına yaşayamayacağına ve toplumsal bir varlık olarak başka insanlarla *bir arada yaşamak zorunda olan bir yaratılmış* olduğuna göre ve toplumsal hayat da din ile birlikte varlık bulan bir hayat olduğuna göre; kişi, son çözümlemede doğrudan veya dolaylı olarak din ile birlikte, iç içe var olmakta, din ile çeşitli biçim ve içeriklerde tkileşim içinde bulunarak hayatını idame ettirmektedir.⁹

Varlık âleminde hayatında dine yer olmayan, din ile etkileşim halinde bulunmayan bir insandan bahsetmek imkan dışıdır. Bu, hayatının herhangi bir döneminde ateist, tanrı tanımaz, materyalist, inançsız vs. gibi nitelendirme veya adlandırmalara konu olan inanmayan veya dinleri ve dinî ilkeleri reddeden insanlar için de geçerlidir. Çünkü son tahlilde her insan ve dolayısıyla her bebek, her çocuk, *dinî bir toplumsal dünyada*, mabedli bir evrende, Allah dendiği, Peygamber dendiği, örneğin câminin olduğu, ezanın okunduğu, Kutsal Kitabın okunduğu, duaların yapıldığı, Tanrı'ya veya Allah'a yakarıшта bulunulduğu bir dünyada doğar. Bilim, tarih, ilmî görüş ve yaklaşımlar, henüz bunun tersini ortaya koymadığına göre durum budur. Görüldüğü üzere insan için genel olarak erken çocukluk dönemi ve din son derece önemli olduğu gibi özel olarak da erken çocukluk döneminde din çok önemlidir. Teolojik, kelâmî, pedagojik, psikolojik, sosyolojik, antropolojik vs. yaklaşımlardan hangisiyle bakılırsa bakılsın, bu gerçekliğin dışına çıkılamaz gibi görünmektedir. Kaynağı nerede aranırarsa aransın, dinî duygu, düşünce, bilgi ve hayat, zihinsel ve pratik olarak çocuk için vazgeçilmezdir.¹⁰

Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi

Genel olarak erken çocukluk dönemi eğitimi; çocukta zihinsel, dilsel, fiziksel, biyolojik, bilişsel, duygusal, zamansal, mekânsal, toplumsal, motor, dinî ve ahlakî gelişimi destekler ve de çocuğu daha sonraki eğitim ve hayat süreçlerine, örneğin kısa vadede ilkökula, uzun vadede diğer okullara ve hayata hazırlar. *Erken çocukluk din eğitimi* için de aynı şey söylenebilir. Erken çocukluk din eğitimi, sadece *dinî gelişimi* desteklemekle kalmaz, aynı zamanda diğer gelişim boyut ve düzlemlerini de destekler ve bütün hayatın ve hayat gelişiminin bütün alanlarında çocuğa önemli kazanımlar sağlar.

İnsan din duygusuyla doğuştan *mücehhez* olsa da, bütün gelişim aşamalarında, bütün yaşlarında din eğitime muhatap olur. Bu erken çocukluk dönemi için de geçerlidir. Erken çocukluk döneminde din ve din duygusu önemli olduğuna göre din eğitimi de kendiliğinden önemli hale gelir. Erken çocukluk din eğitimi, sadece o dönem ve sonraki dönemlerin din eğitimini değil, bütün eğitim süreçlerini ve bütün insanî boyutları etkiler.¹¹ O halde erken çocukluk döneminde din eğitimi elzemdir ve dolayısıyla o periyotta çocuğa din eğitimi verilmelidir.

⁹ Okumuş, "Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi", 13.

¹⁰ Okumuş, "Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi", 14.

¹¹ Bkz. Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi". *AÜİFD*. XLV/11 (2004): 137-154; Okumuş, "Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi", 11-18.

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının bütün gelişim süreçleri açısından çok kritik ve hassas bir dönemi ifade ettiğine göre din eğitimi açısından da son derece hassas ve kritiktir. Erken çocuklukta din eğitimi asla *ihmale gelmez*. Erken çocuk, din eğitiminden kesinlikle *mahrum edilemez*.¹² Erken çocukluk döneminde çocuğun din eğitiminden mahrum edilmesi ilerleyen zamanlarında insanda onulmaz yaralar açılmasına sebebiyet verir.

Erken çocuklukta çocuğa din eğitimi verilmesi, çocuğun sağlam bir kişiliğe sahip olmasında ve toplumda ileriki zamanlarda iyi bir *kimliklenme* ve benlik kazanma sürecine girerek sağlam bir kimlik kazanmasında işlevsel olur. Erken çocuklukta din eğitimi, çocuğun korunma ve koruma duyguları ile *özgüven* ve *güven* duygularının gelişmesinde etkili roller oynar. Erken çocuklukta din eğitimiyle çocuk kendini korumalı bir ortamda hissetmekle kalmaz, aynı zamanda çevresindeki eşyaya ve insana karşı korumacı bir yaklaşımla yaklaşır. Aynı şekilde bu dönemde din eğitimi alan çocuk, yaşının durumuna göre kendine güvenen bir birey olmakla kalmaz, aynı zamanda çevresine *güven veren güvenilir bir kişilik* kazanır. Erken çocukluk din eğitimi, insanı öncelikle çocukluk dönemlerinde, daha sonra ise bütün hayatında etkili olacak şekilde duygu, düşünce ve biliş yönlerinden güçlendirir.

Birey ve toplum için en temel boyutlardan biri olan *ahlâk* boyutu¹³ da erken çocukluk dönemi din eğitiminin önemli noktalarından biridir. Erken din eğitimi, çocuğun *ahlâkî gelişimine* dikkate değer katkılarda bulunur. Din eğitimiyle, çocuğa *ahlâkî ilkeler, değerler, erdemler* öğretilir ve çocuk bu noktada öğrendikleriyle bir yandan örneğin anne babasına iyi davranmanın, doğru söylemenin, insanlara zarar vermemenin önemini kavrarırken, diğer yandan da bunları pratikte gösterir; yani anne babasına *iyi* davranır, *ihsanda* bulunur; konuştuğunda yalan değil, *doğru* söyler; başkasına hile yapmaz; güvenilir bir insan olur.

Erken Çocuklukta Din Eğitiminin Temel Boyutları

Erken çocuklukta din eğitimi, *erken çocukluğun hassasiyetine* bağlı olarak hassas bir eğitim olduğuna göre temel boyutlarıyla anlaşılması ve o çerçevede gerçekleştirilmesi gereken bir eğitimidir. Bu bağlamda evveleminde belirtmek gerekir ki, erken çocukluk din eğitiminin, çocuğun *psikolojik yapısı* ve *bireysel farklılıklarını* dikkate alan bir eğitim olmasına özen gösterilmelidir. Çünkü erken çocuklukta çocuğun kendine has psikolojik özellikleri söz konusudur. Bu özellikleri bilinmeden ve dikkate alınmadan yapılacak bir din eğitimi, tamiri zor veya imkansız hasarlara yol açabilir.

Erken din eğitiminin uygun bir *mekânda*, erken çocuğun mekan boyutuna bağlı olarak ve uygun bir zamanda, uygun bir zamanlamayla, çocuğun yaş özelliklerine uygun bir *zamanlamayla*, çok iyi bir *mekan ve zaman stratejisi* izleyerek gerçekleştirilmesi mühimdir. Zaman boyutunda çocuğun zamansal gelişimine uygun olarak zaman stratejileri geliştirilmesi bu noktada çok mühimdir. Dolayısıyla anne babanın, yakın çevrenin, öğretmenin buna dikkat etmesi kaçınılmazdır. Aksi halde çocuk, din eğitiminden alması gerekeni alamaz, hatta yanlış şeyler alabilir.

Erken çocukluk döneminde din eğitiminin en temel boyutlarından biri, *öğretmendir*.¹⁴ *Öğretmen* ve *eğitimcinin* din eğitimi almış olması hususu, erken çocuklukta din eğitiminin olmazsa olmaz bir boyutudur. Erken çocuklukta din eğitimi verecek olan eğitimci ve öğretmenin, mutlaka

¹² Okumuş, “Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi”, 14.

¹³ Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi* (Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı, 1993); Erol Güngör, *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk* (İstanbul: Ötüken Yayınları, 1995).

¹⁴ Bkz. Muhammed Ali Yazıbaşı, *Okul Öncesi Öğretmenlik ve Din Eğitimi* (Ankara: Grafiker Yayınları, 2018).

din eğitimi almış olması ve *pedagojik formasyona* sahip olması; din eğitiminin doğru, bilimsel, sistematik, başarılı ve sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinin ön şartıdır. Öğretmen ve eğitimcinin, mutlaka erken çocuk konusunda *uzman* olması, erken çocuğu tanıyıp bilen bir kişi olması da çok önemlidir. Çocukların din eğitimi üstlenen anne babalar ile okul öncesi öğretmenler, gelişim psikolojisinin veri ve bulgularına başvurmak suretiyle çocukların dini gelişimine daha doğru ve büyük katkı yapabilirler. *Erken çocuk din eğitimcisi* tabii ki her şeyden önce eğitimci ve de din eğitimcisi olmalıdır. Yani dini bilen bir eğitimci olmalıdır.

Erken çocukluk döneminde *sağlıklı bir din eğitiminin* verilmesi ve bu kapsamda çocuğa bazı dinî özelliklerin doğru bir şekilde kazandırılması, ilmî yaklaşım ve çocuğun kendine ait özelliklerini dikkate alışı, şarttır. Bu dönemde öğrenilen din, çocuğun sonraki hayatına temel teşkil edeceği için anne babalar ve eğitimciler, çocuğun gelişim özelliklerine, psikolojik durumlarına, eğitim yöntemlerine, eğitim araç ve tekniklerine, eğitim ortamına maksimum düzeyde özenli ve dikkatli olmalıdırlar. Zira bilimsel temele dayanmayan ve yanlış bir şekilde verilen, söz konusu hususlara dikkat edilmeden verilen din eğitimi, bireyin dinî gelişimini, olumlu yönde değil, tam tersine olumsuz yönde etkileyebilir. Bu da çocuğun dinden soğumasına neden olabilir. Dinden soğuyan, dine mesafeli hale gelir ve dindar insanlara ve din eğitimine topyekun karşıt hale gelebilir. Bundan dolayı çocuğun duygu, düşünce, ahlâk, dil, tutum ve davranışlarını istenilen şekilde, sağlıklı ve başarılı olarak değiştirmeyi hedefleyen bir din eğitiminin, bilimsel ölçütlere uyularak yapılması, çocuğun gelişim özelliklerini göz ardı etmemesi elzemdir.¹⁵

Yine erken çocuk din eğitimcisinin dine, dinî ilke, inanç ve değerlere, dinin emir ve yasaklarına, dinin kutsallarına, dinî hayat tarzına inanan ve ona uygun yaşamaya çalışan bir eğitici olması gerekir. Çünkü çocukların din eğitiminde örneklik veya rol modellik çok hayattır. Çocuk karşısında çelişkili bir eğitici tipi gördüğünde çelişkilere düşebilir. Çocuk din eğitimciliği, salt meslek icabı yapılan bir işin ötesindedir ve bizzat kendisi değerler ve üstelik dinî değerlerle yüklüdür. Bu aslında bütün din eğitimi ve din eğitimcileri için geçerlidir; fakat çocuk, hele de erken çocuk din eğitimi için daha elzemdir.

Erken çocuk din eğitiminde önemli boyutlardan biri de çocuğa uygun araç, gereç ve yöntemleri seçmek ve onları eğitimde kullanmaktır. Çocuğun zamansal ve mekânsal boyutları, kendine özel durumları dikkate alınmak suretiyle din eğitiminin verimli ve başarılı olmasına katkı sunacak araçları devreye sokmak şarttır.

Hülasa erken çocuk din eğitiminde bazı psikolojik ve sosyolojik kural veya ilkelere, çocuğun kendine dönük ve topluma dönük hususiyetlerine riayet etmek, o kural veya ilkelere hususiyetlere göre hareket etmek elzem görünmektedir. Çocuğun dini gelişiminde başarılı olunması bu kurallara uymakla mümkün olur. Mesela çocuğun benlik boyutuna dikkat etmek lazımdır. Çünkü eğitim ve öğrenim sürecindeki çocuğun benlik boyutu, eğitimi üzerinde büyük etkiler bırakır. O halde çocuğun benlik durumunu, benlik özelliklerini bilmek ve ona göre hareket etmek gerekir. Belirtmelidir ki çocuğun benlik durumu ve kavramı, kendi tabiatından bazı özelliklerle donanımlı olduğu gibi toplumsal çevresinden de birçok özelliği alarak gelişimini sürdürür. Bu iki yönlü etkileşime dikkat etmek faydalı olacaktır. Erken çocuğun çevresiyle etkileşiminden aldığı etkiler,

¹⁵ Okumuş, “Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi”, 15.

onun eğitiminde rol model olmanın ne kadar önemli olduğunu gösterir. Bu etkilenim ve etkileme sürecinde çocuğun duyuşsal ve bilişsel gelişimde önemli izler bırakılır.¹⁶

Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Ailenin Yeri

Aile, bütün eğitim aşamaları ve boyutları için *temel kurum* ve toplumsal birimdir. Fakat aile, tabiatı gereği erken çocuklukta daha da önemlidir. Çünkü aile, yapısı gereği sahip olduğu özelliklerden dolayı erken çocukluk yıllarında çocuk üzerinde çok daha fazla etkili olur. Bu erken çocuklukta din eğitimi için de geçerlidir. Erken çocuk için *anne baba ilk öğretmendir. Birincil sosyalleşme*¹⁷ düzlemi, boyutu ve kurumu olarak ailede din eğitiminin erken çocukluk evresi, gerek genel olarak ebeveyn başta olmak üzere büyüklerin dinî dil, tutum ve davranışlarına dikkat etmeleriyle, gerekse özel anlamda erken çocuğa planlı olarak din eğitimi verme çalışmalarında, mesela Allah demeyi, Peygamberi, Kur'an'ı, Kur'an okumayı, namaz kılmayı öğretme noktasında, çocuğun aile büyüklerinden ve ailenin dinî ortamından çok etkilendiği bir dönemdir. Çocuk bu dönemde anne babası başta olmak üzere büyüklerini, mesela abisini, ablasını, dedesini, ninesini dikkatle izler, onlardan gördüklerini hemen taklide yönelir.¹⁸ Bu sebeple büyüklerin, aile bireylerinin çocuk için ve çocuğun yanında davranışlarına dikkat etmeleri son derece önemlidir.

Bir *toplumsal aktör olarak çocuk* için büyük bir sıcak yuva veya sığınak olan aile, erken dönem çocuk eğitiminde *birincil faildir*. Çocuk *ilk* din eğitimini ailede alır ve din eğitimi insanın daha sonraki dönemlerinde de aileye *ihtiyaç* duymaya devam eder. Tabîî dinî bir kurum olarak aile, çocuğa dininin âmentüsünü ve pratik boyutlarını, dönemine uygun bir şekilde öğretir. Çocuk, din eğitimini ailenin tabîî düzeni ve yapısı içinde çoğu zaman ebeveyni başta olmak üzere aile bireylerinden alırken bunu doğal ve kendiliğinden bir süreç içinde gerçekleştirir.

Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Kamu kurumlarının ve Dinî Kurumların Yeri

Eğitim genel olarak toplumun ve tabiatıyla toplumun sorumluluk verdiği kurum ve aktörlerin işidir, uhdesindedir. Erken çocuklukta da durum böyledir. Belirtilmelidir ki erken çocuklukta din eğitiminin bütün toplumda gerçekleştirilmesi, aileden sonra aslında resmî ve gayri resmi birçok eğitim kurumunun *sorumluluğu* altındadır. Erken çocukluk din eğitimi, hem genel eğitim içinde, hem de özel olarak din eğitimi içinde, kamunun, bütün bir toplumun görevidir. Toplum bu görevi ailenin dışında kamuda çeşitli resmi ve gayri resmi organlar eliyle ifa eder. Nitekim dünyanın değişik ülkelerinde erken çocuk din eğitimi bu şekilde yürütülmektedir.

Bu çerçevede erken çocukluk din eğitimi Türkiye’de bir yandan Milli Eğitimin genel erken eğitim süreçleri içinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmeli, diğer yandan da Diyanet İşleri Başkanlığı gibi dinî teşkilatlar tarafından özel anlamda din eğitimi içinde verilmelidir. Bu, çocuğun daha sonraki eğitim aşamalarının sağlıklı ve başarılı olması için çok önemlidir. Bu bağlamda mesela câmilerde veya Kur'an kurslarında Kur'an eğitimiyle birlikte din eğitiminin de erken çocukluk dönemi çocuklarına uygun bir şekilde verilmesi, toplumda çocuğun *sağlıklı*

¹⁶ James M. Lee, “How to Teach: Foundations, Processes, Procedures”, *Handbook of Preschool Religious Education*, Ed. Donald Ratcliff (Birmingham: Religious Education Press, 1988), 168-175.

¹⁷ Bkz. Ejder Okumuş, “Din ve Sosyalleşme”, *Sosyal Bilimler Dergisi/Social Sciences, Turkish Studies – International Periodical for Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*. Erişim: 13 Aralık 2020, https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1248316853_27Okumu%C5%9FEjder-sos-429-454.pdf&key=17972. 9/11, 2014: 439, 448 vd; Ejder Okumuş, *Din Sosyolojisi* (Ankara: Maarif Mektepleri, 2018).

¹⁸ Okumuş, “Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi”, 14-15.

*sosyalleşmesi*¹⁹ için ve de çocuğun gelişim aşamalarından geçtikçe sağlam bir kişilik ve kimlik kazanması için gereklidir.

Türkiye’de erken çocuk din eğitimi, 28 Şubat askerî müdahalesinden önce ve şimdi Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından nispeten uygulanmaktadır. Daha sistematik ve programlı erken çocuk din eğitimi programı ise Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2013’den bu yana “Kur’an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi” başlığı altında ilmî usullerle kısmen/nispeten yürütülmektedir. Bu proje kapsamında çocuklara Kur’an okuma öğretilmekte ve dinî bilgiler verilmektedir.²⁰ Böyle bir uygulama, geç kalınmış olmakla birlikte *oldukça yerindedir* ve geliştirilerek sürdürülmelidir. Bu uygulama kapsamında eğitimci ve öğreticilerin *yeterlilik düzeyleri* geliştirilmeli, uygun ve uzman eğitimciler eğitimi gerçekleştirmeli, müfredat zenginleştirilmeli, paydaş kurumlarla işbirliği arttırılmalıdır.²¹

Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Dil ile Beden Boyutu ve Diğer Gelişimsel Özellikleri

Dil, erken çocukluk din eğitiminin en temel boyutlarından biridir. Din dili, erken çocukluk din eğitiminin vazgeçilmez unsurlarındadır. Erken çocuklukta çocuğa dil üzerinden din eğitimi verilirken, aynı zamanda çocuğa din dili kazandırılır. Örneğin 10 veya 11-12 aylık bir çocuğa “Allah” kelimesi öğretilirken veya öğretme amacıyla yanında dinî kelime ve ifadelerle başvurulurken, çocuk; hem Allah demeyi hem de zaman içinde Allah veya benzeri bir dinî kelimenin sembolik, soyut ve somut çağrışım veya imaları ya da gerekliliklerini anlama ve yaşamaya çalışma sürecine girer.

Çocuğun din eğitiminin bir gereği olarak ailede ve eğitim kurumunda *büyüklerin*, çocuğun yanında ve çocukla *iletişimde* uygun kelime ve cümleleri seçerek kullanmaları *din dilini* bilinçli bir şekilde devreye sokmaları son derece ehemmiyetlidir. Çocuk, kendini zihniyet dünyasını ve yaşamını düzenlemede edindiği dilin yardımı ve etkisiyle hareket eder. Dil, zaman içinde çocuğu inşa eder. Dolayısıyla erken çocuklukta din dili çok mühimdir.

Dile bağlı olarak *beden* de erken çocukluk din eğitiminde hassasiyetle yaklaşılması gereken bir boyuttur. Çocuk beden gelişiminin özelliklerine göre din eğitiminde beden itibarıyla din eğitiminin bir parçası olur. Erken çocukluk din eğitiminde beden gelişimi noktasında ebeveyn başta olmak üzere çocuğa *beden organlarıyla rol model* olma oldukça ehemmiyetlidir. Çocuk, henüz kendini, hayatı ve olanları anlamlandırmaya başlayamadan önceki zamanlardan itibaren çevresinde olup bitenleri, özellikle insanların yapıp etmelerini istemli veya istemsiz, iradeli veya iradesiz olarak, bilerek ya da bilmeyerek yakından takip eder. Belli bir yaştan sonra da büyükleri taklit etmeye çalışır. O halde erken çocukluk dönemi din eğitiminde bedenın önemi büyüktür. Çocuğun bedeninin din eğitimiyle şekillenmesinde *ailenin sorumluluğunu* başta zikretmek gerek.

Çocuk, erken dönemde din eğitimi alırken somuttan soyuta, soyuttan somuta diyalektik bir süreç içinde dili ve bedeniyle din üzerinden gelişimini sürdürür. Bu gelişim çerçevesinde semboller dünyası, kavramlar düzeni, konuşma dili, beden düzeni ve yapılanması, bilgisi, düşünmesi, duygusu, toplumsal varlığı, ahlâkî gelişimi, eşyayı ve olan biteni anlamlandırma çabası ve benzeri

¹⁹ Bkz. Okumuş, “Din ve Sosyalleşme”, 429-454.

²⁰ Geniş bilgi için bkz. Naciye Öztürk, *Okul Öncesi Dini Eğitim: “Kur’an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi” ve Öneriler* (Ankara: Seta Yayınları, 2018).

²¹ Okumuş, “Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi”, 15.

hususlar, erken dönem din eğitimiyle gelişir ve tabii ki bütün bu ve benzeri hususlarda çocuk, din ile bütünleşme sürecine girer.²²

Erken Çocuklukta Din Eğitiminin Bireysel ve Toplumsal Etkileri

Erken çocuklukta din eğitimi, insan üzerinde bireysel ve toplumsal açıdan birçok boyutta *etkili* olur. Erken çocuklukta din eğitimiyle elde edilen dinî bilgi, beceri ve pratikler, bireyin hayatında *derin izler* bırakır. Tam da bunun için erken çocukluk din eğitimi insan ve toplumsal hayat için elzemdir. Erken çocukluk din eğitimi, çocuğun psikolojisini sağlıklı bir şekilde düzenler; mesela *korkuyla* baş etme yönünü geliştirir; *özgüven* ve *güven* yönlerini derinleştirir; *paylaşma* duygusunu güçlendirir; *vicdanını* besler ve ahlâkını güzelleştirir.

Çocuğa sağlıklı olarak sunulan din eğitimi, onun o dönemdeki ve daha sonraki dönemlerindeki hayatında *düzenli, disiplinli, uyumlu, hoşgörülü* olmasında etkili olur. Erken dönem din eğitimi alan çocuğun *iyilik* yönü gelişir ve anne babasına, kardeşlerine, nine ve dedelerine, amcalarına, teyzelerine, halalarına, dayılarına, kuzenlerine ve diğer yakınlarına iyilikte bulunmayı *alışkanlık* haline getirir. Bununla da yetinmez, komşularına ve bütün herkese karşı iyi davranır.

Erken din eğitimi alan çocuk, gerek öğrendiği din dili vesilesiyle, gerekse dinî ahlâk ve pratikler vesilesiyle herkese karşı *dürüst* olur, yalan söylemez, ikiyüzlü olmaz. Erken dönem din eğitimi, çocuğun *kişiliğini* olumlu yönde etkiler, sağlam bir kişilik yapısına kavuşmasının altyapısını hazırlar. Erken çocukluk döneminde din eğitime muhatap olan, bilinçli, doğru, sistematik bir din eğitiminden geçen çocuk, *kimlik* yönüyle daha güçlü ve sağlıklı olur; toplum içinde sağlam ve başarılı bir sosyalleşme²³ sürecinde sağlıklı bir kimliklenme deneyimi yaşar. İyi ve sağlam bir kimlik kazanan çocuk, kendisiyle ve çevresiyle *barışık* olur; eşyayı ve olayları *doğru anlamlandırmada* daha istekli ve daha başarılı olur.

Erken dönemde sağlıklı ve doğru bir din eğitimi alan çocuk; geleceğe, olaylara, eşyaya *güvenle, içtenlikle, geniş ufukla, cesaretle, empatiyle* yaklaşmayı öğrenir. Bu özellikler, çocuğun ilerleyen yaşlarında onun üzerindeki etkisini daha da fazla gösterir.

Erken dönem din eğitiminden geçen çocuğun *maneviyatı, moral* yönü ve *motivasyonu* güçlü olur. Din eğitimi alan çocuk, *çalışkan* olur, *sorumluluk bilincine* sahip olur. Arkadaşlarıyla ve bütün çevresiyle ilişkilerinde *iyi niyetle* hareket eder. Toplumsal hayatta *alan* değil, *veren* olur.

Erken çocuk din eğitimi, çocuğun *sağlıklı ve başarılı sosyalleşmesinde* çok etkilidir. Çocuk, din eğitimiyle kazandığı dil, bilgi ve becerilerle elde ettiği özgüvenle toplumun ahlâkî ilkelerini, değerlerini, erdemlerini, inanç ilkelerini, dinî özelliklerini, geleneğini, örfünü, kültürünü sağlıklı bir şekilde öğrenir. Aynı zamanda çocuk, erken yaşlardan itibaren topluma kendisinden bir şeyler katar. Sosyalleşmenin, bireyden topluma, toplumdan bireye gidip gelen karşılıklı etkileşimsel ve diyalektik bir süreç olduğu²⁴ düşünülürse, çocuğun da topluma bazı şeyleri öğretebileceği söylenebilir. Bu çerçevede denilebilir ki, erken çocukluk döneminde veya okul öncesinde sağlıklı ve başarılı bir din eğitiminden geçen çocuk, toplumdan aldığı gibi topluma verir.

Erken çocukluk dönemi sağlıklı ve başarılı din eğitimi, çocuğun sadece inanç ve din boyutundaki gelişimine değil, diğer bütün gelişim boyut ve süreçlerine de etki eder. Dil, bilgi, beden, *zaman*, duygu, toplum gibi gelişim boyutları ve bu boyutların farklı gelişim aşamalarında

²² Okumuş, “Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi”, 17.

²³ Berger, *The Sacred Canopy*.

²⁴ Okumuş, “Din ve Sosyalleşme”, 429-454.

olumlu anlamda etkili olur. Erken dönemde sağlıklı bir din eğitimi alan çocuk, bütün bu özelliklerle aynı dönemde *mücehhez* olur, mücehhez olmadıklarını da bu dönemde din eğitimiyle aldıklarıyla daha sonraki dönemlerde edinir.²⁵

Erken Çocuklukta Din Eğitiminin Zararlı Davranışları ve Suçu Önlemedeki Rolü

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının en hassas zaman dilimini oluşturduğu için bu dönemde çocuğun insan olarak sahip olduğu bütün özellikler; düşünce, inanç, bilgi, davranış, alışkanlık vs. gelecek hayatını etkileyecek, hatta belirleyecektir. Bu dönemde çocuğun aldığı yanlış şeyler, kazandığı yanlış davranışlar, kötü model almalar, öğrendiği yanlış durumlar, çocuğun zaman içinde kendine ve topluma karşı sorumluluklarının gereğini yapmamasına, tersine sorumsuz davranışlar içine girmesine, en kötüsü de belki suça eğilim duymasına ve suç işler bir kişilik haline gelmesine yol açar. Sadece çocuk suçluluğunun dahi çocuğun kendisine ve toplumuna çok büyük zararlar vereceği aşıkardır.²⁶

Erken çocuklukta din eğitimi, çocuğun bütün boyutlarıyla gelişimine ciddi katkılar sağladığı için hem çocuklukta hem de yetişkinlik evresinde insanın suça yönelmesini baştan engeller. Ailesi ve çevresi, dolayısıyla toplumla bütünleşmesini, kul hakkı ve insan hakları bilinci kazanmasını ve dolayısıyla başka insanlara zarar verici davranışlardan kaçınmasını sağlar. Mesela sokak çocuğu olup çeşitli suçlara eğilim duymasını ve suça bulaştırılmış bir kişi olmasını önler.²⁷

Sonuç

Çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde öncelikle erken çocukluk döneminde din eğitiminin, sürdürülebilir sağlam bir kişilik ve toplum inşa etmede elzem bir boyutu teşkil ettiği söylenebilir. Duygusalıktan uzak bir şekilde, ideolojik ve politik yaklaşıma düşmeden, istismarcı bir söylem ve tutuma başvurmada bakıldığında bu gerçek bütün çıplaklığıyla ortadadır.

Önemli bir nokta da odur ki her gelişim boyutunda, mesela zihinsel, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve ahlâkî gelişim boyutlarının her birinde insanın her yaş döneminin kendine özgü bazı hususiyetleri olduğu gibi, din boyutunda da her yaş döneminin kendine özgü hususiyetleri ve dolayısıyla her yaş döneminin kendine has bir din eğitimi söz konusudur. Buradan hareketle erken çocukluk döneminin kendine has din eğitimi boyutu ve özellikleri vardır. Bu boyutun gerektirdiği hususları görmek, dikkate almak suretiyle çocuğun erken dönemde din eğitimine tâbî tutulması gerekir.

Erken çocukluk döneminde din eğitiminde bilhassa başlangıç zamanlarında aileye büyük görev düşerken, ilerleyen aşamalarda kamu kurumlarına, resmi ve gayri resmi kuruluşlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Gerek Diyanet İşleri Başkanlığı, gerek Milli Eğitim Bakanlığı, gerek diğer resmî kuruluşlar, gerekse sivil toplum kuruluşları, erken çocuklukta din eğitimine gereken önemi vermelidirler. Bunun için genel ilkeler belirlenmeli, bütün kurumlar ve sorumlu makam ve aktörler bu ilkelere göre erken dönem çocuk din eğitimini vermelidirler.

Bu önem çerçevesinde söz konusu unsur ve aktörler, erken çocuklukta çocukların din eğitimi için gerekli eğitim imkân ve araçlarını *yerinde* ve *zamanında* devreye sokarak onları din eğitimi süreçlerine dâhil etmelidirler. Bunun için öncelikle Milli Eğitimin erken çocuk din eğitimi

²⁵ Okumuş, “Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi”, 17-18 vd.

²⁶ Bkz. Ejder Okumuş, “Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi ve İslam”, *İslamiyat*, 8/2 (2005): 91- 110.

²⁷ Ejder Okumuş, “Sokak Çocuklarının Sosyolojisi –Diyarbakır Örneği-”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Erişim: 13 Aralık 2020, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/52365>. 9/1, 2009: 9-37.

siyaseti ve stratejisi olmalıdır. Erken çocuk din eğitimi için tabii ki Yüksek Öğretimin erken çocuk din eğitimini yürütecek öğretmen ve yardımcı unsurları yetiştirecek imkân ve araçları devreye sokması gerekmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı erken çocukluk din eğitimi ve Kur'an kursları için din görevlilerini şu ana kadar yapılanlara ek olarak ve onların ötesinde hassasiyetle yetiştirecek mekanizmaları geliştirmesi de önemle önerilebilir. Konumu ve sorumluluğu gereği Diyanet'in bu noktada yapacakları çoktur.

Kaynaklar

- Ashton, Elizabeth. *Religious Education in the Early Years-Teaching and Learning in the First Three Years of School*. London: Routledge, 2000.
- Bandura, A. Human. "Agency in Social Cognitive Theory". *American Psychologist-American Psychological Association* 44/9 (1989): 1175–1184.
- Berger, Peter L. *The Sacred Canopy*. Garden City: Doubleday, 1967.
- Bilici, Ali Baz. *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
- Goldman, Ronald. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Poul, 1964.
- Güngör, Erol. *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı, 1993.
- Güngör, Erol. *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 1995.
- İbn Haldun. *Mukaddime*. Tah. D. el-Cüveydî. 2. Baskı. Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye, 1996.
- Köylü, Mustafa. "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi". *AÜİFD*. XLV/11 (2004): 137-154.
- Köylü, Mustafa-Oruç, Cemil, *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2017.
- Lee, James M. "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures". *Handbook of Preschool Religious Education*. Ed. Donald Ratcliff. 152-223. Birmingham: Religious Education Press, 1988.
- Mengüşoğlu, Takiyettin. *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1988.
- Okumuş, Ejder. "Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi ve İslam". *İslamiyat* 8/2 (2005): 91- 110.
- Okumuş, Ejder, "Sokak Çocuklarının Sosyolojisi –Diyarbakır Örneği-". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. Erişim: 13 Aralık 2020, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/52365>. 9/1, 2009: 9-37.
- Okumuş, Ejder, "Din ve Sosyalleşme". *Sosyal Bilimler Dergisi/Social Sciences, Turkish Studies – International Periodical for Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*. Erişim: 13 Aralık 2020, https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1248316853_27Okumu%C5%9FEjder-sos-429-454.pdf&key=17972. 9/11, 2014: 429-454.
- Okumuş, Ejder. *Din Sosyolojisi*. Ankara: Maarif Mektepleri, 2018.

- Okumuş, Ejder. “Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi”. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 15/46 (2019): 11-18.
- Oruç, Cemil. *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2011.
- Öztürk, Naciye. *Okul Öncesi Dini Eğitim: “Kur’an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi” ve Öneriler*. Ankara: Seta Yayınları, 2018.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. *Okul Öncesi Öğretmenlik ve Din Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.

Analitik Eğitim Felsefecilerinin Din Eğitimiyle İlgili Görüşleri

Doç. Dr. Yusuf CEYLAN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Giriş

Bu bildiri, din eğitiminin felsefi temeline dair yapılan çalışmaların arka planında yer alan temel iki nedene dayanmaktadır. Birinci neden; din eğitiminin felsefi dayanağı ile ilgili temellendirme eksikliği ve bunu giderme ihtiyacıdır. Bu konuda bir literatür taraması olması bakımından yazılmış makalede (Ceylan, 2017) din eğitimiyle ilgili felsefi temellendirme ihtiyacının yeterince karşılanmamasından kaynaklanan problemler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

İkinci neden ise ülkemizde sıklıkla adı geçen Batılı din eğitimcilerinin din eğitimi yaklaşımlarını hangi eğitim felsefesine dayandırdıkları sorusudur. Din eğitiminde öne çıkan J. Hull ve M. Grimmitt gibi eğitimcilerin esas aldıkları eğitim felsefesi ve din eğitimi anlayışlarını nasıl şekillendirdikleri bu çalışmanın da ana hedefini belirlemektedir. Söz konusu din eğitimcilerinin eserleri incelendiğinde dikkat çeken husus eğitim felsefecilerine atıf yapmalarıdır.

Grimmitt'in "Religious Education and Human Development" ve "What Can I Do İn RE" adlı eserlerinde, analitik eğitim felsefecilerinden hem Peters'in hem de Hirst'ün görüşlerine yer verdiği görülmektedir. Din eğitiminde program geliştirme süreçlerine yön verecek varsayımların analizi sürecinde değerlendirdiği, eğitimin değer yüklü doğasına yönelik açıklamaları ile bilgi ve değer anlayışlarının analizlerinde Peters'in etkileri açık bir şekilde kendini hissettirmektedir. Yine bilgi konusunu ele alırken Hirst'ün bilgi formlarıyla ilgili görüşlerine yer vermektedir (Grimmitt1978:9-11; Grimmitt, 1987:15-21).

Grimmitt'e benzer şekilde Hull'ın eserlerinde de analitik eğitim felsefecilerinin etkisi kendini göstermektedir. Her ne kadar analitik eğitim felsefecilerinden Hirst ile eğitim anlayışı açısından tartışmaya girse de Hull'ın eğitim tanım ve tasnifinde Peters'dan etkilendiği söylenebilir. Genel olarak eğitim ile öğretim arasındaki farkı çözümlerken yaptığı açıklamalar büyük oranda analitik eğitim felsefecilerinin, özellikle de Peters'in kavramsal çerçevesiyle uygunluk taşımaktadır. Aynı bağlamda eğitim ile aşılama arasındaki farkı analiz ederken aynı eğitim felsefesinin perspektifini kullandığı da görülmektedir (Hull, 2004). Yine eğitimsel temelde bir din eğitimi savunan Edwin Cox eğitim anlayışı bakımından hemen hemen bütün eserlerinde analitik eğitim felsefecilerine atıf yapmaktadır (Cox, 1966).

1. Analitik Eğitim Felsefesi ve Eğitim Anlayışı

En genel tanımıyla analitik eğitim felsefesi; analitik felsefenin yönteminin eğitim kavramları ve problemlerine uygulanması şeklinde açıklanabilir. Bu bakımdan 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren analitik felsefenin öne çıkmasıyla birlikte analitik geleneğin eğitim alanında etkililiği de artmıştır. Analitik eğitim felsefesi, geleneksel eğitim felsefesini bazı hususlarda eleştirmiştir. Eleştirilerin odaklandığı noktalardan biri, klasik eğitim felsefesinin aşırı genelleyciliği ve soyut önerilerin eğitimle ilgili problem çözümünde yetersiz kalmasıdır. Diğer bir nokta ise, eğitim alanında felsefenin etki alanını yeterince genişletemedikleri, eğitimin güncel ve pratik sorunlarını ele almada parçalı ve öznel bir yaklaşım benimsemeleridir (Hirst and White, 1998:1-2;Portelli, 1987:21).

Analitik eğitim felsefecileri yöntemleri itibariyle hem felsefenin eğitimde ön plana çıkmasını sağlamışlar hem de eğitimin doğasının ve temel kavramlarının ayrıntılı bir analizini yapmışlardır. Onlara göre; analitik eğitim felsefesiyle birlikte eğitimin doğası ve eğitimle ilgili temel kavramlar şimdiye kadar olmadığı kadar felsefî bir yöntemle ele alınıp bütün yönleriyle çözümlenmiştir. Gerçekten de analitik eğitim felsefesiyle ilgili literatür incelendiğinde eğitim ile kavramların analizine verdikleri önem kendiliğinden görülecektir.

Analitik eğitim felsefecileri, analitik felsefeden hareketle kullandıkları “analiz” yöntemini bütün eğitim kavram ve süreçlerine uygulamaktadırlar. Bu bağlamda eğitimle ilgili kavramların, düşüncelerin ve varsayımların mantıksal bir analizini yaparlar. Onlar “bir yandan klasik eğitim felsefesinde sergilenen düşünme hatalarını, kategori yanlışlarını gözler önüne sererken, bir yandan da eğitimle ilgili uygulamaların önünü açıp gelişimini sağlamak için alanda geçen temel kavramları ve argümanları açıklamaya çalışmışlardır”(Cevizci, 2011:176).

Analitik geleneğe mensup eğitimciler, eğitimin doğasını açıklama konusunda titiz davranmışlardır. Bu eğitim felsefesinin temsilcilerinden Peters, eğitim kavramını açıklarken I. Scheffler öğretimin doğası üzerine odaklanmıştır. Eğitim ile temel kavramlar “aile benzerliği” yaklaşımı içerisinde ele alınıp değerlendirilmiştir. Eğitim kavramı şemsiye bir kavram olarak öğretim gibi diğer etkinliklerin temel kriterlerini belirlemektedir (Peters, 1966:26). Yine Peters eğitim kavramının doğasını açıklarken eğitimli olma ile bilgili olma arasında ayrım yapmaktadır. Ayrıca bilgi konusunda dikey ve yatay bilgilenme sürecinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda eğitimli olma bireyin sadece uzmanlık alanında değil aynı zamanda temel bilgi formlarında yatay bir bilgi edinme sürecini de gerekli kılar.

Eğitimin doğasını açıklama konusunda analitik eğitim felsefecileri kendilerine önem atfederler. Onlara göre; eğitim bütün yönleriyle analitik gelenek tarafından analiz edilmiştir. Buna göre eğitimin temel kriterleri; normatif olması nedeniyle değerlere dayanması ve değerli olanın aktarımını esas almasıdır. Bilişsel kriter ise eğitimin bilgi ve anlayış kazandırmasıyla ilgilidir. Ahlaki kritere göre de, eğitimin öğrenenlerin gönüllülüğü ve istekliliğine dayanmasıdır (Peters, 1966:45).

Söz konusu kriterler dikkate alındığında hangi eğitim alanı olursa olsun, eğitimsel açıdan geçerliliğini bunlara göre sağlayacaktır. Öğretim süreçleri sonucunda öğrenenler bilgi ve anlayış kazanırken onların bilişsel bir dönüşüm gerçekleşmesi de beklenmektedir. Eğer herhangi bir eğitim sürecinin sonunda kişi aktif bir zihinsel dönüşüm yaşayıp gelişim göstermiyorsa “eğitildi” denilmesi uygun değildir. Dolayısıyla eğitim ile zihinsel süreçler arasında sıkı bir ilişkinin olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Analitik eğitim felsefeciler eğitimi, sosyalleşme ve kültürlenme gibi süreçlerden ayırmak suretiyle ele alırlar. Onlara göre basit bir sosyalleşme ve kültürlenme süreci eleştiriden uzak ve pasif bir şekilde gerçekleşebilir. Dolayısıyla eğitim sadece kültürün yeni nesillere kazandırılması ve toplumsallaştırılması olarak kalamaz. Bu anlamda eğitim, yetiştirme ve büyütmeden farklı şekillerde tasavvur edilemez. Eğitimin özünde eleştirel düşünme, sorgulama, bireyin özerkliği ve bilişsel gelişim yer almaktadır. Örneğin I. Scheffler’a göre; öğrenme ortamının öğrenenlerin eleştirel ve bağımsız düşünme becerilerini engelleyecek tarzda düzenlenmesi öğretimin doğasına aykırıdır.

Analitik eğitim felsefecileri, eğitimle ilgili kavramları analiz ederken temel hedeflerinden birinin de geçerli öğretim formlarını geçersizlerden ayırma çabası olduğu söylenebilir. Bu bağlamda

onların, eğitim ve öğretim tanımlarken şartlandırma ve aşılama gibi süreçlerle karşılaştırma yaptıkları görülür. Hem Peters'in hem de Scheffler'in bu konuda benzer yaklaşım içerisinde olduğu ifade edilebilir. Öğretimin temel karakteristiğini, amaçlılık, makullük ve davranış kriterleri üzerinden açıklayan Scheffler'in esas amacının geçerli öğretim durumlarını diğerlerinden ayırmak olduğu ifade edilmektedir (Noddings, 2016:49). Analitik eğitim felsefecilerin bu şekilde eğitim ve öğretimle ilgili temel kriterlere ağırlık vermesi ve şartlandırma ve aşılama gibi süreçleri kabul edilemez bulmaları, okullardaki öğretim ile okul dışı eğitim süreçleri arasında hedefler bazında farklılaşmaların temelinin atılmıştır. Bu durumun din eğitimi açısından dini gruplar tarafından yapılan dini eğitim ile okullardaki din öğretimi arasındaki sınırın kesin bir şekilde çizilmesine kaynaklık ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Aynı zamanda aşılama ile din eğitimi arasında içerik, yöntem ve niyet temelli tartışmaların da arka planında söz konusu kavramsal çözümleme bulunmaktadır.

2. Analitik Eğitim Felsefecilerinin Eğitim Anlayışlarının Din Eğitimine Yansımaları

Analitik eğitim felsefecileri arasında doğrudan din eğitimi meselesini ele alan ismin Paul Hirst olduğu görülmektedir. Her ne kadar Peters din eğitimi konusuna uzak olsa da onun eğitim anlayışının din eğitimcilerinden özellikle de E. Cox, M. Grimmitt ve J. Hull üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Örneğin E. Cox'ın din eğitimini eğitimsel açıdan temellendirdiği görüşler arasında yer alan üç madde de söz konusu etki açık bir şekilde görülmektedir. Cox, (1983:130) eğitimsel açıdan geçerli din eğitiminin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

1. Çocukların zihnini geliştirmeli ve bakış açılarını değiştirmelidir.
2. Akademik dünyada kabul edilmiş disiplinlerle ilişkili hale gelmelidir.
3. Uygulama boyutunda, kullanılan içerik ve materyal günümüz kültürü açısından değerli ve çocukların ilgisini çekecek içerikte olmalıdır.

Söz konusu maddelerde Peters'in eğitim anlayışına atıf yapıldığı görülmektedir. Yine onun din alanında "eğitimli olma" kavramını kullanması; anlama ve eleştirel düşünmeye dayalı öğretim anlayışı savunması; Hristiyanlığa dönüştürme hedefli dîni öğretim şeklini aşılama olarak tanımlaması (Cox, 1966:63) gibi hususları açık bir şekilde analitik eğitim felsefesinin yansımaları olarak değerlendirmek mümkündür.

Genel olarak değerlendirildiğinde analitik eğitim felsefecilerinin inanca dayalı olmayan bir din eğitimi anlayışının taraftarları olduklarını söylemek mümkündür. Burada ayırt edici noktalardan biri inanca dayalı din eğitimi yaklaşımı ile aşılama arasında kurulan ilişkinin olduğu söylenebilir. Analitik eğitim felsefesinin kurucu ismi Peters'a göre aşılamanın temel karakteristiğini oluşturan şey, doktrin merkezliktir. İnanca dayalı din eğitimi de doktrine dayalı olması nedeniyle, öğrenenlerin aşılınması ve şartlandırılması söz konusudur. Peters'a göre; aşılamanın olduğu yerde eğitimden bahsedilemez. Çünkü eleştirel düşünme ve öğrenenlerin istekliliği eğitimin doğasının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretim süreci bu şekilde sürdürülürse eğitimden uzaklaşmış, eğitimin doğası bozulmuş olur (Peters, 1967:13).

İnanca dayalı din eğitimi yaklaşımına karşı çıkan analitik eğitim felsefesinin diğer öncü ismi Hirst'tür.* O, eğitim anlayışını ilkel ve sofistike olarak iki anlayışla temellendirmektedir. İlkel eğitim anlayışında inançların ve davranış kalıplarının olduğu gibi kabul edilmesini sağlayan bir

* Paul H. Hirst'ün din eğitimiyle ilgili görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz. Ceylan, Yusuf. Bir Analitik Eğitim Felsefecisinin Gözüyle Din Eğitimi: Paul H. Hirst Örneği, Ekev Akademi Dergisi, 2019, Yıl: 23 Sayı: 78, ss. 587-598.

sosyalleşme süreci söz konusu iken; sofistike eğitim anlayışında rasyonalite, bilgi ve eleştirel düşünme önemli yer tutar. Buradan hareketle Hirst, inanca dayalı din eğitimi yaklaşımını ilkel eğitim anlayışı çerçevesine yerleştirerek uygun olmadığını savunur.

Hirst'ün din eğitimiyle ilgili dikkat çeken diğer bir görüşü de Hristiyanlık temelli bir eğitim anlayışının veya felsefesinin oluşturulamayacağıdır. O, böyle bir geliştirme çabasını doğru bulmadığı gibi hata olarak da değerlendirir. Her ne kadar Hirst, Hristiyanlık temelli bir eğitim felsefesi geliştirilemeyeceğini ileri sürse de din eğitimi konusunda olumsuz bir bakış açısına da sahip değildir. Hatta o, din eğitimi önemli gördüğünü ifade etmektedir. Ayrıca din eğitime dair görüşlerini, felsefi bir temellendirmeye dayandığı için hem Hristiyanlar hem de hümanistler tarafından kabul edilebileceğini savunmaktadır (Hirst, 1974:132; Hirst, 1974:77).

Hirst, Hristiyanlık temelli eğitim felsefesi geliştirilemeyeceğine dair görüşlerini eğitim görüşü oluşturma süreci üzerinden açıklamaktadır. Ona göre, dini gelenekten ahlaki ilke çıkararak eğitime uygulanma süreci pratik açıdan tek başına yeterli değildir. Çünkü çok yönlü olan eğitim pratiğinin psikolojik ve sosyolojik olarak temellendirilmesi, para ve insan kaynağı dâhil kurumsal süreçlerin dikkate alınması gerekir. Bunun yanı sıra Hristiyanlık açısından ele alınsa bile çoğulculuk dikkate alındığında söz konusu ilkelerin bütünüyle Hristiyanlığı yansıttığını da söylemek zordur. Ayrıca soyut ilkelerin, farklı yorumların varlığı, uygulanabilirlik ve çocukların soyo-kültürel bağlamının dikkate alınmasının gerekliliğinden dolayı eğitim alanına transferini mümkün kılmamaktadır (Hirst, 1974:78).

Hirst'ün din ve ahlak eğitimiyle ilgili diğer fikirleri, daha çok felsefi bir bakış açısıyla din ve ahlak eğitiminin nasıl olması üzerinedir. Ancak temellendirme süreci, din ve ahlak eğitiminin doğası ile ilgili tartışmaları, insanın ahlaki anlayışının dini bilgiye veya inançlara dayanmasının gerekli olup olmadığı ve dini önermelerin statüsünün ne olduğu gibi konuları kapsamaktadır. Hatta bilgi formları ile ilgili görüşleri bazı eğitim felsefecileri tarafından ciddi şekilde eleştirilse de çoğulcu ve seküler bir toplumda okullardaki din ve ahlak eğitiminin uygun formunun ne olduğu sorusuna cevap aradığı söylenebilir.

Okullarda din ve ahlak eğitiminin statüsünü tartışan Hirst'ün iki görüşü dikkat çekmektedir. İlki, din ve ahlak eğitimi arasında yaptığı ayrımdır. Ona göre dini bir temellendirmeden bağımsız bir şekilde okullarda seküler bir tarzda ahlak eğitimi yapılmalıdır. Hirst açısından böyle bir yaklaşım, yaşanan toplumsal değişimin bir sonucu olarak kabul edilmelidir (Hirst, 1974:78). İkincisi ise, din eğitimi konusunda gerek dini bilginin statüsüyle ilgili görüşleri gerekse okulu seküler bir kurum olarak görmesi sonucunda okullarda din hakkında olgusal bilgilerin verilmesine ağırlık veren bir öğretim biçimini savunmasıdır. Bunun dışındaki eğitim şekillerini kabul etmemektedir. Dinin tarihte ve sanatta oynadığı rolün öğretilmesini önemli gören Hirst, okullarda din eğitiminin dindar yetiştirme hedefli olamayacağını ifade eder(Hirst, 1974:139).

Sonuç Yerine

Analitik eğitim felsefesinin ortaya çıkış zamanı ile din eğitiminde inanca dayalı yaklaşımdan inanca dayalı olmayan yaklaşıma geçiş sürecinin yakınlığı dikkat çekicidir. Aynı şekilde analitik eğitim felsefesinin gelişiminde etkili olan felsefeciler ile din eğitiminin eğitimsel bir temelde değişimine öncülük eden eğitimcilerin İngiltere'de yaşaması ve din eğitimcilerinin analitik gelenekten etkilenmeleri gözden kaçmamaktadır. Din eğitiminde 1960'lı yıllarda başlayan çoğulcu ve çok kültürlü din eğitime geçiş sürecinin eğitim anlayışı bakımından arka planında analitik

eğitim felsefesinin yer aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bunu kanıtlamak için din eğitimindeki paradigmatik dönüşümü savunan Edwin Cox'ın görüşlerini incelemek yeterli olacaktır.

Analitik eğitim felsefesinin özellikle din eğitimindeki kavramsallaştırmaları etkilediği söylenebilir. Analitik eğitim felsefecilerinin eğitimle ilgili kullandığı kavramsal çerçevenin önde gelen din eğitimcileri tarafından belirgin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Hull ve Grimmitt'in görüşlerinde özellikle de din eğitimi anlayışlarına kaynaklık eden eğitimle ilgili kavramların çözümlenmesinde analitik gelenek kendisini hissetmektedir.

Analitik eğitim felsefesinin din eğitiminde inanca dayalı olmayan öğretim biçimine geçiş sürecini desteklediği söylenebilir. Bilgi ve eğitim anlayışı bakımından din hakkında olgusal bilginin aktarımını esas alan dini öğretme biçiminin okullarda yer alması gerektiği, bunun dışında bir eğitim şeklinin okulların seküler karakteri ve öğretimin rasyonel doğası ile uyuşmadığı yönündeki analitik gelenekten beslenen görüşler söz konusu sürecin hızlanmasına katkı sağlamıştır.

Analitik eğitim felsefecilerinin eğitimin doğasından hareketle geliştirdikleri temel eğitim kriterleri din eğitimi alanına etkisini göstermiştir. Çoğu din eğitimcisi tarafından benimsenen söz konusu ilkeler din eğitiminin eğitimsel bir temelle yeniden yapılandırılmasına felsefi bir arka plan sağlamıştır. Analitik eğitim felsefecilerinin eleştirel, sorgulayıcı, anlamayı merkeze alan ve bilişsel dönüşümü destekleyen eğitim anlayışları din eğitiminin amaçlarından yöntemlerine kadar başta Cox olmak üzere çoğu din eğitimcisini etkilemiş olduğu görülmektedir. Yine bilgili olma ile eğitilmiş olma arasında yapılan ayırım, Smart ve Cox'da din eğitiminin sadece "bilgi vericiliği aşmalıdır" kabulüne dönüşmüştür. Buna benzer birçok noktada analitik eğitim felsefesinin din eğitiminin eğitimsel açıdan temellendirilmesine önemli katkısının olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Kaynakça

Cevizci, Ahmet. **Eğitim Felsefesi**, Say: İstanbul, 2011.

Ceylan, Yusuf. Bir Analitik Eğitim Felsefecisinin Gözüyle Din Eğitimi: Paul H. Hirst Örneği, **Ekev Akademi Dergisi**, 2019, Yıl: 23 Sayı: 78, ss. 587-598.

Ceylan, Yusuf. "Din Eğitiminde Felsefi Temellendirme Problemi Ve Ortaya Çıkardığı Sorunlar Üzerine Bazı Değerlendirmeler", **MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Eylül 2017, Cilt:15, Sayı: 3, , ss. 129-146.

Cox, Edwin. **Changing Aims in Religious Education**, London:Routledge and Kegan Paul, 1966.

Cox, Edwin. **Problems and Possibilities for Religious Education**. London: Hodderand Stoughton, 1983.

Grimmitt, Micheal, **Religious Education and Human Development**, Essex: McCrimmons, 1987.

Grimmitt, Micheal, **What Can I Do in RE?**, Mayhew-McCrimmon: Essex,1978.

Hirst, Paul H. and White, Patricia. "The Analytic Tradition And Philosophy Of Education: An Historical Perspective", **Philosophy Of Education: Major Themes in the Analytic Tradition**, Edt. Paul H. Hirst and Patricia White, London:Routledge, 1998.

Hirst, Paul H. **Knowledge and the Curriculum**, London:Routledge & Kegan Paul, 1974.

Hirst, Paul H. **Moral Education in a Secular Society**, London: University of London Press, 1974.

- Hull, John M. “Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe”, **British Journal of Religious Education**, 2004, Vol.26, No:1, pp. 7-19
- Hull, John M. “Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe”, **British Journal of Religious Education**, 2004, Vol.26, No:1, pp. 7-19
- Noddings, Nel. **Eğitim Felsefesi**, çev. Raşit Çelik, Nobel: Ankara, 2016.
- Peters, R.S. **Ethics and Education**, Routledge: London, 1966.
- Peters, R.S. **The Concept of Education**, Routledge: London, 1967.
- Portelli, John P. “Analytic Philosophy of Education: Development and Misconceptions”, **Journal of Educational Thought**, 1987, Vol. 21, No:1, pp. 20-32.

İbn Miskeveyh ve Kınalızâde’de Erdemler ve Erdemlerin Kazanılması

Dr. Öğr. Üyesi Semra TÜFENKÇİ

Balıkesir Üniversitesi

Giriş

İslam ahlâk felsefesinin en temel kavramlarından biri “erdem”dir. Erdemli olmak ve ahlâklı olmak arasında neredeyse fark olmadığı, erdemli insanın aynı zamanda ahlâklı insan olduğu söylenebilir. Erdem kavramının bu derece merkezi bir kavram olmasında İslam felsefesinin dayandığı Platoncu ve Aristotelesçi geleneğin etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Hatta Platon’un ortaya koyduğu erdem tasnifi Müslüman düşünürlerin çoğu tarafından benimsenmiştir. Erdem tasnifi, nefis anlayışına dayanan Platon’a göre insan nefsinin üç gücü vardır: Akıl, öfke ve şehvet. Bu üç güç arasındaki çatışmada hangisinin yönetici olduğuna bağlı olarak kişi erdemli ya da erdemsiz olur. Şehvet gücü nefsi yönetmeye başlarsa, insanın ahlâklı bir hayat sürmesi neredeyse imkânsızdır. Çünkü şehvetin amacı bedeni arzuları tatmin etmek ve bunun için ne gerekiyorsa onu yapmaktır. Şehveti tarafından yönetilen insanın akıl ve öfke güçleri şehvetin hizmetine girer ve akıl arzuların doyurulması için en uygun yolları ararken öfke gücü, bu arzuların doyurulması için gerekli cesareti sağlar. Oysa akıl insanın genel iyiliğini düşünür ve bütün güçlerin denge içinde olmasını sağlar.¹ Bu üç gücün olması gerektiği gibi olması sonucu hikmet, cesaret ve iffet erdemleri ve bu erdemlerin uyumu ve dengesiyle adalet erdemi ortaya çıkar. Böylece insan erdemli bir hayat sürebilir. Platon’un dörtlü erdem tasnifinden sonra Aristoteles’in erdemleri “orta” olarak tanımlaması İslam ahlâk felsefesi üzerinde belirleyici olan diğer konudur. Bu çalışmada İbn Miskeveyh ve Kınalızâde’nin erdemler tasnifi, erdemlerin orta olması ve ahlâkın değişmesi problemi çerçevesinde erdemlerin kazanılması konuları ele alınacaktır. İbn Miskeveyh bu konuları kapsamlı bir şekilde ele alan en önemli İslam ahlâk filozofudur. Kınalızâde ise kendisine kadar gelen bütün ahlâk literatürünü bir araya getiren, Osmanlı döneminin en önemli, ahlâk metnini kaleme alan filozoftur.

İbn Miskeveyh’in Erdem Anlayışı:

İslam ahlâk filozofları Platon’da olduğu gibi nefsin güçleri ile erdemler ve erdemsizlikler arasında ilişki kurmuş, ahlâkla ilgili konulara insan nefsinin mahiyeti, nefis ve beden ilişkisi gibi konuları ele alarak başlamışlardır. Ahlâk alanında yazılmış en önemli eserlerden birisi olan *Tehzîbü’l-Ahlâk*’ın müellifi olan İbn Miskeveyh de ahlâkla ilgili konuları tartışmaya başlamadan önce nefis konusunu ele alır. Bu eserde nefis konusuyla erdemlerin temeli olması bakımından ilgilenir. *el-Fevzü’l-Asğar* isimli eserinde ise nefsi bilgi edinme ve duyum problemi çerçevesinde konu edinir.²

İbn Miskeveyh’e göre insan nefsi, ne cisim ne cismin parçası ne de arazdır.³ Nefis, bedene hayat veren, onun fillerini denetleyen, yaşayan ve ölümsüz olan bir cevherdir.⁴ Kendisi cisim

¹ Ahmet Cevizci, *İlkçağ Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları, 2016, 262; Platon, *Devlet*, çev. Sabahattin Eyüboğlu-M. Ali Cımcöz, (İstanbul: Kültür Yayınları, 2001, 436b-c, 439b, 440b-c.

² Turan, Ramazan. “İbn Miskeveyh’in Nefs (Ruh) Anlayışı”, *Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 5/1 (Haziran 2019): 203-219, 207.

³ Nefsin cisim olmadığıyla ilgili deliller için bk. İbn Miskeveyh, *el-Fevzü’l-Asğar*, çev. Emrah Alağaç- Mehmet Zahit Sezer, (İstanbul: Endülüs Kitap, 2020), 59-61.

⁴ Macid Fahri, *İslam Ahlâk Teorileri*, çev. Muammer İskenderoğlu-Atilla Arkan, (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2004), 157.

olmayan nefis, cisimsel olan şeylere olan mesafesi nispetinde değer kazanır. Çünkü bedeni hazlar, duyular ve bunlara bağlı olan her şey insanı, erdemden uzaklaştırır.⁵

Nefis hakkında yaptığı değerlendirmelerden sonra nefsi ahlâk bağlamında ele alan İbn Miskeveyh Platoncu çizgiyi takip ederek nefsin güçlerini ve bu güçlere karşılık gelen erdem (fazilet) ve erdemsizlikleri (reziletleri) üçe ayırır. Buna göre nefsin güçleri, düşünme, öfke ve şehvet olmak üzere üçtür:

1. Düşünme Gücü (Melekî Güç): Ayırt etme ve olayların gerçekleri hakkında akıl yürütme gücü.

2. Öfke Gücü: Tehlikeler karşısında gözü peklik ve atılganlık, egemen olma, yücelme ve her çeşit şerefi kazanmayı arzu etme gücü.

3. Şehvet Gücü: Bedeni arzuların gerçekleşmesini, beslenmeyi, yiyecek, içecek cinsi ilişkiler ve her türlü zevk verici şeyleri isteme gücü.⁶

İbn Miskeveyh, nefsin bu üç gücüne karşılık gelen üç erdem ve bu erdemlerin zıttı olan erdemsizlikler listesini verir. Bu erdemler, hikmet, iffet ve cesaret ile bunların toplamı olan adalet; erdemsizlikler ise bilgisizlik, açgözlülük, korkaklık ve haksızlıktır.

Hikmet: Düşünme gücünün erdemi hikmettir. Hikmet varlıkları var olmaları itibariyle bilmektir. Tanrı ve insana dair bilinmesi gerekenleri bilmek olduğu gibi, hangi filli yapıp hangisini terk etmek gerektiğine dair bilgi de hikmetin kapsamına girer.⁷ Hikmet nazari ve ameli olmak üzere ikiye ayrılır. Varlıklar hakkında doğru bilgi elde etmek nazari hikmetin, hangi filleri yapıp hangilerini terk etmek gerektiğine dair bilgi ameli hikmetin konusudur.⁸

Cesaret (Şecaat) Erdemi: Öfke gücünün erdemidir. Öfke gücü, düşünen nefse boyun eğerse, tehlikeli bir durumla karşı karşıya kaldığında aklını kullanarak ne yapması gerektiğini bilirse bu erdem ortaya çıkar.

İffet: Şehevi gücün erdemi iffettir. Şehevi gücün aklın yönetimine girmesiyle, iffet erdemi ortaya çıkar. İnsan şehvetten kaynaklanan arzu ve isteklerini akılla kontrol altına alabilirse şehvetinin kölesi olmaktan kurtulur.

Adalet: Nefsin üç gücünün erdeminin bir arada bulunmasıyla adalet erdemi ortaya çıkar. Adalet, şehvet ve öfke gücünün, düşünme gücüne boyun eğmesi ve bu üç gücün birbirleriyle uyum içinde olmasıyla gerçekleşir.

Erdemler tasnifinde adaletin ayrı bir önemi vardır. Adalet nefsin bir gücüne karşılık gelmeyip nefsin üç gücünün erdemli olmasıyla ortaya çıkar.⁹ Bir başka deyişle nefsin güçlerinden biri erdemli değilse, adalet ortadan kalkar. İbn Miskeveyh adaletle özel önem atfetmiş ve “*Risale fi Mahiyeti'l adl*”¹⁰ adını verdiği bir risale kaleme almıştır. *Tehzîbü'l-ahlâk*'a kıyasla teorik bir biçimde ele aldığı adaleti tabîi, örfî ve ilahî adalet olmak üzere üçe ayırır. *Tehzîbü'l-ahlâk*'ta ele aldığı şekliye adaleti bu risalede “ihtiyari adalet” olarak kavramsallaştırır. İnsana özgü olan ve

⁵ İbn Miskeveyh *Tehzîbü'l-Ahlâk*, çev. Abdülkadir Şener vd. (Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1983), 18.

⁶ İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 22

⁷ İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 25.

⁸ İbn Miskeveyh, *el-Fevzü'l-aşgar*, 93

⁹ İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 23-25

¹⁰ İbn Miskeveyh, *Risale fi Mahiyeti'l-Adl*, Ed. M. S. Khan, E. J. Brill, Leiden, 1964. Bu risale M. S. Khan tarafından neşredilmiş, ve M. S. Khan'ın yazdığı giriş ile Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Bkz. Miskeveyh & M. S. Khan, “Miskeveyh'in Adalet Üzerine Adli Yayınlanmamış Risalesi”, çev. Semra Tüfenkci, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20 (2009/2): 129-144.

nefsin güçlerinin denge ve uyum içinde olmasıyla orta çıkan ihtiyari adalete bu risalede kısaca temas etmekle yetinir.

Nefsin güçleri ve bu güçlere karşılık gelen erdem ve erdemsizlikler:¹¹

Nefsin güçleri	Düşünme gücü	Şehvi Güç	Öfke gücü	
Erdemler	Hikmet	Ölçülülük	Cesaret	Adalet
Erdemsizlikler	Bilgisizlik	Açgözlülük	Korkaklık	Haksızlık

Dört temel erdemin kapsamına giren alt erdemler şunlardır:¹²

Hikmet	İffet	Cesaret	Adalet
Zeka	Utanma	Nefs yüceliği	Dostluk
Hatırlama	Sükûnet	Gözüpeklik	Ülfet
Akletme	Sabır	Yüce gönüllülük	Yakınlarla ilişkiyi sürdürmek
Çabuk anlama	Cömertlik ¹³	Sebat	Ödüllendirmek
Anlama gücü	Hürriyet	Sabır	İyi muamele
Zihin açıklığı	Kanaatkârlık	Yumuşak huyluluk	Bir şeyi güzelce yerine getirmek
Kolay öğrenme	Yumuşak huyluluk	Sükûnet	Sevgi
	Düzenlilik	Yüreklilik	Dindarlık
	İyi hal	Dayanıklılık	Kin gütmemek
	Barışseverlik		Kötülüğe iyilikle karşılık vermek
	Ağırbaşlılık		Lütufkâr olmak
	Kötülüklerden sakınma		Bütün durumlarda insanlıktan ayrılmamak
			Düşmanlıkları terk etmek
			Doğru ve hoş görülmeleyen kimselerden söz nakletmemek
			Haberlerin kaynağını araştırmak

Erdemler tasnifinde Platoncu çizgiyi takip eden İbn Miskeveyh, nefsin düşünme, öfke ve şehvet olmak üzere üç gücü olduğunu kabul eder. Aynı şekilde Platoncu şemaya bağlı kalarak bu üç güce karşılık üç erdem sıralar. Düşünme gücünün erdemi hikmet, öfke gücünün erdemi, cesaret ve şehvet gücünün erdemi iffettir. Adalet ise nefsin güçlerinden birine karşılık gelmeyip, nefsin üç gücünün itidal üzere olmasıyla kendi erdemlerini gerçekleştirmesi sonucu ortaya çıkan dördüncü erdemdir.

Kınalızâde'nin Erdem Anlayışı:

Kınalızâde Ali Efendi *Ahlâk-ı Alâî* adlı eserinde “İnsani nefis”¹⁴, akledilirleri bizzat idrak edip bilen ve hissedilir bedende organ ve güçler vasıtasıyla yönetim ve tasarrufta bulunan, cisim ve

¹¹ İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 22.

¹² İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 25-30.

¹³ Alt erdemlerden cömertliği ayrı bir başlık altında ele alan filozof, cömertliği kapsamına giren erdemleri şu şekilde sıralamıştır: Eli bol olmak, başkalarına ikramda bulunmak, sevinç duymak, yardımseverlik, iyilikte bulunmak ve hoşgörü. İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 28.

¹⁴ Kınalızâde, nefis konusunu felsefî, kelami ve tasavvufî bakış açısıyla ele alır. Hatta müellifin nefis anlayışı, ahlâk felsefesinde büyük oranda etkilendiği İbn Miskeveyh ve Tûsî'nin nefis anlayışından büyük oranda farklılık arz eder.

cismani olmayan basit bir cevherdir.” şeklinde tanımladığı¹⁵ nefsin güçlerini iki farklı şekilde tasnif eder. Her iki tasnif de Nasîruddin Tûsî’nin *Ahlâk-ı Nâsirî*’si ve Celaleddîn Devvânî’nin *Ahlâk-ı Celâlî*’sinde yer alır.¹⁶ Kınalızâde temel erdemleri üçe ayırmanın daha uydun olduğunu bundan dolayı tasniflerden ikincisini beğendiğini ifade eder. İki tasnif arasındaki farkları ve bu farklılığın temel erdemlere yansımaları tespit etmek için iki tasnifi de ele alacağız.

Birinci Nefis Tasnifi:

Birinci tasnife göre bitkisel, hayvani ve insani olmak üzere üç tür nefis vardır. Bunlardan bitkisel ve hayvani nefis, diğer canlılarla ortak iken insani nefis sadece insana özgüdür ve onu diğer varlıklardan ayıran en temel unsurdur.¹⁷

1. Bitkisel nefis: Bitki, hayvan ve insanda ortak olarak bulunan bitkisel nefis beslenme, büyüme ve üreme gibi kabiliyetlerle hem bireyin hem de türün sürekliliğini sağlar.¹⁸

2. Hayvani nefis: Bitkilerde bulunmayan bu nefis hayvan ve insanlarda bulunur. Hayvani güç iki tanedir:

a) İdrak edici güçler: Hayvanın idrak etmesini sağlayan bu güç iç duyu ve dış duyu olmak üzere iki çeşittir. Dış duyu, beş duyu dediğimiz görme, işitme, koklama, dokunma ve tat alma olmak üzere beş tanedir. İç duyu ise ortak duyu, hayal, vehim ve tasarruf eden güç olmak üzere beş tanedir.

b) Hareket ettirici güç: Şehvet gücü ve öfke gücü olmak üzere iki çeşittir. Şehvet gücü, nefsin uygun olan nesneyi kendine çekmesini sağlayan güçtür. Öfke gücü ise nefsin nefret edilen ve uygun olmayan bir şeyi kendisinden uzaklaştırmasını sağlayan güçtür. Hareket ettirici güç, nefsin neden uzaklaşıp neye meyletmesi gerektiğini fark etmesi için idrak edici güce muhtaçtır.¹⁹

3. İnsani nefis: Sadece insanda bulunan bu nefis, onu diğer canlılardan ayırır. İnsanın tümelleri akletmesi konuşması ve gülmesi gibi diğer varlıklarda olmayan bütün özellikler insani nefisten kaynaklanır. İnsani nefis ikiye ayrılır:

a) Bilen güç: Düşünme de denilen bilme gücü teorik akıl ve pratik akıl olmak üzere ikiye ayrılır. Teorik aklın işlevi varlıkların hakikatlerini bilmektir. Pratik aklın işlevi ise övülen ve yerilen fiilleri birbirinden ayırmak, hangi fiillerin insanı mutluluğa, hangilerinin mutsuzluğa götüreceğini idrak etmektir.

b) Yapan güç: Organ ve kasları hareket ettirip, harici fiillerin çıkmasını sağlar. Bu güç, bilen güce muhtaçtır. Yapan güç, hayvani nefsin hareket ettirici gücüne benzese de ondan, hayvanda hareket ettirici ilkenin tahayyül insanda hareket ettirici ilkenin akıl olması bakımından ayrılır. Yapan güç, şehvet gücü ve öfke gücü olarak ikiye ayrılır. Şehvet gücü yeme içme gibi hoş giden fiillerin gerçekleşmesiyle ilgiliyken öfke gücü, kendini koruma, zararlı şeyleri uzaklaştırma, hâkimiyet kurmayla ilgilidir.²⁰

Çoğu zaman kelami ve tasavvufi bakış açısını felsefi olana tercih ettiği söylenebilir. (Tahir Uluç, “Kınalızâde Ali Efendi’nin Nefis Görüşü”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, (2013), 9.

¹⁵ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 53

¹⁶ Ayşe Sıdika Oktay, *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*, (İstanbul: İz Yayıncılık, 2005), 172; Nasîruddin Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsirî*, çev. Anar Gafarov vd., (İstanbul: Litera yayıncılık, 2013), 35, 37-89.

¹⁷ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 57; Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsirî*, 35.

¹⁸ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 58; Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsirî*, 35.

¹⁹ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 65; Krş. Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsirî*, 35-36.

²⁰ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 66-67; Krş. Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsirî*, 36.

İnsani nefsin güçlerine göre temel erdemler ve temel erdemsizlikler:

İnsani nefsin güçleri		Temel Erdemler	Temel Erdemlerin İfratı	Temel Erdemlerin Tefriti	Temel Erdemlerin Zıddı
Bilen Güç	Teorik güç	Hikmet	Hilekârlık	Ahmaklık	
	Pratik güç	Adalet	-	-	Zulüm
Yapan Güç	Şehvet gücü	İffet	Günahkârlık	Şehvet azlığı	
	Öfke gücü	Cesaret	Tehlikeye atılma	Korkaklık	

İkinci Nefis Tasnifi:

Bu tasnife göre nefsin güçleri üçtür:

1. **Meleki nefis:** Akledilirleri ve idrak edilenleri idrak ve temyiz eden güçtür.
2. **Yırtıcı nefis:** Öfke, atılganlık, intikam, egemenlik arzusu, kibirlenme, şöhret ve üstünlük kurma gibi özelliklerin ilkesi olan güçtür.
3. **Hayvani nefis:** Yeme, içme, karşı cinsi elde etme gibi isteklere yönelten ve arzusunun ilkesi olan güçtür.

İkinci nefis tasnifine göre nefsin üç gücü, temel erdemler ve temel erdemsizlikler:²¹

Nefsin güçleri	Temel Erdemler	Temel Erdemlerin İfratı	Temel Erdemlerin Tefriti	Temel Erdemlerin Zıddı
Meleki nefis	Hikmet	Hilekârlık	Ahmaklık	Bilgisizlik
Yırtıcı nefis	Cesaret	Tehlikelere atılma	Korkaklık	Korkaklık
Hayvani nefis	İffet	Günahkârlık	Şehvet azlığı	Günahkârlık
	Adalet	-	-	Zulüm

Kınalızâde'nin kabul ettiği ikinci tasnifle birinci tasnif arasında adaletin konumu açısından fark vardır. Adaletin üç erdemin toplamı mı yoksa ayrı bir erdem mi olduğu tartışması bir kenara bırakılırsa nefsin güçlerinin iki tasnifinde de aynı temel erdemlere yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle erdemleri ve erdemsizlikleri açıklarken her iki tablo için iki farklı açıklamaya gerek olmadığı kanaatindeyiz.

Hikmet: Meleki nefis itidal üzere olur, ifrat ve tefritten birine meyletmezse hikmet erdemi, eğer ifrat ve tefrite meylederse erdemsizlikler ortaya çıkar. Meleki nefsin ifratı hilekârlık şeklinde tezahür eder. Hilekârlık, aklın hile, sahtekârlık, komiklik ve soytarılık gibi işlerde kullanılması sonucu ortaya çıkan erdemsizliktir. Meleki nefsin tefriti ise, hakikati idrak edememek, iyiyi kötünden ayırt edememekte olduğu gibi aklın kullanılmamasından kaynaklanan ahmaklıktır.²²

Kınalızâde hikmet kavramının dört farklı kullanımına dikkat çeker. İlki bütün ilimlerin üstünde olan ve onları kuşatan mutlak anlamda hikmet, ikincisi ve üçüncüsü mutlak hikmetin altında yer alan nazari ve ameli hikmet, dördüncüsü ise ameli hikmetin altında yer alan düşünce gücünün erdemi olan hikmettir.²³ Hikmet kavramının farklı kullanımları terim ortaklığından ileri gelen bazı kullanım hatalarına yol açar. Bu sebeple mutlak hikmet ile erdem olan hikmetin

²¹ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 88.

²² Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 88. Birinci tasnife göre hikmet, fiillerin eğitilmiş teorik güçten dengeli olarak çıkmasını sağlayan huydur. *Ahlâk-ı Alâî*, 87.

²³ Ayşe Sıdika Oktay, "Kınalızâde Ali Efendi'de Hikmet Kavramı" *SDÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1/10 (2003) 36.

birbirinden farklı olduğu bilinmelidir. Kınalızâde'ye göre mutlak hikmet bir bilgi türü iken, erdem olan hikmet bilen öznenin bir niteliğidir.²⁴

Cesaret: Yırtıcı nefis itidal halinde olup, ifrat ve tefrite meyletmezse cesaret erdemi, aksi halde erdemsizlikler ortaya çıkar. Yırtıcı nefsin ifratı olan tehlikelere atılma, yaşamı ve bedenın uzuvlarını mahvolmasıyla sonuçlanan, aklen makul ve makbul olmayan işlere düşüncesizce atılmadır. Bu nefsin tefriti ise korkulmaması gereken yerde korkmak ve cesaret göstermek gereken yerde korkmaktır.²⁵

İffet: Hayvani nefis, yeme, içme cinsel arzu gibi istekler konusunda aşırıya kaçmayıp itidal üzere olursa iffet erdemi ortaya çıkar. Bu gücün ifratı haram ve mekruh işleri yapmak, çirkin şeylerden zevk almak olan günahkârlıktır. Tefriti ise yaşamın ve neslin devamı için gerekli olan arzuları tamamen terk etme olan şehvet azlığıdır.²⁶

Adalet: Adalet bir kimsede bu üç erdemin bulunması, zulüm ise bu erdemlerden birinin ya da tamamının eksik olmasıdır.²⁷ Kınalızâde burada adaleti ayrı bir erdem olarak kabul etmez. Ancak birinci nefis tasnifi ve bu tasnife göre yapılan erdem sınıflamasında adalet ayrı bir erdem olarak kabul edilir. İki farklı görüşe atıf yapılmasının nedeni adaletin üç erdemin toplamı mı yoksa ayrı bir erdem mi olduğu konusundaki belirsizliktir. Kınalızâde'nin kabul ettiği ikinci nefis tasnifine göre adalet kendi başına bir erdem değil, üç erdemin bir kişide birleşmesinin sonucudur. O, hem adaletin üç erdemin birleşiminden meydana geldiği hem de dördüncü erdem olarak kabul edildiği görüşünün isabetli olmadığını söyler.²⁸

Adaletle ilgili bu tartışmaların temelinde adaletin temel erdem olup olmadığı meselesi yatar. Birinci tasnifte adalet temel erdem iken, ikinci tasnifte üç erdemin bir kişide bulunmasından meydana gelen temel olmayan bir erdem olarak kabul edilir. Kendisi üç temel erdeme vurgu yapıp adaleti bunun dışında tutarken, adaleti dördüncü erdem olarak kabul ettiği de olmuştur. Erdemsizlikleri sayarken de adaletle bir erdem olarak yer vermiştir.²⁹ Kınalızâde'nin adalet görüşüyle ilgili bir başka tartışmalı konusu ise adaletin ifrat ve tefritinin olup olmadığıdır. Bir yerde³⁰ adaletin ifrat ve tefriti olmadığını, zıddının bulunduğunu söylerken, bir başka yerde³¹ adaletin ifratının zulüm, tefritinin zulme boyun eğmek olduğunu söyler. Zulüm başkasının hakkını haksız yere gasp etmek iken, zulme boyun eğmek de bir kimsenin kendi hakkı gasp edildiği zaman boyun eğmesidir. Her iki durumda adaletle aykırıdır, ilkinde başkalarına zulmetmek, ikincisinde ise kendine zulmedilmesine göz yummak söz konusudur. Kınalızâde'nin adalet anlayışındaki bu farklılıklar, ayrı bir çalışmanın konusu olduğu için adalet bahsine bu kadar yer vermek yeterlidir.

Kınalızâde temel erdemleri açıkladıktan sonra alt erdemler konusunu ele alır. Müellif, alt erdemlerin açıklamalarına yer vermiştir fakat burada sadece erdemlerin neler olduğu tablo şeklinde gösterilecektir.

²⁴ Ahmet Kamil Cihan, “Kınalızâde’de Mutlak Hikmetin Erdem Olan Hikmetten Farkı”, *Temâşâ*, 5 (Temmuz:2016), 14.

²⁵ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 88-89. Birinci tasnife göre cesaret, eğitilmiş öfke gücünden dengeli fiillerin çıkmasını sağlayan huya cesaret denir. *Ahlâk-ı Alâî*, 87.

²⁶ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 89. Birinci tasnife göre iffet, eğitilmiş şehvi güçten dengeli fiillerin çıkmasını sağlayan huydur. *Ahlâk-ı Alâî*, 87.

²⁷ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 89. Birinci tasnife göre adalet, fiillerin eğitilmiş pratik güçten mutedil olarak çıkmasını sağlayan huya denir. *Ahlâk-ı Alâî*, 87.

²⁸ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 88.

²⁹ Oktay, *Kınalızâde*, 175-176.

³⁰ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 87.

³¹ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 102.

Temel Erdemler ve Alt Erdemler:³²

Hikmetin Alt Erdemleri	Cesaret Alt Erdemleri	İffetin Alt Erdemleri	Adaletin Alt Erdemleri
Zekâ Çabuk anlama Zihin açıklığı Kolay öğrenme Güzel düşünme Ezberleme Hatırlama	Yüce ruhluluk Necdet Yüksek gayelilik Sebat Yumuşak huyluluk Soğukkanlılık Şehamet Tahammül Tevazu Hamiyet Yumuşak kalplilik	Hayâ Nezaket Güzel yöneliş Barışçıl olma Sükûnet Sabır Kanaat Vakar Takva İntizam Hürriyet Cömertlik	Dostluk Birlik Vefa Şefkat Sıla-i rahim Mükâfat İyi ilişki Güzel yargı Sevimlilik Teslimiyet Tevekkül İbadet

Yukarıda nefsin güçleri ve bu güçlerin erdemleri ve erdemsizliklerine dair iki farklı tasnife yer verdik. Birinci tasnif ve ikinci tasnif arasında en temel farklılık Kınalızâde'nin birinci tasnifte erdemleri insana özgü nefis olan insani nefsin güçleriyle ilişkilendirmesidir. Hikmet ve adalet insani nefsin bilen gücünün erdemi iken, iffet ve cesaret yapan gücün erdemi kabul edilmiştir. İnsanın diğer bitki ve hayvanlarla paylaştığı bitkisel ve hayvani nefisler ise herhangi bir erdemle ilişkilendirilmemiştir. İkinci tasnifte ise nefsin her bir gücüne karşılık gelecek şekilde üç erdem sıralamıştır. Melekî nefsin erdemi hikmet, yırtıcı nefsin erdemi cesaret, hayvani nefsin erdemi iffettir. Birinci tasnifte adalet, bilen gücün ameli kısmının erdemi iken ikinci tasnifte adalet, nefsin güçlerinden birine karşılık gelmez. Bu durumda adalet erdeminin temel erdem olup olmadığı problemini ortaya çıkarmaktadır. Daha önce ifade edildiği gibi Kınalızâde üç temel erdeme vurgu yapıp adaleti bunun dışında tutarken, dördüncü erdem olarak kabul ettiği de olmuştur.

Buraya kadar İbn Miskeveyh ve Kınalızâde'nin erdemler tasnifini ele aldık. Peki insan bu erdemlere nasıl sahip olacaktır? İleriki sayfalarda bu sorunun cevabını bulmaya çalışacağız.

Erdemlerin Orta(vasat) Olması/İtidal Teorisi:

Aristoteles'e göre erdem biri aşırılık, öteki eksiklik olan iki kötülüğün "orta"sıdır.³³ Para alıp vermede orta olma cömertlik, para almada eksiklik vermede aşırılık savurganlık, para almada aşırılık vermede eksiklik ise cimriliktir.³⁴ Erdem iki aşırı ucun ortası olduğuna göre ortanın ne olduğunu bilmek önemli olmaktadır. Aristoteles ortanın farklı anlamlarına değinir. İlki, altı sayısının iki ve on sayılarının ortası olması örneğinde olduğu gibi matematiksel orta olup, herkes için aynıdır. İkincisi herkes için aynı olmayan, kişiden kişiye değişen ortadır. Örneğin beden eğitimcisini alması gereken besin diğerlerinden fazladır. Diğer bir deyişle beslenmede, beden eğitimcisi ile diğerleri için orta farklıdır. Erdem olarak orta matematiksel orta olmayıp, kişiden kişiye değişen ortanın kapsamına girer. Bu bağlamda orta, "gerektiği zaman, gereken şeylere, gereken kişilere karşı, gerektiği için, gerektiği gibi" eylemde bulunmaktadır.³⁵ Para alıp vermede cömertlik ortadır ancak herkesin alması ve vermesi gereken miktar farklıdır. Ahlâk felsefesiyle ilgilenen İslam filozofları da Aristoteles'in orta ilkesini kabul ederler. Bu filozofların en önemlisi olan Fârâbî Aristoteles'i takip ederek, erdemlerin orta olduğunu kabul eder ve orta teorisini sistemli bir şekilde açıklar.

³² Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 90-97.

³³ Aristoteles, *Nikomakhos'a Ethik*, çev. Saffet Babür, (Ankara: Bilgesu, 2009), 1107a.

³⁴ Aristoteles, *Nikomakhos'a Ethik*, 1107b5

³⁵ Aristoteles, *Nikomakhos'a Ethik*, 1106b5-25.

Erdemlerin biri aşırılık diğeri eksiklik olan iki ucun arasındaki orta fiiller olduğunu kabul eden Fârâbî, ortanın nasıl anlaşılması gerektiği üzerinde ayrıntılı bir şekilde durur. Öncelikle ortanın iki farklı kullanımı üzerinde durur. Bunlar: Kendi zatıyla orta ve izafi ortadır. Kendi zatıyla orta, altının on ikinin ortası olması gibi, matematiksel olarak orta değildir. İzafi orta ise kendisine izafe edilen şeylerin değişmesine bağlı olarak, zamana ve mekâna göre değişen bir ortadır. Bir çocuk ve yetişkin için itidal olan besin aynı değildir, yani iki kişiye de aynı miktarda besin verildiğinde birisi için yeterli olan diğeri için aşırı ya da az gelebilir. Erdemli fiilleri belirlemek için başvurulanan orta, izafi ortadır. Bir fiilin öznesi, nesnesi, yapıma sebebi ve içinde bulunulan şartlara göre iki aşırı ucun neresinde olduğu, o fiilin erdemli olup olmadığını belirler. Her fiilde orta, fiilin şartlarına göre belirlenir.³⁶ Cömertliğin cimrilik ve savurganlık arasında bir erdem olduğunu söylemiştik. Cömertlik cimriliğin ve savurganlığın matematiksel anlamda ortası olmayıp, bazen cimriliğe bazen de savurganlığa daha yakın olabilir. Zengin ve fakir için cömertlik iki aşırı uca konumları bakımından aynı mesafede değildir. Zenginin cömertliği ifrata, fakirinki tefrite daha yakın olabilir. Sadece zengin ya da fakir olmak da tek başına belirleyici değildir, yukarıda saydığımız fiilin öznesi, nesnesi, sebebi gibi daha başka bazı faktörler dikkate alınmalıdır.

İbn Miskeveyh de selefleri gibi nefsin güçleri ve bu güçlere karşılık gelen erdemleri orta olmaları açısından inceler. Hikmet, cesaret, iffet ve adalet iki aşırılığın ortasıdır. Erdemler iki aşırılığın ortası olduğuna göre, erdemsizlikler de ortadan uzaklaşma diğeri bir deyişle ifrat ve tefrite kaçmadır. Hikmet, sefihlik ve aptallık arasında orta bir yoldur. Sefih, düşünme gücünü gereksiz yerde ve gereksiz şeylerde kullanırken; aptal, düşünme gücünü kullanması gereken yerde de kullanmaz. Sefihlik ifratken, aptallık tefrittir. İffet, açgözlülük ve kayıtsızlığın ortasıdır. Açgözlü kimse sürekli zevk peşinde koşarken, kayıtsız kimse bedeninin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Cesaret ise korkaklık ve atılganlığın ortasıdır. Korkaklık, korkulması gerekmeyen şeylerden korkmak iken, atılganlık gereksiz yere tehlikeye atılmaktır. Cömertlik ise savurganlık ve cimrilik arasında ortadır. Cömertlik, hakkı olmayan bir kimseye gereksiz yere harcama yapmak, cimrilikte harcama yapılması gereken yerde harcama yapmamaktır. Adalet ise haksızlık etme ile haksızlığa uğrama arasında ortada yer alır. Haksızlık etmek, mal-mülk kazanmak için meşru olmayan yollara başvurmadır. Haksızlığa uğramak ise, mal-mülk kazanmak için başkalarına boyun eğmek ve ezilmektir.³⁷

İbn Miskeveyh mutluluk ve “orta” ilkesine göre eylemde bulunmak arasında doğrudan ilişki kurar. Mutluluğu mecazî, hakikî ve zannî olarak tasnif eder. Bu mutluluk türlerinden hakikî mutluluk insana özgü iken diğeri insanlar ve hayvanlar arasında müşterektir. İnsana özgü olan hakikî mutluluğun ortak ve hususî olarak iki veçhesi vardır. Tür olarak insana has olan ve potansiyel olarak her insanın ulaşabileceği ortak mutluluk, “fiillerin kişiden düşünme, ayırt etme ve akıl yolu ile mutedil olduğu belirlenen şeye göre (*el kıst*) sâdır olması yoluyla gerçekleşmektedir.” İbn Miskeveyh burada insana özgü mutluluğun biri aşırılık diğeri eksiklik olan iki uçtan uzak, orta fiiller ile elde edilebileceğine işaret etmektedir. İnsanlar bu mutluluktan aldıkları paya göre erdem bakımından birbirlerine üstünlük sağlayabilir. Bu mutluluktan pay almamış bir kimse ise insanlıktan da pay almamış demektir. Hususî mutluluk ise ilim ve mesleklerindeki farklılaşmadan dolayı bireylere özgü olan mutluluktur. Zengin malıyla başkalarına yardım ettiğinde, fakirse sabır ve tahammül gösterdiğinde mutlu olur.³⁸ Ortak mutluluk elde edilmedikçe hususi mutluluk da elde

³⁶ Fârâbî, *Fusulü'l Medeni*, çev. Hanifi Özcan, (İzmir: İstiklal Matbaası, 1987), 35.

³⁷ İbn Miskeveyh, *Tehzib*, 32-33.

³⁸ İbn Miskeveyh, *Tertibu's-sa'âdât ve Menâzilu'l-ulûm/Mutluluk ve Felsefe*, nşr., trc. ve inceleme Hümeysra Özturan, (İstanbul: Klasik Yayınları, 2019), 54-55

edilemez. Bu iki mutluluk türü arasındaki ilişki, tümel ahlâkî ilkelerin tikel durumlara uygulanmasına benzetilebilir.³⁹

Kınalızâde'ye göre erdem “ifrat ve tefrite asla meyletmeyen orta merkez ve son dengedir.”⁴⁰ Erdem itidal⁴¹, erdemsizlik ise itidalden sapmadır. Kınalızâde, itidalin ne olduğunu daire örneğiyle açıklar. Dairenin merkezi tam ortasında yer alan bir noktadır. Tam merkezde bulunan bu noktaya yakın ya da uzak birçok nokta tasavvur edebiliriz ancak itidal olan sadece merkezdeki noktadır.⁴² Erdem, dairenin merkezindeki nokta gibi iki aşırı ucun ortasıdır ve tektir, erdemsizlikler ise merkezle aşırı uçlar arasındaki bütün noktalardır. Bu durumda orta olmayan hiçbir fiilin erdem olmadığı söylenebilir.

Orta hakiki ve izafî olmak üzere iki anlama gelir. Hakiki orta (*vasat-ı hakîkî*), “iki nesnenin arasında birbirine nispeti eşit olarak bulunan” ortadır.⁴³ Dairenin merkezinin kenarlara olan mesafesinin eşit olması, dördün iki ile altıya eşit nispette olması gibi. Kınalızâde filozofların, hakiki ortanın mizaçta gerçekleşmesini mümkün görmediklerini ifade eder. Bu sebeple ahlâk felsefesi açısından dikkate değer olan izafî ortadır (*vasat-ı izâfî*). Fârâbî gibi Kınalızâde de izafî ortanın kişiye, zaman ve duruma göre değiştiğini kabul eder. Orta kişiden kişiye değiştiğine göre, bir kimse için olan bir fiil, bir başkası için erdemli olmayabilir.⁴⁴

Bu bağlamda orta/itidal prensibinin erdemli bir insan olmak için bize rehberlik sağladığını belirtmek gerekmektedir. Hangi durumda nasıl davranmamız gerektiği konusunda karar verme yetisini elde ettiğimiz zaman erdemli davranışlarda bulunmamız mümkündür. Cömertliğin herkese harcama yapmak olmadığını ya da cesaretin tehlikeli her durumda kendimizi ortaya atmak olmadığını yukarıda gördük. Erdemlerin orta olduğunu ve bu ortanın izafî orta olduğunu belirttikten sonra ortaya göre eylemde bulunarak erdemleri bir birey olmanın ve böylece iyi ahlâka sahip olmanın nasıl mümkün olduğu konusu önem kazanmaktadır. Bu konuyu erdemlerin kazanılması başlığı altında ele alacağız.

Erdemlerin Kazanılması:

Erdemli olmak fillerin orta olması diğer bir deyişle itidal üzere olmasıyla mümkündür. Peki itidal üzere olmak nasıl mümkün olacaktır, bir kimse ortanın ne olduğuna nasıl karar verecektir?

İbn Miskeveyh ahlâkı, nefsin düşünüp taşınmadan kendi fillerini ortaya koymasını sağlayan bir durum olarak tanımlar.⁴⁵ Kınalızâde de benzer şekilde huy kavramını, fillerin nefisten fikir ve düşünceye ihtiyaç duymadan kolayca çıkmasını sağlayan bir meleke olarak tanımlar.⁴⁶ Nefisten sadır olan her fiil ahlâkın konusu değildir. Bir fiilin ahlâkî olarak değerlendirilebilmesi için bu fiilin sadece nefiste yerleşmiş olması, kolayca nefisten sadır olması yetmez, aynı zamanda iradi olması gerekir.⁴⁷

İbn Miskeveyh nefsin düşünüp taşınmadan eylemde bulunmasını sağlayan durumun ikiye ayrıldığını; ilkinin mizaçtan kaynaklanan doğal ahlâk, ikincisinin sonradan edinilen alışkanlıklar

³⁹ Hümeýra Özturan, *Tertîb içinde*, 17.

⁴⁰ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 98.

⁴¹ Kınalızâde orta (vasat) ve itidal kavramlarını ayırım yapmaksızın birbiri yerine kullanmaktadır. Oktay, *Kınalızâde*, 281.

⁴² Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 98; Krş. İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 31.

⁴³ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 100.

⁴⁴ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 100.

⁴⁵ İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 36.

⁴⁶ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 84.

⁴⁷ Hüsamettin erdem, *Ahlâk Felsefesi*, (Konya: Hü-Er Yayınları, 2002), 12-13.

sonucu kazanılan ahlâk olduğunu ifade eder. Çabuk öfkelenme, heyecanlanma, korkma ve gülme gibi mizahtan kaynaklanan yatkınlıklar doğal ahlâkı oluştururken, alışkanlık ve eğitim yoluyla sonradan kazanılan huylar ise kazanılmış ahlâkı oluşturur.⁴⁸ Tûsî, nefsin niteliklerinden çabuk kaybolanlara hal, yavaş kaybolanlara ise meleke denildiğini ifade eder. Melekeyi İbn Miskeveyh'in doğal ve kazanılmış ahlâk anlayışına benzer şekilde doğa ve âdet olarak ikiye ayırır. Doğa, küçük bir sebepten dolayı öfkelenmek, küçük bir sesle korkmak, en ufak bir şeyde şaşırma gibi bireyin mizacının bazı hallere yatkın olmasıdır. Âdet ise, düşünüp taşınarak seçilen bir işin, tekrar ve çabayla alışkanlık haline gelmesi ve sonrasında bu işin düşünüp taşınmaksızın kolaylıkla yapılması ve huy haline gelmesidir.⁴⁹

Kınalızâde, Tûsî'ye benzer şekilde insanın nefsanî niteliklerini hal ve meleke olarak ikiye ayırır. Hal utanma, gülme gibi nefiste yerleşik olmayıp çabuk kaybolan nitelikler; meleke ise cömertlik ve cesaret gibi nefiste yerleşik olan ve çabuk kaybolmayan niteliklerdir. Ahlâkı oluşturan melekelerdir ancak melekelerin ahlâkı oluşturmalarının bir takım şartları vardır. Bir fiil kolayca değil de düşünüp taşınmanın sonucu yapılırsa bu fiile huy denmez. Huy olabilmesi için meleke olması ve bu meleke sayesinde fillerin kolayca çıkması gerekir. Çokça fakat nadiren yapılan yardıma, bu nitelik failde yerleşmediği için cömertlik denilmez. Aynı şekilde sürekli yardım yapan fakat bu yardımı zorlanarak ve isteksiz bir şekilde âdet haline getiren bir kimsenin yaptığı eyleme de cömertlik denilmez.⁵⁰

İbn Miskeveyh, Tûsî ve Kınalızâde'ye göre doğuştan gelen yatkınlıklara ahlâk denilemez. Tûsî ve Kınalızâde hal ve meleke ayrımı yaparak bunu açıkça belirtmişlerdir. İbn Miskeveyh ise doğal ve kazanılmış ahlâk ayrımına yer vermiş ancak ahlâkın değişmesi problemini ele alırken doğal ahlâkı kabul etmediğine işaret etmiştir. Ahlâkın doğuştan geldiği kabul edildiğinde insanın eğitim ya da başka yollarla ahlâkının değişebileceği reddedilmiş olur. Bu sebeple, "Ahlâk değişebilir mi?", "Bir kimse doğuştan getirdiği ya da sonradan edindiği huyları terk edip yeni huylar edinebilir mi?" türünden sorular ahlâk felsefesi için önemli olmuştur. İbn Miskeveyh'in bu problemi ele alışında Aristoteles belirleyici olmuştur.

İbn Miskeveyh'e göre doğal ahlâkı savunanlar ahlâkın değişebileceği kabul etmezler. Doğal ahlâkı kabul etmeyenler ise, insanın ahlâkı kabul etmeye yatkın olduğunu, eğitim ve öğretimle bireysel farklılıklara göre hızlıca ya da kolayca ahlâkın değişebileceğini kabul ederler. İbn Miskeveyh ikinci görüşe katıldığını belirtir ve bu konuda tarihsel tartışmalara yer verir. İnsanın doğuştan iyi ya da kötü ahlâklı olduğunu kabul eden görüşleri reddeden İbn Miskeveyh bu konuda Aristoteles'in doğal ahlâkın olmadığı görüşüne yakın durur.⁵¹ Aristoteles ahlâkî erdemlerin hiçbirinin doğal olarak bulunmadığını, alışkanlığın ürünü olduğunu kabul eder. Taşın doğasına aykırı olarak yukarıya doğru hareket edemeyeceği gibi doğal olan hiçbir şey doğasının aksine davranmaya alıştıramaz. Dolayısıyla ahlâkın değişebilmesi doğal olmadığının en açık delilidir.⁵²

Kınalızâde'ye göre bu hususta dikkate değer üç görüş vardır: İlki, huyun doğal olduğunu ileri sürerek ahlâkın değişmesini imkânsız görenlerin görüşleridir. İkincisi huyu doğal ve

⁴⁸ İbn Miskeveyh, *Tehzib*, 36.

⁴⁹ Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsirî*, 81-82.

⁵⁰ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 85-86.

⁵¹ İbn Miskeveyh, *Tehzib*, 36-38.

⁵² Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 1103a15-20; İbn Miskeveyh ahlâkın değişebileceğini ispatlamak için kıyas formunda delil ortaya koyar: Her ahlâk değişebilir, değişmesi mümkün olan hiçbir şey doğal değildir, öyleyse hiçbir ahlâk doğal değildir. Bu kıyas Tûsî'de de aynı şekilde geçer, Kınalızâde ise İbn Sina'ya atıfla kıyasa değinir. İbn Miskeveyh, *Tehzib*, 38; Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsirî*, 84; Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 50.

alışkanlıkla elde edilen olarak ikiye ayıran ve ilkinin değişmesini imkânsız, ikincisinin ise değişmesini mümkün gören görüştür. Üçüncü görüş ise huyların doğal ve fitri olmadığını ve bütün huyların değişmesinin mümkün olduğunu kabul eden görüştür.⁵³ Kınalızâde bunlardan üçüncü görüşün isabetli olduğunu aksi halde peygamberlerin kurdukları şeriatın, geçersiz olacağını söyler.⁵⁴ Daha sonra Kınalızâde Galen'in bu konudaki görüşlerine yer verir. Galen bazı huyların değişebileceğini bazılarının ise değişmesinin imkânsız olduğunu kabul eder. Kınalızâde, huyların doğal olmadığı bütün huyların değişebileceği görüşünün en doğru görüş olduğunu belirtmesine rağmen, İbn Sina'ya dayanarak Galen'in görüşü olan bazı huyların değişmesinin mümkün olmadığını kabul eder.⁵⁵ Son noktada Kınalızâde, gerek bütün huyların değişebileceği gerekse bir kısmının değişebileceği kabul edilsin her halükarda ahlâk ilmine ihtiyaç duyulacağını açık olduğunu vurgular.⁵⁶

Ahlâkın doğuştan geldiğini reddetmek, insanın doğuştan hiçbir şey getirmediği anlamına gelir mi? Doğal yatkınlıkların ahlâk üzerinde etkisi var mıdır, varsa ne türden bir etkiden söz edebiliriz? Fârâbî, insanın doğuştan getirdiği yatkınlıkları kabul etmekle birlikte onun doğuştan erdemli ya da erdemsiz olmadığını, erdemli ya da erdemsiz olmanın insanın kendi kazanımı olduğu üzerinde durur. Fârâbî insanın bir takım fiilleri yapmaya daha yatkın olduğunu, ancak bu yatkınlıklara ahlâkî açıdan iyi ya da kötü denilemeyeceğini, iyi veya kötü bütün ahlâkî niteliklerin sonradan kazanıldığı ifade eder.⁵⁷ İnsan kendi haline bırakılırsa doğuştan getirdiği yatkınlıklara yönelir. Bu yatkınlıkların aksine hareket etmesi bir gücün onu bu hareketlerin karşısını yapmaya yönlendirmesiyle mümkündür. Zorlanarak ve güçlkle yapılan yatkınlığın karşıtı olan davranışlar, sürekli alıştırma ve tekrarla nefse yerleşik hale gelebilir.⁵⁸ İnsan doğuştan sahip olduğu yatkınlıkları değiştirebildiği gibi, sonradan edindiği ahlâkî da değiştirebilir. Yani insanın her zaman ahlâkını değiştirme imkânı ve gücü vardır.

Fârâbî, sanatlar ve erdemler arasında benzerlik kurarak yatkınlıklar ve ahlâk arasındaki ilişkiyi açıklar. Ona göre hiç kimse dokumacı ya da hattat olarak dünyaya gelmediği gibi cimri ya da cömert, cesur ya da korkak, zalim ya da adil olarak da dünyaya gelmez. Bir kimsenin doğuştan güzel yazı yazmaya yatkınlığı olabilir fakat bu kimse kendi isteğiyle ya da dış bir sebepten ötürü bu sanatla ilgilenmezse, sırf doğuştan güzel yazı yazmaya yatkınlığı var diye bu kimse için hattat diyemeyiz. Ancak doğuştan getirdiği yatkınlığın onun hattat olmasını kolaylaştırdığını gözden kaçırmamalıyız. Erdemlere ya da erdemsizliklere yatkınlığımız da bizim yatkın olduğumuz şeyi yapmamızı kolaylaştırır. Aslanın yiğitliğe, tilkinin kurnazlığa, kurdun hileciliğe, saksağanın hırsızlığa yatkın olması gibi insanlarda farklı farklı erdemlere ya da erdemsizliklere yatkındırlar. Cesaret erdemine doğuştan yatkın olan bir kimse, bir tehlikeyle karşı karşıya kaldığı zaman tehlikeye karşı koyma ve direnme hususunda zorlanmaz. Bu kimse alışkanlıkla cesarete olan yatkınlığını pekiştirirse cesur denilmeyi hak eder.⁵⁹

Erdemleri kazanmak ve erdemsiz fiilleri terk etmek ve böylece iyi bir ahlâka sahip olmak alışkanlıkla mümkündür. Fârâbî'ye göre iyi ahlâk sadece alışkanlıkla kazanılır. Bir kimse

⁵³ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 47

⁵⁴ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 49

⁵⁵ Oktay, Kınalızâde, 111; Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 48-50.

⁵⁶ Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 49-50

⁵⁷ Fârâbî, *Fusulü'l Medeni*, 31-32.

⁵⁸ Hasan Dam, "Farabi", *Klasik İslam Eğitimcileri*, ed. Mustafa Köylü,-Ahmet Koç, (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016), 57.

⁵⁹ Fârâbî (1974), "Mutluluğu Kazanma", *Farabi'nin Üç Eseri*, çev. Prof. Dr. Hüseyin Atay (Ankara: Ankara İlahiyat Fakültesi, 1974), 37.

cömertliğe yatkın olsa bile alışkanlıkla pekiştirmedeği sürece bu yatkınlık onda erdem haline gelmez.⁶⁰ İbn Miskeveyh, kötü ahlâka sahip bir kimsenin iradesini kullanarak iyi ahlâka yönelmesinin mümkün olduğunu ifade eder. Alışkanlık ve iyi fiilleri huy haline gelene kadar tekrar etmek, erdemli birey olmak için ilk aşamadır.⁶¹

Kınalızâde de erdemsizlikler nefislerinde yerleştiği için kötü ahlâka sahip olanlara dört yöntem önerir. İlki nefsin güzel fiiller yaparak nefsin çirkin fiilleri terk etmesidir. İkincisi kötü huylardan dolayı nefsin kınanması, ayıplanması ve azarlanmasıdır. Kınalızâde, bu yöntemi beden hastalığını tedavi için ilaç kullanmaya benzetir. Üçüncüsü, erdemsizliklerin zıddı olan erdemsizliği yaparak ilk erdemsizliği ortadan kaldırmadır. Cimriliğin ortadan kaldırılması için savurganlık yapmak gibi. Bu yöntemi de bazı hastalıkların tedavisinde zehir içirilmesine benzetir. Dördüncüsü, bu yöntemlerin işe yaramadığı durumlarda nefsin ibadet ve riyazetle arındırılmasıdır.⁶² Açıkça görüldüğü gibi doğuştan ahlâk olmadığı gibi, sonradan edinilen ahlâk değiştirilip zıddına evirilebilir. Burada gerek nefsi erdemsizliklerden arındırmak gerekse erdemleri kazanmak için bilinçli yöneliminin önemli olduğu görülmektedir. İbn Miskeveyh de bu konunun üzerinde durur.

İbn Miskeveyh, fiiller, arazlar ve zihin ile ayırt etme olmak üzere insana özgü üç durum olduğunu belirtir. İnsanın mutluluğa erişebilmesi için bu üçü, olması gerektiği gibi olmalıdır. Daha açık bir ifadeyle, fiiller övgüye layık, arazlar (psikolojik durumlar) olması gerektiği gibi ve ayırt etme gücünün de iyi ve doğru olması gerekmektedir. Burada dikkat çekilmesi gereken en önemli husus, bu üç durumun şans eseri değil, gayret, çalışma ve tercih edilerek oluşması gerekmektedir. Şans eseri, ara sıra ya da kendisi için değil başka bir şey elde etmek için bu üçü bir arada bulunursa mutluluk gerçekleşmez.⁶³

Erdemli kimsenin en temel vasıflarından birisi, erdemli bir fiili bilinçli olarak yapmasıdır. Bazen erdemli olmayan kimselerin de erdeme uygun fiiller yaptığını görürüz. Adaletli olmadıkları halde adaletle uygun iş yapabilir, iffetli olmadıkları halde iffetli davranabilirler. Mesela iştahı olmadığı için ya da bazı imkânlarla ulaşamadığı için bu yeme-içme konusunda itidal üzere davranan bir kimse aslında iffetli değildir. Çünkü iffetin hakkını tam olarak vermek için iffeti bir erdem olduğu için tercih etmek ve şehvi istekleri gerektiği kadar ve gerektiği şekilde yerine getirmek gerekir. Şeref kazanmak ya da çıkar için cesurca davranmak da erdemmiş gibi görünse bile özünde erdem değildir. Mesela bazı hayvanların cesareti yiğitliğe benzer, hatta birinin davranışını övmek için bu hayvanlara benzetiriz. Oysa aslanın cesareti yiğitlikten değil, kendi gücüne olan güveninden kaynaklanır. Silahlı bir kişinin silahsız bir kişiye saldırmasında olduğu gibi, bu tarz fiiller erdem olan yiğitliğe benzemekle birlikte yapılış amacından dolayı erdem sayılmazlar. Yine bazı kimseler şan, şeref, mal veya başka dünyevi amaçlar dolayısıyla adaletli olmadıkları halde adil fiillere benzer fiiller yaparlar. Ancak bir amaç uğruna adaletli davrandıkları için adil değildirler.⁶⁴

Sonuç

İslam filozofları ahlâk felsefesinin meselelerini tartışmaya nefis kavramının analizi ile başlarlar. İbn Miskeveyh ve Kınalızâde de nefis kavramını analiz ettikten sonra nefsin güçleri ve erdemlerini ele alarak ahlâk felsefesi meselelerine giriş yaparlar. İnsanın ahlâkî olgunluğa erişmesi

⁶⁰ Fârâbî, *Fusulü'l Medeni*, 32

⁶¹ İbn Miskeveyh, *Tertîb*, 66

⁶² Kınalızâde, *Ahlâk-ı Alâî*, 150.

⁶³ İbn Miskeveyh, *Tertîb*, 66-67, 70.

⁶⁴ İbn Miskeveyh, *Tehzîb*, 98, 102.

nefsinin tanınması ve bedenle olan ilişkisini dengeye oturtmasına bağlıdır. Nefsinin gayr-i cismani bir cevher olduğunu bilen, nefsin güçlerinden ve bu güçlerin erdemlerinden haberdar olan ve erdemini ne olduğunu ve bu erdemlerin nasıl kazanılacağını bilen insan, ahlâkî olgunluğa erişme yolunda ilk adımı atmış olur.

Nefsin güçleri farklı isimlerle adlandırılmış olsa bile, bu güçlerin erdemleri konusunda görüş ayrılığı yoktur diyebiliriz. Her iki filozofun erdemleri açıklama şekilleri de birbirine oldukça yakındır. Yalnız Kınalızâde erdem olması bakımından adaletin konumuyla ilgili farklı görüşlere yer vermektedir.

Erdem, orta/itidal prensibi ile açıklanmıştır. İki aşırı ucun ortası erdem olarak kabul edilmiş, aynı zamanda bu ortanın matematiksel değil, izafî orta olduğu üzerinde durulmuştur. Buraya kadar söylenenlerin anlamlı olması ahlâkın değişebilir olmasını şart koşar. İnsan doğuştan bir ahlâk getirseydi daha sonra bu ahlâkın değişmesi imkânsız olurdu. Bu sebeple doğal ahlâk anlayışı reddedilmiş, doğuştan getirilen bir takım özelliklerin ahlâkî oluşturmadığı kabul edilmiştir. Bir davranışın ahlâkî değerlendirmeye tabi tutulabilmesi için bir takım kıstaslar belirlenmiştir. Nefisten fillerin düşünüp taşınmadan kolayca çıkması ve yapılan fiilin iradi olması temel kıstaslardır. Bir kimsenin yatkın olduğu fiilleri ortaya koyması, bu fiil ister iyi ister kötü olsun o kişinin ahlâkını oluşturmaz. İradi olmayan ve bilinçli bir şekilde tercih edilmeyen fillerin orta olması tesadüfe bağlıdır. Mizacındaki yatkınlıktan dolayı vermeyi seven bir kimse, “gerektiği zaman, gereken şeylere, gereken kişilere karşı, gerektiği için, gerektiği gibi” veremez.

Erdem tek, erdemsizlikler ise çoktur. Erdem olan orta kişiye, zamana, mekâna ve duruma göre değişen izafî ortadır ancak belirli kişi, belirli zaman, belirli mekân ve belirli bir durumda orta tektir, ortanın dışındaki alternatifler çoktur. Bu durum ortaya göre eylemde bulunmayı zorlaştırmaktadır. Bu zorluğu aşmak ortaya göre eylemeyi alışkanlıkla meleke haline getirmekle sağlanır. Orta her durumda yeniden belirleneceği için ortaya göre eylemde bulunmayı alışkanlık haline getirmek erdemli olmak için hayati bir öneme sahiptir.

Kaynakça:

- Aristoteles. *Nikomakhos'a Etik*. çev. Saffet Babür. Ankara: Bilgesu, 2009.
- Cevizci, Ahmet. *İlkçağ Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları, 2016.
- Cihan, Ahmet Kamil. “Kınalızade’de Mutlak Hikmetin Erdem Olan Hikmetten Farkı”. *Temâşâ* 5 (Temmuz 2016), 3-14.
- Dam, Hasan. “Farabi”. *Klasik İslam Eğitimcileri*. ed. Mustafa Köylü,-Ahmet Koç. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016.
- Erdem, Hüsamettin. *Ahlâk Felsefesi*. Konya: Hü-Er Yayınları, 2002.
- Fahri, Macid. *İslam Ahlâk Teorileri*. çev. Muammer İskenderoğlu-Atilla Arkan. İstanbul: Litera Yayıncılık, 2004.
- Fârâbî. "Mutluluğu Kazanma". *Farabi'nin Üç Eseri*. çev. Prof. Dr. Hüseyin Atay. Ankara: Ankara İlahiyat Fakültesi, 1974.
- Fârâbî. *Fusulü'l Medeni*. çev. Hanifi Özcan. İzmir: İstiklal Matbaası, 1987.
- İbn Miskeveyh. *el-Fevzü'l-Asğar*. çev. Emrah Alağaç-Mehmet Zahit Sezer. İstanbul: Endülüs Kitap, 2020.

- İbn Miskeveyh. *Risale fi Mahiyeti'l-Adl*. Ed. M. S. Khan. Leiden: E. J. Brill, 1964.
- İbn Miskeveyh. *Tehzîbu'l-Ahlâk*. çev. Abdülkadir Şener vd. Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1983.
- İbn Miskeveyh. *Tertîbu's-sa'âdât ve Menâzilu'l-ulûm/Mutluluk ve Felsefe*. nşr., trc., inceleme Hümeysra Özturan. İstanbul: Klasik Yayınları, 2019.
- Miskeveyh & M. S. Khan. “Miskeveyh’in Adalet Üzerine Adlı Yayınlanmamış Risalesi”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. çev. Semra Tüfenkci. 20/2 (2009), 129-144.
- Oktay, Ayşe Sıdika. “Kınalızâde Ali Efendi’de Hikmet Kavramı”. *SDÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/10 (2003), 25-36.
- Oktay, Ayşe Sıdika. *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2005.
- Platon. *Devlet*. çev. Sabahattin Eyüboğlu-M. Ali Cımcöz. İstanbul: Kültür Yayınları, 2001.
- Turan, Ramazan. “İbn Miskeveyh’in Nefs (Ruh) Anlayışı”, *Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 5/1 (Haziran 2019), 203-219.
- Tûsî, Nasîruddin. *Ahlâk-ı Nâsirî*. çev. Anar Gafarov vd. İstanbul: Litera Yayıncılık, 2013.
- Uluç, Tahir. “Kınalızâde Ali Efendi’nin Nefs Görüşü”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35 (2013), 7-28.

Erken Çocukluk Döneminde Ahlâk Eğitiminin Temelleri

Dr. Öğr. Üyesi Emine Elif ÇAKMAK İGALÇI

Kayseri Üniversitesi

Giriş

Erken çocukluk döneminde ahlâk eğitimin temellerini ahlâk ve eğitim konularının daha ayrıntılı ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ilk önce ahlâk ve eğitim kavramlarının tanımlarına, aralarında ki bölünmez ilişkiye değinip, ahlâk eğitimin amacı, önemi, şartı üzerinde durmak icap etmektedir. Erken çocukluk döneminde ki ahlâkî gelişim evrelerini inceledikten sonra ahlâk eğitimin temellerini üç ana başlık altında ele alıp, çeşitli uygulama önerileri ile makale konumuzu somutlaştırarak çalışmamızı sonlandırma niyetindeyiz.

Ahlâk, kişilerin toplumsal davranışlarıyla ilgilenen bir olgu olmakla birlikte insanların arasında ki iletişim ve ilişkilerden meydana gelmektedir. Bundan dolayı insan ilişkileri olmasaydı ahlâkın olma olasılığı da yok denilebilecek derece de az olabilirdi. Buradan sonuçla insan ilişkilerini düzenleyen kurallara ahlâk denilir ve ahlâkî kurallar sonradan öğrenilir. Ahlâkî kurallar, insanın dünyaya gelmesiyle alakalı olmayıp, doğumdan önce olduğu gibi doğumdan sonra da devam etmektedir. Çocukların gelişimleriyle beraber algılama ve toplumsal yaşantı becerileri gelişir. Böylece çocuklar ahlâk kurallarını sezmeye sonra anlamaya ve daha sonra da yorumlamaya ve uygulamaya başlarlar. Bu gelişim ve değişim belirli bir eğitimden sonra oluşur. Bunun için, çocuğun ahlâk kurallarına uymasını istiyorsak belirli bir eğitim alması gerektiğini söyleyebiliriz. (Binbaşoğlu, 2000, s. 221)

Ahlâk sadece bilginin yanı sıra aynı zamanda duygu ve harekete hitap eden unsurlar içeren bir kavramdır. Ahlâkî davranışların şekillenmesini sağlayan, kişide ahlâkî duygu gelişimini destekleyen ahlâk kavramı tek başına bir olgu olmaktan ziyade eğitim ile birleştğinde daha verimli olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. (Aydın, 2003, s. 4)

Eğitim ile ahlâk ayrılmaz ikilidir. Eğitimde toplumsal açıdan değer taşıyan davranışları kişiye kazandırma, davranışları istenen ve beğenilen yöne doğru yöneltme hedeflenmektedir. Bunu yaparken de çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlâkî yönlerden gelişmesi amaçlanmaktadır. Eğitim yoluyla, anne, baba ve eğitimcilerin rehberliğinde, çocuklara uygun çalışma ve etkinliklerle çocuğa toplumsal davranışları ve ahlâk kurallarını öğretmek son derece önemlidir. Ahlâk kavramı eğitimle bu şekilde ilişkilendirilebilir. (Aydın, 2003, s. 53)

Eğitimle ahlâk iç içe olan iki kavramdır. Eğitim daha genel bir kavram olmakla birlikte ahlâkî eğitimin altında yer almaktadır. Fakat ikisinin ortak noktası bulunmaktadır ki bunlar da insanın düşünce, duygu ve davranışlarıdır. Eğitim ile ahlâkın bir araya geldiği noktalar ise iyi ve kötü olarak adlandırılan konulardır. Ahlâk kişiyi ve toplumu iyiye yönlendirir ve insanlara doğruyu ve yapılması gerekeni gösterir. Eğitimle de davranışların iyi ya da kötü olarak ifadelendirilmesi ve öğretilmesi sağlanır. Kısaca eğitim bir bina ise ahlâk binanın harcı, ahlâkın öğeleri olan değerler de onun tuğlalarıdır. (Bayraklı, 1989, s. 33-39)

Ahlâk ve eğitimin tanımlarını yaptıktan, aralarında ki bağı gördükten, insanların ahlâklaşmasını amaç edindikten sonra ahlâkın eğitimle verilmesi gerektiği kaçınılmaz bir durumdur. Bundan yola çıkarak ahlâk eğitimi; bireyde ahlâkî olarak davranışlarında değişiklik yapma eylemidir. Dolayısıyla verilecek olan eğitimle çocuğun davranışları önce aile de, sonra okul da

sonrada diğerkurumlar ve toplum da değışmeye başlar. (Aydın, 2003, s. 16) Ahlâk eğitimi, toplumsal uyum ve düzen için ön şarttır. Çocuğun kendini mutlu hissetmesi için yaşadığı hayatın düzenine uyum sağlaması önemlidir. Bunun için ahlâkî eğitimle amaçlanan toplumsal uyum, toplumun düşünce yapısı, davranış ve tutumlarının istikrarlığı, gelenek ve görenekler, kültürel değerler, inançlar, hayat felsefesi çocukların bu uyum sürecini hem hızlandıracak hem de kazanımlarını ahlâkî yönden destekleyecektir. Böylece kendi toplumuna uyum sağlamış, iç ve dış ahengine ulaşmış bireyler olacaklardır. (Yavuz, 2012, s. 145)

Ayrıca insanların ahlâkî kurallar ve ilkeler bakımından eğitilmeleri, üst düzeyde ki ahlâkî değerleri tanıyıp kazanmalarına olanak sağlayacaktır. Bu doğrultuda ahlâk eğitiminin beklentilerini şu şekilde maddelendirmek mümkündür.

Ahlâkî eğitimin bireyden ve toplumdan beklentileri:

- Bireyin hem kendisinin mutluluğu hem de başkasının mutluluğu için farkındalık düzeyinin oluşması ve bu konuda yardım edecek şekilde hareket etmek,
- Mizaç farklılıklarının doğru ve düzgün bir şekilde idare edilip, uygun bir şekilde yönetilmesi ile kişilerde güzel huyların kazanımı için çalışmak, (Aydın, 2003, s. 51)
- Vicdan sahibi bireyler yetiştirerek, özgür düşünebilen, dış etmenlerden çok fazla etkilenmeyen, doğru davranan ve karar veren bireyler yetiştirmek, (Şemin, 1979, s. 95)
- Ahlâklı insanlar yetiştirerek üstün ahlâkı gerçekleştirmek, (Kulaksızoğlu, 1999, s. 99)
- Bireyin ahlâkî bir kişilik geliştirmesini sağlayarak, insanlarda ahlâkî olgunluğu temin etmek,
- Bireyin ahlâk kazanımını sağlayarak ailenin, toplumun, devletin iş alanlarında ahlâkın hâkim olmasını sağlamaktır.

Ulaşılmak istenen bu yargılara göre ahlâkî eğitimin kazanımı ve uygulamasının etkin ve kolay olması için ahlâk eğitiminin küçük yaşta verilmesinin ve geleceğe dönük olmasının gerekliliğini ahlâkçılar belirtmişlerdir. (Erdem, 2002, s. 110)

Ahlâk Eğitiminin Amacı: İnsanın özünü bozmadan, iç dünyasının dengesini sarsmadan kişinin yaratılışında ki yüceliği korumak, düşünce ve davranışlarını olgunlaştırmak ahlâk eğitiminin en temel amacıdır. Ahlâk eğitimi, çocuğun sadece zekâsına değil, kalbîne hitap etmeli ve onu heyecanlandırmalıdır. (Çağlayan, 2005, s. 58) Çocukların gelişimlerine yardımcı olmak, ihtiyaçlarına cevap verebilmek için ahlâk eğitime ihtiyaç vardır. Verilen eğitim onu olgunlaştırmalı, kişilik ve kimlik kazandırmalıdır. (Çağlayan, 2005, s. 54) Bu doğrultuda verilen ahlâkî eğitimle hem çocuk kendi iç dünyasından ahlâkî bir seviyeye ulaşacak hem de dış dünyasında kabul edilen ahlâkî olgunluğa erişmiş olacaktır.

Ahlâk eğitiminin amaçlarından biri de çocukların yaşadıkları toplumun ahlâkını anlayıp, hayatlarına aktararak kazandırılmasını sağlamaktır. Plato'ya göre ahlâk eğitiminin temeli adaletli olunmasıdır. Daha iyi bir nesil daha iyi bir toplum ve daha iyi bir dünya için akıl (beyin), bilgi, dil eğitiminin yanı sıra karakter ve ahlâk eğitime ihtiyaç vardır. (Burnham ve Jones, 2007, s. 33)

Ahlâk Eğitiminin Önemi: Sağlıklı bir toplumun oluşumu, bireylerin sağlıklı olmasına ve sağlıklı düşünebilmesine bağlıdır. Geleceğini düşünen ve geleceğe yatırım yapmak isteyen toplumlar, ahlâklı bir nesil yetiştirmek için gayret göstermişler, ahlâkî eğitime önem vermişlerdir. Sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli olan ahlâk eğitimi böyle toplumlar için vazgeçilmez bir eğitimidir. (Aydın, 2003, s. 51)

Çocuk, okul öncesi dönemde aldığı din ve ahlâk eğitimi ile kendine özgüveni olan, Allah ile barışık, toplum ile uyumlu ve otonomisi gelişmiş bir birey haline gelir. (Söylemez, 2008, parag. 5)

Verilen ahlâk eğitimiyle duygular gelişip, şekillenir, kişi kendi dışındaki insanları tanır ve onlara değer verir. Kazanılan ahlâk eğitimi ile bilgisizlik, çatışmalar, kırgınlıklar, güçlükler, huzursuzluklar, disiplinsizlikler ortadan kalkar. Karakterli, sosyal, sorumlu bireyler ile toplum huzurlu ortama kavuşur. (Çağlayan, 2005, s. 60)

Ahlâk eğitimi ile güven ile korku, sevgi ve merhamet ile merhametsizlik, ümit ile de ümitsizlik kaybolup gidecektir. Bundan dolayı verilen eğitim, sevgi dilli ve hoşgörüyü olmalı, ne çok şımartıp ne de çok sıkmadan duygu, akla ve davranışlara hitap eden etkin bir ahlâkî eğitim ortamı sağlamalıdır. (Çağlayan, 2005, s. 56)

Ahlâk Eğitiminin Şartı: Ahlâkî eğitimin de verimli ve uygulanabilir düzeyde olması için çocukların belirli bir olgunluk seviyesine gelmeleri ve her yaşın özelliği neyi gerektiriyorsa o şekilde eğitim sağlanması gerekmektedir. Ahlâkî eğitimde yaş, statü, aile yapısı ve çocuğun seviyesi gibi dört temel olgu önemlilik arz etmektedir. Çocukların bu dört kavram olgusu onların ahlâkî yargılamasını etkilemekte, ahlâkî sonuçların farklı olmasına yol açmaktadır. Mesela sosyoekonomik statüsü düşük olan bir ailede yetişen çocuğun ahlâkî yargısı daha yüksek çıkmıştır. Yapılan araştırmalara göre fakir çocuklar zengin olanlara göre daha cömert çıkmışlardır. Ayrıca yaş ilerledikçe de bencillik azalmakta ahlâkî yargı pozitif olarak gelişmektedir. (Şemin, 1979, s. 27-28) Bu özelliklere dikkat edilerek verilen eğitimle, ahlâkî donanım çok daha güçlü olacaktır.

Ahlâkî eğitim bazında ahlâkî gelişim için bilişsel gelişim oldukça önemli bir role sahiptir. Zekâ ve düşünme yeteneği gelişen çocukta ahlâkî kavrama ve anlayış geliştirmek, hayata geçirme de bir o kadar kolay olmaktadır. (Şemin, 1979, s. 30)

Ahlâk eğitiminde bedensel, zihinsel büyümenin önemi olmakla birlikte duygusal büyümede oldukça önemli bir yere sahiptir. Duygular davranışlara yön verdiğinden ahlâk eğitiminde duyguların yeri büyüktür. İnançlar, emir ve yasaklar kişilerin duygularını etkiler. (Çağlayan, 2005, s. 61) Ahlâk eğitimini daha net anlayabilmek ve inceleyebilmek için ahlâkî gelişim kavramını ele almamız gerekmektedir.

Ahlâkî eğitimin daha etkin ve verimli olması için nasıl ahlâk ve eğitim kavramlarının etkin ve uyumlu kullanılması gerekiyorsa aynı zamanda da gelişimsel bir sıra izlemesi gerekmektedir. Ahlâkî eğitim ahlâkî gelişimi temel alarak verilecek olursa hem ahlâkî kazanım yüksek olmaya başlayacak hem de çocuklarda geri dönüt daha verimli sağlanacaktır..

Ahlâkî Gelişim: Araştırmacılar Kessen ve Mandler’a göre; çocuklarda ki ahlâk gelişimin ön basamağı olan ahlâk duygusunun ilk işareti on üç aylıkken gözlemlenmektedir. (Bacanlı, 2015, s. 42) Bu duygunun meydana çıkmasından sonra çocukların ahlâk gelişiminde önemli bir sıralama mevcuttur. Çocuklar, “egosantrizm (benmerkezcilik)” döneminden başlayarak çevre edinimi tecrübesiyle “sosyosantrizm (çevre merkezcilik)” dönemine geçmekte ve bilişsel düzeyi gelişip okul çağına geldiğinde ise “özürlük ahlâkî” dediğimiz döneme girmektedir.

Çocuklar ilk dönemlerde ahlâk kurallarına anlamını kavramadan uymaktadırlar. Çocukların düşüncesi olgunlaşmadığından ahlâk kurallarının gerçek anlamı onlara sınırlı gelmektedir. Çocuk her şeyi kendi görüşüne göre değerlendirmekte, kendi isteklerini başkalarınınkinden ayıramamaktadır. Bu dönemdeki çocuğun ahlâk oluşumunda egosantrizm(benmerkezcilik) etkilidir.

Çocuk bu aşamada neyin iyi veya kötü olduğunu ancak kendi bakımından görebilir. (Şemin, 1979, s. 20)

Sosyosantrizm (çevre merkezcilik) döneminde çocuk önce arkadaşlarından sonra yetişkinlerden ve büyüdükçe de toplumdan etkilenmektedir. Ailede, okulda kişiliğe saygı duyularak işlem görmesi çocuğun sosyosantrismden sıyrılmasına yardım edecektir. Eğitimin temelini korku değil, sevgi oluşturduğu zaman çocuk kişiler arasındaki ilişkileri çok erkenden anlamaya başlar. Çocuğa kişiliğine saygı göstererek işlem yapmak, onda ki iyi niteliklerin gelişmesine yardım edecektir. (Şemin, 1979, s. 96-97)

Çocuk sosyosantrizm döneminde yetişkinin düşüncesine salt bir değer vermektedir. Bu tek yanlı saygıya dayanan kural anlamı, toplumumuzda büyük bir zenginlikle kendini göstermektedir. Çocuğun özgür bir ahlâkı bulunması ancak sosyosantrismden kurtularak sosyal etkilere bağlı bir değer vermesiyle başlar. (Şemin, 1979, s. 96)

Yaşı biraz daha büyüdükçe ve okul gibi sosyal ortamlara girdikçe, okulun ahlâkî eğitimde ne kadar önemli olduğu görülecektir. Hem bilincin hem dilin gelişmesiyle ve yaşı da ilerlemesiyle çocukta özgürlük ahlâkı dediğimiz (avtanomuel) ahlâk oluşacaktır. (Çağlayan, 2005, s. 57)

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AHLÂK EĞİTİMİNİN TEMELLERİ

Bu gelişim evrelerine göre verilecek olan ahlâkî eğitimin çeşitliliği ailede, okulda ve çevrede verilecek ahlâk eğitimiyle desteklenmekte, olumlu yöntem ve uygulamalarla çocuklarda manevî donanımı sağlayacak ahlâkî eğitimin temeli atılmış olacaktır. Erken çocukluk döneminde ahlâk eğitiminin temellerinin ele aldığımızda karşımıza üç kritik faktör çıkmaktadır. Bunlar aile, okul ve çevredir.

Ahlâk Eğitimi ve Aile

Çocuk, anne babasının yanında bir emanettir. Tertemiz kalbî, her çeşit nakış ve şekilden uzak, saf, kıymetli bir cevherdir. Her türlü şeye kabiliyetli olduğu gibi, kendisine verilen her şeyi almaya da yatkındır. Eğer çocuk iyiliğe alıştırılır, güzel şeyler öğretilirse iyilik üzere büyür, dünya ve ahirette mesut olur. (Cemal, 2014, s. 24) Bu yatkınlıkların ve gelişiminin farkında olan aile çocuğun ahlâkî yönde gelişmesinin temelini atacak ilk ve en önemli mercidir. Bunun doğrultusunda aile ahlâk eğitiminin en önemli yapı taşlarındandır. Ahlâkî duyguların canlanmasını, uygulanmasını ve ahlâkî bilgilerin kazanımını çocuk ilk önce kendi ailesinde deneyimler ve bu deneyimleme süreci informal yolla olur. Böylece geleceğin provasını ailesinde yaşama fırsatı yakalamış olan çocuk, büyüklerle kurduğu iletişimle geleceğine ahlâkî bir yön çizmeye başlamış olacaktır, bu da yaşantısını etkileyecektir.

İnsan; ahlâkının, karakterinin özünü aile ocağından alır. Her aile bir ahlâk okuludur. İnanç ve ibadet ile beslenen ve süslenen evler, evren olur ve çocukların yaşantılarına önemli, kalıcı, ahlâkî izler bırakır. Ahlâkî eğitimin temeli de aile de atılır. Toplumdaki ahlâk ruhunun anlam kazandığı en etkili olan yer ailedir. (Çağlayan, 2005, s. 558)

Ailenin ahlâk eğitiminde önemi oldukça büyüktür. Bunun için ailede bulunan kişilerin özellikle anne ve babaların çocukların ahlâkî eğitimine bilhassa dikkat etmeleri gerekmektedir. Ahlâkî eğitimin verimini arttırmak için anne babaların yapması gereken kritik noktalar bulunmaktadır. Bunlar eğitimci yazar Hüseyin Peker'e ve Mustafa Çağrıcı'ya göre şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ailesi çocuğuna iyi ahlâk özellikleri gösteren davranışlarda bulunmalıdır.
- Çocuğun vicdani gelişimi iyi yönde olmalıdır.
- Yetişkinler çocuktaki talep ve eğilimleri iyi yöne doğru kanalizetmelidirler.
- Çocuğun kişiliği, karakteri ve iradesi güçlendirilmelidir. (Peker, 1991, s. 166)
- Çocukların seviyesine inilmelidir.
- Uygun bir dil kullanılarak çocuklara doğru, tutarlı ve faydalı bilgiler verilmelidir.
- Aileler çocuklarına iyi bir rol modellik yaparak ahlâkî davranış kazanmaları için özen göstermelidir.

• Aileler eğitimde dengeyi etkin bir şekilde sağlamalıdır. Ne aşırı otoriter bir tutum sergileyerek çok katı olmalı ne de aşırı müsamahakâr davranarak çocukları şımartmalıdır. Doğru ve dengeli bir eğitimle kişilik gelişimi çocukların desteklenmelidir. (Çağrııcı, 2016, s. 216)

• Çocuklar da ki taklit etme özelliği ahlâk standartlarını da etkiler. Sürekli anne-babasının birbiriyle ve diğer insanlarla olan ahlâkî ilişkileri, çocuk için yetişkinlerin bütün ahlâkî ilişkilerine örnek teşkil eder. (Şemin, 1979, s. 24)

Ahlâk Eğitimi ve Okul

Çocuğun ahlâk gelişimini etkileyen bir diğer önemli unsurda kişinin kendi ailesinin ve içinde yaşadığı toplumun beklenti ve davranışlarıdır. Bunlar kişinin ahlâkî düzey ve gelişimini hem belirler hem de o doğrultuda kazanımlar elde etmesini amaçlar. Konulan kural ve normların en etkin uygulandığı yer olan okullar, ahlâkî güvenin inşa edilmesinde hayati bir role sahiptir. Okullar çocuklar için ahlâkî bir toplumun küçük figürü olmakla birlikte ahlâkî öğelerin kazandırılması gereken bir eğitim ve öğretim yuvasıdır. (Burnham ve Jones, 2007, s. 43) Okul, çocuğun hayatında yeni bir dönüm noktasıdır. Okulda, çocukların sosyal ufukları alabildiğine genişler ve ahlâkî gelişmeleri için yeni tecrübeler kazanma imkânı belirir. (Şemin, 1979, s. 25) Karakter olgunluğu, self(öz) disiplin, değerlerin kazanımı, problemleri durumlara ahlâkî sonuç bulma gibi durumlar okuldan desteklenerek kazanım elde edilmelidir. Ailede verilen nitelikli ahlâkî eğitim, temel teşkil ederek okulda desteklenmeli ve çocuklarda ahlâkî kazanımlar sağlanmalıdır. (Gatherer, 2004, s. 60)

Okulda çocuğa kendini yönetmesini sağlayacak ortamlar sunmak, büyüdüğünde demokratik bir toplumda yaşamasını sağlayacak, kendini yönetme yetisini kazanmasına olanak sağlayacaktır. (Şemin, 1979, s. 97)

Manevî ve ahlâkî eğitim için okullar da olması gerekenler;

- Okul eşitliğe ve adalete dikkat etmeli,
- Ahlâkî yaşantının sağladığı ve sunulduğu bir ortam olmalı,
- Ahlâkî deneyimler ve diyaloglar oluşturmalıdır. (Burnham ve Jones, 2007, s. 44)
- Çocukların ahlâk ve manevî gelişimlerine uygun, açık ve anlaşılır olmalı,
- Okulların kurallara, prosedürlere ve toplumsal rollere adapte edecek bir eğitim anlayışı olmalıdır. (Burnham ve Jones, 2007, s. 44)

Eğitim ve okul birleştiğinde akla ilk gelen nitelikli öğretmen olmaktadır. Şemin; öğretmenin görevlerini açık ve yalın bir dille şu şekilde kısa ve öz olarak ifade etmektedir:

“Çocuğun ahlâkî eğitiminde, okulda dikkat edilmesi gereken konuların başında eşit ve adaletli davranmasıyla örnek olan bir öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin, tüm çocuklarına karşı sevgi ve hoş görü besleyerek saygı duyan bir eğitici, iyi niteliklere vurgu yaparak toplumu iyiliklerin ve iyi davranış ve düşüncelerin düzelterek aktaran bilgi yumağı, özgür ahlâk seviyesine yükseltmek için çocukların ahlâk aşamalarına dikkat eden

örnek şahsiyet ve en önemlisi de vicdanlı bireylerden oluşan vicdani bir toplum yetiştirmek için verilen vicdani eğitimi sunan donanımlı bir usta öğretici olması gerekmektedir. Öğretmenin kendisi bu imkânlardan birçoğunun kaynağı olur. Öğretmen, ana-babayla başlayan ahlâkî gelişmeyi ileriye götüren önemli bir kişidir.”(Şemin, 1979, s. 25)

Öğretmen okul sürecinde çocuklara örnek olmalı, ceza yerine ödül kullanılmalıdır. Kötü davranışlarda kötü olan fiili cezalandırmak yerine iyiye teşvik etmeli, nezaket sözcükleri kullanımında da saygı davranışlarını överek pekiştirme sağlamalıdır. Öğretmen doğru bir model olduğunda çocuklarda ki ahlâkî davranış oluşumu hızlanmaktadır.

Bu model olma süreci sevgi ile verildiği takdirde daha kalıcı olmaktadır. Çünkü sevgiyi hisseden çocuk bencillikten sıyrılır, sevimli, sadık, uyumlu ve saygılı olur. Ahlâkî değerlerin çoğunu çocuklar sevdikleri hayran kaldıkları model aldıkları kişilerden öğrenirler. Çocuk kendisini seveni sever ve ona benzemeye çalışır. Onun için sevgi hem çocuklar hem de öğretmenler açısından çok önemli bir noktadır. Sevgi aynı zamanda kişide güven ve rahatlık duygusu oluşturduğundan ahlâkî kazanımların oluşumunda önemli etkenlerden biridir. (Şemin, 1979, s. 37)

Ayrıca çocuklara bağdaşım kuracağı eğitim ortamları sunmak gerekmektedir. Ödül ve cezalar, kurallar ve sınırlamalar çocuk için birer rehberdir. Bunlar birbirleri arasında uygunluk göstermezse sadece çocuğun zihnini karıştırdığı ve başka hiçbir işe yaramadığı gibi (Şemin, 1979, s. 45) ahlâkî eğitimi de olumsuz yönde etkilemektedir. Bağdaşım; yetişkinin öğüt verdiği ile yaptığı arasında görülecek uygunluktur. Çocuğa kabalık ve nezaket öğütleyen fakat onun yanında arkadaşlarını çekiştiren yetişkin böyle davranmakla çocuğun ahlâkî gelişimini ciddi şekilde zedeler. (Şemin, 1979, s. 47) Onun için yetişkinler, öğretmenler davranışları ve söyledikleri ile uyum içerisinde olan rol modeller olmalıdırlar.

Okul hayatında sevgi gösteren, davranışlarıyla örnek olan, davranış ve anlatım uyumu olan, sosyal adapte ve toplumsal düzene uymayı hedefleyen eğitimciyle, ahlâkî eğitim ve davranış kazanım süreci çok daha etkin ve kalıcı adaletli olmaktadır. (Montagu, 2005, s. 53-57)

Öğretmenin ahlâkî eğitim için yapması gerekenler;

- Düzenli ve tutarlı olarak ahlâkî öğeleri vurgulamalı,
- Doğru davranışlarla model olmalı,
- Güvenli ve anlaşılır bir diyalog oluşturmali,
- Doğru davranışı ödüllendirip tebrik etmeli,
- Yanlış davranışının yanlışlıklarını gösterip, men etmeli,
- Öğretmen konulan kurallara uyma, anlama, bilme, paylaşma gibi durumlarda anlaşılır ve anlamlı bir dil kullanmalı,
- Düzenli olarak verilen ya da kazandırılmak istenen davranış, değer, yargı ve bilgilerin kontrol ve denetimini yapmalıdır. (Burnham and Jones, 2007, s. 35)
- Ahlâkî öğeleri sürekli olarak derslere entegre ederek bu doğrultuda ahlâkî eğitim ortamı oluşturmali. (Burnham and Jones, 2007, s. 35)

Öğretmenler iyi bir model olarak neyi öğretmek istiyorsa davranışlarıyla onu vermeli, öğrencilerinin bireysel ilgi ve yeteneklerine göre eğitim ortamını zenginleştirmeli, eğitim konularını güncel konularla birleştirerek ahlâkî değerleri verebilmelidir. Böyle yaptığı takdirde öğretmenler, ahlâkî eğitimi düzgün almış, ahlâkî kazanımı yüksek ve değerleri benimseme gayretinde nesil yetiştirmiş olacaktır.

Ahlâk Eğitimi ve Çevre

Ailenin ve okulun etkisiyle ahlâkî eğitimi şekillenen çocukların özellikle okul öncesi dönemde ahlâk anlayışı da çevresinde bulunan kişilerin davranışlarıyla yönlendirilir. Çocuk hareketlerinde çoğunlukla etrafındakilerin etkisindedir. Eğitimciye örnek olma, ahlâkî değerleri taşıma, iletme ve uygulama alanında ciddi sorumluluklar düşmektedir. Çocukların kalplerine ve zihinlerine dokunarak davranış değişikliği ya da ahlâkî bir sorumluluk sunmalıdır. Bu ahlâkî sorumluluğu kazandırırken yetişkin içten ve samimi olmalı, sevecen bir dil tercih etmeli, en önemlisi de kırıncı, incitici, küçük düşürücü söz, davranış ve fiillerden kaçınılmalıdır.

Sosyal bir varlık olan çocuk sosyalleşmesi sırasında artık arkadaşlarını taklit etmeye başlar. Sosyal bir gruptan(arkadaşlarından) takdir görmek ya da dışlanmamak için kendisine yanlış gelen davranışları yapabilir. Burada öğretmen ya da anne baba yanlış davranışı açıklayarak iyiye yönlendirmeli, liderlik- önderlik vasfı olan çocukları ahlâkî davranışların kazanımında önder yapmalıdır.

Çevre, çocukların ahlâkî eğitimi yönünde etkisi oldukça yüksek bir yere sahiptir. Aile de şekillenen çocuk çevrenin etkisiyle pozitif ya da negatif yönde değişim gösterebilmektedir. Bundan dolayı ailelerin ve okulda öğretmenin başlıca görevi çocukların çevre edinimi sırasında çok iyi bir rehberlik yapmak, doğru olana yönlendirmektir.

Çevre dediğimiz zaman çocuğun etkileşim dâhilinde olduğu, bireysellikten çıkıp sosyalleştiği bu yaşantı biçiminin getirdiği değişimler hem yaşantısını etkilemekte hem de eğitimsel hayatında değişime neden olmaktadır. Ahlâkî unsurların çevre ile somutlaştığı ve sözlerin davranışlarla uyumunun takip edildiği bu temel aşamada çevresel unsurların etkisi de oldukça yüksektir. Erken çocukluk döneminde biraz daha ebeveyn ve eğitimci kontrolünde şekillenen çevre olgusu, kitle iletişim araçlarının hızla hayatımıza dâhil olmasıyla bu kontrolü biraz sarsmaktadır. Ahlâkî unsurların yer aldığı çevresel etkinlikler, teknoloji de ahlâk öğelerinin kullanıldığı programlar, nitelikli ve ahlâkî olgunluğu yüksek bireylerden oluşan çevreler, arkadaş çevresi, ahlâkî önderlik yapacak eğitim kurumları bu dönemde ki ahlâk eğitiminde çevre unsurunu pozitif bir duruma dönüştürerek, negatif etkilenimi en aza indirecektir.

Erken Çocukluk Döneminde Ahlâk Eğitimi Uygulamaları

Ahlâkî eğitimde genelde taklit ve ödüllendirme yoluyla değerler öğretilmekte, çocukların içselleştirip muhakeme etme yetisine izin verilmemektedir. Hâlbuki ahlâkî gelişim kuramcılardan Kohlberg'e göre; çocukta muhakeme yeteneğiyle düşünce yapısında değişiklik oluşturarak bir üst ahlâk düzeyine çıkmayı hedeflemek gerekmektedir. Bu anlayışa göre ahlâkî ikilem oluşturulan ortamlarda çocuğun kendisi doğruyu bulmaya yönlendirilerek ahlâkî değerler kazandırılabilir. Ahlâkî eğitimin hem zihinsel hem de sosyal yönüne değinen Kohlberg; çocukların çatışmalar ve zıtlıklar yaşayarak, deneyimleme yoluyla ahlâkî değerleri kendi süzgeçlerinden geçirerek elde ettikleri takdirde daha etkin ve kalıcı bir ahlâkî değer kazanımı elde edeceklerini düşünmektedir. Kohlberg'in adil toplum okullarında öğretmen öğrenciyi bir üst ahlâkî gelişim düzeyine hazırlamak için onu çok iyi dinler ve onun ahlâkî muhakeme düzeyini anlar. Sonra öğrencilerinin muhakeme ve karar arasında denge kurmasına yardımcı olur. Böylece çocukların hem muhakemeleri gelişir hem de kurallar çerçevesince davranışları ahlâken şekillenir. (Çinemre, 2013, s. 164, Akbaba, 2008, s. 181)

Bu yaklaşımdan hareketle; okul öncesi dönemde ki çocuklara hem okul hem aile çevresinde neden sonuç ilişkisini kurabileceği, ahlâkî kazanımların farkına varıp değerlendirme olanağı

sunulacağı, bir üst düşünme ve ahlâkî perspektifle hareket etmesine neden olarak sosyal ve ahlâkî sorumluluk kazanacağı, muhakeme yeteneğiyle kendisinin ulaşacağı fırsatlar verilmelidir. Bu fırsatlarla ahlâkî kazanım ve değerlerini ezber yoluyla olmaktan çok düşünüp değerlendirerek ulaşılması gereken olgular olması lazımdır.

Okul öncesi dönemde okullarda çocuklara sözel olarak birebir ahlâk dersi vermek yerine çeşitli etkinliklerle dolaylı bir ahlâk eğitimi yapılmalıdır. Birlikte çalışma alışkanlığı çocuklara kazandırılmalıdır. Karşılaşılan problemlere çözüm yolları üretilerek birlikte karar alma ve alınan kararı uygulama alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Kalbe, zekâyâ ve iradeye hitap eden ahlâk eğitimi çocuklar üzerinde daha etkin olmaktadır. Burada ki ahlâk eğitiminden amaç iyiliği keşfetmelerine ve iyilik kavramlarını öğrenmelerine fırsat vermektir. Böylece çocuk iyiliği tanıyacak ve sevmeye eğimli bir hal alacak, kötünden kötü ahlâktan koruyarak çocukların ve toplumun iyi ahlâkla donanmalarını sağlayacaktır. Onun için ahlâkla ilgi doğru bilgiler vermek doğru bir ahlâkî eğitim için ön koşuldur ki sağlam kanaatler oluşabilsin. Böylece çocuklar iyi bir karakter inşası için iyi yönlerini geliştirebilmeyi ve kötü yönlerine yenik düşmemeyi öğrenirler. Doğruların nitelikli bir şekilde öğrenilebilmesi için çocuklara yüksek düşünceler ve duygular verilmelidir ki doğru kanaatler ve algılar oluşabilsin. (Aydın, 2003, s. 59)

Çocukların ahlâkî eğitiminde ahlâkî değerleri kendisinin bulacağı ortamlar sunmanın yanı sıra bu süreci kolaylaştırmak için doğru-yanlış, iyi-kötü davranışlar hakkında bilgi vermek ve bu bilgiler doğrultusunda davranışların nedenini sorgulamasına fırsat tanımak ve onların yaş ve bilgi seviyesine göre açıklamak faydalı olacaktır. Açıklanan ve öğretilen bu kurallar sevgi ve şefkat ortamında öz güven kazanımı sağlanarak verilmeli, drama ve oyun yöntemleriyle örnek yaşantılar oluşturularak ve tekrarlamalar yapılarak eğitim ortamı sağlanmalıdır. Ahlâkî düşünce yapısının temelini okul öncesi dönemde atabilmek için çocukların yaşantısına ahlâkî öğeleri katmak, örnekledirmeler sunmak, düşünüp değerlendirmelerine olanaklar sunmak gerekmektedir.

Bir ahlak eğitimcisi olarak öğretmen, öğrencinin bilişsel ahlak gelişimine paralel olarak eğitiminde tekniklerini ona göre belirlemelidir. Bu seyri hem kolaylaştırmak hem de ilerlemesini sağlamak için Sokratik sorgulama tarzını kullanmalıdır. Bu teknikle öğretmen sabırla anlayan, dinleyen, ön yargıdan uzak, hem eleştiren, hem de sorgulayan bir kimse olmasını gerektirir. Öğrencilerin katımını sağlamak, düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmesi için de sınıf ortamı oldukça önemlidir. Kalıplaşmış bir zihniyetten uzak, yargılayıcı olmayan, kendi duygusal yaklaşımlarını yansıtmayan demokratik ve özgür bir ortam oluşturmali, övgü ve yergi sözcükleri kullanmadan her öğrenciye şartsız pozitif değer verdiğini göstererek ahlâk eğitimine tüm öğrencileri dahil edebilmelidir. (Çinemre, 2013, s. 153)

Erken çocukluk döneminde çocuklar taklit çağında olduğundan ve her öğrendiğini modelleme yoluyla öğrenirken daha kalıcı bir eğitim ve öğrenme sağladığından, öğretmen hal, tavır ve diliyle iyi bir rol model olarak çocuklara doğru bir ahlâkî eğitim ortamı oluşturmali. Bu doğrultuda eğitimcilerin ve ebeveynlerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar söz konusudur. Bunlar;

- Çocuğun dış taklitten iç taklide geçtiği aşamada uygun rol modellikle ebeveynler doğru ve düzgün rehber olmalıdır ki bu geçişi sağlıklı bir şekilde çocuklar atlatabilsin, dengeyi bozmadan nitelikli ve tutarlı bir özdeşim kurabilsin. (Aydın, 2003, s. 64)
- Çocuk örnek aldığı kişinin hal, davranış, söz, fiil, düşünce her bir durumunu taklit eder. Kendi davranışlarını da bunlara göre şekillendirdiği için ebeveynlerin bilinçli hareket etmeleri

gerekmektedir ki çocuklarda sağlam bir dil, din, ahlâk, hukuk, sanat ve hayat anlayışı oluşabilsin. (Aydın, 2003, s. 64)

- Çocuk özdeşleştirme sürecinde büyüklerini örnek almaya ve onlarla sosyalleşmeye gereksinim duyar. Bu süreçte etrafında ki davranış kurallarını; kültürel ve sosyal değerleri öğrenir ve bunları davranışa dönüştürür. Bütün bunlar çocukta benlik gelişimine, nitelikli kişilik oluşumuna katkı sağlayarak çocuğun düşünme biçimini ve inancını etkileyecektir. Bunun için aileler bu ciddiyetin farkında olarak çocuklarının hayatlarına dokunmalı, iyi ve doğru davranış ve düşünceler sergilemelidir. (Yavuz, 2012, s. 148-150)

- Öğrenciler (çocuklar) öğretmenin hal, tavır ve kullandığı dile karşı şekil alırlar. Kibar, nazik ve hoşgörülü olan öğretmenin çocukları bu davranışları örnek alır; dürüst ve adaletli öğretmenin sınıfındaki öğrenciler yalan söylemez, arkadaşlarına saygılı davranırken, zorla otorite kurmaya çalışan bir öğretmenin sınıfındaki çocuklar ise yalan söyleyerek sınıf düzenini bozucu hareketler yapmaktan çekinmezler. Bundan dolayı gerçek otorite öğretmenin kişiliğidir ve o çocuklar için manevî bir otoritedir. (Çamdibi, 1994, s. 172)

- Okul öncesi dönemde ahlâkî eğitimi örneklendirecek olursak; çocuğun doğru davranışında çevresi tarafından fark edilip, takdir edilmesi gerekmektedir. Çocuk, öğrendiği ve gözlemlediği doğru ve iyi davranışı kendi çıkar ve faydası için yapmasından ziyade kendi ilgi ve isteğiyle yapmalıdır. Bunun için öğrenilmiş tüm davranış ve bilgilerin iyi yönleri sık sık vurgulanarak tekrar edilmeli, çocukların unutmaması sağlanmalıdır. Eğitimci iyiliğe hizmet eden duygu ve eğilimleri güçlendirmeli, kötülüğe sebep olanları zayıflatıp etkisini azaltmalıdır. Böylece çocukların duygu ve düşüncelerini istenilen yöne yönlendirmelidir. (Bilgin ve Selçuk, 1991, s 96-98)

Ayrıca eğitimciler ve ebeveynler ahlâken uygun olmayan davranışın tekrar edilmesine, çevre tarafından onay görmesine, çocuklar tarafından dikkat çekici hale gitirilmesine hiçbir zaman izin vermemelidir. Bunun için yanlış olan davranışı önlemek için davranışın nedenini bulup, nedeni yok etmesi gerekir. (Dodurgalı, 1999, s. 150-15) Bu süreçte çocuğa daima olumlu telkinler yaparak güzel davranışlara yönlendirmeli, olumsuz söz ve telkinlerden olabildiğince kaçınılmalıdır. (Binbaşoğlu, 2000, s. 236-267)

Öğretmen drama yöntemiyle öğrenilen kavram ve davranışları çocuklara aktif katılımlarıyla kazandırmalıdır. Ahlâkî davranışlar içeren hikâyeleri okuyup birlikte değerlendirme ortamı sunmalıdır. Eğitimde heyecan ve canlılık uyandıran öyküler önemlidir. Anlatılan öyküler canlandırılabilir, fırsat eğitiminde olaylar bizzat yaşanabilir.

Seviyeye uygun, yumuşak ve açıklayıcı net bir dil kullanarak, hikâyeler anlatılmalı, örnek olaylarla ahlâkî eğitim verilebilmeli, yanlış olay üzerinde beyin fırtınası ve yanlışlıklar tespit edilerek, doğru yönlendirmeler yapılmalıdır. Çocukların seviyesine uygun etkinlikler yapılmalı, ahlâkî değerleri abartmadan objektif ve somut bir şekilde davranışa nasıl dönüştürüleceğini göstererek verilmelidir. (Çağlayan, 2004, s. 75)

Yaşayarak öğrenme ortamları oluşturularak gezilerle ahlâkî kültür göstermeli, doğal ortamında faydalı çalışmalara (ziyaretlere) yer verilmelidir. Cami, türbe, dini mekânlar gezilerek dini ve ahlâkî yaşantılar pekiştirilmelidir. Bunlara ek olarak küçüklerin büyüklerini saymasına, büyüklerin küçüklerini koruyup gözetmesine ve yardımcı olmalarına fırsat verilmelidir. Yaşlıları Koruma haftasında huzurevlerine gezi düzenlenmeli, hasta olan arkadaşlarına hasta ziyareti yapılmalıdır.

SONUÇ

Ahlâk olgusunun bireyin ve toplumun hayatına dönük olması, kazanım oluşturmaya içselleştirip uygulamaya dökebilmesi eğitimle iç içe verildiği takdirde etkin ve faydalı olacaktır. Ahlâkî kuralların öğrenilmesi, yaşantıya dâhil edilmesi, değer yargıların şekillenmesi, ahlâkî normların belirlenmesi bireyden topluma etkin olabilmesi ancak ve ancak ahlâk eğitimiyle mümkündür. Verilecek ve planlanacak olan eğitimin etkililiğini tüm gelişim dönemlerinin hatta kişilik gelişimi için kritik dönem olan erken çocukluk döneminde ele alınması bu unsurların kalıcı ve karakterle bütünleşmiş bir şekilde bireyde yerleşmesine zemin hazırlayacaktır. Ahlâk eğitimin bu dönemde eğitimsel ve gelişimsel açıdan temelini oluşturarak üç unsur bulunmaktadır; aile, okul ve çevre. Çocuğun ilk eğitim yuvası içine doğduğu ailesidir. Aile bireylerin etkisi tüm alanda hissedildiği gibi ahlâk eğitiminde de oldukça yoğun bir şekilde görülmektedir. Ebeveynlerin ahlâkî tutum ve davranışları, sözleriyle uyumlu hareketleri, aile yargı ve değerlendirmeleri o ailede yetişen çocuğun ahlâk eğitiminde ilk temelini oluşturmaktadır. Sosyalleşme olgusuyla ve toplumsal kurallarla tanıştığı yer olan okul ise erken dönem çocukların ahlâk eğitiminde hayati bir role sahiptir. Toplumun küçük bir figürü olan okulda ahlâkla ilgili konular ve normlar en etkin bir şekilde uygulanmaktadır. Okullarda ki öğretmenler örneklik ve rol modellik açısından kilit bir role sahiptir. Çevre olgusu da keza toplumsal kabul, akranların onayı, sosyal dayanışma, takdir ve beğenme gibi unsurların ön plana çıktığı, ahlâkî eğitimin seyrini değiştirebilecek durumlar oluşturmaktadır. Önemli olan burada yetişkinliklerin iyi bir rehber olarak doğru, pozitif ve ahlâkî olana çocuğu yönlendirmek eleştirel unsurlardan kaçınarak yardımcı olmaktır.

Ahlâkî eğitim toplumda manevî algının gelişiminde en güçlü araçlardan birisidir. Çoğu değerler, doğrular, felsefî akımlar, ahlâkî öğeler, inançlar, yargı, tutum ve davranışlar eğitimin niteliğine göre belirlenip, şekillenmektedir. Toplumun ahlâkîyet anlayışının oluşması, sağlam bir temel atılarak topluma mal edilmesi erken çocukluk döneminde verilecek ahlâk eğitimiyle olacaktır.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2008). *Eğitim Psikolojisi: Ahlâk ve Gelişimi*. (Düz. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2011). Değer, Değer midir? *Eğitime Bakış Dergisi*, 19, 18-21.
- Bayraklı, B. (1989). *İslam'da Eğitim: Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli*. İstanbul: MÜ İFAV.
- Bilgin, B. ve Selçuk M. (1991). *Din Öğretimi*. Ankara: Akid Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları*. İstanbul: MEB.
- Burnham, J. W. ve Jones V. H. (2007). *Spiritual and Moral Development in Schools*. New York.
- Cemal, A. (2014). *Ailede Ahlâk Eğitimi*. İstanbul: Nev Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlâk Pusulası: Ahlâk ve Değerler Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Çağrı, M. (2016). *Anahatlarıyla İslam Ahlâkı*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çamdibi, H. M. (1994). *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*. İstanbul: MÜ İFAV.
- Çamdibi, H. M. (2012). *Güzel Ahlâk ve İnsan İlişkileri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

- Çinemre, S. (2013). Bir Ahlâk Eğitimcisi Olarak Lawrence Kohlberg, *T.C. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 143-164.
- Erdem, H. (2002) *Ahlâk Felsefesi*. Konya: Hü-Er Yayınları.
- Erden, H. İ. (2014). *Çocuklarda Ahlâkî ve Manevî Eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gatherer, W A. (2004), *Pioneering Moral Education: Victor Cook and His Foundation*. Edinburg.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Montagu, A. (2005). *Çocuklarınıza Ahlâkî Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?* (Çev. Remzi Öncül). İstanbul: MEB Yayınları.
- Piaget J. (2015). *Çocuğun Ahlâkî Yargısı*. (Çev. İdil Dünder). İstanbul: Pinhan yayınları.
- Söylemez, T. (2008). *Okul Öncesi Çocukları İçin Din Eğitimi ve Allah Tasavvuru*. www.talhasoylezmez.blogspot.com.tr (16.08.2020 tarihinde erişilmiştir).
- Şemin, R. (1979). *Çocukta Ahlâkî Davranış ve Ahlâkî Yargı*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yavuz, K. (2012) *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Erken Çocukluk Döneminde Ehliyet ve Bu Dönemin Eğitimini Himâye Eden İslâm Hukuku Müesseseleri

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa GENÇ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Giriş

İnsan, hiçbir şey bilmeyen fakat öğrenme ve anlama vasıtası olan organlar ile donanımlı bir varlık olarak¹ “fıtrat üzere”² dünyaya gelmiştir. Kendisine akıl da verilen bu varlık³ Yüce Allah’tan gelen ilk emir ile okuyup öğrenmeye davet edilmiştir.⁴ Ne var ki dünyaya geldiğinde o bir çocuktur. Her türlü bakım ve gözetim ihtiyaçlarının karşılanmasıyla birlikte ehliyetine/elverişliliğine göre onun eğitimi için bir bilgi kaynağına, bilgiyi alıp öğretme usulüne ve bir öğretmene ihtiyaç vardır.

Sözü geçen ihtiyacı karşılamak üzere öncelikle müracaat edilmesi gereken Kur’ân-ı Kerîm/Kitap ile “çocukların bakım, gözetim ve terbiyesiyle ilgili genel hükümler” konulmuştur.⁵ Öğrenme ve öğretme işi ise Yüce Allah’ın, “büyük bir ahlâk üzerinde” olduğunu bildirip,⁶ güzel bir örnek (usve-i hasene)⁷ olarak takdim ettiği Peygamberimiz (s.a.s)’in hayat tarzı olan Sünnet ile uygulama alanı bulmuştur. Bu iki kaynağın ışığında oluşup gelişen İslâm hukuku da her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim faaliyetinde de hukukî kâidelere dayalı olarak güzel ahlâkın hâkim kılınmasını esas almaktadır. Nitekim Rasûlullah (s.a.s): “Ben güzel ahlâkı tamamlamak için gönderildim.” buyurmuş⁸ dinin itikâdî ve amelî alanını bu ahlâk üzere inşa ederek ashabına öğretip, örnek olmuş ve onların da insanlara güzel ahlâk ile muamele etmelerini istemiştir.⁹ Bu şekilde “asr-ı saadet” modeliyle başlayan söz konusu faaliyetler onun yetiştirmiş olduğu model öğretmenler eliyle sonraki nesillere ulaşmıştır. En güzel bir şekilde yaratılan insana¹⁰ gerekli olan da hayat boyu bu yolu takip etmektir.

Tarih boyunca Müslümanlar nesillerin bu ahlâk üzere yetişmesine çok büyük bir önem vermişler; kurdukları müesseselerle, yetiştirdikleri âlimler ve model insanlarla İslâm’ı yaşayıp yaymışlardır. Kaynağını vahiyden alan fıkıh/İslâm hukuku da bu temel üzere yetişen âlimlerin ilim meclisleri ve kalemleriyle gelişip olgunlaşmıştır. Bu sayede yaşadıkları çağda ihtiyaç duydukları

¹ Bk. en-Nahl 16/78; Ömer Nasuhi Bilmen, *Hukûkî İslâmiyye ve Istılâhâtı Fıkhiyye Kâmûsu* (İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi, 1985), 1/227. İlgili âyet-i kerimenin meâli şöyledir: "Sizler hiçbir şey bilmez bir durumdayken Allah sizi analarınızın karnından dışarı çıkardı; şükredesiniz diye size kulaklar, gözler, kalpler verdi" [Hayreddin Karaman vd., *Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Basım, 2006), 2/605].

² Bk. Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil el-Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 2. Basım, 1413/1992), “Cenâiz”, 93. Ayrıca bk. Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc, *Sahîhu Müslim*, thk. Muhammed Fuâd Abdülbakî (İstanbul: Çağrı Yayınlar, 2. Basım, 1413/1992), “Kader”, 22. Buhârî’deki şekline göre ilgili rivâyetin anlamının bir kısmı şöyledir: “Her çocuk fıtrat üzere doğar. Sonra anne ve babası onu Yahûdileştirir; Hristiyanlaştırır veya Mecûsileştirir...”

³ Bk. Bilmen, *Kâmus*, 1/227. Ehliyet ve mükellefiyetle bağlantılı olarak akıl konusunda güzel bir açıklama için bk. Şemseddin Muhammed b. Hamza el-Fenârî (Molla Fenârî), *Fuşûlû'l-bedâyi' fi usûli's-şerâyi'*, thk. Muhammed Hasen Muhammed Hasen İsmâil (Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1427/2006), 1/315 vd.

⁴ O ikil emir meâlen şöyledir: “Yaratan Rabbinin adıyla oku” (Alak 96/1).

⁵ Ali Bardakoğlu, “Hidâne”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1998), 17/467.

⁶ Bk. el-Kalem, 68/4.

⁷ Bk. el-Ahzâb, 33/21.

⁸ Ebû Abdillâh Mâlik b. Enes, *el-Muvattâ'*, thk. Muhammed Fuâd Abdülbakî (İstanbul: Çağrı Yayınları, 2. Basım, 1413/1992), “Hüsnü'l-huluk”, 8.

⁹ Meselâ Yemen’e vâlî olarak atanan Muâz b. Cebel (r.a.)’ı uğurlarken ona son tavsiye olarak şöyle demiştir: “Ey Muâz b. Cebel insanlara karşı güzel ahlâklı ol/onlara güzel davran” (أَحْسِنْ خُلُقَكَ لِلنَّاسِ يَا مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ) (Muvatta’, “Hüsnü'l-huluk”, 1).

¹⁰ Bk. et-Tîn 95/4. İnsan hem rûhî, hem de fizikî bakımdan en güzel bir şekil; “ahsen-i takvîm” üzere yaratılmıştır [Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili* (İstanbul: Eser Neşriyat, 1979), 8/5935-5936].

nazarî ve amelî bilgiyi elde eden Müslümanlar ve güçleri nispetinde ona göre uygulama yapmaya çalışmışlardır. Bu çerçevede her türlü bakım ve gözetim ile çocukların geleceğe hazırlanması meselesine ayrı bir özen gösterilmiştir. Bu cümleden olmak üzere, onların hukuku yanında eğitim ve edebini de konu edinen müstakil eserler yazılarak çocukların hukukun himâyesinde yetiştirilmesinin önemine ve ilgililerin sorumluluklarına özel olarak dikkat çekilmiştir.¹¹ Bu konuda şu iki eser misâl olarak verilebilir:

1. *Câmi’u ahkâmi’s-şığâr* (*Ahkâmü’s-şığâr, Câmi’u’s-şığâr*): Bu kitap, Hanefî fıkıh âlimlerinden Ebü’l-Feth Mecdüddîn Muhammed b. Mahmûd b. el-Hüseyn b. Ahmed el-Üsrûşenî’ye (ö. 637/1240’tan sonra) aittir. Çocuklarla ilgili fikhî hükümlerden söz eden bu çalışma ile “belki de dünya tarihinde ilk defa çocuk hukukuna dair” müstakil bir eser kaleme alınmıştır. Çeşitli Arapça baskıları bulunan bu eser,¹² *Ahkâmu’s-Sığar İslam Hukukunda Çocuklarla İlgili Hükümler* adıyla İbrahim Canan tarafından Türkçe’ye tercüme edilmiş ve 488 sayfalık bir kitap olarak 1984 yılında İstanbul’da yayımlanmıştır.¹³

2. *Tuhfetü’l-mevdûd bi-ahkâmi’l-mevlûd*. Bu kitap, Hanbelî âlimlerinden Ebû Abdillâh Şemsüddîn Muhammed b. Ebî Bekr b. Eyyûb ez-Zürâî ed-Dımaşkî el-Hanbelî (ö. 751/1350) tarafından yazılmıştır. Çocuklarla ilgili hükümleri derleyen bu Arapça eserin çeşitli baskıları yapılmıştır.¹⁴

Özellikle son yüzyıl içinde çocuklarla ilgili çalışmaların çoğaldığı,¹⁵ onların eğitimiyle ilgili yeni metotların geliştirildiği ve buna paralel olarak çeşitli eğitim müesseselerinin kurulduğu bilinmektedir. Ülkemizde de bu alanda akademik çalışmalar yapıldığı,¹⁶ ilmi toplantıların tertiplendiği¹⁷ ve hem devlet hem de sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim programları açıldığı bilinmektedir. Bu çerçevede çocukların din eğitimiyle ilgili özel çalışmalar da büyük bir ilgi ve gayretle artarak devam etmektedir. Onlardan birisi de Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında hizmete başlayan 4-6 yaş Kur’an kurslarıdır.

Bu çalışmada -daha çok Hanefî fıkıh edebiyatına dayalı olarak- erken çocukluk dönemi eğitiminin ne anlama geldiği ve bu dönemdeki çocukların eğitiminde esas alınması gereken ehliyet teorisi ile çocukların eğitimini himâye eden müesseselerin tanıtılması hedeflenmiştir. Konu başlığında yer alan “erken çocukluk dönemi” İslâm hukukunda insan hayatının “çocukluk” döneminin ilk safhası olan “temyiz öncesi dönem”i yaşayan küçükleri içine alır. İslam hukukuna göre çocukluk/küçüklük iki safhaya ayrılmaktadır.¹⁸ Bu ayırimda çocukların temyiz gücü esas alınmakta ve buna göre onlar mümeyyiz olmayan (gayr-i mümeyyiz) çocuklar ve mümeyyiz

¹¹ Konuyla ilgili birkaç eserin tanıtımı için bk. Orhan Çeker, *İslam Hukukunda Çocuk* (İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1990), 23-26.

¹² Murteza Bedir, “Üsrûşenî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2012), 42/392-393.

¹³ Eserin müellifi, tercümesi ve muhtevasıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Ebü’l-Feth Mecdüddîn Muhammed b. Mahmûd b. el-Hüseyn b. Ahmed el-Üsrûşenî, *Ahkâmu’s-Sığar İslam Hukukunda Çocuklarla İlgili Hükümler*, çev. İbrahim Canan (İstanbul: Cihan Yayınları, 1984), 3-23, 476-488. Ayrıca bk. Orhan Çeker, *İslam Hukukunda Çocuk*, 23-24.

¹⁴ H. Yunus Apaydın, “İbn Kayyim el-Cevziyye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1999), 20/109, 120-121.

¹⁵ Bk. Ali Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/467.

¹⁶ Orhan Çeker’in, Kayıhan Yayınları tarafından İstanbul’da 1990 yılında yayımlanan *İslam Hukukunda Çocuk* isimli kitabı gibi.

¹⁷ “17-18 Ekim 2020 tarihlerinde, Balıkesir İlahiyat Fakültesi’nin ev sahipliğinde gerçekleştirilen Cunda Toplantıları 3 Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu” gibi.

¹⁸ Bk. Fahrettin Atar, *Fıkıh Usûlü* (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1988), 148; Hamdi Döndüren, *Delilleriyle Aile İlmihali* (İstanbul: Erkam Yayınları, 1416/1995), 276-277.

çocuklar şeklinde iki kategoride incelenmektedir.¹⁹ “Temyiz gücü; iyi ile kötüyü, hayırla şerri, yararlı ile zararlıyı birbirinden ayırt etme yeteneğini ifade eder.”²⁰

Çocuklarda tedricen gelişen temyiz gücü kişiden kişiye farklılık arz eder ve onun belli bir yaşı veya belirtisi de yoktur.²¹ Ancak fıkıh bilginleri, “çocuklarınız yedi yaşına girince onlara namazı emrediniz...”²² anlamındaki rivâyete dayanarak bu konuda yedi yaşı sınır saymışlar ve doğuştan yedi yaşa kadar devam eden süreçteki çocukları “mümeyyiz olmayan çocuklar/küçükler” olarak nitelendirmişlerdir.²³ Bu hadîs-i şerif, belirleyici olması yönüyle hukukî bakımdan önemli bir boşluğu doldurduğu²⁴ gibi pedagojik açıdan da önemli bir yere sahiptir.²⁵

Buna göre 0-6 yaş olarak bilinen erken çocukluk dönemi, çocukluğun temyiz öncesini; yedi yaşından ergenliğe kadarki süreç ise temyiz sonrasını ifade eder. Çocukluğun temyiz öncesi safhası, şahsiyetin gelişmesinde büyük önem arz eden bir hayat dilimidir.²⁶ Dolayısıyla başta eğitim olmak üzere çok yönlü bir özen ve özveriye gerektirmektedir. Bu bakımdan -yukarıda da genel olarak ifade edildiği üzere- İslam hukukunda bu konuya çok büyük bir önem verilmiş çocuğa haklar tanınmış ve ilgili temel prensipler konulmuştur.²⁷

Ehliyet insana verilen bir emanettir. İslâm hukukuna göre insanın lehinde ve aleyhinde olan hakları onun ehliyet durumuna göre sabit olur.²⁸ Dolayısıyla çocukların eğitimi ile ilgili prensipler ve ayrıntılı hükümler belirlerken de bu emânet gözetilir. Bu sebeple “ehliyet” kavramı çalışmanın konu başlığına özellikle eklenmiştir.²⁹ Sahip oldukları ehliyetin mahiyetine göre çocukların bakım, gözetim, eğitim ve diğer işleri velâyet ve özel bir velâyet olan hidâne müesseseleriyle hukukun himâyesinde şefkatle yürütülür.³⁰ Farklı bir anlatım ile çocuklar prensip olarak dini-hukûkî bakımdan sorumlu tutulmaksızın; teklif ve cezâi ehliyet³¹ mükellefiyeti taşımadan çocukluklarını yaşayarak büyürken, sevgi ve rahmet ikliminde eğitilip; cemiyetin edep sahibi birer yetişkin üyesi olurlar.

1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EHLİYET

Bu başlık altında genel olarak ehliyet kavramının tanıtımı ile erken çocukluk dönemindeki çocukların ehliyeti anlatılmaya çalışılacaktır.

¹⁹ Bk. Karaman, *İslâm Hukuku*, 1/183, 185.

²⁰ Döndüren, *Aile İlmihali*, 277. Benzer bir tarif için bk. Karaman, *İslâm Hukuku*, 1/185.

²¹ Bk. Karaman, *İslâm Hukuku*, 1/183, 185.

²² Ebû Dâvûd Süleymân b. el-Eş’as es-Sicistânî, *Sünenü Ebî Dâvûd* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1413/1992), “Salât”, 26. Ayrıca bk. Ebû İsmâ Muhammed b. İsmâ et-Tirmizî, *Sünenü’t-Tirmizî*, thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1413/1992), “Salât”, 182. Tirmizî (ö. 279/892), bazı lafız vb. farklılıkları ile naklettiği bu hadîs-i şerifin hasen-sahih olduğunu belirtmiştir. Hadîs-i şerifin başlangıcı, birinci kaynaktan “emrediniz” (murû/مُرُوا); Tirmizî’de ise “öğretiniz” (‘allimû/علموا) şeklindedir. Ancak her iki kaynaktan da bu rivâyetin bab başlığı çocuklara namazın emredilme zamanını ifade eder.

²³ Bk. Karaman, *İslâm Hukuku*, 1/185; Döndüren, *Aile İlmihali*, 277.

²⁴ “Bu hadîs yedi yaşına giren çocuğun namazın ve ibadetin anlamını kavrayabilecek bir düşünce olgunluğuna eriştiğini gösterir” (Döndüren, *Aile İlmihali*, 277. Ayrıca bk. Mehmet Emin Ay, *Ailede ve Okulda Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza*, (İzmir: Nil Yayınları, Genişletilmiş 2. Basım, 1994), 76.

²⁵ Bu rivâyetin çeşitli yönleriyle tahlili konusunda bk. Ay, *Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza*, 74-77.

²⁶ Bk. Mustafa Çoban, *Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlâk Eğitimi* (Konya: Hüner Yayınevi, 2016), 24 vd.

²⁷ Ay, *Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza*, 54-98 (Özellikle 79-84).

²⁸ Şemsüleimme es-Serahsî, *Uşûlu’s-Serahsî* (Beyrut: Dâru’l-Ma’ rife, ts), 2/332; Alâuddîn Abdülazîz b. Ahmed el-Buhârî, *Keşfü’l-esrâr ‘an Uşûli Fâhri’l-İslâm el-Pezdevî*. thk. Abdullah Mahmûd Muhammed Ömer (Beyrut: Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, 2. Basım, 2009), 4/335

²⁹ Konuyu ilgilendirdiği kadarıyla bir sonraki başlık altında ehliyet hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

³⁰ Yeri gelince velâyet ve hidâne müesseseleri -konumuzu ilgilendirdiği kadarıyla- tanıtılacaktır.

³¹ Çocukluk döneminde cezâi ehliyet konusun ayrıntılı bilgi için bk. Murat Şimşek, “İslam Hukuku ve Pozitif Hukuk Açısından Çocukta Ceza Ehliyeti”, *İnsan ve Toplum Dergisi* 2/3 (2012), 147 vd.

1.1. Ehliyetin Anlam ve Önemi

Ehliyyet (الأهلية) sözlükte; yetki, elverişlilik (salâhiyyet),³² muktedir olmak, bir işi yürütebilecek durumda bulunmak,³³ liyakat ve yeterlilik gibi anlamlara gelir. Bu kelime kişinin dinî-hukukî hükümlere “konu olmaya elverişli oluşu” anlamında kullanılan bir terimdir.³⁴ Yaratılmışlar içinde bu elverişliliğe sahip olan; ehliyet ve sorumluluk taşıyabilecek tek varlık insandır.³⁵

“Ehliyet kişinin haklardan faydalanmaya, bu hakları kullanmaya ve borçlanmaya elverişliliği demek olduğundan, cenin safhasından itibaren aklî ve bedenî gelişim seyrine paralel olarak parça parça bu ehliyeti kazandığı ve rüşd ile bunun tamamlandığı görülür. Nitekim önce bazı haklardan faydalanma şeklinde başlayan bu ehliyeti bütün haklardan faydalanma, bazı konularda borçlanabilme ve malî sorumluluk altına girme takip eder. Bunun ardından da kişinin dinen ve hukuken geçerli söz ve davranışta bulunabilme yetki ve sorumluluğu, yani hakları bizzat kullanabilme ehliyeti gelir.”³⁶

Anlaşıldığı gibi insanın söz ve fiilleri sahip olduğu ehliyete göre değerlendirilir. Bu bakımdan İslâm hukukunda öncelikle iki kısma ayrılarak incelenen ehliyetin çok önemli bir yeri ve önemi bulunmaktadır.

1.2. Ehliyetin Çeşitleri ve Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Ehliyeti

İslâm hukuk usûlünün önemli bir konusu olarak incelenen ehliyet, vücûb ve edâ ehliyeti olmak üzere iki kısma ayrılarak incelenir.³⁷

1.2.1. Vücûb ehliyeti

Vücûb ehliyeti: “Kişinin lehine veya aleyhine ait meşrû hakların sâbit (vâcib) olmasına elverişli (salâhiyetli) olmasıdır.”³⁸ Bu ehliyet ile birtakım haklara sahip olunur ve borç altına girilebilir.³⁹ Ancak bu ehliyetin özünde haklardan faydalanma vardır. Ehliyetin borçlanma yönü ise hem sınırlıdır hem de daha çok üçüncü kişilerin haklarını koruma maksadı güden bir tedbirdir.⁴⁰ Bu çalışmayı yakından ilgilendiren hidâne hakkı da çocuğun lehine sabit olan haklardandır.⁴¹ Vücûb ehliyetinin dayanağı zimmettir. Hangi durumda ve konumda olursa olsun yaşayan her insanda

³² Molla Fenârî, *Fuşûlü'l-bedâyi'*, 1/313. Ayrıca bk. Seyyid eş-Şerîf el-Cürçânî, *Kitâbu't-Ta'rîfât*, (Beyrût: y.y., ts.), 40. Bilmen, *Kâmus*, 1/31.

³³ Muallim Nâcî, *Lügat-i Nâcî* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1987), 138.

³⁴ Ali Bardakoğlu, “Ehliyet”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1994), 10/533.

³⁵ Bk. Abdülaziz el-Buhârî, *Keşfü'l-esrâr*, 4/335, 350; Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/533.

³⁶ Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/534. Ayrıca bk. Abdülaziz el-Buhârî, *Keşfü'l-esrâr*, 4/350.

³⁷ Fahrülsîlâm Ali b. Muhammed el-Pezdevî, *Usûlü'l-Pezdevî* (Karaçi: Matbaatü Câvid Berîs, ts.), 324; Serahsî, *Uşûlu's-Serahsî*, 2/332; Molla Hüsrev Muhammed b. Ferâmûz, *Mir'âtü'l-uşûl fî şerhi Mirkâtî'l-vüşûl* (İstanbul: Dersaâdet, Şirket-i Sahâfiye-i Osmâniye, 1321), 304; Bilmen, *Kâmus*, 1/227-228.

³⁸ Molla Hüsrev, *Mir'âtü'l-uşûl*, 304.

³⁹ Bilmen, *Kâmus*, 1/228; Atar, *Fıkıh Usûlü*, 143; Abdullah Kahraman, *Fıkıh Usûlü Giriş-Deliller-Hükümler Hüküm Çıkarma Yöntemleri* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 4. Basım, 2016), 278. Çocuğun -lehinde haklardan olmak üzere- miras ve satın alma gibi yollarla mülkiyet hakkı kazanması (Bilmen, *Kâmus*, 1/228; Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/534), nesep veya uğradığı zararın tazmini gibi hakların sabit olması (Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/534) bu ehliyete dayalı olduğu gibi; aleyhinde olan haklardan/borçlardan olmak üzere, gücü nispetinde öşür, haraç ve nafaka verilmek ile haksız fiili sonucu oluşan zararı tazmin etmek gibi borçlara muhatap olması; bu sayılanlardan sorumlu tutulması da bu ehliyetinin varlığına dayanır (Bilmen, *Kâmus*, 1/228).

⁴⁰ Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/534. Vücûb ehliyeti, pozitif hukukta “medeni haklardan istifade etme ehliyeti” olarak da ifade edilir (Atar, *Fıkıh Usûlü*, 143).

⁴¹ Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/534.

bulunan bu ehliyet⁴² noksan (nâkıs) ve tam (kâmil) vücûb ehliyeti olarak iki safhada incelenir.⁴³ Noksan vücûb ehliyeti, ceninin sahip olduğu ehliyettir.⁴⁴ Erken çocukluk dönemi olarak ifade edilen hayat dilimini ilgilendiren tam vücûb ehliyeti ise sağ olarak dünyaya gelen her bir kişinin sahip olduğu ehliyettir.⁴⁵

1.2.2. Edâ ehliyeti

Edâ ehliyeti: “Kişinin, şer‘î bakımdan muteber sayılan işler yapmaya yetkili olmasıdır.”⁴⁶ Bu ehliyet, “kişinin edânın sıhhatine ve vücûbuna ehil oluşu” şeklinde de tarif edilmektedir.⁴⁷ Edâ ehliyeti, zimmetle birlikte akla dayanır.⁴⁸ Kişinin hükümlere şahsen muhatap olabilmesi ve geçerli hukukî muâmelelerde bulunabilmesi için belli seviyede anlama ve muhakeme gücüne sahip olması gerekir. Böyle bir tedbirle hem kişi hem de üçüncü şahısların maslahatı gözetilmiş ve korunmuş olur. Başlangıçta hiç bulunmayan edâ ehliyeti, temyiz döneminde noksan olarak başlar; birçok konuda bulûğ ile bazı konularda ise rüşd ile tamamlanır.⁴⁹ Bu bakımdan edâ ehliyetinin de noksan edâ ehliyeti ve tam edâ ehliyeti olmak üzere iki safhası vardır.⁵⁰

Noksan edâ ehliyeti: Noksan bir akıl varlığına dayalı olarak, noksan bir güç (kudret) ile sabit olan bir yetki (salâhiyet)dir.⁵¹ Kişi, aklî melekelerini kullanmadaki noksanlığı sebebiyle temyiz-bulûğ arası dönemde böyle bir ehliyete sahiptir.⁵² Bu dönemdeki küçüklerin temyiz güçleri vardır ama aklî bakımdan noksanlıkları⁵³ sebebiyle edâ ehliyetleri de noksandır.⁵⁴ Mümeyyiz çocuğun sahip olduğu ehliyet de budur.⁵⁵ Tam edâ ehliyeti ise tam bir akıl varlığına dayalı olarak, tam bir güç (kudret) ile sabit olan bir yetki (salâhiyet)dir. Âkil-baliğ bir kimsenin ehliyeti böyledir.⁵⁶

Yukarıda verilen bilgilerden anlaşıldığı üzere İslâm hukuku nazarında 0-6 grubunu oluşturan gayr-i mümeyyiz çocuklar tam vücûb ehliyetine sahiptirler fakat onların edâ ehliyeti hiç yoktur. Çünkü bu onların temyiz gücü/kabiliyeti bulunmamaktadır. Buna göre erken çocukluk dönemindeki küçüklerin sahip olduğu ehliyet sadece tam vücûb ehliyetidir.

⁴² Bk. Bilmen, *Kâmus*, 1/227-228; Atar, *Fıkıh Usûlü*, 144. Bu ehliyet için, akıl, temyiz ve bulûğ gibi bedenî veya ruhi olgunluk aranmaz; sırf hayatta bulunmak yeterlidir (Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/534).

⁴³ Bk. Atar, *Fıkıh Usûlü*, 144.

⁴⁴ Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/535. Bu ehliyet ile cenin sadece lehindeki bazı haklara sahiptir (bk. Atar, *Fıkıh Usûlü*, 144; Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/535). Ehliyetin bu kısmı çalışma konumuzu ilgilendirmemektedir.

⁴⁵ Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/535. Ayrıca bk. Atar, *Fıkıh Usûlü*, 144.

⁴⁶ Bk. Molla Hüsrev, *Mir‘âtü’l-uşûl*, 304. Ayrıca bk. Bilmen, *Kâmus*, 1/228; Atar, *Fıkıh Usûlü*, 144. Başka bir ifade ile edâ ehliyeti: “Kişinin dinen ve hukuken muteber olacak tarzda davranmaya ve hukukî işlem yapmaya elverişliliği”dir (Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/536).

⁴⁷ İnanç (itikâd) ve ibadetler (ibâdât) alanında edânın sahih olmasının yanında, edânın vâcip oluşu (vücûb) meselesi de vardır ki bu da göz önünde bulundurulunca edâ ehliyeti için bu tarif daha uygundur. (Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/536).

⁴⁸ Atar, *Fıkıh Usûlü*, 145.

⁴⁹ Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/536.

⁵⁰ Serahsî, *Uşûlu’s-Serahsî*, 2/340; Atar, *Fıkıh Usûlü*, 145. Ayrıca bk. Bilmen, *Kâmus*, 1/228.

⁵¹ Bilmen, *Kâmus*, 1/228.

⁵² Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/536.

⁵³ Bk. Büyük Ali Haydar Efendi, *Usûl-i Fıkıh Dersleri* (İstanbul: Üçdal Neşriyat, 2.Basım, 1966), 478; Bilmen, *Kâmus*, 1/228.

⁵⁴ Bk. Ali Haydar Efendi, *Usul-i Fıkıh Dersleri*, 478-479; Bilmen, *Kâmus*, 1/228; Karaman, *İslâm Hukuku*, 1/200; Atar, *Fıkıh Usûlü*, 148.

⁵⁵ H. Yunus Apaydın, *İslam Hukuk Usulü* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2016), 176. Ayrıca bk. Bilmen, *Kâmus*, 1/228; Atar, *Fıkıh Usûlü*, 145; Bardakoğlu, “Ehliyet”, 10/536 vd.

⁵⁶ Bilmen, *Kâmus*, 1/228. Edâ ehliyetinin bu kısmı konumuzu doğrudan ilgilendirmemektedir.

1.3. Ehliyet Bakımından İnsan Hayatının Dönemleri ve Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Ehliyetinin Mahiyeti

Ehliyet bakımından insanın hayatı -ceninlik, çocukluk ve ergenlik (bülûğ) şeklinde isimlendirilerek- üç devre olarak değerlendirilebilir. Bunlardan konumuzu ilgilendiren çocukluk devresidir. Ehliyet bakımından çocukların hepsinin tabi olduğu hükümler vardır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi vücûb ehliyeti ile sahip olup faydalandıkları hakları kullanabilme bakımından çocukların temyiz öncesi hâli ile temyiz hâli farklıdır. Bu bakımdan çocukluk dönemi, temyiz öncesi ve sonrası olmak üzere iki safhada incelenir. Temyiz çağına girmemiş çocuklar, temyiz öncesi safhadaki çocuklar grubunu oluştururlar. Daha önce de belirtildiği gibi tam vücûb ehliyetine sahip olan bu grubun edâ ehliyeti hiç yoktur. Buna göre bu safhadaki çocuklar:

1. İman ve ibadetle mükellef değildirler. Dinî ve hukûkî bakımdan niyet ve iradeleri geçerli sayılmadığı için iman ve ibadetleri de dikkate alınmaz.⁵⁷

2. Hukukî muamelelerde taraf olamazlar. Onların sözleri, hibeyi kabul gibi sırf faydalarına olan muâmeleleri bile hukukî bakımdan geçersizdir. Ancak niyâbet kabul eden tasarruflar, hak ve borç kaynağı olan hukukî muâmeleler gerektiğinde çocuklar adına kanunî temsilcileri (velî veya vasîleri) tarafından yapılabilir.⁵⁸

3. Cezâî sorumluluk taşımazlar. Çünkü onların cezâî ehliyeti yoktur. Ancak onlar da gerektiğinde nafaka vermek ve başkasına ait bir malı telef etmek gibi haksız fiilleriyle oluşan zararın tazmini gibi malî mükellefiyetlere muhataptırlar.⁵⁹

Ergenlik/bulûğ çağına girilmemiş olsa da çocukluk döneminin temyiz safhası, temyiz gücünün bulunduğu hayat dilimidir. Aklî gelişim henüz tamamlanmadığı için bu durumdaki çocukların edâ ehliyeti noksanıdır.⁶⁰ Çalışma konumuzu doğrudan ilgilendirmedığı için bu safha ile ilgili ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyulmamıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı üzere temyiz gücü esas alınarak küçüklük dönemi ikiye ayrılmış ve bu konuda yedi yaş -objektif bir ölçü olarak- sınır kabul edilmiştir. Sözü geçen yeteneğe sahip olmamaları sebebiyle yedi yaş altı çocuklar mümeyyiz olmayan (gayr-i mümeyyiz) küçükler; yedi yaşından itibaren bu yeteneğe sahip kabul edilen çocuklar ise mümeyyiz küçükler olarak gruplandırılmışlardır. Çocukların iman ve ibadetleri ile hukuki tasarrufların geçerli sayılıp sayılmamasında öncelikle bu gruplandırma esas alınmaktadır. Buna göre mümeyyiz olmayan küçükler iman ve ibadetle mükellef olmadıkları gibi ibadetlerinin de bir anlamı yoktur. Onların hukukî tasarrufları da hükümsüzdür. Mecelle'nin ifadesi ile: "Sagîr-i mümeyyiz olmayanın velisi izin verse bile, anın tasarrufâtı kavliyyesi asla sahih olmaz"⁶¹ Yeri gelince anlatılacağı üzere çocukların bakım, gözetim ve eğitiminde de genel olarak bu gruplandırmaya göre hükümler konulmuştur.⁶²

2. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİNİ HİMÂYE EDEN MÜESSESELER

Bu başlık altında İslâm hukukuna göre çocukların bakım, gözetim, eğitim ve diğer işlerinin yürütülmesini sağlayan velâyet ve hidâne müesseseleri kısaca tanıtılacak ve böylece erken çocukluk

⁵⁷ Bardakoğlu, "Ehliyet", 10/536.

⁵⁸ Bardakoğlu, "Ehliyet", 10/536. Ancak kanunî temsilciler, bağış ve vakıf gibi temsil ettikleri şahsın sırf zararına olan hukukî muameleleri yapamazlar. Bu sınırlama "vücûb ehliyetinin özünün hak ehliyeti olması, borçlanma yönünün ise daha sınırlı bir çerçevede gerek üçüncü şahısların hakkını gerekse kamu düzenini koruma ihtiyacına binaen ve ihtiyaç oranınca tanınmış bulunmasının tabii sonucudur" (Bardakoğlu, "Ehliyet", 10/535).

⁵⁹ Bk. Bilmen, *Kâmus*, 1/228.

⁶⁰ Bardakoğlu, "Ehliyet", 10/536.

⁶¹ *Mecelle*, Madde: 966.

⁶² Muhammed Ebû Zehre, *el-Vilâyetü 'ale'n-nefs* (Beyrut: Dâru'r-Râidi'l-'Arabî, ts.) 22 vd.

dönemindeki çocukların eğitiminin onlar içindeki yeri gösterilmiş olacaktır. Ayrıca bu dönemdeki çocukların eğitiminden maksadın ne olduğu da belirtilmeye çalışılacaktır.

2.1. Velâyet Müessesesi

İslâm hukukunda bazı durumlar kişilerin velâyet altında bulunmasını gerektiren birer illet/sebep sayılmaktadır. Çocukluk/küçüklük (الصغر) de onlardan birisidir.⁶³ Genel olarak velâyet, diğer fonksiyonlarının yanında çocuğun bakım, gözetim ve terbiyesini de kaplayan bir müessesedir.⁶⁴

2.1.1. Velâyetin Anlam ve Önemi

Velâyet sözlükte; yakınlık ve yakın olmak gibi anlamlar taşıyan⁶⁵ “vely” (الولي) kökünden türemiştir.⁶⁶ Bu kelime, bir işi üzerine almak,⁶⁷ muhabbet,⁶⁸ yakınlık, akrabalık⁶⁹ ve yardım⁷⁰ gibi sözlük anlamlarda kullanılan bir kavramdır.⁷¹

Terim olarak velâyet çeşitli şekillerde ta’rif edilmiştir.⁷² Seyyid Şerif Cürânî’nin (ö. 816/1413) ta’rifi şöyledir: “Velâyet hukukta, -ister kabul etsin, ister etmesin- tasarrufun başkası adına yürürlük kazanmasıdır.”⁷³ Bu ta’rifin, velâyetin dar anlamlı fakat asıl/öncelikle akla gelen ta’rifi olduğu söylenebilir. Ulaşılabilen kaynaklara dayalı araştırmalara göre ilk velâyet tarifi budur. Bu tarifteki “ister kabul etsin ister etmesin” ibaresi sadece ‘velâyet-i icbâr’ı ifade eder niteliktedir.

⁶³ Bk. Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Şeref en-Nevevî, *Ravzatü’l-İlâhîn ve ‘umdetü’l-müttakîn*, (Beyrut: Mektebetü’l-İslâmî, 1991/1412), 7/94; Kemâluddîn Muhammed b. Abdilvâhid b. Abdilhamîd es-Sivâsî el-İskenderî (İbnü’l-Hümâm), *Fethu’l-kadir li’l-‘acizi’l-fakîr* (Beyrût: Dâru İhyâi’t-Turâsî’l-Arabî, ts.), 3/161; Mansur b. Yunus b. Salahuddin b. Hasan b. İdris el-Buhûtî, *Keşşâfû’l-kunâ’ an metni’l-İknâ’*, thk. Hilâl Musaylihî Mustafa Hilâl (Beyrût: Dâru’l-Fikr, 1402/1982), 5/43; Ebû Abdillâh Muhammed el-Haraşî (Hırşî), *eş-Şerhu’l-kebîr ‘alâ Muhtasari Halil/el-Haraşî ‘alâ muhtasari Sîdi Halil* (Beyrût: Dâru Sâdır, ts.), 3/187. Üçüncü ve dördüncü kaynaklarda küçüklüğün bir illet/sebep olduğu açıkça zikredilmemiş; ilgili ibarelerden anlaşılmıştır. Bazı kaynaklarda ise “illet” yerine “sebep” kavramı kullanılmıştır. Meselâ bu dipnotta verilen ilk kaynaktaki orijinal metin şöyledir: (الْأَسْبَابُ الْمُفْتَضِّلَةُ لِلصَّبِّ الْوَلِيِّ خَمْسَةٌ: الصَّغَرُ، وَالْأَثْوَى، وَالْجُنُونُ، وَالسَّقَّةُ، وَالزُّقُ)

⁶⁴ “İslâm hukukunda doğumla birlikte küçükler üzerinde üç türlü velâyetin olacağı kabul edilir. Bunlar, doğrudan doğruya küçüğün şahsına bağlı hakların kullanımıyla ilgili velâyet, küçüğün mallarının koruma ve idaresine yönelik velâyet, üçüncüsü de küçüğün beden ve ruhen sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesini, gözetilip eğitilmesini konu alan velâyet olup bu sonuncusu İslâm hukukunda hidâne terimiyle ifade edilir. Bu sebeple İslâm hukuk doktrininde velâyet küçüğün bakım, gözetim ve terbiyesini de kapsayan daha üst bir kavramdır ve velâyetin bir türü olan kişi üzerindeki velâyet ile hidâne arasında yakın bir bağ, âdeta iç içelik vardır” (Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/467).

⁶⁵ Ahmed b. Muhammed b. Alî el-Feyyûmî, *el-Misbâhu’l-münîr fî ğaribi’s- Şerhi’l-kebîr li’r-Râfi’i* (Beyrut: el-Mektebetü’l-İlmiyye, ts.), 672; Cürânî, *et-Ta’rifât*, 254; Bustânî, Butrus, *Muhîtu’l-Muhîd kâmusun mutavvelun li’l-lugati’l-‘Arabiyye*, Beyrût: y.y., 1983), 986.

⁶⁶ Cürânî, *et-Ta’rifât*, 254.

⁶⁷ Hüseyin b. Muhammed b. Râgıb el-İsfahânî, *Müfredâtü’l-elfâzi’l-Kur’ân (el-Müfredât fî ğaribi’l-Kur’ân)*, thk. Safvân Adnân Dâvûdî (Dimaşk: Dâru’l-Kalem - Beyrût: Daru’s-Şâmiyye, 1430/2009), 885.

⁶⁸ Ebu’l-Feth Burhânuddîn Nâsır b. Abdisseyyid b. Alî el-Mutarriżî el-Hârizmî, *el-Muğrib fî tertibi’l-Mu’rib* (Beyrût: y.y., ts.), 495.

⁶⁹ Bustânî, *Muhîtu’l-Muhîd*, 986.

⁷⁰ Sa’dî Ebû Ceyb, *el-Kâmûsu’l-fikhî lugaten ve’stilâhen* (Dimaşk: Dâru’l-Fikr, 1402/1982), 390.

⁷¹ Bu kavram hem velâyet hem de vilâyet şeklinde kullanılmaktadır [bk. Râgıb el-İsfahânî, *Müfredâtü’l-elfâzi’l-Kur’ân*, 885; Ebû’s-Seâdât Mecdüddîn el-Mübârek b. Esîrüddîn Muhammed b. Muhammed (İbnü’l-Esîr), *en-Nihâye fî ğaribi’l-hadîş ve’l-eser*, thk. Tâhir Ahmed ez-Zâvî - Mahmûd Muhammed et-Tanâhî (Beyrut; el-Mektebetü’l-İlmiyye, 1399/1979), 5/228; İbn Manzûr Muhammed b. Mükerrrem el-Ensârî, *Lisânü’l-‘Arab* (Beyrût: Dâru Sâdır, 3. Basım, 1414), 5/407]. Kullanış şekline göre, ortak anlamlarının yanında (bk. Mutarriżî, *el-Muğrib*, 496; Feyyûmî, *el-Misbâhu’l-münîr*, 672; Bustânî, *Muhîtu’l-Muhîd*, 986), farklı anlamlar da ifade etmektedir [bk. İbn Manzûr, *Lisânü’l-‘Arab*, 15/407; Muallim Nâcî, *Lügat-i Nâcî*, 932]. Kur’ân-ı Kerîm’de, diğer eserlerde ve günümüzde söz konusu kavramın şekil ve anlam bakımından kullanışıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Mustafa Genç, “İslâm Hukukunda Velâyetin Mâhiyeti”, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)* 7/6 (2020), 206-207.

⁷² Birkaç velâyet ta’rif ve tahlili için bk. Genç, “İslâm Hukukunda Velâyetin Mâhiyeti”, 208-209.

⁷³ Cürânî, *et-Ta’rifât*, 254.

“Tasarrufun başkası adına yürürlük kazanmasıdır” ibaresi ise velâyetin hükmünü açıklanmaktadır. “Zira, velâyet-i icbâr hakkına sahip olan velî, velâyeti altında bulunan şahsın yerine geçer ve onun adına -maslahatını gözeterek- tasarrufta bulunur. Şartlarına uygun olduğu müddetçe bu tasarruf geçerli olur ve velâyet altındaki şahıs tarafından bozulamaz”⁷⁴ Ancak bu “bozulamaz” hükmünün evlendirme velâyetiyle ilgili bir istisnası vardır.⁷⁵

Cürcânî’nin ta’rîfî fikhî bir tarif⁷⁶ olmakla birlikte yukarıda da belirtildiği üzere sadece “velâyet-i icbâr”ı ifade etmektedir. Halbuki fıkhîta velâyet-i ihtiyâr da vardır.⁷⁷ Ayrıca bir kimsenin kendi adına tasarrufta bulunabilme yetkisi de bir velâyet çeşididir.⁷⁸ Bu sebeple şu velâyet tarifi tercih edilmiştir: Velâyet: “Akıllı ve ergen bir kişiye kendisi ve başkası adına geçerli şer’î tasarruflarda bulunma gücü veren -hukuken sabit- bir yetki” demektir.⁷⁹ Böyle bir yetkiye sahip olan şahsa da velî denilir.

Anlaşıldığı üzere velâyet, konusu bakımından şahıs/kişi ve mal üzerinde velâyet olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır.

2.1.2. Velâyetin Çeşitleri ve Eğitim Velâyetinin Velâyet İçindeki Yeri

İslâm hukukunda velâyet, çeşitli yönleriyle taksim edilmiştir ve çok sayıda velâyet türü bulunmaktadır.⁸⁰ Burada sadece velâyetin sahibine ve konularına göre çeşitlerini tanıtarak, eğitim velâyetinin velâyet içindeki yerini belirtmek konumuz açısından yeterli görülmüştür.

2.1.2.1. Sahibine Göre Velâyetin Çeşitleri

Sahibine göre velâyet, özel/husûsî velâyet ve kamu/amme velâyeti olmak üzere iki kısma ayrılır. Özel velâyet: “Babanın çocukları ve vasînin kâsırlar üzerindeki velâyeti ile mütevellînin vakıf mallar hakkındaki velâyeti gibi özel mahiyeti hâiz olan yani belli şahıs ve mallara taalluk eden

⁷⁴ Genç, “İslâm Hukukunda Velâyetin Mâhiyeti”, 208. Ayrıca bilgi için bk. Mustafâ b. Ahmed b. Muhammed ez-Zerkâ, *el-Fıkhü'l-İslâmî fî şevbihi'l-cedîd* (Dimaşk: Dâru'l-Kalem, 2. Basım, 1425/2004), 2/818.

⁷⁵ Bk. Şeyhîzâde Abdurrahman b. Muhammed b. Süleyman, *Mecma'u'l-enhûr fî şerhi multeka'l-ebhûr* (Beyrut: Daru İhyâi't-Turâs, ts.), 1/336.

⁷⁶ Zeynüddin İbn Nüceym, *el-Bahrü'r-râ'ik şerhu Kenzi'd-dekâ'ik* (Kâhire: Matbaatu'l-İlmiyye, 1333), 3/117; Muhammed Emin b. Âbidîn, *Hâşiyetu Reddi'l-muhtâr 'ale'd-Durri'l-muhtâr şerhu Tenvîru'l-ebâr* (*Hâşiyetü Kurreti 'uyuni'l-ahyâr tekmlletü Reddi'l-muhtâr ile*) (İstanbul: Kahraman Yayınları, 1984), 3/55.

⁷⁷ Bk. Ebû Bekir b. Mes'ûd el-Kâsânî, *Bedâ'i'u's-şanâ'i' fî tertibi's-şerâ'i'* (Beyrût: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2. Basım, 1406/1986), 5/152; Ebû'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. İdrîs b. Abdîrahmân el-Mısrî el-Karâfî, *el-İhkâm fî temyîzi'l-fetâvâ 'ani'l-aḥkâm ve taṣarrufâtü'l-kādî ve'l-imâm*. thk. Abdülfettâh Ebû Gudde. Hâlep: y.y., 1387/1963), 157 vd.; Zerkâ, *el-Fıkhü'l-İslâmî*, 2/817 vd.; Abdülkerim Zeydân, *el-Medhal li-dirâseti's-şer'i'ati'l-İslâmiyye*, (Bağdat: y.y., 1402/1982), 335 vd.; Vehbe ez-Zühaylî, *el-Fıkhü'l-İslâmî ve edilletuh*, (Dimaşk: Dâru'l-Fıkr, 1418/1997), 4/2983 vd.; 10/7327 vd.

⁷⁸ Bu bakımdan velâyet, kişinin kendi adına tasarrufta bulunabilme yetkisi anlamında “velâyet-i kâsıra”; başkası adına tasarrufta bulunabilme yetkisi olarak da “velâyet-i müteaddiye” olmak üzere ikiye ayrılır (bk. İbnü'l-Hümâm, *Fethu'l-kadîr*, 3/180; Zeydân, *el-Medhal*, 335; Muhammed Mustafâ eş-Şelebî. *el-Medhal fî't-ta'rîf bi'l-fikhi'l-İslâmî ve kavâ'idü'l-mülkiye ve'l-ukûd fih*, (Beyrût: y.y., 1403/1983), 518-519.

⁷⁹ Ekhal b. Havvâ, *Nazariyyetu'l-velâye fî'z-zevâc fî'l-fikhi'l-İslâmî ve'l-kavânini'l-'Arabîyye*, (Cezâyir: eş-Şirketu'l-Vataniyye, 1982), 15. Bu ta'rîfe, velâyetin geniş anlamlı ta'rîfi denilebilir.

⁸⁰ Bbk. Kâsânî, *Bedâ'i'*, 5/152; Karâfî, *el-İhkâm*, 157 vd.; Zerkâ, *el-Fıkhü'l-İslâmî*, 2/817 vd.; Zeydân, *el-Medhal*, 335 vd.; Zühaylî, *el-Fıkhü'l-İslâmî*, 4/2983 vd.; 10/7327 vd.

velâyetir.”⁸¹ Kamu velâyeti ise: “Hâkim ve vâli gibi yetkili devlet organlarının sahip olduğu; bütün mal ve fertlere şamil olan velâyetir.”⁸²

Yukarıdaki tariflere göre özel velâyetin sahipleri baba, dede, vasî ve vakıf mütevellîsi gibi özel konumları olan kişilerdir ve bunların velâyeti sadece belirli kişi ve mallara aittir. Kamu velâyetinin sahibi ise devlet başkanı, hâkim ve vâli gibi kamu temsilcileridir ve bu velâyet bütün şahıs ve mallarla ilgilidir.⁸³

Ne var ki özel velîlerin velâyeti, kamuyu temsil eden velîlerinkinden daha kuvvetlidir.⁸⁴ Bu hüküm İslâm hukukunda bir küllî kaide olarak şöyle ifade edilmiştir: “Velâyet-i hâssa velâyet-i âmmeden akvâdır.”⁸⁵ Buna göre velâyette öncelik hakkı, baba gibi özel velâyete sahip olan kişilerindir. Dolayısıyla özel velîlerinden birisi sağ ve evlendirebilecek durumda olan bir kızı hâkim evlendiremez.⁸⁶ Aynı şekilde baba ve dede gibi özel velîlerinden herhangi birisi bulunduğu zaman, hâkimin çocuğun malları üzerindeki tasarrufu geçersizdir. Meselâ çocuğun bir malı hâkim tarafından kiraya vermiş olsa, babası bu kira muamelesini kabul etmeyip o malı başkasına kiraya verebilir. Ancak kamu velâyetine sahip olan velinin, özel velîler üzerinde gözetim ve denetim hakkı vardır. Buna göre kötü hal ve hareketleri bildirilen özel velîler hakkında soruşturma yapılır. Kusurları azli gerektirmeyecek durumda olanlar ihtar edilirler. İhanetleri tespit edilenler ise azledilirler ve onların yerlerine güvenilir ve dosdoğru (müstakîm) kişilerden vasî veya mütevellî atanır.⁸⁷

2.1.2.2. Konusuna Göre Velâyetin Çeşitleri ve Eğitim Velâyetinin Yeri

Velâyetin konusu genel olarak şahıslar ve mallardır. Bu açıdan velâyet şahıs üzerinde velayet ve mal üzerinde velayet olarak iki kısma ayrılır.

Şahıs üzerinde velayet: “Evlendirmek, okutmak, tedâvi ettirmek ve bir işe verip sanat öğretmek gibi, kâsırın şahsı ve nefsiyle ilgili işleri üzerindeki bir yetkidir.”⁸⁸ Ayrıca velâyete tâbi olan kişinin sünnet ettirilmesi,⁸⁹ terbiyesi, ahlâkının güzelleştirilmesi, nefsinin muhafazası edilmesi, başkalarına zulmüne engel olunması⁹⁰ ve ona tıbbî müdahale yaptırılması⁹¹ gibi konular da şahıs üzerindeki velâyet türlerindendir.

Yukarıda sayılanların hepsi, velâyet altındaki kişinin ihtiyaçlarının ehliyetine uygun bir usulle karşılanması ve onun saygın bir şahsiyet olarak dünya ve ahiretini kazanacak kıvamda

⁸¹ Kısmen farklı ifadelerle bk. Hilmi Ergüney, *Türk Hukukunda Lügat ve Istılâhlar* (İstanbul: Yenilik Basımevi, 1973), 491. Benzer bir tarif için bk. Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1993), 3/588.

⁸² Ergüney, *Türk Hukukunda Lügat ve Istılâhlar*, 491 (kısmen sadeleştirme ve farklı ifade ile). Benzer tarifler için bk. Ali Himmet Berki, *Hukuk Tarihinden İslâm Hukuku*, (Ankara: y.y., 1955), 1/138; Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, 3/588.

⁸³ “Her iki velâyet hakkı da konularına ve hatta alt konularına göre birtakım sebepler ile sabit olur. Meselâ, Hanefilere göre evlendirme velâyeti; mülk, akrabalık, velâ ve devlet başkanlığı (imâmet) olmak üzere dört sebep ile sabit olur (...) İlk üç sebepten herhangi birisi ile, bazı özel şahıslar özel velâyete; devlet başkanlığı sebebiyle ise devlet başkanı ve hâkim gibi bazı devlet yetkilileri, kamu velâyetine sahip olur ve velâyetlerine tâbi olan şahısları evlendirebilirler” (kaynaklarıyla birlikte bk. Genç, “İslâm Hukukunda Velâyetin Mâhiyeti”, 211.

⁸⁴ Bk. Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr es-Suyûtî, *el-Eşbâh ve’n-nezâ’ir fî kavâ’id ve fûrû’i fıkhi’s-Şâfi’iyye*. (Beyrût: y.y., 1403/1983), 154; Berki, *Hukuk Tarihinden İslâm Hukuku*, 1/140; Bilmen, *Kâmus*, 1/274.

⁸⁵ Mecelle, Madde: 59. Bu kaidenin istisnaları da vardır (bk. Bilmen, *Kâmus*, 1/274).

⁸⁶ Bk. Kâsânî, *Bedâi’*, 2/252; Bilmen, *Kâmus*, 2/46.

⁸⁷ Bk. Berkî, *Hukuk Tarihinden İslâm Hukuku*, 1/140.

⁸⁸ Zerkâ, *el-Fıkhu’l-İslâmî*, 2/818. Benzer tarifler için bk. bk. Şelebî, *el-Medhal*, 502; Zühaylî, *el-Fıkhu’l-İslâmî*, 4/2986.

⁸⁹ Şelebî, *el-Medhal*, 520.

⁹⁰ Ebû Zehre, *el-Vilâyetü ‘ale’n-nefs*, 22.

⁹¹ Ekhal b. Havvâ, *Nazarîyyetü’l-velâye*, 15.

yetiştirilmesi için meşru kılınmıştır. Görüldüğü üzere konumuz olan eğitim velâyeti konularına göre velâyetin bir çeşidi olan “şahıs üzerinde velâyet”in bir türüdür. Buna göre İslâm hukuku açısından çocukların eğitimi işi bir velâyet meselesidir. Daha önce de belirtildiği üzere erken çocukluk dönemi olan 0-6 yaş grubunu oluşturan erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimi ayrı bir önem arz etmektedir.

Mal üzerinde velayet: “Akitler yapma, tasarruflarda bulunma, koruma ve harcama yönüyle, kâsırın malî işleri üzerindeki bir yetkidir.”⁹² Görüldüğü gibi bu tarifte mal üzerindeki velâyetin önemli sahaları dikkate alınmıştır.⁹³

2.2. Hidâne Müessesesi

İslâm hukukunda hidâne müessesesiyle ilgili olarak; hidâne hakkının mahiyeti, ehemmiyeti ve kapsamı; hidâne hak ve sorumluluğu bulunan kişiler, bunların öncelik sıralaması ve bu kişilerde aranan nitelikler; çocuğun ve diğer ilgililerin hakları; hidâne yer, müddet ve ücret meseleleri; hidânenin sona ermesi ve hidâne davâları gibi çok sayıda alt konu bulunmaktadır.⁹⁴ Ancak bu müessese burada sadece konumuzu ilgilendirdiği kadarıyla tanıtılmaya çalışılacaktır.

2.2.1. Hidânenin Anlamı, Önemi ve İslâm Hukukundaki Yeri

Hidâne/hadâne/hizâne (الحضانة) sözlükte, bir kimsenin geçim (meûnet) ve terbiyesini üstlenmek, bir şeyi kucaklamak, besleyip büyütmek üzere yanında bulundurmak, kuşun yumurtaları kanatları altına alarak üzerlerine basması ve bir şeyi bir şeye eklemek gibi anlamlara gelir.⁹⁵ Bu münasebetle annenin veya akrabadan olan herhangi bir kadın veya erkeğin bir çocuğu himayesi altına alarak korumasına ve terbiye etmesine hidâne denilmiştir.⁹⁶

İslâm hukukunda hidâne: Çocukların veya akıl hastaları gibi çocuk hükmünde olan kimselerin yetkili (salâhiyetli) kimseler tarafından barınma (hıfz), beslenme, temizlik ve dinlenme gibi ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışılması ile terbiye edilmeleri ve onların zararlı şeylerden korunmaları anlamında kullanılan bir terimdir.⁹⁷ Bu hak ve sorumluluğu üstlenen kadına hâdine; erkeğe ise hâdin denir.⁹⁸

Bilindiği üzere çocuklar dünyaya geldiklerinde annelerinin ve başkalarının bakım ve gözetimine ihtiyaç duyarlar. Aynı şekilde akıl hastaları gibi çocuk hükmünde olanlar da kendi işlerini görmekten acizdirler ve bakılmaya muhtaçtırlar. Bu durumdaki kimseleri himaye etmek ve korumak insanlığın hayatî, fitrî ve dinî bir vazifesidir. Çocukların iyi bir şekilde bakılmaları, güzel terbiye edilmeleri, insanlığa uygun âdab ve faziletlerle donanmış bir duruma getirilmeleri büyük bir vazife (vecîbe)dir. Bundan dolayı hidânenin büyük bir kıymet ve ehemmiyeti vardır. Bu müessesenin güzelce devam ettirilmesi, medenî bir cemiyet için pek mühim ve çok faydalı bir gayedir. Bunun için İslâm hukukunda bu konuya ait çok mühim esaslar konulmuştur. Kısaca ana-

⁹² Zerkâ, *el-Fıkhu'l-İslâmî*, 2/819. Benzer bir tarif için bk. Zühaylî, *el-Fıkhu'l-İslâmî*, 4/2986.

⁹³ Velâyete tâbi olan şahıslar dikkate alınarak yapılan bir tarife göre mal üzerinde velayet: “Küçük ve aynı hükümde olan akıl hastası (mecnûn) ve bunak (ma'tûh) gibi, üzerinde velâyet sabit olan kişilerin mallarıyla ilgili tasarruflara ait bir velâyettir.” (Zeydân, *el-Medhal*, 336).

⁹⁴ Bk. Bilmen, *Kâmus*, 2/425 vd. Ayrıca bk. Ali Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/467-471.

⁹⁵ Bilmen, *Kâmus*, 2/396, 425.

⁹⁶ Bilmen, *Kâmus*, 2/425.

⁹⁷ Bilmen, *Kâmus*, 2/425. Benzer bir tarifler için bk. Buhûtî, *Keşşâfü'l-kınâ*, 5/595-596 (جُفُظَ صَغِيرٍ وَمَجْنُونٍ وَمَعْتُوهُ وَهُوَ الْمُخْتَلُّ) (غُسْلُ يَدَيْهِ وَ) غُسْلُ رَأْسِ الْوَلَدِ وَ) غُسْلُ يَدَيْهِ وَ) كَ (دَهْنُهُ وَتَكْحِيلُهُ وَرَبْطُهُ فِي الْمَهْدِ وَتَحْرِيكُهُ لِيَنَامَ وَتَحْرَهُ) (أَيُّ مَا ذَكَرَ مِمَّا يَتَعَلَّقُ بِمَصَالِحِهِ) Şemsüddîn Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Arafe ed-Desûkî, *Hâşiyetü'd-Desûkî 'ale's-Şerhi'l-kebîr (Hâşiyetü 'ale's-Şerhi'l-kebîr)* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), 2/526.

⁹⁸ İbn Âbidîn, *Reddî'l-muhtâr*, 3/565.

babanın karşılıklı vazife ve hakları belirlenmiş; birbirinin hukukunu gözetip zarar vermeksizin çocuklarının gelişip büyümesi ve terbiyesi için hangi şeyler ile mükellef oldukları hem ahlâkî hem de fikhî/hukûkî açıdan ortaya konmuştur.⁹⁹

Yukarıda konusuna göre velâyetin bir çeşidi olarak, şahıs/kişi üzerindeki velâyetten söz edilmiş ve onun bir türünün de çocukların eğitim velâyeti olduğu ifade edilmişti. Tarifinden anlaşıldığı üzere aslında hidâne de şahıs üzerinde velâyetten sayılır. Çünkü hidâne, “küçüğün beden ve ruhen sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesini, gözetilip eğitilmesini konu alan velâyet”tir. Hidâne ile şahıs üzerindeki velâyet arasında yakın bir bağ, âdeti iç içelik bulunmaktadır. Dada detaylı bir anlatım ile:

“Bu iki velâyet türü arasındaki fark veya çatışma, evlilik birliği devam ettiği sürece anne ve baba küçüğün bakım ve gözetimini birlikte üstlendiklerinden fazla hissedilmez. Ancak evliliğin sona ermesi halinde velâyetin prensip olarak babaya veya diğer erkek akrabaya (asabe) ait olması küçüğün bakım ve gözetimini sağlamada yetersiz kalabileceğinden velâyetin diğer bir türü olarak hidâne kavramı doğmuş ve bu aşamada anne ile ailenin diğer kadın üyeleri devreye sokularak küçüğün en iyi şekilde yetişmesi için âdeti bir iş bölümüne, yetki ve sorumluluk paylaşımına gidilmiştir. Hidâne ile ilgili hukukî düzenlemeler, daha çok evliliğin sona ermesiyle önem kazandığı ve bu dönemde taraflar arasında hukukî çekişmeye konu teşkil ettiği için meselâ klasik dönem fıkıh literatüründe “boşanma” (talâk) ana başlığı altında veya onu takip eden ayrı bir bahiste ele alınır.”¹⁰⁰

2.2.2. Hidânenin Mâhiyeti ve Hidâne Hakkı

Hidâne öncelikle çocuğun en elverişli ortamda ve en iyi kişilikte yetişmesini sağlamak maksadıyla, ana-baba ve diğer akrabaların çocuk üzerindeki hak ve mükellefiyetlerini belirli bir düzen içinde dengelemeyi hedef alan, tedbir mahiyetli bir müessesedir. Buna göre hidânenin hem çocuk hem çocuğun kendisine verildiği kişi hem de babası veya gerektiğinde babasının yerine geçen kişi “açısından bir hak olduğu, bir tarafın hakkının diğer taraflara çok defa görev şeklinde yansıdığı, bu üç hak arasında çatışma olduğunda çocuğun hakkına öncelik verileceği söylenebilir.” Aslında hidâne hakkının sahibi ve çocuğun kendisine verildiği kişi açısından hidânenin bir hak mı yoksa mükellefiyet mi olduğu tartışmalı bir konudur. Bu konuya çocuğun hukukunun korunması ve onun yetişmesi tarafından bakıldığında, hidâne haktan ziyade çok yönlü bir vazife ve mükellefiyet olarak görünür. Fıkıh kaynaklarında hidânenin “kefalet” kavramıyla da ifade edilmiş olması onun bu yönünün öne çıktığını hissettirmektedir.¹⁰¹

⁹⁹ Bilmen, *Kâmus*, 2/425.

¹⁰⁰ Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/467.

¹⁰¹ “Buna karşılık konuya, uygun ve istekli başka kişilerin de bulunması durumunda ön sıradaki hak sahiplerinin hidânenen imtinâ edebilmesi ve onu kabule zorlanamaması noktasından bakanlar ise hidânenin esasen hâdineye ait bir hak olduğunu ileri sürerler. Öte yandan ebeveynin çocuk üzerindeki şefkati ve onu yanında bulundurma, bakıp büyütme konusundaki tabii arzusu göz önünde tutulursa hidânenin hak olarak nitelendirilmesinin gerektiği, diğerleri gibi bu hakkın kullanımının da birtakım kayıt ve şartlarla sınırlı olduğu, bu hakkın aynı zamanda çocuğun ve ilgili tarafların hukukunu ilgilendiren bir görev mahiyeti taşıdığı söylenebilir” (Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/467).

2.2.3. Hidâne Hakkının Sahibi ve Hak Sahiplerinin Tertibi

Hidâne hakkının sahibinden maksat, evlilik birliğinin sona ermesi hâlinde çocuğun kimin yanında kalacağı ve hidânesini kimin üstleneceği meselesidir. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu mesele evlilik birliği devam ederken çok kere hiç ortaya çıkmaz ve dolayısıyla önemi hissedilmez.

Hidâne öncelikle çocuğun yaşına ve farklı durumlarına göre hem kadınların hem de erkeklerin hak sahibi olabileceği bir velâyet türüdür. Ancak bu velâyette öncelik hakkı başta anne olmak üzere kadınlardır.¹⁰² Çocuklar kendi işlerini görmekten âciz durumda olduğu için Yüce Allah onların bakım ve gözetimini velayet hakkı olanlara vermiştir. Bu anlamda mâlî konular ve akitler ile ilgili velâyeti erkeklere verilmiştir. Çünkü onlar bu konular için daha uygun ve daha dirayetlidirler. Çocukları besleyip büyütme (terbiye) işi ise kadınlara havale edilmiştir. Çünkü onlar hem daha şefkatli ve merhametli hem de erkeklere nazaran terbiye konusunda daha becerikli ve dayanıklı/kuvvetlidirler.¹⁰³ Hidâne hakkının anneye ait oluşunun delili konuyla ilgili hadîs-i şeriftir.¹⁰⁴ Abdullah b. Amr (r.a.)'ın anlatığına göre bir kadın Resûlullah (s.a.s.) gelerek şöyle dedi: “Ey Allah'ın Resûlü! Bu oğluma karnım yuva, göğsüm testi/kırba, kucağım kundak olmuştur. Babası beni boşadı ve onu benden çekip almak istedi.” Bunun üzerine Resûlullah (s.a.s.) o kadına: “Sen evlenmedikçe, oğlunu yanında tutma konusunda daha çok hak sahibisin (أَنْتِ أَحَقُّ بِهِ مَا لَمْ تَنْكِحِي)” buyurdu.¹⁰⁵

Bu konuda sahabe uygulamasından da misaller vardır. Meselâ Saîd b. Müseyyeb'den rivâyete göre, Ömer (r.a.) eşi Ümmü Âsım (r.a.)'yı boşayınca, oğulları Âsım'ın kimin yanında kalacağı konusunda anlaşmazlık çıkmış ve davâ Halife Ebû Bekir (r.a.) götürülmüştür. Halife orada bulunan çok sayıdaki sahabenin huzurunda Âsım'ın annesinin yanında kalmasına karar vererek ona teslim etmiştir.¹⁰⁶ İlgili rivâyete göre bu anlaşmazlığın çözümü esnasında Halife, Ömer (r.a.)'a şöyle demiştir: “Ey Ömer! Annenin okşaması, kucağı ve kokusu çocuk için büyüüp kendi tercihini yapıncaya kadar senden daha hayırlıdır.”¹⁰⁷ Resûlullah (s.a.s.) ve sahâbe uygulamalarını esas alan fıkıh bilginleri, aile birliğinin son bulması durumunda çocuğun hidânesinin anneye ait olacağı görüşündedirler¹⁰⁸ ve bu konuda farklı bir görüş bilinmemektedir.¹⁰⁹ Hatta bazı kaynaklarda bildirildiğine göre bu konuda icmâ bulunmaktadır.¹¹⁰

Yukarıda da ifade edildiği gibi hiç şüphesiz annenin çocuğuna şefkati başkalarıyla mukayese edilemeyecek niteliktedir ve anne tabii olarak çocuğun bakım ve terbiyesine ehliyetli durumdadır.

¹⁰² Abdullâh b. Mahmûd el-Mevsîlî, *el-İhtiyâr li-ta'lîl-i-Muhtâr* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1980), 4/14-16; Radiyyüddîn Ebû Bekr b. Ali b. Muhammed el-Haddâd, *el-Cevheretü'n-neyyire*, (b.y.: Matbaatu'l-Hayriyye, 1322), 2/90-92; Ebû Abdillâh Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed er-Remlî, *Nihâyetü'l-muhtâc ilâ şerhi'l-Minhâc*, (Beyrut: Daru'l-Fikr, 1404/1984), 7/225-230; Buhûtî, *Keşşâfü'l-kınâ*, 5/596-597; Desûkî, *Hâşiyetü'd-Desûkî*, 2/527-528;

¹⁰³ Mevsîlî, *el-İhtiyâr*, 4/14. Ayrıca bk. Bilmen, *Kâmus*, 2/428-432.

¹⁰⁴ Mevsîlî, *el-İhtiyâr*, 4/14; Haddâd, *el-Cevheretü'n-neyyire*, 2/90; Remlî, *Nihâyetü'l-muhtâc*, 7/225; Buhûtî, *Keşşâfü'l-kınâ*, 5/596.

¹⁰⁵ Ebû Dâvûd, “Talâk”, 34-35; Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdullâh b. Yûsuf ez-Zeylâî, *Naşbü'r-râye li-tahrîci ehadîsi'l-Hidâye*, thk. Muhammed Avvâme (Beyrut: Muessesetü'r-Reyyân, 1418/1997), 3/266; Buhûtî, *Keşşâfü'l-kınâ*, 5/596.

¹⁰⁶ Mevsîlî, *el-İhtiyâr*, 4/14. Ayrıca bk. Zeylâî, *Naşbü'r-râye*, 3/266; Haddâd, *el-Cevheretü'n-neyyire*, 2/90; Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/467-468.

¹⁰⁷ Zeylâî, *Naşbü'r-râye*, 3/266 (يَا عُمَرُ مَسْحُهَا، وَجُزْهَا، وَرِيحُهَا خَيْرٌ لَّهُ مِنْكَ، حَتَّى يَشَبَّ الصَّبِيُّ فَيَخْتَارَ لِنَفْسِهِ). Bu rivâyetin farklı tarik ve metinleri de vardır (bk. Mevsîlî, *el-İhtiyâr*, 4/14; Haddâd, *el-Cevheretü'n-neyyire*, 2/90).

¹⁰⁸ Bk. İbn Kudâme Ebu'l-Ferec Şemsüddîn Abdurrahmân b. Muhammed b. Ahmed el-Makdisî, *eş-Şerhu'l-kebîr (el-Muğnî ile)*, thk. Muhammed Şerefüddîn Hattab - Seyyid Muhammed es-Seyr (Kâhire: Dâru'l-Hadis, 1416/1996), 11/282-283. Ayrıca bk. Şeyhîzâde, *Mecma'u'l-enhûr*, 1/480. Ayrıca bk. Kâsânî, *Bedâi*, 4/42.

¹⁰⁹ Bk. İbn Kudâme Ebu'l-Ferec *eş-Şerhu'l-kebîr* 11/283.

¹¹⁰ Meselâ bk. Şeyhîzâde, *Mecma'u'l-enhûr*, 1/480

İslâm hukukuna göre hidâne de anneye öncelik verilmesinin temelinde annenin bu şefkati ve ehliyeti vardır.¹¹¹

Dört mezhebe göre hidâne hakkı anneden sonra anneanneye, sonra anneannenin annesine ve yukarı doğru çıktıkça anne tarafından olan ninelere aittir.¹¹² Çünkü ilgili rivâyette anneye, cins olarak da kadına öncelik verilmiştir ve anneanne bu bakımdan anne hükmündedir.¹¹³ Anne ve anne tarafından olan ninelerin bulunmaması durumunda hak sahiplerinin tertibinde; hidâne hakkının kime geçeceği konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır.¹¹⁴ Hanefilere göre onlardan sonra sıra babaanneye ve yukarı doğru çıktıkça baba tarafından olan ninelere gelir. Daha sonra hidâne hakkına sahip olanlar yakınlıkları derecesinde sıra kendilerine gelince haklarını kullanabilirler.¹¹⁵ Çocuk üzerinde hidâne hakkına sahip olanlar ehliyet şartlarını taşımaz veya kaybederlerse, kamu velâyeti devreye girer. Bu durumda hiç kimsesi bulunmayan çocuğun hâkim tarafından güvenilir ve insaflı bir kadının bakım ve gözetimine verilmesi gerekir.¹¹⁶ Konumuz açısından ayrıntıya girmenin yerinde olmayacağı düşüncesiyle bu kadarıyla yetinilmesi uygun görülmüştür.¹¹⁷

2.2.4. Hidâne de Hak Sahiplerinin Ehliyeti

Bakım ve gözetimi için çocuğun verileceği kimsenin hem hidâne hakkına hem de hidâne ehliyetine sahip bir kişi olması gerekir. Hidâne ehliyetinde, bir kısmı kadın ve erkek için müşterek bir kısmı ise her iki cins için farklı olarak aranan birtakım şartlar vardır. Hanefilere göre¹¹⁸ öncelikle çocuğun hidânesini üstlenecek kişinin, hem akıllı, ergen, güvenilir ve hiyânetden uzak bir kimse olması hem de çocuğun bakım ve gözetimine gücü yetecek (siyânet) durumda bulunması gerekir. Dolayısıyla çocukların, akıl hastalarının, bunakların ve kötü ahlâklı olup kendilerinden emin olunmayan kimselerin hidâne hakkı olamaz. Buna göre fasıklığa (fisk) ve fütursuzca günaha dalmaya alışık olan; çocuğun zarar görmesine meydan verecek bir durumda olan kimselere çocuk teslim edilemez.¹¹⁹ Farklı bir anlatım ile bu ehliyet için kişinin “akıllı, yetişkin, güvenilir olması, bu

¹¹¹ Bk. Mevsilî, *el-İhtiyâr*, 4/14.

¹¹² İbn Kudâme el-Makdisî, *eş-Şerhu'l-kebir*, 11/282-283; Haddâd, *el-Cevheretü'n-neyyire*, 2/90; Remlî, *Nihâyetü'l-muhtâc*, 7/225-226; Buhûti, *Keşşâfü'l-kınâ*, 5/596; Desûkî, *Hâşiyetü'd-Desûkî*, 2/527; Bilmen, *Kâmus*, 2/428. Ancak Ahmed b. Hanbel'den gelen diğer rivâyete göre hak sahiplerinin tertibinde babaanne anneanneden öncedir. Burada asabe bağı esas alınmıştır. Buna göre anneden sonraki hak sahibi babadır; ondan sonra da yukarı doğru çıktıkça tertipte babaanneler yer alırlar (İbn Kudâme el-Makdisî, *eş-Şerhu'l-kebir*, 11/283).

¹¹³ Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/468. Ayrıca bk. İbn Kudâme el-Makdisî, *eş-Şerhu'l-kebir*, 11/283; Buhûti, *Keşşâfü'l-kınâ*, 5/596.

¹¹⁴ Ayrıntılı bilgi için bk. Bilmen, *Kâmus*, 2/428-432.

¹¹⁵ Bilmen, *Kâmus*, 2/428. Mâlikîlere göre hak sahiplerinin tertibinde yeri geldiğinde vasînin de hidâne hakkı vardır (bk. Desûkî, *Hâşiyetü'd-Desûkî*, 2/528; Bilmen, *Kâmus*, 2/430).

¹¹⁶ Bk. Bilmen, *Kâmus*, 2/434. “Hidâneyi üstlenen kimsenin çocuğun bakım, gözetim ve terbiyesini en iyi şekilde yerine getirme sorumluluğunda olduğu, hatta bu açıdan hidânenin haktan ziyade sorumluluk vasfının ön plana çıktığı söylenebilir. Bundan dolayı hidâneyi üstlenen kimsenin çocuğun yakını olması yeterli bir güvence sayılmayarak çocuğun velisine denetim, hâkime de hem denetim hem de gerektiğinde çocuğu ondan alıp sıradaki bir başka hak sahibine verme hakkı tanınmıştır” (Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/470).

¹¹⁷ Ayrıntılı bilgi için bk. Bilmen, *Kâmus*, 2/428.

¹¹⁸ Malikîler için bk. Desûkî, *Hâşiyetü'd-Desûkî*, 2/528 vd. Ayrıca hanefilerin dışındaki üç mezhep için bk. Bilmen, *Kâmus*, 2/434-35.

¹¹⁹ Bilmen, *Kâmus*, 2/433-434. “Hidâne ehliyeti için aranan güvenilir olma şartına, ‘dinî istikamet anlamında’ adalet şartını da içeren bir kapsam yüklenir. Bundan dolayı çocuğun bakım ve gözetimini sağlamada gerektiği şekilde titizlik göstermeyen, farz namazları terkeden, haramları işleyen (fâsik ve fâcir) kimse genelde hidâneye ehil görülmez. Ancak mezheplerin fisk tanımları ve hangi derecede fiskın hidâneye engel sayılacağı konusunda farklı görüş ve ölçülere sahip olduğuna da işaret etmek gerekir. Meselâ Mâlikîler fiskı âdet ve itiyat haline gelmesi durumunda hidâne ehliyetine engel görürken Hanbelîler’in ve Şîa’nın fiskı daha kapsamlı tuttuğu görülür. Öte yandan İbn Kayyim el-Cevziyye gibi fiskı hidâne ehliyetine kural olarak engel görmeyenler veya bazı Hanefiler gibi küçüğün henüz olup biteni anlamayacağı dönemler için engel saymayanlar da mevcuttur. Hidâneyi üstlenecek kimsenin çocuğun bakım ve gözetimini sağlayacak fizikî güce sahip olması şartı genel kabul görse bile hangi tür bedenî ârıza ve kusurların hidâneye engel teşkil edeceği

sorumluluğu yerine getirebilecek fizikî güce sahip bulunması, görevin ifası veya küçük açısından sakınca teşkil eden bir kusurunun veya hastalığının bulunmaması” gerekir ve bu sayılanlar konusunda önemli bir görüş ayrılığı yoktur. Ancak farklı bakış açıları, tecrübe birikimi ve müşahedeler sebebiyle bu şartlarla ilgili ayrıntılarda farklı görüşler bulunmaktadır. Ayrıca Mâlikî, Zâhirî ve İbâzîler’in dışındaki çoğunluğa göre hürriyet de şarttır.¹²⁰ Yukarıda sayılan genel şartların dışında hidânenin tevdi edilebileceği kadınlarla ilgili olan şu şartlar da konumuz açısından çok önemlidir:

1. Hâdine olacak kadın, çocuğun “zat-ı rahmi mahremi” olmalıdır. Dolayısıyla çocuğa mahrem olamadıkları için amca ve hala kızları ile dayı ve teyze kızlarının esasen hidâne hakkı yoktur. Aynı şekilde -mahrem olmakla birlikte “zatü’r-rahm” olmadıkları için- süt anne ve süt kardeşler de hidâne hakkına sahip olamazlar.¹²¹

2. Hâdine olacak kadın, çocuğa yabancı olan bir erkekle evlenmiş ve çocuğa buğz edecek kimseler ile bir arada ikamet ediyor olmamalıdır. Buna göre çocuğa hâdine olan kadın yabancı bir erkek ile evlenince -duhul olsa da olmasa da- hidâne hakkı düşer. Çünkü böyle bir evlilik durumunda çocuk, zillet ve şiddete maruz kalabilir. Fakat hâdine, amcası gibi çocuğun “zî rahmi mahrem”i olan bir erkekle evlenmiş olursa hidâne hakkı devam eder.¹²² Bu şart ile çocuğun hem dinî ve ahlâkî hem de bedenî ve ruhî bakımından gelişimine ve iyi yetişmesine uygun bir ortamın bulunması istenmektedir. Zira bu şarttan maksat, kadının ev içinde eşinden veya diğer aile üyelerinden; ev dışında komşulardan ve çevreden gelmesi muhtemel olumsuzluklara karşı çocuğu korumak ve onun için uygun bir ortam sağlamaktır.¹²³

4. Hâdine Müslüman veya zimmî bir kadın olmalıdır. Dolayısıyla harbî veya mürted olan kadınların hidâne hakları yoktur.¹²⁴

Hidâneyi üstlenecek erkeklerle ilgili olarak da şu şartlar aranır: 1. Hidâneyi üstlenecek erkek asabeden veya mahrem olan “zevî’l-erham”dan olmalıdır. 2. Asabeden bulunan erkek ile çocuk arasında din birliği bulunmalıdır. Dolayısıyla Müslüman bir çocuk hakkında gayr-i müslim olan erkek kardeşinin ve benzerlerinin hidâne hakkı olamaz. Çünkü din ihtilâfı asabe olmaya (ta’sib) engeldir.¹²⁵

2.2.5. Hidânenin Hükümü

Bu başlık altında hidânenin konumuzu ilgilendiren bazı hükümlerinden söz edilmeye çalışılacaktır.

mezheplere hatta fakihlere göre değişiklik gösterebilir. Bu konuda genel bir döküm vermek yerine her bir ârıza ve kusuru kendi şartları içinde değerlendirme temayülü ağır basar. Hidâneyi üstlenecek kimsenin bulaşıcı ve sakıncalı bir hastalığının bulunmaması şartı da benzer bir yaklaşımla ele alınır” (Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/468).

¹²⁰ Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/468.

¹²¹ Bilmen, *Kâmus*, 2/432.

¹²² Bilmen, *Kâmus*, 2/432. Erkeğin çocuğa yabancı bir kadınla evli olmasının hidâne ehliyetine tesir etmeyeceği ise genel kabul görmüştür. Dört mezhebe ve Zeydiyye mezhebine göre çocuğun mahremi olmayan bir erkekle evli olması - prensip olarak- kadının hidâne ehliyetine engeldir. Ancak konuyla ilgili ayrıntılarda farklı görüşler ve istisnalar da bulunmaktadır. Tâbiinden bazı fakihler ile Zâhirîler göre ise kadının evli olması hidâne ehliyetine engel değildir (Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/468).

¹²³ Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/469.

¹²⁴ Bilmen, *Kâmus*, 2/433.

¹²⁵ Bilmen, *Kâmus*, 2/433.

1. Bir baba, çocuğunu belirli bir süre için hâdine adını alan bir kadına vermekle mükelleftir. Bu süre zarfında çocuğunun nafakasını, süt anna ücretini ve bazı durumlarda hâdine ücretini vermesi gerekir.¹²⁶

2. Bir baba, hidânesi kendisine yönelen (teveccüh eden) çocuğunu yanına alarak beslemek ve terbiyesiyle ilgilenmekle mükelleftir. Bu durumda kendisinin de çocuğunu önceki hâdinesinden cebren alma hakkı vardır.¹²⁷

3. Engeli bulunmadığı ve kendisinden başka çocuğa bakabilecek kimse bulunduğu takdirde; bir anne çocuğunu hidânesi altına alarak beslemekle diyâneten mükelleftir, fakat hükmen/kadâen mükellef değildir. Çünkü hâdine diğer hâdineler için de mecburî bir vazife değildir. Dolayısıyla onlar çocuğu yanlarına alıp terbiye etmek istemezlerse mecbur tutulmazlar. Fakat çocuğun hâdinesi kişi olarak belirlenmiş hâle gelmişse farklı bir ifade ile çocuğa bir hâdineden başka hâdine olacak kimse bulunmaz veya bulunanlar hak sahipleri tertibine göre ondan aşağı derecede olur da hidâneyi kabul etmezlerse o belirlenmiş hâdine -yabancı bir şahıs ile evli olmak gibi bir engeli bulunmadıkça- hidâneyi kabul etmek mecburiyetindedir.¹²⁸

4. Evlilik birliği devam ederken anne ve babanın ikametgâhı aynıdır. Dolayısıyla hidâne mahalli de aile ortamıdır ve bu ortamda çocuğun bakım ve gözetimi prensip olarak anneye aittir. Hatta evlilik birliğinin sona ermesini takip eden iddet süresince de bu ikametgâh müşterektir. Çünkü bu süre zarfında kadın kocasının evinde ikamet eder ve yine hidâne yeri problemi bulunmaz. İddet süresinin tamamlanmasından sonra çocuğun hidânesini üstlenen kişinin ikametgâhı ile ilgili hükümler çok önemlidir. Çünkü bu durum hem çocuğun hem de diğer yakınlarının haklarını da ilgilendirmektedir. Bir taraftan hidâne hakkı prensip olarak anneye veya anne tarafından bir kadına verilirken ve çocuk da onların yanında kalırken; diğer taraftan da babasına ve velisine belirli aralıklarla çocuğu görme ve onunla ilgilenme hakkı tanınmıştır. Böyle bir ilgi çocuk için bir hak niteliğindedir. İlgilenme hakkı da velâyetin bir parçası olduğu için aynı zamanda babanın mükellefiyetinin de bir gereğidir. Dolayısıyla “hidâne hakkı sahibinin böyle bir görüşmeyi engellememe, hatta bazı durumlarda yardımcı olma gibi bir mükellefiyeti vardır. Kur’an’da anne veya babanın çocuk sebebiyle zarara uğratılmaması istenirken (el-Bakara 2/233) diğer birçok anlam yanında böyle bir hususa da işaret edilir.” Ancak anne veya babanın ve diğer yakınların çocuğu görebileceği veya görmesi gerektiği zaman aralıkları konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. “Meselâ Hanefiler, evli kadının haftada bir defa anne ve babasını görme hakkına kıyasen ebeveynin haftada bir, diğer akrabaların ise daha uzun aralıklarla çocuğu görmesi hakkından, Mâlikîler ebeveynin küçük çocukları her gün, büyükleri ise haftada bir görebileceğinden söz ederler.” Çocukla görüşme yeri prensip olarak hidâne yeridir. Ancak belirli mazeret durumlarında görüşmenin sağlanabilmesi için çocuk ilgili akrabasının yanına da götürülebilir. Görüşmenin yapılacağı yer ve görüşme usûlüyle ilgili ayrıntılar tarafların anlaşmasına, örf ve âdete göre belirlenir. Bu konuda anlaşmazlık meydana gelirse kamu velâyeti devreye girer ve bu velâyeti temsilen hâkimin takdirine göre uygulama yapılır.¹²⁹

2.2.6. Hidâne Süresi ve Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Eğitimi

2.2.6.1. Hidâne Süresi ve Hidânenin Sona Ermesi

Hidâne süresi, doğumla başlar ve -prensip olarak- çocuğun başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan yiyip içebileceği, giyinebileceği ve tuvalet ihtiyacından sonra gerekli olan temizliği (istincâ) bizzat kendisinin yapabileceği duruma gelinceye kadar devam eder. Bilindiği üzere bu durum çocuktan çocuğa farklılık gösterebilmektedir. Bu bakımdan fıkıh bilginleri objektif kriterler

¹²⁶ Bilmen, *Kâmus*, 2/425-426. Ayrıca bk. Buhûtî, *Keşşâfû'l-kınâ*, 5/596.

¹²⁷ Bilmen, *Kâmus*, 2/426.

¹²⁸ Bilmen, *Kâmus*, 2/426.

¹²⁹ Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/469-470.

ortaya koymuş ve çocuğun kız veya erkek oluşuna, hidâneyi üstlenenin kadın veya erkek olmasına ve çocuğa yakınlık derecesine göre farklı süreler belirlemişlerdir.¹³⁰ Bu konuda en belirleyici delil: “Çocuklarınız yedi yaşına girince onlara namazı emrediniz...”¹³¹ anlamdaki hadis-i şeriftir. Hanefiler, bu rivâyete istinaden erkek çocuk hakkında yedi yaş sınır kabul etmişler ve bu yaşa giren erkek çocuk için hidânenin sona ereceğini söylemişlerdir.¹³² Ayrıca onlar, Ebûbekir (r.a.)’ın: “Çocuk büyüyünceye kadar, onu yanında tutmaya annesi daha çok hak sahibidir (هِيَ أَحَقُّ بِهِ حَتَّى) (يَتَبَّبُ)” anlamındaki sözünde de bu yaşa işaret edildiği kanaatine varmışlardır. Yedi yaşından itibaren ise çocuğu yanına almaya baba daha çok lâyıktır ve bu konuda öncelik hakkına sahiptir. Çünkü bu çağdaki erkek çocuğun erkeklerin âdâbını almaya, onların ahlâkıyla ahlâklanmaya, Kur'an-ı Kerîm öğrenmeğe, ilim tahsiline ve yazıyı öğrenmeğe ihtiyacı vardır. Çocuğun bu ihtiyaçlarını karşılama konusunda da daha çok güç ve imkânâ sahip olan da babadır ve çocuk bu yaştan itibaren onun yanında kalır.¹³³

Anne ve ninenin yanında kalan kız çocuğu ile ilgili olarak bulûğu esas alan Hanefiler, onun ergenlik çağına girişiyle; o ikisinin dışındaki kadınların yanında kalan kız çocuğunun ise erkeklerin ilgisini çekecek (müştehât)¹³⁴ duruma gelişiyle hidânenin sona ereceği görüşüne varmışlardır. Çünkü kız çocuğu yukarıda ifade edilen konularda kendisinin yeterli olacağı ve dolayısıyla başkasının hizmetine ihtiyacı kalmadığı duruma gelince, ip eğirmek (el işi yapmak), yemek pişirmek ve yıkanması gerekenleri yıkamak gibi kadınların işlerini bilmeye ihtiyaç duyar. Bu konularda rehberlik etmeye ve iş yaptırmaya daha çok gücü yeten de anne ve ninedir; onlar dinî bakımdan da buna muktedir konumdadırlar. Zirâ bu konuda asıl maksat bu işlerin öğretilmesidir. Diğer kadınlar çocuğu çalıştırmaya muktedir olamayacakları için bu maksada anne ve ninin yanında kalmakla ulaşılabilir. Hidane sona erince de kız çocuğu babasının yanında kalmaya devam eder. Ancak İmam Muhammed'den nakledilen bir görüşe göre hidâneyi üstlenen kadınlar bakımından bir ayırım yapılmadan kız çocukları için erkeklerin ilgisini çekecek çağ sınır olarak belirlenmiştir. Fetvânın bu görüşe göre verildiği belirtilmektedir. İhtilaflı olmakla birlikte fetvaya esas olan görüşe göre bu sözü edilen çağ dokuzuncu yaştır.¹³⁵

Çocuk açısından hidâne -yukarıda anlatıldığı üzere- süresinin dolmasıyla; farklı bir ifade ile çocuk üzerindeki bu velâyetin kalkmasıyla tabii olarak sona erer. Hidâne hakkına sahip olan kişiler bakımından ise hidâneyi üstlenmeye engel bir durum görülmesi veya hidâne ehliyetinin yitirilmiş olmasıyla hidâne son bulur. Bu konuda hidâneyi üstlenen kişinin çocuğun gözetim ve bakımını sağlamaya güç yetiremeyecek hâle gelmesi, ahlâkî zaafalarının görülmesi, bulaşıcı bir hastalığa tutulması, “tartışmalı olmakla birlikte çocuğa yabancı biriyle evlenmesi, çocuğun yetişmesi açısından olumsuz bir ortamın oluşması, uzun süreli yolculuk veya ikametgâh değişikliği gibi durumlarda hidâne hakkı sona erer. Hak sahibinin bu hakkını kullanmaktan sarfınazar etmesi aynı neticeyi doğurur.”¹³⁶

¹³⁰ Bk. Kâsânî, *Bedâi'*, 4/42-43; Mevsilî, *el-İhtiyâr*, 4/14-15. Ayrıca bk. Ebû Muhammed Fahrüddîn Osmân b. Alî ez-Zeylâî, *Tebyînü'l-ḥakā'ik şerhü Kenzî'd-dekâ'ik* (Bulak: el-Matbaatü'l-Kübrâ el-Emîriyye, 1313), 3/48; İbn Âbidîn, *Reddî'l-muhtâr*, 3/566.

¹³¹ Ebû Dâvûd, “Salât”, 26. Ayrıca bk. Tirmizî, “Salât”, 182. Bu rivâyet hakkında bilgi için 24. dipnota bk.

¹³² Zeylâî, *Tebyînü'l-ḥakā'ik*, 3/48; İbn Âbidîn, *Reddî'l-muhtâr*, 3/566. Bu eserlerde kayıta göre bu yaştan dokuz olduğuna dair bir görüş de vardır ama fetvâda yedi yaş esas alınmıştır. Ayrıca bu konuda bk. Mevsilî, *el-İhtiyâr*, 4/15.

¹³³ Mevsilî, *el-İhtiyâr*, 4/15. Ayrıca bk. Zeylâî, *Tebyînü'l-ḥakā'ik*, 3/48.

¹³⁴ Müştehât, ergenlik dönemine yaklaşan kız çocuklarının fizikî gelişimini ifade etmek üzere kullanılan bir terimdir [Nihat Dalgın, “Mürâhik”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 32/41]

¹³⁵ Bk. Zeylâî, *Tebyînü'l-ḥakā'ik*, 3/48-49. Ayrıca bk. İbn Âbidîn, *Reddî'l-muhtâr*, 3/566 vd.; Abdulganî b. Tâlib b. Hammâde el-Guneymî el-Meydânî, *el-Lübâb fî şerhi'l-Kitâb*, (İstanbul: Dersaadet, ts.), 3/103.

¹³⁶ Bardakoğlu, “Hidâne”, 17/470.

2.2.6.2. Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Eğitiminin Anlamı

Öncelikle ifade edilmeli ki, bir Müslümanın dünya ve ahiret saadeti için gerekli olan bilgileri elde etmesi ve bunu gerçekleştirmek üzere eğitim görmesi farzdır. Daha açık bir anlatım ile dini vazifelerin ifası, söz ve fiillerde Yüce Allah'ın rızasının gözetilmesi ve O'nun kullarıyla muaşeret için ihtiyaç duyulan her şeyin öğrenilmesini İslâm farz kılmıştır. Dolayısıyla sorumluluk çağındaki her kişinin öncelikle “din ve hidâyet ilmi”ni sonra abdest, gusûl, namaz ve orucu; nisap miktarı malı olan kişinin zekâtı, kendisine hac gerekenin haccı, ticaretle meşgul olanın alışveriş hukukunu bilmesi farzdır. Çünkü bu konularda bilgi sahibi olanlar, diğer iş ve işlemlerde de şüpheli ve mekruh olan şeylerden korunabilirler. Aynı şekilde -haramdan korunmak için- sanatkârların (أَهْلُ الْحِرَفِ) ve diğer herhangi bir işle meşgul olanların da alanlarıyla ilgili ilme sahip olmaları ve hükmünü bilmeleri farzdır.¹³⁷

İslâm hukukuna göre erken çocukluk dönemindeki çocuklar her bakımdan genelde velâyetin özelde hidâne velâyetinin himâyesindedirler.¹³⁸ Dolayısıyla onların eğitimi de bu velâyet müesseselerin şefkat ikliminde sevgi ile gerçekleştirilir. Bir önceki başlıkta verilen bilgilerden anlaşıldığı üzere erken çocukluk döneminde eğitim denilince de öncelikle çocukların “öz bakım becerileri” olarak da ifade edilen beslenme, giyinme ve temizlikle ilgili alışkanlıklarının kazandırılması akla gelir. Bu da başta anneler olmak üzere öncelikle kadınlar topluluğunun maharetli ellerine havale edilmiştir. Bu dönemden sonra çocukların çeşitli durumlarına ve mezheplere göre görüş farklılıkları bulunmaktadır. Konumuzu ilgilendirmedigi için burada bu farklılıklardan söz edilmesi gerekli görülmemiştir.

SONUÇ

Tarih boyunca Müslümanlar nesillerin güzel ahlâk üzere yetişmesi için müesseseler kurmuşlar; âlimler ve model insanlar yetiştirmişler ve İslâm'ı yaşayıp yayarak günümüze taşımışlardır. Günümüzde de konuyla ilgili çalışmalar devam etmektedir. Bu faaliyet içinde, 0-6 yaş olarak kabul edilen erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimi büyük bir ehemmiyet arz etmektedir. Bu dönem İslâm hukukunun ehliyet teorisine göre insan hayatının çocukluk döneminin temyiz öncesi safhasını ifade eder. Bu safha çocuğun şahsiyetin gelişmesinde hayati ehemmiyeti olan bir zaman dilimidir. Dolayısıyla çok yönlü bir özen ve özveriyi gerektirmektedir. İslam hukukuna göre bu zaman diliminde yaşayan çocuklar, ehliyet teorisi çerçevesinde velâyet ve hidâne müesseselerinin sevgi ve şefkat iklimiyle yarınlara hazırlanırlar. Farklı bir anlatım onların bakım, gözetim ve eğitim gibi her türlü ihtiyacı adı geçen müesseseler marifetiyle dolayısıyla hukukun himayesinde görülüp gözetilir.

İslâm hukukuna göre bir emanet olan ehliyet, kısaca dinî-hukukî hükümlere konu olmaya elverişli oluş durumunu ifade eder; vücûb ehliyeti ve edâ ehliyeti olarak iki kısma ayrılır. Sağ olarak dünyaya gelen herkesin tam vücûb ehliyeti vardır ve eken çocukluk dönemindeki çocuklar sadece bu ehliyete sahiptirler. Bu ehliyet ile birtakım haklar sabit olur ve borç altına girilebilir. Bu bölümün bir parçası olan hidâne hakkı da çocuğun lehine sabit olan haklardandır. Bu dönemi yaşayan çocukların edâ ehliyetleri hiç yoktur ve dolayısıyla onlar prensip olarak dini-hukukî bakımdan sorumlu değildirler. Daha açık bir anlatım ile erken çocukluk dönemindeki çocuklar iman

¹³⁷ Bk. İbn Âbidîn, *Reddû'l-muhtâr*, 1/42-43.

¹³⁸ Bk. Kâsânî, *Bedâi'*, 4/42-43; İbn Kudâme el-Makdisî, *eş-Şerhu'l-kebir*, 11/292 vd.; Zeylâî, *Tebyînu'l-hakâ'ik*, 3/48; Ebu'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed el-Heytemî, *Tuhfetü'l-muhtâc bi-şerhi'l-Minhâc*, (Beyrût: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî, 1357/1983), 8/353 vd.; Desûkî, *Hâşiyetü'd-Desûkî*, 2/526 vd.; İbn Âbidîn, *Reddû'l-muhtâr*, 3/566 vd.

ve ibadetle mükellef değildirler ve onların -düzenli bir şekilde- namaz ve oruç gibi ibadetlere alıştırmaları dolayısıyla ibadet eğitimi de yine mükellef olmaksızın bu dönemden sonra/yedi yaşında başlar. Onlar hukukî muamelelerde taraf olamazlar ve cezâî sorumluluk da taşımazlar. Ancak gerektiğinde onların malî mükellefiyetleri vardır. Meselâ bir çocuk başkasının malını telef etmek gibi haksız fiilleriyle meydana gelen zararı tazmin etmekle mükelleftir.

Velâyet, özünde sevgi ve çok yakın olma anlamları bulunduran; merhamet ve himayeye uygun anlamlar taşıyan bir kavramdır. Velâyet şer'î bir hak olarak emânettir ve ancak ehliyetli olanlara verilir. Bir yönüyle “özel” ve “kamu” velâyeti olarak iki kısma ayrılan velâyetin özel olanı, baba ve dede gibi özel konumda olan kişilerin velâyetidir. Kamu velâyeti ise devlet başkanı ve hâkim gibi devlet adına işgören kimselerin velâyetidir. Özel velâyet, kamu velâyetinden daha kuvvetlidir. Ancak kamu velâyeti sahiplerinin özel velîler üzerinde denetim hakkı vardır. Konusu bakımından velâyet, şahıs ve mal üzerinde velâyet olarak ikiye ayrılır. Şahıs üzerindeki velâyet eğitim, tedavi ve evlendirme gibi şahsî işlerle; mal üzerindeki velâyet ise malın korunması ve artırılması gibi malî işlerle ilgilidir. Eğitim velâyeti de şahıs üzerinde velâyetin bir çeşididir ve bu velâyet öncelikle babanın sahip olduğu bir haktır. Buna binâen babanın çocuğunun eğitimi ile ilgilenme hakkı ve aynı zamanda mükellefiyeti vardır. Velî, velâyeti altındaki kişinin maslahatını gözeterek tasarrufta bulunmalıdır. Aksi takdirde, tasarrufu geçersiz olur ve duruma göre uyarılır veya velâyet hakkını kaybeder. Bu durumda ehliyet şartlarını taşıyan diğer kişiler velî olurlar ve konumuz açısından ifade edilecek olursa, çocuklar velâyetin himâyesinde canları ve mallarıyla birlikte sevgi ile büyüyerek cemiyetin saygın büyükleri olurlar.

Çocuğun yetiştirilmesi noktasında bir diğer önemli hukukî himâye müessesesi de şahıs üzerindeki velâyetin özel bir türü olan hidânedir. Bu velâyetin erken çocukluk dönemi eğitiminde -tabir câizse- kilit bir rolü bulunmaktadır. Çocuğu yetiştirecek olan kişiler bu müessesenin himâyesinde, çocuğa beslenme, giyinme ve temizlik alışkanlıkları kazandırmak başta olmak üzere çalışıp, onu hayata hazırlayacak bilgi ve becerilerle donatma görevini şefkatle yürütürler. Bu dönemde çocuk eğitimi denilince de öncelikle “öz bakım becerileri” olarak da ifade edilen bu çalışmalar akla gelir. Bu konuda öncelikli hak sahipleri başta anneler olmak üzere kadınlar zümresidir. Bu sebeple hidâneyi üstlenecek kişilerin seçilmesine ve çocuğun yetişeceği maddi ve manevi şartların hazırlanmasına imkân sağlayacak kaideleri oldukça geniş bir zeminde ele alarak belirleyen İslam hukuku, gerektiğinde kamu velâyetinin gözetim ve denetimini de devreye koyarak; erken çocukluk çağındaki çocukların, haklarının korunmasını, şefkatle büyütülmesini ve hayati ehemmiyeti olan değerlerin onlarla geleceğe taşınmasını hedeflemiştir.

KAYNAKLAR

- Abdülazîz el-Buhârî, Alâüddîn Abdülazîz b. Ahmed b. Muhammed. *Keşfü'l-esrâr 'an Uşûli Fâhri'l-İslâm el-Pezdevî. thk. Abdullah Mahmûd Muhammed Ömer. 4 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, 2. Basım 2009.*
- Ali Haydar Efendi, Büyük. *Usûl-i Fıkıh Dersleri. İstanbul: Üçdal Neşriyat, 2.Basım, 1966.*
- Apaydın, H. Yunus. “İbn Kayyim el-Cevziyye”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 20/109-123. İstanbul: TDV Yayınları, 1999.*
- Apaydın, H. Yunus. *İslâm Hukuk Usulü. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2016.*
- Atar, Fahrettin. *Fıkıh Usûlü. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1988.*
- Ay, Mehmet Emin. *Ailede ve Okulda Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza. İzmir: Nil Yayınları, Genişletilmiş 2. Basım, 1994.*

- Bardakoğlu, Ali. "Ehliyet". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 10/533-539. İstanbul: TDV Yayınları, 1994.
- Bardakoğlu, Ali. "Hidâne". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 17/467-471. İstanbul: TDV Yayınları, 1998.
- Bedir, Murteza. "Üsrüşenî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 42/392-393. İstanbul: TDV Yayınları, 2012.
- Berki, Ali Himmet. *Hukuk Tarihinden İslâm Hukuku*. Ankara: y.y., 1955.
- Bilmen, Ömer Nasuhi. *Hukûkî İslâmiyye ve Istılâhâtı Fıkhiyye Kâmûsu*. 8 Cilt. İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi, 1985.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. *Sahîhu'l-Buhârî (el-Câmi'u's-şâhih)*. 8 Cilt (üç mücellette). İstanbul: Çağrı Yayınları, 2. Basım. 1413/1992.
- Buhûtî (Behûtî), Mansûr b. Yûnus. *Keşşâfü'l-kinâ' 'an metni'l-İknâ'*. thk. Hilâl Musaylihî Mustafa Hilâl. 6 Cilt. Beyrût: Dâru'l-Fikr, 1402/1982.
- Bustânî, Butrus. *Muhîtu'l-Muhît kâmûsun mutavvelun li'l-lugati'l-'Arabiyye*. Beyrût: y.y., 1983.
- Cürcânî, Seyyid Şerîf. *Kitâbu't-Ta'rîfât*. b.y.: y.y., ts.
- Çeker, Orhan, *İslam Hukukunda Çocuk* (İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1990.
- Çoban, Mustafa. *Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlâk Eğitimi*. Konya: Hüner Yayınevi, 2016.
- Dalgın, Nihat. "Mürâhik". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 32/40-41. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.
- Desûkî, Şemsuddin Muhammed b. Ahmed. *Hâşiyetü'd-Desûkî 'ale's-Şerhi'l-kebîr (Hâşiyetü 'ale's-Şerhi'l-kebîr)*. 4 Cilt. Beyrut: Daru'l-Fikr, ts.
- Döndüren, Hamdi. *Delilleriyle Aile İlmihali*. İstanbul: Altınoluk Yayınları, 1416/1995.
- Ebû Ceyb, Sa'dî. *el-Kâmûsu'l-fikhî lugaten ve'stilâhen*. Dımaşk: Dâru'l-Fikr, 1402/1982.
- Ebû Dâvûd, Süleymân b. el-Eş'as es-Sicistânî. *Sünenü Ebî Dâvûd/es-Sünen*. 5 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları, 2. Basım. 1413/1992.
- Ebû Zehre, Muhammed. *el-Vilâyetü 'ale'n-nefs*. Beyrut: Dâru'r-Râidi'l-'Arabî, ts.
- Ekhal b. Havvâ. *Nazariyyetu'l-velâye fi'z-zevâc fi'l-fikhi'l-İslâmî ve'l-kavânîni'l-'Arabiyye*. Cezâyir: eş-Şirketu'l-Vataniyye, 1982.
- Ergüney, Hilmi. *Türk Hukukunda Lügat ve Istılâhlar*. İstanbul: Yenilik Basımevi, 1973.
- Genç, Mustafa. "İslâm Hukukunda Velâyetin Mâhiyeti", *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)* 7/6 (2020), 204-227. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/55211/753070>
- Haddâd, Radiyyüddîn Ebû Bekr b. Alî b. Muhammed. *el-Cevheretü'n-neyyire*. 2 Cilt. (b.y.: Matbaatü'l-Hayriyye, 1322.
- Haraşî (Hırşî), Ebû Abdillâh Muhammed. *eş-Şerhu'l-kebîr 'alâ Muhtaşarı Halîl/el-Haraşî 'alâ muhtasari Sîdî Halîl*. 8 Cilt. Beyrût: Dâru Sâdır, ts.
- İbn Âbidîn, Muhammed Emin. *Hâşiyetü Reddi'l-muhtâr 'ale'd-Durri'l-muhtâr şerhu Tenvîru'l-ebşâr (Hâşiyetü Kurreti 'uyûni'l-ahyâr tekmeletü Reddi'l-muhtâr ile)*. 8 Cilt. İstanbul: Kahraman Yayınları, 1984.
- İbn Hacer el-Heytemî, Ebu'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed el-Heytemî. *Tuhfetü'l-muhtâc bi-şerhi'l-Minhâc*. 10. Cilt. Beyrût: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî, 1357/1983.
- İbn Manzûr, Ebû'l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem el-Ensârî. *Lisânü'l-'Arab*. 15 Cilt. Beyrut: Dâru Sâdır, 3. Basım, 1414/1993.
- İbn Nüceym, Zeynüddin. *el-Bahru'r-râik şerhu Kenzi'd-dekâik*. 8 Cilt (8. cilt Tekmeletü'l-Bahri'r-râik). Kâhire: Matbaatu'l-İlmiyye, 1333.

- İbnü'l-Esîr, Ebü's-Seâdât Meeddüddîn el-Mübârek b. Esîrüddin Muhammed. *en-Nihâye fî ġarîbî'l-hadîş ve'l-eser*. thk. Tâhir Ahmed ez-Zâvî - Mahmûd Muhammed et-Tanâhî. 5 Cilt. Beyrut: el-Mektebetü'l-İlmiyye, 1399/1979.
- İbnü'l-Hümâm, Kemâleddîn Muhammed b. Abdilvâhid. *Fethu'l-kadîr li'l-'âcizi'l-fakîr*. 9 Cilt (8 ve 9. Ciltlerde *Netâ'icu'l-efkâr fî keşfi'r-rumûz ve'l-esrâr* ile). Beyrût: Dâru İhyâi't-Turâsî'l-Arabî, ts.
- Kahraman, Abdullah. Fıkıh Usûlü Giriş-Deliller-Hükümler Hüküm Çıkarma Yöntemleri. İstanbul: Rağbet Yayınları, 4. Basım, 2016.
- Karâfî, Ebü'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. İdrîs b. Abdirrahmân el-Mısırî. *el-İhkâm fî temyîzi'l-fetâvâ 'ani'l-aḥkâm ve taṣarrufâtî'l-kādî ve'l-imâm*. thk. Abdülfettâh Ebû Gudde. Hâlep: y.y., 1387/1963.
- Karaman, Hayreddin vd. *Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir*. 5 Cilt. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Basım, 2006. (Not: Âyet-i kerîme mealleri bu eserden alınmıştır.)
- Karaman, Hayreddin. *Mukayeseli İslâm Hukuku*. 3 Cilt. İstanbul: İrfan Yayınevi, 1982 (ilk iki cilt)–İstanbul: Nesil Yayınları, 1987 (3. cilt).
- Kâsânî, Ebû Bekir b. Mes'ûd. *Bedâ'iu's-şanâ'i' fî tertîbi's-şerâ'i'*. Beyrût: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2. Basım, 1406/1986.
- Mâlik b. Enes, Ebû Abdillâh. *el-Muvattâ'*. thk. Muhammed Fuâd Abdulbakî. 2 Cild İstanbul: Çağrı Yayınları, 2. Basım, 1413/1992.
- Mevsilî, Abdullah b. Mahmud b. Mevdûd. *el-İhtiyâr li-ta'lîli'l-Muhtâr*. 5 Cilt (bir mücellette). İstanbul: Çağrı Yayınları, 1980.
- Meydânî, Abdulganî b. Tâlib b. Hammâde el-Guneymî. *el-Lübâb fî şerḥi'l-Kitâb*. 4 Cilt (bir mücellette). İstanbul: Dersaadet, ts.
- Molla Fenârî, Şemseddin Muhammed b. Hamza. *Fuṣûlü'l-bedâyi' fî uṣûli's-şerâyi'*. thk. Muhammed Hasen Muhammed Hasen İsmâîl. 2 Cild. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1427/2006.
- Molla Hüsrev, Muhammed b. Ferâmûz. *Mir'âtü'l-uṣûl fî şerḥi Mirkâti'l-vüṣûl*. İstanbul: Dersaadet, Şirket-i Sahâfiye-i Osmâniye, 1321.
- Muallim Nâcî, *Lügat-i Nâcî*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1987.
- Mutarrizî, Ebu'l-Feth Burhânuddîn Nâsır b. Abdisseyyid b. Alî el-Mutarrizî el-Hârizmî. *el-Muğrib fî tertîbi'l-Mu'rib*. Beyrût: y.y., ts.
- Müslim, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. Haccâc. *Sahîhu Müslim (el-Câmi'u's-sahîh)*. thk. Muhamed Fuâd Abdulbâkî. 3 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları, 2. Basım, 1413/1992.
- Nevevî, Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Şeref. *Ravzatü't-tâlibîn ve 'umdetü'l-müttaḥîn*. Beyrut: Mektebetü'l-İslâmî, 1991/1412.
- Pakalın, Mehmet Zeki. *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. 3 Cilt. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1993.
- Pezdevî, Ebü'l-Hasen Ebü'l-Usr Fahrü'l-İslâm Alî b. Muhammed. *Usûlü'l-Pezdevî*. Karaçi: Matbaatü Câvid Berîs, ts.
- Râgıb el-İsfahânî, Hüseyin b. Muhammed. *Müfredâtü elfâzi'l-Kur'ân (el-Müfredât fî ġarîbî'l-Kur'ân)*. thk. Safvân Adnân Dâvûdî. Dimaşk: Dâru'l-Kalem - Beyrût: Daru's-Şâmiyye, 1430/2009.
- Remlî, Ebû Abdillâh Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed. *Nihâyetü'l-muhtâc ilâ şerḥi'l-Minhâc*. Beyrut: Daru'l-Fikr, 1404/1984.
- Serahsî, Şemsüleimme. *Uṣûlu's-Serahsî*. 2 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, ts.
- Suyûtî, Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. *el-Eṣbâḥ ve'n-nezâ'ir fî kavâ'id ve fîrû'i fîḥi's-Şâfi'iyye*. Beyrût: y.y., 1403/1983.
- Şelebî, Muhammed Mustafâ. *el-Medhal fî't-ta'rîf bi'l-fikhi'l-İslâmî ve kavâ'idi'l-mülkiye ve'l-'ukûd fih*. Beyrût, y.y., 1403/1983.

- Şeyhîzâde, Abdurrahman (Dâmâd Efendi). *Mecma' u'l-enhur fî şerhi Multekâ'l-ebhur*. Beyrût: Dâru İhayâi't-Turâsi'l-'Arabî, ts.
- Şimşek, Murat. "İslam Hukuku ve Pozitif Hukuk Açısından Çocukta Ceza Ehliyeti". *İnsan ve Toplum Dergisi* 2/3 (2012), 139-164.
- Tehânevî, Muhammed A'lâ b. Alî. *Keşşâfu istilâhâtî'l-funûn*. Refik el-Acem (takdîm, işrâf ve murac'a). thk. Ali Dahrûc. 3 Cild. Beyrut: Mektebetu Lübnân Naşirîn, 1996.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ. *Sünennü't-Tirmizî/el-Câmi'u's-sahîh*. thk. Muhammed Fuâd Abdulbâkî. 6 Cilt (3 mücellette). İstanbul: Çağrı Yayınları, 2. Basım, 1413/1992.
- Üsrûşenî, Ebû'l-Feth Mecdüddîn Muhammed b. Mahmûd b. el-Hüseyn b. Ahmed. *Ahkâmu's-Sığar İslam Hukukunda Çocuklarla İlgili Hükümler*. çev. İbrahim Canan İstanbul: Cihan Yayınları, 1984.
- Zerkâ, Mustafâ b. Ahmed b. Muhammed. *el-Fıkhü'l-İslâmî fî şevbihi'l-cedîd*. 3 Cilt. Dimaşk: Dâru'l-Kalem, 2. Basım, 1425/2004.
- Zeydân, Abdülkerim. *el-Medhal li-dirâseti's-şerî'ati'l-İslâmiyye*. Bağdat: y.y., 1402/1982.
- Zeylâî, Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdullâh b. Yûsuf. *Naşbü'r-râye li-tahrîci ehadîşi'l-Hidâye*. thk. Muhammed Avvâme. 4 Cild. Beyrut: Muessesetü'r-Reyyân, 1418/1997.
- Zeylâî, Ebû Muhammed Fahrüddîn Osmân b. Alî. *Tebyînü'l-hakâ'ik şerhü Kenzi'd-dekâ'ik*. Bulak: el-Matbaatü'l-Kübrâ el-Emîriyye, 1313.
- Zühaylî, Vehbe. *el-Fıkhü'l-İslâmî ve edilletuh*. 11 Cilt. Dimaşk: Dâru'l-fıkr, 4. Basım, 1418/1997.

İslâm Hukuku'nda Çocuk Hakları

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz FİDAN

Balıkesir Üniversitesi

Genel Olarak Çocuk Hakları

İslâm Hukuku'nda Çocuk Hakları başlıklı oldukça geniş bir bölümü; biz burada özetleyerek anlatmaya çalışacağız.

Genel olarak bu çalışmada erken çocukluk çağındaki haklar üzerinde durulacaktır. Bu hakların incelenmesi, zorunlu olarak çocukluk dönemlerinin incelenmesini ve bu dönemlerin aydınlatılmasını gerektirir. Konuyu mukayeseli bir şekilde ele almak ve incelemek faydalı olacaktır.

İslâm hukukunda doğumla başlayan ve ergenlik çağına kadar devam eden döneme “çocukluk”, bu dönemi yaşayan kimseye de “çocuk” denir. Çocukluk doğumdan temyiz çağına ve temyizden ergenliğe kadar olmak üzere ikiye ayrılır. İslâm hukuku açısından her iki dönemdeki çocuk farklı dinî ve hukukî hükümlere tâbidir.

Günümüzde çocuk eğitimi, daha evlenmeden evvel kişinin evleneceği eşi seçim sürecinde başlar. Şöyle ki kendisi ile nikâh akdi kurulması suretiyle hayatın birleştirileceği eş adayı ileride dünyaya gelecek çocuğun annesi olacaktır.

Buna benzer şekilde, erkek eş adayı da çocuğun babası olacaktır. Dolayısıyla, eş adaylarının her ikisi de birbirleriyle uyumlu ve olabildiğince birbirlerine denk olmaları istenir. Ayrıca çiftlerden her birinin doğruluk ve güzel ahlâk gibi birtakım meziyetlerle tanınmış olmaları gerekir.

Çiftlerin gerek eşlerine gerek çocuklarına gerekse de eşlerinin yakınlarına karşı saygılı bulunmaları ve âlevî sorumluluklarını yerine getirecek ölçüde evliliğin bilincinde bireyler olmaları kendilerinden beklenir.

Güzel ahlâklı ebeveyn, çocuklarını da aynı doğrultuda güzel ahlâklı eğitmek isteyecek, onları İslâmî ve insanî değerlerle tezyin edecek ve çocuklarına ihtiyaç duyacakları bilgileri, hak ve ödevleri öğreteceklerdir.

Erken çocukluk çağında çocukların temel hakları başlıca şunlardır: Bakımları, terbiye edilmeleri, mallarının iyi idare edilmesi, rızık ve giyinme ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Ayrıca büyükleri tarafından çocukların sevgi ve merhamet ile himaye edilmeleri gerekir. Bunun yanında merhamet görme ve şefkatle beslenme hakkı, sevilme hakkı, kardeşleri arasında eşit muamele görme hakları da sayılabilir.

Ülkemizin gündeminde küçük çocuklara ve onların eğitimine her zaman gereken önem verilmekte, çocuk hakları, mükellefiyetleri ve cezâî sorumlulukları ve sair konular konuşulmakta, ilgili hususlarda çeşitli sorular sorulmakta ve İslâm hukukçuları tarafından da bu sorulara belli cevaplar verilmektedir.

Gerek küçük kız çocuğu gerekse de küçük erkek çocuğu olsun, bunlara şefkat ve himaye edici bir tarzda yaklaşan İslâm dini, ileride normal bir şahsiyet olarak topluma katılacak çocukların terbiyesine bir hayli önem vermekte ve onların hak ve mükellefiyetlerini tanımlamaktadır. Genel kaideler uyarınca kısaca ifade edilecek olursa, İslâm dininde çocukların hayat haklarının korunması, onların mutluluklarının sağlanması, bakımlarının üstlenilmesi ve eğitimlerine yatırım yapılması ve

daha sonra da yetişkin bireyler hâline geldiklerinde evlendirilmelerine yardımcı olunması ve sair bir dizi sorumluluk ilgililerce öncelikli olarak yerine getirilmesi gereken borçlardır.

Çocuklar da can taşımaktadır, onların da haklarının korunması gerekir. Bu itibarla “Bir kimse bir cana kıyarsa bütün insanlığı katletmiş gibi olur, bir canı kurtarırsa da bütün insanlığa hayat vermiş gibi olur” âyeti her zaman göz önünde tutulmalıdır.

Fıkîhî Açıdan Çocuk Hakları:

Fukaha, kendisi aynı zamanda ilmî bir disiplin olan fıkîhin çeşitli dallarında ve fıkîhî eserlerin belli bölümlerinde çocuk hakları ve ilgili mevzulara gereken önemi vermiştir. Buna örnek olarak, ibâdât ve muâmelât bölümleri gösterilebilir.

Çocuklarla ilgili hükümler, bazen usul kitaplarının “ehliyet” bahislerinde ve müteakiben “avâriz-ı ehliyet” kısımlarında, el-Eşbâh ve’n-nezâir kitaplarında “sığar”, diğer tabirle “çocuklarla ilgili hükümler” ana başlığı yahut da “Ahkâmu’s-sıbyân” başlıkları altında incelenmektedir.

Hicrî 7. asrın fukahasından olan el-Üsruşenî el-Hanefî, bu alanda müstakil bir kitap yazıp adını da “Câmiu-ahkâmi’s-sığâr” koymuş ve sözü edilen eserde çocuklarla ilgili hükümleri bir araya toplamıştır.

Yine Müslüman hukukçular, daha cenin iken bile küçük çocuğun haklarının neler olduğu konusunu aydınlatmış ve ceninin o safhada dört hakkı bulunmakta olduğunu zikretmişlerdir. Bunlar sırasıyla, çocuğun nesepteki hakkı, mirastaki hakkı, vasiyetteki hakkı ve vakıftaki hakkıdır. Onlara göre bu cenin döneminden daha önce de yer alan bazı aşamalar mevcuttur. Yani onlar, ceninin tekvin aşaması öncesindeki bazı haklarına da temas etmişlerdir. Genellikle bu adı geçen aşamalar “fetretü’l-hıtb” ve “ihtiyârü’z-zevce” yahut da “ihtiyârü’l-mer’eti’s-saliha zâtî’l-hulki ve’d-dîn” isimleriyle karşımıza çıkabilmektedir. Bu noktada Müslim’in Abdullah b. Amr’dan naklettiği hadiste Rasûlullah (s.a.v): “ed-Dünya metâun ve hayru metâi’d-dünyâ el mer’etü’s-sâliha” yani “dünya bir metadır, bu metanın en hayırlısı da saliha kadındır.” buyurmuştur.

Çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte iki yıllık bir zaman zarfında sağlıklı bünyeye sahip fiziksel gelişimini tamamlayabilmesi onun beslenmesi ile mümkün olacaktır. Bunun için fıkîh kaynaklarında belli bir bölüm tahsis edilmiş ve adına süt emme hakkı, teknik terimi ile radâ’ denmiştir.

İslâm hukukçuları çocukların hakları yanı sıra diğer insanların hukukunu da muhafaza etmek maksadıyla, çocuklardan başkalarının canlarına, bedenlerine yahut mallarına yönelik olarak meydana gelebilecek kusurlu fiillerini de incelemeye tabi tutmuştur. Bu itibarla her türlü saldırı, cinâyet, maddi ve manevi nitelikli zarar ile sonuçlanan haksız fiillerden ötürü gerekli tazminatın ödettirilmesi hususundan söz etmişlerdir. Ancak bu noktada sözü edilen zararın veliler tarafından tazminine sebebiyet verilmiş olmasından ötürü yükümlülük vaz’î hüküm kapsamında değerlendirilmiştir. Yoksa teklifi bir hüküm şeklinde kabul edilmiş değildir. Çünkü yerleşik kural, çocukların, hukukî mükellefiyetler altına ancak bülûğ çağından sonra gireceğini öngörmüştür.

Küçüklerin temyiz çağına ulaştıkları zaman yaptıkları ibadetlerin geçerli olacağı söylenmektedir. Bu görüşün arka planında ise, çocukların ibadatlara teşvik edilmesi şeklinde bir maksat yatmaktadır. Temyiz yaşına ayak bastığı zaman velisinin çocuğuna ticaret yapmasına izin vermesi caiz görülmüştür. Bu ise, gerek iktisadi hayata mahsus bir takım iş ve işlemleri öğrenme süreci; gerekse de toplum hayatında diğer insanlarla yapılacak hukuki muamelelerin çocuk açısından bir tür eğitimi olarak değerlendirilmiştir.

Bazı durumlarda çocuğun velisi yahut da babası tarafından bir takım tasarruflara yetkili kılınmasında fayda görülmüştür. Buna misal olarak; çocuğun eve misafir getirmesine velisinin izin vermesini zikretmişlerdir. Kaldı ki çocuğun bir takım faydalı tasarruflara kendisinin doğrudan girişmesi yahut, tıpkı hibe ve sadaka kabul etmesi gibi zararsız bir takım tasarrufları gerçekleştirmesi onun en meşru hakkı olarak kabul edilmiştir.

Çocuğun piyasada çeşitli alış-veriş işlerine girişmesine izin verilmesi okul ihtiyaçlarını gidermek gibi bir maksatla olursa bu mümkün görülmüştür. Yine yiyecek-içecek ve benzeri şeyler satması da böyledir. Bu gibi şeylere velisi onay verdikten sonra çocuğun yaptığı satış işleminin Hanefi ve Malikîler'e göre nafız olacağı ifade edilmiştir.

İslâm fıkında çocukların şahsî maslahatlarının gözetilmesi hususlarında büyükleri gayrete getirmek amacıyla; çocukların eğitim görmeleri, sağlıklı yaşamaları, iş bulup işe girmeleri, para kazanmaları, yatırım yapmaları ve sermayelerini muhafaza edebilmeleri örneklerinde de görüleceği üzere onlar adına iki çeşit velâyet hakkından söz edilmiştir. Bunlardan birincisi çocuğun canını ikincisi ise mallarını ilgilendirir. Bu velâyet haklarının her ikisi için de İslâm fıkında belirlenmiş hükümler ve kaideler mevcuttur. Her velinin sahip olduğu belli yetkileri bulunmakla beraber hiçbir velinin yetki aşımının câiz olarak görülemeyeceği belirtilmiştir.

Yine bu gayeye matuf olarak İslâm fıkı çocuklar hakkında vesâyet hükümleri koymuştur. Bu sözü edilen vasî, baba ya da dede tarafından seçilebileceği gibi hâkim tarafından da tayin edilebilir. “es-Sultânu veliyyü men lâ veliye leh” yani “devlet başkanı, velisi olmayanın velisidir” hadisine dayanarak hakimın velâyet hakkı bulunduğu ifade edilmiştir.

Kur'an âyetinden istidlal ile İslâm fıkında güçlü olanların vesayeti üstlenmelerine sevap ihtiva eden bir kurbiyet ve ibadet olarak bakılmıştır. Vesayet sorumluluğunu kendi üzerine alan ve çocuğa kefil olan kimse, himaye edilmeye muhtaç ve eda ehliyeti eksik küçüğün mallarını koruyup gözetecek ve iyi idare edecek olan kimsedir. Bu kimselerde belli şartların aranması, çocukların haklarının güvence altına alınması bakımından dikkat çekicidir. Mâlî konularda tecrübeli ve güvenilir bir kimse olarak bulunmak bu noktada anlamlıdır.

Vesayet, velâyette olduğu gibi bilhassa küçük çocukların kendi haklarını korumada ve mallarını iyi idarede yetersizlikleri, acizlikleri, gözetim ve himayeye muhtaç olmaları, bütün bunların sağlanabilmesi için de hukuken temsil edilmelerinin gerekmesiyle temellendirilmiştir.

Kur'an'da ve hadislerde yetimlere iyi davranılması, yetişkin oluncaya kadar mallarının iyi idare edilmesi ve haklarının özenle korunması üzerinde sıkça durulmuştur. Ayrıca yetim malı yemenin büyük günahlardan sayıldığı, haksız yere yetim malı yiyenlerin şiddetli azap görecekleri belirtilmiştir.

İslâm fıkında çocukların terbiye edilmeleri ve himayesi için temellendirilmiş bir kurum olarak hidâne öncelikle çocuğun kadın tarafından yakınlarına daha lââyık görülmüştür. Hidâneye “kefâletü't-tıfil” tabiri de kullanılmıştır. Hidâne bir tür velayet ve güç temsidir. Hükmü ise vâciptir. Çocuğun helâk olmaması ve hayatını muhafaza etmesi ve de kendisine en faydalı olacak aile ortamına kavuşturulması gibi maksatlarla temellendirilmiştir. “Enti ehakku bihi mâ lâ tenkihi” yani evlenmediği müddetçe anneye tanınan bir yetkidir. Sırası gözetilmek kaydıyla çocuğun himaye ve terbiye edilmesi hakkı babaya da geçebilmektedir.

İmkânları nisbetinde hâli ve vakti müsait olan ve de küçük çocukları bulunan babaların evlatları için infakta bulunmaları kendileri üzerine vâciptir. Çünkü çocuğun fakir olduğu, çalışmaya

gücü yeterli gelmeyeceği, bunun doğru bir şey de olmadığı, buna rağmen parası da bulunmadığı hesaba katıldığında, çocuğun yaşama hakkını korumak maksadıyla nafakasının karşılanması gereği rahatlıkla anlaşılmış olur. Çünkü çocukların da herkes gibi yaşama hakkı bulunmaktadır.

İslâm fıkında, hadislerin de ışığı altına meseleye bakılacak olursa, çocukların cenin döneminden itibaren, küçük çocukluk dönemlerinde ve aklî melekelerinin ve farkında olma bilincinin henüz gelişmeye başladığı dönemlerde ve hatta ondan daha önce eşin iyi seçimiyle çocuk yetiştirilmesine gayet açık bir şekilde dikkat edilmesi gerektiği vurgulandığı görülecektir. Çünkü geleceğin inşası bu küçük çocukların eliyle tahakkuk edecektir. İstikbalin bânileri bu değerler olacaktır. İnsan neslinin devam ettirecek olanlar ve de ülkeyi yükseltecek potansiyel nesil bunlar arasından çıkacaktır. İnsan, genellikle erken çocukluk döneminde aldığı terbiye ile ve yetiştirilme tarzıyla büyür ve daha sonra geride kalan hayatını bunlar yardımıyla idare ettirmeye çalışır. Ailede gerçekleşen eğitimdeki başlıca mesuliyet anne ve babaya aittir. Ebeveynin sorumluluğu diğer eğitimcilerin sorumluluğuna oranla daha fazla önem taşır. Eğitimde, öncelik ve önem sırasına göre, sağlam temeller üzerine kurulu “doğru bir inanç bilgisi” edindirilmesi başta gelir. Daha sonra iyi ahlâk, ibadetler, ibadetleri hayatında rahatlıkla yaşama pratiği, sağlığına özen gösterme ve rutin temizlik alışkanlıkları, çocuğa sosyal ve kültürel görevlerinin neler olduğunun öğretilmesi ve de düşmanlarının veya işgalcilerin tehlikesine karşı önceden uyarılması da ihmâl edilmemelidir. Kısacası, çocuğun müslüman kimliğini koruyabilmesinin yolunun haklarını ve değerlerini koruyabilmesinden geçtiği gerçeği kendisine bir şekilde öğretilmelidir.

Özetle belirtilecek olursa; İslâm hukukçuları, fıkıh eserlerinin birçok ana başlığı altında çocuk haklarını incelemiştir. el-Eşbâh ve’n-nezâir türü kitaplarda da ilgili konular yer almıştır. Genel olarak cenin döneminden itibaren meseleye yaklaşmıştır. İlgili bazı diğer hükümler ise daha da öncesine dayanır.

Fıkıh eserlerinden bazılarında çocuk ahkâmı ile bütünleşik olarak çocukların eğitimlerine de dikkatler çekilmiş, velâyet hükümlerinin yanı sıra velinin yetkilerinden de söz edilmiştir. Çocukları korumaya matuf olarak, bir vesâyet hukukunun tesbit edildiği görülür. Hidâne diye adlandırılan ana başlıklarda çocuk terbiyesinden sorumlu olacak kişiler tanıtılmıştır.

Çocukların bilhassa boşanma ya da anne-baba ayrılıkları sonrasında yine aile ikliminde yetiştirilmeleri, bunun sağlanması için de hep birlikte bütün imkânların sarf edilmesi gerektiği ve böylece konunun sosyal sorumluluk bağlamında işlendiği de göz ardı edilmemelidir.

İslâm hukuku açısından çocuk terbiyesine çocuğun hayatının daha ilk zamanlarından itibaren başlanmakta olduğu, fıkıh alimlerinin hayatı belli dönemlere ayırarak incelemeye tabi tuttuğu, idrak ve bilincin oluşumunu temel bir kriter kabul ettikleri de asla unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Abdülhamid, Muhammed Muhyiddin. *el-Ahvâlü’ş-şahsiyye fi’ş-şer’ati’l-İslâmiyye*. Beyrut: 1984.
- Aydın, Mehmet Akif. “Çocuk”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8: 361-363. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.
- Bardakoğlu, Ali. “Vesâyet”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 43: 66-70. İstanbul: TDV Yayınları, 2013.
- Çeker, Orhan. *İslâm Hukukunda Çocuk*. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1990.

- İbn Nüceym, Zeynüddin Zeyn b. İbrâhim b. Muhammed Mısrî Hanefî. *el-Eşbâh ve'n-nezâir*. Dımaşk: Dârü'l-Fikr, 1983.
- Üsrüşenî, Ebü'l-Feth Mecdüddin Muhammed b. Hüseyin b. Ahmed. *Câmi'u ahkâmi's-sığâr*. 2 Cilt. Kahire: 1994.
- Vehbe ez-Zuhaylî, "Hukûku'l-etfâl ve'l-müsinnîn", *Mecelletü Mecmai'l-fikhi'l-İslâmî* 12: 1757-1804. (el-Mektebetü's-Şâmile nüshası).

Eğitim ve Öğretim Kurumlarında Değerler Eğitimi Olarak Din ve Geleneğin Yeri

Sefa SEZER

Milli Eğitim Bakanlığı

Giriş

Değerler eğitimi temel dini kaynaklarımız ve geleneklerimiz açısından büyük önem taşımaktadır. Temel dini ve gelenek değerlerimizin ‘değer eğitimi’ olarak genelleyici şekilde kuşatılmamaktadır. Birçok kurum ve kuruluşlar da değerler eğitimi sadece alt başlıklar halinde değinilmekte, ana tema gözden kaçırılmaktadır. Dinimizin temel kaynağında dini değerlerimizin ve geleneklerimizin din ve gelenek referans olarak baz alınmaktadır. Bu sempozyumda kapsamlı olarak dini ve gelenek değerlerimizin yeri incelenerek temel konular iştirak edilmesi amaçlanmaktadır(Önder, 2010).

Değerler eğitimi son dönemde eğitim ve öğretim kapsamında önemli konulardan biri haline gelmiştir. Değerler eğitiminin içeriğinin anlaşılması, öneminin detaylarının incelenmesi adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında İstanbul’da ‘Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı’ düzenlenmiştir. Bu çalıştay içerisinde yer alan ana temanın ‘İnsanın geleceğine dair iyimserliğin ve iyi niyetin büyük ölçüde zarar gördüğü bir dönem olarak süreç yaşanıldığı’ belirlenmiştir. Manevi değerlerimizin çok soyut kalması ve maddi gelişiminden çok geride kalması kaygılara neden olmuş ve özellikle 2010 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumları önemli araştırmalar ve faaliyetlerde bulunmuşlardır. Eğitim ve Öğretim hizmeti sunan Bakanlık ve Kuruluşların en ayrıntılı yapmış olduğu tespit ise; toplumun bu değerler konusunda araştırmalara büyük ilgi duymasıdır. Geçmişten günümüze gelen insanlık tarihinin dinamik yönünden adalet, eşitlik, barış, liyakat, ahlâki değerlere bağlılık, hukukun üstünlüğü, çalışkanlık ve iyilik gibi kavramlara büyük önem verilmiştir. İnsanlık sürecinde vizyon bakımından bu değer ile şekillenmenin yaratılacağı, sıfat ve değerın yükseleceğı ve ortak değerlerin gelecek kuşağı aktarılması için en önemli kavramın eğitim olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığınca, 18. Milli Eğitim Şurasının temel konusu değerler eğitimi olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı üzerinden yayınlanan yönetmelikte ise sadece değerler eğitimi kapsamında sadece din ve gelenek yapısının alt basamak ve başlıklarından kesitler dâhilinde sınırlandırıldığı görülmektedir.

Din ifadesinin kısa ve kapsam yönünden teşkil eden tanımını ‘Allah–İnsan İlişkisi’ olarak nitelendirilmektedir. Dinin temel amacı sağlıklı ve huzurlu bir etkileşimin sağlanması, Allah ile insan arasında etkin bir bağ oluşturmaktır. Din, Yüce Allah tarafından insanoğluna uzatılmış olan bir iletişim ipi olarak görülmektedir.

Literatür

Din, gelenek ve kimlik yapısı bağlamında içinde yaşadığımız toplumda küresel, siyasi ve ekolojik olarak gelişme yönünde çocuklarımız ahlâki değerlerin kültür ve coğrafi yönde siyasi, idelolojik ve teolojik çekişmelerden uzakta olup eğitimin verilmesi ve içselleştirilmesidir(Çınar,2017a: ty.).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni müfredat sisteminde yer alan değerler eğitimi sadece ders kitaplarında öğrencilere doğruyu ve yanlış göstermektedir. Manevi olarak önemli bir düzeye sahip olan bu eğitim bu sebepledir ki sınırlı bilgi ve kaynak ile alt kategori konuları olarak kalmaktadır(MEB, 2010).

İnsani değerlerin erozyonuna ve ahlâki olarak yozlaşmaya engel olabilmek için de bir din öğretimine ihtiyacı ve hakkı yer almaktadır. Ana amaç olarak ahlaki değerleri yerleştirmek ve genişletmek olan din yapılarında ahlak ve değerler arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. İslam dini de güzel ahlâki tanımlamak ve insani değerleri yüceltmek için gönderilmiştir. Bu nedenle dinin öğreniminde DKAB programlarında ‘ Din, Gelenek ve Ahlak Kimlik Belirlenmesi ’ alanı önemli bir yer tutmaktadır(MEB, 2010).

Değerler eğitimi, örtük müfredat olarak tüm derslerin, konuların içerisinde yer alacak, ana sınıflarından başlayarak eğitimin her kademesinde yer alması gerekmektedir. Psikolog Thomas Lickona 1991 yılında söylemiş olduğu bir açıklamada; karakter ve kişilik eğitimi için, “iyi bir insan olmanın gerektirdiği erdemlerin yeşermesi için planlanmış bir çabayı içerir” demiştir. Ancak iyi ve iyi niyetli insan yetiştirmeyi eğitimin merkezi haline getirmek planlanmıştır. Fakat bunun nasıl yapılacağı ve iyiliğin ne, nasıl, neye ve kime göre tanımlandığı oldukça önemli bir kavram olarak ele alınmıştır.

Eğitimin program yönünden içeriği, dürüstlük, adaletli olma, merhamet, sorumluluk, kendine ve diğerlerine saygı duyma gibi temel ve evrensel etik değerlerin karakter eğitiminin temelini oluşturması gerektiği ifade edilmektedir. MEB ve YÖK bünyesinde içinde yaşanan kültürde var olan, günümüze kadar aktarılan değerlerin korunması gerektiği ders içerikleri, materyaller ve öğrenci çalıştay çalışmaları ile vurgulanmaktadır.

Değer ya da karakter eğitimi Amerika’da 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır ve etkisini pek çok ülkede göstermiştir. Türkiye’de de Cumhuriyet’in kurulduğu ilk yıllarda ‘vatandaşlık’ eğitimi adı altında verilen dersler ile “toplumsal ahlak” bilinci oluşturulma çabası başlamıştır. Güncellenen müfredat sonrası insan hakları, yurttaşlık bilgisi ve demokrasi gibi başlıkların, Vatandaşlık ve Sosyal Bilgisi derslerinden sonra Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin içerisine de değerler eğitimi konuları yerleştirilmiştir(ERG,2018).

2017 – 2018 MEB Eğitim – Öğretim yılından itibaren 2017 tarihli kamuoyu basın açıklamasında değerler eğitiminin daha sistemli olarak tüm kademelerde eğitim sistemi müfredatına dâhil edileceği ve müfredatların giriş bölümlerinde “Değer Eğitimi” başlığı bulunacağı açıklanmıştır(ERG,2018).

Son araştırmamıza ise MEB’in açıklamalarına göre okul öncesi dönemde ki değerler eğitimi faaliyetleri ile devam etmekteyiz. MEB’in açıklamalarında “sevgi, saygı, hoşgörü, sabır, iş birliği, sorumluluk, vatanseverlik, yardımlaşma ve paylaşma” gibi değerlerin, çalışmaların sonucunda ortaya çıkan 37 değerden seçildiği ifade edildi(MEB, 2018).

Çalışmalardan yola çıkıp sonuç olarak; eğitim değer olan kavramın merkezinde yer almalıdır. İlk başta bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlarda gelişimsel uygunluk sağlanmalı ve konu - değer ilişkisi kurularak, başkasının bakış açısını anlama, deneyimleriyle ilişkilendirme, anlamlı olma, olumluya odaklanma ve empati kurma gibi özelliklere sahip olması en önemli nedendir. İyi insan olmaya dair desteklenecek duygusal yönelimler, korkular, kaygılar, nefretler ve suçluluklar gibi olumsuz duygulardan değil de aksine sempati, empati ve saygı gibi olumlu duygulardan beslenmesi gerekmektedir. Tabi öncelikle de öğrencinin içinde bulunduğu ortamın, çevrenin ve yetişkinlerin o değerleri taşıması ve kültür olarak da yaşatması gerekmektedir. Yani, sevgi ya da saygı birer değer olarak ele alınacaksa, önce çocuklar sevilmeli ve çocuklara saygı duyulmalıdır. Sonra evde, sokakta ve okulda o kültür yaratılmalı ve yaşatılmalıdır. Eğitim ve öğretim kurumlarında bu stratejinin sağlanması adına sadece değer konuları seçilip, öğrenciler ile

grup çalışması yapılarak bir materyal hazırlanmasının yanında uygulamalı söyleyiş, sempozyum, panel ve forum gibi faaliyetler yapılmalı, izlenmeli ve hazırlanan materyaller iletişim bağı olarak da somut hale getirilmelidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

‘Eğitim ve Öğretim Kurumlarında Değerler Eğitimi Olarak Din ve Geleneğin Yeri’ bildiri başlığı ile korunan ve önemli bir etkiye sahip olan dini değerlerimizin eğitim ve öğretim kurumlarında daha genel ve kuşatıcı bir yaklaşım ile yer alması amacıyla ele alınacaktır.

Bu sempozyum çalışmasında eğitim ve öğretim kurumlarında dini değerlerimiz başlığı altında atıfta yer alan ana kaynaklar ele alınarak temel hedefler incelenerek ana problemleri açığa çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu çalışmamızın amacı okul öncesi ve ilkokul düzeyi eğitim ve öğretim kurumlarında değerler eğitimi kapsamında din ve geleneğin müfredat, sosyal etkinlik, çeşitli faaliyetler, organizasyonlar ve ders paketi içerisinde müfredat yönünde işlenişi, yönergesi, içerikleri, eğitimin hangi öğretmenler tarafından verileceği ile ilgili sonuçlar elde etmektir. Ayrıca okul öncesi ve ilkokul düzeyi eğitim kademelerinde ders için yapılan konuların alt başlıkları, içindekiler bölümünün değerlendirilmesi, değerlerimiz kapsamındaki istenen bilgiyi, mesajı erken çocukluk dönemindeki öğrencilerimize güçlü aktarmak için öğretmenlere diğer kurum ve kuruluşlarla olan faaliyetleri hakkında bilgilere ulaşılabacaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemi olarak, değerler eğitimi içerisinde okul öncesi öğrencilere dinin temel değerlerinin net bir şekilde öğretilmesi ve her türlü sapkın, yanlış davranışlardan, bilinçsiz taklitçilikten, cehaletten, nefsine hâkim olma gibi temel kavramların MEB bünyesindeki kurum ve kuruluşlarda bilimsel ve genel olarak işlenmesi, projelendirilmesi, Ar-Ge birimleri, uzaktan eğitim merkezleri ve diğer birimlerde uygulamalı olarak söyleyiş, panel, forum ve sempozyumlar gerçekleştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın verilerini elde etmede, “Okul Öncesi ve İlkokul Düzeyinde Değerler Eğitimi Hakkında Öğrencilerin Düşüncelerini Meydana Getirme” anketi kullanılmış, veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Genel bir çalışma araştırma adına aynı isim adı altında bu anket çalışması farklı maddeler ile birlikte öğretmenlere de uygulanmıştır.

1.4. Araştırma Soruları

Araştırmanın verilerini elde etmek için genel bir çalışma araştırma adına aynı isim adı altında bu anket çalışması farklı maddeler ile birlikte öğretmenlere de uygulanmıştır.

1- Okul öncesi değerler eğitiminde öğrencinin karakter yapısını değerler üzerinde yoğunlaştırmasını sağlamak sadece DKAB öğretmenlerinin sorumluluğudur.

2- Okul öncesi değerler eğitiminde değerler üzerine yapılan kazanımlarda çevresel faktörler olumsuz yönde etkide bulunmaktadır.

3- Okul öncesi değerler eğitiminde yer alan ders konuları değer öğretimine yer vermede katkı sunmaktadır.

4- Okul öncesi değerler eğitiminde olumlu bir gelişimin sağlanmasında öğrencilerin okulda yer alan personeller ile yeterli işbirliği faaliyetleri yoktur.

5- Okul öncesi değerler eğitiminde grup, işbirliği ve dayanışma faaliyetleri gerekirken toplumda bireyselliğin ön planda olması değerlerin öğreniminde olumsuzluk meydana getirmektedir.

6- Okul öncesi değerler eğitiminde DKAB öğretmenlerinin eğitim sürecinde medyanın olumsuz etkisi vardır.

7- Okul öncesi değerler eğitiminde tüm öğretmenler öğrencilere olumlu değerlere sahip olmanın faydalarını, olumlu değerleri bilmeleri için gerekli ikna faaliyetlerini sürdürmektedirler.

8- Okul öncesi değerler eğitiminde tüm öğretmenlerin değerler öğretiminde önemli kişilerin hayatlarından ve özellikle sözlerinden örnek vermek uygun bir somut materyal örneğidir.

Tablolar ve Şekiller

Değer olarak ifade ettiğimiz kavram bir varlığa ruh, ahlâk ve toplum yönünden imkan tanınan, önem ve üstünlük olarak ifade edilmektedir. İnsanın düşünceleri ve davranışlarını yakından ilgilendiren değerler insanların davranışlarını neden ve sonuç olarak açıklayabilmektedir(Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Bireyin sahip olduğu değerler, iyiyi ve doğruyu ayırt edebilmesini ve buna göre davranmasını sağlayan unsurlardır. Bu nedenle, değerlerin insanın yaşama bakış açısının ve davranışlarının temelini oluşturan bir kavram olduğu söylenebilir(Şişman, 2002).



Şekil 1. Değerlerimiz Panosu

Kaynak: (MEB, 2018).

Yukarıda verilen Şekil 1.'de Değer eğitimi içerisinde yer alan kavramlar gösterilmiştir. 'Din, kimlik, gelenek ve değerlerin korunmasında verilen bu kavramların net ve etkin bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Eğitim ve öğretim kurumlarında okul öncesi kademesinde verilen değerler eğitimine dair bilgiler, detaylar, çıktılar, katılımlar, dersin gelenek ve kimlik yapısı çıktılar ve sonuçlara ait veriler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1. MEB Bünyesinde gerçekleştirilen Değerler Eğitimi ‘Aylık Değerler Eğitimi Tablosu’

AYLIK DEĞERLER EĞİTİM TABLOSU		
DEĞERLER	İŞLENECEĞİ AY	SINIF DÜZEYİ
Yardımseverlik (Paylaş ve İkrâm Et)	Ekim	OKUL ÖNCESİ, İLKOKUL
Yardımseverlik (Paylaş ve İkrâm Et)	Kasım	OKUL ÖNCESİ, İLKOKUL
Sevgi – Saygı - Nezaket	Aralık	OKUL ÖNCESİ, İLKOKUL
Sorumluluk	Ocak	OKUL ÖNCESİ, İLKOKUL
Dostluk – Vefa	Şubat	OKUL ÖNCESİ, İLKOKUL
Vatanseverlik	Mart	OKUL ÖNCESİ, İLKOKUL
Adalet – Dürüstlük	Nisan	OKUL ÖNCESİ, İLKOKUL
Sabır – Öz Denetim	Mayıs	OKUL ÖNCESİ, İLKOKUL

Kaynak: (MEB, 2018).

Yukarıda ki Tablo 1’de ki bulgular incelendiği zaman MEB bünyesinde gerçekleştirilen değer eğitiminin aylık konu bilgileri de yer alarak konu başlıkları verilmiştir. MEB bünyesinde gerçekleştirilen Değerler Eğitimi konu başlıkları incelendiği zaman konu sayılarının içerik, özellik ve temel bilgi anlamında sınırlı olduğu görülmektedir(MEB, 2018).

Tablo 2. Değerler Eğitimi Yıllık Çalışma Planı 2017 – 2018

DEĞERLER EĞİTİMİ YILLIK ÇALIŞMA PROGRAMI		
AYLAR	İŞLENECEK DEĞERLER	ALT DEĞERLER
EKİM	SEVGİ	-Başkalarını Sevmek -Doğayı Sevmek -Farklılıkları Sevmek -Arkadaşlık -Merhamet Etmek -Barış
KASIM	SORUMLULUK	-Kendisine Karşı Sorumluluk -Ailesine Karşı Sorumluluk -Topluma Karşı Sorumluluk -Çevreye Karşı Sorumluluk -Çalışkanlık -Tutumluluk
ARALIK	İYİLİK VE HOŞGÖRÜ	-Öneriye Açık Olmak -Eleştiriye Açık Olmak -Merhamet -Cömertlik -Olumlu Düşünme -Trafikte Hoşgörü
OCAK	DÜRÜSTLÜK	-Doğruluk -Adil Olmak -Başkalarına Karşı Adil Olmak -Cesaret

		-Kendine Karşı Dürüst Olmak
ŞUBAT	SAYGI	-Devlete Saygı -Bayrağa Saygı -Kendine Saygı -Anne ve Babaya Saygı -Büyüklerle Saygı -Çevreye Saygı
MART	VATANSEVERLİK	-Milli, manevi, tarihi ve kültürel değerleri benimseme -Vatandaşlık sorumluluklarını bilmek -Askerlik görevi, vergi vermek -Haklarını bilmek -Bayrak Sevgisi ve İstiklal Marşı -Türk Büyükleri

Kaynak: (MEB, 2018).

Yukarıdaki Tablo 2.'de MEB bünyesinde gerçekleştirilen değerler eğitimi yıllık çalışma programı yer almaktadır. Okul öncesi kademesinde de değerler eğitimi belirli aylarda işlenecek değerlerin teması ve alt başlıklarıyla ele alınmıştır(MEB, 2018).

Tablo 3. Okul Öncesi Kademesinde Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri ve DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkında Düşünceleri

Okul Öncesi Kademesinde Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri ve DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkında Düşünceleri							
MADDELER	Değer / Ölçek	Hiç Katılmıyor	Kısmen Katılmıyor	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
Okul öncesi değerler eğitiminde öğrencinin karakter yapısını değerler üzerinde yoğunlaştırmasını sağlamak sadece DKAB öğretmenlerinin sorumluluğudur.	<i>f</i> %	35 4,3	110 14,0	34 4,2	300 39,8	280 36,3	
Okul öncesi değerler eğitiminde değerler üzerine yapılan kazanımlarda çevresel faktörler olumsuz yönde etkide bulunmaktadır.	<i>f</i> %	6 0,9	47 6,3	36 5,0	366 48,2	325 42,0	
Okul öncesi değerler eğitiminde yer alan ders konuları değer öğretime yer vermede katkı sunmaktadır.	<i>f</i> %	61 8,0	245 32,6	107 14,8	253 35,9	105 15,1	
Okul öncesi değerler eğitiminde olumlu bir gelişimin sağlanmasında öğrencilerin okulda yer alan personeller ile yeterli işbirliği faaliyetleri yoktur.	<i>f</i> %	16 2,2	60 8,1	49 7,8	376 49,3	280 40,0	
Okul öncesi değerler eğitiminde grup, işbirliği ve dayanışma faaliyetleri gerekirken toplumda bireyselliğin ön planda olması değerlerin öğreniminde olumsuzluk meydana getirmektedir.	<i>f</i> %	47 6,1	168 22,5	90 12,6	313 42,3	162 21,6	

Okul öncesi değerler eğitiminde DKAB öğretmenlerinin eğitim sürecinde medyanın olumsuz etkisi vardır.	f %	14 1,11	60 8,2	69 9,8	340 46,2	295 40,1
Okul öncesi değerler eğitiminde tüm öğretmenler öğrencilere olumlu değerlere sahip olmanın faydalarını, olumlu değerleri bilmeleri için gerekli ikna faaliyetlerini sürdürmektedirler.	f %	12 1,3	58 7,8	20 3,6	262 34,9	460 60,1
Okul öncesi değerler eğitiminde tüm öğretmenlerin değerler öğretiminde önemli kişilerin hayatlarından ve özellikle sözlerinden örnek vermek uygun bir somut materyal örneğidir.	f %	11 1,6	31 4,2	18 2,3	330 40,1	450 58,2

Yukarıda verilen Tablo 3’de uyguladığımız ‘Okul Öncesi Kademesinde Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri ve DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkında Düşünceleri’ anket maddelerinin f ve %’lik değer – ölçekleriyle verileri yer almaktadır. Eğitim ve öğretim kurumlarında değerlerin öğretimi sürecinde bütüncül olarak konular ele alınmalıdır. Elbette herhangi bir branş öğretmenin ve herhangi bir okulun, değerler eğitimi kapsamında tek unsur olması mümkün değildir. Öğrencinin okul ikliminde ilgili olduğu birçok faktör değerlerin somut olarak şekillenmesini sağlamaktadır. Okul Öncesi Kademesinde Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri ve DKAB Öğretmenleri için yaşıntımızdaki değerler faaliyetleri, değerler eğitiminde etkili olan çevresel olaylar ve karşılaşılan problemlerle ilgili belirli kesim öğretmenlerimize yukarıdaki maddeler sorular olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler açısından değer eğitimleri konusunda yükledikleri sorumlulukları hissetme düzeylerini ölçmeyi amaçladığımız “Okul öncesi değerler eğitiminde öğrencinin karakter yapısını değerler üzerinde yoğunlaştırmasını sağlamak sadece DKAB öğretmenlerinin sorumluluğudur” sorusuna öğretmenler % 36,3 oranında “kesinlikle katılıyorum” % 39,8 oranında da “kısmen katılıyorum” katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç okul öncesi kademesinde okul öncesi, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve DKAB öğretmenlerinin, DKAB öğretmenlerine bu görevin daha çok düştüğünü düşünmektedirler. Okul öncesi öğrencilerin çevresinden görüp ve hissedip etkilenecek değerleri kapsamında okulun ve öğretmenlerinin etkisi soyut olarak günümüzde azalma eğilimi göstermektedir. “Okul öncesi değerler eğitiminde değerler üzerine yapılan kazanımlarda çevresel faktörler olumsuz yönde etkide bulunmaktadır.” maddesinden problemler sıklıkla eğitimciler tarafından gündemde tutulmaktadır. Akbaş’ın 2004 yılında yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin değerler eğitimi konusunda çevresel faktörlerin olumsuz etkisini dile getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. okul öncesi kademesinde okul öncesi, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve DKAB öğretmenlerinin sorulan bu madde çok büyük oranda katılmaktadırlar. “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 42 “kısmen katılıyorum” işaretleyenlerin oranı % 48,2’dir. “Okul öncesi değerler eğitiminde yer alan ders konuları değer öğretimine yer vermede katkı sunmaktadır” maddesine % 15,1 oranıyla “tamamen katılıyorum”, % 35,9 oranıyla “kısmen katılıyorum” cevabını yöneltilmişlerdir. “Okul öncesi değerler eğitiminde olumlu bir gelişimin sağlanmasında öğrencilerin okulda yer alan personeller ile yeterli işbirliği faaliyetleri yoktur.” maddesine 40,0 oranıyla “kesinlikle katılıyorum”, % 49,3 oranıyla “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. “Okul öncesi değerler eğitiminde grup, işbirliği ve dayanışma faaliyetleri gerekirken toplumda bireyselliğin ön planda olması değerlerin öğreniminde olumsuzluk meydana getirmektedir.” maddesine % 21,6 oranıyla “kesinlikle katılıyorum” cevabı, % 42,3

oranıyla “kısmen katılıyorum” cevabı verilmiştir. “Anket maddelerinden Okul öncesi değerler eğitiminde DKAB öğretmenlerinin eğitim sürecinde medyanın olumsuz etkisi vardır.” sorusuna % 40,1 oranıyla “kesinlikle katılıyorum” cevabı, % 46,2 oranıyla ise oranıyla “kısmen katılıyorum” cevabı verilmiştir. “Okul öncesi değerler eğitiminde tüm öğretmenler öğrencilere olumlu değerlere sahip olmanın faydalarını, olumlu değerleri bilmeleri için gerekli ikna faaliyetlerini sürdürmektedirler.” maddesine % 60,1 oranıyla “kesinlikle katılıyorum” cevabı yöneltirken % 34,9 oranında ise “kısmen katılıyorum” cevabı yöneltirilmiştir. Anket çalışmamızda son maddemiz olan “Okul öncesi değerler eğitiminde tüm öğretmenlerin değerler öğretiminde önemli kişilerin hayatlarından ve özellikle sözlerinden örnek vermek uygun bir somut materyal örneğidir.” sorusuna ise % 58,2 oranında “kesinlikle katılıyorum” cevabı yöneltirken % 40,1 oranında ise “kısmen katılıyorum” cevabı verilmiştir.

Sonuç

Değer gerçekleştirme yaklaşımına yönelik dönütlerin yüksek olduğu öğretmenlerin okul öncesi kademesi değerler eğitimi kapsamında büyük bir kısmının eğitim sürecinde değeri gerçekleştirme ve hissettirme yaklaşımına uygun materyal, sınıf içi ve dışı uygulamalar gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Bu sonuçlar ışığında değerler eğitiminin vizyonu kapsamında değer gerçekleştirme ve hissettirme yaklaşımına öğretmenlerinde desteğinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Değerler eğitimi kapsamında ilk başta insanın beslendiği kaynağı doğu belirlemesinin sağlanması ve bu kaynaktan aldığı besin ile hayatının tıkanan damarlarına yol açığının tanımlamaları anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir. Erken çocukluk dönemindeki öğrencilere değer dediğimiz zaman bizlerin bir insan olduğumuzu hatırlattığını, hayat okumasını ve yolculuğunu da bu zemin üzerinde yaptırdığını belirterek bu değerlerin temelini belirtmemiz gerekmektedir. Buradan hareketle öğrencilere toplumda hem insani hem sosyal değerlerimizin bir sunumu, armağanı ve değerlendirmesi olduğu hissettirilmelidir. Değerler eğitimi kapsamında öğretmenlerin de programlar şeklinde hem dini eğitime daha uygun görünen yaklaşımı ele alması hem de bireyselliğe karşı saygılı olunması ve değeri gerçekleştirme faaliyetlerine ve eğitim sürecinde materyal ve etkinlik gibi çeşitlendirmek istesinde bulundukları ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi değerler eğitiminde görevli olan DKAB ve değerler eğitimi kapsamında görevli öğretmenlerinin yorumları ise günümüzde değerler eğitimi kapsamında ele alındığından itibaren eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde değerler eğitimi çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Böylelikle öğrencilerin değerler eğitimini uygulamalı faaliyetler, projeler ve etkinlikler ile somutlaştırması, eğitim sürecinde değerlerini ve geleneklerinin iletisini üretebilecek bir birey yetiştirmenin vizyona dönük özelliği ile eğitim ve öğretim kurumlarının en temel bir eğitim politikasının oluşturulması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Teşekkür

Sempozyum çalışmamıza her yönden destek veren ve katkıda bulunan Balıkesir Üniversitesine, Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne ve çok kıymetli görevli arkadaşlarımıza, değerli katılımcı ve konuklara teşekkürlerimi arz ederim.

Kaynakça

Çınar, F. (2017). ‘*Din Öğretiminde Değerler Eğitimi*’, Süleyman Demirel Üniversitesi, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı, 2017 / 2: 87 – 123

- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı, Türk Psikoloji Dergisi, 15 (45), 59-76.
- MEB. (15.06.2010). Değerler Eğitimi Konferansı, 2010, <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>, Erişim Tarihi. 21.04.2019
- Önder, M. & Bulut, Hüseyin. (2010). ‘Temel Dini Değerler ve Değerler Eğitimi ’, Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 2010 / 24030
- Şişman, M. (2002). Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Metindoğan, A. (09.05.2018). Değerler Eğitimi Nasıl Verilmelidir? 2018, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi <http://www.egitimreformugirisimi.org/degerler-egitimi-nasil-verilmeli/> Erişim Tarihi. 20.04.2019
- TÜİK (2017). Yaş ve Cinsiyete Göre Nüfus, 2013-2075, <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>, Erişim Tarihi. 15.03.2019
- YÖK (2017a). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi – Öğrenci İstatistikleri*, <https://istatik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi. 17.03.2019.
- YÖK (2017b). *Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği*, https://istatik.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/17960, Erişim Tarihi. 17.03.2019.

YEDİNCİ BÖLÜM
GÜNCEL UYGULAMALAR

Yurt Dışında Yaygın Din Öğretimi İle İlgili Bazı Tespitler ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği)

Prof. Dr. Selim ÖZARSLAN

Fırat Üniversitesi

1. Giriş

Eğitim davranış değiştirme, benimsenen ve istenilen davranışları bireye kazandırma sürecinin adıdır. Eğitim ve öğretimde esas, eğitime konu olan bireyin (çocuk veya yetişkin) gelişmesinden kaynaklanan eğilimlere uymak, o eğilimleri yönlendirmek ve daha yüksek amaçların hizmetine vermektir. Din eğitim ve öğretimi alanında da durum aynıdır.

Din eğitimi, bireyin ve toplumun inanma ihtiyacının karşılanması amacıyla inandığı dinin kültürünün verilmesi ve dini kişiliğin kazandırılması¹ şeklinde tanımlanabileceği gibi “Dinle ilgili davranışları insanlara benimsetme ve bu suretle dinle bütünleşmiş bir kişilik kazandırma olgusu”² şeklinde de tanımlanmaktadır. Din öğretimi de inanılan dinin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerinin hedef kitleye kendi hazır bulunuşluk durumlarına uygun olarak kazandırılması sürecidir. Bilindiği gibi din öğretiminden amaç, din öğretimine muhatap kitleyi dini ve dünyevi konularda aydınlatmak, bilgilendirmek, dine, dini değerlere, mukaddesata, milli ve manevi değerlere sevgi, saygı ve bağlılığı artırmak, insanların mutlu, huzurlu ve başarılı bir hayat sürmelerine yardımcı olmaktır.

Normal eğitimde olduğu gibi din eğitim ve öğretiminde de eğitim veya öğretime esas teşkil eden kitlenin yani çocuğun veya diğer bireylerin gelişme çağları göz önünde bulundurulmalı, öğretilecek şeyler, anlatım, tartışma, örnek olay incelemesi, gösterip yapma ve problem çözme gibi din öğretimi yöntem ve tekniklerine³ ve onun anlama ve kavramaya hazır bulunurluk durumuna göre ayarlanmalıdır.

Bu çalışmada Almanya’da Diyanet İşleri Başkanlığı Yurt Dışı Teşkilatı’nın cami ve sosyal merkezlerde yürüttüğü Kur’an Kursu ve yaygın din öğretimi faaliyetleri, eğitim ve öğretimin esas ilkeleri çerçevesinde örneklerle değerlendirilmeye çalışılacaktır.

2. BİREYİN YA DA ÇOCUĞUN GELİŞME ÇAĞLARI

Bireyin ya da çocuğun gelişme çağlarını şu şekilde sıralamak mümkündür⁴:

1. Bilinçsiz Etkilenme Çağı (0-3 yaşlar)

Bebekler birkaç günlükken öğrenmeye başlamaktadır. Gördükleri ve duydukları zihinlerinde izlenimler bırakmaktadır. Bu izlenimleri onları nerede ve ne zaman, nasıl edindiklerini hatırlamaksızın kullanacaklardır. Din ile ilişkin öğrenmede çocuğun ilk günlerinden itibaren başlamaktadır. Allah, maşallah, Allah bağışlasın, Allah’a emanet, Allah nazardan saklasın gibi dualar sayesinde Allah kelimesi bebeğin kulağına en çok ulaşan kelimedir.

¹ Beyza Bilgin, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, (Ankara: Emel Matbaacılık, 1980), 19; M Emin Köktaş, *Türkiye’de Dinî Hayat*, (İstanbul: İşaret yayınları, 1993), 155.

² Mehmet Faruk Bayraktar, *Türkiye’de Vaizlik*, İstanbul: İFAV Yayınları, 1997, 9.

³ Tuğrul Yürük, “Din Hizmetleri: Kavramsal ve Teorik Çerçeve”, *Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim* Editörler: Recai Doğan- Remziye Ege, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2015), 41-42.

⁴ Beyza Bilgin - Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, (Ankara: Akid Yayıncılık, 1991), s. 66 vd.

2. Duygusal Öğrenme Çağı (4-9 yaşlar)

Bu çağda artık çocuk konuşmayı öğrenmiştir, gördüğü eşyayı zihinde tutabilir, eşyayı görmese de adını işitmekle, onu tasavvur ederek hatırlayabilir. Büyüklerinden gördüklerinden hareketle yeni olaylar kurar. Bu çağın belirgin özelliklerinden biri soru sorma, diğeri oyuna düşkünlüktür. Büyüklerin Allah kaç? Kimin kulusun? Kimin ümmetisin? Gibi soru ve cevaplarından hareketle dinle ilişkin bilgileri öğrenmiş olur.

3. Zihinsel Öğrenme Çağı (9-13 yaşlar)

Çocukluğun ve gençliğe hazırlığın özelliklerini bir arada içinde barındıran bu döneme ilk gençlik veya ön ergenlik denilmektedir. Bu dönem 13-14 yaşlarına kadar devam eder. Bilgiye düşkünlük ve bedensel fizik gücün dorukta oluşu, bu dönemin iki belirgin özelliğidir.

4. Bilinçli Öğrenme Çağı (13-24 yaşlar)

Ergenlik çağının başlangıcı olarak kabul edilen bu çağda gençler din dilini anlamak bakımından öncekilerden oldukça ileridir. Bu dönemdeki gençler kelimelere bağlı, dış, somut anlamların ötesinde soyut terimlerle düşünebilir, manevi alanı anlayabilirler. Az yetenekli olanlarda Allah'ı insana benzetme (antropomorfizm) eğilimi nispeten sürer, fakat gelişmiş olanlar Allah'ı maddeten bir aşkın varlık; vahyi insan sesinin dışında bir içten kavrama olayı olarak düşünebilirler.⁵

3.YURT DIŞINDA YAYGIN DİN ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ BAZI TESPİTLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Bu çerçevede Almanya'da Diyanet İşleri Başkanlığı Yurt Dışı Teşkilatı'nın Yurt Dışı Din Hizmetleri Müşavirlik ve Ataşelikleri aracılığıyla cami, mescit ve kültür merkezlerinde yürüttüğü yaygın din hizmetleri faaliyetlerine baktığımız zaman yürütülen din öğretimi ve eğitimi faaliyetinin tam anlamıyla eğitim ve öğretimin esas ilkeleriyle örtüştüğünü söylemek zor görünmektedir. Ancak Diyanet İşleri Başkanlığı Yurt Dışı Teşkilatı'nın cami ve kültür merkezlerinde yürüttüğü yaygın din öğretimi ve eğitimi faaliyetinin tam anlamıyla eğitim ve öğretimin esas ilkeleriyle örtüşmesini beklemek de içinde bulunulan imkân ve şartlar çerçevesinde mümkün görünmemektedir. Çünkü fiziki imkânlar (cami ve İslam kültür merkezleri) tam manasıyla müsait olmadığı gibi, din öğretimi ve eğitimi verecek görevlilerin sayısının yeterli olmaması, din öğretim ve eğitimi talep eden çocuk, genç ve yetişkinlerin birbirinden farklı yaş, dil, bilgi birikimi, düzeyi ve hazır bulunurluklara sahip oluşları ve sayılarının az oluşu buna tesir etmektedir.

Belirteceğim söz konusu örneklere 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 39. Maddesi uyarınca Yurtdışına Gönderilecek Öğretim Üyelerine Sağlanacak Destekler kapsamında 2011 yılı içerisinde iki ay süreyle (Temmuz-Ağustos) Frankfurt Johann Wolfgang Goethe Üniversitesi'nde "*Avrupa'da Yaşayan Türk Vatandaşlarında İman Anlayışları*" başlıklı çalışmayı yürütmek üzere Almanya'da bulunduğum zaman sürecinde bizzat şahit oldum. Burada belirteceğim tespitlerim cami, mescit ve kültür merkezleri içerisinde bulunan bazı Kur'an kurslarındaki gözlemlerim, söz konusu yerlerde uyguladığım anket sonuçları, Almanya'da yaşayan Türk vatandaşlarıyla birebir yaptığım görüşme ve mülakatlardan edinilen bilgilere dayanmaktadır.

-Yaz Kur'an kursu için camiye gelen çocuk ve gençlerin herhangi bir ayırıcı ölçüte tâbi tutulmadan (yaş, bedensel ve ruhsal gelişmişlik durumu, önceden temel dini bilgilere sahip olup olmama vb. gibi) aynı ortamda Kur'an harflerini yani elifbasını ezberleme, Kur'an-ı Kerim okuma

⁵ Bilgin, Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 75.

ve temel dini bilgileri öğrenmeye çalışmaları, bu din öğretiminden beklenen akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

-Kur'an kursuna gelebilecek çocukların en uygun zamanları olan yaz tatillerinde din görevlilerinin yıllık izinde olmaları Yaz Kur'an kurslarında verilen din öğretimi gayret ve çabalarının hedefine yeterince ulaşmasını engellemektedir.

-Yaz Kur'an kurslarında din görevlisi tarafından öğretilecek dini konu ve bilgiler, anlatım, tartışma, örnek olay incelemesi, gösterip yapma ve problem çözme gibi din öğretimi yöntem ve tekniklerinden⁶ sadece anlatım yöntemi ile öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu da öğretimdeki akademik başarıyı artırmamaktadır.

-Günümüzde camide yürütülen Din Hizmetlerini,

1. İbadet ve Aranma, Kur'an Okuma ve Dinleme, Kur'an ve Dini Bilgileri Öğretme,
2. Kürsiden Vaaz ve İrşadda bulunma etkinliği
3. Minberden Hutbe Okuma şeklinde üçe ayırmak mümkündür.⁷

Cami ve mescit içerisinde yapılan dini içerikli vaazların ve öğütlerin süresinin çok kısa olması, 15-20 dakika, bu sürenin ilk iki üç dakikalık kısmının da vaaza veya dini öğüt ve öğretime başlama dualarıyla geçtiği düşünülürse kalan kısmın din öğretiminde hedeflenen sonuca ulaşmada yeterli olmadığı söylenebilir. Dini temelli bir konunun yaygın din eğitim ve öğretimine muhatap olan kişilerce iyice anlaşılması ve kavranılabilmesi için en azından 30 dakikalık aydınlatıcı bir açıklama sürecine gereksinim vardır. Bilindiği gibi dini içerikli bir konuşmanın ya da vaazın muhatap kitlece anlaşılabilmesi için bir takım niteliklere sahip olması gerekir. Bunlar göz ardı edilirse vaazdan ya da dini öğütlerden beklenen sonuçlara ulaşamaz. Birincisi, işlenen dini bir konunun cemaatle ilişkisi, takdimi, bir ayet, hadis ve hayattan seçilmiş bir olayla vaaza başlanmalıdır. İkincisi, ayet ve hadisler ışığında işlenen konu ortaya konulmalıdır. Akabinden 3-5 dakika konu özetlenmelidir. Kısa bir dua ile dini konuşmaya son verilmelidir.⁸ Dini bir konuşma ya da vaaz burada bitmekle birlikte, bu vaazı ya da dini öğretimi yapan din görevlisi, muhatap kitle üzerinde gözlem yapar, muhatap kitlede anlatılanlara uygun davranışlar görülmezse daha sonraki bir zamanda aynı konu tekrar anlatılmalı ve öğretilmeye çalışılmalıdır.

-Namaz vakitlerinde namazdan önce veya sonra Kur'an'dan insanların içinde bulunduğu sosyal ve kültürel durumlarına uygun ayetlerin ve meallerinin okunmaması yaygın din öğretiminde gözlenebilen hizmet kusurlarındandır. (İki ay boyunca böyle bir olaya hiç şahit olmadım).

-Din görevlilerinin yabancı dil öğrenmek için dil kurslarına gittiklerinden günün bazı namaz vakitlerinde özellikle cemaatin yoğun olarak katıldığı öğle, ikindi vakitlerinde camide bulunmamaları, cemaatin din görevlisinden yeterince istifade etmelerine mani olmaktadır.

Yurt dışında camide yürütülen yaygın din hizmetlerinden birisi de Cuma ve Dini Bayram günlerinde hutbe okunmasıdır. Hutbe camide bulunan minbere çıkarak, önceden tasarlanmış veya tasarlanmamış yazılı veya sözlü konuşma⁹ demektir. İnsanları ikna etmek için yapılan etkili ve tesirli konuşmaya da hutbe denilmektedir. Hutbeden amaç, Müslümanlara neyin iyi ve kötü

⁶ Yürük, "Din Hizmetleri: Kavramsal ve Teorik Çerçeve", *Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim*, 41-42.

⁷ Mustafa Önder, "Camide Din Hizmetleri", *Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim*, Editörler: Recai Doğan- Remziye Ege, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2015), 105-120.

⁸ Süleyman Doğdu, *Dini Hitabet*, (Ankara, 1984), s. 86-88.

⁹ Ebu'l-Fadl Cemaleddin Muhammed b. Mükerrrem İbn Manzur, *Lisanü'l-Arab*, (Beyrut: Daru's-sadr, 1994), V, 134.

olduğunu bildirmek, iyiliğe yöneltip, kötülüklerden caydırmak ve onların dini duygularını geliştirmektir.¹⁰ Hutbe ile de yaygın din hizmeti verilmekte ve cemaat dini konularda bilgilendirilmektedir. Hutbelerde genellikle sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın önemi vurgulanmakta, içinde bulunulan zamanla ilişkin dini konularda cemaat aydınlatılmaktadır. Bu aydınlatma faaliyeti genellikle yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın ana dili olan Türkçe ile yürütülse de bazı merkezi camilerde Türkçe'nin yanında yaşanan ülkenin dili kullanılmak suretiyle de gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama hutbe konusunun kısa tutulmasına sebep olsa da yabancı dilli Müslümanların hutbeden istifadesine vesile olduğundan önem taşımaktadır.

Bayan din görevlisi de hafta sonu tatilinde cumartesi pazar günleri kız çocuklarına ve yetişkin bayanlara Kur'an kursunda Kur'an-ı Kerim'i okumayı ve temel dini bilgileri aynı ortamda öğretmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin yaşları ve öğrenmeye hazır oluşları arasında ciddi farklılıklar bulunduğu gibi, çocuk yaşlarındaki öğrencilerin Türkçe'ye dini terim ve kavramları kavrayabilecek düzeyde hâkim olmamaları da yurt dışındaki yaygın din eğitimi ve öğretiminin önündeki zorluklardandır.

Yine bayan din görevlisinin içinde bulunulan zaman sürecine bağlı olarak, her gün ikamet ettiği merkezin yakınlarındaki yerleşim yerlerinde bulunan camilere önceden belirlenen bir program çerçevesinde giderek, günün veya içinde bulunulan ayın (Ramazan Ayı) kudsiyeti, önemi, o aya ilişkin yapılması gereken ibadet ve taatlara ilişkin hanım cemaate yaptığı vaaz ve irşad faaliyeti din eğitimi açısından gayet faydalı ve anlamlıdır. Din eğitim ve öğretiminde bulunan din görevlisinin bayan olması, yani muhatap kitlenin hemcinsinden olması, onların kendileriyle ilişkin dini soru ve sorunlarını rahatlıkla ifade etmelerine imkân hazırlamakta, bu şekilde de yaygın din eğitim ve öğretiminin hedefine ulaşmasına katkıda bulunmaktadır.

Din eğitim ve öğretiminde önemli bir yeri olan Kur'an kurslarının ve hafızlık eğitiminin yaşatılması ve niteliğinin artırılması için yurt dışında hizmet veren din görevlilerinin bu yönde motivasyonları arttırılmalı, ifa edilen hizmetin verimliliğinin daha da yükseltilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün yurtdışında görevlendirdiği Din Bilgisi, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinden de yararlanma yoluna gidilmelidir. Söz konusu öğretmenlerin hafta içi ve hafta sonlarında bu işe vakit ayırabilecekleri uygun zamanlarının olduğu tarafımda gözlemlenmiştir.

Yurtdışında cami ve İslam merkezlerinin bünyesinde açılan Yaz Kur'an kurslarının fiziki ve sosyal şartlarının düzeltilerek, buralarda yapılan Kur'an okuma, Kur'an kültürüne vakıf olma gibi din eğitim ve öğretimine katılım azami düzeyde çıkarılmalıdır.

Dini bilginin yeni yetişen nesillerimize ulaştırılmasında iletişim ve sosyal medya araçlarından yararlanma yoluna gidilmelidir. Çünkü uzay ve bilgi çağını yaşadığımız, iletişim teknolojisinin hızla geliştiği bugünlerde, haber, bilgi, duygu, düşünce, inanç ve değerlerin¹¹ paylaşımı internete bağlı sosyal medya araçlarıyla sağlanmakta ve bu iletişim araçları gençler tarafından daha yoğun olarak kullanılmaktadır. Toplumun din konusunda aydınlatmakla vazifeli din görevlileri de gençlerin muhtemel soru ve sorunlarına uygun cevaplar verebilmek için yeterli bilgi

¹⁰ A. Lütü Kazancı, *Peygamber Efendimizin Hitabeti*, (İstanbul: Marifet Yayınları, 1984), 17-20

¹¹ Hayati Hökelekli, "Günümüz İletişim Teknikleri ve Dini İletişim", *Diyanet İlmî Dergi*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2006), c. 42/1, 43.

birikimine sahip olmanın ötesinde sosyal medya araçlarını kullanmada da donanımlı olmaları gerekmektedir.¹²

SONUÇ VE ÖNERİLER

Din öğretimi inanılan dinin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerinin hedef kitleye kendi hazır bulunurluk durumlarına uygun olarak kazandırılması sürecidir.

Din öğretimi de normal eğitimde olduğu gibi eğitim veya öğretime esas teşkil eden kitlenin yani çocuğun veya diğer bireylerin gelişme çağları göz önünde bulundurularak onun anlama ve kavramaya hazır bulunurluk durumuna göre ayarlanmalıdır. Yurt dışında yapılan yaygın din öğretiminde söz konusu hususlar imkânlar doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılıyorsa da benim yurt dışında bulunduğum 2011’de daha yapılması gereken bazı çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır.

Yurt dışında cami, kültür merkezi ve yaz Kur’an kurslarının düzenlendiği yerlerde Kur’an’ın okunmasını öğretme ve temel dini bilgilerin verilmesinin ötesinde yaygın din öğretimine katılan bireylerin dinle ilişkin sorularına içinde bulundukları psikolojik durumu değerlendirerek tatmin edici cevaplar verilmelidir. Bunun için yurt dışına gönderilen din görevlilerinin orada yaşayan vatandaşlarımızın sosyal, kültürel ve psikolojik durumlarının farkında olan, dini ve sosyo- kültürel bilgi birikimi gelişmiş ilahiyatçılar arasından seçilmesi önem arz etmektedir.

Yurt dışında yaygın din öğretimi, cami, mescit, İslam kültür merkezlerinde az sayıda din görevlisi ve kısıtlı fiziki imkânlar ve birbirinden farklı yaş, dil, bilgi birikim düzeyi ve hazır bulunurluklara sahip çocuk ve yetişkinlere yönelik olarak yapılmaktadır. Bu da yurt dışında yaygın din öğretiminden beklenen akademik başarının tam manasıyla alınmasına engel teşkil etmektedir.

Yurt dışında çocuk ve gençlere yönelik olarak yapılan din öğretiminin eğitim ve öğretimin ilkelerine tam manasıyla uygun olarak yapılamamasının hem öğrenici, hem öğretici hem de sosyal ve fizikî imkânlar yönüyle üç sebebi bulunmaktadır. Öğrenici konumundaki çocuk ve gençler ana dillerine ve kültürlerine tam manasıyla sahip olamadıklarından doğal olarak Türkçe verilen dini kavram ve değerleri yeterince anlayamamakta ve kavrayamamaktadırlar. Sosyal ve fizikî imkânlar açısından din öğretimini talep eden çocuk ve gençlerin yaş, gelişmişlik, dil ve akademik bilgi düzeylerine uygun sınıfların oluşturulması Kur’an kursu ya da cami içerisinde sağlanamamaktadır. Din öğretimi için görevlendirilen din görevlilerinin sayılarının az olması görev yaptığı ülkenin resmi dilini yeterince bilmemesi ve kendilerinden beklenen görevlerin de fazla olması verimliliği düşürmektedir. Bu verimlilik azlığına din eğitim ve öğretimine yönelik bilgi birikimi ve formasyon eksikliği de sebep teşkil etmektedir. Her üç yönden belirtilen eksikliklerin imkânlar ölçüsünde giderilmesi, yurt dışında yaygın din öğretimi gayretlerini başarıya ulaştırabilecektir.

Kaynakça

Bayraktar, Mehmet Faruk. *Türkiye’de Vaizlik*. İstanbul: İFAV Yayınları, 1997.

Bilgin, Beyza – Selçuk, Mualla. *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akid Yayıncılık, 1991.

Bilgin, Beyza. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*. Ankara: Emel Matbaacılık, 1980.

¹² Adem Korukcu, “Medya Yoluyla Din Hizmetleri” Editör: Recai Doğan ve Remziye Ege, *Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim*, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2015), 158-159.

Doğdu, Süleyman. *Dini Hitabet*. Ankara, 1984.

Hökelekli, Hayati. “Günümüz İletişim Teknikleri ve Dini İletişim”, *Diyanet İlmî Dergi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2006, c. 42/1.

İbn Manzur, Ebu’l-Fadl Cemaleddin Muhammed b. Mükerrrem. *Lisanü’l-Arab*, Beyrut: Daru’s-sadr, 1994, V.

Kazancı, A. Lütfi. *Peygamber Efendimizin Hitabeti*. İstanbul: Marifet Yayınları, 1984.

Korukcu, Adem. “Medya Yoluyla Din Hizmetleri” Editör: Recai Doğan ve Remziye Ege, *Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim*. Ankara: Grafiker Yayınları, 2015.

Köktaş, M Emin. *Türkiye’de Dinî Hayat*, İstanbul: İşaret yayınları, 1993.

Önder, Mustafa. “Camide Din Hizmetleri”, *Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim*. Editörler: Recai Doğan- Remziye Ege, Ankara: Grafiker Yayınları, 2015.

Yürük, Tuğrul. “Din Hizmetleri: Kavramsal ve Teorik Çerçeve”, *Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim*. Editörler: Recai Doğan- Remziye Ege, Ankara: Grafiker Yayınları, 2015.

Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi*

Sabriye Sümeyra KARACA & Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI
Milli Eğitim Bakanlığı & Yalova Üniversitesi

Giriş

Yeryüzünde insan dışındaki çoğu varlık kendi başına hayatlarını sürdürebilirken, bu durum insan için pek mümkün değildir. İnsan, yaratılış itibarıyla hayatını tek başına devam ettirebilecek bir olgunlukta değildir. O, yaşamak için başkalarına ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç, onun başka insanlarla birlikte yaşamasını zorunlu kılar. Birlikte yaşayan insanlar, toplulukları oluşturur ve oluşan her topluluk kendi arasında bir düzen mekanizması meydana getirmeye çalışır. Bu mekanizma ise bazen yazılı kurallara, bazen de o toplumu şekillendiren yazılı olmayan davranış ve tutumlara dayanır. Nitekim din, bu davranış ve tutumların oluşmasına, onların farklı boyutlar kazanmasına katkı veren en önemli olgulardan biri olarak karşımıza çıkar.

Dinin insan hayatını kuşatan ve ona şekil veren bir yönü vardır. Ortaya koyduğu inanç sistemleri, ibadet ve ritüellerle şekillenen dinlerin fonksiyonları yanında, insanın dini yapıya bağlılığı, çeşitli faaliyet ve etkinliklere katılımı, bu kuşatmanın etkinliğini ve niteliğini belirlemektedir. Dinin söz konusu işlevinin temelinde, insan davranışlarını iyi ve güzel bir şekilde geliştirmek vardır. Dinin öngördüğü, fertte oluşmasını istediği doğru davranışlar, aynı zamanda ahlaki davranış olarak tanımlanır. Ahlak, kişinin davranışlarını düzenleyen sistemler bütünüdür.¹ Ahlakın konu edindiği davranışların pek çoğu da “değer” denilen toplumu kontrol eden mekanizmayı oluşturur.

Toplumu bir vücut olarak düşündüğümüzde, “Bilgi” beyinse, “değer” kalptir² sözü, değerlerin hayata anlam kattığını anlatan önemli bir tespittir. Değerler, toplumu kontrol eden, şekillendiren, olumlu davranış kazanımı sağlayan kuvvetli tutumlardır. Bu anlamda toplum içerisinde değer aktarımının oldukça önemli bir yeri vardır. Değerler farklı şekillerde sınıflandırılabilirdiği gibi toplumdan topluma değişen değer ayrımlardan da söz edilmektedir. Fakat değişken bu yapılara rağmen değerler, genel olarak toplumlar tarafından sahiplenilen ortak özellikleri göstermektedir.³

Çocukluk dönemi, değerlerin kazanımında oldukça önemli bir dönemdir. Ailede başlayan kazanım, genel itibarı ile okulda devam etmektedir. Bir de bu kazanımı olumlu ya da olumsuz etkileyen çevre faktörü bulunmaktadır. Çevreyi oluşturan unsurlar ise oldukça fazladır. Ayrıca kitle iletişim araçları da bu anlamda çocukluk dönemi kazanımlarını etkileyen faktörler arasındadır. Çocuğun kitle iletişim araçlarından öğrendiği bilgi, davranış ve onun kazanımları açısından önemlidir.

Çocukların en kolay ulaşabildiği kitle iletişim aracı, televizyondur. Araştırmalar, çocukların televizyonda en çok izlediği programların, çizgi filmler olduğunu göstermektedir.⁴ Çizgi filmlerin

* Bu çalışma, Sabriye Sümeyra Karaca tarafından 2019 yılında İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD bünyesinde yapılan “Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

¹ Erol Güngör, Emin Işık, *Ahlak* (Ankara: Devlet MEB Kitapları, 1976), 18.

² Kadir Ulusoy, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 16.

³ Nevzat Tarhan, *Güzel İnsan Modeli* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2011), 20.

⁴ <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/ilkogretim-cagindaki-cocuklarin-televizyon-izleme-aliskanliklari-arastirmasi0053-2.pdf> (erişim tarihi: 19/03/2018).

renkli dünyası, çocukları etkilemekte ve onların davranışlarına yön verebilmektedir. Gördükleri farklı çizgi film uygulamalarıyla öğrendikleri artan çocukların bilişsel/sosyal/ahlaki gelişimi her geçen gün yeniden şekillenmektedir. Bu nedenle çizgi filmlerin konusu, karakterlerin davranışları, çocukların davranış edinimi için oldukça önemlidir. Doğru kurgulanmış bir çizgi film, çocuğa pek çok olumlu davranış kazandırabileceği gibi, önemsenmeden yapılan bir çizgi film de çocukta olumsuz davranışlara sebep olabilmektedir.⁵

Türkiye’de çizgi filmlerle ilgili ilk çalışmalar 1900’lü yılların başında yapılmıştır. Ancak bugünkü manada çizgi film denemeleri, 1950’den sonra gerçekleşmiştir.⁶ Bununla birlikte, ilk çizgi film gösterimi, 1932 yılında yapılmıştır. “İskelet Dansı” isimli bu çizgi film, kısa olmakla birlikte, ilk olması yönüyle tarihteki yerini almıştır. Sonraki yıllarda çizgi filmler teknik imkânsızlıklara takılmıştır.⁷ 1947 yılında yapımı gerçekleştirilen “Zeybek Dansı” isimli kısa çizgi film, Türk kültürüne ait dans figürlerini gösteren düzenlenme niteliği taşımıştır. Onu, yine içerisinde kültürel öğeleri barındıran Nasrettin Hoca ve Keloğlan çizgi filmleri takip etmiştir.⁸

Çizgi film yapımı Türkiye’deki gelişim seyri açısından, 1990’lı yıllardan sonra yeni bir ivme kazanarak, farklı sektörlerde de kullanılan birer araç haline gelmiştir. Yerli çizgi diziler ise 2000’li yıllarda hayat bulmuştur. Ardı ardına yapılan yerli çizgi filmlerin, kültürümüze pek çok katkısı olmuştur. 2013 yılında yapımına başlanıp, 2014 yılında ilk kez yayına giren Rafadan Tayfa Çizgi Filmi, sözü edilen yerli yapımlar içerisinde yerini almıştır.

Bu çalışma, TRT Çocuk ekranlarında yayınlanan Rafadan Tayfa Çizgi filmin içeriğinde: adalet, doğruluk, hoşgörü, merhamet, tevazu, cömertlik, çalışkanlık, sabır, saygı, yardımseverlik, diğerkâmlık/empati, vatanseverlik, selamlaşma gibi değerlerin varlığını tespit ederek, bu değerlerin ne şekilde verildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, ilk olarak literatür tekniğine başvurulurken konu ile ilgili alan yazını incelenmiştir. Daha sonra ise Rafadan Tayfa çizgi filminin ilk 40 bölümü betimsel içerik analizi yöntemi değerlendirilmiştir. Ayrıca Rafa’dan Tayfa çizgi filminin doğuşu ve gelişimi konusunda filmin yapımcısı ve yönetmeni olan İsmail Fidan ile mülakat gerçekleştirilmiştir.

1. Çizgi Filmler ve Değerlerle İlgili Çalışmalar

Ülkemizde çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili ulaşabildiğimiz ilk çalışma 1991 yılında tamamlanan, Metin İnce’ye ait yüksek lisans tezidir.⁹ Çizgi film ve animasyon tekniklerini konu edilen bu çalışmada; animasyon, animasyonun tarihçesi, Türkiye’de animasyon, eğitimde görsel algı gibi konulara değinilmekte, sonrasında ise 6-18 yaş arası bireylere uygulanan pek çok anket çalışması değerlendirilmektedir. Araştırmada, henüz şimdiki gibi özel çizgi film kanallarının olmadığı bir zamanda yapılmasına rağmen, çizgi filmlerin o dönemde de ne kadar revaçta olduğunu gösteren dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Nitekim çalışmada, anketlere katılan çocukların %77’sinin, çizgi filmleri severek izlediği belirlenmiştir. Bulgularda genel olarak, doğru

⁵ Bilal Yorulmaz, *Sinema ve Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2016), 119.

⁶ Fethi Kaba, “Türkiye’de Çizgi Film Gelişim ve Seyri” <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/919?show=full> (erişim tarihi: 11.11.2017).

⁷ Erdem Göktepe, *Geçmişten Günümüze Hareketli Görüntü ve Türkiye’de Animasyonun Gelişimi* (İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 66.

⁸ Çiğdem Taş Alicenap, “Kültürel Mirasın Çizgi Film Senaryolarında Kullanılması”, *TÜBAR XXXV/II* (2015), 13.

⁹ Metin İnce, *Çizgi Filmlerin 6-18 Yaş Grubu Bireylerin Yaşantılarında Yeri ve Önemi* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1991), 85.

bir şekilde hazırlanan çizgi filmlerin, izleyici kitlesine olumlu davranışları ve kültürel değerleri kazandırılabilceği ifade edilmiştir.¹⁰

1995 yılında yapılan Eftal Orhan'a ait çalışmada, televizyonda yayınlanan şiddet, cinsel ve dini içerikli filmler ile çizgi filmlerin, çocukların dini duygularına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, o dönemde televizyonlarda yayınlanan birçok program, çizgi filmlerle birlikte ele alınarak çocuklar üzerindeki etkileri hazırlanan anket ile incelenmiştir. Yapılan anketlerin birinde, çocuklara "Televizyonda en çok görmek istediğiniz programlar hangileridir?" sorusu sorulmuş, ankete katılan çocukların %36'sı, "çizgi filmler" şeklinde cevaplamıştır. Bu veriler 90'lı yıllarda çocuklar tarafından en çok sevilen programların çizgi filmler olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Aynı çalışmada, o dönemde televizyon kullanıcılarına yönelik akıllı işaretlerin olmaması sebebiyle, çocukların birçok programı kontrolsüzce izlediği de ulaşılan bulgular arasında yer almıştır. Bu programlar arasında bazılarının şiddet, bazılarının cinsel içerikli olduğu görülmüştür. Çocukların gelişim dönemlerine uygun olmayan programları izlediklerinde ortaya çıkan olumsuz davranışlara değinen araştırmacı, konu ile ilgili haberlere de çalışmasında yer vermiştir.¹¹ Araştırmada elde edilen genel bulgulardan hareketle araştırmacı, çocukların pek çok olumsuz davranışı izlememeleri gereken programlardan öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır.¹²

Çizgi filmlerle ilgili yapılan araştırmalardan bir kısmı da sadece okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, her ne kadar okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılsa da, okul çağındaki çocukların önceki dönemlerden getirdikleri tutum ve davranışlar hakkında bilgi vermesi açısından da önem taşımaktadır. Aytekin Can, "Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Çocuk Programları İçinde, Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri" isimli 1995 tarihli doktora tezinde, çocukların gelişim dönemlerinden bahsetmekte, çizgi filmlerle ilgili genel bilgiler verdikten sonra, çizgi filmlerin ve farklı programların çocuklar üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadır. Nihai olarak araştırmada, çocukların eğitimlerinde, doğru kullanılan yayınların, olumlu etkiler ortaya çıkardığı önemle vurgulanmıştır.¹³

Çizgi filmleri konu edinen araştırmalardan biri de çizgi filmlerdeki şiddet içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen Aşkaroğlu'nun çalışması olmuştur. Çocukların yaptığı resimlerden hareketle gerçekleştirilen araştırmada, çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki şiddeti, çizdikleri resimlerine yansıttıkları belirlenmiştir. Yaşamları ile ilgili birtakım kesitleri resimlerle betimleyen çocuklar, gördükleri şiddet sahnelerinin etkilerini gerek renk gerekse şekillerle resimlerine aktarmışlardır.¹⁴

Çocukların davranışlarını etkileyen şiddet içerikli çizgi filmlerle ilgili bir diğer çalışma da Melike Seher İşsever tarafından gerçekleştirilmiştir. "Çizgi Filmlerdeki Şiddetin İlkokul Öğrencileri ile İlişkisi", isimli yüksek lisans tezinde, şiddet içerikli olduğu düşünülen çizgi filmler incelenmiştir. Çalışmada değerlendirilen çizgi filmlerdeki şiddet görüntülerinin çocuklar üzerinde

¹⁰ İnce, a.g.e., 91.

¹¹ Eftal Orhan, *Televizyonda Yayınlanan Şiddet, Cinsel ve Dini İçerikli Filmlerin ve Çizgi Filmlerin Çocukların Dini Duyguları Üzerine Etkisi* (Konya: Selçuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1995), 48.

¹² Orhan, a.g.e., 60.

¹³ Aytekin Can, *Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Çocuk Programları İçinde, Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, 1995), 120.

¹⁴ Belgüzar Aşkaroğlu, *Şiddet İçeren Çizgi Filmlerin İlköğretim Dönemi Çocuklarının Resimleri Üzerine Etkileri* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006).

bıraktığı bir takım olumsuz etkiler, yapılan anket çalışması ile ortaya çıkarılmıştır.¹⁵ Benzer şekilde Önder E布伦'in "Çizgi Filmlerde Sempatik Şiddet Olgusu: TRT Çocuk Televizyonu Örneği" isimli 2015 yılında yapılan çalışmada da çizgi filmlerdeki şiddet konu edinilmiştir. Bu çalışmada, çizgi filmlerde var olduğu düşünülen şiddet görüntüleri ele alınmış ve bu görüntülerin kaç kez tekrar ettiği istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda TRT Çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerde dövme, yakma, tokat atma, tükürme, kol kıvrırma, ellerini kollarını bağlama, kol ve bacak kırma, saçından sürüklenme, tekmeleme, zarar verici bir şey atma, silahla yaralama ve öldürme gibi şiddet eylemlerinin varlığı araştırılmıştır.¹⁶

Çizgi filmler ve değerleri, ana konu başlığı olarak inceleyen ulaşabildiğimiz ilk çalışma ise 2011 yılında, Pınar Özgökbel Bilis'in "Çizgi Filmlerde Temsil Edilen Toplumsal Değerler Sistemi" isimli doktora tezi olmuştur. Bu çalışmada değer kavramı üzerinde durularak, değerlerin farklı disiplinlerdeki yeri incelenmiştir. Farklı değer kuramlarına değinilen çalışmada, okul çağı çocuklarının izledikleri ile yetişkinlere yönelik çizgi filmlerden bazıları ele alınarak, bu çizgi filmlerin seçilen bölümlerindeki değer aktarımı üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede çalışmada, çizgi filmlerde çocuklara aktarılacak istenen değerler ve olumsuz olduğu düşünülen davranışlar ayrı ayrı ele alınmış, ayrıca bölümlerde tespit edilen örnekler resimlerle aktarılmıştır.¹⁷

Değerler ve çizgi film ilişkisi ile ilgili diğer bir çalışma 2013 yılında yapılan "Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması" isimli tez olmuştur. Bu çalışmada, çizgi filmlerin tarihsel gelişimi incelenerek, değerler eğitimi açısından çizgi filmler değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma ile en çok izlenen çizgi filmler ve bu çizgi filmlerde yer aldığı düşünülen değerler araştırılmıştır.¹⁸ "İki Bin Sonrası Sinemalarda Gösterilen Çizgi Filmlerin, Okul Öncesinde Kazandırılması Gereken Değerler Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi Sevim'in araştırması ile benzerlik gösteren, değerler konusunu ele alan bir diğer çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. 2015 yılında yapılan bu çalışma, 2001 ve 2012 yılları arasında gösterime giren tüm çizgi filmleri değerler açısından kapsamlı bir şekilde incelemiştir. İncelenen çizgi filmlerin içerdiği değerler, tablolar halinde gösterilmiş sonrasında ise çalışmanın değer analizlerinde, bilimsel, politik, estetik ve etik şeklinde sınıflara ayrılarak 12 değer belirlenmiştir.¹⁹

2. Rafadan Tayfa Çizgi Filmi ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

2.1. Rafadan Tayfa Çizgi Filminin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi

"Rafadan Tayfa" animasyon/çizgi filmi, 2013 tarihinde İSF Studios isimli yapım şirketi tarafından hazırlanarak 2014 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. Çizgi filmin prodüksiyon ekibi ise, yapımcı-yönetmen İsmail Fidan, senaryo Ozan Çivit, görsel senaryo H. Celal Koç, teknik yönetmen İsmail FİDAN, müzik & ses efekti Tarkan Ergün, akademik danışman Doç. Dr. Savaş Zafer Şahin ve psikolojik danışman Dilek Kırcaoğlu şeklinde oluşturulmuştur.

¹⁵ Melike Seher İşsever, *Çizgi Filmlerdeki Şiddetin İlkokul Öğrencileri İle İlişkisi* (İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008).

¹⁶ Önder E布伦, *Çizgi Filmlerde Sempatik Şiddet Olgusu: TRT Çocuk Televizyonu Örneği* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015).

¹⁷ Pınar Özgökbel Bilis, *Çizgi Filmlerde Temsil Edilen Toplumsal Değerler Sistemi* (İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011).

¹⁸ Zeynep Sevim, *Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması* (Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013).

¹⁹ Özgür Özer, *İki Bin Sonrası Sinemalarda Gösterilen Çizgi Filmlerin, Okul Öncesinde Kazandırılması Gereken Değerler Açısından İncelenmesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015).

Rafadan Tayfa çizgi filmi kendisini “eskiyle yeniye birleştiren ve huzur dolu eski mahalle günlerini anlatan bir yapıt” olarak tanımlamaktadır. Her gün ayrı bir macera ile seyircinin karşısına çıkan Rafadan Tayfa’da İstanbul’da yaşanan hikayeler anlatılmaktadır. Rafadan Tayfa bu hikâyelerde çocukların hayal gücünü ve eğlenceli anlarını sokağa taşıırken²⁰ yaklaşık 60 kişilik bir ekip, bu yapıtın gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Teknik anlamda tamamı Türkiye’de yapılan çizgi film, yapımcısına ait bir animasyon yazılımı sayesinde ekranlara taşınmaktadır.²¹

Rafadan Tayfa’nın yapımcısı İsmail Fidan, bu çizgi filmi hayata geçirmeden önce, Karadeniz Teknik Üniversitesi İstatistik ve Bilgisayar Bilimleri bölümünde bitirme tezini karakter modelleme ve canlandırma konusunda yaptığını, burada elde ettiği birikimin başta Rafa’dan Tayfa çizgi filmi olmak üzere benzer çalışmaları geliştirmelerinde kendisine önemli katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Fidan, Yüksek Lisans eğitimi sırasında “1980 Dönemi İncelemesi” konusunun, kendisine dönem ödevi olarak verildiğini, bu araştırmasında 1980 döneminde darbe dışında kalan zamanlarda, mahalle kültürünü ve mahallede büyüyen çocukların yaşantısını konu aldığını ve buradan elde ettiği bulguların Rafadan Tayfa’ya temel teşkil ettiğini söyleyen Fidan, Rafadan Tayfa senaristinin de katkılarıyla çizgi filmin bugünkü halini aldığını belirtmiştir.²²

Rafadan Tayfa çizgi filmi, 1980’li yılların yaşam tarzını yansıtıyor olmakla birlikte, o dönem hayat tarzında var olan, bugün yavaş yavaş yitirmeye yüz tutan pek çok değere, gelenek ve göreneğe yer vermektedir. Çizgi filmin kazandığı başarının temel sebebini içeriğine bağlayan yapımcı Fidan, bu konu hakkındaki düşüncelerini öyle açıklamıştır:

*“Dizinin içeriği başarının temel nedenidir. İçerisinde iyi - kötü, güçlü - zayıf, zengin - fakir, sihir, büyü, şiddet gibi çatışma unsurlarını barındırmayan ve en geniş yaş kitlesine ulaşan dünyadaki belki de tek yapımdır. Bu güçlü içeriği olabildiğince eğlenceli bir şekilde çocukları kendisine bağlarken, güvenilir kısmı ile ebeveynlerin takdirini kazanmaktadır.”*²³

Rafadan Tayfa çizgi filminin içeriğinde, yapımcısının da belirttiği gibi, yerli ya da yabancı birçok yapımda yer alan sihir-büyü, şiddet ve çatışma unsurları bulunmamaktadır. Bu çizgi filmlerdeki şiddet içerikli senaryo ve görüntülerin, çocukların davranışlarını etkilediği birçok araştırmada konu edilmiştir.²⁴ Rafadan Tayfa’da bu unsurların bulunmaması, onun sadece hedef kitlesi olan 9-12 yaş çocukları dışında daha küçük yaş grupları tarafından da izlenip beğenilmesinde etkili olmuştur.²⁵ Gelenek ve değerlerimize verdikleri önemi “Bizi bize anlatmaya çalışan” nitelmesi ile dile getiren yapımcı, başta Ramazan Tayfa olmak üzere tüm bölümlerde manevi değerleri çocuk bakış açısı ile aktarmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.²⁶

²⁰ www.rafadantayfa.com.tr (erişim tarihi:02/01/2016).

²¹ Bu bilgilere, yapımcı İsmail Fidan ile yapılan mülakat yoluyla ulaşılmıştır.

²² Bu bilgilere, yapımcı İsmail Fidan ile 24 Mart 2018 tarihinde yapmış olduğumuz mülakat yoluyla ulaşılmıştır.

²³ İsmail Fidan ile yapılan görüşme.

²⁴ Can, *Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Çocuk Programları İçinde, Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri*, 92; İşsever, *Çizgi Filmlerdeki Şiddetin İlkokul Öğrencileri ile İlişkisi*, 49; Mustafa Yaşar, “Çizgi Filmlerdeki Saldırgan İçerikli Görüntülerin, Çocukların Serbest Oyunları Sırasındaki Saldırganlık Düzeylerine Etkisi” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20/2 (2011), 281.

²⁵ <https://www.izlesene.com/video/rafadan-tayfa-yapimcisi-kucuk-hayraniyla-roportaj-yapti/9183324> (erişim tarihi 16.03.2018).

²⁶ İsmail Fidan ile yapılan görüşme.

Rafadan Tayfa çizgi filmi, sadece TRT Çocuk kanalında yayımlanan bölümleriyle sınırlı kalmamıştır. Rafadan Tayfa, bir müzikal dışında Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ile Tarım ve Gıda Bakanlığı'nın ortak projesi "Okul Üzümü Kamu Spotu" çalışması ile de büyük beğeni kazanmıştır. TRT çocuk tarafından yapılan bir araştırmada, filmin tüm yaş gruplarında ilk sırada yer aldığı, anlatım ve kurgu açısından mükemmel seviyeye çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlere yöneltilen "Bu çizgi filmi çocuğunuza izletir misiniz?" sorusuna, katılımcıların tamamı "evet" şeklinde yanıtlamıştır.

Yapımcı Fidan, Rafadan Tayfa'nın aldığı ödülleri ve sebebini ise aşağıdaki şu cümlelerle açıklamıştır:

*"Çocuklar üzerindeki etkisini araştırmak adına bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan hiç birisinde olumsuz bir sonuç çıkmazken aksine oldukça önemli kazanımlar sağladığı bilinmiştir. Özellikle "Değer Eğitimi" başta olmak üzere birçok olumlu mesaj verildiği yapımda, kültürümüz çocuklarımızın seveceği şekilde işlenmiştir. Öyle ki, çizgi filmimiz "Rafadan Tayfa", bugün "Türkiye'nin En Fazla İzlenen Çizgi Film", "Türkiye'nin En Sevilen Çizgi Film", "Türkiye'nin Marka Değeri En Yüksek Çizgi Film", "Türkiye'nin En Sevilen Çizgi Film Müziğine Sahip Çizgi Film", "Türkiye'nin En Geniş Yaş Grubuna Sahip Çizgi Film", "Türkiye'nin Gelmiş Geçmiş En Etkili Kamu Spotuna İmza Atan Çizgi Film" ve "Türkiye'nin Kamuya Mal Olan Tek Çizgi Film" olma şerefine nail olmuştur."*²⁷

Rafadan Tayfa çizgi filminin jenerik müziğinde yer alan görüntüler de Türk-İslam kültürü açısından son derece önemlidir. Ayrıca bu müzikte kardeşlik ve dostluk gibi temel değerlerden bahsedilirken, farklılıklara saygı ve hoşgörü gibi değerlerde çizgi film müziğinde ön planda tutulmuştur.

1.2. Rafadan Tayfa Çizgi Film Karakterlerinin Analizi

"Rafadan Tayfa", karakterleri ana hatlarıyla aşağıdaki şekilde ele alınmıştır.

Akın; en küçük erkek karakterdir. Mert'in kardeşidir. Akıllıdır ve filmde gereksiz sorunlara o çözüm bulur. Bir köpeği vardır. Köpeğinin adı Yumak' tır. Fakat apartmanda yaşadığı için köpeğini Basri Amca'ya emanet etmektedir. Akın, özellikle merhamet, çevre bilinci, empati gibi değerlerle Rafadan Tayfa'nın diğer üyelerine örneklik teşkil etmektedir. Aynı zamanda, en küçük karakter olmasına rağmen, rol model alınan ve en çok sevilen karakterdir.

Kamil; ailesi mahalledeki tek bakkalın sahibidir. Orada ailesine yardım eder. Bu bağlamda Kamil karakteri, istediğinde her çocuğun ailesine farklı şekillerde yardım edebileceği mesajı vermektedir. Aldığı sorumluluklar, işi tatillerde kendi yürütmesi, gerektiğinde arkadaşlarına danışması, örnek davranışları arasındadır. Tüm bu davranışların dışında, Hayri'yle sürekli didişir, fakat aynı zamanda onun en iyi arkadaşıdır.

Hayri; dizi karakterleri arasında oburluğu ile ön plana çıkan bir karakterdir. Sık sık canı yemek yemek ister ve bu filmdeki tüm olayları etkiler. Rafadan Tayfa ismi, onun fikridir. Kamil'in onunla didiştği gibi o da Kamil ile didişir ama Kamil'in en iyi arkadaşıdır. Bazı şeyleri abartarak dile getirmesi de özellikleri arasındadır.

²⁷ İsmail Fidan ile yapılan görüşme.

Mert; Akın'ın abisidir ve kardeşi gibi akıllı başında olarak nitelendirilebilecek bir karakterdir. Kamil ile Hayri'nin her didişmelerinde onlara sinirlenir ve genellikle aralarında çıkan tartışmaları olumlu bir sonuca bağlar. Rafadan Tayfa'nın lideridir. Problemleri mantık çerçevesinde çözmeye çalışır, işlerini yaparken büyüklerine danışmayı da asla ihmal etmez.

Sevim; Akın ve Mert gibi akliselim düşünen onlarla bu anlamda arkadaşlık eden bu grup arasında en büyük karakterdir. Hale ile çok iyi arkadaşlıklar, hep birlikte gezerler. Sevim, özellikle sağduyunun temsilcisi rolündedir. Çözümlemeyen problemlerde farklı fikirleri ile çözmeye çalışır ve orta yolu bularak, tartışmaları sonlandırır.

Hale; Hayri'nin kardeşidir. Sevim ile iyi arkadaşlıktır. Abisinin hatalarının farkına vararak onu uyarır. Küçük olmasına rağmen sözü abisi tarafından dinlenir.

Rüstem Abi; çizgi dizideki yetişkinlerdendir. Geçimini köfte satarak karşılar. Herkes köftelerine bayılır. Sakin bir karakterdir ve çocuklara nasıl davranması gerektiğini iyi bilen bir kişidir. Rüstem Abi, pek çok bölümde, çocuklara bilmediklerini öğreten, onları tehlikelerden koruyan, farklı sorunlarla başa çıkmaları konusunda yol gösteren rol model kişiliktir. Ona gösterilen saygı, karakterlerin en belirgin özelliklerindendir.

Basri Amca; çizgi dizideki yaşlı bir karakterdir. Rafadan Tayfa onu sürekli kızdırır. Huysuz bir yapıya sahip gibi gözükse de oldukça yumuşaktır. Rafadan Tayfa'nın pek çok davranışına sabreder, onlara doğruyu ve güzeli öğretme misyonunu neredeyse her bölümde sürdürür. Mahallede önemli bir danışma makamıdır. Özellikle spor, sanat, zanaat konularında genel kültürü çok iyidir ve fikirlerini her zaman çocukların anlayacağı bir dille, sabırla anlatır. Her fırsatta cömertliğini göstererek, çocuklara pek çok şey ikram eder.

Yumak; çizgi dizideki tek hayvan olup Akın'ın köpeğidir. Fakat Akın apartmanda yaşadığı için Yumak Basri Amca'nın yanında kalır. Tüm köpekler gibi içinde tatlı bir yaramazlık vardır.

Fatma Nine; Rüstem Abiye köfte tarifini her kaybettiğinde tarifini yeniden gönderir. Rüstem Abi çocukken, ona bakmıştır. Özellikle Basri Amca ile tatlı atışmalarıyla dikkat çeker.

2.3. Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İlk 40 Bölümünde Yer Aldığı Düşünülen Değerlerin Değerler Eğitimi Açısından Ele Alınışı

Günümüzde bir çocuğun okul dışındaki vaktinin çoğunu evde ve televizyon başında geçirdiğini kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır.²⁸ Bu araştırmalarda çocukların televizyon karşısında geçireceği vakit ve onların izleyeceği programlardaki konular doğru seçildiğinde, birçok faydasının görülebileceğine; aksi durumda kontrolsüz izlenen programların, istenmeyen birçok davranışa yol açabileceğine dikkat çekilmektedir.²⁹ İlk bakışta çocuklar için zararsız olduğu düşünülen bir çizgi filmin, çocuklarda beklenmedik yanlış davranışların görülmesine yol açtığı, bu araştırmalar sonucu elde edilen bulgular arasındadır.³⁰ Nitekim bir çizgi filmin sebep olduğu yüksek kattan atlama davranışı, bu araştırmaları kanıtlar niteliktedir.³¹ Ancak burada üzerinde durulması

²⁸ Mehmet Mete, *Televizyon Yayınlarının Türk Toplumı Üzerindeki Etkisi* (Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 1999), 41.

²⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz: Gökçen Göçen, “Okuma ve Televizyon”, *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*, Edit. Alpaslan Okur (İstanbul: Pegem A Yayınları, 2013), 246.

³⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. Yaşar, “Çizgi Filmlerdeki Saldırgan İçerikli Görüntülerin, Çocukların Serbest Oyunları Sırasındaki Saldırganlık Düzeylerine Etkisi”, 279-298; İşsever, *Çizgi Filmlerdeki Şiddetin İlkokul Öğrencileri İle İlişkisi*; Münire Temel vd, “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi” *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi* 7/3 (2014), 199-205.

³¹ <http://www.milliyet.com.tr/2000/11/25/yasam/yas05.html> (erişim tarihi:17/03/2018).

gereken asıl husus, çocukların bu programların sonunda sadece olumsuz davranışları kazanmaları ve sergilemeleri değil, bunların aslında onların hayatı algılama biçimlerinde farklı şekillerde kalıcı izler bıraktığıdır. Olumsuz her algı, çocukların zihin dünyasında, iyi-kötü, güzel-çirkin her yargıyı farklı düşünmelerine neden olabilmektedir.³² Bu nedenle onların izleyebileceği programların, dikkatle hazırlanması ve uzmanların yardımıyla hayatlarına yön verecek davranışlar ile karakterlerine olumlu katkı sağlaması planlanarak oluşturulması gerekmektedir.

2.3.1. Rafa'dan Tayfa Çizgi Filminin Giriş Müziğinde Yer Alan Değerler ve Özellikleri

Rafadan Tayfa çizgi filminin bölümlerinde yer alan değerlere geçmeden önce giriş müziğinde yer alan söz ve görüntülerde hangi değerlere vurgu yapıldığını açıklamak yerinde olacaktır. Söz konusu müziğin sözleri şu şekildedir:

İstanbul'un bir yakasında
Oynar mahalle ortasında
Hepsi burada bir arada
Rafadan Tayfa

Rafadan Tayfa, Rafadan Tayfa
Hepsi burada bir arada Rafadan Tayfa

Mutlu, neşeli, hem de heyecanlı
Yardıma da sever, çevresine faydalı
Abi, kardeş, arkadaş hepsi farklı huyda!
Bizim çocukların adı Rafadan Tayfa

İyilikten vazgeçmezler herkes sever onları
Saymakla bitmez, birçok iyi yanları
İyi oku, iyi dinle, iyi izle anla!
Bizim çocukların adı Rafadan Tayfa

Hiç yerinde duramazlar herkes bilir onları
Sağa sola koşsalar da kesişiyor yolları
Unut bildiklerini aç bir yeni sayfa!
Bizim çocukların adı Rafadan Tayfa.³³

Filmlerde yer alan her türlü ses-müzik, çok fazla uğraşı gerektiren ve izlenen görüntülere anlam katan bir unsurdur.³⁴ Çizgi filmin jenerik müziğinde yer alan sözlerdeki; bir arada olmak, yardımseverlik, mutlu ve pozitif olmak, çevreye karşı duyarlılık, iyilikseverlik, sevilme, farklı huyda olup ortak bir noktada buluşarak arkadaş olabilmek, Rafadan Tayfa'nın özelliklerindendir. Aslında her biri başka bir değer olan bu özellikler, çocukların hoşlanacağı bir ritimde ve dikkat çekici bir formda verilmektedir. Sadece basit bir şarkı olmayan giriş müziği, bireysel ve toplumsal değerler hakkında bilgi de vererek, içeriği zenginleştirmektedir.

Jenerik müziği ile birlikte veriler görüntüler de Türk-İslam kültürü açısından da son derece önemlidir. İlk saniyelerde gösterilen İstanbul silüetinde yer alan Topkapı Sarayı ve Ayasofya Camii'nin görüntüsü (Resim: 1) ile 24. saniyede yer alan 2. Silüette, bu görüntüye Sultan Ahmet Camiinin eşlik etmesi (Resim: 2) çocukların zihin dünyasında oluşacak algılar açısından oldukça

³² Selda İçin Akçalı, "Tüketim Toplumunda Çocukluğun Yitişi" *Çocuk ve Medya* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015), 5.

³³ <http://www.sarki-sozleri.net/rafadan-tayfa> (erişim tarihi: 28/12/2017).

³⁴ Rıza Kıracı, *Sinemanın ABC'si* (İstanbul: Say Yayınları, 2012), 139.

önemlidir. Çizgi Filmin içerisinde farklı kare ve arka planda aynı görüntülerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca karede verilen camiler ve Topkapı Sarayı, Galata Kulesi gibi yapıtlar, tarihi kültürümüze vurgu yapacak niteliktedir.

Resim 1. Topkapı Sarayı, Ayasofya, Sultan Ahmet Camileri



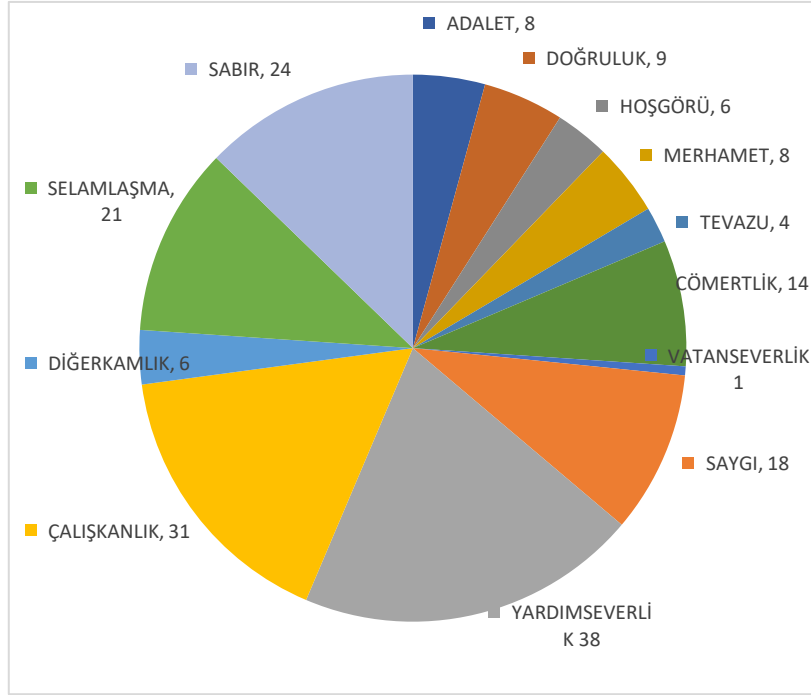
Resim 2. Galata Kulesi, Süleymaniye Camii



2.3.1. Rafa'dan Tayfa Çizgi Filminin İlk 40 Bölümünde Yer Alan Değerler ve Özellikleri

Rafadan Tayfa Çizgi Filmi'nin, izlenen 40 bölümünde pek çok değere yer verilmektedir. Ancak biz çalışmanın amaç ve sınırlılıkları kapsamında vatanseverlik, sabır, yardımseverlik, çalışkanlık, selamlaşma, cömertlik, hoşgörü, adalet, saygı, diğerkamlik/empati, doğruluk, merhamet, tevazu değerlerinin, Rafadan Tayfa çizgi filminde yer alıp almadığını, yer alanların ise ne şekilde ekrana yansıtıldığını incelemeye çalıştık. Yapılan inceleme neticesinde Rafa'dan Tayfa çizgi filmindeki değerlere ait bulgular Grafik 1'de olduğu gibi şekillendiği belirlenmiştir.

Grafik 1: Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İlk Kırk Bölümünde Yer Aldığı Tespit Edilen Değerler ve Bölümlerde Yer Alma Sayıları



Grafik 1’de yer alan verilerde de görüleceği üzere Rafadan Tayfa çizgi filminde fazla yer verilen değer yardımseverlik olduğu gözükmemektedir. 38 bölümde tespit edilen yardımseverlik değeri, filmin bazı bölümlerinde mahallenin yaşlılarına sergilenen bir tutum şeklinde işlenirken (Resim 1), bazı bölümlerde komşulara, arkadaşlara veya hayvanlara karşı gösterilen bir tutum şeklinde işlendiği belirlenmiştir.



Resim 1: “Bölüm 2, Kadın İş”,

(Sevim ve Hale’nin, Basri Amca’ya “Yaşlılar haftası” nedeni ile yardım ettiği sahne)

Rafadan Tayfa dizisinde en çok tekrar eden ikinci değer çalışkanlık olmuştur. 31 bölümde geçen çalışkanlık değeri salt çalışkanlık olarak verilmediği, bazen azim, dayanma gücü, zorluklardan yılmama şeklinde, bazen de araştırmaya teşvik edici bir senaryo ile ekrana yansıtıldığı gözlemlenmiştir (Resim 2).



Resim 2: “Bölüm 20 - İcat Peşinde”

(Rafadan Tayfa’nın başında, kendi icatları olan, serinleten pervaneli şapkaları var)

Üçüncü sırada çalışkanlık ve azimle sıkı bir bütünlük gösteren sabır değerinin verildiği görülmektedir. 24 bölümde yer alan sabır, hikâye boyunca hedefe varma konusunda azmeden ekibin önemli bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Sabır değeri çizgi filmde bir oyunu sürdürürken, bir aleti kullanırken veya yeni bir maceraya atılırken kararlı bir şekilde ve sabırla hareket etmeleri şeklinde verilirken, özellikle izleyici kitlesine, karşılaştıkları zor durumlarda nasıl davranmaları gerektiği hususunda örnek olmaktadır (Resim 3).



Resim 3: “Bölüm 8- Define Sandığı”

(Rafadan Tayfa’nın, bilmeceleri bularak, sabırla gizli sandığı bulma çabalarının anlatıldığı sahne)

Grafik 1’deki verilere göre Rafa’dan Tayfa çizgi filmde selamlaşma değerinin dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir. 21 bölümde yer alan selamlaşma, kimi zaman bir sözcükle yapılırken, kimi zaman bir el sallama şeklinde gerçekleşmektedir (Resim 4). Çizgi filmde hem büyüklerin küçüklere hem de küçüklerin büyüklere verdiği selamlar, çocukların sadece akran grubu ile değil, sevgi ve saygı gereği herkese selam vermenin önemine sıklıkla vurgulaması kayda değer bir durum olarak dikkatleri çekmektedir.



Resim 4: “Bölüm 6 - Kazan Dairesi”

(Oyun oynayan çocuklara, sokaktan geçen Rüstem Abi’nin el sallayarak selam verdiği sahne)

Çizgi filmde beşinci sırada yer alan değer, 18 bölümde tespit edilen saygı değeridir. Saygı değeri, Rafadan Tayfa’da sadece büyüklere değil, hem yaşlılarına, hem küçüklere gösterilen bir değer olarak işlenmektedir (Resim 5). Saygılı olmanın sadece büyüklerle konuşurken değil, herkese gösterilmesi gereken bir değer olarak sunulmasının oldukça önemli olduğunu söyleyebilir. Zira saygı göstermek kimi zaman hakka saygı, adalete saygı gibi soyut kavramlarla özdeşleşmektedir. Bu nedenle çocuk izleyici kitlesinin, saygıyı sadece büyüklere karşı takınılan bir tutum olmadığını görmesi, oldukça yerinde bir sunumdur.



Resim 5: “Bölüm 21 - Abra Kadabra”

(Basri Amca gençliğini anlatırken, Akın’ın O’nu saygı ve ilgi ile dinlediği sahne)

Altıncı sırada, cömertlik değerinin yer aldığı görülmektedir. Cömertlik değerinin yardımseverlikle yakından ilişkisi bulunmaktadır. Ancak Rafadan Tayfa’da yer alan cömertlik, özellikle sahip olduğu şeyleri başkalarıyla paylaşmaya dayalıdır. Kimi zaman arkadaşlarla paylaşılan şeylerle anlatılan cömertlik, bazen büyüklerin, mahalle çocuklarıyla paylaştıkları ikramlarla ifade edilmektedir (Resim 6).



Resim 6: “Bölüm 20 - İcat Peşinde”

(Hayri’nin arkadaşlarına dondurma ikram ettiği sahne)

Grafik 1’deki verilere göre yedinci sıradaki değer doğruluktur. Doğruluk sahne itibariyle 6 bölümde görülen bir değer olsa da Rafadan Tayfa elemanlarının, hiçbir bölümde yalan söylememeleri, sözlerine sadık olmaları, emanete dikkat etmeleri, doğrulukla yakından ilişkili davranışlardır. Çizgi filmde doğruluk ve doğru sözlü olma konusunda, mahallenin abisi Rüstem Abi ile Basri Amca tam bir rol modelidir. Her bölümde yapılabilecek yanlış davranışlarla ilgili çocuklara rehberlik ederek, onların doğruyu bulmalarını sağlamaktadırlar.

Rafadan Tayfa çizgi filmdeki değerlerin sıralamasının yer aldığı Grafik 1’deki verilere göre sekizinci sırayı adalet ve merhamet değerleri paylaşmaktadır. Bunlardan adalet, oyunda sıra ile oynama, terazide nesneleri tartarken dikkat etme, arkadaşlar arası tartışmalarda eşit olma gibi

davranışlarla ekrana yansıtılmaktadır. Adalet gibi 8 bölümde geçen merhamet değeri, yaşlılara, akran gruplarına, hayvanlara gösterilen farklı olay örüntüleri ile anlatılmaktadır.



Resim 7: “Bölüm 4 - Evlere Servis”

(Dükkânda babasına yardım eden Kamil’in terazide ürünleri titizlikle tarttığı sahne)

Dokuzuncu sırada yine iki değer karşımıza çıkmaktadır. Bunlar diğerkâmlık/ empati ve hoşgörüdür. Günümüzde unutulmaya yüz tutmuş değerler arasında bulunan diğerkâmlık, başka birinin ihtiyacını kendi ihtiyacından önde görmek şeklinde düşünülecek olursa empati ile yakın anlamlara gelmesi, dolayısıyla büyük ölçüde birlikte düşünülerek ele alınmaktadır. Kendini başkasının yerine koyarak yapılan davranışlar, bu kategoride değerlendirilmektedir.

Onuncu sırada tevazu değeri karşımıza çıkmaktadır. Küçük yaştaki çocuklar, tevazu ya da eş anlamlısı alçakgönüllülük terimi, tam olarak anlayamamaları da, 4 bölümde açık bir şekilde sahnelenmektedir. Son sırada 1 kez rastlanan değer vatanseverlik bulunmaktadır. Ancak, her bölümde yer alan milli kültürümüze ait olan eserlerin, mimari yapıların girişte ve aralarda görüntü olarak yer alması, dolaylı bir vatanseverlik değeri sayılabilir. Zira Rafadan Tayfa çizgi filminden önce yapılan yapıtların pek azının kültürel öğeler üzerine kurgulandığı görülmektedir.

SONUÇ

TRT 2008 yılında, Türkiye’nin ilk ve tek yerli çocuk kanalını kurmuştur. “TRT ÇOCUK” ismiyle hayata başlayan bu kanal, pek çok yerli yapımın hayata adım atmasını sağlayarak Türk kültürünü, manevi değerleri yansıtan programlarla, yayınladıkları çizgi filmlerle, binlerce yabancı yapımla baş ederek, büyük başarılarla imza atmıştır. İncelediğimiz Rafadan Tayfa çizgi filmi de TRT ÇOCUK kanalının başarılı çizgi filmlerin arasında yer almıştır.

Rafadan Tayfa çizgi filmi, içeriğinde şiddet, cinsellik, büyü, gibi unsurları barındırmayan, manevi değerlerimizi farklı şekillerde izleyici kitlesine aktarmayı kendisine görev edinmiş bir yerli yapımdır. Uzman kadrosu sayesinde, içeriğindeki değerler, çocukların gelişim dönemlerine uygun şekilde kurgulanmış ve hemen her bölümde farklı değerlere yer vermeye çalışılmıştır. Mahalle okulu kültürünü tekrar günümüze taşıyan Rafadan Tayfa, yaparak yaşayarak öğrenmeye örnek kurgular sunmaktadır. Rol model olarak yaptıklarıyla örnek teşkil eden mahalle büyükleri, adeta rehber görevi görmekte, çocukları, doğruya, iyiye güzele, araştırmaya, çevre bilincine, farklı uğraşlarla donatmaya çalışmaktadır. Yapımcının ifadesiyle amaç, bizi bize anlatmak bizden hayat hikâyeleri ile 80’li yılların çocukluğunu, bugünün çocuklarına örnek davranışlarla tanıtmaktır.

Bu çalışmada, araştırma kapsamında belirlenen vatanseverlik, sabır, yardımseverlik, çalışkanlık, selamlaşma, cömertlik, hoşgörü, adalet, saygı, diğerkâmlık/empati, doğruluk, merhamet, tevazu değerlerinin, 2014 yapımı Rafadan Tayfa çizgi filminde yer alıp almadığı, yer alanların ise ne şekilde verildiği incelenmiştir. Yayımlanan bölümlerin yaklaşık yarısı çalışmada

incelenmiştir. Seçilen bölümlerde araştırmamızda konu edilen değerler aranmıştır. Bu değerlerin tamamının farklı sayılarda, ilk kırk bölümde yer aldığı tespit edilmiştir. Bölümlerin hepsinde yer alan jenerik müziğinin sözleri, çocuklar için eğlendirici bir üslupla süslenerek günümüzün hareketli ritimlerine eklenen değer dolu bir içeriğe sahiptir. *Birlik, beraberlik, farklı görüşlere saygı, pozitif düşünce, yardımseverlik, çevre bilinci*, burada tespit edilen değerler olmuştur. Müzik küçük yaş grupları tarafından çabuk öğrenilen bir form ve ritimde hazırlanmış, büyük beğeni kazanmıştır. Bu anlamda, içeriğiyle de bir ilk olmuştur.

Yapılan araştırmalar, pek çok çizgi filmin, çocukların zihnine kötü etki bırakıp olumsuz davranışlar sergilemesine sebep olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Durum böyle iken, henüz emekleme dönemini yaşayan yerli animasyonlar için harcanan çaba dikkate değerdir. Uzman bir kadro ile yayın hayatına giren ve değerlerden ödün vermeden farklı çalışmalara imza atan Rafadan Tayfa Çizgi Filmi ve benzeri yapıtlar desteklenerek, varsa eksik yönleri giderilerek, çocukların eğitiminde olumlu izler bırakması sağlanmalıdır. Çocukluk döneminde en fazla izlenen bu programların düzenli ve uzman yardımı ile yapıldığında, pek çok değer eğlendirerek farklı kompozisyonlarda vereceği ve bu hususta olumlu sonuçlar doğuracağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Rafadan Tayfa çizgi filminde çok sık olmamakla birlikte ilk bölümlerde zaman zaman yaşanan tartışma ve bağrışmalar, ilerleyen bölümlerde azalmakta ve daha yumuşak şekilde aktarılmaktadır. Yeni yazılacak bölümlerde bu davranışlara dikkat edilmesi, hedef kitlede olumsuz etkinin önlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ana karakterlerden Hayri'nin obezite ile mücadele kapsamında sağlıksız yiyecekleri cazip bir şekilde aşırı tüketimine de dikkat edilmesi, yapımcılara tavsiyemizdir.

Olumsuz içeriğin az olduğu, değerlerin ise hemen her bölümde yer aldığı Rafadan Tayfa ve benzeri yapımlar kamu ve özel kuruluşlar tarafından desteklenerek, henüz gelişim dönemini yaşayan animasyon türü yapımların sayılarının arttırılmasına katkıda bulunulabilir.

Son olarak, değerler eğitimi meselesinin üzerinde önemle durulması gereken hassas bir konu olduğu, bu sebeple örgün ve yaygın eğitim için değerlerin öğretimine uygun içerikle, çocukların ilgisini çeken farklı anlatım ve ürünlerle verilmesine ve mevcut yapımların çoğaltılmasına olan ihtiyacı hatırlatmak isteriz. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından farklı derslerde verilmesi istenen değer konularının oldukça önemli olduğunu, ancak bunların öğrencilerin daha fazla ilgisini çekecek materyallerle sunulması, özellikle de animasyon/çizgi film gibi yapımlara daha fazla yer verilmesi oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aşkaroğlu, Belgüzar. *Şiddet İçeren Çizgi Filmlerin İlköğretim Dönemi Çocuklarının Resimleri Üzerine Etkileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Can, Aytekin. *Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Çocuk Programları İçinde, Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, 1995.
- Taş Alicenap, Çiğdem. “Kültürel Mirasın Çizgi Film Senaryolarında Kullanılması”. *TÜBAR XXXV/II* (2015), 11-26.

- Ebren, Önder. *Çizgi Filmlerde Sempatik Şiddet Olgusu: TRT Çocuk Televizyonu Örneği*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Göçen, Gökçen. “Okuma ve Televizyon”, *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*, Edit. Alpaslan Okur. İstanbul: Pegem A Yayınları, 2013.
- Göktepe, Erdem. *Geçmişten Günümüze Hareketli Görüntü ve Türkiye’de Animasyonun Gelişimi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Güngör, Erol, Işık, Emin. *Ahlak*. Ankara: Devlet MEB Kitapları, 1976.
- İçin Akçalı, Selda. “Tüketim Toplumunda Çocukluğun Yitişi” *Çocuk ve Medya*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015.
- İnce, Metin. *Çizgi Filmlerin 6-18 Yaş Grubu Bireylerin Yaşantılarında Yeri ve Önemi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1991.
- İşsever, Melike Seher. *Çizgi Filmlerdeki Şiddetin İlkokul Öğrencileri İle İlişkisi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Kıraç, Rıza. *Sinemanın ABC’si*. İstanbul: Say Yayınları, 2012.
- Mete, Mehmet. *Televizyon Yayınlarının Türk Toplumı Üzerindeki Etkisi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 1999.
- Orhan, Eftal. *Televizyonda Yayınlanan Şiddet, Cinsel ve Dini İçerikli Filmlerin ve Çizgi Filmlerin Çocukların Dini Duyguları Üzerine Etkisi*. Konya: Selçuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1995.
- Özer, Özgür. *İki Bin Sonrası Sinemalarda Gösterilen Çizgi Filmlerin, Okul Öncesinde Kazandırılması Gereken Değerler Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Özgökbil Bilis, Pınar. *Çizgi Filmlerde Temsil Edilen Toplumsal Değerler Sistemi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.
- Sevim, Zeynep. *Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması*. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Tarhan, Nevzat. *Güzel İnsan Modeli*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2011.
- Temel, Münire vd.. “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi* 7/3 (2014), 199-205.
- Ulusoy, Kadir. *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Yaşar, Mustafa. “Çizgi Filmlerdeki Saldırgan İçerikli Görüntülerin, Çocukların Serbest Oyunları Sırasındaki Saldırganlık Düzeylerine Etkisi”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20/2 (2011), 279-298.
- Yorulmaz, Bilal. *Sinema ve Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2016.
- <http://www.sarki-sozleri.net/rafadan-tayfa> (erişim tarihi: 28/12/2017).
- <http://www.milliyet.com.tr/2000/11/25/yasam/yas05.html> (erişim tarihi: 17/03/2018).
- <https://www.izlesene.com/video/rafadan-tayfa-yapimcisi-kucuk-hayraniyla-roportaj-yapti/9183324> (erişim tarihi 16.03.2018).

www.rafadantayfa.com.tr (erişim tarihi:02/01/2016).

Kaba, Fethi, “*Türkiye’de Çizgi Film Gelişim ve Seyri*”
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/919?show=full> (erişim tarihi: 11.11.2017).

<https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/ilkogretim-cagindaki-cocuklarin-televizyon-izleme-aliskanliklari-arastirmasi0053-2.pdf> (erişim tarihi: 19/03/2018).

Evliliğin Üzerine Kurulduğu Değerler Erken Çocuk Eğitiminin Neresinde? İslami Evlilik Siteleri Üzerine Bir Analiz*

Doç. Dr.Hasan MEYDAN & İlknur MENGÜBETİ & Öğr. Gör. Fatma AKTAŞ

Sakarya Üniversitesi & Değerler Eğitimi Merkezi & İstanbul Gelişim Üniversitesi

Evlilik, Din ve Değerler

İnsanın benliği, içine doğduğu dünyayla birlikte kurulur. Diğer insanlar ve çevre ile ilişkiler kurup etkileşime geçtikçe beşer, benliğini kurar ve insan vasfı kazanır. Bu nedenle insan ilişkileri insanlık tarihi boyunca önem arz eden ve sosyal ve beşerî bilimlerin temel konusunu oluşturan inceleme alanlarından birisi olmuştur. İnsan ilişkilerinin pek çok boyutuyla birlikte kadın ve erkek ilişkileri bu inceleme alanları içerisinde en çok ele alınan ilişkilerden birisidir. Kadın ve erkek ilişkileri evlilik olgusuyla kurumsallaşarak istikrar kazanmış ve böylece iletişimin devamlılığı sağlanmıştır (Genç, 2018). Kadın ve erkeğin yasal olarak aile kurmak için bir araya geldiği, izdivaç ettiği evli olma hali şeklinde tanımlanan (TDK, 2011) evlilik hem toplumsal değerleri hem de bireysel değerleri içinde barındıran bir olgudur. Kadın-erkek ilişkisini aile şeklinde kurumsallaştıran evlilik, en basit haliyle farklı benliklerin temel değerlerde buluşarak etkileşimlerle yeni bir benlik inşa etme gayretine karşılık gelmektedir. Aile ise şu şekilde tanımlanmaktadır:

“İçimizdeki çevreyle en sıcak ilişkide bulunduğumuz, zaman, mekân, duygu, düşünce, toplum ve kültür çevresi, biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, bugüne dek toplumda oluşturulmuş kültürel ve dinsel zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal vb. yönleri bulunan toplumsal birimdir” (Subaşı, 2004: 137).

Tanımda ifade edildiği üzere aile insan ve toplum için önemli işlevlere sahiptir. Ailenin kültür ve eğitime ilişkin işlevlerinin başında ise üyelerine dini inançları kazandırmak ve onlara dini, ahlaki bilgileri öğretmek, dini kurum olarak ibadetlerin uygulamasını organize etmek gelmektedir (Gökçe, 1976). Bu işlevler temel insani değerlerle donanmış neslin devamını esas gayelerden birisi olarak gören İslam dini için aileyi çok önemli bir konuma taşımaktadır.

Dünya değerler araştırması ailenin dünya milletleri tarafından en çok önem atfedilen kurumlardan birisi olduğunu göstermektedir. 2007-2020 dönemi dünya değerler araştırması sonuçları Türkiye’de aileyi çok önemli görme oranının % 91,8; Mısır’da %99,7; Endonezya, Malezya, Pakistan, Tunus ve Nijerya gibi Müslüman ülkelerde ortalama % 95,7 olduğunu göstermektedir. ABD, Almanya, Fransa, İngiltere, Brezilya, İspanya ve İtalya gibi Hristiyanlığın yaygın olduğu gelişmiş ülkelerin ortalaması (% 88) ise Türkiye’ye yakındır.¹ Aileyi bu kadar önemli kılan şey, ailenin toplum tarafından çok önemli görülen birtakım değer ve normları tarih boyunca taşıması ve gelecek kuşaklara aktarmasıdır. “Aile değerleri” olarak ifade edilen bu değerler seti, güncel dilde bir klişe olarak kullanılmakla birlikte, bilimsel literatürde inanç, ahlak, insan ilişkileri ve kültürle ilişkili birtakım değerleri ifade etmektedir. Sevgi, sadakat, dürüstlük, saygı, paylaşma, sıcaklık ve güven duygusu, bu değer ve normların başında gelmektedir. Söz konusu

* Bu çalışmada Değerler Eğitimi Merkezi bünyesinde yürütülen Türkiye’de Değerler ve Eğitimi Projesi kapsamında toplanan veriler kullanılmıştır.

¹ <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp> Erişim: 13/10/2020.

değerler önemli oranda dinin doğrudan ya da dolaylı etkileriyle oluşmuş ve günümüzde de aile yapıları üzerinde etkili olmaya devam etmektedirler (Canatan, ty.). Ailenin kendi işleyiş ve yapısını, yetiyecek çocuklara ilişkin tutum ve beklentilerini belirleyen unsurların başında bu aile değerleri gelmektedir. Aile değerleri aynı zamanda farklı ülke ve kültürlerdeki aile yapılarını birbirinden ayırt etmek için ipuçları da barındırmaktadır.

İslam'da aileyi oluşturan evlilik, kutsal bir müessese olarak görülmekte ve eşlerin nikâh yoluyla karşılıklı sorumluluklar üstlenerek bir arada yaşamaları teşvik edilmektedir. Birçok ayet ve hadiste evliliğin anlamına, önemine ve gerekliliğine dolayısıyla da inşa edildiği ve ilişkilendirildiği değerlere değinilmektedir (Nahl/16:72, Nur/24:32, Rum/30:21). Allah (c.c.) Kuran'ı- Kerim'de "Kaynaşmanız için size kendi cinsinizden eşler yaratıp, aranızda sevgi ve merhamet peyda etmesi de O'nun delillerindendir. Doğrusu bunda iyi düşünen kavimler için ibretler vardır" (Rum/30:21) ayeti ile evliliğin bir rahmet olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca ayette evliliğin sevgi ve merhamet değerlerine dayandırıldığı belirtilerek ailenin teşkili ve devamı için iki önemli değere vurgu yapılmaktadır. Genel olarak İslam'da evlilik, eşlerin birbirleriyle tamamlanmaları, dinlerini tamamlamaları, huzur bulmaları, neslin devamlılığı, birlikte hayat sorumluluklarını yüklenmeleri ve hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçlarını karşılamaları için gerekli görülmüştür (Geçioğlu ve Kayıklık, 2019).

Çocuğun Eğitiminde Ailenin Yeri²

İslam eğitim geleneğinde çocuğun eğitimi evlilik öncesine dayanan bir süreç olarak ele alınır ve evlilik veya eş seçimi ile ilgili hadis ve ayetlerle konuya giriş yapılır (bkz. Canan, 2015: 75). Zira kişinin kendisinin ve evleneceği kişinin nitelikleri ve evlenme niyeti doğacak çocuklar için hazırlanacak eğitim ekosisteminin belirleyicisi durumundadır. Din ve ahlak eğitiminin yaşantıya dayalı doğası bu ekosistemi çocuğun din ve ahlak eğitiminde en etkili faktör olarak öne çıkarır. Ailenin etkisi onun çocukla münasebetinde diğer eğitici kurumların ulaşması mümkün olmayan bazı özelliklere sahip olmasından kaynaklanır. Öncelikle aile çocuğun ilk ve en önemli öğretmenidir. Çocuğun körpe yeteneklerini ilk keşfedecek ve işlemeye başlayacak olan ailedir. Öte yandan bireyin değer kazanımının en hızlı ve etkili olduğu çocukluk döneminin en uzun periyodu aile içinde geçmektedir (Dodurgalı, 1998: 77). Günümüzde gelişiminin hayat boyu sürdüğü kabul görmekle birlikte çocukluk dönemlerinde ailede alınan eğitimin temel oluşturucu etkisi teslim edilmektedir. Çocuğun kişiliğinin tamamı olmasa da yaşam üslubu ana hatları ile dört beş yaşına kadar belirlenir (Adler 2005: 103). Çocuğun aile içinde ilk yaşlardaki tecrübeleri ile geliştirdiği canlılık, yüreklilik, duyarlılık ve zekâ sağlam bir kişiliğin temelini oluşturur (Russell 1999: 42).

Ailede değerler çok küçük yaşlarda ve bir bütün olarak hayatın anlamı gibi en üst değerlerle bağlantılı olarak öğrenildiği için bu öğrenmeler kolay sökülüp atılamayacak kadar derin bir şekilde yerleşir. Bunun en önemli nedeni çocuğun kendisini ailesi ile her yönden özdeşleştirmesidir. Değerlerin kazanımında ve kişilik oluşumunda en etkili öğrenme yollarından birisi özdeşim kurmadır. Çocuk anne ya da babayı ilk özdeşim kurulacak rol model olarak alır. Böylelikle inanç ve ahlakın en önemli kazanım yollarından olan model alarak öğrenme başlamış olur. Modern eğitim anlayışında önemli yere sahip eğitimciler ailede model alma yoluyla öğrenmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu eğitimcilerden birisi olan Salzman'ın (2000) çıkış noktası babalarının ters

² Bu bölümün hazırlanmasında "Meydan H. (2012) İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya." künyeli tezden yararlanılmıştır.

adımlarını taklit eden yengeç yavrularıdır. Bu gözlemden yola çıkarak Salzman çocukları eğitmeye uğraşmadan önce ebeveynleri eğitmek gerekir sonucuna varmıştır.

Çocuğun eğitiminde aileyi önemli kılan bir başka faktör ise ebeveynin erken çocukluk dönemi sonrasında okul ve diğer toplumsal kurumlar eliyle gerçekleşen eğitime yön verme pozisyonunda bulunmasıdır (Berkowitz ve Bier, 2004). Sadece erken çocukluk döneminde değil çocuk okula başladığında, ergenlik dönemine geldiğinde hatta iyice sosyalleşip toplumun bir ferdi olduğunda da ailenin fonksiyonu devam etmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi diğer eğitici ilişkilerden büyük oranda farklıdır. Öncelikle ailenin çocuk ile olan ilişkisi daha istikrarlı ve sürekli. Çocuklar gelişim dönemlerini tamamlayıncaya kadar birçok öğretmen değiştirirken çoğunlukla tek bir aileye sahiptirler. İkinci olarak ailenin çocukla olan ilişkisi diğer eğitici ortamlarda nadiren ve belli bir düzeye kadar bulunabilen sevgi, güven, kabul edilme ve önemsenme gibi temel duygulara dayandığı için daha derinden etkilidir. Üçüncü olarak ise aile, çocuğa öğrettiği her şeyi geniş bir inanç ve anlam dünyasıyla birlikte sunar (Lickona, 1991).

Ailenin çocuğun eğitimindeki önemi konusunda var olan uzlaşıyla birlikte bu eğitimin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda çeşitli stratejiler de geliştirilmiştir.³ Berkowitz ve Grych (2000: 59) çocuğun dengeli ve sağlıklı karakter gelişimi için anne babanın takip etmesi gereken beş stratejiye vurgu yapar. Ailenin benimsemesi gereken ilk strateji “sonuç çıkarma” stratejisidir. Ebeveyn çocuğu kendi söz ve davranışlarının sonucu ve etkisi hakkında düşünmeye sevk etmelidir. İkinci strateji “destekleme” stratejisidir. Ebeveyn sorumluluğu çocuktan gelen maddi, manevi ihtiyaçlara yönelik sinyalleri anlayıp onlara uygun cevaplar vermeyi gerektirir. Ailenin benimsemesi gereken üçüncü strateji “talepkârlık”tır. Gençler ve çocuklar için ulaşmaları imkân dâhilinde olan eğitimsel ve ahlaki standartlar belirlenmiş olmalıdır. Ebeveyn bu standartlara ulaşabilmeleri için onları desteklemeli fakat verilen destek dengeli olmalıdır. Dördüncü strateji ailede ahlak eğitiminin en önemli noktasını oluşturan “model olma” stratejisidir. Anne babanın yaptığı istemli istemsiz her türlü davranış çocuk tarafından değerlendirmeye tabi tutulur. Olaylar karşısında verdiği tepkiler, saygı ve sorumluluk bilinci, konuşma tarzı ve kullandığı ifadeler çocuğun model alma yoluyla öğrenmesini sağlar. Ebeveynlerin benimsemesi gereken beşinci strateji “müzakere ve demokratik karar” stratejisidir. Aile içi müzakerelerde çocuğun bakış açısına saygı duyma çocukta ahlaki gelişimi desteklemenin en güçlü ve zengin yoludur.

Ailede çocuğun eğitiminin nasıl olması ya da olmaması gerektiği ile ilgili onlarca ilke sıralamak mümkün olsa da ailede gelişimin temelde anne baba modeli, sevgi ve güven aşılama gibi bilgidan çok sabırla uygulama gerektiren noktalara dayandığı söylenebilir. Bu nedenledir ki anne ve babanın çocuğun din ve ahlak eğitimi için yaptıkları hatalardan belki de en önemlisi çoğu zaman ona tutarlı bir model sunmanın zorluğundan kaçarak nasihatlere, tehditlere başvurmalarıdır. Aile bazen bu tutumu hiç fark etmeden çocuğun dini değerlerini de örseleyecek şekilde yapar. Çocuğu kendi örnek davranışlarıyla eğitmek yerine, Allah korkusu, cehennem azabı gibi motiflere başvurarak onu sindirmeye çalışması bu türden sık görülen davranışlardır (Hökelekli, 2009: 25). Ebeveynin çocuğu sözden çok hal ile eğitmesi ise başlangıçta evliliğe yüklenen anlam ve bu anlama bağlı olarak hem kendileri hem de çocukları için kuracakları dini ve ahlaki bir ortam ile doğrudan ilişkilidir. Ebeveynin ideal eş ve evliliğe ilişkin değer ve normları onların çocuk yetiştirme

³ Ailede çocuğun eğitimine ilişkin dört ilke (saygı, ibret, arkadaşlık ve vicdan) ve 12 (disiplin, geri bildirim, alışkanlık, tecrübe, müşahade, müzakere, tanıma, ideal birliği, ahlak birliği, iyi izlenim, altın kural ve iç muhasebe) yöntem üzerine orijinal bir strateji geliştiren Zeynizade Mehmet Hazık ve stratejisi için bkz. Meydan H. (2014) Zeynizade Mehmet Hazık'ın Terbiye İsimli Eserinin “Ahlak Terbiyesi” Bölümünün Günümüz Türkçesine Aktarım ve Tetkiki, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XVI (30), 204-228.

davranışlarını da belirleyici olmaktadır (Alwin, 2001, 113). Bu nedenle bu çalışmada İslami evlilik sitelerinde eş arayışındaki bireylerin ideal eş ve aileye yükledikleri anlamlar ve bunların ailenin çocuk yetiştirme fonksiyonu açısından değerlendirilmesi araştırma konusu yapılmıştır.

Eş Adaylarında Aranan Nitelikler

İslam aile ahlakını ele alan eserlerde sağlam bir aile için aşamalı olarak evlilik öncesi evlenme niyeti, eş seçimi ve evlilikte sorumluluklar üzerine değerlendirmeler yapılır (bkz. Tusi, 2007; Kınalızade, 2007; Gazali, 2000) Evlilik öncesi niyetin sadece dünyevi beklentilere yönelik olmaması, hayatın uhrevi boyutunu dikkate alan bir amaçla evlilik yapmak öğütlenir. Bu doğrultuda İslam ahlakçılarının en fazla üzerinde durdukları niyetler (i) neslin devamını sağlamak, (ii) iffetli bir yaşamın sürdürülmesi ve (iii) hayatın zorluklarını karşılıklı sevgi, yardımlaşma ve paylaşma ile aşmak olarak ortaya çıkmıştır (Yaran, 2010). Yalnız şehvet dürtüsünün tatmininin evliliğe gerekçe olmaması, evliliğin dünyada haysiyetli bir yaşayışla ahreti kazanmak amacına yönelik olması gerektiği vurgulanır.

İslam ahlakçılarına göre hayırlı nesillerin devamını ve ahiretin kazanılmasını sağlayacak bir evliliğin niyetten sonraki adımı salih(a) bir eş seçimidir. Bu konuda genel olarak "Dört şeyden dolayı kadınlarla evlenilir: malından, soyundan, güzelliğinden ve dininden dolayı. Sen dindar olanı seç..."⁴ hadisi ölçüt alınmaktadır. Hadisin lafzı her ne kadar erkeğin eş seçimine mahsus görünse de hadiste belirtilen kriterlerin kadının seçimi için de geçerli olduğu varsayılabilir. Hadis insanların eş seçiminde önceledikleri dört temel kriteri saydıktan sonra bunlar arasından tercihe şayan olanı yani dini, ahlakı düzgün olanı öne çıkartmaktadır. Beden güzelliği, zenginlik ve iyi bir aileden gelmeyi ifade eden diğer kriterlerse göz ardı edilmeyecek ancak birincil konuma taşınmayacak kriterler olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla Hz. Peygamber (sav) İslam anlayışında eş seçimi için bu dört nitelikten güzel ahlakı ön plana çıkarmıştır.

İslam'da eş seçerken aranan özellikleri yukarıdaki hadis ışığında ele alan Gazali'ye (2000: 97-107) göre eş adayında aranan nitelikler: dindarlık, güzel ahlak (sabır, hoşgörü, anlayış, yumuşaklık, duygudaşlık, merhamet, iyimserlik, bağışlayıcılık vb. nitelikleri/değerleri taşıması), güzellik, akıllı olması, savurgan olmaması, soylu bir aileden olması, yakın akrabadan olmaması ve çocuk doğurmaya elverişli olması gibi özelliklerdir. Tusi (2007: 199)'ye göre ise evlenilecek eşte bulunması gereken nitelikler arasında akıllı, dindar, iffetli, zeki, yufka yürekli, sevecen, uyumlu, ağırbaşlı ve saygın, evi düzenleme ve harcamada ölçülü, kocasının kaygı ve üzüntülerini teselli eden gibi nitelikler bulunmaktadır. Ona göre eşte bu hasletlerin bazısı olmasa da akıl, iffet ve hayâ olmazsa olmazdır.

Araştırmalar günümüzde gençler için dini kimliklerin de eş adaylarında aranan özellikleri belirleyen faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir (İncekara, 2011). Bu bağlamda İslami hassasiyetlere sahip bireylerin kendileri gibi İslam inancının hayatına yön verdiği eşlerle evlenmeyi öncelikle beklenbilir. Bununla birlikte, aynı dini kimlikte olan kadın ve erkeklere göre belirlenen özelliklerden ortak olanların yanında farklılık gösterenler de bulunmaktadır. Toplumsal değişim başta olmak üzere evliliği belirleyen değerler pek çok farklı değişkene bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Cinsiyete bağlı olarak örneğin kadınların evin geçimini sağlayan ve aileyi koruyup kollayan özellikte eş tercihi öne çıkarken erkeklerde itaatkâr eş arayışı daha öne çıkmaktadır. Ancak bazı dini hassasiyeti yüksek erkek ve kadınlarda eş adayının namaz kılması, anlayış ve merhamet sahibi olması gibi özellikler genellikle ortaklaşmaktadır (Bener 2011).

⁴ Buhari, Nikah: 16.

Çevrimiçi Evlilik Siteleri: Sanal Çöpçatanlar

Tarihi süreçte evliliğin gerçekleştiği yöntemler genel olarak dini ve kültürel unsurlara göre şekillenirken son yüzyılda iletişim teknolojisinde yaşanan gelişme evliliğin gerçekleşme biçimini belirleyen temel faktörlerden birisi haline gelmiştir. Yakın geçmişte evlenme niyetinde olanların eş aradığı veya iletişim fırsatı aradığı temel ortamlar ve araçlar olan görücüler, pınar başları, dilek ağaçları, bayram meydanları ve mektuplar günümüzde nostaljik bir önem taşısa da işlevlerini teknolojik ürünlere kaptırmış görünmektedir. Geleneksel ve yeni iletişim araçları ve medya organlarının evliliklere aracılık etmesi alışılmış durumlardandır.

Geçmişte medya yolu ile eş arayışları daha çok gazete ve dergi gibi basılı medyaya ilan verme şeklinde yapılmaktaydı. Günümüzde ise teknolojik gelişmelerle birlikte daha çok internet, televizyon, telefon, sosyal medya araçları ve internet siteleri evlenme amacıyla kullanılmaktadır (Töret, 2017). Sadece bu amaçla çevrimiçi evlilik siteleri açılmış ve sayıları zamanla artmıştır. Bu sitelerin bir kısmı herkese hitap ederken; dini inançlar gibi yönlendirici dinamikleri göz önüne alarak belli bir kitleye hitap eden çevrimiçi evlilik siteleri de açılmıştır. İslami evlilik siteleri kendi misyonlarını: “İslami prensip ve hassasiyetler taşıyan, ahlaki değerlere önem veren Müslümanlara, Allah’ın sınırlarını gözeterek helâl sınırlar dâhilinde tanışmak, arkadaşlık kurmak, sohbet etmek için uygun ortam sağlamak ve birbirleri hakkındaki ilk bilgileri edinmelerine vesile olmak” (Töret, 2017) şeklinde açıklamaktadırlar.

Bu sitelere üye olmak ücretli ya da ücretsiz olabilmektedir. Bazı sitelerde ise kadın üyelerden ücret talep edilmezken, üyelik erkek kullanıcılar için ücretlidir. Genelde bu sitelere üye olanların ilk olarak kendilerini detaylı bir şekilde tanıtmaları için oluşturulan formu doldurmaları beklenmektedir. Üyeler bu form aracılığı ile hem kendilerini ayrıntılı tanıtabilmekte hem de aradıkları eş adayına ait kriterleri belirtebilmektedir. Çevrimiçi yazışmalarla başlayan tanışma diğer sosyal medya araçları (facebook, instagram) veya telefon ile görüşme şeklinde ilerleyip, sonrasında yüz yüze görüşmeye geçilebilmektedir.

Çevrimiçi evlilik sitelerinin kurulması ve yaygın şekilde kullanılmasını sadece iletişim teknolojisindeki gelişme ile açıklamak mümkün değildir. Toplumsal değişim evlilikte sanal arayışları bazıları için bir ihtiyaç haline getirebilmektedir. Post-modern toplumun bireyselleşmeyi ön plana çıkartan yapısı bu anlamda önemli faktörlerden birisi olarak değerlendirilebilir. Eş adayları sanal arayüzler ve profiller aracılığıyla başka kimseye ihtiyaç duymadan istedikleri özellikleri yansıttığını düşündükleri eş adayları bulabilmektedir. Evlilik sitelerinin tercih edilmesinin bir başka nedeni de internet aracılığıyla sosyalleşen bir kitlenin varlığı ve kimi adayların kendilerini sanal ortamda daha rahat ifade edebilmeleridir (Yüzüncüyıl ve arkadaşları, 2016). Ayrıca evlilik siteleri, uzakta olan ve geleneksel sosyal ortamlarda tanışma fırsatı bulamayan eş adaylarının birbirleriyle tanışma fırsatı bulabildikleri mecralar olmaktadır (Töret, 2017).

Evlilik gibi geleneğin en muhafazakâr taşıyıcılarından birisi olan bir olgunun üzerine bina edildiği değerlerin sanal ortamda nasıl durduğunu anlamak Müslümanların sanal dünya ile imtihanlarını anlamak için önemli bir yoldur. Bu aynı zamanda kurulacak aileye yüklenen anlam ve ailenin üzerine kurulduğu değerler üzerinden ailenin çocuk yetiştirme fonksiyonu ve yetiştirilecek çocuklar için kurulacak eğitim ortamının niteliğine ilişkin de fikir sahibi olmayı sağlar. Bu bağlamda çalışmamızın amacı İslami evlilik sitelerinde eş arayan adayların evliliğe yükledikleri anlam ve aile değerleri üzerine görüşleri bağlamında arayışında olunan ailenin çocuk yetiştirme fonksiyonu üzerine değerlendirmeler yapmaktır.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel modelde yapılandırılmış olup doküman incelemesi ve görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmada veri kaynağı olarak belirlenen evlilik sitesindeki 100 erkek adayın siteye kaydolurken doldurdukları forma verdikleri cevaplar incelenmiştir. İncelenen 100 aday, siteye üye olduğu an itibari ile mesaj atan yüzlerce kişi arasından rastgele seçilmiştir. Ayrıca rastgele seçilmiş profillerden araştırmacıya mesaj atanlar arasından yine rastgele seçilen 11 kişi ile yazışmalar yapılmış ve bu yazışmalarda sorulan sorulara verdikleri cevaplar verilerin yorumlanmasında destekleyici veri olarak kullanılmıştır.

Formlardan elde edilen nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmış bunların yorumlanmasında nitel verilerden destek alınmıştır. Çalışma grubunun özelliklerine dair detaylı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri

Yaş Aralığı	F	%	Eğitim Durumu	F	%	Meslek	F	%
18-29	11	11	İlköğretim	4	4	Memur	13	13
30-39	76	76	Lise	14	14	Öğretmen	7	7
40-49	11	11	Ön Lisans	18	18	Sağlıkçı	4	4
50-59	2	2	Lisans	47	47	Muhasebeci	3	3
TOPLAM	100	100	Lisansüstü	17	17	Avukat	2	2
			TOPLAM	100	100	Finansçı	2	2
						Polis–Asker	4	4
						Diğer	62	% 62
						Belirtilmemiş	3	% 3
						TOPLAM	100	% 100

Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması

26 Haziran 2019’de çevrimiçi evlilik sitelerine üye olurken kullanılmak amacıyla önce bir e-posta adresi oluşturulmuş daha sonra internet arama motorlarında arama yapıldığında sonuç vermeyen bir kadın isim-soy isim kombinasyonu oluşturulmuştur. Bu isimle üç farklı evlilik sitesine üye olunarak öncelikle sitelerin içerisinden çalışma için en uygun olan tercih edilmiştir. Siteler içerisinden tercih yapılırken sitelerin sordukları soruların çalışmanın amaçlarına uygun şekilde din ve değerler ile bağlantısının güçlü olması, sitelerdeki üye yoğunluğu ve oluşturulan profile gösterilen ilginin yoğunluğu dikkate alınmıştır. Bu bağlamda www.gonuldensevenler.com adlı evlilik sitesinin, kriterleri daha çok karşıladığı görülerek veri toplamaya geçilmiştir. 10 Kasım 2019 tarihine kadar sitede profil aktif olarak kullanılmış ve adaylarla görüşmeler devam etmiştir. Siteye üye olunan profilin bilgileri Tablo 2, aranan eş adayının özellikleri ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmacının Üye Profil Bilgileri

Üye Olan Profilin Kişisel Bilgileri	
Medeni Hali	Hiç Evlenmemiş
Doğum Tarihiniz	29.10.1990
Tesettür	Evet
Mesleğiniz	Öğretmen
Çocuğunuz Var Mı?	Çocuğum yok
Çocuk İstiyor Musunuz?	İstiyorum
Sigara	İçmiyorum
Alkol	Hiç kullanmadım
Eğitiminiz	Lisans
Geliriniz	Belirtmek istemiyorum
Kişiliğiniz	Açık görüşlü, modern, konuşkan, zeki
Eş Adayında Aradığınız Özellikler	Politik uyum, hoşgörü, saygı, eğitim, sevgi, iyi vakit geçirme, güven, gelir uyumu
Hobileriniz	Yemek pişirme, kitap, gezme
Dinlediğiniz Müzik Türleri	Türkçe Pop, Yabancı Pop, Türk Halk Müziği
Okuduğunuz Kitap Türleri	Roman, psikoloji
Mezhebiniz	Hanefi
Namaz Kılıyor Musunuz?	Namazlarımı kılmaya çalışıyorum
Kuran-ı Kerim Biliyor ve Okuyor Musunuz?	Okumayı biliyor ve okuyorum
Cemaat	Hiçbir cemaate bağlı değilim
İslami ve Ahlaki Olarak Önemli Gördükleriniz	Allah'tan korksun
Taviz Vermeyecekleriniz	Namaz, oruç, sadakat, dürüstlük
Dayanılmaz Olarak Gördükleriniz	Aldatılmak, şiddete maruz kalmak, hakarete maruz kalmak, yalan söylenmesi, kahvehane ve kafe ortamlarına gidilmesi, tembellik, karşı cinsle fazla iletişim kurulması, boş vakit geçirmesi

Tablo 3: Araştırmacının Eş Adayında Aranılan Özellikler

Üye Olan Profilin Eş Adayı Özellikleri	
Yaş Aralığı	31-36
Medeni Hali	Hiç evlenmemiş, eşi vefat etmiş
Çocuğu Olsun Mu?	Olmasın
Sigara	İçmesin
Alkol	Kesinlikle içmesin
Eğitimi	Lisans, lisansüstü
Geliri	4000-6000 TL, 6000+
Taviz Vermeyecekleri	Sadakat, dürüstlük
Cemaat	Cemaatlerle ilişkisi olmasın
Mezhep	Hanefi
Namaz Kılsın Mı?	Namazlarını kılsın

Siteye üye olunduğunda diğer iki siteden farklı olarak bir saat içerisinde 500 farklı kişiden yüzlerce mesaj gelmiştir. İlk üye olduğu gün içerisinde anlık çevrimiçi kişi sayısının ortalama iki binin üzerinde olduğu görülmüştür. Öncelikli olarak sitedeki demografik sorular ve akabinde siteye üye olma aşamasında veya üye olduktan sonra doldurulabilen diğer sorular çalışma kapsamında incelemeye alınmıştır. Aynı zamanda mesaj atan üyeler arasında rastgele kişiler seçilerek mesajlarına cevap verilmiş ve yazışmalar sürdürülmeye çalışılmıştır. Mesaj atan üyeler bilimsel bir araştırmanın parçası olduklarını ve bu niyetle yazıştıklarını bilmemektedir. Doğal iletişim akışının olumsuz etkilenmemesi açısından yazışma boyunca da herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Çalışma kapsamında üyelerin isim-soy isim ve rumuz bilgileri saklı tutulmuştur.

BULGULAR ve YORUMU

Aşağıda çalışma grubunun dini ve ahlaki değerlerle ilişkili olarak eş adayında aradığı nitelikler verilmiştir. Eş adayına ilişkin tercihlerin yanında bu verilerin anlaşılmasına destek olacak kendi kişiliklerine dair bazı algılar da paylaşılmıştır. Veriler ilgili web sayfasının soru ve seçeneklerine birebir bağlı kalınarak aktarılmaktadır.

Tablo 4: Çalışma Grubunun Kendi Davranışlarında Taviz Veremeyecekleri

Kişilerin Kendi Davranışlarında Taviz Veremeyecekleri	FREKANS DEĞERLERİ					
	Tercih1	Tercih2	Tercih3	Tercih4	TOPLAM (f)	TOPLAM (%)
Dürüstlük	24	24	7	20	75	37,88
Sadakat	25	7	20	-	52	26,26
Namaz	27	-	-	-	27	13,64
Oruç	6	20	-	-	26	13,13
Belirtilmemiş	18	-	-	-	18	9,09

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunun kendi davranışlarında taviz veremeyeceği niteliğin % 37,88 oranla dürüstlük olduğu görülmektedir. İşaretleme yapan 82 kişiden 75’i dürüstlüğü dört tercihten birinde mutlaka işaretlemiştir. İkinci olarak en çok tercih edilenin ise % 26,26 oranla sadakat olduğu görülmektedir. 82 kişiden 52’sinin ilk üç tercihinden birisinde sadakatini işaretlediği görülmektedir. Üçüncü sırada % 13,64 oranla namaz tercihi yer almaktadır. Dikkat çeken nokta namaz tercihinin işaretleyen bireylerin yalnızca ilk tercihlerinde işaretlemeleridir. Bu durum namazı taviz verilmez görenler için bunun her durumda en önemli prensip olduğu anlamına gelmektedir. Dördüncü sırada ise bir kişi fark ve % 13,13 oranla oruç tercihinin olduğu görülmektedir. Derinlemesine görüşme yapılan ve formunda dindarlığı eşten beklenen ilk tercih olarak işaretleyen katılımcılardan 27 yaşındaki K4 “Namazlarınızı kılıyor musunuz? Taviz veremeyecekleriniz olarak işaretlemiştiniz?” sorularına “Evet iki kez umreye gittim. Son on yıldır namazlarımı kılıyorum.” Şeklinde yanıtlamış ve dini tüm boyutları ile yaşamının önemine işaret etmiştir. Öte yandan katılımcıların çok büyük bir kısmının K4 kodlu katılımcının tutumundan farklı olarak dürüstlük ve sadakat gibi ahlaki erdemleri namaz ve oruç gibi ibadetlerin önüne geçirmesi dindarlığın sonuçsal boyutu ve toplumsal ilişkilere yansımalarının daha fazla önemsenmesi şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5: Çalışma Grubunun Eş Adaylarında Taviz Veremeyecekleri

Eş Adayında Taviz Veremeyeceklerini	FREKANS DEĞERLERİ				TOPLAM (f)	TOPLAM (%)
	Tercih 1	Tercih 2	Tercih 3	Tercih 4		
Dürüstlük	26	32	4	11	73	41,95
Sadakat	32	5	11	0	48	27,59
Namaz Kılmak	17	0	0	0	17	9,77
Oruç Tutmak	4	11	0	0	15	8,62
Belirtilmemiş	21	0	0	0	21	12,07

Tablo 5’te çalışma grubundaki bireylerin “Eş adaylarından taviz veremeyecekleriniz” sorusuna verdikleri yanıtların ilk dört tercihleri görülmektedir. Tablo incelendiğinde “dürüstlük” seçeneğinin en çok (% 41.95) tercih edildiğini görmekteyiz. Bu sonuç Tablo 7 Çalışma Grubunun Eş Adayından Beklediği Kişilik Özellikleri” ve Tablo 4 Çalışma Grubunun Kendi Davranışlarında Taviz Veremeyecekleri ile tutarlılık göstermektedir. Her iki tabloda da “Dürüstlük” en çok tercih edilen seçenektir. % 27,59 oranla “Sadakat” ikinci sırada yer almaktadır. İlk iki sırada yer alan ahlaka -diğer tabirle- dinin insanlar arası ilişkilere bakan sonuçsal boyutuna ilişkin iki değer ardından kul ile Rabbi arasındaki ilişkiyi yansıtan namaz üçüncü, oruç ise dördüncü sırada yer almaktadır. Tabloda dikkat çeken husus “namaz kılmak” seçeneğinin yalnızca ilk tercihte seçilmiş olmasıdır. Bu durum Tablo 4’te kendi davranışlarına ilişkin görüşlerle benzer şekilde namaz kılmak seçeneğini tercih eden bireylerin bu husustaki tavırlarının kesin olduğunun göstergesidir. Her iki tabloda “namaz kılmak” ve “oruç tutmak” ibadetleri yerine “sadakat” ve “dürüstlük” değerlerinin çok daha yüksek oranlarda tercih edilmesi adayların evlilik için dindarlığın sosyal, ahlaki boyutunu öne çıkardıklarını göstermektedir. Katılımcılardan daha küçük bir grup ise dini bir bütün olarak değerlendirmekte ve ibadeti ilk sıraya yerleştirmektedir. Bu yaklaşımın ibadetin eğitici, ahlaki karakter için gerekli disiplini sağlayıcı katkısı dikkate alındığında oldukça isabetli olduğu fakat katılımcıların büyük kısmının bunu gözden kaçırdığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6: Çalışma Grubunun Eş Adaylarından Namaz Kılma Beklentisi

Eş Adayınız Namazlarını Kılsın mı?	FREKANS	TOPLAM (%)
Fark Etmez	39	39
Kılmaya Çalışsın	32	32
Kılsın	15	15
Belirtilmemiş	14	14
TOPLAM	100	100

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubundaki bireylerin “Eş adayınız namaz kılsın mı?” sorusuna % 39 oranla “Fark etmez” yanıtını verdikleri görülmektedir. Grubun % 32 ‘si “Kılmaya çalışsın” yanıtını tercih etmiş ve % 15’i “Kılsın” yanıtını tercih etmiştir. % 14’ü ise yanıt vermemiştir. Sonuçlar katılımcıların toplamda % 47’sinin eş adayının namaz kılması beklentisinin olduğunu göstermektedir. Cevap vermeyenlerin de eş adayı için namazı bir tercih olarak açıkça beyan etmediği değerlendirildiğinde adayların %53’ü için namazın önemli bir mesele olarak görülmediği anlaşılmaktadır. İslami evlilik sitesinde eş arayan katılımcılar için namaz kılma beklentisinin düşüklüğü dikkate değerdir. Öte yandan namaz kılmayı bir prensip olarak öne süren katılımcıların bunu aile fertlerinin ibadet konusunda birbirine desteği noktasından değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Derinlemesine görüşme yapılan K1 “Ben eşimle beraber en çok namaz kılmayı hayal ediyorum.” demiştir. Aynı katılımcı “İbadet hususunda neler yapıyorsunuz?” sorusuna “Tek başıma yapamam ki o yüzden evleneceğim kişi beni ibadete alıştırmalı.” şeklinde cevap vermiştir. Katılımcının beyanı evliliğin dini değerleri yaşatma ve aile fertlerinin doğal etkileşimi ile çocuklara öğretme fonksiyonunun farkında olduğunu göstermektedir. Ancak veriler bu farkındalığın grubun büyük kısmında bulunmadığını işaret etmektedir.

Tablo 7: Çalışma Grubunun Eş Adayından Beklediği Kişilik Özellikleri

Eş Adayından Beklenen Kişilik Özellikleri	FREKANS DEĞERLERİ														
	Tercih1	Tercih2	Tercih3	Tercih4	Tercih5	Tercih6	Tercih7	Tercih8	Tercih9	Tercih10	Tercih11	Tercih12	Tercih13	Tercih14	TOPLA M
Dürüst	1	13	14	13	15	10	4	-	-	-	-	-	-	-	70
Açık Görüşlü	63	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65
İyimser	2	-	1	6	7	10	7	5	4	5	3	5	2	2	59
Eğlenceli	6	8	10	16	9	4	-	-	-	-	-	-	-	-	53
Ciddi	-	1	5	11	7	13	7	4	-	-	-	-	-	-	48
Modern	3	8	17	8	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	41
Arkadaş Canlısı	4	27	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40

Sempatik	-	1	2	2	10	3	5	4	4	4	2	1	1	-	39	6,38
Dindar	8	8	12	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	37	6,05
Muhafazakâr	-	1	7	5	1	4	3	3	6	2	4	-	-	-	36	5,89
Kıskanç	-	1	2	5	4	5	9	5	4	-	-	-	-	-	35	5,72
Zeki	-	1	1	-	3	2	4	5	2	4	4	3	1	-	30	4,90
Konuşkan	-	1	1	-	4	4	3	7	3	4	-	-	-	-	27	4,41
Az Konuşan	6	16	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	3,92
Belirtilmemi ş	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	1,14

Tablo 7’de eş arayan erkek adayların, adaylarında olmasını beklediği kişilik özellikleri görülmektedir. % 11,4 oranla dürüstlük en çok tercih edilen kişilik özelliği olmuştur. Dürüstlük toplamda en çok tercih edilen özellik olmasının yanı sıra ilk yedi tercihte yer alması ile de dikkat çekmektedir. Ancak dürüstlüğün ilk tercihte belirtilme durumu sadece birdir. Yani adaylar dürüstlüğü genel olarak önemli görmekle birlikte ilk tercihe dürüstlüğü yazmamışlardır. Bunun yerine ilk tercihte tam 65 tercihle ve en yakın tercihe oranla büyük bir farkla açık görüşlülük tercih edilmiştir. Toplamda ise % 10,63 oranla açık görüşlülük en yüksek oranda tercih edilen ikinci özelliktir. Toplamda dürüstlük özelliğinin sayısına ulaşamamış olsa da açık görüşlülüğün ilk iki tercihte 65 sayısına ulaşması onun çok daha önemli bir nitelik olarak değerlendirilmesi ile açıklanabilir. Adaylar arasında dürüstlük daha yaygın teveccüh görse de açık görüşlülüğün kısmen daha az bir grup tarafından çok daha öncelikli görüldüğünü söylemek mümkündür. Öte yandan katılımcıların açık görüşlülük ile neyi kastettiklerini anlamak tam olarak mümkün olmasa da muhafazakârların yönelmesi beklenen İslami evlilik sitesinde eş adayında aranan en önemli niteliklerden birisinin açık görüşlülük olması oldukça anlamlıdır. Zira açık görüşlülük farklı fikir ve yapıda insanlarla iyi iletişim kurabilen, hoşgörü sahibi ve bağınaz olmayan gibi anlamlarda kullanılmaktadır.

En çok tercih edilen üçüncü kişilik özelliği % 9,65 oranla iyimserliktir. İyimserliğin on dört tercihten on üçünde seçilmiş olmasına karşın çoğunlukla orta tercihlerde yer aldığı görülmektedir. Kanaatimizce bu durum onu önem verilen ancak olmazsa olmaz sayılmayan bir nitelik pozisyonuna taşımaktadır. % 8,67 oranla eş adayında olması beklenen ve en çok tercih edilen dördüncü kişilik özelliği eğlenceli olmasıdır. Hem iyimser olmak hem de eğlenceli olmanın üç ve dördüncü sıralarda yer alması evlilik tercihinde bireysel huzur ve mutluluk arayışının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu iki özelliğe yedinci sırada arkadaş canlısı (% 6,54) ve sekizinci sırada (% 6,38) yer alan sempatik olmayı de eklemek mümkündür. Adaylar bir ömür geçirecekleri eş adaylarının iyimser, eğlenceli ve sempatik insanlar olmalarını önemsemektedirler. İkinci sırada yer alan açık görüşlülüğün de sıcak ilişkilere gönderme yaptığı düşünüldüğünde İslami evlilik sitesinde eş arayan adaylar tarafından evliğin kişisel mutluluk beklentisi ile güçlü şekilde bağlantılı değerlendirildiği düşünülebilir. Nitekim ciddiyet ve az konuşma gibi özellikler daha sonralarda gelen özellikler olmuştur. Ciddiyet % 7,85 oranla beşinci sırada, az konuşan ise % 3,92 ile en son sırada yer almıştır. Önceki tercihleri dikkate alarak söz konusu ciddiyet beklentisinin de aile içinde değil dışarıdakilere karşı vakar ve saygınlığın gereği olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Adayların eşlerinde bulunmasını bekledikleri kişilik özelliklerinden modernlik (% 6,71) altıncı sırada yer alırken dindarlık % 6,05 ile dokuzuncu sırada; muhafazakârlık ise (%5,89) onuncu sırada yer bulan kişilik özelliği olmuştur. Tek başına son üç veri İslami evlilik sitesine eş aramak için başvuranların profiline dair oldukça ilginç bir sonuç ortaya koymaktadır. İslami evlilik sitesine başvuran bireyler eşlerinde bulunması gereken nitelik olarak dindarlık ve muhafazakarlığa 9 ve 10. sıralarda, modernlikten sonra yer vermektedir. Ya da tersten söylersek eşinin modern bir birey olmasını dindarlık ve muhafazakarlığın önüne geçirmektedir. Veriler katılımcıların modern eş algısının nasıl şekillendiğini anlamamıza imkân vermese de bu durumu daha önlerde yer alan değerlerle birlikte değerlendirmek mümkündür. Katılımcılar evlilikte kişisel mutluluğu ve huzuru destekleyecek sempatiklik, arkadaş canlılık, eğlenceli olmak gibi yapıcı kişilik özelliklerine daha fazla değer verirken bu ilişkiyi zora sokabilecek özellikleri daha gerilere itmektedirler. Kanaatimizce muhafazakârlık ve dindarlığı da az konuşmak ve kıskançlık gibi daha az tercih edilen değerlerle eş tutmalarını bu bağlamda yorumlamak mümkün olabilir. Dindarlara genellenebilir olmasa da İslami olarak kendini tanımlayan sitelerde eş arayan dini hassasiyet sahibi bireyler evlilik tercihi söz konusu olduğunda dini değerlerden çok bireysel mutluluk ve tatmini destekleyen nitelikleri ön plana çıkartmaktadır. Diğer bir deyişle mutlu ve huzurlu bir aile için sosyal ilişkileri destekleyecek nitelikleri gerekli görmekte fakat bu niteliklerin dindarlık ve muhafazakarlıkla ilişkisini kurmamaktadır.

Tablo 8: Çalışma Grubunun Eş Adaylarında Dayanılmaz Olarak Gördükleri

Eş Adayında Dayanılmaz Olarak Görülenler	FREKANS DEĞERLERİ													TOPLAM (f)	TOPLAM (%)
	Tercih1	Tercih2	Tercih3	Tercih4	Tercih5	Tercih6	Tercih7	Tercih8	Tercih9	Tercih10	Tercih11	Tercih12	Tercih13		
Yalan Söylenmesi	15	30	14	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64	17,68
Aldatılmak	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	59	16,30
Karşı Cinsle Fazla İletişim	1	1	9	3	2	4	4	5	1	1	1	-	-	32	8,84
Tembellik	-	-	4	5	8	2	2	2	-	3	-	-	-	26	7,18
Hakarete Maruz Kalmak	-	11	7	-	1	-	1	-	-	-	3	-	-	23	6,35
Tutumlu Olmamak	-	4	3	5	2	3	2	1	-	-	-	3	-	23	6,35
Çok Fazla Konuşması	-	-	2	2	3	5	7	-	2	-	-	-	-	21	5,80
Şiddete Maruz Kalmak	2	11	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	4,97
Eve Vaktinden Geç	1	1	5	6	5	-	-	-	-	-	-	-	-	18	4,97

Gelinmesi															
Arkadaş Ortamları	1	-	5	3	3	1	-	-	-	-	-	-	-	13	3,59
Aşırı Gülmek	-	1	-	3	1	1	1	2	3	1	-	-	-	13	3,59
Kahve ve Kafe Ortamlarında Vakit Geçirmek	-	1	1	-	2	3	-	3	-	-	-	-	-	10	2,76
Boş Vakit Geçirmek	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	1,10
Belirtilmemiş	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	5,52

Tablo 8 incelendiğinde çalışma grubunun eş adaylarında dayanılmaz olarak gördükleri niteliklerden ilk iki sırayı yalan söylenmesi ve aldatılmak almıştır. İlk sırada % 17,68 oranla yalan söylenmesi tercihi yer alırken ikinci sırada % 16,30 oranla aldatılmak yer almaktadır. Yalan söylenmesi seçeneği dördüncü tercihe kadar seçilmişken aldatılmak tercihi sadece ilk tercihte seçilmiştir. Her iki tercihin hem ilk sıralarda tercih edilmesi hem de yüksek oranda tercih edilmeleri katılımcıların iki konudaki hassasiyetini göstermektedir. Üçüncü sırada karşı cinsle fazla iletişim seçeneği % 8,84 oranla yer almaktadır. Bu seçeneğin ise on birinci tercihe kadar farklı tercihlere yerleştirilmesi katılımcılar arasında yekpare bir görüşün bulunmadığına işaret etmektedir. Dördüncü sırada ise % 7,18 oranla tembellik seçeneği vardır. Tembellik seçeneği yedi tercihte seçilmiş olup özellikle ilk iki tercihte de seçilmemiştir. Veriler “aldatılmak” ve “yalan söylemek” seçeneklerini katılımcıların eş adaylarında katlanamayacakları durumlar olarak öne çıkarmaktadır. Diğer seçeneklerde kısmen yüksek sayılabilecek oranlar çıksa da seçenekler büyük oranda dağınık yerleştiği için görüş homojenliği fazla değildir. Bir istisna olarak toplam tercih oranında sekizinci sırada yer alan “şiddete maruz kalmak” seçeneği kısmen küçük bir grup (18 kişi) tarafından tercih edilse de ilk tercihlerde yer bulmuştur.

Tablo 9: Çalışma Grubunun Eş Adaylarında Aradığı Özellikler

Eş Adayında Aradığınız Özellikler	FREKANS DEĞERLERİ										
	Tercih 1	Tercih 2	Tercih 3	Tercih 4	Tercih 5	Tercih 6	Tercih 7	Tercih 8	Tercih 9	TOPLAM (f)	TOPLAM (%)
Hoşgörü	58	15	-	-	-	2	1	-	-	77	18,03
Güven	1	3	6	15	24	18	8	1	-	76	17,79
Sevgi	1	8	26	25	12	2	-	-	-	74	17,33
Saygı	10	56	15	-	-	-	-	-	-	71	16,62
İyi Vakit Geçirme	2	-	5	15	15	9	4	1	-	51	11,94
Eğitim	-	1	15	12	2	-	1	-	-	31	7,25

Cinsel Uyum	1	3	11	3	-	-	-	-	-	18	4,21
Politik Uyum	18	-	-	-	-	-	-	-	-	18	4,21
Gelir Uyumu	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2	0,46
Belirtilmemiş	9	-	-	-	-	-	-	-	-	9	2,10

Tablo 9’da çalışma grubunun eş adaylarında aradığı özellikler görülmektedir. % 18,03 oranla ilk sırada hoşgörü seçeneği yer alırken % 17,79 oranla güven seçeneği ikinci sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla % 17,33 oranla sevgi, % 16,62 oranla saygı takip etmektedir. % 11,94 ile iyi vakit geçirmek seçeneği beşinci sıradadır. İyi vakit geçirmek seçeneğinin tercih edilme yoğunluğu ile Tablo 7’deki eş adayında aranan kişilik özelliklerinden eğlenceli olmak seçeneğinin tercih edilme yoğunluğu tutarlık göstermektedir. Politik uyum %4,21’ile son sıralarda tercih edilmiş olsa da tercih edenlerin (18 kişi) tamamının bunu ilk seçenek olarak belirlemeleri katılımcıların bir kısmı için politik uyumun olmazsa olmaz bir özellik olarak görüldüğünü göstermektedir. Tercih edilme oranı politik uyum seçeneği ile aynı olan cinsel uyum seçeneğinin de ilk 4 tercihte seçilmesi bu özelliğe ilişkin benzer bir eğilime işaret etmektedir. Nitekim nitel veriler arasında cinsel uyuma ilişkin beklentiler sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin kendisini diş hekimi olarak ifade eden ve 6 aylık bir evlilik sonrası boşandığını dile getiren K8 “Boşanma nedeniniz nedir özel değilse?” sorusu yöneltildiğinde “Ten uyumsuzluğu yani cinsel uyumsuzluk” şeklinde ifade etmiştir. “Profilinizi incelediğimde birçok şeye fark etmez seçeneğini işaretlemişsiniz. Bir çıkarımda bulunamıyorum siz anlatsanız nasıl bir evlilik ve eş beklentiniz olduğunu?” sorusu yöneltildiğinde ise “Dışarıda hanım hanımcık evin içinde doyumsuz, ateşli ve çılgın :D”⁵ yanıtını vermiştir.

Tablo 10: Çalışma Grubunun Eş Adayında Dini ve Ahlaki Olarak Önemli Gördükleri

Dini ve Ahlaki Olarak Önemli Gördükleriniz	FREKANS	TOPLAM (%)
Allah’tan Korksun	48	48
Yalan Söylemesin	19	19
Doğrudan Ayrılmasın	6	6
İslam’dan Taviz Vermesin	6	6
İslami Bilgisi Olsun	5	5
Namazlarını Kılsın	1	1
Belirtilmemiş	15	15
TOPLAM	100	100

Tablo 10’da “Çalışma Grubunun Dini ve Ahlaki Olarak Önemli Gördükleri” verilmiştir. Tabloda bireylerin 48’inin (% 48) “Allah’tan korksun” seçeneğini tercih ettiği görülmektedir. 19 (% 19) kişi “yalan söylemesin” seçeneğini tercih ederken 15 (% 15) kişi fikir belirtmemiştir. 6 (% 6) kişi “doğrudan ayrılmasın”, 6 (% 6) kişi “İslam’dan taviz vermesin”, 5 (% 5) kişi ise “İslami bilgisi olsun” seçeneğini tercih etmiştir. Tabloda dikkat çeken husus “namazlarını kılsın” seçeneğini sadece 1 (% 1) kişinin tercih etmiş olmasıdır. Bu verinin dikkat çekme nedeni Tablo 5’te (Çalışma

⁵ Katılımcının kullandığı “:D” ifadesi kahkaha atarak gülmeyi ifade etmektedir.

Grubunun Eş Adaylarında Taviz Vermeyecekleri) her ne kadar diğer seçeneklere göre düşük olsa da 17 (% 9,77) kişinin “namaz kılmak” seçeneğini taviz veremeyeceği tercih olarak işaretlemiş olmasıdır. Bu durumu katılımcıların namaz konusunda tutarsız bir tutum içinde olmaları ile açıklamak mümkündür. Ancak verilere bir bütün olarak bakılınca katılımcıların kendi içinde tutarlı bir yol izlediği de öne sürülebilir. Çünkü katılımcılar hem bahsi geçen soruda (Tablo 5) hem de bu soruda ahlaka ilişkin seçeneklere yönelmişlerdir. Burada ise Allah korkusu gibi daha genel, ibadeti dolayısıyla namazı da içeren ve ahlaka ilişkin çağrışımları da güçlü olan bir seçenek bulunduğu için diğer seçenekler az tercih edilmiş görünmektedir. Derinlemesine görüşme yapılan K4 “Aradığınız eşte taviz vermeyecekleriniz nelerdir?” sorusuna cevaben “namaz kılmak” seçeneğini de tercih etmiştir. Ancak aynı katılımcı bu tabloda “Allah’tan korksun” seçeneğini tercih etmiştir. Görüşme sırasında “Sizin için aradığınız eşte olmazsa olmaz olan nedir?” sorusuna “ahlak ve namaz” cevabını vermiştir. Bu durum “bireylerin ‘Allah’tan korkan’ kişilerin namaz kılmak, oruç tutmak gibi ibadetleri yerine getireceğini ve ahlaklı olacağını düşündükleri için daha genel olan bu seçeneğe yöneldiklerini göstermektedir.

Tablo 11: Çalışma Grubunun Kendisinin ve Eş Adaylarından Beklenen Cemaatlerle Bağlantılı Olma Durumu

Eş Adayınızın Cemaatle İlişkisi Olsun Mu?	f	%	Bir Cemaate Bağlı Mısınız?	f	%
Fark Etmez	61	61	Hiçbir Cemaate Bağlı Değilim	84	84
İlişkisi Olmasın	27	27	Bir Cemaate Bağlıyım	1	1
Belirtilmemiş	12	12	Belirtilmemiş	15	15
TOPLAM	100	100	TOPLAM	100	100

Tablo 11’de “Adayların Kendisinin ve Çalışma Grubunun Eş Adaylarından Beklediği Cemaatlerle Bağlantılı Olma Durumu” verilmiştir. Veriler adayların kendileri ve eş adayları için birbiriyle oldukça farklı beklentiler ortaya koyduklarını göstermektedir. Katılımcıların % 61’i eşi için “Fark etmez” seçeneğini tercih ederken sadece % 27’si “İlişkisi olmasın” seçeneğini tercih etmiştir. %12’si ise tercih belirtmemiştir. Kendisi için % 84 gibi yüksek bir oranla “Hiçbir cemaate bağlı değilim” seçeneğini tercih edenlerin birçoğunun eşi için “Fark etmez” seçeneğini tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum katılımcıların kendilerinin cemaate bağlı olma veya varsa bağlılığı açık etme konusunda temkinli hareket ederken eşlerinin cemaat bağlılığı konusunda esnek bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 12: Çalışma Grubunun Kendisinin Mezhebi ve Eş Adayında Mezhep Tercihi

Mezhebiniz	FREKAN S	TOPLAM (%)	Eş Adayında Tercih Ettiğiniz Mezhep	FREKANS	TOPLAM (%)
Hanefi	86	86	Hanefi	14	14
Şafii	2	2	Fark Etmez	76	76
Maliki	1	1	Belirtilmemiş	10	10

Belirtilmemiş	11	11	TOPLAM	100	100
TOPLAM	100	100			

Tablo 12’de “Çalışma Grubunun Mezhep Tercihi”, “Eş Adayında Tercih Ettiği Mezhep” ile birlikte verilmiştir. Bireylerin % 86’sı Hanefi, % 2’si Şafii, % 1’i Maliki mezhebine mensuptur. % 11’i ise herhangi bir tercihte bulunmamıştır. Eş adayının mezhep tercihinin ilişkin olarak bireylerin % 76’sının “fark etmez” seçeneğini, % 14’ünün Hanefi mezhebini tercih ettiği ve % 10’unun fikir belirtmediği görülmektedir. Veriler bütün olarak okunduğunda büyük çoğunluğu Hanefi olan katılımcıların (% 86) eş adayının bağlı olduğu mezhebi önemli bir tercih kriteri olarak görmediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Evlilik geçmişteki kadar olmasa da günümüz toplumunda hala önemli bir değer olarak görülmektedir. Evliliğin önemli bir değer olarak görülmesi ve özen gösterilmesinin nedeni evlilik sonucunda toplumun temel yapıtaşı olan aile kurumunun ortaya çıkmasıdır. Gelişen iletişim teknolojileri evlilik ile ilgili tüm süreçleri de derinden etkilemiş görünmektedir. Bu durum bireyselleşmeyle bütünleşerek evliliğe giden geleneksel çöçatanlık kurumu yerine çevrimiçi evlilik sitelerinin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Sayı ve türleri gün geçtikçe artan çevrimiçi evlilik siteleri içinde kendilerini “İslami” olarak tanımlayan çevrimiçi evlilik sitelerinin yaygınlığı dikkate değerdir. Kendini İslami olarak tanımlayan bu sitelerde üyelerin adaylarda İslami ve ahlaki açıdan hangi değerleri talep ettiği dolayısıyla nasıl bir aile öngördükleri bu araştırmanın konusunu teşkil etmiştir.

Katılımcıların eş adaylarından bekledikleri kişilik özelliklerinde dürüstlük tercihi en çok tercih edilen değerdir. Bu durum adayların dini ahlaki değer beklentileri ve taviz veremeyecekleri tutum ve davranışlara ilişkin yaptıkları tercihlerde de ahlaki değerleri yoğun olarak tercih etmiş olmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Dürüstlük ve sadakat gibi insan-insan ilişkisine tekabül eden değerler tüm araştırma birimlerinde insan-tanrı ilişkisine tekabül eden ibadete ilişkin hususlardan önce tercih edilmiştir. Eşten beklentiler içerisinde ahlak ile birlikte dini ibadetlerden namaz ve oruç da katılımcıların tercihlerine yansımıştır. Ancak bu yansımanın sınırlı bir grupta güçlü olmakla birlikte sosyal ilişkilere dair niteliklerden oldukça gerilerde kaldığı anlaşılmaktadır. Namazı önceleyen katılımcıların yaklaşımı ise evliliğin dini değerleri yaşatma ve aile fertlerinin doğal etkileşimi ile çocuklara öğretme fonksiyonunun farkında olduğunu göstermektedir. Ancak verilerin bu farkındalığın grubun büyük kısmında bulunmadığını işaret etmesi ailede çocuk eğitimi açısından düşündürücüdür.

Evlilikte sosyal ilişkileri yürütmeye yönelik kişilik özelliklerinin diğer tercihlerin önüne geçtiğine dair sonuçlar Yıldırım’ın (2007) üniversite son sınıf öğrencilerinin çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Bu durum hem günümüzde dindarlığa ilişkin beklentiler hem de evliliğin insan ilişkileri üzerine kurulu doğasıyla uyumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Dünya genelinde ailede aktarılması gereken değerler içinde “terbiye/adap kuralları”, “sorumluluk duygusu” ve “başka insanlara saygı ve hoşgörüyü yaklaşım” önde gelen üç değer olarak belirlenmiştir (Canatan ty.). Bu tespit çalışma sonuçlarımızla tutarlıdır ve evlilik söz konusu olduğunda inançtan bağımsız olarak ahlaki ilişkilerin öncelendiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle katılımcılar mutlu ve huzurlu bir aile için sosyal ilişkileri destekleyecek nitelikleri gerekli görmekte fakat bu niteliklerin dindarlık ve muhafazakarlıkla güçlü bir ilişkisini kurmamaktadır.

Açık görüşlülük seçeneğinin en çok tercih edilen ikinci kişilik özelliği konumunda olması ve tercih sırası olarak yalnızca ilk iki tercihte seçilmiş olması katılımcıların farklı fikir ve yapılarla iyi iletişim kurabilen eş beklentileri olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde iyimserlik, eğlenceli olmak, hoşgörülü olmak gibi seçeneklerin yüksek oranlarda tercih edilmesi katılımcıların eş adaylarıyla aile içi iyi geçinme ve mutluluk beklentisi doğrultusunda tercih oluşturduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Yıldırım'ın (2019) “Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ile evliliğe yükledikleri anlam ve eş seçme kriterleri arasındaki ilişki” çalışmasında benzer bir şekilde üniversite öğrencilerinin eş tercihlerinde “Hoşgörülü/Duyarlı/Cana yakın Olması”, “Yaşam Tarzlarımızın Birbirine Uyması” ve “Âşık Olmam/Aşk İlişkisinin Olması” seçeneklerinin en çok tercih edildiği görülmüştür. Gerek çalışma sonuçlarımız gerekse Yıldırım'ın sonuçları aile değerleri konusunda beklentinin yapıcı insan ilişkilerine odaklandığını göstermektedir.

Modernlik tercihi, dindarlık ve muhafazakarlık tercihlerinden çok daha fazla tercih edilen konumundadır. İslami evlilik sitesine başvuran ve kendilerini belli oranlarda dindar veya muhafazakâr olarak tanımlayan bireylerin modernliği ön planda tutmaları adayların modernliğe ilişkin algılarına dair çeşitli ihtimalleri gündeme getirmektedir. Adaylar ya modernliği dindarlığa alternatif bir yaşam biçimi olarak görmemekte, aynı anda hem modern hem dindar bir yaşamın mümkün olduğunu düşünmekte ya da arasında bir tercih yapmaları gerektiğinde modern olmayı dini yaşam biçimine tercih etmektedirler. Bir diğer açıklama biçimi ise adayların modernlik ve dindarlığa ilişkin net bir fikre sahip olmayıp kendilerine sunulan seçeneklerde moda ifadelerle yönelmeleri şeklinde olabilir kanaatindeyiz. Nitekim adayların çalışma metnine dahil edilmeyen verilerde modernliğin önemli göstergelerinden kabul edilen tiyatro, sanat gibi hobileri tercihlerde alt sıralara yerleştirdikleri belirlenmiştir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde yürütülen “Türkiye’de Evlilik Tercihleri” (Turgut ve arkadaşları, 2015) çalışmasına göre erkekler “evlenecekleri kişinin ilk kez evlenecek olması”nı birinci; “aile yapılarının benzer olması”nı ikinci sıraya koyarken %75,3 oranla “kadının dindar olması” tercihinin üçüncü sırada tercih etmiştir. Güncel çalışmada ise dindarlık %6,05 ile dokuzuncu sırada yer almaktadır. Bununla birlikte modernlik kriteri dindarlık kriterinden daha önceki tercihlerde yer almaktadır. Kanaatimizce iki çalışmada soruların formatının farklı olması dindarlığa ilişkin farkın bu kadar büyük olmasına neden olmaktadır. Zira ilgili çalışmada eş adayının dindar olması bir tercih olarak tek başına sorulurken bizim çalışmamızda diğer tercihler arasında öncelik sırası sorulmuştur. Bireylerden farklı tercihler arasından dindarlığı seçmeleri istendiğinden daha düşük bir sonuç çıkması doğaldır. Ancak misyonunu İslami olarak tanımlayan ve bunu bilerek buraya eş arama amacıyla kaydolunan bir evlilik sitesinde oranın/sıralamanın bu kadar düşük olması düşündürücü bir sonuçtur.

Araştırmacının görüşme süreçlerinde yaşadığı çeşitli tecrübeler adayların dini değerler ve modern yaşam konusundaki kafa karışıklıklarının sık sık görsellik takıntısı mahiyetinde açığa çıktığını göstermiştir. İslami evlilik sitesi olarak kendini tanımlamış olan bir siteye üye olarak eş arayan adayların bu bağlamda kendilerini muhafazakâr veya dindar olarak tanımlayan bireyler olması beklenirken görüşmelerdeki konuşma üslupları beklentinin aksidir. Derinlemesine görüşme yapılmak istenen katılımcıların neredeyse tamamı konuşmanın hemen başlangıcında fotoğraf veya fotoğrafı görebileceği bir sosyal medya hesabı istemiştir. İlk bakışta yaptıkları tercihlerle fizikseli değil maneviyatı önemsiyor olarak görünen katılımcılardan birçoğu fotoğraf paylaşımı yapılmadığında konuşmaya devam etmek istememiştir. 34 yaşında bir öğretmen olan K3 “Selam.

Sizi görebileceğim bir sosyal medya hesabınız var mı acaba?” sorusunu yöneltmiştir. “Var ama karşılıklı güven oluşmadan vermeyi düşünmüyorum. Sohbetimizin ilerleme durumuna bağlı olarak adresimi verebilirim.” yanıtına cevaben “O durumu daha önce çok denedim tanışıyoruz bir ton vakit kaybı belki bir de karşıdakinin gönül kayması sonra görüp beğenmiyorum sonuç daha kötü oluyor. O yüzden ben de böyle bir karar aldım görmeden tanışmıyorum. Sizin görüşünüze saygı duyuyorum ama bana uymuyor maalesef size hayırlı kismetler” demiş ve konuşmayı bitirmiştir. Fotoğraf isteyen katılımcıların neredeyse tamamı benzer açıklamalar yaparak konuşmayı bitirmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında evliliğe yüklenen anlam ve eşte aranan değerlere ilişkin kanaatlerle gerçek hayattaki beklentilerin arasında ciddi bir uçurum olduğunu da göstermektedir. Meydan ve arkadaşlarının (2017) gerçekleştirdiği nicel araştırmada katılımcıların % 87,1’i evliliğe kutsal bir anlam yüklemekte; %93,6’sı aile hayatında dinin ve maneviyatın gerekliliğine; %84,7’si ise gelenek ve göreneklerin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Daha özelde ise katılımcılar %88,7 oranında evlilikte sadakati bir temel olarak görmekte ve yaklaşık olarak %77 oranında da eşlerin aldatmasını kabul edilemez olarak görmektedir. Çalışmamızda “aldatma” ve “sadakat” ile ilgili benzer kanaatlere ulaşılmaktadır. Ancak din-evlilik ilişkisine dair sonuçlar güncel çalışmada aynı yoğunlukta değildir. Söz konusu çalışma kapalı uçlu anket yöntemi ile veri elde edilerek gerçekleştirilmiş ve daha çok kanaatleri almaya yönelik yapılandırılmıştır. Güncel çalışmada ise eş arayanların gerçek beklentilerini daha iyi yansıtabileceğimiz bir platform üzerinden veriler elde edilmiştir. Dolayısıyla din-evlilik ilişkisine dair mevzu bahis çalışmadaki verilerin daha çok idealleri, güncel çalışmadaki sonuçların ise gerçek anlamlandırmaları daha fazla ifade ettiği değerlendirilebilir. Farkın büyüklüğü dini değerleri idealden realiteye geçirmede ciddi bir eksikliğe işaret etmektedir.

Adayların anket gibi saha çalışmalarına oranla gerçek tercihlerini daha açık olarak yansıtabileceğimiz sanal çöpçatanlık sitesinden elde edilen veriler modernlik ve insani ilişkilerde kolaylaştırıcı kişilik özelliklerini dindarlığın özellikle ibadet boyutuna ilişkin özelliklerden daha fazla öne çıkardıklarını göstermektedir. Sonuçlar adayların fiziksel güzellik, eğlenceli ve kolay geçimli bir evlilik hayatı arayışının oldukça güçlü olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak İslami evlilik sitesinde eş arayışında erkeklerin hem kendileri hem de eş adaylarında aradıkları niteliklere ilişkin sorulara verdikleri cevaplardan çıkan değerlerin yoğun bir dini kimliğe değil, kısmi bir dini referanslamaya işaret ettiği anlaşılmaktadır. Değer tercihlerinin dini tavır ve pratiklerin canlı olarak yaşandığı, erken çocuklukta din ve değer eğitimi açısından elverişli bir ekosisteme gönderme yaptığını söylemek oldukça zor görünmektedir. Kanaatimizce bu durum aile ve çocuk yetiştirme fonksiyonu konusunda gençlerin örgün ve yaygın eğitim kurumları yoluyla daha erken yaşlardan itibaren bilinçlendirilmesine duyulan ihtiyacı göstermektedir.

Kaynakça

- Adler, A. (2005). *Çocuk eğitimi*. (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Alwin, D. (2001). *Parental values, beliefs, and behavior: A review and promulga for research into the new century, children at the millenium: where have we come from, where are we going?* (Ed. Sandra L. Hofferth ve Timothy J. Owens), Oxford: Elsevier Science Ltd, s. 97-139.
- Bener, M. (2011). *Dindarlık-eş seçimi ilişkisi (sdü örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, Isparta.

- Berkowitz, M. W. & Grych, H. J. (2000). Early character development and education, *Early Education and Development*, 11. 1, 56 – 72.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2004). Research-based character education, *Annals of the American Academy of Political and Social Science (PositiveDevelopment: Realizing the Potential of Youth,)* 591. (Jan.), pp. 72-85.
- Canan, İ. (2015). *Hız. Peygamber'in sünnetinde terbiye*. İzmir: Işık Yayınları.
- Canatan, K. T.y. *Müslüman Toplumlarında Aile Değerleri ve İdeal Çocuk Algısı*. Erişim Tarihi: 11/10/2020.https://www.academia.edu/24800099/M%C3%9CSL%C3%9CMAN_TOPLUM_LARDA_A%C4%B0LE_DE%C4%9EEERLER%C4%B0_VE_%C4%B0DEAL_%C3%87O_CUK_ALGISI.
- Dodurgalı, A. (1998). *Ailede çocuğun din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Gazali, İ. (2000). *İhyâ ulûmi'd din*. (M. A. Müftüoğlu, Çev., A. F. Yavuz, Tashih). Cilt:2, İstanbul: Tuğra Neşriyat.
- Geçioğlu, A. R., & Kayıklık, H. (2019). *Dindarlık ve evlilik uyumu ilişkisi: evli bireyler üzerine bir inceleme*. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Çüifd), 19(1), 202-224.
- Genç, H. İ. (2018). *Tanrı'yı tanımak, anlamaya çalışmak islam/ tevhid felsefesine giriş:tevhid okumaları 5*. İmak Ofset, İstanbul.
- Gökçe, B. (1976). Aile ve aile tipleri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8 (12), 46-47.
- Hökelekli, H. (2009). *Çocuk genç aile psikolojisi ve din*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp> (Erişim: 13/10/2020).
- İncekara, E. (2011). *Kur'an'a göre kadın ve evlilik* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kınalızade, A. (2007). *Ahlâk-ı Alâî, Mustafa Koç (Haz.)*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Lickona, T. (1991). *Education for character: how school teach respect and responsibility*. Newyork: Bantam Books.
- Meydan H. (2012). İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sakarya.
- Meydan H. (2014). Zeynizade Mehmet Hazık'ın Terbiye isimli eserinin “ahlak terbiyesi” bölümünün günümüz Türkçe'sine aktarım ve tetkiki. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVI (30), 204-228.
- Meydan, H., Aybey, S. & Dikmen, M. (2017). Zonguldak'ta hayatın anlamı ve aile değerleri üzerine olgusal bir araştırma. *Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları* No: 23, Zonguldak.
- Russell, B. (1999). *Eğitim üzerine*. (N. Bezel, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Salzman, G. C. (2000). *Yengeç kitap: çocukları kötü yetiştirmenin yolları*. (A. Çankırılı, Çev.). 8. Baskı, İstanbul: Zafer Yayınları.

- Subaşı, N. (2004). *Dindarın ve yoksulun yaşam dünyası aile odaklı stratejiler*. IV. Aile Şurası Aile ve Yoksulluk Bildirileri, Ankara, 137.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tecrid-i Sarih, (1979). *Sahih-i Buhari muhtasarı Tecrid-i Sarih tercemesi*. (A. Naim, Çev., A. Zebidi, müellif). Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Töret, A. B. (2017). Geleneksel çöççatanlık kurumunun günümüz sosyal medyasına evrimi üzerine bir değerlendirme. *Folklor/Edebiyat*, 23(91), 237-250.
- Turgut, M., Yavuz, S., Gündüz, O., Altuntaş, S., & Semerci, H. (2015). *Türkiye’de evlilik tercihleri*. TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara.
- Tusî, N. (2007). *Ahlâk-ı Nâsirî*. (çev.) A. Gafarov ve Z. Şükürov, T Özakkaş (ed.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- www.gonuldensevenler.com. Erişim: 26 Haziran 2019-10 Kasım 2019.
- Yaran, C. S. (2010). *Ahlak ve etik*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite öğrencilerinin eş seçme kriterleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 15-30.
- Yıldırım, N. H. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ile evliliğe yükledikleri anlam ve eş seçme kriterleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yüzüncüyıl, K. S., Buluş, B., & İşman, A. (2016). Sosyalleşmenin dijital dönüşümü ve dijital benliğin sunumu. *TRT Akademi*, 1(2), 608-619.

Erken Çocukluk Döneminde Dijital Bağımlılıkla Mücadelede Değerlerin Önemi

Doç. Dr. Mustafa Naci KULA
Bursa Uludağ Üniversitesi

Giriş

Kemal Sayar “Dijital Çocuk “ kitabının önsözünde çağımızda “dijital yerli “ diye isimlendirilen çocukların dijital ortamdaki konumlarına ilişkin şu örneği dikkat çekicidir.

“Gel de bir yüzünü görelim oğlum” diyorum. “Şu anda oyundan çıkamam, çok önemli bir görevim var” diyor. Oynadıkları oyun onun için her zaman önemli, gönül rızasıyla ara veremiyor, uzun saatler ekrana bakmaktan bıkmıyorlar. Onlar ekran kuşağı. Hayatı bir ekrana bakarak yaşayan ve o ekran ellerinden alınırsa sudan çıkmış balığa dönecek çocuk ve gençler....” (Sayar & Benli, 2020:7)

Bu tespitler günümüz çocuklarının özellikle de 2020 yılının ilk aylarından itibaren bütün dünyayı tehdit eden covid 19 salgını sonucu uzaktan eğitim ve iş, alış veriş vb uygulamalarla dijitalleşmenin hayatımızı kapsayan süreçte çocukların cep telefonu, tablet, bilgisayar televizyon hayatlarında daha fazla yer alamaya başladı. Dijital teknolojiyi kullanma alışkanlığına bağlı bağımlılık tehlikesi de beraberinde çocukların yaşamında anne babaların yaşayabileceği bir sorun olarak ta dikkati çekmektedir. Bu nedenle erken yaşta da cep telefonu ya da tabletle bir şekilde tanışan çocukların oluşabilecek oyun bağımlılığı ile mücadele veya dijital teknolojinin makul kullanımında değerlerin anlam ve önemi üzerinde durulacak konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda bu konuyu incelemek istiyoruz.

1. Problemin Ortaya Konması

İnsan hayatında çocukluk dönemi gelişim dönemleri açısından diğer dönemleri etkileyici çok önemli bir dönem olup dönem içerisinde yer alan erken çocukluk dönemi ise kişiliğin temellerinin atıldığı önemli bir evredir. Erken çocukluk döneminde yaşanan olaylar, eğitim süreci ve anne baba başta olmak üzere yetişkinlerin davranışları çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk dönemi bireyin dünyasına giren her olay olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturacağından günümüzde hayatımızın parçası haline gelen dijital teknoloji bu dönem çocuklarının da dünyasında nasıl bir yer tutmaktadır sorusu önem kazanmaktadır. Çocuğun hayatında dijital teknolojilerin potansiyel ve sonuçları gün geçtikçe arttığı gözlenmekte olup pek çok çocuğun dünyasında küçük yaşlardan itibaren dijital teknolojileri etkin biçimde kullanabilmektedirler. Çocuklar eğlence, öğrenme, ve diğer yaşamsal etkinliklerinde dijital teknolojilerden yoğun biçimde yararlandıkları bunun sonucunda fiziksel, psikolojik ve duygusal esenliklerini desteklerken, çocukların sosyal ilişkilerini ve öz kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.(Selwyn: 2019:3) Çocuğun hayatında bu yönleri ile ilişkisi olan dijital teknolojilerin kullanımı oyun, eğlence , sosyal medya bağımlılığına dönüşebilecek bir sorunu da beraberinde getirebilmektedir. Bu açıdan erken yaşlarda tanışan dijital teknolojilerle tanışan çocuklarda uzman pedagog Orhan’ın uyardığı gibi cep telefonu bağımlılığın 3 yaşına kadar düştüğü (cnntürk.com, sağlık) de gözlenen durumlardandır. Bu nedenle çocuğun dünyasında önem kazanan dijital teknolojilerin bağımlılık haline dönüşmeden kullanılması ki bugün artık hayatın her aşamasında etkin kullanılan ve özellikle de 2020 yılının ilk günlerinde dünyayı etkileyen pandemi süreci nedeniyle de eğitimden alış verişe kadar bir çok alanda kullanılır hale gelen internet kullanımı

sebebiyle dijital teknolojiler çocuk için de kullanılması gereken bir vasıta olarak yer almak durumunda olacağından bağımlılık haline dönüşmeden kullanımının sağlanması son derece önem kazanmaktadır. Aynı zamanda insan hayatında etkili olan ve insani boyutu olan değerlerin de bu noktada da fonksiyonu dikkate alınacak özelliğe sahiptir. Bundan dolayı çalışmanın problemini erken çocukluk döneminde dijital bağımlılıkla mücadelede değerlerin önemi oluşturmaktadır.

2. Konunun Amacı ve Önemi

Ekran karşısında çok fazla kalmanın çocuklarda uzun bir zaman sonra beyin hasarı oluşturabileceği veya internette çok fazla zaman harcamanın çocuklarda ruhsal bozukluklara yol açtığı (bkz.Kılbey, 2020: 11) şeklindeki tespitler, hayatımızın parçası haline gelen dijital teknoloji karşısında dikkatli davranmayı hatırlatmaktadır. Dijital teknolojilerin çocuklar üzerinde oluşturabileceği etkiler yanında aşırı kullanımın sonunda ortaya çıkabilecek sosyal medya ve oyun bağımlılığı gibi dijital teknoloji kullanımı açısından bir sorunla da karşılaşmak mümkün olabilmektedir. Bu noktada özellikle erken çocukluk döneminin kişilik gelişimi açısından oluşacak dijital bağımlılık karşısında alınması gereken tedbirler ve hayatımızda belirgin hale gelen dijital teknolojilerin doğru bir şekilde kullanımı önem kazanan bir konu olarak karşımız acıkmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde sosyal medya kullanımı ve oyun bağımlılığı vb şekilde oluşacak olan dijital bağımlılıkla mücadelede değerlerin önemi bu çalışmanın amacı ve önemini kapsamaktadır. Çünkü anne babaların çocuklarının beden ve ruh sağlığı açısından günlük yaşamın bir parçası haline gelen dijital teknoloji kullanımı sonucu oluşacak dijital bağımlılığına bağlı mücadelede toplumsal ilişkileri düzenleyen değerlerden faydalanmaları mümkün olabilecek tutum ve davranışlardandır. Değerlerin bu açıdan önemini ele alırken öncelikle erken çocukluk dönemi ile ilgili genel bilgilerin ana hatlarıyla ele alınması sonra dijital bağımlılık ile ilgili genel bilgiler ve değerlerin bağımlılıkla mücadeledeki yerini bazı değerler açısından ele almak konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın Yöntemi

Erken çocukluk döneminde Dijital bağımlılıkla mücadelede değerlerin önemini konu edinen bu çalışmada kaynak tarama yöntemi kullanılarak ilgili kaynaklardaki bilgiler ışığında analiz yaklaşımı kullanılacaktır.

Erken Çocukluk Dönemi ve Genel Özellikleri¹

Erken çocukluk dönemi bazı kaynaklarda 0-6 yaş arası olarak kabul edilse de ,(Bkz. Güven ve Azkeskin, 2012, 2; Kürkçüoğlu, 2012, s.135; Ayan ve Memiş, 2012, s.143; akt: Kula, 2017:305) UNICEF'in 2001 Yılı Dünya Çocukları Durumu yayınında erken çocukluk gelişiminin çocukların doğumdan sekiz yaşına kadar olan zaman dilimini kapsadığı belirtilmiştir. .(Bkz.Bertan ve ark. 2009, s.1; Willer, 2009: XVI; akt: Kula, 2017:305)

0-8 yaş arasını kapsayan erken çocukluk döneminde hızlı bir fiziksel gelişme gerçekleşmektedir. İlk günlerden itibaren iki hafta içinde anne babası ile göz göze iletişim kurarak görme, insan seslerini ayırt etmedeki becerikliliği ile ve aşına olduğu sesi yabancı seslerle ayırt etme ile işitme, koku ve tat alma becerileri hızlı bir şekilde gelişmektedir.

Zihinsel gelişim açısından da bu dönem çocuğu hızlı bir gelişim göstermekte; doğduğunda bebek, sadece yaşamını sürdürebilmesi için gerekli bir takım reflekslere sahip iken; bilişsel gücünün

¹ Bu bölümde, 2017 tarihinde Turkish studies dergisinde 12/ 2 sayısında yayımlanan “Erken Çocukluk Döneminde Ölümü Anlatmak isimli makalemizden yararlanılmıştır

en hızlı olduğu evre birinci çocukluk (3-6 yaş) ve ikinci çocukluk (7-11 yaş) tır. Çocuk çevresiyle etkileşime geçmesiyle, gördüğü, etkileşimde bulunduğu kişileri, sesleri, nesneleri, varlıkları bunlar yokken de hayalinde canlandırarak ilkel bazı tasarımlar geliştirir ve bilişsel gelişimi de başlar Bu itibarla Jean Piaget,(Piaget, 1957: 9-13; akt. Kula, 2017:305) çocuğun bilişsel gelişiminde biyolojik olgunlaşma ile birlikte çevresel etkenlerin de rolü olduğuna ve bilişsel gelişim açısından çocuğun 0-2 yaş arası duyuşsal- hareket, 2-7 yaş arası işlem öncesi, 7-11 yaş arası somut işlemler, 11 yaş üstü ise soyut işlemler dönemini geçirdiğini; bir dönemden diğer döneme geçiş yaşının çocuktan çocuğa farklılık gösterebileceğini ifade etmektedir. 2 yaşına doğru nesnelerin sürekli olduğunu keşfeder. Nesnelerin sürekli olduğunu, göz önünden kaldırılrsa bile var olmaya devam ettiklerini anlamaya başlar. Bu iç temsil süreci çocukta kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. Bu süreçler çocuğu bir sonraki işlem öncesi dönemin özelliğı olan sembolik düşünceye hazırlar Bilişsel gelişim açısından işlem öncesi evrede dönemin başında çocuk, sınırlı kelime hazinesi ile simgesel düşünmekte, varlıkları kendilerine uygun sembollerle ifade etmektedir (Bkz. Kula, 2017: 305-306) Erken çocukluk döneminde psiko-sosyal gelişim açısından Erikson'un da (Erikson, 1965: 249; akt Kula, 305)belirttiğı gibi yaşamın ilk yıllarında 0-2 yaş evresinde oluşan güven duyusu: çocuğun çevresindekilerinin tutumları ile ilişkili bir özelliğı yansıtmayı yanında sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürmesine de etki edebilir. (Bkz. Kula, 2017: 305-306)

Dijital Bağımlılık Sürecini Oluşturmada Alışkanlık Bağlanma ve Bağımlılık İlişkisi²

İnsanın hayatında önemli bir yer tutan yeme içme gibi yaşamı sürdürmede etkili olan fizyolojik özellikler ihtiyaç kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Çünkü ihtiyaç, “Doyrulmamış bir arzunun, isteğın ya da organik bir yoksunluğun yarattığı içsel bir gerilim durumunu; organizmanın dış çevredeki değişimler karşısında oluşan vücut ısısının düşmesi vb gibi biyolojik dengesizliğı algılayarak gerekli dengeyi kurmak için harekete geçen bedensel mekanizma olan (Budak, 2000: 370-371; akt. Kula, 2017:404) homeostazı tekrar kurmaya yönelten güdüyü” ifade eder. Bu ihtiyaçlar hava, su, yiyecek ,uyku, cinsellik vb ihtiyacı gibi organik, ya da sevgi, şefkat korunma, başarı, dostluk vb ihtiyacı gibi psikolojik olabilir. (Budak, 2000;385; akt.Kula, 2017: 404)

Gerek yeme içme gibi temel fizyolojik nitelikteki biyolojik, gerekse sevgi şefkat, korunma, bağlanma gibi psikolojik ya da aidiyet, güven duyma gibi sosyal birtakım ihtiyaçları olan insanın bu ihtiyaçlarını karşılamasında zamanla bu ihtiyaçların tekrarlanması alışkanlık denilen davranışın oluşmasına neden olur. Zira alışkanlık, insanın hayatı boyunca var olacak, düzenli ve sürekli biçimde kendini gösterecek doğuştan gelen değil sonradan öğrenilerek elde edilecek olan davranış türüdür. Bu yönleriyle bir davranışın alışkanlık olabilmesi için düzenli ve sürekli olarak yapılır olması gerekmektedir. Çünkü “çok iyi öğrenilmiş , düşünülmeden , otomatik olarak yapılan davranışları ihtiva eden alışkanlık,” (Budak, 2000; 46; Baymur, 1978: 176; akt.Kula: 2017:403) insanların hayatında sürekli var olan yaşantılarında belirleyici ve etkileyici rolü bulunan fiziksel olabileceğı gibi bilişsel, duygusal, toplumsal tutumlarına yön veren kişiliklerini ve karakterini oluşturan davranışlardır. (Orhan, 2017: 302; akt.Kula, 2017:403). Ayrıca insanın hayatında alışkanlığa da dönüşen ihtiyaçlarının karşılanması ya da karşılanamaması onun hem sosyal ilişkilerini düzenlemede hem de kendi beden ve ruh sağlığını sürdürmede son derece önemlidir.

Dünyaya gelen insanın beden ve ruh sağlığını koruyarak hayatta kalabilmesini sağlamada uzun süreli başkalarının özenli bakımına ihtiyacı vardır. Bu yönüyle çocukluk döneminde anne

² Bu bölümde 3-5 Kasım 2017 de gerçekleşen 1.Resscongress Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumunda sunulan “İnternet Bağımlılığı ile Mücadelede Manevi Değerlerin Önemi” isimli tebliğ metnimizden yararlanılmıştır

çocuk ya da anne yerine bakıcı ile oluşan bağlanma sonucu ihtiyaçlarının özenle karşılanması çocukta güvenli bağlanmayı sağlar. Güvenli bağlanma daha sonra bireyin başkalarıyla ilişkilerinin de temelini oluşturacak ve ruh sağlığını olumlu yönde etkileyecek bir durumu oluşturacağı gibi çocuğun güvenli bağlanmasını sağlayan özenli bakımı aynı zamanda insan türünün devamına da etki eden bir etkinliktir. (Kaygusuz, 2013: 164 vd; akt.Kula,2017: 403)

Bireyin sosyal bir varlık olarak en temel ihtiyaçları içerisinde yer alan yakın ilişki kurması ve olumlu ilişkileri onun gelişmesine katkı sağlayabileceği gibi, kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanmasını engelleyecek her türlü ilişki/ bağlanma biçimi ise bireyi kaygılandırmakta ve bireyin bu kaygıyla başa çıkabilmesi için onu bu durum sağlıklı bir şekilde etkilemektedir.(Kaygusuz, 2013: 185; Horozcu, 2015:102; akt.Kula, 2017:404) Bu etkilenmeler sonucu birey ilişkilerden çekilebilir, yalnızlaşabilir, gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilecek psikolojik bağlanma biçimlerine sürükleyebilir. Dolayısıyla insanı bağımlılığa sürükleyecek olan bağlanamama ya da olumsuz bağlanma biçimlerinin (Horozcu, 2015: 103; akt.Kula, 2017: 404) oluşmasına neden olabilmektedir. Bunlar içerisinde madde bağımlılığı şeklinde yaşanabilen olumsuz bağlanma biçimi bugün bilgisayar ve internetin yaygınlaşması ile internet ya da bilgisayarın kötüye kullanımı veya bunlara bağımlılık şeklinde de gündeme gelmektedir. (Kaygusuz, 2013: 186; akt.Kula, 2017:404)

Bugün iş, sağlık, eğitim, haberleşme, eğlence gibi birçok alanla hayatımıza giren dijital teknoloji, 2020 yılının başlangıcından itibaren dünyada yaşanan covid 19 salgını ile günlük yaşamın bir parçası haline geldi. Dijital teknolojinin hayatımızı kolaylaştırıcı yönleri yanında genel olarak hayatımızı nasıl etkileyeceği de ayrıca üzerinde durulması gereken ve çocuklarımızın da pandemi sürecinde özellikle uzaktan eğitimleri ile hayatlarında alışkanlığa dönüşen bilgisayar, cep telefonu ve televizyon kullanımının bağımlılığa dönüşme ihtimalinden söz edilebilir. Zira alışkanlık haline dönüşen davranışlar, bireyin düşüncelerini , duygularını yönlendiren zamanla da otomatik bir davranma biçimine dönüşen sonradan edinilmiş eylemler olup, örneğin sigara içmeyi alışkanlık haline getiren bir kişi, elini duygusal anında hemen sigara paketine uzanarak sigara içme davranışını gerçekleştirmektedir. (Orhan, 2017: 302; akt. Kula, 2017: 404). Bu nedenle sigara, uyuşturucu veya internet alışkanlığını belirtecek şekilde alışkanlık kavramı yerine madde bağımlılığı , uyuşturucu bağımlılığı (Budak, 2000; 46; akt.Kula, 2017:404) ya da internet bağımlılığı gibi terimler de tercih edilmektedir. Zira bağımlılık, alışkanlığın bir sonraki safhası olup alışkanlık haline gelen davranışın rutin ve aşırı ölçüde yapılmasıyla yakından ilişkilidir.(Ögel, 2012: 107; akt.Kula, 2017:404)

Bu nedenle Nuray Mercan, “Dijital dünyada zaman , mekan insan ilişkileri ve yabancılaşma” isimli çalışmasında günümüzdeki dijital teknolojilerinin alışkanlık haline dönüşecek şekilde kullanımının hayatımızı etkileyen yönüne şu sözleri ile dikkat çekmektedir.

“Dijital ağlar bizim psikolojik ve sosyal hayatımızı nasıl etkileyecek? En çok oyunlar ve interaktif sohbet odalarında yapılan konuşmalar, özellikle genç kuşaklar üzerinde önemli sosyal değişikliklere ve psikolojik etkilere sebep olmaktadır. Bu sohbetler, zaman zaman üzücü, tahrip edici psikolojik durumlara sebebiyet vermekte, kimi zaman da bazılarının hayatlarını alt-üst etmektedir” (Mercan, 2010: 107)

Günlük hayatımızın bir parçası haline gelen dijital ortamın bireyin psiko-sosyal hayatındaki etkileri üzerinde durulması gereken bir husus olmakla birlikte 0-8 yaşa arasındaki erken çocukluk dönemindeki çocukların da hayatına hızla giren dijital teknolojinin sosyal medya, oyun cep telefonu kullanımı ve televizyon bağımlılığı gibi bağımlılıklara dönüşmemesi açısından yapılması gerekenlerle ilgili anne babalara düşen bazı görev ve sorumluluklar açısından çocuğun karakter

eğitimiyle de ilgili olabilecek değerler konusunu karşımıza çıkarmaktadır. Anne babaların çocukların dijital bağımlılık boyutun ulaşmadan dijital teknoloji kullanımını sağlamada değerlerin onemini ele alırken dijital bağımlılığa neden olan bazı psiko-sosyal unsurları göz önüne almak ve bunların olumsuz etkilerini ortadan kaldırmaya yönelik değerlerin onemine değinmek konunun anlaşılır olmasına yardımcı olabilir.

Dijital Bağımlılığa Neden Olabilecek Bazı Psiko-sosyal Unsurlar

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak teknolojik cihaz sahipliğinin artması, internet altyapısının genişlemesi ile birlikte okul öncesindeki pek çok ocuk temel becerileri kazanmadan önce dokunmatik ekranlı tablet, telefon gibi cihazları kullanmayı öğrenmektedirler. Genellikle internet bağlantılı bu cihazları kullanmaya başlama yaşı gün geçtikçe düşmekte olup (Ergüney, 2017: 1919) cep telefonu bağımlılığının 3 yaşına kadar düştüğü uzmanlarca (Bkz. Cnntrk, 2018:4) belirtilmektedir. Dünyada da internet kullanım oranlarındaki ve teknolojik cihaz sahipliğindeki artış ile birlikte okul öncesi çağdaki çocukların da, geçmiş yıllara oranla internete erişiminin arttığını söylemek mümkündür.

Örneğin Avusturya'da 3-6 yaş arası çocukların neredeyse yarısı düzenli olarak internet kullanmaktadırlar Norveç'te 0-6 yaş arası çocukların yüzde 58'i; Hollanda'da okul öncesi çağdaki çocukların yüzde 78'i); İsveç'te 3-4 yaşlarındaki çocukların yüzde 70'i; Belçika'da okul öncesi çağdaki çocukların yüzde 70'i İngiltere'de ise 3-4 yaşlarındaki çocukların 3'te biri internet kullanmaktadır (Bkz. Ergüney: 2017:1921)

İnternet kullanım oranının çocuklar arasında artışında internet kullanımının çocukların bazı gelişim özelliklerine olumlu katkısının da etkisinin rol oynayabileceği söylenebilir. Her ne kadar bazı araştırmalarda da bir ilişki bulunamamakla birlikte çocukların gelişimi açsından internet kullanımının özellikle boyutlu algılama becerilerini geliştirdiği, el-göz koordinasyonunu sağlamakla birlikte ince motor gelişimini desteklediği tespit edilmiştir. Çünkü ocuklar internetin sözel bilgi yerine görsel bilgi yönüne odaklanmaktadırlar. (Bkz. Ergüney, 2017: 1923)

İnternet içerikleri, bir yandan çocukların bilgiye erişimlerini, problem çözme, yaratıcılık, analitik düşünme gibi kişisel gelişimlerini destekleyen teknolojik bir mucize olarak yorumlanırken; diğer yandan aşır, kontrolsüz, amacı dışında ve bilinçsiz kullanım yönü ile endişelere ve korkulara neden olabilmektedir. Çocuklarda uzun süre internet kullanmanın neden olduğu önemli problemlerden biri 'internet bağımlılığı'dır. Dijital bağımlılık açsından önemli bir bağımlılık özelliği gösteren internet bağımlılığı, "internetin aşır kullanılması işteğinin önüne geçilememesi, internete bağlı olmadan geçirilen zamanın onemini yitirmesi, yoksun kalındığında aşır sinirlilik hali ve saldırganlık olması" olarak tanımlanabilir. (Bkz. Ergüney: 2017:1921) Dolayısıyla oyun ve eğlence amaçlı cep telefonu, tablet kullanma alışkanlığı ile internet bağımlılığı oluşabilecektir. Bu nedenle çocukta oluşabilecek bağımlılığı şu belirtilerle de anlamak mümkün olabilmektedir.

Önceden hazırlık: Sürekli olarak bir önceki ya da bir sonraki internet etkinliğini düşünme, tolerans: Her defasında daha uzun süre internette olma ihtiyaı hissetme, kontrolsüzlük: İnternet etkinliklerini azaltamama, evrimii kalma: planlanandan daha uzun süre evrimii kalma, çekilme: internet kullanımını azaltmak veya bırakmak için gerçekleştirilen denemelerin huzursuzluğa ve sıkıntıya neden olması. (Ergüney: 2017:1921-1922)

Aynı şekilde pandemi süreciyle de evde eğlenme ve uzaktan eğitim açsından günlük yaşamlarında çocukların dünyasında önemli bir yer tutan televizyonun çocuklar tarafından izlenmesinde özellikle iki, iki buçuk yaşlar arasında olmak üzere okul öncesi yıllarda televizyon

izlemede büyük bir artış gözlenmektedir. Bu yaşlarda çocukların televizyonun ekranına bakma sıklıklarında hızlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Üç yaşındaki çocuklar sevdikleri programın adını söyleyebilmekte, dört yaşına geldiklerinde ise televizyon izleme beklentisi içinde televizyon karşısına geçerek kesintili ancak sık aralıklarla televizyon izlemektedirler.(Bkz. Güngör, 2014:201)

Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Kamuoyu ve Yayın Araştırmaları Daire Başkanlığı'nca, 6614 kişi ile yapılan bir araştırmaya göre; ülkemizde çocuklar günde ortalama üç saat kırk iki dakika süreyle televizyon izlemektedir. Özellikle 0-6 yaş grubunda olan çocukların pek çoğunun sabahtan akşama kadar televizyonla iç içe olduklarına dikkat çekmektedir. (Bkz. Güngör, 2014: 202)

Dijital bağımlılık açısından internet bağımlılığının çocuklarda oluşmasında klasik koşullanma ile öğrenmede olduğu gibi çocuğun eğlenmesinin zevk almasının internete yönelmesine etkisi olabilir bu itibarla online oyun ve sohbetlerle eğlendiğinde bu keyfi sürekli yaşama isteği olduğu söylenebilir.

Nitekim bir annenin internette eğlenmek amacıyla izlediği bir tanıtımdan nasıl etkilendiğini kızının şu sözleri ile bu durumu şöyle anlatmaktadır.

"Kızım internette Youtuber'lar tarafından tanıtımı yapılan 'Baby Alive' markalı pahalı oyuncacı istiyor. Birlikte alış-verişe çıktığımızda, oyuncakçılarda bu oyuncacı gördüğünde, hemen tanıyor ve ısrarla almamızı istiyor. Fakat çok pahalı olduğu için alamıyoruz. Üstelik sürekli yeni versiyonları çıkıyor"

Aynı şekilde üç baba ve bir anne, internette eğlence amacıyla izlediği film ya da çizgi film sebebiyle oradaki kahramanın özelliklerini çocuklarının kendi yaşamında da görmek istediğini şu sözleri ile anlatmaktadır. (Ergüney, 2017:1930-1931)

"Oğlum Örümcek Adam'ı çok seviyor. Örümcek adamlı çanta ve suluk istedi, biz de aldık. Çok sevindi" (Egenin Babası)

"Herhangi bir kıyafet ya da eşya alırken mutlaka çizgi film karakter baskılı olanı almamızı istiyor"(Zeynepin Babası)

"Şiddet içeren oyunlarda bire bir taklit yapıyor" (Metin'in Babası).

"İnternette izlediği Elsa isimli çizgi filminden çok etkileniyor. Saçlarını Elsa gibi omzuna doğru örüp Elsa tacı takmak istiyor" (Mina'nın Annesi).

Edimsel koşullanma temelinde ise, internet aracılığıyla bilgilere çabuk ulaşmanın ve insanlarla sanal iletişimin pekiştirici olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların da arzuladığı zevke aldığı oyunlara çabucak ulaşma etkili olabilir. (Ergüney, 2017: 1928)

"Kızım internetten sürekli Ceylin diye bir çocuğun videosunu açmamı istiyor. Ceylin isimli çocuğun babası tarafından çekilen bu videolarda Ceylin şarkı söylüyor, evcilik oynuyor ya da bir oyuncacı tanıtıyor" (Mina'nın Annesi)

Ev ortamında anne babasının ve abla ya da abisinin cep telefonu veya bilgisayar başında olmasını gözlemleyerek onlar içinden kendine uygun olanı yaparak sosyal öğrenme kuramına göre onları model alır. Kuzu'nun 26 il de 4000 anne baba üzerinde yaptığı araştırmada (Bkz. Kuzu, 2011: 17-18) dijital teknolojinin kullanımı açısından ebeveynlerin iletişim alt boyutunda İnternette en çok görüntülü ve sesli iletişim kurma amacıyla yararlandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynler, internet aracılığıyla tanıdıklarıyla uzun süre ve rahatça iletişim kurduklarını ve

internet'in iletişimi ekonomik hale getirdiğini tespit etmiştir. Aynı araştırmada anne babaların iletişimde en çok kullandığı medya türü cep telefonu iken, bunu sırasıyla televizyon ve sabit telefon izlemiş, İnternet dördüncü sırayı almıştır. Çocukların ise iletişimde en çok İnternet'i kullandıklarını belirtirken, bunu cep telefonu, televizyon ve sabit telefonunun izlediği görülmüştür.

2007 de Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü'nün internet kullanımı ve aile üzerine yaptırdığı araştırmada araştırma örnekleminde incelenen ailelerin yüzde 79'unun evinde bilgisayar bulunmakta, evinde iki ya da daha çok bilgisayar bulunan ailelerin toplam veri setinin yaklaşık yüzde 11'ini oluşturduğu ve ailede. çocukların internete en fazla bağlanan grubu oluşturmakta, bu bağlamda babalar ikinci sırada anneler ise son sırada yer almaktadır. (Bkz. İnternet Kullanımı ve aile Araştırması, 2018: 56 vd) Bu veriler ışığında çocukların interneti daha fazla kullanmalarında ev ortamında anne babaların internet kullanımından çocukların etkilenebileceği söylenebilir. Dolayısıyla zamanla alışkanlık haline gelen internet kullanma eğiliminin çocuğu internet bağımlılığına dönüştürmesi mümkün olabilir.

Çocukların dijital bağımlılığına yol açabilecek bir başka neden anne babanın çocuklarını oyalamak adına onlara eğlenmeleri için cep telefonu, tableti ellerine vererek ya da bilgisayarda oyun oynamalarını sağlayarak ekran alışkanlığı kazanılması sonucu ekran ve oyun bağımlılığına doğru geçişin oluşmasıdır.

Anne babaların çocuklarını oyalamak için onlara cep telefonu ya da tableti kullandıklarını şu ifadelerde görmek mümkündür.(Ergüney, 2017: 1929-1930)

"Bir yere gittiğimizde veya eve bir misafir geldiğinde çocuğumla ilgilenemediğim için bazen interneti bir kurtarıcı olarak gördüğüm doğrudur. Çünkü o internette oyalanırken ben de yanındaki kişilerle ya da misafirlerimle sohbet etme fırsatı buluyorum" (Ege'nin Annesi).

"İşten çıktıktan sonra çocuğumu kreşten alıp eve geliyorum. Çoğu zaman çok yorgun olduğum için oyalanması için eline telefonumu veriyorum" (Mina'nın Annesi).

"Çocuğumun elinden tableti alamıyorum. Bağımlı gibi sürekli birşeyler tıklamak, izlemek istiyor. Çoğu zaman ağlamasını diye zorla almak istemiyorum. Ama çok uzun süre kullanması beni rahatsız ediyor" (Asya'nın Babası)

Anne babaların da çocuklarını oyalamak için verdikleri cep telefonu ve tablet kullanımı ile oluşan alışkanlık zamanla bilgisayar kullanımına ve internet bağımlılığına da zemin hazırlayabilecektir. Bu itibarla Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2013 yılında yaptığı araştırmanın verilerine göre ise Türkiye'de 6-15 yaş arasındaki, çocukların bilgisayar kullanma yaşının 8 olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu yaş grubu çocukların yaklaşık %24.4'ünün sadece kendilerinin kullandıkları bilgisayarları, %13.1 'inin kendi cep telefonu ve %2.9 'unun oyun konsolu bulunmaktadır. Bilgisayar oyunlarına internet kafelerinden erişen çocukların sayısı göz önüne alındığında bu oranların daha da fazla olduğu söylenebilir. (Bkz.Sayar,2020: 74)

6 yaş altı çocuklar ile ilgili internet kullanımı ile ilgili veri, Merve Ergüney tarafından Ankara ilinde yaşayan okul öncesi çağıdaki 3-6 yaş arası 16 çocuk ve anne babasından oluşan araştırmada dikkat çekmektedir. Görüşme ile yapılan araştırmada ebeveynlerin çocuklarının internet kullanma sürelerinin 1 saat ile 4 saat arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Çocuklardan 4'ü günde 4 saat, 6'sı günde 3 saat, 3'ü günde 2 Saat, kalan 3'ü ise günde 1 saat internet kullanmaktadır. Çocuklar evde geçirdikleri vakitlerde, dışarıda geçirdikleri vakitlere göre daha uzun

süre internet kullanmaktadırlar. Çalışma kapsamında görüşülen ebeveynlerden alınan bilgilere göre çocuklar internete tablet, telefon ya da bilgisayardan erişmektedirler. Çocukların 7'si tablet üzerinden, 2'si bilgisayar ve anne veya babalarına ait telefon üzerinden, 7'si ise sadece anne veya babalarına ait telefonlar üzerinden sağlamaktadırlar. (Ergüney, 2017: 1926-1927)

Aynı araştırmada anne babaların çocuklarının internet üzerindeki içerik tercihlerine yönelik bazı ifadeleri şöyledir:

"Kızım internetten sürekli Ceylin diye bir çocuğun videosunu açmamı istiyor. Ceylin isimli çocuğun babası tarafından çekilen bu videolarda Ceylin şarkı söylüyor, evcilik oynuyor ya da bir oyuncağı tanıtıyor" (Mina'nın Annesi).

"Oğlum internet üzerinden on-line olarak oyun oynamıyor. Fakat tabletine istediği oyunları indiriyor ve oynuyor hatta sıkıldığı oyunları siliyor yerine başka oyunlar indiriyor" (Menderes'in Babası).

"Sürekli çizgi film izliyor. Üstelik bir çizgi film den diğerine atlıyor. Sürekli ekranı kaydırıyor, değiştiriyor. Sanırım farklı farklı görüntülerin gelmesi hoşuna gidiyor" (Asya'nın Babası) (Bkz. Ergüney, 2017: 1928)

Araştırmada çocukların çizgi film, oyun oynama arzuları içinde yaygın internet kullanımındaki eğilimlerinin onları internete, ekrana ve oyunlara bağlı hale getirdiği düşünülebilir.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların gerek kendilerinin cep telefonu ve tablet ya da bilgisayardan oyun oynama veya çizgi film izlemekten dolayı zevk almaları, gerekse anne babaların çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarından veya onların yaramazlıkları, huysuzluklarına karşı onları oyalamak için ellerine tutuşturdukları cep telefonu ya da tablet sebebiyle oluşabilecek dijital bağımlılıkla mücadelede değerlerin anne babaların tutum ve davranışlarını daha olumlu hale gelmesine katkı sağlaması mümkün olabilir. Bu sayede çocuklarının dijital bağımlılığa dönüşmeden dijital teknolojiyi kullanmalarına imkan sağlanabilir. Bundan dolayı değerlerin dijital bağımlılıkla mücadele etmede nasıl kullanılabileceği ve hangi değerlerin katkı sağlayabileceği üzerinde durulacak husustur.

Dijital Bağımlılıkla Mücadelede Değerlerin Önemi ve Bazı Değerlerin Rolü

İnsanoğlu davranışlarında genelde belli bir amacı, hedefi gözetir. Gelişigüzel rastgele davranmamaya özen gösterir. Çünkü insanın hedefleri amaçları doğrultusunda davrandığında yaptıklarının kendisi için bir değeri olduğunu fark eder. Böylece "değer" insan hayatında yapıp etmelerinin anlamlı olmasını sağlar ve onun davranışlarının kendi içinde gerekli olduğunu ortaya koymasında etkili olur. (Mengüşoğlu, 1988: 97; akt Kula, 2017: 407) Dolayısıyla insan hayatında değerler, onun yapıp etmelerine yön verir, davranışlarını yönetir. (Mengüşoğlu, 1988: 99; akt Kula, 2017: 407) Çünkü değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut bir ölçü olma özelliği sebebiyle kişinin yanında bir şeyin önemli ya da önemsiz olduğunu, kıymetini belirler. (Ekşi& Katılmış, 2020: 18) Yapıp-eden bir varlık olarak insanın bütün yapıp-etmeleri mutlaka bir "değer" ile ilgilidir. O halde değer; "insanın yapıp-etmelerini belirleyen ilke ya da ilkeler" olarak tanımlanabilir. "Yapıp-etmelerimizi belirleyen, yöneten, yönlendiren, onların temelinde yatan ilkelerdir." değerler, bireyin düşünce, tutum ve davranışlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir unsurunu oluştururlar. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültürel değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar. Aynı zamanda insanın sahip olduğu değerler, onun başkaları ile olan

ilişkilerini düzenlemede belirleyici bir rol oynar.(bkz. Kula, 2017: 407) Bu yönüyle değerler, toplumsal hayatta, sosyal ilişkilerde sosyal kontrol ve baskı mekanizmaları olarak işlev görür. (Şimşir& Dilmaç, 2020: 61) Bireylerin kendileri dışındaki insanlara nasıl davranacağını ve davranışlarında ilişkilerini bozmayacak sağlıklı ilişkiler kurmasına yol açacak sosyal kontrolü değerlerle sağlama mümkün olmaktadır. Değerler içerisinde yer alan sosyal ve dini değerler kişinin davranışlarında ölçülü ve sevgi, yardımlaşma , fedakarlık, naziklik gibi insanın özüne uygun davranışlar sergilemesine de katkı sağlar. (Şimşir & Dilmaç, 2020: 65) Değerlerin insan hayatında fonksiyonları ve önemi açısından dijital bağımlılık ile mücadelede sevgi, saygı, sorumluluk, sabır, şefkat ve merhamet gibi değerler, erken çocukluk döneminde aile bireyleri tarafından anlaşılıp hayata geçirilirse bu dönem çocuklarının dijital bağımlı olmadan dijital araç ve uygulamalardan sağlıklı bir şekilde yararlanmaları mümkün olabilir.

Sevgi değeri insan hayatında en temel ve varlığın anlam ve önemini ortaya koyan bir değer olarak anne babaların çocukları ile ilişkilerinde olumlu yönde etkili olabilecek ve bunun doğal sonucu olarak ta çocuklarının dijital teknoloji ile sağlıklı ilişki kurmalarına da katkı sağlayacak değerdir. Çünkü sevgi değeri sevgi değeri çocuğun ilgi, alaka görme, kendisinin değerli ve anlamlı olduğunu hissetme, can sıkıntısı, yalnızlık, anne baba ile çatışma gibi onu psikolojik yönde olumsuz etkileyecek durumları aşma vb kazanımların elde edilmesine ve dijital bağımlılığına yol açan nedenlerin ortadan kalkmasına etki edebileceğini görmesine katkı sağlayabilir.(Kula, 2017: 410) Bu nedenle dijital bağımlısı çocuk , ailesi ve birlikte olduğu arkadaşlarının ilgisine, desteğine, onu dinleme , anlama ve ona zaman ayırma gibi bazı tutum ve davranışların hayatında yer aldığını hisseder ve dijital teknolojiyi bilinçli kullanma becerisini kazanır. Çünkü sevgi değeri var olan özellikleri ile tüm varlığı onaylayıcı destekleyici bir tutum olduğundan insan onurunun hak ettiği değeri ona kazandırır. Aynı zamanda bireyi doğal hale getirir, güvenin oluşumunu sağlar, sevgi değeri ,ile hiç zorlanmadan yapması gerekeni yapmayı kazandırır. Görev ve sorumlulukların farkına varmasına yardımcı olur. (Hökelekli, 2013:23) Bireyin hayatında sevgi değerinin bu işlevleri, etkileri onda var olan ilgi, sorumluluk, saygı ve bilme unsurları vasıtasıyla gerçekleşir. Sevgi ilgiyi ilgi de iyilik yapmayı gerektirir. Sevgi ile ilgi arasındaki ilişki sevdiğimiz insana iyilik yapmayı da gerektirir. Dolayısıyla sevmek, birinin iyiliğini istemektir. Sevgi, sevdiğimiz şeyin yaşaması, gelişmesi için duyduğumuz etkin ilgidir. Annenin çocuğuna bakması, emzirmesi, rahat ettirmesi bu etkin ilgiyi ortaya çıkartır. Gerçek sevgi, sevilene karşı yapılabilecek bütün kötülükleri de önler. Ayrıca sevgi sevilen şeye değer ve önem katar. Bir insan birisine sevgi ile yaklaştığında ona değer veriyor ve onu önemsiyor demektir. Ona karşı nazik davranır ufak tefek kusurlarını hatalarını görmezden gelir. Onun değerini düşürecek davranışlardan kaçınarak saygısını ifade eder. Ona zaman ayırır. İhtiyaçlarına cevap verir onun gelişmesine katkı sağlar. Ona karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirir. Bir varlığı sevmek, onun var olmasını arzulamak varlığından sevinç duymaktır. Bu itibarla sevgi canlı- cansız tüm varlığını kapsar Benlik sevgisi, anne baba sevgisi, eş, çocuk, arkadaş, vatan tabiat sevgisi ve Allah sevgisi de bunların başında gelir. (Hökelekli, 2013: 17-18) Sevgi değerinin bu özellikleri anne babanın erken çocukluk dönemindeki çocuğunun dijital teknolojilere bağımlı olmasına yol açmayacak şekilde makul ilgisini ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışır. Çocuğunun oyalanması için cep telefonu ya da tableti kullanması yerine psiko-sosyal gelişim özelliklerini dikkate alarak sorumluluklarını ona başta örneklik teşkil ederek, ilgilenerek, bilgilendirerek kazandırabilir. Sevgi değeri sayesinde anne babanın bilinçli anne baba olma davranışı öne çıkarak çocuğunun dijital ortamdan dengeli sağlıklı bir şekilde faydalanmasına yardımcı olabilir.

Değerler içerisinde yer alan sevgi değerini pekiştirecek olan sorumluluk değeri de bireyin günlük yaşamının özünü kapsayacak nitelikte olan bir değerdir Zira sorumluluk değeri sayesinde insan, kendisine verilen veya üzerine aldığı işin sonuçlarını üstlenmeyi, bir işi istenen nitelik ve nicelikte yapmayı gerçekleştirir. (Hökelekli, 2013, s.57)

Sorumluluk değeri de kişiyi değerli kılan ve kurallara uyabilme, çevresine karşı ilgili ve duyarlı olma, sözünde durma, ciddiyet, güven, başkalarının haklarına saygılı olma gibi Bazı temel özellikleri barındırır.(Hökelekli, 2013: 58) Bu itibarla sorumluluk "kişinin kendisine ve başkalarına özen ve bakım göstermesini, yükümlülüklerini yerine getirmesini, toplumsal sürece katılmasını, acıları dindirmeye çalışmasını ve daha iyi bir dünya için gayret etmesini ihtiva eden bir erdem" olarak tanımlanabilir. (Hökelekli, 2013: 57) Bu özellikleri ile sorumluluk değeri, insanın başta kendine karşı ve diğer insanlarla etrafındaki varlıklara karşı birtakım görev ve sorumluluklarının olduğu bilinciyle davranmayı sağlar.

Anne baba sorumluluk değerinin kazandıracağı bakış açısıyla cep telefonu kullanımında internet ya da bilgisayarla ilişkili bir etkinlik gerçekleştirirken de, zamanını boşa geçirmemek, boş ve gereksiz bir takım uğraşılardan kaçınmak, internetten yararlanırken sağlığını, günlük görev ve sorumluluklarını aksatmayacak şekilde davranış ortaya koymayı gerçekleştirebilir. Böylece dijital teknoloji ihtiyaçların giderilmesinde sorumluluk değeri ile anne babanın dengeli, ölçülü davranmasını sağlayacak bir seviyede yararlandığı, kullandığı bir teknolojik imkan özelliğini taşıdığı gibi vazgeçilmez olmayan, bir alışkanlık haline dönüşmeden bağımlılığa yola açmadan hayatının içerisinde anlamlı bir kullanma becerisine de dönüşebilir. (Kula, 2017: 409) Bu konuda çocuklarına örnek olarak ve onların cep telefonu, bilgisayardan yararlanırken sorumluluk bilinci ile davranmalarını sağlanabilir ve gelişigüzel alışkanlık oluşturunca kullanma yerine itidal, ölçülü davranma prensibi ile bilinçli kullanmayı kazanmalarına yardımcı olabilirler. Böylece sorumluluk bilinci erken çocukluk döneminde dijital bağımlılıkla mücadelede etkili bir değer olarak yer alabilir.

Sabır değeri erken çocukluk döneminde dijital bağımlılıkla mücadelede anne babanın en çok yararlanabileceği bir değerdir. Zira sabır, bir zorluk, dert, belaya ile karşılaşan bir kimsenin öfke ve isyan duygularına kapılmaksızın içinde bulunduğu durumu sakin ve soğukkanlı bir şekilde karşılamasıdır. Güçlü, dirençli olması, olayların sonunu beklemesi, telaş ve acele etmemesidir. Sabır, kişinin herhangi bir olumsuz durum ya da olumsuzluk oluşturacak tüm olaylara karşı dayanma gücüdür. Sabır sayesinde olumsuz olaylara karşı mücadele etme, iç ve dış engellerle mücadele edip sağlam bir azim ve güçlü bir iradeyle bu engelleri aşarak yol alma söz konusudur. Sabır, yaşanan sorunu önce kabullenip sonra çözümü yönünde çaba sarf etme gerçekleşir. Uygulanan sorun çözmeye yönelik faaliyetlerin sonucu beklenir. (Hökelekli, 2013: 117-118) Sabrın bu özellikleri, anne babanın çocukları ile olan ilişkilerini düzenlemede etkili olabilir. Aynı zamanda ebeveynlerin erken çocukluk döneminde farkına varmadan - cep telefonu, tablet, bilgisayar ya da televizyon seyretmeye alıştırılan ve bunlarla fazla zaman geçirerek bağımlı olma aşamasına gelen çocuğunun bu durumu karşısında azimle güçlü bir irade ile tutum ve davranışlarını değiştirmeye çalışmada önemli bir katkı sağlayabilir. Burada çocuğunun dijital teknolojiyi kullanmada nasıl bir tutum takınacağı sabırlı davranılarak öğretilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, bu dönem çocuğunun taklit yoluyla öğrenmesinin göz önüne alınması ve anne babanın dijital teknolojiyi kullanırken kendilerinin örnek davranışları gerektirir.

İnsani ilişkileri sürdürebilir kılmada ve insanları olduğu gibi kabullenmede onlarla ilgilenme onlara sevecen, sempatik davranmada aynı zamanda sorunların çözümünde de etkili olan şefkat değeri ise özellikle oyun ve cep telefonu ile dijital bağımlılık sınırına gelen erken çocukluk dönemi

bireyine yönelik tutum ve davranışlar açısından onun bağımlılığı aşmasında katkı sahip olabilecek bir değerdir. Zira şefkat değeri, insanların iyi özelliklere sahip olmalarını arzu etmeye, onları zarara sevk edecek yanlış ve kötü şeylerden korumaya yönelik davranmayı sağlar. (Hökelekli, 2013: 199) Şefkat, başkalarını anlamayla yakından ilgili olduğundan , onların ne düşündüğü değil ne hissettiğini anlamak önemlidir. Bu nedenle internet bağımlısı olan kişinin yaşadıklarını anlamak, hissettiği şeylerin anlaşıldığını fark ettirmek, onun internet bağımlılığına yol açan ilgisizlik, anlaşılabilirlik ve yalnızlık gibi duygularını onarabileceği gibi anlaşıldığını fark etmesi de bu konudaki mücadelesinde kendine güvenmesine, cesaretini artırmasına da imkan sağlayabilir. Bu konudaki sorunlarının çözümünde de etkili olabilir. (Kula, 2017: 410) Çünkü günümüzde çocuk ve gençlerde görülen davranış sapmalarının altında şefkat değerinden yeterince beslenememe eksikliği bulunmaktadır. Çok hızlı bir hayat temposu içinde anne babaların kendi iş ve geçimleriyle son derece meşgul olmaları ve bunun sonucunda çocuklarına çok fazla zaman ayıramamaları gibi nedenlerle çocuğun şefkatle okşayan bir ele, sevgi ile bakan gözlere ihtiyaçları söz konusudur. (Hökelekli, 2011:61) Yorgun olarak eve gelen ya da işiyle meşgul olduğu için çocuğuyla zaman geçiremeyen anne baba çocuğunun oyalanması ya da eğlenceli zaman geçirmesi amacıyla eline verdiği cep telefonu ya da tabletle vakit geçiren çocuğun zamanla bunlara bağımlı hale gelmesi mümkün olabilir. İşte bu noktada çocuğunu anlamada, onun ne hissettiğini kavramada şefkat değeri ile ilgilenmesi ve bilgilenmesi anne babaların özellikle en çok şefkat ve merhamete ihtiyaçları olduğu kişiliklerinin şekillendiği erken çocukluk döneminde dijital bağımlılıkla da mücadelede önem taşımaktadır.

Şefkat değerinin de varlığıyla daha kapsamlı insanın hayatında yer alan merhamet değeri de erken çocukluk döneminde cep telefonu, tablet, bilgisayar kullanmada aşırı davranma , televizyon seyretme alışkanlığını kazanma ve bunlara bağlı oyun , film izleme bağımlılığı ile mücadelede etki olabilecek değerlerdendir. Zira merhamet, başkasının güçsüzlük, sıkıntı ve derdine ilgi duyma, onun durumuna şefkat göstererek onun halini anlamaktır. Dolayısıyla merhamet, dert ve sıkıntı içerisinde olan kişinin derdiyle dertlenme, üzüntüsüyle üzülmeye ve ona yardımcı olmaya çalışmaktır. Bu nedenle anne baba erken çocukluk döneminde olan çocuğunun canı sıkıldığında, her hangi bir sorunu olduğunda ya da anne babasını özlediğinde onun içinde bulunduğu durumu merhamet eğitimi ile daha rahat anlayabilir. Bu tutum ve davranış içerisinde olan anne baba çocuğunun dijital teknoloji ile ilişkisinde de onun oyalanması için eline cep telefonu vermek yerine onu gerektiğinde nasıl kullanması gerektiğini öğretmek sağlıklı bir iletişim kurma imkanı oluşabilecektir. Böylece erken çocukluk dönemindeki çocuğun dijital bağımlılık düzeyine ulaşmayan dijital teknolojiden yararlanması da sağlanabilir.

Sonuç

Kişiliğin oluşumu ve gelişmesi açısından önemli bir evre olan erken çocukluk dönemi günümüzde günlük hayatın bir parçası haline gelen dijital teknoloji kullanımından bir şekilde nasibini almaktadır. Genelde anne babaların çocuklarını oyalamak için ya da çocukların ilgisini çeken oyun ve çizgi film gibi etkinliklerinden yararlanmaları amacıyla ellerine cep telefonu veya tablet vermek, bilgisayar kullanımını sağlamak suretiyle dijital teknolojiye bağımlı olabilecek adımları atabilmektedirler. Cep telefonu bağımlılığın 3 yaşına, bilgisayar kullanımının da 8 yaşına kadar düştüğü ortamda erken çocukluk dönemi bireyinin cep telefonu, tablet kullanımı ve oyun bağımlılığı yaşamaması açısından bazı değerler anne babaların olumlu tutum ve davranışlar oluşturmalarına katkı sağlayabilir. İnsani diğer varlıklardan ayrılmasına imkan sağlayan ve ona özgü davranış olan değerlerin insanın hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır.

Değerler insanın davranışlarına kaynaklık eden tutum ve davranışına hayatına yön veren kurallardır. Bu yönüyle anne babanın erken çocukluk dönemindeki çocuğun dijital bağımlılığa yol açmayacak şekilde ona davranması ve onunla iletişim kurmasına yardımcı olacak değerler içerisinde sevgi, saygı, sorumluluk, şefkat ve merhamet değeri var olan özellikleri sebebiyle dikkat çeken değerlerdendir. Sevgi değeri, çocuğu tanıyarak onunla ilgilenerek ve onun varlığını önemseyecek şekilde davranarak saygı özelliklerini barındırır. Bu yönüyle sevgi en önemli bir değer olarak varlığın anlam ve önemini ortaya koyar. Anne baba çocuğunun özelliklerini bilerek ve ona değer vererek sevgisini ifade ettiğinde çocuğun cep telefonu ya da tablet alışkanlığı yerine psiko-sosyal gelişimine olumlu etki sağlayacak oyun ve oyuncaklarla oynama etkinliği gelişeceği gibi dijital teknolojiyi makul şekilde kullanma becerisi oluşacaktır. Aynı şekilde anne baba kendileri dijital teknolojiyi kullanırken sorumlu davranır ve iyi bir model olursa bu durum taklit yoluyla öğrenen çocuğa yansır. Erken çocukluk dönemindeki bireyin cep telefonu ya da oyun gibi dijital bağımlılığa dönüşmeden dijital teknolojiyi kullanmasında onu anlayan ona yol gösteren bir anne baba tutumu şefkat ve merhamet değeri ile en üst seviyeye ulaşabilir. Bu değerlerin etkin olması ve çocuğun dijital ortama alışkanlığa dönüşen ve sonrasında bağımlılığa neden olabilecek davranışlarını düzeltmede sabır değeri etkili olabilecek değerlerdendir. Çünkü sabır karşısındakinin zorluk ve sıkıntısını aşacak çözümü üretme ve mücadele etme davranışını kazandıran bir değerdir. Bu itibarla anne baba çocuğuna dijital ortamdan olumlu bir şekilde yararlanmasını sağlayacak tutum ve davranışları sabırlı davranarak gerçekleştirebilir.

Kaynakça

- Ayan, S. &. (2012). "Erken Çocukluk Döneminde Oyun",. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, c. 14, sayı: 2., 143-149.
- Baymur, F. .. (1978). *Genel Psikoloji*. . İstanbul: İnkilap Yayınları.
- Bertan, M. H. (2009). Ülkemizde Erken Çocukluk Gelişimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi, (2000-2007)i. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52 (1), 1-8.
- Budak, B. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bilim Sanat Yayınları.
- Dilmaç, Ş. (2020). Değerlerin Sınıflandırılması. A. K. Halil Ekşi içinde, *Karakter ve Değerler Eğitimi* (s. 57-73). Ankara: Nobel.
- E., E. (1965). *Childhood and Society*,. Newyork: Collins Pub.
- E., K. (2020). *Çocuğunuz Dijital Dünyaya Esir Olmasın (Çev.Elif Söğüt)*. Ankara: Paloma.
- Ekşi, H. k. (2020). Kavramsal Çerçeve: Temel Kavramlar. A. K. Halil Ekşi içinde, *Karakter ve Değerler Eğitimi* (s. 1-25). Ankara : Nobel.
- Ergüney, M. (2017). İnternetin Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkında Bir Araştırma. *ulakbilge*, 5 (17),, 1917-1938.
- Güven, G. &. (2012). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi. İbrahim H. Diken (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 2-58). Ankara : Pegem.
- Horozcu, Ü. (2015). *Din Psikolojisi, Ders Kitabı*, . İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitim*. İstanbul: Timaş.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*. İstanbul: Dem.

- Kaygusuz, C. (2013). Psikolojik İhtiyaçlar ve İnternet Bağımlılığı,. M. K. Edt.) içinde, *İnternet Bağımlılığı Sorunlar ve Çözümler*((s. 163-190). Ankara: Anı .
- Kula, N. (2017). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuğa Ölümü Anlatmak. *Turkish Studies* , (12/2), 301-313.
- Kula, N. (2017). İnternet Bağımlılığı İle Mücadelede Manevi Değerlerin Önemi. A. y. Edt) içinde, *Ress Congress 1. Uluslararası Eğitimi ve Sosyal Bilimler Sempozyum tam Metin Kitabı* (s. 401-412). Ankara: Resscongress.
- Kuzu, A. (2011). İnternet ve Aile. *Aile ve Toplum Yıl: 12 Cilt: 7 Sayı: 27 Ekim-Kasım-Aralık* , 9-32.
- Kürkçüoğlu, B. Ü. (2012). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Fiziksel ve Sosyal-Duygusal Gelişim. İbrahim H. Diken (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 136-170). Ankara : Pegem .
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan Felsefesi*. . İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mercan, N. (2010). Dijital Dünyada Zaman, Mekan, İnsan İlişkileri ve Yabancılaşma. *Silahlı Kuvvetler Dergisi*. Sayı 403, 110-111.
- Mercan, N. (2020, Ekim !5). *Dijital Dünyada Zaman, Mekan ve İnsan İlişkileri ve Yabancılaşma*. Ekim !5, '020 tarihinde <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/Mn34D.pdf>: <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/Mn34D.pdf> adresinden alındı
- Orhan, I. (2018, Aralık 24). *Cep telefonu bağımlılığı üç yaşına kadar düştü* . Ekim 08.10.2020, 2020 tarihinde [cnnturk.com](https://www.cnnturk.com/saglik/cep-telefonu-bagimlilik-3-yasina-kadar-dustu?page=4) , sağlık : <https://www.cnnturk.com/saglik/cep-telefonu-bagimlilik-3-yasina-kadar-dustu?page=4> adresinden alındı
- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Temmuz 2017, Cilt: 7,(2)*, 301-315.
- Ögel, K. (2014). *İnternet Bağımlılığı, İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Piaget, J. (1957). *Logic and Psychology*,,. United States:: Basic Pub.
- Sayar, K. B. (2020). *Dijital Çocuk*. İstanbul: Kapı.
- Selwyn, N.. (2019). Çocuklar ve Gençlerin Dijital Yaşamla Mücadeleri (Çev.Ferhan Odabaşı). E. H. Odabaşı içinde, *Dijital Yaşamda Çocuk*, (s. 1-18). Ankara: Pegem.
- Waller, T. (2009). *An Introduction Early Childhood*. London : Sage Pub.

مشكلات تعليم الدين والقيم لجيل الأطفال الرقمي ألفا.

أستاذ مشارك/دكتور/ عبد الكريم بليل - ط.د. بن عويشة لمياء

جامعة الشانلي بن جديد / الطارف / الجزائر

The Problems of Teaching Religion and Values for the Digital Generation of Children Alpha

Bellil Abdel Karim & Lamyaa Bin UWAYSHA

مقدمة:

تكتسب رياض الأطفال أولوية تربوية في مسار تربية وتعليم الطفل، وتمثل مرحلة صعبة للمعلمين في تلقين الطفل وتعليمه، لأنها بداية بناء اللبنة المعرفية والتربوية والأخلاقية.

لكن أطفال الجيل ألفا المعاصر تشهد تربيته تحديات خاصة، تكمن في مواكبة تحديات العولمة الرقمية وتشبع الجيل Z المرافق عمريا للجيل ألفا بثقافة رقمية فائقة التسارع، وتلقيه لأفكار ومعلومات من مدخلات متنوعة ومتداخلة من ثقافات عالمية مغايرة للثقافة الأسرية والمجتمعية دينيا وقيما.

فأطفال الجيل ألفا؛ هم الأكثر تفاعلا مع الهواتف والألواح الرقمية من الأجيال السابقة، وهم الأكثر متابعة للبرامج والمنصات الاجتماعية، التي تقدم منتجات ترفيهية وتعليمية تشكل مزيجا ثقافيا يذيب الهوية الدينية والوطنية للطفل المسلم.

وتزيد تراكمات الإشكاليات التعليمية الدينية والقيمية؛ حالة فقدان التنسيق بين المعلم وأولياء الأمور، مما يفقد مجهودات المعلمين نتائجها المرجوة.

كما يعاني المعلمون من الجيل Y، والجيل X ضعف مواكبة للتكنولوجيا الرقمية، وللبرامج الترفيهية والتربوية والتعليمية التي يتلقاها أطفال الجيل ألفا عبر وسائط التواصل الاجتماعي. وقلة دراية باستعمال تطبيقات وبرامج التواصل والتعليم المعاصرة، والتي تمنحهم قدرا من التواصل عن بعد، ونشر محتوى تربوي تعليمي رقمي للأطفال على النت، كبديل مواكب للكهماله من الإنتاج الموجه للأطفال دون رقابة، أو مما لا يناسب ثقافة وأعراف ودين الطفل المسلم.

تتمثل إشكالية البحث في:

- هل يحتاج المعلم التربوي رياض الأطفال لمواكبة الإنتاج الرقمي لتقديم عروض تعليمية وتربوية لأطفال الجيل ألفا؟
 - ما هو مقدار تجاوب أطفال الجيل ألفا مع البرامج الدينية المقدمة في قوالب معاصرة؟
 - أين تكمن أهمية الأسرة في متابعة برنامج المعلم التربوي والتعليمي للأطفال؟
- في هذه الورقة نسعى لإجلاء التحديات التي يتعرض لها المربي رياض الأطفال في تربية وتعليم الجيل ألفا، من جهة تكوين المعلم العلمي والتقني، ومعاونة الوالدين، ومواكبة اهتمام الطفل المعاصر. بتقديم دراسة ميدانية كنموذج في التعليم الديني للأطفال.
- وقد تبين من نتائج الدراسة قابلية سريعة للأطفال لتلقي التعليم الديني التربوي عبر وسائط التواصل الاجتماعي، في قوالب ترفيهية من رسومات وأناشيد وألعاب.

في المقابل نجد نفور شريحة من الأطفال من البرامج الكلاسيكية وإغراقهم التعليمي في التلقي عبر الوسائط الرقمية من الإنترنت.

تتلخص أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- أنها مكملة لدراسات مختلفة عن أزمة التعليم الديني في مواكبة الأجيال (Alpha،Z)
 - بحث واقع الروابط الأسرية بعد اقتحام منصات التواصل الاجتماعي العلاقات.
 - عرض أضرار التساهل في تعامل الأطفال مع الأنترنت دون رقيب أبوي.
 - كشف الخلل المنهجي في تعليم أطفال الرياض من حيث المحتوى أو الأسلوب.
- منهجية الدراسة وصفية؛ لمجتمع دراسة مكون من أطفال جيل ألفا وأولياء ومربين رياض الأطفال، وعينها مدرسة بمسجد التوبة بولاية الطارف، الجزائر.

الجيل ألفا (Generation Alpha):

1.1 تعريف جيل ألفا:

يعرفون بأنهم المواطنون الرقميون (Digital Natives)، من مواليد عام 2010 إلى 2025، وهم الجيل اللاحق للجيل Z. لقبوا بالجيل ألفا من طرف عالم الاجتماع الأسترالي مارك ماكريندل (mccrindle, 2020)

يولد عدد كبير من أطفال الجيل Alpha و Z في منازل مشبعة بالأجهزة الإلكترونية، سواء لأغراض الترفيه أو للأغراض الإنتاجية. لهذا فهم مشغولون بالتواصل مع التكنولوجيا، وهم مشغولون مسبقاً بالألعاب وأشكال الترفيه الرقمية الأخرى. (Parenting Staff, Generation Alpha Predictions, 2020).

الجيل ألفا هم عادةً أبناء جيل الألفية (1981 - 1996)، وبعضهم أبناء الجيل X أو حتى والديهم، وهم أول مجموعة تولد بالكامل في القرن الحادي والعشرين. (Children's Bureau, 2019).

سيكونون الجيل المتدفق، بحسب جيف فروم؛ مؤلف كتاب (Marketing to Gen Z).

" كطفل، كنت أشتهي من الحبوب السكرية؛ سوف يشتهون من تكنولوجيا البث.

يعتقد جو نيليس (أستاذ الاقتصاد العالمي في كلية كران فيلد للإدارة)؛ أن ألفا سيكون الجيل الأكثر تعليماً حتى الآن. قال لي: ستصبح الدراسة على مستوى الماجستير هي المعيار للعديد منهم.

أعتقد أننا نشهد بالفعل ظهور هذا الاتجاه في معظم البلدان، ومن المرجح أن ينتشر في جميع أنحاء العالم". (Ewens, 2019)

فهو جيل تعلم استخدام شاشات اللمس قبل أن يعرف كيفية القراءة، وربما قبل النطق السليم، وقد أشارت دراسة تحليلية أجراها مصرف غولدمان ساكس الأميركي، ونشرها موقع بزنس إنسايدر؛ إلى أن تسارع التطور التقني، أدى إلى مولد مصطلح (جيل Alpha) على الجيل الذي ولد بعد العام 2010، وهو الجيل الذي يولد منه 2.5 مليون طفل أسبوعياً في أنحاء العالم كافة. وعندما يولدون جميعاً (2025) سيصل عددهم إلى ما يقرب من 2 مليار، كأكبر جيل في تاريخ العالم. (mccrindle, 2020).

سيتمتع جيل ألفا بمميزات لم تتح لسابقيه، ولن يستطيع أفراد العيش من دون استخدام الهواتف الذكية، وسيمتلكون القدرة على نقل الأفكار عبر الإنترنت في ثوان معدودة، ما سيجعلهم أكثر الأجيال التي تمتعت بطفرة في الخصائص عبر التاريخ. فالتكنولوجيا فقط هي السلاح الذي سيستخدمه جيل ألفا. (قناة المنار، 2015).

وبذلك يكون الجيل الأكثر موهبة من الناحية المادية على الإطلاق، وهو الجيل الأكثر ذكاءً من الناحية التكنولوجية على الإطلاق. (mccrindle, 2020)، وأول جيل اختير بشكل مباشر تنفيذ الثورة الصناعية الرابعة، والتي تدور حول تسخير الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء والروبوتات المتقدمة وإطار عمل G5. (Parenting Staff, Generation Alpha Predictions, 2020)

أظهرت بيانات من دراسة (Criteo Shopper Story 2020) أن الأجيال الرقمية الأصلية مثل (Alpha، Z، Y) هم الأقرب لإعلانات الإنترنت تفاعلاً. (criteo, 2020).

وبدءاً من الجيل Z، يصبح التفاعل عبر الإنترنت بين الأطفال أعلى من أي وقت مضى. وسيصبح أكبر بمرور السنين. ووفقاً لـ (Statista) تجاوز عدد مستخدمي الوسائط الاجتماعية في جميع أنحاء العالم 3 مليارات، ومن هؤلاء، 50 ٪ من المراهقين، مع تقييم لمساهمة جيل ألفا. (Parenting Staff, Generation Alpha Predictions, 2020)

" سيتخطى الجيل ألفا- المواطنون الرقميون- مشكلة الإدمان للجيل الحالي، وسيطور قدرته على توظيف التكنولوجيا باعتبارها جزءاً اعتيادياً من حياته اليومية.

وعليه؛ سيكون دور الآباء - فقط - التأكد من وجود توازن بين الوقت الذي يقضيه الطفل مع التكنولوجيا والأنشطة الأخرى، مثل قضاء الوقت في الهواء الطلق، وحمايتهم من الأخطار.

عوالم الصغار ستندمج بكل بساطة مع المادية والرقمية، بحيث سيكون جيل ألفا عرضة لنفاد الصبر حين لا تُلبى احتياجاتهم بالسرعة التي يتوقعونها، وستتخفف قدرتهم على التركيز.

ونظراً لأن أطفال الجيل ألفا وُلدوا لآباء أكبر سناً؛ يميلون لإنجاب عدد أقل من الأبناء، فمن المحتمل أن يكون أغلب أبناء الجيل ألفا أطفالاً وحيداً، وستنعكس عليهم بشكل كبير سمات آبائهم -جيل الألفية-. " (ممدوح، 2019)

2. 1 خصائص جيل ألفا:

- "وُلد أول أطفال ألفا في عام 2010.

- سيولد آخر أطفال ألفا في عام 2025.
 - يولد حوالي 2.5 مليون طفل ألفا، كل أسبوع.
 - سيبلغ إجمالي عدد الجيل ألفا حوالي 2 مليار في عام 2025.
 - لن يكتبوا أو يستخدمون البريد الإلكتروني كثيرًا عندما يكبرون.
 - يستخدمون التطبيقات الصوتية / المرئية للاتصال.
 - سينمو العديد من أفراد ألفا وهم يرتدون أجهزة التتبع الصحية.
 - ولدوا بنسبة كبيرة لأباء جيل الألفية.
 - جيل ألفا متنوعة ثقافياً بسبب زيادة الآباء بين الأعراق.
 - جيل ألفا أقل ارتباطاً بالتاريخ العائلي والثقافي.
 - سيكون جيل ألفا ذكياً جداً من الناحية التكنولوجية.
 - سيتعين عليهم التعامل مع التدخلات من عمالقة التكنولوجيا مثل Google و Amazon
 - من المحتمل أن يتفوقوا على التكنولوجيا المسببة للإدمان في وقت مبكر من الحياة." (Parenting Staff, Generation Alpha Kids: Who Are They?, 2020)
- (الشكل رقم 01: مقارنة بين الأجيال) (mccrindle, 2020)

CATEGORY	BUILDERS	BABY BOOMERS	GENERATION X	GENERATION Y	GENERATION Z	GENERATION A
Name origin	The generation that built the economy, infrastructure and society after the Depression and WWII.	The post-war baby boom that created an economic boom.	Typically named after Douglas Coupland's anti-label moniker: "Just call us X". Note: spans 15 years.	The letter that followed X, also known as Millennials.	Following from Y, the end of an era and the end of a millennium.	Coined by McCrindle to define the start of a whole new era. Follows scientific naming (Greek alphabet).
Slang terms	 We prefer proper English if you please. Born: ~ 1946 Age: 75+	 Boomer Peace, money, may we. Born: 1946-1964 Age: 56-74	 Dude, Ace, Bad, As, Wicked Born: 1965-1979 Age: 41-55	 Bing, Fanny, Oak, Fashaz, Wholesaler Born: 1980-1994 Age: 26-40	 IT, Gen, Free, okay, Insta-queen Born: 1995-2009 Age: 11-25	 Gen Z, Boomer, Gen Z, Gen Z, Gen Z Born: 2010-2024 Age: under 11
Social markers	World War II 1939-1945	Moon landing 1969	Stock market crash 1987	September 11 2001	GFC 2008	Trump / Brexit 2016
Iconic cars	Model T Ford 1908, 1927	Ford Mustang 1964	Holden Commodore 1978	Toyota Prius 1997	Tesla Model S 2012	Autonomous vehicles 2020s
Iconic toys	Roller skates	Frisbee	Rubik cube	BMX bike	Folding scooter	Fidget spinner
Music devices	Record player LP, 1946	Audio cassette 1963	Walkman 1979	iPod 2001	Spotify 2008	Smart speakers 2016
Leadership styles	Controlling	Directing	Coordinating	Guiding	Empowering	Inspiring
Screen content	Cinema	TV	VCR	Internet	Device	Streaming

3.1 منصات التواصل الاجتماعي في العالم.

- بلغ المتصلون بشبكة الإنترنت في عام 2019 أكثر من 5.8 مليار مستخدم.
 - عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي أكثر من 4.5 مليار.
 - الوقت الذي يقضيه المستخدمون على مواقع التواصل ارتفع بنحو 60 % في المتوسط، على مدى السنوات الخمس الأخيرة.
 - يوجد حوالي 750 موقع، و1500 تطبيق تواصل اجتماعي فعال.
 - ما بين 50 و60 موقعًا وتطبيقًا للتواصل الاجتماعي، هي الأكثر تأثيرًا وانتشارًا. (النجار، 2020)
- يتوزع مستخدمي الشبكة في نهاية الربع الأخير من عام 2019 حسب آخر تقارير هيئة تحرير موقع النجاح؛ كالاتي (هيئة تحرير موقع النجاح، 2020):

(الجدول 01: مستخدمي الشبكة في نهاية الربع الأخير من عام 2019).				
فيسبوك Facebook	2.5 مليار	74٪ إناث / 62٪ ذكور.	81٪ بين 18 إلى 29 عامًا	77٪ خريجي الجامعات.
إنستغرام Instagram	600 مليون	39٪ إناث / 30٪ ذكور.	72٪ بين 13-17 عامًا	42٪ خريجي الجامعات.

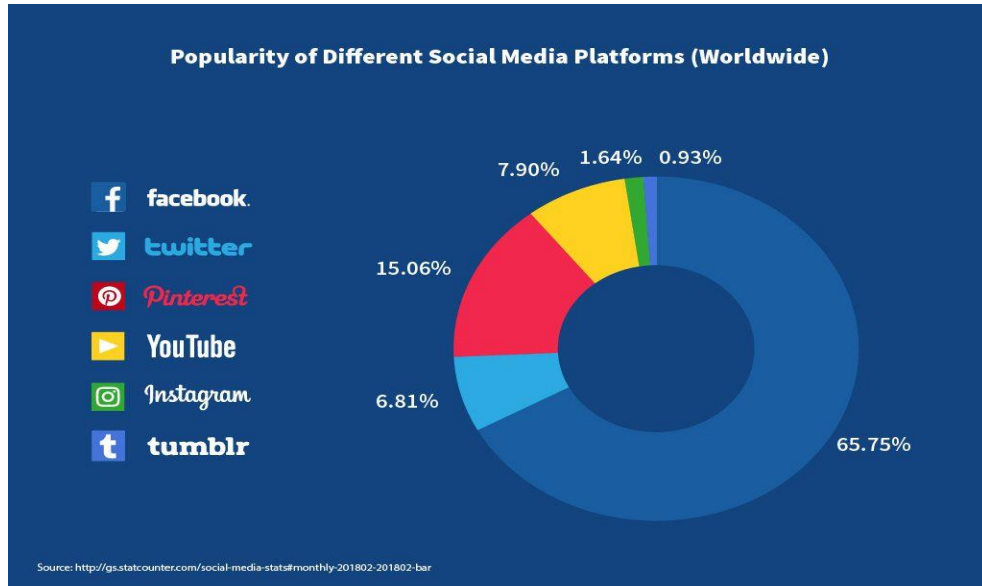
تيك توك TikTok	500 مليون مستخدم	55٪ ذكور / 44٪ إناث.	
تويتر Twitter	330 مليون مستخدم شهرياً	24٪ ذكور / 21٪ إناث.	27٪ بين 30 و 49 عاماً. 32٪ خريجي الجامعات.
سناپ شات Snapchat	210 مليون		73٪ بين 18 و 24 عاماً

يتوزع عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي المقدر بنحو أكثر من 4.5 مليار بين شهر جويلية 2019 - 2020؛ على النحو التالي في الجدول (Stat Counter, 2020):

(الجدول 02: مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في العالم)

Facebook	74.17%
Pinterest	11.68%
Twitter	6.78%
YouTube	4.86%
Instagram	1.35%
Tumblr	0.44%

- يقضي الفرد في تايلاند وقتاً أكبر عبر الإنترنت يومياً بمتوسط 9 ساعات و38 دقيقة، في حين أن الفرد الأمريكي أكثر من 6 ساعات و30 دقيقة. وفي كينيا والمغرب أقل من 4 ساعات و3 ساعات.
- فابيسوك: الأول عالمياً في عدد المستخدمين، والمشاركين.
- يتناقص استخدام منصات التواصل الاجتماعي مع التقدم في السن. ومع ذلك؛ يزداد استخدام LinkedIn و WhatsApp في نطاق أعمار 30-49 سنة بنحو 5٪.
- نسبة مستخدمي مواقع الويب للبالغين (الإباحية) (13٪)، والألعاب (10٪)، كما تشهد زيادة كبيرة ومتسارعة.
- الطرق الأكثر شيوعاً للتفاعل مع الأخبار على الشبكات الاجتماعية: نقر الروابط (60٪)، الإعجاب (58٪). (ويليامز، 2020)
- (رسم بياني رقم 1: شعبية مختلف منصات التواصل الاجتماعي في العالم).



المشاكل التعليمية للجيل الرقمي برياض الأطفال الدينية:

لم يعد البحث عن أي شيء معرفي أو ثقافي أو ترفيهي يحتاج لتصفح أروقة مكتبات ثم تتبّع الصفحات في مصنفات عدة، ولا الاتصال بمختص للاستفسار، ولا التنقل لأي مكان. فقط جهاز واحد يمكن أن يزودك عن معلومات أي تخصص علمي أو ثقافي أو ترفيهي بأي لغة تبحث، وبأي شكل تريده: مكتوب، مسموع، مرئي.

فلا تحتاج لمرشد سياحي ولا لخريطة ورقية للسير في مدينة كبيرة، ولا تحتاج لدليل سياحي يعرفك بمعالمها، ولا تحتاج لخبير هواتف لينتقي لك أحسنها، فقط ابحث عبر الإنترنت، ولا تحتاج لمترجم ولا مؤرخ.. الخ

أصبحت كل التخصصات تختار الإنترنت لنشر معارفها ومعلوماتها وخبراتها، وتضخ كما هائلا من المعلومات والمقارنات، وب نماذج متنوعة التحرير والتصوير والتمثيل، وطورت من نماذج عروضها للمعلومات، وأدخلت تقنيات وأساليب مائعة، وأكثر تشويقا وتسويقا للمعلومة، مما يناسب جيل الألعاب الإلكترونية الرقمية أكثر.

خلق هذا؛ ما يعرف بالتكوين الذاتي للفرد عبر النت، وهو ما يزاحم برامج التعليم الكلاسيكية، كما خلق جيلا مثقفا؛ يشعر أنه يعرف أي شيء؛ فقط لأنه يملك وسيلة معرفة أي شيء، مما يكسبه نظرة استعلاء وتعال على المعلم في أي تخصص أو مهنة، والاستغناء المعرفي عن الخبرة المباشرة. فقط معلم واحد وأوحد عند الجيل الرقمي: الإله غوغل.

" واحد من كل ست استعلامات في (غوغل) لم تطرح من قبل في تاريخ البشر.

أي كاهن، أو مدرس، أو حير، أو عالم، أو مستشار، أو رئيس يملك هذه المصادقية؟ بحيث يكون واحد من كل ستة أسئلة تطرح عليه هي أسئلة لم تطرح من قبل؟

(غوغل) هو إله البشر الحديث. تخيل وجهك واسمك فوق كل شيء وضعته في هذا المربع، وستدرك أنك تتق في (غوغل) أكثر من أي كيان آخر في حياتك...

الشركات الأربعة - (أبل)، (أمازون)، (فيسبوك)، و(غوغل) - فككت ما نحن عليه: الإله، والحب، الاستهلاك، والجنس. - ومقدار توجهك نحو هذه الأشياء يحدد هويتك. ثم أعادوا جمع ما نحن عليه في شكل شركات ربحية."

(Galloway, 2017)

أحد المجالات التي وصل إليها التعليم الرقمي هي رياض الأطفال. لكن نخص بحثنا بالتعليم الديني، حيث يمثل حاليا مجالا مختصا بالمدارس القرآنية، التي توسعت وانتشرت بعد ما عرف بالصحة.

ومن المعلوم أن الدين والتعليم في العالم العربي بينهما ترابط وثيق، فالتعليم كان يتم تاريخيا في أماكن العبادة. (فاعور، 2012، ص.

10)

" عرف العالم الإسلامي ظهور مصطلح " التعليم الديني " إلى جانب "التعليم العام العصري"؛ في بداية فترة الاستعمار - نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين-. حين تم الفصل بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم البحتة؛ وبين علوم الشريعة واللغة العربية، في مناهج كبريات الجامعات الإسلامية في القاهرة وفاس والقيروان. بعد أن كانت المناهج التعليمية في هذه الكليات مندمجة ومتعددة التخصصات، يدرس فيها إلى جانب علوم الشريعة واللغة العربية علوم الطب والفلك والفيزياء والطبيعات وغيرها، انطلاقا من فلسفة النظرية التربوية الإسلامية القائمة على وحدة الهدف من باقي العلوم. وهو معرفة الخالق وسياسة الكون بمنظر الاستخلاف." (الصمدي وحلي، 2007، ص. 20)

لكن بعد ظاهرة الصحة- وسعي لاستعادة الهوية الإسلامية للمجتمعات العربية - أنيط بالمساجد توسعة دورها التوعوي والدعوي والتعليمي والتربوي بعد الاستقلال، فافتحت رياض الأطفال الدينية والمدارس التحضيرية القرآنية، ومدارس تحفيظ القرآن. وكان الإقبال على رياض الأطفال كبيرا لاهتمام بعض الأولياء بالتربية الإسلامية، ولانخفاض التكاليف الرمزية لدى البعض الآخر، ولقربها وانتشارها.

لكن برامج رياض الأطفال استمرت دون إعادة تطوير ومواكبة للأجيال وخصوصياتها، خاصة وأن الإنترنت أصبح مركزا شاملا للمعلومات والتعليم.

فمع ازدياد ذكاء أطفال Alpha و Z، ستصبح الإنترنت المدرسة الخاصة، تحت إشراف أمثال: Google، Facebook. حيث تشير التوقعات أن (المواطنين الرقميين) سيختارون دورات قصيرة ومتنوعة لاكتساب المهارات ذات الصلة، بدلاً من حضور الأشكال التقليدية للتعليم. (Parenting Staff, Generation Alpha, 2020).

فهم يميلون للتعليم الذاتي، ولا يمكنهم مشاهدة المحتوى مع والديهم (الجيل Y) لأكثر من ثماني دقائق أو أكثر بقليل. (LIFFREING, 2018)، وهناك منظمات تستفيد من تلك العلاقة، وتستخدمها لصالحها. فمنذ عام 2010 استثمر أكثر من 2 مليار دولار في الشركات الناشئة التي تخاطب سوق تكنولوجيا التعليم في الولايات المتحدة، من مرحلة رياض الأطفال؛ حتى نهاية التعليم الثانوي. (Carter, 2016). وهو ما نجده في تفهم Google لأحدث الأجيال (جيل Z، جيل Alpha)، التي تفضل الاتصال عبر الصور والتحكم الصوتي؛ على الكتابة والرسائل النصية. (Carter, 2016)، مما جعل Google تطور برمجياتها ومنصاتهما لجذب أكثر للجيل ألفا نحوها في التعليم عن بعد والتعليم الذاتي، مترصدة جميع الفئات العمرية، عبر برمجيات الخرائط الدماغية التي يصممها خبراء ذوو كفاءة عالية جدا، وتكوين جد منطور وحصري لفهم السلوكيات والأفكار والميول، وترجمتها لمعادلات رقمية وبرمجيات تتحكم في توجيه رغبات المستخدمين.

أوضح مثال هو انتباه المبرمجين أن الأجيال الشابة أكثر انفتاحا على الواقع المعزز، فسارع Snapchat ليقدم تطبيق Snapkidz، لإضافة الأصدقاء أو مشاركة الرسائل، مع تميز بفلتر جغرافية في حدائق ديزني. فارتفع استخدامه بين أبناء جيل ألفا كل عام. (Carter,

(2016) ، وقد أنتجت شركة ناشئة تطبيقاً يُصنف باستمرار على أنه أحد أكثر التطبيقات تنزيراً والأعلى ربحاً منذ 2015-ABC mouse. تبلغ قيمة Age of Learning (الشركة الأم ABC mouse) الآن مليار دولار، ولديها أكثر من مليون أسرة تشترك في منصتها التعليمية التي تستهدف حصرياً جيل ألفا. (Carter, 2016)

خلصت إحدى الدراسات بجامعة ميشيغن لـ 140 طفلاً أميركياً دامت سنتين، إلى أن من استخدموا الإنترنت حققوا درجات أعلى في القراءة، ومجموع درجات أعلى مقارنة بالأقل استخداماً للإنترنت. حيث ثبتت التأثيرات الإيجابية بتحسين الأداء الدراسي، حين توفرت الإنترنت بمتوسط 30 دقيقة يومياً، في منازل الفقراء السود من ذوي الدخل المحدود، لتلاميذ بين 10 و18. (النجار م.، 2006)

لكن التعليم الذاتي والتعليم عن بعد ينجم عنه ارتباط الطفل بالإنترنت لمدة زمنية طويلة، وهو ما يخلق مشاكل تعليمية يحاول التربويون تلافيها وتجنب انتشارها بين الأطفال، ومن ذلك إدمان الإنترنت والتبعية والاعتماد الرقمي.

1.2 إدمان الإنترنت:

يصنف إدمان الإنترنت لدى الجيل الرقمي ألفا من أخطر الأمراض التي تهدد مستقبله التعليمي والتربوي،

(جدول رقم 03: تصنيف الأضرار المتصلة بتقنية المعلومات والاتصالات) (الجزيرة نت، من هم ثلث مستخدمي الإنترنت بالعالم؟، 2018)			
تصنيف الأضرار	السلوك	الاتصال	المحتوى
	الطفل ضحية أو فاعلاً	الطفل مشاركاً	الطفل متلقياً
العدوان والعنف	- التتمتع والملاحقة - التحرش على الإنترنت - نشاطات عدوانية وعنفية	- الاتجاه نحو التطرف - الإقناع الأيديولوجي - خطاب الكراهية	- الإساءة للنفس - الإيذاء الذاتي بالانتحار - التمييز - التعرض لمحتوى متطرف/عنيف/دموي
الإساءة الجنسية	- الإساءة الجنسية للأطفال - إنتاج واستهلاك مواد تتعلق بالإساءة للأطفال - صور غير لائقة أنتجها الأطفال	- الإساءة الجنسية - طلب الجنس - الاستمالة الجنسية	- التعرض غير المرغوب فيه أو الضار للمحتوى الإباحي
الاستغلال لأغراض تجارية	- البث المباشر للإساءة الجنسية للأطفال - الاتجار بهدف الاستغلال الجنسي - الإساءة الجنسية للأطفال في السياحة والسفر	- انتهاك وإساءة استخدام البيانات الشخصية - القرصنة - الاحتيال والسرقة - الابتزاز الجنسي	- التسوق المبطن - القمار على الإنترنت

" أول ظهور لمصطلح إدمان الإنترنت، واضطراب إدمان الإنترنت؛ عام 1995. عندما نشر أونيل مقالة بعنوان: سحر إدمان الحياة على شبكة الإنترنت. على صحيفة نيويورك تايمز. وتبعه اقتراح إيفان جولد برج عام 1995 بأن الإدمان الإنترنت هو اضطراب مميز بالفعل...

إدمان الإنترنت هو: اضطراب قهري ناتج عن استخدام الإنترنت بشكل مفرط، دون التحكم في الوقت المحدد لاستخدامها، بحيث يؤدي إلى أضرار وظيفية ونفسية للفرد، وتدهور في علاقاته مع ذاته والآخرين". (حامدي، 2014-2015، ص. 31)

حلل باحثان من جامعة نوتنغهام ترينت بالمملكة المتحدة في عام 2011 ثلاث وأربعين (43) دراسة سابقة عن إدمان الإنترنت. وخلصوا إلى أن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي يعد مشكلة صحية عقلية قد تتطلب علاجاً. وتوصل الباحثان إلى أن الاستخدام المفرط له صلة بمشكلات في العلاقات مع الناس، وتراجع التحصيل الدراسي، وقلة الانخراط في مجموعات وأنشطة بعيداً عن الإنترنت. (براون، 2018)

لتنو إلى الدراسات في الموضوع ومنها كتاب (Glow Kids) ل (Nick Kardaras، 2016)؛ أحد الكتب التي تناقش إدمان الأطفال على التكنولوجيا. وهو طبيب نفسي ومتخصص في علاج الإدمان وكبير المستشارين في مركز علاج الإدمان في نيويورك. يستعرض الكتاب العديد من الأبحاث السريرية التي تناولت مسائل الإدمان على الشاشات، ومدى تأثير التحديق الدائم بها على الدماغ والقدرات العقلية، وعلى الحالة النفسية. كالتعرض للاكتئاب أو القلق أو زيادة العدوانية. والعوامل النفسية، الاقتصادية، الثقافية والاجتماعية. وكيفية تأثيرها على الأطفال، مع سرد قصص وتجارب واقعية لأطفال ومراهقين مدمنين. يُقدم الكتاب بعض الحلول والنصائح للآباء في كيفية إرشاد الأبناء نحو الاستخدام الصحيح للتكنولوجيا، مع تقديمه لبعض الاختبارات البسيطة المساعدة لهم في تحديد الإدمان وكيفية تجاوزه. (Nick Kardaras، 2016)

" الإدمان على الإنترنت هو الاستخدام المرضي للشبكة الذي يؤدي إلى اضطرابات في السلوك، وهو ظاهرة منتشرة لدى جميع المجتمعات في العالم.. ويتسبب للمدمن بمشاكل صحية ونفسية. منها اضطرابات في النوم.. والعزلة الاجتماعية.

وهذا الإدمان قد يكون عاما، ومن أسبابه: الملل، الفراغ، الوحدة، المغريات الكثيرة والمتنوعة التي توفرها الإنترنت.

غير أنه يطول مكونات معينة: الإدمان على الألعاب.. الإدمان على التعارف.. الدردشة.. الإدمان التحميل الزائد للمعلومات". (عويجان، سعادة، أبي حبيب، صوان، و خريباتي، 2013، ص. 18)

ولمعالجة الإدمان قدمت تجارب تطبيقية ميدانية عديدة من أطباء وخبراء وأخصائيين تربويين واجتماعيين ونفسانيين. ومن ذلك تجربة قامت بها وزارة الصحة والعمل والترفيه اليابانية، بافتتاح مخيمات بدون إنترنت؛ لمحاربة الإدمان المرضي على الإنترنت. حيث كشفت دراسة لجامعة (نيهون): أن أكثر من نصف مليون طالب (12 - 18 سنة) يعانون الإدمان المرضي على الإنترنت، المتمثلة أعراضه في:

- زيادة الهواجس خلال القيام بأنشطة على الإنترنت.

- الاكتئاب.

- تراجع الأداء الدراسي.

- تخثر الدم في الأوردة العميقة.

- اضطرابات النوم.

- الاستيقاظ مرارا خلال ساعات الليل.

تركز المخيمات على أنشطة تشجع قيم التواصل الشخصي وجها لوجه. (البوابة العربية للأخبار التقنية، اليابان تعتزم إقامة مخيمات لا إنترنت فيها لمكافحة الإدمان عليها، 2013)

بتتبع حالات الإدمان المرضي على الأنترنت تبين أنه يصرف المستخدم عن المهمات الحياتية والمعيشية، ويفقده التحكم والتركيز، ويسبب اضطراب فرط الحركة (مرض ADHD)، كما يؤكد أستاذ الطب الوقائي آدم ليفينثال من جامعة كاليفورنيا الجنوبية في دراسة نُشرت في مجلة الجمعية الطبية الأمريكية JAMA، أجريت على 2800 طفل أعمارهم ما بين (15 - 16 سنة) في 10 مدارس بلوس أنجلوس، عدة مرات خلال عامين. وفي دراسة نشرتها جامعة ميشيغان تبين تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على اعتدال المزاج، كما قدمت دراسة لجامعة سان دييغو وجامعة بيل نتائج عن تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الصحة العقلية. (البوابة العربية للأخبار التقنية، إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يصيب باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، 2018)، وأجرى باحثون بجامعة بيتسبرغ استطلاعاً شمل 1,700 شخص، تتراوح أعمارهم بين 18 و30 عاماً، فتوصلوا لوجود صلات بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي واضطرابات النوم بسبب الضوء الأزرق الناتج عن الشاشات الرقمية، فيمكن أن يؤثر على إنتاج الجسد لهرمون الميلاتونين، الذي يساعد على النوم. (براون، 2018)

كل هذه الدراسات وغيرها تظهر خطورة انتشار الهواتف الذكية والألواح الرقمية لدى أطفال الجيل ألفا، حيث تبين الدراسات الإحصائية أن أطفال الجيل (Alpha و Z) أكثر استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي من البالغين. ويشير تقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونسيف) عن حالة أطفال العالم لعام 2017 (الأطفال في عالم رقمي)؛ أن الأطفال المراهقين الأقل من 18 عاماً يشكلون نحو ثلث مستخدمي الإنترنت في مختلف أنحاء العالم. (الجزيرة نت، من هم ثلث مستخدمي الإنترنت بالعالم؟، 2018)، وتكشف دراسة أجرتها مؤسسة دوكمو اليابانية؛ أن آخر مسح أجرته عام 2011 على أطفال تتراوح أعمارهم بين 8 و18 عاماً، وأولياء أمور في خمس دول (اليابان ومصر والهند وتشيلي وباراغواي)؛ أن 70% منهم يمتلكون هواتف نقالة مستقلة عن ذويهم. ولا علاقة لدخل الأسر ومستواها الاجتماعي بامتلاك الأطفال الهواتف الذكية. التي يستخدمون تطبيقاتها ووظائفها أكثر من آبائهم. مما يزيد من قلق الأولياء. فما بين 70% و80% من الآباء يشعرون بالقلق الدائم من استخدام أطفالهم للهواتف، إما لجهة الإفراط بالاستخدام؛ أو المحتوى؛ أو الكلفة المترتبة عن هذا الاستخدام. مثل الإفراط في الاستخدام الذي يصيب الطفل بخمول جسدي واضح، وضعف شديد في التركيز خاصة بين الذكور في عمر 8-12 سنة، والسبب: المشاهدات السريعة لمقاطع الصور بالألعاب الرقمية، ثم تخزينها في العقل الواعي واللاوعي، ليستمر عقله باسترجاعها لاحقاً، مما يتسبب بتشتته وضعف تركيزه. مع ضعف المهارات الاجتماعية وتراجعها بما يقارب 65% من الأصل الذي يجب أن تكون عليه بمرحلة الطفولة من سن خمس إلى عشر سنوات، مع زيادة نسبة العدوانية الاجتماعية بشكل واضح، بسبب محاكاة الألعاب العنيفة. وخطورة الإصابة بالتوحد الوظيفي، الناتج عن تعلق

الطفل بعالم افتراضي وانعزاله عن محيطه الاجتماعي، خاصة في حالات الآباء والأمهات العاملين وكثيري الغياب عن المنزل، مع ترك الطفل نهبا للأجهزة التقنية الحديثة. (النجار م، 2014)

هذا الإدمان يسحب الطفل من عالم الرياضة الذي يحتك فيه واقعيا مع جماعة الأقران، ويتفاعل مع المعلمة التربوية مباشرة بواقع معزز بنشاط حركي، لأن الطفل يكون في حال اضطراب ذهني وتخيلي وسلوكي ونفسي وجسدي، فلا يقدر على مسيطرة أقرانه ولا متابعة المعلمة بدلا من العالم الافتراضي المركب من الألعاب الإلكترونية والأصدقاء عبر منصات التواصل والأفلام والرسوم المتحركة، وهو ما يخلق الاغتراب الرقمي لديه، وملامح مرض التوحد الوظيفي، الذي يلحظه الكثير من معلمات الرياضة، وقد يكون أحد إصرار الأولياء على إلحاق أطفالهم بالرياض الأطفال الدينية هو إخراجهم من عالمهم الافتراضي وقلة الحركة والنشاط التفاعلي الواقعي، وبحثا عن تعلم القيم الإسلامية التشاركية من مربى مختص مع أقرانه.

2. 2 سلامة المحتوى:

أظهر استطلاع للرأي أجرته جمعية أصدقاء الصحة النفسية القطرية "ويك" تصدر تأثير وسائل الإعلام في سلوك الطفل أكثر من الوالدين والمدرسة. بنسبة 34%، يليها الوالدان بنسبة 32%، فالأصدقاء 20%، ثم المدرسة بنسبة 14%. لأن وسائل الإعلام المتلفزة والتطبيقات الرقمية لها آثار إيجابية وسلبية أقوى في حياة الطفل، لأنها تخاطب حواسه لا سيما حاستي السمع والبصر، مما يساعد على جذب انتباهه. (الجزيرة نت، وسائل الإعلام أكثر تأثيرا في الأطفال من الوالدين والمدرسة، 2018)

لأجل ذلك؛ نجد الأطفال مقبلين على تكوين صداقات من خلال الشبكات الاجتماعية، لداعي الإثارة والتشويق، بسبب سمة التخفي والسرية التي تتميز بها، وميلهم للمغامرة. ومنهم من لا يستشكّل التحدّث مع غرباء، مما يعرضه لمخاطر التحرش. فالمتحرّشون بالأطفال يستخدمون بشكل خاص غرف الدردشة والمنتديات وبرامج المراسلة الفورية لكسب ثقة الطفل، وانتزاع معلومات شخصية عنه بطرق مأكرة، ولترتيب لقاء معه وجها لوجه بهدف الاستغلال الجنسي. حيث تبين إحصائيات الشركات الخاصة - المتابعة لنشاط المستخدمين - أن المواقع الإباحية والمحتوى الإباحي أو المثير جنسيا هو الأكثر تداولاً وتفاعلاً؛ خاصة بين فئة المراهقين والأطفال، وزاد من نشاطه تطبيقات التفاعل والتبادل والمشاركة، خاصة بعد انتشار ظاهرة إرسال صور شخصية خلية أو عارية، أو فيديوهات؛ ما يعرف Sexting. وهو تبادل رسائل تتضمن عبارات جنسية فاضحة، أو صور خلية أو ملفات فيديو قصيرة لمشاهد إباحية للمرسل إلى المرسل إليه؛ ثم تبادلها، بالهاتف أو غيره، عبر البريد الإلكتروني أو الفايبرسوك أو غيره. " (صوان، 2013)، وهذه الظاهرة تستغلها مجموعات التحرش الجنسي والدعارة لاصطياد الأطفال، والترويج للمحتوى الجنسي للأطفال، وتحويل الطفل لسلعة، وإقحامه في ظاهرة نجوم الدعارة والإباحية.

كما تقوم بعض الجماعات المتطرفة أو المنظمات في أمريكا وأوروبا من اليمين المتطرف العنصري بضخ محتوى مضلل دعائي لحشد المراهقين، وحتى الأطفال، لتربيتهم على عقيدة الرجل الأبيض المتفوق، وكذا نجدها لدى جماعات متطرفة مسلمة ويوزنية وهندوسية وغيرها، كلها تعرض محتوى دعائي تقوم بتعديله بما يناسب الفئة العمرية ونفسية الجيل المستهدف، عبر أفلام قصيرة ورسوم وصور وأغاني، وأفلام أكشن، وألعاب العنف والقتال، لكنها تنتشر برسائل عنصرية تربى الطفل على استسهال إهدار الدم، والاستمتاع بالقتل كنوع من الترفيه، والنظر للغير بدونية.

فتقوم هذه الجماعات باستغلال حماس المراهقين كوسيلة لتحقيق أهداف قومية وسياسية معينة، من طريق المحتويات والأفكار التي تبثها على مواقعها، لذا يجب علينا التوضيح للأطفال أنه ليس بالضرورة أن يكون كلّ ما ينشر على الشبكة صحيحاً، وأن لا ينجروا أو يتحرّروا أفكار وتيارات سياسية معينة، وأن ندرّبهم على التفكير السليم والمنطقي وتوقع الغايات من كل محتوى. (صوان، 2013)، فمن أخطر مزالق إدمان الأنترنت والانقياد للمحتوى المعروض دون رقابة أبوية التأثير النمطي للبرمجة الدماغية عبر التأثير على الهوية الدينية من خلال:

"- منصات وصفحات لحركات فكرية وعقائدية مناوئة للإسلام.

- الحملات التي تستهدف العلماء وتسيء للدين.

- نشر الأفكار المتطرفة والخرافات.

- تراجع اللغة العربية.

- التسطيح الفكري والثقافي من خلال الترويج لقيم ومظاهر جديدة مستوردة. " (حميدان، 2019، ص. 523)

فالطفل في مرحلة الرياضة عبارة عن وعاء ينتظر الملأ المعرفي والتلقين والاكساب التربوي، لكن حين تعرضه لمحتوى خاطئ أو منحرف عبر وسائط الأنترنت سيكون عرضة لابتلاع أفكار منحرفة أو خاطئة تظهر في سلوكياته مع أقرانه ومع المعلمة بالرياض، كتصرفات التهديد بالقتل والألفاظ الجنسية وسردهم لمشاهداته لفصوص أو ألعاب جنسية، واعتياده لمشاهد الدماء، وتركب ذهنية فكرية لها قابلية للخرافة وتلقي المعلومات البينة الغريبة والغير منطقية، وبذلك يشوه أسلوب التفكير لديه، وتضطرب معالم تكوين هويته الدينية والوطنية لاحقا.

2. 3 التثمر:

يمثل التثمر ظاهرة اجتماعية تتزايد في المدارس، وتصل لمرحلة رياض الأطفال عبر تقليدهم ومحاكاتهم لمن هم أكبر منهم من الجيل Z، وهو نتاج المحتوى الرقمي العنيف والتشبع بالأفكار السادية التي تجعل من الطفل يتلذذ بإيذاء غيره لفظيا أو جسديا. كما أنه نتاج عوامل أخرى كعدم التربية الأسرية وشخصية الطفل ومزاجه ومخالفته لأقران سوء بالشارع.

تبين من دراسات عديدة ومتكررة عبر دول مختلفة عن ظاهرة التثمر الإلكتروني؛ أن مدمني الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، لدرجة استبدال الواقع الاجتماعي بآخر افتراضي؛ هم الأكثر تعرضاً للتثمر بشكل إلكتروني، وهو أكثر إيذاءً من التثمر المباشر، لميزة التخفي والإفلات من المحاسبة أو العقاب. وقد ينجم عن التثمر الرقمي اكتئاب للضحية؛ نتيجة الاغتراب النفسي الرقمي، ومحاولة العيش الافتراضي في عزلة عن الخبرات الاجتماعية المكتسبة بالتفاعل والاحتكاك والمخالطة الفعلية، التي بدأ الجيل ألفا في فقدانها لنقص التواصل الحيائي الواقعي الذي يكون خبرات التعامل مع الصدمات الاجتماعية والأسرية ومشاكل الأقران، كما تباينت آثار التثمر الإلكتروني، بين المتمترين والضحايا، كالاكتئاب والقلق والأعراض الجسدية والسلوك الانتحاري. (البراشدية، 2020، ص. 6)

ويعد الاكتئاب من أكثر الحالة المرضية الناتجة عن التعرض للتثمر، حيث توصلت دراسة شملت 700 طالب إلى أن أعراض الاكتئاب، مثل الحالة المزاجية السيئة، والشعور بعدم قيمة الذات، واليأس، مرتبطة بطبيعة التفاعل على الإنترنت. وتوصلت دراسة مشابهة أجريت عام 2016، شملت 1,700 مستخدم، إلى ارتفاع مستويات الاكتئاب ثلاثة أضعاف بين الأشخاص المدمنين لمواقع التواصل الاجتماعي. بسبب أساليب التخويف والتثمر التي يتعرضون، أو تكوين رؤية مشوهة عن حياة الآخرين مما يفقد الأمل أو يثير الحسد. (براون، 2018)، وبعض المتمترين يسيء أو يعتدي على الطفل ليشعره بالإحباط، ويفقده احترامه لذاته وثقته بنفسه، ويمكن لأي طفل أن يفعل ذلك مع الآخرين، فهو يشعر بأنه محمي وراء الشاشة. (صوان، 2013)

من صور التثمر الإلكتروني؛ التثمر الديني والعقدي، والسخرية من التوجهات العقدية والدينية والقناعات، وتصويرها كتخاريف عبر الصور المعدلة أو الرسوم الكاريكاتورية أو الأفلام أو المسرحيات أو مقاطع فيديو ساخرة، أو ربط المظاهر الدينية بأشكال مهينة تحط من قيمة المتدين. وهو ما يدفع الجيل ألفا غير المتكون دينياً لحالات التضايق دون استيعاب للسبب ولا الغرض من ذلك.

فيخلق حالة من استصغار النفس والهوية الدينية وعدم اعتزاز بالانتماء العرقي والديني، لتتكون رغبة في السعي لإخفاء الانتماء الديني أو العرقي؛ كي لا يتعرض للوصم ونظرات الاحتقار أو الكراهية أو العنصرية، مثلما يحدث مع أطفال المسلمين في بعض الدول الأوروبية، حين يتكون لديهم رهاب الانتماء للإسلام.

وهنا دور رياض الأطفال الدينية في تكوين الشخصية الواعية بدينها، والمفتخرة به، وتدريبها على التكوين العلمي الشرعي لفهم الدين الإسلامي أكثر، واستيعاب طرق الحوار والدفاع والجدال والإقناع مع المخالف أو المستنكر أو المعتدي فكرياً.

لأن مجرد فقدان الحجة أو الاعتزاز بالهوية الدينية سيكون شخصية ذات قابلية للتأثر السريع بالتثمر الإلكتروني إما بالاكتئاب؛ أو الانسحاب؛ أو الاستلاب أو الإرهاب.

فيكون ترك المظاهر الدينية في الكلام والحلية والسلوك خوفاً، أو الرد بعنف وتطرف. لكن التوعية الدعوية الجيدة والمضبوطة ببرامج مختصة متدرجة تكسب المسلم الحكمة والرزانة والعزة بدينه، مع عدم التأثر السلبي بالعداء أو التهمج عليه أو على دينه.

وإن كانت بعض الدراسات تتوقع تجاوز الجيل ألفا للنظريات العنصرية، وانجذابه نحو التعددية الثقافية، وحتى مزيد من تفكك المعايير الجنسية. (LIFFREING, 2018)، لأن العولمة الرقمية تسعى لإذابة الهويات وإقصاء المقومات العرقية والدينية والثقافية.

2. 4. التأثير على سلامة اللغة العربية.

أغلبية الأطفال في الوطن العربي يتركب القاموس المنطوق لديهم من اللغة العامية الدارجة، لغاية دخول المدرسة، وأقصى عدد مفردات العامية هو ثلاثة آلاف (3000) مفردة عامية، تمثل اللغة الأم بالبيت والشارع، مما يضعف المخيال اللغوي والإبداعي الذهني والكلامي.

.. في حين أن الطفل الغربي يكون لديه حصيلة 16 ألف مفردة لغوية قبل دخوله المدرسة.

.. كشفت دراسة عن الطفل المسلم في عهد ما قبل الاحتلال الأوربي الفرنسي والإنجليزي ونشره لنموذج المدارس الحديثة، كان يلتحق بالكتاتيب من عمر ثلاث سنوات ليتعلم اللغة العربية ويحفظ القرآن الكريم. فيتخرج الطفل الحافظ للقرآن الكريم بحصيلة خمسين ألف (50.000) مفردة عربية فصيحة، وبذلك يمر بأهم مرحلة لتلقي اللغة من الولادة لغاية اثنا عشرة سنة من عمره.

لكن مع تضيق فترة تعليم اللغة الفصحى سيدخل الطفل العربي للمدرسة وهو يتعامل مع اللغة العربية الفصحى كلغة أجنبية. (السكري، 2014)

ومن إقبال الجيل ألفا على لغة منصات التواصل الاجتماعية، التي تمتاز بالاختصار والترميز وعدم الاكتراث بالأخطاء اللغوية، تزداد غربة اللغة العربية أكثر، خاصة وأن اللغة المسيطرة على المنصات هي لغة المخترع والمطور، اللغة الإنجليزية، وهي أحد معاول العولمة الثقافية في سحق باقي اللغات.

" تعتمد العولمة على قوتها في إذابة كل العناصر ذات الخصوصية المحلية أو التحيزية، لذا تقدم نظرية الامتزاج أو الاستئصال.

فهي تفرض اللغة الإنجليزية الأمريكية كنموذج خطابي تواصلية بقوة مصطلحاتها التقنية الحصرية للبرامج والتطبيقات والأجهزة، والأفكار الإبداعية المعلوماتية، ونماذج التنمية البشرية، والبرامج التوعوية والتعليمية والأكاديمية والثقافية والترفيهية، ومناهج البحث العلمية.

أي أنها تمتلك قوة تصنيع المصطلح ونشره وفرضه عالمياً، مما يصحبه فرض اللغة التي تخلق هذا الكم الهائل والمتسارع من المصطلحات، التي يصعب ترجمتها بسرعة، نظراً لتسارع إنتاجها.

لكن اللغة ليست مجرد أصوات تعبيرية، بل هي ثقافة وأفكار وأساليب عيش وتعامل وتربية ومعتقدات. لذا يلاحظ أن الكثير من الأفكار العالمية أو العادات تكتسب العالمية بمجرد تبني المجتمع الأمريكي لها، فيتم ضخها عبر الأفلام والمسلسلات والبرامج التلفزيونية وبرامج التواصل الاجتماعي، حتى تصل لدرجة الثقافة العالمية." (بليل، 2020، ص. 8)

ومما يصعد في درجات خطورة العولمة الثقافية على سلامة لغة الجيل الرقمي ألفا والجيل زي؛ أنها أجيال ضعيفة من حيث الرغبة في المطالعة وقراءة المحتوى، فهي مرتبطة بالعناوين والصور والأفلام والإعلانات القصيرة.

أما الدراسات والتقارير والمقالات الصحفية أو الأكاديمية؛ فتبتهت رغبتهم في الاستمرار معها، فقد يجلس مستخدم الجيل الرقمي على منصة لأكثر من ثلاث ساعات، لكنه لا يتحمل مواصلة قراءة مقال من ثلاث صفحات، وهو ما تتبعته عبر مسائلة طلبتي بالجامعة على مدار خمس سنوات لخمس دفعات، كل دفعة تتجاوز المائتين (200) طالب جامعي، فتبين أن المحتوى الأكثر جاذبية هو ما يناسب فئتهم العمرية والجنسية والهواية، لكنهم لو عثروا على خبر أو محتوى لأكثر من صفحة لا يهتمون بتفاصيله أصلاً. بمعنى أن ذهنياتهم تبرجت على المعلومات السريعة والمشوقة، كالمأكولات السريعة، وأصبحت المعلومات الموسعة والدقيقة والعميقة جد ثقيلة عليهم، وهو ما يلاحظ في مذكرات التخرج التي ينجزونها، فكمية المعلومات ضئيلة وتحليلها سطحي.

وبذلك تشكلت لهم اللغة السريعة المركبة من اختصارات ورموز، وضعف تكوينهم اللغوي الفصيح لمستوى متدني جداً، لأن مخيالهم اللغوي اللفظي ضعيف، ولا يمكنهم صياغة ما يجول بأذهانهم بلغة عربية سليمة.

وتثبت الإحصائيات لعام 2020 ضعف الجيل زي في التفاعل والتحرير ومناقشة المحتوى والاكتفاء بالإعجاب والنقر، والطرق الأكثر شيوعاً للتفاعل مع الأخبار على الشبكات الاجتماعية: النقر على الروابط (60٪)، أو الإعجاب (58٪). وينخفض التفاعل مع التفاعلات الكثيفة، مثل نشر الأخبار (36٪)، أو مناقشة الأحداث الجارية (31٪). (ويليامز، 2020)

المشاكل التربوية لأطفال الجيل ألفا بالرياض الدينية:

لا يمكن الحديث عن التنمية في غياب التربية، ولا يمكن بناء حصون الرخاء الاقتصادي والنماء الاجتماعي والسلام العالمي؛ إلا بالتربية.

فأصبحت الأبعاد التربوية للتنمية حاضرة في الاهتمامات الدولية، فعقد مؤتمر التربية للجميع سنة 1990، ومؤتمر اليونسكو: دور التربية من أجل التفاهم الدولي سنة 1994، ومؤتمر التربية السكانية والتنمية سنة 1993. (الزباخ، 2018، ص. 21)

فالتربية هي مؤسسة إنتاجية قبل أن ينظر لها في الدول المتخلفة على أنها مؤسسة استهلاكية، إذ جميع قطاعات الدولة تستفيد منها، وكلما كان نتاجها أعلى كفاءة كلما تطورت فعالية وإنتاجية الدولة في جميع قطاعاتها، وجميع شؤونها السياسية والاجتماعية والثقافية، قبل أن ننظر للمردود الاقتصادي والمعرفي والعلمي، فالتربية هي نواة التنمية المستدامة.

و"إذا كانت المنظومة التعليمية في عالمنا العربي الإسلامي مسؤولة بالدرجة الأولى عن تخلفنا الثقافي والاجتماعي والعلمي والاقتصادي والسياسي كافة، فإن تعليمنا الديني يضطلع بمسؤولية كبرى في مواجهة هذه التحديات.

من هنا تتعاضد أهمية التربية والتعليم، ويتزايد دورهما التنموي والحضاري في عصر؛ أبرز ما يسمه سمتان رئيستان؛ هما: طول قامة القوة المادية، وقصر قامة الإنسان القيمة.

حيث أفسحت قوة الأخلاق مكانها لأخلاق القوة، وقوة المحبة دورها لمحبة القوة، وهو ما يدعو مراجعة أنظمتنا التربوية". (الزباخ، 2018، ص. 12)

تمثل الإشكاليات التربوية التي يواجهها المربي رياض الأطفال الدينية أهم معوق في تعليم وتربية الطفل من الجيل ألفا، نظر لمزاحمة وسائل تأثير أقوى في تشكيل الوعي التربوي لدى الطفل برياض الأطفال، حيث

"تمثل المرحلة التربوية - في رياض الأطفال - أول اتصال بجماعة الأقران، التي تتكون من أعضاء يمكن أن يتعامل كل منهم مع الآخر على أساس من المساواة.

وهي ذات تأثير في النمو الاجتماعي للطفل في مرحلة ما قبل السن المدرسي بصفة خاصة. وترجع أهميتها إلى أنها تضم مجموعة من نفس السن تقريباً، ويستطيع الطفل أن يتعامل معها على أساس من المكانة المتساوية.

فالطفل كيان مستقل، ويجب أن يشعر بذاتيته في جميع الأوقات.. ولذلك يفضل أن تكون البيئة المحيطة به في مرحلة الحضانة غنية ومزودة بالخامات والأدوات والمثيرات...

ومن هنا يتضح الدور الهام الذي تقوم به دور الحضانة؛ لأنها توفر للطفل جماعة الرفاق المناسبة لعمره ونموه، تحت رقابة المشرفين وإرشادهم.

وتقوم جماعة الأقران بوظائف عديدة، تهدف إلى نمو الطفل نموًا اجتماعيًا متزنًا. " (نعيمه، 2002، ص. 41-42)

وأهم مسألة تربوية منوطة بالوالدين قبل إرسال الطفل للرياض؛ هي التواصل الأسري وحوار الوالدين للطفل.

" فالهدف من التربية: بناء شخصية الطفل وإعداده للحياة.. حتى يستفيد من حياته إلى الحد الأقصى. والحوار يؤمن التفاعل، ويؤمن - أيضا - بناء شخصية الطفل، ويبصره بما تحتاجه معركة الحياة من فهم وصبر واستعداد.

فنحن إذ نحاور الطفل نشعره بالندية، كإنسان يفهم ويتحمل مسؤولية كلامه، ويدافع عن آرائه، ويحاول وزن الكلام الذي يسمعه، وفحص مدى تقبله له، كما يمكن انتقاده". (بكار، 1430 هـ - 2009 م، ص. 15)

3. 1. التواصل الأسري.

الأسرة، باعتبارها المؤسسة الرئيسة في نقل الميراث الاجتماعي، يتعدى دورها إشباع الحاجات المادية؛ إلى بناء الشخصية وبناء الانتماء، ويُعتبر الإرشاد والتثقيب أحد أهم المسؤوليات المُلقاة على عاتق الوالدين، بطرق مختلفة، من أهمها الأساليب الحوارية التواصلية، لدورها الفعال والأساسي في تنشئة الطفل، وبناء شخصيته الفريدة، بطرق منها:

– إثارة انتباهه لما يُطلب منه.

– توضيح الأفكار بصورة أفضل.

– الإسهام في نمو عقله وسمو فكره.

– الاستماع إلى آرائه.

– التعامل ببشاشة.

– معانقته ومسح رأسه.

– ممازحته وملاطفته. (التلواتي، 2018)

فالأسرة هي أول رياض وأول مدرسة وأول مؤسسة تنشئة؛ وهي عماد التنشئة الاجتماعية. وكل الانحرافات والجرائم والسلوكيات المضطربة أو السوية ترجع أي باحث اجتماعي أو نفسي أو تربوي لتاريخ الحضانة الأسرية للعينة المدروسة؛ مهما كان عمرها وفتنتها وتوجهاتها.

"دلت تجارب العلماء، وأكدت الدراسات التتبعية للأطفال، والدراسات الإكلينيكية والتحليل النفسي، والدراسات الأنثروبولوجيا للشعوب والقبائل؛ على ما للأسرة من أثر عميق وخطير في تكوين شخصية الطفل، ونموه الاجتماعي الصحيح. خاصة خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ أي السنوات الخمس أو الست الأولى من حياة الفرد.

وذلك لأسباب عدة. منها؛ أن الطفل في هذه المرحلة لا يكون خاضعا لتأثير جماعة أخرى غير أسرته. فالأسرة تقوم بعملية التربية منذ الميلاد، وتبذل في ذلك جهودا مستمرة لتشكيل وصقل شخصية الطفل. لأنه في حاجة دائمة إلى من

يعوله ويرعى حاجاته العضوية والنفسية المختلفة. " (نعيمه، 2002، ص. 23)

يمثل التواصل الأسري بين الأبوين والأطفال لب العلاقة الأبوية، لاستيعاب حاجيات الطفل المعنوية قبل المادية، وفهم رغباته وميوله ومواهبه والنقائص التي يعاني منها، وتخليق روح المحاكاة والمجاعة لأحلام الوالدين وطموحاتهما لأولادهما.

لكن ضعف التواصل الأسري يخلق أزمة تربوية داخلية في أول مركز تنشئة للطفل. وله أسباب عدة منها التكوين التربوي للوالدين، أو قلة الدراية بأهمية أو طرائق التواصل، أو كثرة الأعباء الوظيفية.. الخ.

" - كثير من الأسر لا يجري فيها حوار جيد، لأن الآباء متأثرون بطريقة آباءهم لهم. حيث كان الحوار في الماضي شبه معدوم.

- انشغال الأبوين خارج المنزل بالوظيفة؛ لم يترك لديهما وقتا للتداول مع الأبناء.

- التباين الشديد في المستوى الثقافي بين الزوجين؛ يجعلهما يعتقدان أن تحاورهما سيكون عقيما، ولهذا فإنهما يقللان من الحوار.

- يعتقد بعض الآباء، أن حوارهم مع أبنائهم يشكل نوعا من التنازل لهم، مما يجعلهم يفقدون بعض هيبتهم.

- أقامت أدوات اللهو والتسلية الإلكترونية مع الثراء الواسع تحالفا شريرا على إضعاف الروابط الأسرية". (بكار، 1430هـ - 2009م، ص. 34)

توصلت دراسة استطلعت آراء 7,000 شخص (19-32 عاما)؛ إلى أن من يقضون وقتا أكثر على مواقع التواصل الاجتماعي، هم أكثر عرضة مرتين للعزلة الاجتماعية، ونقص الشعور بالانتماء الاجتماعي، وتراجع في التواصل والانخراط في علاقات اجتماعية. (براون، 2018)

فضعف التواصل الأسري؛ من أحد الآثار المترتبة عن إدمان الأجهزة الذكية، لدى الجيل الرقمي (Alpha)، فقد انتشر بشكل مخيف جدا في أجيال (Z. Alpha)، و أثر على تصرفات الجيل y، الذي يمثل أغلبية أولياء أمور الجيل ألفا، وهنا يتكون لدينا الاغتراب المزوج الأسري، فكل طرفي العلاقة في حالة إدمان أو ارتباط علني مع عالم افتراضي. ليولد الطفل من جيل ألفا ليصبح والديه متعلقين بالهاتف، ويتعلم هو استعمال الهاتف واللوح الرقمي قبل تعلم النطق، ويتكيف مع الانعزال داخل نفس البيت، فلا حوار ولا تواصل إلا في الضروريات. ليصبح التواصل من كماليات العلاقة الأسرية، ويتفرغ كلا طرفي العلاقة للتواصل الخارجي عبر عالم افتراضي، مما يعقد العلاقة الأبوية والقابلية للتفاعل والحوار والاستماع والتأثر، بل والشعور بالآخر داخل المنزل الواحد. وهو نموذج مغاير للمشاكل الأسرية القديمة حالة انعدام أو ضعف التواصل داخل الأسرة، فتلك الأجيال كانت لها أسباب اجتماعية أو نفسية أو تربوية أو اقتصادية.

تبين دراسة بحثية ميدانية أن أهم أسباب ضعف الحوار الأسري هو انشغال الأب والأم بأعمالهما، والجهل بأساليب الحوار الفعالة مع الأبناء، وتباين المستوى الثقافي والعلمي بين أفراد الأسرة، واستيلاء الفضائيات ووسائل التواصل الاجتماعي على الوقت الذي تقضيه الأسرة في الحديث. (أبو زيد، 2016)

" هنا يتبلور نموذج العزلة والوحدة، وهو ما يتجلى في انخفاض قدرات أطفال الجيل ألفا الرقميين على التفاعل مع الأقران. فقد احتضنوا منصات الشبكات الاجتماعية، مع تفضيلهم التفاعلات عبر الإنترنت، بدلاً من التفاعلات الحية.

حتى عندما يجتمعون حول الطاولة؛ يفضل الأطفال الرقميون الدردشة على منصات التواصل الاجتماعي، بدلاً من التحدث مع الجالسين معهم. وفي النهاية؛ سيختار أطفال ألفا الارتباط بالأدوات والوسائط التقنية أكثر مما نرغب على الأرجح في قبوله." (Parenting Staff, Generation Alpha Predictions, 2020).

3. 2. الرقابة الأبوية:

إحدى المشاكل المتفاقمة في تربية وتعليم أطفال الجيل ألفا حالياً؛ هي غياب الرقابة الأبوية سواء على النت أو في الشارع أو البيت، لأسباب عدة، منها:

- روتين الوظيفة اليومي لكلا الوالدين.
 - قلة خبرة الوالدين في تربية وتعليم الأطفال.
 - قلة معرفتهم بالتكنولوجيا الرقمية.
 - الإهمال من الأب ورمي ثقل التربية والمراقبة على الأم.
 - إلقاء المسؤولية على رياض الأطفال.
 - عدم اهتمام الوالدين بالدورة التكوينية في تربية الأطفال تربية علمية سليمة مبنية على خبرات مختصين.
- وهو ما ينتج جيلا ضعيف التواصل الأبوي؛ بحرية لا تناسب سنه في انتقاء رغباته، ولا يمتلك مفهوم الرقابة الذاتية ولا الأسرية عند التحاقه برياض الأطفال، فيكون مصدر إزعاج وعدم انضباط، ويصعب التحكم فيه أو تلبية رغباته وسط جمع من الأقران، يحركون لديه مشاعر الغيرة والمنافسة والشغب، مع عدم قدرته على تفهم الالتزام وسط أقرانه والانضباط الجماعي مع المعلمة داخل الرياض.
- وهذه الشخصية تمثل كابوسا لأي معلمة رياض الأطفال، لأنها تخلق اضطراب في نظام التربية واستقرار الصف، والتحكم بالأطفال كلهم، وتدفع بالأقران لمجاراة زميلهم مما يربك أطفال آخرين ويشوه صورة رياض الأطفال لديهم، من مكان للمرح والتسلية مع التعلم والتربية إلى مقر للفوضى والشغب.

فيجب الحذر من مواقع التواصل، وعدم التساهل في إباحة الدخول إليها دون رقابة ولا توعية للطفل، ودون وضع كلمة سر، أو ربطها باتصال وتنبيه خاص بالوالدين لمراقبة الطفل عبر الاستعانة بتطبيقات مراقبة الأطفال مثل تطبيق (Family Link)، وتنصيب تطبيقات حماية الأطفال من المواقع الغير مناسبة، مع وضع قواعد إلزامية للتعامل مع الإنترنت، يتم تلقينها للطفل ليستوعب حدود حريته في التعامل مع الإنترنت، ويشعر بنفس الرقابة والحماية الأبوية معا من الأخطار التي قد لا يستوعبها عقله، لكن يحاول الوالدين تصوير الخطر بما يناسب عمره ونفسيته وسلوكه.

فعلى الأولياء الاهتمام بجديد المنصات الترفيهية المخصصة للأطفال وغيرهم، لفهم محتواها وطرق الولوج إليها، ليتمكنوا من حماية أطفالهم من أخطار الانفلات والانسياق وراء البرامج الرقمية دون ضابط أو توعية. مع تغييرهم لنظرتهم في تربية الطفل؛ التي تركز على تلبية حاجياته ورغباته المفرحة له فقط، ليتحول إلى سيد يأمر فيطاع، بل يتم منعه بأساليب تربوية تعليمية تبين له سبب المنع، و يستوعب معنى مفردة (لا).

لذلك يجب على الأولياء أن يكونوا على اطلاع بما يستهلكه أطفالهم من معلومات ومشاهدات، وما يطلعون عليه من محتوى. مع التركيز العمل على قلوبهم، لأن التعليم والتثقيف أصبح متوفرًا في الأنترنت بصور جد متطورة ومتفاعلة مع جيلهم، لكن هم في حاجة لرقابة تشعرهم بالأمان والحماية والمنع معًا، لمساعدتهم ليكونوا أكثر مرونة ووعيًا، وتطوير قدرتهم على التعاطف مع الآخرين. (صوان، 2013)

فالمناقشة بصراحة عن أخطار الأنترنت مع الأولاد يوفر الدعم النفسي والمعنوي للأولاد من خلال خلق بيئة آمنة، وينتج ذلك من الحوار والتواصل المتبادلين بين الأهالي والأولاد، والإصغاء إليهم وعدم إحراجهم، ومنحهم الرعاية والاهتمام اللازمين لبناء شخصية فاعلة في المجتمع.

والاهتمام بتحصينهم بالأخلاق العالية والتربية الدينية اللازمة التي تسهم في إبعادهم عن الخطأ والزذلة بحيث يكون الولد هو الرقيب على نفسه عندما يتصفح مواقع الأنترنت.

إضافة لمراقبة سلوك الأولاد وتفكيرهم أثناء استخدامهم للأنترنت، بمراقبة تاريخ تصفح المواقع، أو استخدام برامج رقابة الأهالي التي يمكن الحصول عليها من قبل مشغل الأنترنت (Internet service provider ISP)، أو المراقبة عبر برامج الفلترة والمراقبة الأبوية (filtering and parental control) التي تسمح بمراقبة البرامج غير المرغوبة وتصفيته.

مع تنمية العلاقات الاجتماعية للولد، بتشجيعه على الصداقات الحقيقية والخروج مع الأصدقاء، وإعطاء الثقة للأولاد الكبار، وتحملهم مسؤولية توجيه إخوتهم وأخواتهم الأصغر سنًا.

وتحذيرهم من التواصل مع أشخاص غرباء عبر الأنترنت، وتوضيح ما هو مسموح أن يقوموا به على الشبكة. مع الابتعاد عن أسلوب التحقيق وإصدار الأحكام، إذ يحتاج الأولاد إلى التشجيع والشعور بالحب والتقدير، عوضًا من توجيه الانتقادات السلبية إليهم. (صوان، 2013)

ومع مواكبة الجيل ألفا للتعليم الذاتي، والإغراق في المحتوى الرقمي؛ يجب إعادة النظر بطرائق التدريس، ومحتوى المواد التعليمية، بحيث يصبح استخدام الأنترنت فيها بصورة يومية وبطريقة إيجابية، وخلافة. فالتكنولوجيا في المنزل يجب أن تستخدم في مكانها الصحيح، لكي تكون مفيدة ومنتجة، وتعمل من أجلنا وليس العكس.

هنا؛ يجب دخول الرقابة الأبوية وتواصلها، بأداء دور المتحكم والمسير للنشاط الرقمي والنشاط الفعلي، وتسطير برنامج لترتيب النشاطات وتحديد المحتوى. لأن الأطفال يحتاجون تعزيز مهاراتهم وأنشطتهم الحركية. وإيجاد البديل لشاشة أسرة للغاية، ويمكنها إبقاء الطفل مستمتعًا لساعات، في وقت ينشغل فيه والداه بأشياء أخرى. لذا يحتاج الأطفال إلى تفاعل إنساني فعلي، لتعزيز مهاراتهم الاجتماعية وأنشطتهم الحركية، ليتحولوا من عزلة الأجهزة لحالة التعاون في اللعب والإبداع. (صلاح، 2019)

يجب أن يستوعب الوالدين أن التعليم والتربية لهما نصيب فيه؛ عليهما تقديمه، وهو مكمل لعمل المربية برياض الأطفال والمدرسة. بمتابعة برنامج الطفل والحوار معه والتواصل مع المربية، لأن هذا يشعر الطفل بالمتابعة الأبوية والرقابة الأبوية معًا، ويحفزه نفسيًا، ويكثف نشاطه التطبيقي لما تعلم بالبيت أكثر. فعليهم إيجاد طرق مبتكرة لمعرفة مدى تقدم أبنائهم في التعليم المنزلي. أو الاستعانة بمواقع على الأنترنت؛ مثل موقع (Very well family)، الذي يقدم بعض الأفكار في هذا الإطار. (علي، 2020)

المتابعة التعليمية التربوية الدينية هي أهم طرق توعية الطفل من الجيل ألفا باستمرار الرقابة الأخلاقية التي تسير معه وتوجه سلوكياته في حال غاب المراقبة الأبوي، وتكون شخصية تأطر مفاهيمها السلوكية على مبادئ الخير والأخلاق العالية دون انتظار مقابل أو متابعة رقيب بشري، بل لبناء الشخصية الفردية المعتدة بثقافتها الحضارية الدينية التطبيقية في التعاملات المباشرة وغيرها.

ويزيد تأسيس الأخلاق الرقابية في عقلية ونفسية الطفل؛ حين يرى المحتوى التربوي والتعليمي الديني - الذي تلقاه في رياض الأطفال الدينية- يتكرر أمامه في البيت، بتشجيع من الوالدين، وتفعيل منهم للمعطيات التربوية المقدمة من المربية بالروضة. فلا يتعلم الطفل فوائد الصدق والكلام الحسن ثم يسمع عكسه بالبيت، ولا يتعلم معاني الصلاة والحفاظ عليها ولا يرى والديه كذلك، أو لا يشجعانه عليها.

لأجل ذلك نحتاج لارتقاء في منظومة التربية والتعليم من التطبيق على عينة الطفل فقط إلى إضافة الوالدين ضمن نسق التربية والتعليم، بتقديم دروس دورية إجبارية عن تعليم وتربية ورعاية الأطفال للأولياء، وإطلاع الأولياء على البرامج المقدمة لأطفالهم، والانتقال لاستجواب الأولياء عن مدى مراقبتهم ومحاورتهم لأولادهم، ومتابعتهم لبرامجهم التعليمية.

المشاكل التأهيلية للمعلم المربي برياض الأطفال الدينية.

4. 1 ضعف التكوين التربوي للمعلمين بالرياض الدينية.

تمثل رياض الأطفال في المساجد ملاذًا للكثير من الأسر لعدة انخفاض التكاليف، أو قربها من الأحياء السكنية. أو لنفقتهم في المحتوى الديني التربوي الإسلامي المقدم للأطفال، ورغبة منهم في التربية الإسلامية على يد معلمات مؤهلات لذلك.

لكن مشروعها أطلق دون برنامج وطني مسطور من أهل الاختصاص. فنجد عشوائية في برامج التربية داخل روضة الأطفال أو مدرسة التحضير للأطفال التابعة للمساجد أو المدارس الدينية أو الجمعيات الدينية.

ومن ذلك توظيف المعلمات برياض الأطفال والطور التحضيري دون مراعاة التخصصات المناسبة ولا اختبار الكفاءة أو الأداء؛ ولا تلقي دورات تدريب وتأهيل قبل مباشرة العمل، ولا دورات تكوينية أثناء العمل. والأصل في ذلك؛ أن

"معلمات رياض الأطفال.. هي شخصية تربوية، يتم اختيارها بعناية بالغة، من خلال مجموعة من المعايير الخاصة بالسمات والخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية المناسبة لمهنة تربية الأطفال.

حيث تلقت إعدادا وتدريبًا تكامليًا في كليات جامعية عالية لتتولى مسؤوليات العمل التربوي في مؤسسات تربية ما قبل المدرسة...

ونجاح رياض الأطفال في تحقيق رسالتها السامية؛ يتوقف على مدى وجود معلمات مؤهلات تأهيلًا تربويًا متخصصًا للعمل في هذه المرحلة الحساسة من حياة الطفل...

وهو يرتبط بتوفير شرطين أساسيين في معلمة رياض الأطفال؛ هما: الاستعداد والإعداد. (عامر، 2008، ص 63-64)

لكن رياض الأطفال بالمساجد توظف مربيات من مستويات تعليمية مختلفة، وتخصصات متنوعة، في غالبيتها بعيدة عن تعليم الشريعة والتربية. ولا يتلقى المربون أي دورة للتكوين إلا نادرا في قضايا بعيدة عن إعداد أطفال الرياض الدينية، أو التكوين التربوي للأطفال، أو طرائق تعليم وتربية أطفال الجيل الرقمي ألفا.

ومن كانت من المربيات ذات أهلية علمية وتعليمية وتربوية، فهو راجع إما لملاكات شخصية في التعامل مع الأطفال، أو اجتهدات شخصية منها بالتعلم عبر دورات ودروس تقدم عبر الإنترنت أو كتب إرشادية أو دليل إرشادي للمعلمات. بالإضافة للخبرة المهنية التي تكسب المربيات معارف التعامل مع الأطفال في هذا السن الحرج، وتبادلن النصائح والتجارب بينهن.

لكن ما نروم من الدورات؛ هو الخاصة بتربية الأطفال من الجيل ألفا، والتدريب على تقنيات فهم نفسية الأطفال وسلوكياتهم، بتقديم دراسات حديثة وتجارب ميدانية من مختصين ميدانيين اجتماعيين وتربويين ونفسانيين. وتدريبهم على التقنيات والمناهج الحديثة في التربية والتعليم، وأساليب تعليم أطفال الجيل ألفا، والاستفادة من التجارب الناجحة والمبتكرة.

كمثال منفرد عن طرق تدريس الأخلاق العامة بوسائل النقل؛ قامت معلمة رياض أطفال بإحضار مقصورة قطار (لعبة)، ومن خلفها مجموعة كراسي يجلس عليها أطفال. ثم يمثل بعضهم دور امرأة حامل وعجوز ومريض يصعدون لعربة القطار على التوالي، فيبادر كل طفل جالس للقيام وترك مكانه لمن هو أحوج منه إليه، في كل مرة يصعد فيها أحدهم.

هذا الأداء التمثيلي لفصل كامل، جمع بين اللعب والمرح والتسلية والتعلم والتربية على الأخلاق العامة العالمية، وهو أقوى في ترسيخ المعرفة والخلق في نفسية الطفل برياض الأطفال من التلقين المباشرة.

المقصود؛ أن هذا النموذج في الأداء له صور عديدة، قد يبتكرها معلم هنا وآخر هنالك، لكن مع تدريب المعلمين في دورات وإطلاعهم على غيرهم عبر الأنترنت، يكسبهم هذا؛ كما مفيدا من النماذج الحركية والتمثيلية لتربية وتعليم الأطفال لأمو وأخلاق ومعلومات كثيرة عبر الأداء التفاعلي. حتى تعلم الحروف والأرقام والأشكال والأسماء وغيرها، بحيث ينمو النشاط الذهني والتفاعلي والخيال الإبداعي للطفل.

لأجل ذلك ينصح الخبراء المعلمة برياض الأطفال بالتالي:

"إعداد تطبيقات مبتكرة تناسب المرحلة العمرية للطفل، وتكون معبر عن القيم.

استخدام طرائق التعلم المناسبة للأطفال التي تساعد في تعزيز القيم بأساليب ممتعة ومشوقة.

الاستعانة بالقصص..

ابتكار أنشطة متنوعة.. وعدم الاكتفاء بالأنشطة المقترحة في كتب القيم التربوية.

خلق المنافسة الشريفة بين الأطفال من خلال الأنشطة... (ضيف الله، وآخرون، 2020، ص. 20)

فكون المربي أو المعلم يمتلك فن العلم؛ لا يلزم بالضرورة امتلاكه فن التعليم والتربية، لأن التحصيل مغاير للتلقين. وتربية وتعليم طفل في سن الروضة؛ أصعب من تعليم الفئات العمرية الأكبر. لأنه يتعامل مع معدل نمو معرفي في طور التكوين الخارجي. فطفل الروضة كان محصورا بقدر كبير ضمن الأسرة المصغرة في الغالب، ولأول مرة ينتقل إلى جماعة الأقران، ويحتك بمجموعة كاملة تحت تسيير مربية لا يعرفها ولا تربطه أي صلة بها تجعل يستجيب لمطالبها.

وعليه يجب إعداد برامج مراقبة المعلمات داخل الرياض، ومتابعة النتائج الميدانية، وتقديم التصويبات والإرشادات لهن. لا أن يعهد لك مربية تسطير البرنامج التعليمي والتربوي للأطفال المشرفة عليهم. فتخوض مرحلة التطبيق مباشرة في ميدان العمل، دون مراقبة أو متابعة. ويكتفى بمنحها دليلا إرشاديا بحجم كتيب.

فالضرورة قائمة لإعداد برنامج تفصيلي، مع تدريب معلمة الرياض نظريا وتطبيقيا لتحقيق أهداف مهمة. حيث

" يعتبر البرنامج طريقة للوصول إلى اكتساب القيم والمعايير وتنمية قدرات الطفل في شتى مجالات النمو. حيث يتيح برنامج رياض الأطفال فرصة مساعدة الطفل على تنمية قدراته على العموم، والمهارات الاجتماعية على الخصوص؛ بشكل جيد...

- يساعد البرنامج التربوي في تقديم تعليم مخطط ومنظم، فيما يحتاجه الطفل بالتحديد.

- يعمل البرنامج التربوي كقاعدة لتقييم الأداء الحالي التحصيلي في جميع المجالات.

- تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات، وبين المعلمة والآباء. " (زعموش، 2011، ص. 151)

كما يساهم تشجيع النماذج الناجحة والمبدعة من المعلمات - رياض الأطفال الدينية - في خلق جو المنافسة والفخر، بمكافئة المعلمين المربين برياض الأطفال الدينية، وتحفيز روح الإبداع والابتكار، والاجتهاد في تقديم الأحسن.

4. 2. ضعف المعلمات رياض الأطفال الدينية في التقنيات الرقمية:

الحاصل بين المربين في رياض الأطفال الدينية ضعف تكوينهم الرقمي، خاصة الجيل X، ويقل في الجيل Y، لكن تزيد قلة تحديث المعارف الرقمية في النساء أكثر. والسبب؛ عدم الحاجة للكهائل من التطبيقات ومنصات التواصل الاجتماعي، والاكتفاء بما يلبي حاجيات الذوق أو الميول أو العمل، باستثناء أهل الاختصاص من التقنيين.

فأغلب المربيات لا يتجاوزن منصة فايسبوك ومانسجر أو إنستغرام، ولا يمكنهن مواكبة التغييرات حتى داخل فايسبوك.

"لقد حملت ثورة المعلومات والاتصال بما رافقها من مستجدات علمية وتكنولوجية تحديا كبيرا للتعليم الديني، الذي مازالت المناهج والأساليب التقليدية تهيم عليه.

ومن هنا أصبح تطبيق تقنيات التعليم واستخدام الوسائل والأجهزة والأساليب ضرورة لتحسين فعالية التدريس ورفع كفاءته.. ويتطلب المنظور الإسلامي في استخدام هذه التكنولوجيا لرفع تحديات؛ وضع الأسئلة التالية:

- كيف توظف هذه التقنيات؟ ومتى؟

- ما الوسيلة المناسبة لموقف تعليمي معين؟

- من المدرس المؤهل لاستخدامها؟

- هل خضعت هذه التكنولوجيا للتخطيط قبل استخدامها؟

إن الاستخدام الواعي والأمثل لهذه التكنولوجيا التربوية بإمكانه تقديم تعليم ديني متطور أفضل، وبكلفة أقل، وفائدة أكبر، وفئات أبعد. " (الزباخ، 2018، ص. 22-23)

عدم مواكبة تطبيقات وبرامج الجيل ألفا يخلق نوعا من الأمية في مستحدثات البرامج التي تجذب الأطفال من الجيل ألفا أكثر، وبالتالي قلة دراية بالأساليب المنافسة للمربية داخل رياض الأطفال، وعدم استيعاب لنفسيته وقدراته، ولا فهم للتحديات والمعطيات التي يتلقاها الطفل من الجيل ألفا عبر منصات التواصل الاجتماعي.

" ولعل من صور التحدي الثقافي الذي يواجه التعليم الديني؛ هو شكل ومضمون ثقافة العولمة، فمن خصائصها أنها ثقافة غير مكتوبة، قيمها مبنوثة عبر الأقمار الصناعية...

وهناك تحد ثقافي آخر يكمن في وسائل الإعلام الخاضعة لقيم العولمة، وما تشنه من حملة على هدم القيم الإسلامية.. وعلى أنظمة التعليم الديني في الوطن العربي أن تقيم تطورا شموليا لجميع أدواتها، ومنها إعداد المعلم المواكب للمرحلة. " (العايش، 2015، ص. 11-12)

وما ثبت بدراسات عديدة عن الجيل ألفا، أنه ميل للصور الحركية أكثر من السماع والتكرار، وهو أكثر انجذابا للأداء من طرف الأطفال على الأداء المقدم ممن هم أكبر منه عمرا، لذلك كلما كان تقديم المحتوى التعليمي والتربوي برياض الأطفال الدينية مواكبا للعروض المقدمة عبر منصات التواصل الاجتماعي؛ كان أكثر قابلية وجاذبية وفعالية، لكن بنقل الطفل ألفا من العالم الافتراضي إلى الواقع المعزز، عبر النشاط الحركي التفاعلي والأداء التمثيلي من طرف الطفل نفسه، والألعاب التفاعلية الجماعية التي تبعده عن الألعاب الإلكترونية الفردية، وخلق جو المتعة الجماعية مع الأقران في المشاهدة والاستماع والنقاش.

4.3 دراسة لنموذج مدرسة قرآنية للأطفال بالجزائر:

العينة المقصودة من الدراسة؛ المدرسة القرآنية لمسجد التوبة، بلدية بن مهيدي، ولاية الطارف، الجزائر، وهي مخصصة لتدريس الأطفال من سن أربع سنوات إلى مراحل التمدريس، لكنها تركز على الفئات العمرية ما قبل التمدريس. وفي الجدول رقم 04 نعرض تفصيليا مكونات المدرسة البشرية والمادية.

(جدول رقم 04: مكونات المدرسة القرآنية لمسجد التوبة، بلدية بن مهيدي، ولاية الطارف، الجزائر)						
المعلمين	الأطفال	الأولياء	القاعات	المساحة	الألعاب	البرنامج
04 معلمات (نساء)	120 طفل	التواصل مع المدرسة: الأم 80% - 95%	04 قاعات	لا يوجد مساحة لعب	لا يوجد	البرامج الرقمية والشاشات: لا يوجد
الصفة: معلمة قرآن	العمر من 04-05 سنوات	التواصل مع المعلمة يصل ل 50%	حجم قسم دراسي.	لا يوجد مساحة أداء تمثيلي		كتب مقررة: المدليل التربوي للمدارس القرآنية لولاية الطارف.
المستوى:						كتب أنشطة تعليمية:
1. ليساتس. 2. تكوين مهني. 3. تكوين مهني. 4. ابتدائي.	30 طفل لكل معلمة	الاطلاع على برنامج التعليم عبر منحهم الدليل التربوي، والكتب التعليمية	تخلو القاعة من مساحة للحركة أكثر	توفير طاولة لكل طفل؛ منفردا	- حروف. - أرقام. - ألوان. - أشكال.	
الخبرة:						
- 3 سنوات. - 3 سنوات. - 3 سنوات. - 8 سنوات	لا يسمح للطفل بإحضار هاتف ذكي أو لوح رقمي للمدرسة	3 % يتواصلون لمتابعة مشاكل النطق والفهم لدى أولادهم.	ملصقات تعليمية على جدران القاعة			
الاداء:						
مختلف بحسب الخبرة والتكوين والرغبة والذكاء.	لا يسمح للأطفال إحضار ألعاب للمدرسة	5 % يتواصل بسبب حركية الطفل المفرطة	لكل طفل طاولة منفردة			
الدورات التدريبية:						
1. تحفيظ القرآن. 2. أحكام التجويد. 3. اللغة العربية.		30% من الأولياء المتعلمين الموظفين هم الأكثر تواصلًا واستفسارًا عن أطفالهم	سبورة عادية			
التعامل الرقمي:						
- اثنتان لديهما حساب فيسبوك. بريد إلكتروني. - اثنتان يمكنهما العمل في الحاسوب.		12 % يتواصلون لأمر أخرى كمستحقات المعلمة.. الخ	لا يوجد شاشة عرض			

يتبين من المكونات البشرية والمادية أن المدرسة تركز على الجانب التعليمي بالتلقين أكثر، وتفريط في طرائق التمثيل والأداء واللعب، مما يثبت حركية الطفل ولا يراعي المرحلة العمرية له.

ومن خلال التواصل مع المعلمات تبين أن تواصل الأولياء يغلب عليه طابع التركيز على تحضير الطفل لمرحلة التمدرس، وأن نظرته للمدرسة على أنها تقدم دروس دعم تحضيرية لطور التمدرس، وأكثر من نصف الأولياء يتعاملون مع المدرسة القرآنية كحضانة للاحتفاظ ومراقبة أولادهم لفترة زمنية؛ خاصة الصباحية. مقابل دفع مستحقات شهرية تمثل راتب المعلمة الشهري، الذي لا تتلقى غيره، وهذا التعامل المالي المباشر يكون نظرة مادية بين المعلمة وولي الأمر، خاصة حين مطالبة المعلمة بمستحقاتها. إذ لا يوفر للمعلمة دعم ولا راتب

مالي من طرف المؤسسة الحكومية. وتجهيز المدرسة قائم على تبرعات المحسنين، مما تجلّى في ضعف التجهيز والمساحات المخصصة لرياض الأطفال أو الطور التحضيري، لأنها أعدت من جهة غير مختصة تربوياً ولا تعليمياً، وإن كان مقصدها حسن ونيّتها تعبدية، وتشكر على مجهوداتها وعطائها.

ونلاحظ على مستوى المعلمات ضعف تأهيل وعدم اختصاص، وترك عملهن خاضعا للخبرة الحياتية أكثر في التعامل مع الأطفال، دون تلقي أي دورات تكوينية، وهو ما يبرز في نتائج أداء الأطفال.

في حين تتمكن معلمة من التفوق الذاتي الشخصي، بمطالعة الدورات التكوينية والنصائح التربوية التعليمية عبر منصات التواصل، فيظهر الأداء في تعدد طرق التعليم والاهتمام بالصور والألوان والتفاعل الجماعي مع الأطفال.

وهنا يميل أغلب الأولياء المتعلمين لالتحاق أولادهم بصفها، والتواصل معها وتوضيح المشاكل التي يعاني منها أطفالهم كصعوبة النطق أو التوحد أو الحركة المفرطة.. الخ

بينما يميل أغلب أولياء الأمور الموظفين لالتحاق أولادهم بصف المعلمة الأكثر مكوّناً بالمدرسة، للاحتفاظ بأولادهم لأطول مدة، دون الاكتراث بتحصيلهم المعرفي أو التربوي.

أما بخصوص الدورات والتأهيل فيتم التركيز على تحفيظ معلمات القرآن بتطبيق أحكام التجويد وبعض الدروس لعلوم اللغة العربية.

كما يقدم للمعلمات كتيب إرشادي تحت عنوان: الدليل التربوي للمدارس القرآنية لولاية الطارف؛ الطور التحضيري. من إعداد المرشدة الدينية ح. الديب (حاصلة على ليسانس علوم إسلامية)، طبعة 2016-2017، معتمد من مديرية الشؤون الدينية والأوقاف لولاية الطارف. في أربعين صفحة، من الحجم الصغير.

محتويات الدليل:

1. أهمية الدليل. (5 أسطر)
2. أهمية مرحلة الطفولة المبكرة. (3 أسطر)
3. حاجات الطفولة المبكرة. (4 أسطر)
4. حاجات الطفل الأساسية. (12 سطر)
5. الاتجاهات الحديثة في كيفية إشباع حاجيات الطفل. (6 أسطر)
6. معنى طفل ما قبل المدرسة. (5 أسطر)
7. معنى القسم التحضيري. (4 أسطر)
8. دور التربية التحضيرية. (7 أسطر)
9. فلسفة المجتمع الجزائري في مجال التربية التحضيرية. (7 أسطر)
10. أهداف المدارس القرآنية حالياً في مجال التربية التحضيرية. (13 سطراً)
11. الهدف من وضع الدليل. (6 أسطر)
12. أمور لابد منها لتسهيل العملية التربوية. (20 سطراً)
13. باب التربية الإسلامية. (12 سطراً) محتويات من: ص. 12-20.
14. باب التربية اللغوية. محتويات من: ص. 21-24.
15. باب التربية الوطنية والاجتماعية. من: ص. 25-26.
16. باب التربية الرياضية. من: ص. 27-28.
17. باب التربية العلمية. من: ص. 29.
18. باب الأشغال اليدوية. من: ص. 30-31.
19. باب الأنشطة المسرحية. من: ص. 32.
20. باب الأنشطة الموسيقية. ص. 33.
21. باب الرياضة والألعاب. ص. 34.
22. التوقيات. ص. 35.
23. ملحقات. ص. 36.
24. إرشادات وتوجيهات تربوية. ص. 37-39.
25. المراجع. ص. 40.

يتم التركيز في رياض الأطفال على التربية الإسلامية وتعليم اللغة العربية (حروف وأرقام) أكثر عبر برنامج الآتي:

(جدول رقم 05: باب التربية الإسلامية). (النيب، 2017، ص ص. 11-20)			
الثلاثي الأول (أكتوبر-ديسمبر)	الثلاثي الثاني (جانفي-مارس)	الثلاثي الثالث (أبريل-ماي)	
من سورة الناس إلى الماعون	من سورة فريس إلى الفارعه.	من سورة الزلزلة إلى القدر	القرآن الكريم
ادعيه: النوم، الاستيقاظ، دخول الخلاء والخروج منه، الأكل، دخول المنزل والخروج منه، لبس الثياب، العطاس.	ادعيه: دخول المسجد والخروج منه، الأذان، الوضوء، المريض.	ادعيه: صياح الديك، الرعد، الركوب، السفر، المطر، رؤية الهلال.	الإدكار والادعية
1. افشوا السلام بينكم 2. خيركم من تعلم القرآن وعلمه 3. لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه	- كلمتان خفيفتان على اللسان... - يسلم الراكب على الماشي...	- من كان يؤمن بالله واليوم الآخر.. - يا غلام سم الله وكل بيمينك..	حديث نبوي واداب
أركان الإيمان	أركان الإسلام	تعليم الصلاة	عقيدة وعبادات
التعريف بالنبي: المولد والنشأة	أهل النبي وبيته.	هجرته وعزواته	السيرة النبوية

ملاحظات على الدليل أنه غير تفصيلي وبحاجة لمشاركة خبرات أخرى من تخصصات تربوية لمزيد فائدة، والأفضل أن يكون فيه دليل للمعلمات برياض الأطفال، ودليل لأولياء الأطفال برياض الأطفال، وكتيبات دعم للأطفال.

(جدول 06: طرق تحفيظ القرآن الكريم)	
طريقه نموذجيه 1	طريقه نموذجيه 2
1. كتابة السورة بالرسم العثماني 2. تشكيل الآيات 3. ترقيم الآيات 4. يقرأ المربي والأطفال يستمعون 5. استعمال المسطرة أثناء التلاوة للإشارة للكلمات 6. ثم يقرأ المربي ويعيد الأطفال من ورائه 7. التلاوة الفردية لكل طفل 8. التلاوة الجماعية للأطفال 9. القراءة الجماعية مع الأطفال 10. المراجعة في الحصص التالية 11. المراجعة بالبيت	1. كتابة السورة وقراءتها 2. قراءة السورة حرفاً حرفاً، ثم كلمة كلمة ثم الربط مع الأطفال 3. التركيز على حفظ الأطفال لأرقام الآيات 4. الحفظ الجماعي.

ملاحظات في طرق التحفيظ بالسماع المباشر تكون أسهل في حال ارتفاع عدد الأطفال بالقاعة، ومتبعهم أصعب، والأولى توجيهات إرشادات لأولياء لدعم الحفظ بالرياض بالحفظ في البيت بطرق المتابعة والمذاكرة والقوة بأن يحفظ ولي الأمر أمام الأطفال لأن ذلك يحرك فيهم غريزة التقليد والمحاكاة وهي أقوى من التلقين المباشر.

الخاتمة

يحتاج المعلم التربوي لمواكبة الإنتاج الرقمي لتقديم عروض تعليمية وتربوية للأطفال، لأن أطفال الجيل ألفا أقل تجاوبا مع البرامج الدينية المقدمة في قوالب قديمة، وأكثر ميلا للقوالب المعاصرة الرقمية.

وقد تبين من نتائج الدراسة قابلية سريعة للأطفال لتلقي التعليمي الديني التربوي عبر وسائط التواصل الاجتماعي، في قوالب ترفيهية من رسومات وأناشيد وألعاب.

في المقابل نجد نفور شريحة من الأطفال من البرامج الكلاسيكية وإغراقهم التعليمي بالتلقي عبر الوسائط الرقمية من الإنترنت. لأن تأثير وسائل الإعلام الرقمية في سلوك الطفل أكثر من الوالدين والمدرسة.

وفي حال استمرار ازدواجية التعليم والترفيه الرقمي؛ سيغلب جانب الترفيه الرقمي أكثر؛ وهو ترفيه تربوي خاضع لعولمة ثقافية شديدة التأثير على برمجة عقول الأطفال الرقميين، ما يسبب آثار خطيرة منها:

- ضعف التفاعل والتواصل الأسري.
- الانحراف العقدي.
- الانحراف الثقافي.
- مصادمة الأعراف.
- ضعف الهوية الدينية والوطنية، والمجتمعية.

يمكن التعامل مع الجيل ألفا من خلال فهم نفسيته ورغباته وقدراته، ثم اتخاذ الخطوات الآتية:

1. السن المناسب للتعليم هو ما بعد الروضة؛ لذا يركز على اللعب التعليمي والتربية الترفيهية أكثر. وعلى البرامج التربوية أكثر من التعليمية، وجذبه نحو التعلم، لأن سن التعلم المفضل سبع سنوات.
 2. تطوير وتعديل المحتوى، بما يناسب الجيل الرقمي (جيل ألفا).
 3. تحديث نماذج العرض والتلقين (صور مقاطع فيديو، رسوم متحركة، أفلام قصيرة، الطفل القدوة، ألعاب التعليم، تحفيز الذكاء)
 4. تحفيز الأطفال القرآن بعرض نماذج مرئية من جيلهم عبر برامج تواصل وألعاب.
 5. ابتكار برامج تحفيظ متنوعة تخلق جوا من المرح والمتعة والتعليم، وتقدهم الملل، كالألعاب والمسابقات والكرتون.
 6. الاهتمام بالمسابقات والجوائز والهدايا التحفيزية.
 7. إبراز النموذج القدوة من جيلهم، لتحريك روح المنافسة.
 8. تسطير برنامج بمساعدة مختصين في التربية وعلم نفس الأطفال والأسرة وعلم الاجتماع بما يناسب عمر الطفل وجيله.
 9. التركيز على تدريب الأطفال على مفاتيح التعلم أكثر من التعليم. (كالأدعية اليومية، البدء في حفظ سور من القرآن، احترام الوالدين، احترام المعلم، احترام أهل العلم، حب النبي، حب الصحابة..)
 10. برامج تدريب أولياء الأمور على التعليم والمراقبة، وأساليب الحوار مع أطفال الجيل ألفا لتعزيز التواصل العائلي المباشر خارج حدود التقنية.
 11. استجواب الأولياء حول متابعتهم للنشاط التربوي والتعليم لأبنائهم. وعقد جلسات جماعية للاستفادة من التجارب المنزلية، وفهم الصعوبات والتحديات لتكوين تنسيق بين الأسرة ورياض الأطفال والمدرسة لاحقا، وتوعية الوالدين بمستوى وسلوكيات أبنائهم، وخلق شعور المتابعة والمراقبة الأبوية لدى الطفل.
 12. دورات تدريب وتأهيل للمعلمين: استعمال الوسائل والبرامج والتطبيقات، والاطلاع على التحديثات، وتعلم إعادة صياغة المحتوى بما يناسب جيل ألفا.
 13. مشاركة الأطفال في الأنشطة الاجتماعية الرياضية والثقافية.
 14. تشكيل لجان وطنية يشارك بها مراكز بحث تربوية واجتماعية ونفسية ومختصون؛ لتقديم الإرشادات والدراسات لهيئة موحدة وطنيا تيسر الرياض الدينية، وتلزمهم ببرامج موحدة، مع السماح بمساحة تغيير وتطوير وإبداع بحسب مقتضى الظروف والعينة.
- وفي الختام نسأل المولى دوام النعم والتيسير في تربية وتعليم أطفال الرياض الدينية من الجيل ألفا، والحماية من مطبات ومزالق الاستعمال الغير رشيد لأنترنت على الجيل ألفا، مع توصيات الاهتمام برياض الأطفال الدينية عبر مطالعة الدراسات الحديثة لتطوير المحتوى المعرفي والتربوي المعروف على أطفال الجيل ألفا، لأن المنافس للرياض الدينية عملاق في مشاريعه وتقنياته وبرامجه، وإذا لم تواكب برامج العرض برياض الأطفال الدينية تسارع التقنية مع ضعف تواصل الأسر بالمعلمين فإن الأطفال سينساقون للأقوى من حيث تلبية رغباتهم.
- ولا يمكن تطوير المنتج التربوي الديني دون تنسيق الجهود والاستعانة بأهل الاختصاص والخبرة، والاستفادة من البرامج الدينية المعروضة من شركات مسلمة على منصات التواصل الاجتماعي على هيئة أناشيد وأفلام أطفال ورسوم وألعاب وقصص قام بإعداد شباب موهوب ومحترف يحتاج للدعم والتنسيق مع الهيئات التربوي للمساهمة في برنامج وطني كامل.

قائمة المراجع:

إسلام النجار. (22 أبريل، 2020). مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر تأثيرًا في 2020. تاريخ الاسترداد 22 جوان، 2020، من رواد الأعمال:

<https://www.rowadalaamal.com/%D9%85%D9%88%D8%A7%D9%82%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B5%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AC%D8%AA%D9%85%D8%A7%D8%B9%D9%8A->

%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%AB%D8%B1-
%D8%AA%D8%A3%D8%AB%D9%8A%D8%B1

البوابة العربية للأخبار التقنية. (13 أغسطس، 2013). *اليابان تعتزم إقامة مخيمات "لا إنترنت فيها" لمكافحة الإدمان عليها*. تاريخ الاسترداد: 18 أكتوبر، 2020 ، من البوابة العربية للأخبار التقنية:

<https://aitnews.com/2013/08/31/%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a7%d8%a8%d8%a7%d9%86-%d8%aa%d8%b9%d8%aa%d8%b2%d9%85-%d8%a5%d9%82%d8%a7%d9%85%d8%a9-%d9%85%d8%ae%d9%8a%d9%85%d8%a7%d8%aa-%d9%84%d8%a7-%d8%a7%d9%84%d8%a5%d9%86%d8%aa%d8%b1%d9%86>

البوابة العربية للأخبار التقنية. (20 جويلية، 2018). *إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يصيب باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه*. تاريخ الاسترداد: 18 أكتوبر، 2020 ، من البوابة العربية للأخبار التقنية:

<https://aitnews.com/2018/07/20/%d8%a5%d8%af%d9%85%d8%a7%d9%86-%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d8%ae%d8%af%d8%a7%d9%85-%d9%88%d8%b3%d8%a7%d8%a6%d9%84-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d9%88%d8%a7%d8%b5%d9%84-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d9%88%d8%aa%d9%85%d8%a7%d8%b9>

الجزيرة نت. (13 مارس، 2018). *من هم ثلث مستخدمي الإنترنت بالعالم؟ تاريخ الاسترداد: 13 أكتوبر، 2020، من الجزيرة:*

<https://www.aljazeera.net/news/reportsandinterviews/2018/3/13/%D9%85%D9%86-%D9%87%D9%85-%D8%AB%D9%84%D8%AB-%D9%85%D8%B3%D8%AA%D8%AE%D8%AF%D9%85%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%AA%D8%B1%D9%86%D8%AA-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85>

الجزيرة نت. (27 ديسمبر، 2018). *وسائل الإعلام أكثر تأثيرا في الأطفال من الوالدين والمدرسة*. تاريخ الاسترداد: 13 أكتوبر، 2020، من الجزيرة:

<https://www.aljazeera.net/news/lifestyle/2018/12/28/%D8%AC%D9%85%D8%B9%D9%8A%D8%A9-%D8%A3%D8%B5%D8%AF%D9%82%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D8%B5%D8%AD%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D9%8A%D8%A7%D9%83-%D9%88%D8%B3%D8%A7%D8%A6%D9%84>

آية ممدوح. (25 جويلية، 2019). *أطفال وحيدون وتفاعلاتهم سطحية.. كيف نتعامل مع "الجيل ألفا"؟* تاريخ الاسترداد: 13 أكتوبر، 2020، من ميدان:

<https://www.aljazeera.net/midan/miscellaneous/2019/7/25/%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%8A%D9%84-%D8%A3%D9%84%D9%81%D8%A7>

جراي ويليامز. (1 نوفمبر، 2020). *23 إحصائية مذهلة عن الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي 2020*. تاريخ الاسترداد: 3 نوفمبر، 2020 ، من

WizCase: <https://ar.wizcase.com/blog/%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D9%85%D8%B0%D9%87%D9%84%D8%A9-%D8%B9%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%AA%D8%B1%D9%86%D8%AA-%D9%88%D9%88%D8%B3%D8%A7%D8%A6%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88>

جسيكا براون. (16 فبراير، 2018). *ماذا يقول العلم في أضرار وسائل التواصل الاجتماعي؟* تاريخ الاسترداد: 16 أكتوبر، 2020، من BBC News عربي: <https://www.bbc.com/arabic/vert-fut-43079859>

حبيبة الديب. (2017). *الدليل التربوي للمدارس القرآنية الطور التحضيرى لولاية الطارف*. (الإصدار 1). الطارف، الجزائر: المعارف للطباعة.

حفيفة سليمان أحمد البراشدية. (31 سبتمبر، 2020). *عوامل التنبؤ بالانتماء الإلكتروني لدى الأطفال والمراهقين مراجعة للدراسات السابقة*. دراسات المعلومات والتكنولوجيا، 2020(1)، الصفحات 2-14. doi:https://doi.org/10.5339/jist.2020.6

- حمدي أبوزيد. (13 ماي، 2016). ضعف الحوار الأسري يعرض الأبناء للانحراف. *الإمارات اليوم*. تاريخ الاسترداد 18 أكتوبر، 2020، من <https://www.emaratalyoun.com/local-section/other/2016-05-13-1.896164>
- خالد الصمدي، و عبد الرحمن حلي. (2007). *أزمة التعليم الدين في العالم الإسلامي* (الإصدار 1). دمشق: دار الفكر.
- رشيد التلواتي. (01 سبتمبر، 2018). *الأسرة و التنشئة الاجتماعية*. تم الاسترداد من تعليم جديد: <https://www.new-educ.com/%d8%a7%d9%84%d8%a3%d8%b3%d8%b1%d8%a9-%d9%88-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d9%86%d8%b4%d8%a6%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%ac%d8%aa%d9%85%d8%a7%d8%b9%d9%8a%d8%a9>
- سلمى حميدان. (15 سبتمبر، 2019). تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الهوية الثقافية للشباب الجزائري دراسة ميدانية. *مجلة المعيار*، 24(49)، الصفحات 521 - 538.
- سهير السكري. (18 أغسطس، 2014). *لماذا يتم محاربة تحفيظ القرآن الكريم للأطفال*. تاريخ الاسترداد 13 أكتوبر، 2020، من قناة أحمد جمال: <https://www.youtube.com/watch?v=572pzLVI-Og>
- طارق عبد الرؤوف عامر. (2008). *معلمة رياض الأطفال* (الإصدار 1). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبد الكريم بكار. (1430هـ - 2009 م). *التواصل الأسري كيف نحمي أسرتنا من التفكك* (الإصدار 2). القاهرة: دار السلام.
- عبد الكريم بليل. (2020). *تحديات العولمة الرقمية على الهوية الدينية للجيل Z. الندوة الدولية حول الأسرة: الفرص والتهديدات المعاصرة، نحو استدامة مؤسسة الأسرة*. سينيوب: جامعة سينيوب. تم الاسترداد من <file:///C:/Users/bellk/Documents/%D9%85%D8%A4%D8%AA%D9%85%D8%B1%D8%A7%D8%AA/sinop%20uv/1/%D9%86%D8%AF%D9%88%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%D8%A9.html>
- عبد الله بن حلفان العايش. (أذار، 2015). *التعليم الديني في الوطن العربي وتحديات العولمة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 4(3).
- غريس صوان. (23 أبريل، 2013). *سلامة الأطفال على الإنترنت*. تاريخ الاسترداد 13 أكتوبر، 2020، من المركز التربوي للبحوث والإنماء: <https://www.crdp.org/project-details1/635/308>
- ليلي علي. (02 نوفمبر، 2020). *الجميع يبحث عن الإجابة.. كيف نفيس تقدم أطفالنا في التعليم المنزلي؟* تاريخ الاسترداد 03 نوفمبر، 2020، من الجزيرة: <https://www.aljazeera.net/news/women/2020/11/2/%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%ae%d8%aa%d8%a8%d8%a7%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d9%84%d9%8a%d8%b3%d8%aa-%d9%88%d8%b3%d9%8a%d9%84%d8%a9-%d8%aa%d9%82%d9%8a%d9%8a%d9%85-%d8%a7%d8%a8%d9%86%d9%83>
- مازن النجار. (5 حويلية، 2006). *إيمان الإنترنت يؤذي الأطفال والمراهقين*. تاريخ الاسترداد 13 أكتوبر، 2020، من الجزيرة: <https://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/2006/5/8/%D8%A5%D8%AF%D9%85%D8%A7%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%AA%D8%B1%D9%86%D8%AA-%D9%8A%D8%A4%D8%B0%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84>
- محمد النجار. (20 فبراير، 2014). *استخدام الأطفال للهواتف الذكية.. فوائد ومحاذير*. تاريخ الاسترداد 13 أكتوبر، 2020، من الجزيرة: <https://www.aljazeera.net/news/scienceandtechnology/2014/2/20/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%AE%D8%AF%D8%A7%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D9%84%D9%84%D9%87%D9%88%D8%A7%D8%AA%D9%81-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%88%D8%A7%D8%A6%D8>
- محمد صلاح. (17 نوفمبر، 2019). *إنقاذ أطفالك من إيمان الإلكترونيات.. إليك تجربة أميركية أم خمسة أطفال*. تاريخ الاسترداد 13 أكتوبر، 2020، من الجزيرة: <https://www.aljazeera.net/news/women/2019/11/17/%D9%84%D8%A5%D9%86%D9%82%D8%A7%D8%B0-%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84%D9%83-%>

%D8%A5%D8%AF%D9%85%D8%A7%D9%86-
%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%B1%D9%88%D9%86%D9%8A
%D8%A7%D8%AA

محمد فاعور. (2012). *التعليم الديني والتعددية في مصر وتونس*. مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي، مركز كارنيغي للشرق الأوسط. بيروت: أغسطس.

محمد محمد نعيمة. (2002). *النضج الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة* (الإصدار 1). الإسكندرية: دار الثقافة العلمية.

مصطفى الزباخ. (14 مارس، 2018). *التوجه الاستراتيجي لرفع تحديات التعليم الديني*. مجلة أصول الدين، الصفحات 11-47. تم الاسترداد من <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/100>

ناجي زامل ضيف الله، وداد محمد المجيمي، لطيفة بطي جسّاس، دعاء عبد الرسول المتروك، حنان ياسين سيف، نبيلة إبراهيم العبيدلي، و آخرون. (2020). *دليل معلمة رياض الأطفال لمشروع القيم التربوية للمستوى الثاني*. الكويت: وزارة التربية.

نادية بوضياف بن زعموش. (جوان، 2011). *برنامج رياض الأطفال وبناء ملامح الهوية الوطنية*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (2)، الصفحات 146-166.

ندى عويجان، جاد سعادة، نهى أبي حبيب، غريس صوان، و زاهر خريباتي. (2013). *دراسة وطنية حول تأثير الإنترنت على الأطفال في لبنان*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

هيئة تحرير موقع النجاح. (16 فبراير، 2020). *موقع النجاح*. تاريخ الاسترداد 22 جوان، 2020، من <https://ila.io/jd9y61>

Carter, C. M. (2016, December 21). *The Complete Guide To Generation Alpha, The Children Of Millennials*. Retrieved October 13, 2020, from Forbes: https://web.archive.org/web/20200508105955if_/https://www.forbes.com/sites/christinecarter/2016/12/21/the-complete-guide-to-generation-alpha-the-children-of-millennials/#54413dcd3623

Children's Bureau. (2019, October 29). *Raising Generation Alpha Kids: A Parenting Guide*. Retrieved October 13, 2020, from Children's Bureau: <https://www.all4kids.org/news/blog/raising-generation-alpha-kids-a-parenting-guide/>

criteo. (2020, May 22). *Lo que la Generación Z y los millenials piensan realmente sobre la publicidad online*. Retrieved 13 October , 2020, from criteo: <https://www.criteo.com/es/blog/lo-que-la-generacion-z-y-los-millenials-piensan-realmente-sobre-la-publicidad-online/>

Ewens, H. (2019, May 21). *Los hijos que aún no tienes serán conocidos como generación Alfa*. Retrieved October 13, 2020, from vice: <https://www.vice.com/es/article/pajkgz/generacion-alfa-hijos-de-los-millennials>

Galloway, S. (2017, October 1). *How Amazon, Apple, Facebook and Google manipulate our emotions*. Retrieved July 17, 2020, from Ted.com: https://www.ted.com/talks/scott_galloway_how_amazon_apple_facebook_and_google_manipulate_our_emotions,1

LIFFREING, I. (2018, October 23). *Forget millennials, Gen Alpha is here (mostly)*. Retrieved October 13, 2020, from digiday: <https://digiday.com/marketing/forget-millennials-gen-alpha/>

mccrindle. (2020, March 20). *The future of Gen Alpha and impact of COVID-19*. Retrieved October 13, 2020, from mccrindle: <https://open.spotify.com/episode/4rmsxm46aoW3d4wK5yWInR>

Nick Kardaras. (2016, August 23). *Glow Kids*. Retrieved October 18, 2020, from aitnews: <https://aitnews.com/2016/08/23/glow-kids-%d9%83%d8%aa%d8%a7%d8%a8-%d8%ac%d8%af%d9%8a%d8%af-%d9%8a%d9%86%d8%a7%d9%82%d8%b4-%d8%a5%d8%af%d9%85%d8%a7%d9%86-%d8%a7%d9%84%d8%a3%d8%b7%d9%81%d8%a7%d9%84-%d8%b9%d9%84%d9%89-%d8%a7%d9%84/>

- Parenting Staff. (2020, September 25). *Generation Alpha Kids: Who Are They?* Retrieved October 13, 2020, from alpha: <https://parentingalpha.com/generation-alpha-kids-who-are-they/>
- Parenting Staff. (2020, September 24). *Generation Alpha Predictions | What Grown-up Alphas Will Become.* Retrieved October 13, 2020, from alpha.: <https://parentingalpha.com/generation-alpha-predictions-what-grown-up-alphas-will-become/>
- Stat Counter. (2020, july 31). *Social Media Stats Worldwide July 2019 - July 2020* . Retrieved August 11, 2020, from gs.statcounter: <https://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/worldwide/2017>

دور الجمعيات القرآنية بتونس في الإحاطة بالأطفال وحمايتهم من الجماعات الدينية المتطرفة: قراءة سوسيوانثروبولوجية لجمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع صفاقس

د. وهيبة سعد اللاوي
جامعة صفاقس

المقدمة:

لئن اتسم ظهور المساجد والكتاتيب القرآنية بتونس كمعالم دينية لتعليم قواعد الدين الإسلامي قرآنا وسنة بالقدم فإن ذلك لا يمنعنا من معالجتها كفضاءات مؤسساتية لها تنظيمها الخاص الذي تشرف عليه مؤسسات الدولة المكلفة بالشؤون الدينية.

من هذا المنظور لا نكتفي بملاحظة الكتاتيب والجمعيات القرآنية كمؤسسات دينية تعليمية فحسب وإنما أيضا كفضاءات تفاعلية بين المعلم والتلميذ داخل وخارج فضاء التعليم الديني. من هنا يكون التوجه النظري يراوح بين البنيوية أي النظر إلى الجمعيات القرآنية كهيكل مؤسساتي قائم الذات له قوانينه التسييرية الخاصة وبين القراءة الفعلانية أي اعتبارها فضاءات دينية شكلها الفاعلون الاجتماعيون وأعطوا لوجودها الاجتماعي طابعاً تفاعلياً بين المربين والمتعلمين من ناحية وبين المربين والأولياء من ناحية أخرى.

إنّ مبحثنا حول الجمعيات القرآنية يهدف إلى وضعها موضع تساؤل لفهم مدى قدرتها على الإحاطة بالأطفال وحمايتهم من الفكر المتطرف. مع تزايد ظاهرة الاستغلال الجنسي للأطفال ببعض المدارس القرآنية، كما هو الحال بالنسبة إلى المدرسة القرآنية بمعتمدية الرقاب من محافظة سيدي بوزيد، بات من الأجدر التنبيه إلى أن المدارس القرآنية بتونس لا تعبر كلها ضرورة عن الانتقال من المدّس إلى المقدّس بل يمكن أن تعبر عن توظيف المقدّس في الأنشطة الدنيوية وأيضاً السياسية مثلما فعل الاتجاه الإسلامي والمسمى اليوم بحزب حركة النهضة. بهذا المعنى أمكننا طرح السؤالين الآتيين:

في ظل صعود الاتجاه الإسلامي إلى الحكم هل حافظت الجمعيات القرآنية بتونس على استقلاليتها كفضاء تعليمي مستقلّ عن الاتجاه الإسلامي السياسي؟ وهل حافظت على دورها كحاضنة أطفال وحامية لهم من الانقياد وراء الجماعات الدينية ذات الفكر المتطرف؟

تساؤلان يجبراننا على تعميق فهمنا للظاهرة الدينية كظاهرة سوسيوانثروبولوجية تخفي في طياتها تمثلات الفاعلين الدينيين والاجتماعيين للدين وللفضاء الحضري، وهي تمثلات تستدعي المعالجة من مناهج تاريخية وسوسيولوجية وأنثروبولوجية. وبالتالي قراءتنا للجمعيات القرآنية بتونس تراوح بين التقصي التاريخي لنشأتها ككتاتيب ومن ثمة تطورها كمدارس قرآنية وبين القراءة السوسيوانثروبولوجية للدين من خلال العودة إلى مقررات البرامج التعليمية والمناهج المتبعة في تعليم الأطفال قواعد الدين الإسلامي متخذين جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة بمنطقة طينة من مدينة صفاقس كحالة دراسة ميدانية معتمدين في ذلك المقابلة المباشرة كتقنية كيفية.

1- قراءة تاريخية في نشأة الكتاتيب:

يمكن أن نفتتح تحليلنا بمقولة للباحث المغربي المتخصص في تاريخ الأفكار العلمية قبل العصر الحديث الحسن أسويق الذي يقول: "ليس هناك إجماع بين المؤرخين حول البداية التاريخية للكتّاب، بعضهم يذهب إلى أنّ نظام التعليم، في الكتاتيب، كان شائعاً ومعمولاً به أيام النبي، مستمراً حتى عهد الخلفاء الراشدين، وبنى أمية في الأمصار الإسلامية، ولم يتفرد المشرق العربي وحده بهذه الكتاتيب، بل عرفها المغرب العربي، في وقت متقدّم أيضاً".¹

بيّن من هذا القول عدم وجود تاريخ محدد لظهور الكتاتيب، ومع ذلك فقد مثلت المساجد منذ عهد النبي محمّد موقعا لتعليم قواعد الدين الإسلامي عقيدة وعبادة بالعودة إلى القرآن والسنة الأذنين مثلاً مصدري حكم الخلفاء الراشدين. هذا إضافة إلى أنّ "تاريخ التعليم في العالم الإسلامي كان منذ البداية قد ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالمسجد، ذلك أنّ الدراسات، في القرون الأولى من الإسلام، كانت دينية خالصة تُعنى بشرح وتوضيح تعاليم الدين وأحكامه وأأسسه ومراميه، وكلّها من اختصاصات المسجد الأولى".²

إلى جانب المساجد "أدّت الزوايا في البلاد (...) الإسلامية وظائف تعليمية، ودينية وأسهمت إسهاماً كبيراً في نشر القرآن تعليمًا وحفظًا ومدرسة، وقامت بأنار جليلة في تربية الناشئة".³

لئن اعتبر الباحث المغربي الحسن أسويق ارتباط الكتاتيب بالمساجد فإنّ الباحث السعودي عبد اللطيف عبد الله بن دهيّس يؤكّد على وجود الكتاتيب قبل ظهور الإسلام بقوله: "والحقيقة أنّ أماكن تعليم القراءة والكتابة كانت موجودة قبل الإسلام سواء في مكة أو غيرها. وربما كانت لها أسماء غير اسم الكتّاب، وكان الهدف من وجودها هو تعليم القراءة والكتابة فقط، ذلك لأنّ الأساتذة الذين كانوا يقومون بمهمة التدريس في هذه الكتاتيب لم يكونوا قد دخلوا الإسلام".⁴ لقد حدّد الباحث بن دهيّس الفضاءات المخصّصة لوجود الكتاتيب وهي مكة أو غيرها، ومع انتشار الإسلام "انطلق العمل بفكرة إنشاء كتاتيب في وقت مبكر في تاريخ الإسلام، وذلك في السنة الثانية من الهجرة النبوية ونشوء الدولة

¹ - الحسن أسويق: "المساجد والكتاتيب في العصر الوسيط الإسلامي: سياقات النشأة والتطور، جمعية الأوان، 24 جويلية 2016، الموقع الإلكتروني: www.alawan.org

² - نفس المصدر

³ - عبد الوهاب بن إبراهيم أبو سليمان : عناية المسلمين بالوقف خدمة للقرآن الكريم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المملكة العربية السعودية، 2001، ص. 451

⁴ - عبد اللطيف عبد الله بن دهيّس : الكتاتيب في الحرمين الشريفين وما حولهما، مكتبة ومطبعة النهضة الحديثة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1986، ص. 11

الإسلامية، وهذا ما توضّحه الرواية المشهورة التي فيها: أَنَّ النبي صَلَّى الله عليه وسلّم جعل فداء بعض أسرى مَمَّن لا مال لهم، أن يَعْلَم الواحد منهم عشرة من الغلمان الكتابة فيُحْلَى سبيله، فكان مَمَّن تَعْلَم منهم زيد بن ثابت (...).⁵ . بعد الفتوحات الإسلامية عرفت الكتاتيب "انتشارا كبيرا ومبكرا في العواصم والمدن الإسلامية. فما من مدينة أو بلدة أو قرية فتحها المسلمون إلا وأنشئوا فيها كتاتيب لتعليم أولادهم الذكور والإناث. (...). وكانت معظم كتاتيب ومدارسهنّ في البيوت الخاصة، أو في بيوت الحكام والعلماء والمحسنين الواسعين، أو في قصور الميسورين (...). وممّا يُرى في أماكن التعليم الابتدائي الأساسي للبنين والبنات: أَنَّ مؤدبا كان يقصر الأمير محمد بن الأغلب بتونس، وكان يَعْلَم الأطفال في أول النهار، والبنات في آخره".⁶

مهّدت لنا هذه القولة الطريق للحديث عن نشأة الكتاتيب بتونس قبل وبعد الحماية الفرنسية. فلو عدنا إلى الموسوعة التونسية المفتوحة لوجدنا أَنَّ عدد الكتاتيب "قبل انتصاب الحماية الفرنسية حوالي الألف في الإيالة التونسية و111 كتابا في مدينة تونس وحدها في حوالي 1879. وأحصى لويس ماشويل 1427 كتابا في 1879".⁷ . حسب الموسوعة التونسية خضعت الكتاتيب إلى تنظيم هيكلية مؤسسية إذ "صدر قرار، في فيفري 1876، يتعلق بضبط مقاييس دقيقة في انتداب مؤدبي الكتاتيب إذ أصبحوا خاضعين لتركيبة الحكومة وتنفيذا لهذا القانون تشكّلت في كلّ بلدة، لجنة تتألف من عضوين: أحدهما من المجلس الشرعي والآخر من "أمين" المؤدبين بالمنطقة، وأوكلت إليهما مهمّتين هما: ضبط قائمة المؤدبين والقيام بزيارة تفقّد منتظمة للكتاتيب".⁸

أما في فترة الحماية الفرنسية فقد اختلف الأمر إذ كلف لويس ماشويل، وخبو أستاذ لغة عربيّة جيء به من الجزائر، بإدارة الشأن التعليمي بتونس. فأول ما قام به هو تحويل مدرسة قديمة بناها مصطفى خزنة دار على ذمة الشيخ محمّد بن ملوكة (سنة 1860) سنة 1884 إلى مدرسة ترشيح معلّمين سميت بالمدرسة العلويّة نسبة إلى علي باي، وهي مؤسسة مكلفة بتأهيل التونسيين للتدريس بالمدارس الفرنسيّة-العربيّة التي كان يراها تنمّة للكتاتيب وليست بديلا عنها.⁹

نذكر بالقول إنّ منظومة الحماية الفرنسيّة بتونس لم تهدف إلى المحافظة على البنية التعليمية والثقافية والاجتماعية للمجتمع التونسي بل إلى تقويضها وإدماجها تماما بالمنظومة الفرنسية أو فرنسة الإدارة التونسية لمزيد بسط النفوذ على الفضاء الجغرافي والاجتماعي. لكن هل ستحافظ الكتاتيب والمدارس القرآنية على نفوذها خلال فترة الاستقلال وبعدها؟

لعل جوابنا عن هذا السؤال يجزّنا إلى مقال الباحث التونسي المتخصص في الحضارة الإسلامية عمار بن حمودة الموسوم: "الكتاتيب والمدارس القرآنية في تونس: بين أحلام المقدّس والخوف من المدمّس" الذي أشار فيه إلى التهميش الذي تعيشه الكتاتيب بتونس. للتأكيد على فكرته استند إلى بحث للطالب التونسي ضياء بلوافي حول : التنشئة الدينية للطفولة المبكرة في الكتاب الذي يقول فيه: "تعتبر الكتاتيب من أعرق مؤسسات التعليم الديني في المجتمع التونسي ولكنها تعرّضت إلى شبه انقراض خلال فترة لاستعمار الفرنسي (1881-1956) وساهمت فترة حكم الرئيس السابق الحبيب بورقيبة (1956-1987) في تهميشها بشكل كبير. فكان الرئيس بورقيبة يعتبر أنّ مؤسسات التعليم الديني، وعلى رأسها مؤسسة جامع الزيتونة معقلا للأفكار التقليدية التي تتعارض مع مبادئ الدولة الحديثة التي سعى إلى إرسائها في تونس المستقلة. ومنذ عام 2002، اعتمدت الحكومة التونسية خطة لإحياء دور الكتاتيب، ولكن من منظور يختلف عن النمط التقليدي الذي عُرفت به العهود السابقة. فأطلقت وزارة الشؤون الدينية برنامجا شاملا لتطوير مناهج التدريس وتحديث بنيات الكتاتيب وإحداث فصول مختلطة فيها. وتقع الكتاتيب داخل الجوامع أو الزوايا ويحدّد القانون السنّ الأدنى لقبول الأطفال بالكتاتيب بأربع سنوات والقصوى بخمس سنوات (...). ويستند برنامج التدريس الجديد في الكتاتيب على الجمع بين حفظ القرآن والأحاديث النبويّة وتعليم العبادات والتربية على الآداب الإسلامية، وبين مواد أخرى ذات طابع مندي تتناسب مع أعمار الأطفال مثل الكتابة والرسم والرياضة والتعبير الشفوي والناشيد. وتتمحور مواضيع أغلب المواد التي يتم تدريسها للأطفال حول قيم مثل المواطنة والوسطية والتسامح والآداب العامة والرفق بالحيوان والحفاظ على البيئة. وتركز برامج الكتاتيب الحديثة على تربية الناشئة على قيم الاعتدال والتسامح".¹⁰

يحلينا هذا القول إلى جمع الكتاتيب القرآنيين البعدين الديني والمدني في تنشئة الأطفال ما قبل سن الدراسة (أي أربع وخمس سنوات)، وقد حاول القائمون عليها الإحاطة بها وتكييفها مع متطلبات البيئة الاجتماعية التونسية من خلال مجموعة نقاط وقع ذكرها في تقرير وزارة الشؤون الدينية التونسية الموسوم: قطاع الكتاتيب: الواقع والآفاق، وهي كالآتي:

- وضع خارطة للكتاتيب القرآنية وضبط المعطيات الإحصائية.
- إعادة النظر في برنامج التعليم بالكتاتيب حتّى يواكب المناهج الحديثة في العملية التربوية.
- وضع تصوّر شامل لمشروع التفقّد في إطار رعاية الطفولة المبكرة في قطاع الكتاتيب.

⁵ - حسن عبد الغني أبو غدة: "وقّف الكتاتيب (مدارس التعليم الابتدائي) ودوره في تعزيز التقدّم الثقافي والعلمي"، المؤتمر الثالث للأوقاف بالملكة العربيّة السعودية، المبحث الرابع، الجامعة الإسلامية، 2009، ص. 201

⁶ - نفس المصدر، ص. 203-204

⁷ - الكتاتيب قبل الحماية وبعدها، الموسوعة التونسية المفتوحة، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، تونس

⁸ - نفس المصدر

⁹ - نفس المصدر.

¹⁰ - ضياء بلوافي: التنشئة الدينية للطفولة المبكرة في الكتاب، مذكرة ختم دروس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس، إشراف الأستاذ: غازي شقرون، السنة الجامعية 2013/2014، ص. 13-14، ذكره عمار بن حمودة: "الكتاتيب والمدارس القرآنية في تونس: بين أحلام المقدّس والخوف من المدمّس"، مؤمنون بلا حدود، قسم الدراسات الدينية، 15 فيفري 2019

- إعادة النظر في المقاييس المعتمدة في الترشح لخطة مؤدب (ة) للرفع من المستوى العلمي والبيداغوجي للمؤدبين¹¹. هذا إضافة إلى تزايد عدد الكتاتيب بتونس ما بين 2010 و2013 إذ بلغ عدد الكتاتيب سنة 2010، حسب تقرير الوزارة، 1228 ليصل عددها سنة 2013 إلى 1380 كتاباً أي بنسبة تناهز 12.37%¹².

لقد مكثتنا القراءة التاريخية لنشأة الكتاتيب من فهم امتدادات الظاهرة الدينية في الزمان وفي المكان. لقد أحطنا بالدين الإسلامي تاريخياً بالعودة إلى مؤسساته التعليمية الأولى أي الكتاتيب وهو ما سيمكّننا من فهم تمثيلات الفاعلين الدينيين القائمين على الكتاتيب التي سبقت في وجودها عن الجمعيات القرآنية التي تأسست تقريباً في الستينات من القرن العشرين، ومن بين الجمعيات القرآنية التي سنستغل عليها جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع طينة- صفاقس، كميدان لبحثنا، والراجعة بالنظر إلى جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة بصفاقس ومقرها بالمدينة العتيقة وذلك لاستقصاء برامجها التعليمية الموجهة للأطفال ومناهج التدريس علماً نفهم مدى قدرتها على الإحاطة بالأطفال وحمايتهم من الجماعات المتطرفة.

2- جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع طينة صفاقس: قراءة سوسيوأنثروبولوجية:

في هذا العنصر من التحليل سنعمل في مرحلة أولى على تقديم ميدان بحثنا من خلال التعرف على خصائصها التاريخية والعوامل الاجتماعية المساهمة في تأسيسها كجمعية قرآنية، ثم في مرحلة ثانية على الاطلاع على برامجها التعليمية ومناهجها الدراسية الموجهة للأطفال قبل وبعد سن الدراسة لنختتم بقراءة الجمعية القرآنية قراءة سوسيوأنثروبولوجية نقدية تتعلق أساساً بتمثيلات الفاعلين للدين وللهوية الإسلامية وانعكاساتها على الأطفال المتعلمين.

أ- تقديم ميدان البحث: جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع طينة صفاقس:

قبل الخوض في الحديث عن ميدان بحثنا وجب العودة إلى نشأة جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة بصفاقس. أثناء مقابلة أجريناها مع نائب رئيس الجمعية اكتشفنا أن الجمعيات القرآنية قد نشأت سنة 1967 أي في فترة حكم بورقيبة وقد أفادنا بالمعطيات التاريخية التالية:

"جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة هي جمعية عريقة تكوّنت عام 1967 من طرف جملة من مشايخ مدينة صفاقس وتحصلت على التأسيس الرسمية عام 1968. وقد لعبت الجمعية دورها بعد أن أغلق جامع الزيتونة من طرف بورقيبة (عام 1964) ووقع فراغ على مستوى الشأن الديني للبلاد مما دفع بمشايخ مدينة صفاقس إلى التناهي والدعوة إلى تأسيس جمعية للمحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة التي نشطت بالمساجد لتحفيظ القرآن الكريم وتعليم الأخلاق الفاضلة من خلال الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وأن نشاطها كان على مرأى ومسمع مؤسسات الدولة بالتنسيق مع إدارة الشؤون الدينية في اختيار الوعاظ والمشايخ. هذا إضافة إلى مساهمتها في المحاضرات في رمضان. إلى حدود 1974 كانت الجمعية تتمتع بالاستقلالية ولها دورها التنسيقي مع السلطة لتعيين الأئمة والوعاظ إلى أن جاءت فترة أحكمت السلطة السياسية قبضتها على استقلالية الجمعية إذ أصبحت السلطة تعين الأئمة والوعاظ في مقام أول وبالعودة إلى الجمعية في مقام ثان. في البداية كان هناك مركزان للجمعية: الأول بنهج الباوي والثاني بمركز سحنون والبقية تنشط في المساجد. إلا أن جلول الجريبي وزير الشؤون الدينية في عهد نظام حكم بن علي أصدر سنة 1992 قراراً يقضي بفتح وغلق المساجد قبل وبعد عشر دقائق من وقت الصلاة مانعاً الجمعيات من الاشتغال بمساجد الدولة مبرراً أن سبب ذلك هو التضيق على الشعائر الدينية في تلك الفترة."

تظهر هذه الشهادة المطوّلة نسبياً المسار التاريخي لتكوين الجمعية كمجتمع مدني قائم على التطوع وعلاقتها بالسلطة السياسية. في هذه النقطة أمكننا القول أنّ فترة التعاضدية لم تمس من استقلالية الجمعية مثلما بيّن ذلك نائب الرئيس وأنّ التعاضدية تبقى نظاماً اقتصادياً وأنّ الجمعية بعيدة كل البعد عمّا هو سياسي. لكن السماح بتأسيس جمعية قرآنية ناشطة بالمساجد بإذن من مؤسسات الدولة، بعد أن اعتبر بورقيبة أن جامع الزيتونة معتقلاً للأفكار التقليدية ويعارض مبادئ الدولة الحديثة، باعتبارها أقل تأثيراً في سياسات الدولة آنذاك يعدّ بمثابة إعادة التوقيع السياسي داخل العمل الجمعياتي. لقد مثلت فترة التسعينات فترة تاريخية حاسمة لردّ الاعتبار للجمعيات القرآنية بتونس إذ بعد صدور فتوى بالمشرق تصم بن علي بالكافر لتشدّه على الممارسات الدينية، وعلى إثرها قرر بن علي تبويض صورته بالسماح للجمعيات القرآنية بالنشاط وفي سنة 1994 تبرّع أحد سكان معتمدية صفاقس الغربية بمبنى لتكون مقرّاً مركزياً لجمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة وذلك من أجل ردّ الاعتبار للدين الإسلامي. استقطب هذا المركز جميع الفئات العمرية من رجال ونساء وأطفال، وبعد تلك الفترة صار عدد المراكز يناهز السبعين مقرّاً وفرة متبرعون. من هنا أمكننا الحديث عن جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع صفاقس طينة.

عند لقائنا بمسؤولة أخبرتنا أن الجمعية تأسست منذ 1968 وبقيت محافظة على تسميتها إلى اليوم، وكان مقرها الأصلي بالمدينة العتيقة بصفاقس وتسمى بدار القرآن ثم تم إحداث فروع خارج المدينة العتيقة للقرب أكثر من الناس.

تقع الجمعية على بعد 7 كيلومترات عن مركز مدينة صفاقس ومقرها بمركز التوتة التابع لمنطقة طينة وفيما يلي صورة لها وهي على مبنى منفصل عن جامع التوتة:

¹¹ - قطاع الكتاتيب: الواقع والأفاق، تقرير وزارة الشؤون الدينية، تونس، ص.2.

¹² - نفس المصدر، ص.3.



حسب المسؤولية تهدف جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة بصفافس إلى:

- المساهمة في بث تعاليم القرآن الكريم ونشر أحكامه ورعاية حفظه.
- المحافظة على الأخلاق الفاضلة ونشر قيم الإسلام السمحة وفقا للمنهج الزيتوني الأصيل والعناية بالسنة النبوية المطهرة.
- ب- **البرامج المقدمة للأطفال:**

بالنسبة إلى البرامج المقدمة للأطفال (بين سن الست سنوات والإثني عشر سنة)، صرح لنا نائب رئيس جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة بصفافس أنّ نشاطها محتشم في خصوص الأطفال مبيّنا أنّ وظيفتها كانت تحفيظ القرآن فقط للأطفال والأحاديث النبوية وبتنظيم مسابقات في حفظ القرآن وتلاوته. كما أخبرنا كاتب عام الجمعية أنّ نشاط الجمعيات القرآنية بالمساجد في الثمانينات ضمت أطفالا يحفظون القرآن ضمن حلقات تحفيظ. بعد الثورة طوّرت الجمعية من برامجها التعليمية الموجهة للأطفال إذ لم تختصر على تحفيظ القرآن والسنة في ملة بل أضافت جانبا تنشيطيا فيها يعتمد على غرس مبادئ القرآن والأخلاق الفاضلة بالممارسة وليس بالتلقين وهذا ما وُسم ببيداغوجيا المشروع القائمة على هدفين وهما:

أوّلا، عند مشاركة الطفل في الفعل يجعله يستيقظ السلوك.

ثانيا، تدريب الطفل على الفعل.

إنّ الأنشطة الموجهة للأطفال والمتضمنة لحلقات تحفيظ القرآن والمسابقات كانت صيفية ومن بعد ذلك جعلها تمتدّ على كامل السنة مع وجود إشكاليات تتعلق بالزمن المدرسي للأطفال وما يتضمنه من امتحانات. لتوفير الجو الملائم للترفيه عن الأطفال أحدث الفاعلون بالجمعية نوادي للغات والروبتيك والإعلامية والرياضة والاختراع في بعض مراكز جمعية.

في خصوص جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة بطينة، أخبرتنا المسؤولية أنّ الجمعية تقوم بتحفيظ القرآن للأطفال مع بعض الأحاديث النبوية دون تفسير. من هذا المنظور أمكننا القول أنّ دور هذه الجمعية القرآنية كحاضنة للأطفال تتم عن طريق ملء استمارة انخراط من طرف ولي الطفل تحسبا لأيّ طارئ. كما شهدت البرامج تطورا من حيث توفير بعض الكتب للأطفال التي تساعد على تطبيق ما حفظوه من قرآن وأحاديث نبوية بما يتماشى وسنّه مثل أذكار الصباح والدعاء عند الأكل مع مواكبة التطور التكنولوجي من خلال بث بعض القصص القرآنية على شاشة الحاسوب. هذا إضافة إلى أنشطة صيفية تقوم بها الجمعية من خلال تنظيم مسابقات تحفيظ القرآن. في المقابل أكدت المسؤولية بالجمعية على وجود مشكلة مالية تحول دون القيام بأنشطة فنية كالكتابة والرسم والاقتصار على التحفيظ وتنظيم المسابقات فقط.

لقد أثارت المسؤولية إشكالية اللاتزامن بين الزمن المدرسي للأطفال والزمن المخصص لتحفيظ القرآن مما يدفع ببعضهم إلى الخروج من الجمعية. في خصوص المستوى التكويني للفئات المنخرطة بالجمعية بيّنت المسؤولية أنّ أغلبهم من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية والمعاهد الثانوية مع غياب فئة الطلبة. هذا إضافة إلى أنّ المنخرطين بالجمعية من عائلات متوسطة ومحدودة الدخل. لكن هل تمكنت جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة بصفافس فرع طينة من حماية الأطفال من الجماعات المتطرفة؟ أجابتنا المسؤولية بكوننا كجمعية لا مشكلة لدينا مع هذه الجماعة بل على العكس ما ندرسه للأطفال لا يتماشى مع طبيعة تفكير هذه الجماعة. كما

ذكر نائب رئيس الجمعية حالة لشخص تكفيري وهو مدرّس اندس بالجمعية ووقع طرده منها لخروجه عن نظامها الأساسي القاضي بتحفيظ القرآن الكريم وتعليم الأخلاق الفاضلة بالتنشيط دون الخروج عن المنهج الزيتوني بالنسبة إلى المدرّسين.

في هذا الإطار أمكننا طرح التساؤل التالي: كيف تتجلى علاقة الجمعيات القرآنية بالدين كهيّة؟

ج- تمثّلات الفاعلين للدين وللهوية الإسلامية:

لا يمكننا الحديث عن التمثّلات الاجتماعية للدين دون الخوض في مفهوم الدين الذي يُعد مركزيا في إثارة مبحثنا حول الجمعيات القرآنية. فإذا نظرنا إليه من منظور بنيوي كلّّي فإننا إزاء طرح إميل دوركهيم الذي صنّف الظاهرة الدينية إلى صنفين: "المعتقدات والطقوس". فالمعتقدات هي "تمثّلات تعبّر عن طبيعة الأشياء المقدّسة وعن المزاي والقدرات التي تُنسب إليها، وعن تاريخها وعلاقات بعضها ببعض وبالأشياء الدنيوية". أمّا الطقوس، وهي تابعة للمعتقدات، فهي "قواعد سلوك تحدد كيف للإنسان أن يتصرّف مع الأشياء المقدّسة".¹³ لو طبّقنا هذا القول على ميدان بحثنا (جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع طينة) لوجدنا أن علاقة المقدس والدنيوي تكمن في إعادة إحياء قيم التسامح والصدق وغيرها، كما أخبرتنا بذلك المسؤولية بالجمعية، من خلال تحفيظ القرآن والأحاديث النبوية للأطفال لترسيخ الهوية الإسلامية. لكن ذلك يُعدّ تمثّلا خاصا للهوية الدينية من قبل الإطارات العاملة بالجمعية المدروسة وخاصة المربين، وهو تمثّل ينظر إلى الدين ككتاب مقدّس يُحفظ فقط والحال أنّ الهوية الدينية لا تتصل بالدين ومقدّساته وإنما هي مركّب ذهني من مجموعة تصوّرات راوحت بين الخيال الذاتي والواقع الاجتماعي المعيش. انطلاقا من ثنائية خيال/واقع أمكننا فهم الهوية الدينية بوصفها رابطة اجتماعية تمارس سلطتها على الفرد المكوّن لها أي يصبح بذلك ملتزما بما يعتقد في علاقته بذاته وبالأخر وأيضا في علاقته بواقعه المعيش. فلو عدنا إلى تصريح الكاتب العام لجمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة بصفاقس لاكتشفنا أنّ تمثّله للهوية العربية الإسلامية ينطلق من دفاعه عن المنهج الزيتوني الذي يعمل المرتّبون على تمريره إلى الأطفال عبر تحفيظهم القرآن والأحاديث وتدريبهم على الفعل بما يتماشى وكتاب الله.

من هذا المنظور لا يمكن أن نفهم دلالات الهوية الدينية بمعزل عن التفاعلات اليومية بين الناس بعيدا عن فضاء الجمعية المغلق، وهنا نكتشف نمطين من الإسلام: الإسلام الرسمي أي ما يُقال في الكتب المقدّسة والإسلام الشعبي أي الكيفية التي يتمثّل بها الناس الدين في تصرّفاتهم وما يمررونه من رسائل قيمية إلى أطفالهم في سيرة التنشئة الاجتماعية الأولى. أما فيما يتعلّق بالجمعية المدروسة فهي تعدّ فضاء التنشئة الاجتماعية ذات الصبغة الدينية الثالثة الموجهة للأطفال بعد الأسرة (الفضاء الأول) والمدرسة (الفضاء الثاني) وبرامجها المقدّمة للأطفال تعبّر عن علاقتها بالمدينة ليس كفضاء هندسي معماري فحسب وإنما كنسيج علائقي يمزج بين المقدّس والدنيوي. في هذا الخصوص أمكننا القول "أنّ التمييز بين الديني/العلماني أو بين المقدّس/الدنيوي لا يوجد عدد من المجتمعات؛ لأنّ الدين يظهر في الحياة اليومية: مأكّل، وملبس، ومسكن، وعلاقات مع الأقارب والأجانب، وأنشطة اقتصادية، ووسائل ترفيه".¹⁴

إذا أردنا النظر إلى الدين كظاهرة اجتماعية من منظور أنثروبولوجي فإنّ ذلك يدفعنا إلى الإقرار باختلاف التمثّلات الاجتماعية والثقافية للدين في مجتمعات العالم. أما في تونس فإنّ فهم الهوية الدينية كهوية أخلاقية تستوجب منا ربطها بالثقافة الشعبية خطابا وسلوكات. لعلّ في صعود الاتجاه الإسلامي إلى الحكم خير مثال على ذلك والذي وظّف الدين لخدمة أغراض سياسية، وقد انعكس ذلك على بعض الخطابات الشعبية التي رأت في ذلك إعادة الاعتبار للدين ولحرية القيام بالشعائر الدينية. من هنا نفهم أنّ ما نعيشه لا يتصل بالهوية الدينية بقدر ما هو متصل بهوية أخلاقية يُعاد تشكيلها وفقا لخطابات الفاعلين الدينيين كهوية محافظة على تعاليم الدين الإسلامي ووفقا للخطابات الشعبية المنتجة للدين كنمط حياة يمرّر إلى الأطفال عن طريق التنشئة الاجتماعية في شكل قيم ومبادئ.

وبالتالي لم يكن ظهور الجمعيات القرآنية بتونس من فراغ بل نابع من إعادة تشكيل الدين الإسلامي من منظور زيتوني مستقل عن الاتجاهات السياسية مع الانفتاح على ما يستجد في الشارع اليومي من مواضيع تُطرح بكثرة تعلقت أساسا بانفتاح الدين على الحياة المدنية وإضافة برامج تعليمية فنية وعلمية إلى برامج تحفيظ القرآن والسنة. وبالتالي تصبح الهوية الدينية مركبا ممزوجا من المقدّس والدنيوي شكله الفاعلون في الفضاءات الدينية عبّر عن علاقتهم بالفضاء الحضري دينيا وعلائقا.

نتائج الدراسة:

بعد الدراسة الميدانية التي أجريناها بجمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع طينة صفاقس أمكننا التوصل إلى مجموعة من النتائج نذكرها على النحو التالي:

أولا، لم تتأسس الكتاتيب في الفتوحات الإسلامية بل كانت موجودة قبل الإسلام من أجل تعليم القراءة والكتابة.

ثانيا، كانت الفضاءات المخصّصة للكتاتيب مكّة ثم انتشرت بالمساجد لتعبّر عن علاقة ما بالفضاء الجغرافي (ريف أو مدينة) وبالفضاء الاجتماعي العلائقي.

ثالثا، ارتبطت نشأة الكتاتيب بتونس بفترة البايات (تقريبا 1876) ثم بفترة الاستعمار الفرنسي إذ بلغ عددها أكثر من ألف كتاب.

¹³ - دانيال هيرفيولوجيه وجان بول ويلام: سوسولوجيا الدين: I-مقاربات كلاسيكية، ترجمة يوسف طاهر الصديق، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، الطبعة الأولى، 2018، ص. 241

¹⁴ - كلود ريفيير: الأنثروبولوجيا - الاجتماعية للأديان، ترجمة: أسامة نبيل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2015، ص. 45

رابعاً، رغم خضوع هذه الكتابات إلى تنظيم هيكلي في شكل قرار صدر سنة 1876 إلا أن ذلك لم يمنعها من الانتشار والتوسع.

خامساً، بعد أن شهدت الكتابات، خلال فترة الاستقلال، تهميشاً من قِبل مؤسسات الدولة التونسية واعتبارها عائقاً أمام تأسيس مبادئ الدولة الحديثة، أُعيد لها الاعتبار في فترة حكم زين العابدين بن علي من خلال إحداث فصول مختلطة مع العمل على جعل الكتابات مفتوحة على محيطها الخارجي من خلال إضافة أنشطة فنية وترفيهية إلى جانب الأنشطة الدينية.

سادساً، مثل إغلاق جامع الزيتونة نقطة انطلاق لنشأة الجمعيات القرآنية بتونس عامة وبصفاقس على وجه الخصوص في ستينيات القرن العشرين وذلك لإعادة الاعتبار للدين الإسلامي وتعاليمه القيمية.

سابعاً، ظهور الجمعيات القرآنية يدلّ على نظرة مخصوصة للدين التي لا تقوم فقط على استحضر الآيات القرآنية والأحاديث النبوية بل أيضاً على الاقتراب من العوام ونصحهم وإرشادهم إلى القيم الدينية التي يجب أن تقوم عليها الحياة الاجتماعية.

ثامناً، هدف اشتغالنا على جمعية المحافظة على القرآن الكريم والأخلاق الفاضلة فرع طينة صفاقس إلى مزيد فهم مدى قدرتها على الإحاطة بالأطفال وحمايتهم من الجماعات الدينية المتطرفة.

تاسعاً، اكتشفنا خلال مقابلة ميدانية أجريناها مع المسؤولة بالجمعية أنّ تمثلها للدين انبني على تحفيظ القرآن والأحاديث النبوية دون الخوض في تفسيرها وربطها بما هو معيش يومياً.

عاشراً، يدلّ وجود نمطين من الإسلام: الرسمي والشعبي على علاقة جدلية بين دين رسمي مؤسّساتي وآخر متمثّل ذاتي شكله السكان عبر خطاباتهم اليومية انبثقت منها تمثلات مخصوصة للدين تعزّزت بالتفاعلات واللقاءات.

حادي عشر، الهوية الدينية مزيج من الخصائص الدينية (مقدّس ودينوي) والخصائص المدنية المدنية المبنية على علاقة الفاعلين الاجتماعيين بالدين كبرنامج تجريس وكمقولة دالة على تمثّل ذهني معبر عن علاقة الذات بالمقدّس وبالحياة اليومية. أمكننا القول إذن أنّ الدين إنتاج اجتماعي تشكّله التفاعلات اليومية للسكان.

تبقى النتائج المتوصل إليها نسبية نظراً لما يستجدّ من مواضيع جديدة ذات العلاقة بالهوية الدينية في العالم وقرءاءة كل مجتمع للدين بالنظر إلى خصائصه الإثنية والثقافية.

خاتمة:

في ختام مبحثنا أمكننا القول أنّ دراستنا للظاهرة الدينية بالعودة إلى الجمعيات القرآنية بتونس ترمي إلى مزيد توسيع دائرة النظر إلى هذه الظاهرة إذ لم تعد قائمة على ثنائية مقدّس ودينوي فحسب بل على ثالوث: مقدّس/دينوي/ مجال. هذا الأخير لا يعني فقط مكان نشأة الجمعيات القرآنية ولكن أيضاً موقعها الاجتماعي والثقافي في المعتقدات الشعبية. من هذا المنظور حاولنا فهم الظاهرة الدينية انطلاقاً من قراءتها قراءة تاريخية للاستدلال على قدمها واختلاف وظائفها أي من فضاءات للقراءة والكتابة إلى فضاءات دينية.

إلى جانب الكتابات القرآنية تكوّنت الجمعيات القرآنية واشتركت في البرامج الدينية والاجتماعية (أنشطة فنية وترفيهية). لكن الأمر لا يتوقف عند هذا الحدّ بل يتجاوز ليلامس الهوية الدينية التي تشكّلت بطريقتين مختلفتين: مؤسساتية أي ما تنبني عليه الهوية العربية الإسلامية وما تتضمنه من معايير دينية وأخرى غير رسمية تشكّلت بالتنشئة الاجتماعية الدينية الموجهة للطفل لتنعكس لاحقاً على سلوكياته وتصرفاته تجاه أصدقائه وعائلته.

وبالتالي، حتى وإن تطوّرت البرامج الدينية الموجهة للطفل إلا أنّ الدين يبقى تعبيرة عن نمط حياة اجتماعية يبنيه السكان بتفاعلاتهم الاجتماعية ولقاءاتهم اليومية التي عبّرت عن علاقتهم بالدين علانياً ومجالياً.

القائمة البيبليوغرافية:

I- الموسوعات:

الموسوعة التونسية المفتوحة، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، تونس

II- الكتب:

- 1- أبو سليمان (عبد الوهاب بن إبراهيم) (2001): عناية المسلمين بالوقف خدمة للقرآن الكريم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المملكة العربية السعودية.
- 2- بن دهيّس (عبد اللطيف عبد الله) (1986): الكتابات في الحرمين الشريفين وما حولهما، مكتبة ومطبعة النهضة الحديثة، مكنة المكنمة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى
- 3- ريفير (كلود) (2015): الأثروبولوجيا - الاجتماعية للأديان، ترجمة: أسامة نبيل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى

III- مقالات:

- 1- أسويق (الحسن): "المساجد والكتاتيب في العصر الوسيط الإسلامي: سياقات النشأة والتطور، جمعية الأوان (الموقع الإلكتروني: www.alawan.org)

2- بنحمودة (عمار) (2019): "الكتاتيب والمدارس القرآنية في تونس: بين أحلام المقدّس والخوف من المنّس"، مؤمنون بلا حدود، قسم الدراسات الدينية.

IV- مؤتمرات:

أبو غدة (حسن عبد الغني) (2009): "وقف الكتاتيب (مدارس التعليم الابتدائي) ودوره في تعزيز التقدّم الثقافي والعلمي"، المؤتمر الثالث للأوقاف، المبحث الرابع، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ص.ص. 209-201

V- وثائق أخرى:

- 1- قطاع الكتاتيب: الواقع والآفاق، تقرير وزارة الشؤون الدينية.
- 2- مرسوم عدد 88 لسنة 2011، المؤرخ في 24 سبتمبر 2011، الرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 74، 2011

Batı Avrupa’da İslamofobi ve Okul Öncesi Eğitim: Viyana Örneği

Dr. Öğr. Üyesi Abdulhalim İNAM & Ali KAYA

Ahi Evran Üniversitesi & Viyana İslam Federasyonu

Giriş

Cumhuriyet yönetimini ve parlamenter sistemi yönetim biçimi olarak benimseyen Avusturya Cumhuriyeti dokuz eyaletten oluşmaktadır. Avusturya devleti kendini dine yakın fakat seküler bir devlet olarak tanımlamaktadır. Bu ülkede hep taht ile sunak ortak noktalarda buluşmuş ve işbirliği içinde geçinilmiştir. Din ve devlet işleri birbirinden ayrı yürütülmektedir. Anayasanın 15. maddesine göre eşitlik ilkesini prensip olarak benimsemiştir. Bu eşitliğin içerisinde dini inançlar konusunda özgür olma ve din mensuplarının ve toplulukların kamuda faaliyet yapma hakkı da bulunmaktadır. Federal anayasanın 14. maddesinde, okullarda din dersi verilmesi ve dini cemaatlerin özel okul açma yetkisi belirlenmiştir. Din eğitimi mezheplere göre verilebildiğinden okullarda ders isimlendirmeleri buna göre yapılmaktadır. Kişilerin inandıkları dinin eğitimini alma hakkı Anayasanın 17. maddesinin dördüncü fıkrasında teminat altına alınmıştır (Akin, 2019).

Avusturya İslam Toplumu

Din toplumların hayatını şekillendiren en önemli etkidir. Kişi ve toplumu şekillendiren dini faaliyetlere laik olsun olmasın devletler kayıtsız kalamamışlardır. Hatta toplum hayatının şekillenmesinde dini toplulukları görevlendirmişler onlara belli statüler vermişlerdir. Bundan dolayı Avusturya’da da dini toplulukların kamu tüzel kişilik hakları vardır. On dört dini topluluk kamu tüzel kişiliğine sahiptir. Bu bağlamda kitlelerine yaygın ve örgün eğitim alanında hizmetler vermektedir. Daha ileri bir durumu ifade etmek gerekirse bu ülkede dini topluluklara has özel yasalar oluşturulmuştur. Bu yasalar genel olarak dini topluluklarla karşılıklı anlaşma sağlanarak çıkarılmıştır (Yıldız, 2017).

Batı Avrupa’da İslam Dini resmi olarak iki ülke tarafından tanınmıştır. Bu ülkelerden birisi Belçika diğeri ise Avusturya’dır. Belçika’da İslam Dini 1974’te tanınmıştır. Avusturya’da İslam Dini’nin tanınmışlığı daha eski tarihlere dayanmaktadır. Bosna Hersek’in 1909’da Avusturya-Macaristan İmparatorluğuna katılmasıyla, imparatorluk bünyesine ilk defa bir Müslüman toplumunun girmesi nedeniyle dönemin iktidarı, 1912’de "İslam Yasası" adı verilen ve Müslümanların resmen tanındığı yasayı yürürlüğe sokmuştur (Ay, 1998).

İmparatorluğun çökmesi, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları sonrasında küçülen Avusturya’da Müslümanların yok denecek kadar az olması İslam Yasası’nı etkisiz kılarsa da 1970’lerin başı itibarıyla Müslüman misafir işçilerin ülkeye gelmesiyle yeniden bir azınlığın oluşması, İslam Yasası’nın Müslümanlara tanıdığı haklar doğrultusunda İGGİÖ (Avusturya İslam Toplumu)’ nün kurulmasını gündeme getirmiştir (Sezgin, 1992).

1962 yılında Boşnak kökenli kişiler tarafından kurulan İslami Hizmet Derneği 2 Mayıs 1979’da resmi statü kazanmış ve böylece Avusturya Diyanet işleri başkanlığı kurulmuştur. Ülkede bulunan Müslümanların açtıkları camiler ve dernekler genel olarak milliyet temelli oluşmuştur. Fakat her Müslüman bu camilere istediği zaman ibadet ihtiyacını gidermek için gelebilmektedir. Fakat diğer Müslüman toplumlarla etkileşim çok yüksek noktada değildir. Avusturya İslam Toplumu ise Müslümanların tamamını kapsayan ve her millettten İslam’a mensup kişi ve topluma hizmet sağlamak için vardır. Bu durum bu kuruluşun önemini daha da artırmaktadır. Müslümanların

tamamını resmi makamlara karşı temsil etme imkânı sunmaktadır (Çetintaş, 2011). 22 Ekim 2009 tarihinde AİT'in tüzüğü tekrar yenilenmiştir. Daha sonra yapılan değişikliklerle Avusturya'da AİT'in sadece Hanefî mezhebine mensup olanların değil bütün Müslümanları temsilcisi olduğu ibaresi tüzükte yer almıştır. Bugün ülkede sayıları 700 binin üzerinde olan Müslümanlar, 1979'da kurulan Avusturya İslam Cemaati tarafından temsil edilmektedir (www.trthaber.com, 24 Aralık 2020, Saat 09.28).

Avusturya İslam Yasası

Avusturya'da İslâm Dinî'nin resmen tanınması uzun bir geleneğe sahiptir. İslâm Yasası 108 sene önce (1912) henüz Habsburg İmparatorluğu döneminde çıkarılmıştır. Avusturya'nın yoğun Müslüman göçü alması nedeniyle (özellikle Türkiye ve eski Yugoslavya'dan) 1960'lı yıllardan itibaren Müslümanların oranı sürekli olarak artmıştır. Avusturya'da son tahminlere göre yaklaşık 570.000 Müslüman yaşamaktadır. Bu toplam nüfusun yaklaşık %7'sini karşılık gelmektedir. Müslümanlar Hristiyanlardan sonra en büyük din grubunu oluşturmaktadır.

Somut olarak Avusturya'da din hukuku Dinlerin ve din topluluklarının resmen tanınmalarına ilişkin hukuki temeli, inanç ve vicdan özgürlüğünü de tanıyan 1867 Anayasası ile 1874 Din Topluluklarının Resmen Tanınması Hakkında Kanun oluşturmaktadır. Din özgürlüğü Avusturya Anayasasıyla bireysel, kolektif ve tüzel olarak korunmaktadır.

İslâm Din ve Mezhep Toplulukları Avusturya'daki iki İslâm Din Topluluğu:

a) Avusturya İslâm Cemaati (IGGIÖ – resmen tanınma 1979)

b) Avusturya Alevi İslâm Cemaati (ALEVI – resmen tanınma 2013)

Avusturya'daki tek mezhep topluluğu: İslâm Şii Mezhep Topluluğu (SCHIA – resmen tanınma 2013)

Değişen ve gelişen şartlar karşısında, birlikte yaşamın birçok alanında hukuki düzenlemeler getirme zorunluluğu doğmuştur. “Eski” İslâm Yasası sade olarak hazırlandığından bugünkü hukuki ve toplumsal ihtiyaçlara cevap veremez hale gelmiştir.

Avusturya'da yeni hukuki bir temelin oluşturulması açık bir şekilde Avusturya İslâm Cemaati tarafından talep edilmiştir.

1912 yılında tanınan İslam Dini'nin o zaman belirlenen yasalarının artık yetersiz kaldığı ve yeniden bir düzenlemeye ihtiyaç duyulduğu zaman zaman siyasiler tarafından ifade edilmiştir. 2012 yılında 100. yılı kutlanan Avusturya İslam Yasasının içeriği tartışılmaya başlanmış ve taslak bir yasa hazırlanmıştır. Hazırlanan yasa birçok konuda içerik olarak Müslüman dini toplulukları rahatsız etmiştir. Parlamentoda yapılan tartışmalarda bazı siyasiler hazırlanan yasayı etkisiz bulmuştur. Terörizmin yayılmasına karşı mücadele ve siyasallaşmış İslam anlayışına karşı koyma (Hafez, 2019) (genellikle İslamcılık, Selefiler veya kısaca “siyasal İslam” olarak anılır) sürecinde Batı Avrupa'da da hükümetler Müslüman halkların özgürlüğünü kısıtlamaya yönelik yasama içerisinde kanunlar oluşturma eğilimine girmiştir. Bundan dolayı Avusturya'da meclisinde İslam Yasası hakkında müzakere yapılırken daha sert bir yasa hazırlanmasını, imamların camideki vaazlarını Almanca yapmalarını, burka ve minarenin İslam'ın sembolü olduklarını ve bunların yasaklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Avusturya İslam Toplumu tarafından, yasanın Müslümanların haklarını sağlamada ve güvence altına almada yetersiz olduğu ifade edilmesine karşın 25 Şubat 2015 tarihinde yasa oy çokluğuyla kabul edilmiştir.

Avusturya yasasına göre tüm dinlere eşit davranılması gerektiği yazsa da İslam yasasında dini derneklerin sadece dini faaliyet yürütebilecekleri özellikle vurgulanmıştır. Kilise ile mukayese yapacak olursak kiliseler Avusturya’da en büyük gayr-i menkul sahibi olmakla birlikte ciddi manada ticari faaliyetlerini yürütmektedir. Aynı şekilde tüm vatandaşların ve derneklerin Avusturya’da bir araya gelip eylem hakkı olması yasal bir şekilde sağlanmışken İslam yasasında başbakanlığın bir dini derneğin eylem yapmasına itiraz etme hakkı olduğunu vurgulamaktadır.

İslam yasasına göre Müslümanlar tarafından kurulmuş dernekler 17.000 üyeye sahip olmak zorundadır. Yasaya göre imamların Viyana Üniversitesi’nden mezun olması şartı getirilmiştir. Türkiye ve başka ülkelerde yetişen imamların görev alması yasaklanmıştır.

En büyük zorluklardan birisini de finansmanın tamamen yurt içi kaynaklı olması gerektiği şartıdır. Böyle bir uygulama ne kilise ne de Yahudi dinine mensup müesseseler için uygulanmaktadır. Bundan böyle devlet sübvansiyonunun İslami derneklere yapılmayacağı belirtilmiştir (www.derislam.at/iggoe/islamgesetz).

Avusturya’da Müslüman Okulların Açılma Süreci

Avusturya İslam Toplumunu 1979 yılında resmiyet kazanmasından 3 yıl sonra 1982/83 eğitim öğretim yılında okullarda İslam din dersi okutulmaya başlanmıştır. Çalışmamız açısından AİT’i öne çıkaran en önemli durum kuşkusuz okullarda dini eğitim verilmesinde AİT’in sorumlu olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen atamaları bu kurumun yetkisi altındadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak din dersi öğretmenlerinin ataması İslam Toplumunun sorumluluğundadır.

Avusturya’da İslam Dini’nin tanınan dinler arasında olması Müslüman toplumun kurumsal yapılar kurmasında kolaylık sağlamıştır. Bu durum okul öncesi kurumların açılmasına da basamak olmuştur. Avusturya’da İslam dinî altyapısına sahip resmî kuruluşların okul açmasının önünde herhangi bir yasal engel olmasa da, 15 yıl öncesine kadar okul öncesi eğitim kurumları açılamamıştır. Bu yönde bir girişim olmamıştır. Sadece Katolik ve Yahudi dinine mensup olanlar bu alanda faaliyetlerini yürütmüşlerdir. 2005 yılından itibaren Viyana Belediyesinin ücretsiz anaokulu hizmetini başlatması ile Müslümanların da dâhil olduğu gelir seviyesi düşük kesim belediyenin açtığı okul öncesi eğitim kurumlarına ciddi olarak rağbet göstermiştir. Belediye bu yoğun talebi karşılayamayınca bu alanda eğitim kurumu açılması teşvik edilmeye başlanmıştır. Bu sebepten dolayı anaokullarına da artan taleple Viyana’da çok sayıda “İslami eğitim” özellikleri gösteren okullar ardı ardına açılmaya başlanmıştır.

Avusturya’da ilköğretimden itibaren eğitim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlı iken, okulöncesi eğitim kurumları Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı olarak eyalet yönetimleri tarafından idare edilmektedir. Anaokulu açmak isteyen herkes bir dernek kurup, bu dernek üzerinden okul öncesi eğitim hizmeti verebilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının taşınması gereken şartları yerine getiren ve yeterli pedagog kadrosunu ortaya koyabilen ve okul açma hakkını elde eden her kurum okul açabilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının pedagojik konseptini dernek yönetimi eğitim kadrosu ile birlikte belirleyebilmekte, fakat konsept resmi makamların onayına sunulmak zorundadır. Bakanlığın yayımlanmış olduğu geniş kapsamlı bir müfredat vardır. Yazılacak konsept bu müfredatın dışına çıkılmadan hazırlanmalıdır. Bu sebepten dolayı anaokulu yönetimlerine fazla hareket alanı bırakmamaktadır (Güner, 2017).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu Açma Prosedürü

Bir okul öncesi eğitim kurumunu açmak için Çocuk ve Gençlik Dairesinden (Kinder- und Jugendhilfe) izin alınması gerekmektedir. Gerçek veya tüzel kişilik belirli koşulları yerine getirdiğinde kurum açma izni alabilmektedir.

Şartlar: Eğitim ve organizasyon konsepti (amaç, hedef) gerekli uzmanlar, bireysel grup formlarındaki maksimum çocuk sayısının dikkate alınması, sınıfların yeri, boyutu, sayısı ve donanımı, farklı gruplar için sıhhi tesislerin sayısı istenilen şekilde hazırlanmalıdır.

Süreç akışı: Bir başvuru yapmadan önce, ayrıntılı bir brifing ve yerinde bir mülk incelemesi yapılmaktadır. Gerekli belgelerle müracaat edilip ön kabul geldikten sonra kurumla gençlik dairesi müzakere etmekte, bu süreç olumlu geçerse yazılı olarak izin belgesi gönderilmektedir.

Gerekli belgeler: İşletme ruhsatı alabilmek için, kurumun yeri, büyüklüğü ve kapsamı hakkında bilgileri içeren dosya, mülkle ilgili bilgiler, öğretmen ve pedagog sözleşmeleri, kurum adı, öğrenci grup sayısı, gruplardaki çocuk sayısı, işletme için ihtiyaç duyulan malzemelerin temini, bina planları, personelin kişisel ve mesleki uygunluğu hakkında bilgi, mutfak, yemekhane ve elektrik sistemlerinin izin belgeleri.

Maliyet ve ödeme: Ücretlerin hesaplanması ve toplanması. Faturalama ve muhasebe vergi departmanı (Abteilung Rechnungs- und Abgabenwesen - Buchhaltungsabteilung 4) tarafından yapılmaktadır.

Tamamlanma süresi: Başvurunun işlem süresi: 6 aya kadar sürmektedir (www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaftsoziales/magelf/bewilligungsverfahren/kindergarten.html).

Avusturya’da İslamofobi ve Okul öncesi Kurumlara Etkileri

28 Şubat süreci sonrası Türkiye’de başörtülü olarak üniversite eğitimini devam ettiremeyen birçok öğrenci Avusturya’da eğitimlerini devam ettirme fırsatı bulmuştur. Bu öğrencileri için bu ülke adeta bir kurtuluş kapısı ve hicret yuvası görevini üstlenmiştir. O gün zor durumda kalan öğrencilere kucak açan Avusturya’nın bugün başörtüsünü yasaklamaya çalıştığını düşünmek hayalleri bile zorlayacak bir şeydir. Geline nokta Avusturya, Müslümanların dışlandığı adeta ötekileştirildiği ve başörtülü olarak eğitimin devam ettirilemediği bir ülke haline gelmiştir. Son gelişmelerde mahkeme tarafından başörtüsü yasağının kaldırılması baskıdan bunalan Müslümanlara tekrar bu ülkede yaşamları sürdürebileceklerine dair bir ışık olmuştur (<https://www.viyanablog.at/avusturyada-okullarda-basortusu-yasagi-kalkti-tartismalar-basladi>)

Batı Avrupa’da İslam Dini’ni ilk olarak tanıyan bir ülke olan Avusturya, siyasal İslam adı altında Müslüman avına çıkmış bir görüntü vermektedir. Müslümanların haklarını nasıl engellerim ve onları ülkenin dışına nasıl atarım şeklinde planlarla aşırı sağ siyasetin dışlayıcı ve ayırt edici politikalarına alet olunmaktadır.

İslam yasası, ülkede meydana gelen terör olayları derken gündem o kadar ısınmıştır ki dün ihtiyaçtan dolayı açılması teşvik edilen okul öncesi eğitim kurumları kapansın diye baskı üstüne baskı uygulanmaktadır. Son dönemde meydana gelen siyasi gelişmeler, ülkedeki İslami okul öncesi eğitim kurumlarına da büyük oranda darbe vurmuştur. Avusturya’da İslami okul öncesi eğitim kurumları son yıllarda sıkça tartışılan konulardan biri haline gelmiştir.

2015 yılında İslam Yasası’nın yenilenmesi ile birlikte Avusturya’da İslami okul öncesi eğitim kurumlarına da baskı oldukça artmıştır. Hukuki anlamda okul öncesi eğitim kurumları

açılma hususunda bir şey değişmemiş olsa da, işletmecisi Müslüman olan müesseselere siyasal ve toplumsal baskı uygulanmaktadır. Özellikle işletmecisi Müslüman olan bir okul öncesi eğitim kurumlarının devlet desteğini suiistimal etmesi ve vergi paraları ile ödenen finansmanları zimmetine geçirmekten suçlanması medyada oldukça fazla yankı bulmuştur. O andan itibaren Avusturya’da İslami okul öncesi eğitim kurumları bir bütün olarak mercek altına alınmış ve teker teker farklı gerekçelerle kapatılmıştır. Resmî olarak Avusturya’da hiçbir okul öncesi eğitim kurumları “İslami” olduğu için kapatılmamıştır. Bunun bir sebebi de aslında bir okul öncesi eğitim kurumunun neye göre “İslami” olduğunun hukuken belirlenmemiş olmasıdır (Akın, 2020).

Avusturya’daki okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde müfettişlere oldukça geniş bir hareket alanı verilmiştir. Senelerdir teftiş edilen bir kurum, örneğin 16. yılında aynı hizmet kalitesi, aynı eğitim kadrosu ve aynı binada hizmet vermesine karşın, bir müfettişin hazırladığı teftiş raporuyla kapatmaya kadar giden bir serüven yaşayabilmektedir. Burada şunu belirtmekte de fayda vardır. Viyana Belediyesi Sosyal Demokratlar ve Yeşiller tarafından yönetilirken, Avusturya Federal Hükûmeti 2017’nin sonundan geçtiğimiz yıl “İbiza” skandalına kadar merkez sağ ve aşırı sağcılar tarafından yönetilmiştir. Burada federal hükûmet ve eyalet hükûmeti arasındaki rekabetin kısmen “İslami okul öncesi eğitim kurumları ” üzerinden yürütüldüğünü de söyleyebiliriz. Buna ilave olarak, Viyana Belediyesinin okul öncesi eğitim kurumlarına olan talebi karşılayamayışının üstünden 10-12 yıl geçmiştir. Artık belediyenin yavaş yavaş bu hizmeti kendi başına verebilecek duruma gelmesi, özel okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı azaltmıştır (Akın, 2020).

Viyana’da birçok okul öncesi eğitim kurumlarının kapatılmasının ardından müfredat içeriğinde de düzenlemeler olmuştur. Belediyeler ile yapılan sözleşmeler gözden geçirilmiş, bu alanda hizmet veren işletmeciler çağırılıp kendilerinden yeniden özgeçmiş istenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sorumlulukları tamamen derneklere yüklenmiştir. Kurumları açma kriterleri zorlaştırılmıştır. Kurum açarken yatırım maliyetlerine yönelik verilen devlet desteği kaldırılmıştır (Akın, 2020).

Yılda iki kez yapılan teftişlerin sayısı artırılmış ve denetim süreleri uzatılmıştır. Bu teftişler esnasında dinî içerikli semboller özellikle İslam dini ile alakalı olan içerikler sorgulanmaya başlanmıştır. Gelineen noktada bugün Avusturya’da okul öncesi eğitim kurumları yaş seviyesine uygun olmayan dinî eğitime kesinlikle müsaade edilmemektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları açmadan önce bir “Business Plan” (iş planı) istenmekte ve kurumun 3-5 ay kendini idare edecek kadar maddi güvence göstermesi gerekmektedir. Bu ve buna benzer birçok sertleştirilmiş politika Viyana’da Müslümanlar tarafından okul öncesi eğitim kurumları açma sürecini zorlaştırmış durumdadır.

Sosyolog Mouhanad Hurşid’in doktora tezinde “Müslümanlar Avusturya toplumuyla bütünleşemez” şeklinde ifadeler içerdiği görülmüştür. Bu ifade Avusturya siyasileri tarafından malzeme olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırmada din dersi öğretmenlerinin öğrencilere aktardığı İslam perspektifi Avusturya anayasası ile çelişmektedir. Genç Müslümanların günlük yaşayış biçimleri Avusturya sosyal toplumunu tehdit etmektedir (Hafez, 2018).

Bu tür araştırmalar ve medyada çıkan yazılar neticesinde “Müslümanların hukuk devleti karşıtı”, “Avrupa toplumunun devlet taraftarı” olduğu ortaya konulmuş, Avrupalı olmakla Müslüman olmak tezat durumlar olarak gösterilir hale gelmiştir. Diğer bir deyişle Müslüman, hukuk devletine karşı sorumluluklarını yerine getirebilmek için kendi benliğinin bir kısmından vazgeçmek

zorundadır. Bu vazgeçiş, sadece İslam'ın politikleşmesi anlamına değil bilakis İslam'ın pasifize edilmesinin bir neticesi anlamına da gelmektedir.

Hurşid'in doktora tezinde din dersi öğretmenleri ile yapılan anketin sonucuna göre, ankete katılan din dersi öğretmenlerinin yaklaşık %22'si Demokrasi'yi ve devamında %16'sı Avusturya anayasasını reddetmiş olmaktadır (Hurşid, 2009, s. 176, akt., Hafez, 2018). Bu sonuçlara göre ürkütücü bir tablo oluşturulmakta ve medya desteğini de alan Müslüman karşıtları algı operasyonları ile Müslümanları ve kurumları büyük bir töhmet altında bırakmaktadır. Ülkenin başbakanı Kurz bir demecinde Müslümanların açtıkları okul öncesi eğitim kurumlarının uyum sürecini baltalayan en büyük kurumlar olduğunu vurgulamaktadır.

Avusturya'da okul öncesi eğitim kurumlarını açan Müslüman kuruluşlardan biri olan İFW (Viyana İslam Federasyonu) Kurumunun işletmesini yaptığı altı okul öncesi eğitim kurumuna 2014/2015 eğitim öğretim yılında bir teftiş gelmiş 2015/2016 yılında hiç teftiş gelmemiş, 2016/2017 yılında 11 teftiş gelmiş, 2017/2018 eğitim öğretim yılında 35 teftiş gerçekleşmiştir. Sürekli baskı ve zorlamalar neticesinde 2018 yılında eğitim kurumlarından biri kapatılmıştır. Kurum bu baskıları azaltmak için Avusturya kökenli bir koordinatörü göreve getirerek bu süreci daha az zararla atlama stratejisi uygulama kararı almıştır. Bir tane eğitim kurumunun kapatılmasından sonra 2018/2019 eğitim öğretim yılında sadece yedi kez teftişe gelinmiş, 2019/2020 eğitim öğretim yılında sayı dörde inmiştir.

Önceki yıllarda sadece iki tane pedagojik konsept hazırlanması gerekirken şu anda okul öncesi eğitim kurumlarında devlet konsepti uygulanmakta bunun yanında ortak değerler başlıklı bir konseptin uygulanması gerekmektedir. Bu ortak değerler konseptinin içeriğine baktığımız da kız erkek eşitliği, her dine karşı eşit mesafe, her dinin eşit değerde oluşu, tolerans, şeffaflık, doğaya karşı sorumluluk, barış, empati, değerleri revize etme, değerler üzerinden felsefe yürütme içerikleri oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumunda bir çocuğu bir dine yönlendirmek yahut zorlamak kesin bir şekilde reddedilmiştir. Bu durum yazılı olarak konseptin içinde yer almaktadır.

Çok dilliliğin düne kadar bir katma değer olarak kabul edildiği okul öncesi eğitim kurumları artık Almanca dili dışında hangi dilin öğretildiğine bakılarak müsaade edilmektedir. Örneğin Ortadoğu ve Kuzey Afrika kökenli toplulukların okul öncesi eğitim kurumları Arapçayı öğrettiklerini plakatif bir şekilde insanların gözleri önüne sererek reklam yaparken birçok ana okulu İslam yasasından sonra Arapça ibaresini kaldırmıştır. Çift dilli eğitim kurumlarından Türkçe öğretilen okul öncesi eğitim kurumları bu uygulamayı kaldırmak zorunda kalmıştır. 2008/2009 yıllarında çocuklara Kur'an-ı Kerim'in sureleri bir şarkı halinde ezberletilerek öğretiliyordu. Ayrıca güzel ahlak yalan söylememek değerler eğitimi okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara veriliyordu. Müslüman toplum açısından uygulama yetişmiş yeterli düzeyde pedagog olmadığından bu alanda yeterli eğitim almamış öğretmenler tarafından verilmiştir. İşin ehli olmayan bu kişilerin verdiği eğitim akademik sahada çalışma yapan kişilerin odak noktası olmuş ve kurumların aleyhine olacak şekilde kullanılmıştır. Bu konuda medyayı da yanına alan Adnan Arslan bu çalışmaya çok büyük bir darbe vurmuştur. Bırakın İslami değerlerin verilmesini birçok okul öncesi eğitim kurumu anaokulu müfettişlerine şirin gözükebilmek için çam ağacını Noel bayramında dikmek zorunda kalmıştır (Arslantürk, 2008, Aşıkoğlu, 2005).

Adnan tezinde, İslami ana okullarını değerlendirirken üç kategoride okul öncesi eğitim kurumları olduğuna işaret etmiştir. Birinci sınıf selefi ve radikal akımların öğretildiği, ikinci sınıf

Siyasal İslam anlayışının kazandırıldığı, üçüncü sınıf tamamen ticari amaç için açılmış okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

Adnan aslanın tezinde rahatsızlığını ifade ettiği diğer konulardan bazıları şunlardır. Müslüman olmayan çocukların veya azınlıkta olan dinlere mensup çocukların İslami okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etmesi, çocukların Avusturya kültürüne tamamen yabancı yetişmesi, yeterince Almanca öğretilmiyor olması dikkat çektiği konular içindedir. Halbuki İFW yaptığı eğitim çalışmalarını dışarıdan özel bir kuruma teftiş ettirtmiş ve bunun sonucunda Viyana’da devlet ölçeğine göre 7 üzerinden değerlendirilen kurumları 6.2 düzeyinde başarılı oldukları tespit edilmiştir

(file:///C:/Users/HOME/Downloads/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergarten_Wien) Okullarla ilgili dile getirilen tespitlerin maksadı okulların kalitesini artırmak değil zemin hazırlayarak kapanmasını sağlamaktır. Özellikle küçük kız çocuklarının başörtüsü ve erkek çocukların takke takması üzerinden de müfettişler ve devlet yetkilileri kışkırtılmaya çalışılmıştır. Halbuki benzer durumlar Katolik kurumlarında da görüldüğünden normal karşılanması gerekirken, siyaset o kadar çok ısıdırılmıştır ki sonunda bir kısım yasal düzenlemelere kadar gidilmiştir (Bahçekapılı, 2012).

2009 yılının Şubat ayında Eğitim bakanı ve IGGIO arasında yapılan görüşmenin sonucu olarak önlem paketi üzerinde anlaşmaya varılmıştır. IGGIO’nün web sayfasında da yayınlanan açıklama şöyledir: “Hangi mezhep ya da dinden olursa olsun hiçbir öğretmen, Avusturya okullarında demokrasi dışı söylemler kullanmayacak ve bizim anayasamızı ihlal etmeyecektir.

İslam öğretmenlerinin siyasi görüşleri hakkında gündemde olan araştırmadan dolayı bugün Avusturya inanç topluluğu (IGGIO) Başkanı, Anas Schakfeh ile hükümetin ve İslam Topluluğu’nun ileriki süreçleri hakkında bir görüşme yapılmıştır. Bu konuşma çerçevesinde hükümetin talepleri ve pozisyonu açıkça belirtilmiştir. Din dersinin anayasa ve insan haklarının başladığı yerde sınırları olduğu konusunda uyarı yapılmıştır.

Eğitim Bakanı Claudia Schmied “İnanç Topluluğu’nun demokrasi ve insan haklarına dair açık bir beyanda bulunduğunu ve daha sıkı işbirliğine hazır olduğunu” açıklamıştır. Schimied açıklamasında; “Üzerinde anlaşmaya varılan önlemler bizim temel değerlerimizin emniyeti için önemli adımlardır” açıklamasına yer vermiştir. İnanç Topluluğu, eğitim bakanlığı ile işbirliği içerisinde 5 maddelik bir programın yürütülmesi adına bugünkü görüşmeye dayanarak sorumluluk üstlenmiştir:

1. Gelecek sömestri ile beraber bakanlığın isteği üzerine bütün İslam öğretmenleriyle yeni iş sözleşmesi imzalanacaktır. Bu sözleşmede önsözde demokrasi, insan hakları ve anayasaya dair değerler düzenlenmiştir. Yurttaşlık eğitimi teşvik edilecektir.

2. İnanç Topluluğu, demokratik değerlerden ya da insan haklarından ayrıldığı ispatlanan her bir öğretmenin ivedi bir şekilde ders verme iznini iptal etmeyi kabul etmiştir.

3. Nisan sonuna kadar eğitim hedeflerine ve modern kalite kriterlerine uygun olan yeni bir öğrenim planı yürürlüğe girmelidir.

4. İnanç Topluluğu bütün okul kitapları ve bütün eğitim materyalini Nisan sonuna kadar kontrol edecektir. Hiçbir Okul kitabı veya eğitim materyali anayasanın veya insan haklarının temel değerlerinden sapamayacaktır. Denetim, bağımsız bilimsel bir kurul tarafından sürdürülecektir.

5. İslam eğitimi gözlemcileri, ileride her sömestride eğitim bakanlığına geniş bir faaliyet raporu iletecektir. İlk rapor 12 Şubat'a kadar teslim edilecektir. Bu önlemlere ek olarak Eğitim Bakanlığı aşağıdaki adımları atmaktadır (Hafez, 2018).

1. Viyana eğitim konseyi gibi ülke genelindeki eğitim konseyleri, Nisan ayı sonuna kadar din dersi öğretmenlerinin Almanca bilgisine yönelik geniş kapsamlı sınavlar düzenleyecek. Yeterli düzeyde Almanca bilgisine haiz olmayan her bir öğretmenin ders verme izni iptal edilecektir.

2. Okul yönetimi; genel eğitim yasası hükümlerinin uygulanabilirliği temel alınarak İslam eğitimi odaklı bir sınav yürütür: Nisan sonuna kadar Yöneticiler, Bölge okulları gözlemcileri ve ülke çapındaki gözlemcileri aşağıdaki sınavları yürütmekle yükümlüdür:

Gözetim Sorumluluğunun Algılanması İle İlgili Sınav:

i.) Okul Eğitimi Yasasına Uygunluğun Test Edilmesi (katılım, yıllık plan intibakı, resmi yazışmaların sürdürülmesi, erken uyarı sistemi gibi eğitim ile ilgili diğer yasal düzenlemeler ve eğitim araçlarının eklenmesi açısından.)

ii.) Kullanılan Ders yöntemlerinin Kontrolü.

iii.) Eğitimsel Oluşum İçerisine ve Eğitim Kadrosuna (İslam) din dersi Öğretmenlerinin Entegre Edilmesinin Gözlemlenmesi.

iv.) Avusturya Okulları için Avusturya Anayasasının 14. Maddesinin 5/a fıkrasına göre din toplumunun özerkliğine zarar vermeksizin inanç eğitimi sorunuyla genel olarak zorunlu olan değer yargısının uygunluğunun test edilmesi.

3. Bakanlık öğretmenler için öğretim mesleğine kabul için zorunlu resmi temel şartları belirler. Federal ya da zorunlu okullarda öğretmen olarak göreve alınmayı isteyen kişiler, bir pedagoji okulundan ya da bir üniversite bölümünden veya Avrupa Birliği içerisinde denk bir eğitimden mezun olduğunu ispatlamak zorundadır (İGGİÖ, 2009a).

Programın 1-5 Maddelerinde geçtiği gibi, yeni bir görev sözleşmesi yapılmalıdır. Bu görev sözleşmeleri giriş bölümünden itibaren aşağıdaki metni içerir:

“İmzalayan kişi, eğitimin yurttaşlıkla ilgili hedefleri teşvik etmesini, din eğitiminin kurucu bir unsuru olarak tanımış olur. Yurttaş eğitiminin hedefleri, Avusturya Anayasasının temel prensiplerinden (demokratik, cumhuriyetçi, federal, güçler ayrılığı, liberal, hukuk devleti prensibi) ve sözleşmeye entegre edilmiş temel unsuru oluşturan anayasanın 14. maddesinin Fıkra 5/f bölümünde olduğu gibi okul organizasyonu yasasının 2. maddesindeki tanımlamalardan oluşturulmaktadır”. En son gelinen noktada Avusturya'da aşırı sağ hükümet okul karnelerinden "İslam" ifadesini çıkarma kararı almış ve uygulamaya başlamıştır.

Basında Yer Alan İslamofobi Haber Örnekleri

Basın ülkedeki Müslümanları kategorize ederek ayrımcılığın yaygınlaşmasında büyük rol oynamıştır. İhvan-ı Müslimin, Türkiye kökenli Müslümanlar ayrımına gidilerek bunların tehlikesi üzerinde yayınlar yapılmaya başlamıştır. Türkiye’de yayınlanan ve Noel Bayramı için “Uyuma’ Şeytana Aldanma Kutlamasına Katılma” başlıklı manşeti alarak okul öncesi kurumlar bu gazete ile ilişkilendirilmiş ve tehlike olarak gösterilmiştir.

“İslam Avusturya’yı fethediyor. Güneş batıdan doğacak.” manşetleri atılarak yayınlanan gazete haberleri hiç ilgisi olmadığı halde kullanılmıştır. Bu gibi konuların ciddi yankı bulduğu

dönemde 115 okul öncesi eğitim kurumu kapatılmış ve bu durum basında büyük bir başarı olarak lanse edilmiştir.

2017 ve 2018'in ayrımcılıkla ilgili raporlarında şunlar açıkça görülmektedir. Bu ayrımcılık eğitim kurumlarına da yansımaktadır. Bir rapora göre Avusturya Eğitim kurumlarında 2017'de 173, 2018'de 260 ayrımcılık vakası bildirilmektedir. Bu ayrımcılığa maruz kalanların 61%ini okul öğrencileri oluştururken 3,4%'ünü de anaokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Ayrımcılığa maruz kalma sebeplerinin ilk sırasını 42,5% lik oranla İslamofobi gösterilmektedir. Viyana 35,46% oranı ile Eğitim kurumlarında ayrımcılığın en üst düzeyde görüldüğü eyaletlerin ilk sırasında yer almaktadır.

İslami kreşlerin kapatılmasına ilişkin bir soruyu yanıtlayan Kurz, "Bu kurumlar vergilerle finanse ediliyor, devletten yardım alıyorlar. Eğer kriterleri zorlaştırırsak, yardım alamazlar ve kapanırlar. Bundan bağımsız olarak bence, bunlara ihtiyaç yok. İslami kreşler olmamalı." ifadelerini kullandı.

Avusturya Dışişleri ve Entegrasyon Bakanı Sebastian Kurz, İslami değerlerin verildiği anaokullarının yeterince Almanca eğitim vermediğini belirterek, "İslami kreşler olmamalı" dedi.

Kurz, Kurier gazetesi tarafından düzenlenen panelde yaptığı konuşmada, Müslüman ailelerin çocuklarını gönderdiği okul öncesi eğitim kurumlarının, toplumdan izole bireyler yetiştirdiğini savundu.

Uyum sürecinin çocuk yaşlarda başladığına değinen Kurz, okul öncesi temel eğitimin yanı sıra İslami değerlerin de aktarıldığı anaokullarının toplumun genelinden izole olduğunu iddia etti.

Kurz, başkent Viyana'da 10 bine yakın çocuğun bu okul öncesi eğitim kurumlarına gittiğine dikkati çekerek, vergilerle finanse edilen okul öncesi eğitim kurumlarının, düşük seviyede eğitim verdiklerini, buralara giden çocukların yeterince Almanca öğrenemediğini savundu (kurier.at/amp/politik/inland/kanzler-erklaert-auf-cnn-wie-er-den-politischen-islam-verbieten-moechte/401125074).

Bu ülkede İslam düşmanlığı o kadar ileri gitti ki ülkeyi yöneten siyasi partilerden birinin başkanı Norbert Hofer Kur'an'ın yani İslam'ın Covid 19'dan daha tehlikeli olduğunu ifade etti. Bu hastalık en fazla öldürür fakat İslam öldürmekten daha fazla tehlikeli demek istiyordu. Hatta Avusturya başbakanı Kurz coronavirüsü Müslüman göçmenlerin getirdiğini ifade ederek batı Avrupa'nın sağlığını tehdit ettiklerini söyleyerek Müslümanları istenmeyen toplum olarak nitelemiştir. Adeta Müslümanlar, toplumda sağ duyusunu kaybetmiş ve devlet adamı sorumluluğunu yitirmiş devlet yetkilileri tarafından hedef gösterilmiştir. Ama antisemitist eylemlere karşı nöbet tutan, terör saldırılarında kendini kurşunların önüne atarak yaralı polis ve vatandaşları kurtarmaya çalışan Müslüman gençlerin fedakarlığı sıradan adi bir vaka olarak geçiştirilmiştir.

Bütün bu gelişmeler karşısında bazı sağduyulu kurumlar olumsuz gelişmelere kayıtsız kalmamış ve hükümetleri yaptıkları bu düzenlemelerden dolayı kınamışlardır. Avusturya Müslümanlar için Dokümantasyon ve Danışmanlık Merkezi (Dokustelle Österreich) video konferans yoluyla düzenlediği basın toplantısında, din ve vicdan özgürlüğü gibi temel hakların korunması, Müslümanların potansiyel şüpheli olarak görülmesinin sonlandırılması gibi talepleri içeren hükûmete yönelik açık mektubu kamuoyuyla paylaşmıştır (perspektif.eu/2020/11/25/avusturyada-musulmanlara-yonelik-artan-baskilara-karsi-iktidara-acik-mektup).

İslamafobi Örnek Olay

Bir psikolog anlatıyor: Birkaç gün önce muayenehanemde bir çocuk vardı. O ve ailesi "Lüksor Operasyonu"ndan olumsuz etkilendiler. Bu olayı mesleki gizliliğime uygun olarak, ebeveynin izni ile kamuoyuna anlatıyorum. Çocuk anlatıyor. "Geç yattım. Birdenbire dairede yüksek sesle çığlıklar duydum. Birileri " Hareket etme!" ve "Yere yatın" diye bağırdılar. Gözlerimi tekrar açtığımda birisi büyük bir silahla önümde durdu ve "Hedef gören kişi" diye bağırdı. Polis olduğunu görmedim. Zaten öndeydi ama konsantre olamadım ve görmedim. Kar maskesi takıyordu. İlk düşüncem terörist olduğuydu. Annem ve kardeşimin "Bizi vurmayın!" Diye bağırdığını duydum. Bir kadın gelip polis olduğunu söylemeden birkaç dakika önce diğer polis ve ben yalnızdık. Annem geldi ve beni sakinleştirmeye çalıştı ama titriyordum, dişlerim takırdadı. Duramadım. Yaklaşık. 05: 30'da komiser geldi. Bana "okul için giyin" dedi. Giyindikten sonra annemle kanepede oturdum. Koridordaki polis, bir şey yaptığımızda, sürekli bize nişan alıyordu. Babamı yanlarında götürdüler. Kanepede sabah 8: 00'e kadar oturdum, sonra okula gittim. Okulda kimse bir şey fark etmedi. Ama konsantre olamadım ve her zaman aklımda gece olanlar vardı. Annemi aramaya korkuyordum çünkü hala cep telefonunun poliste olduğunu sanıyordum. Odam tamamen arandı. Her şeyi, ama her şeyi yere attılar. Aradığım eşyaları bulamıyordum. Polislere kızgın değilim ama onları kim gönderdiyse bize çok zarar verdiler. Diğer çocukların nasıl olduğunu bilmiyorum. Aile içinde bunun hakkında çok konuşmuyoruz. Kardeşim bu konuda şaka yapıyor, gülüyor ve unutmaya çalışıyoruz. Bu olayı hayatım boyunca unutmayacağım." Bu ve buna benzer olaylar çocukların hayatında silinmez izler bırakmaktadır.

Lüksor Operasyonu sonrası benim bildiğim Viyana'da 2 ila 12 yaşları arasında en az 10 çocuk olumsuz etkilendi. Yetişkinlere karşı ne tür suçlamalar olursa olsun, kesinlikle sürdürülebilir olan, çocukların ruhlarının yaralanmamasıdır. Avusturya'da doğup büyüyen ve toplumumuzun bir parçası olan çocuklar ve gençler. Gelecek neslin nasıl eğitileceği ve nasıl şekillendirileceği sorumluluğumuzdur. Bunun farkında olmalıyız.

(Rami Ali Sonia Zaafrani, Anna Laura, Thomas Schmidinger)

SONUÇ

11 Eylül 2001 saldırısı sonrası çok sütunlu Avusturya devletinin Müslümanlara gösterdiği toleransın sınırı yıllar içinde daralmıştır. Şüpheli sayılan Müslümanları kapsayan çember gün geçtikçe genişlemiştir. İlk etapta terörizm veya fundamentalizmle belirlenen sınır, Müslüman sivil toplum kuruluşlarını zedeleyen ve ülkede güveni zedeleyen toplum olarak görülecek bir algıya ulaşmıştır. Bu durumdan en çok etkilenen çalışmaların başında okullar gelmektedir.

İslam'ın bir yaşam şekli olduğuna inanan ve böyle bir dindarlığı benimseyen Müslümanlara karşı duyulan derin güvensizlik ülkede bulunan ve Müslümanlar tarafından işletilen okulların mercek altına alınmasına ve hedef haline getirilmesine fazlasıyla yetip artmıştır.

Bu tür çabaların gelmek istediği nokta nedir? Sorusuna cevap verilmesi gerekirse, İslam'ı yalnızca bir vicdan meselesi ve folklor olarak gören bir anlayış gün geçtikçe ağırlık kazanmaktadır. İslam'ı sadece bir vicdan meselesi, bir spritüel fantezi olarak görmeyen, İslam'ı hayatında belirleyici sayan Müslüman, şiddete bulaşmayıp yasalar çerçevesinde hareket etse de makbul olmayan bir noktaya getirilmeye çalışılmaktadır.

Bütün bu baskılar sonucunda hala bazı durumlar açıklığa kavuşmamaktadır. Kurumların kriminalize edilmesi, takip edilmesi, denetim altında tutulması, sert ve yumuşak güçle törpülenmesi

neden kaynaklanmaktadır. Bu okulların işlediği suç nedir? Bu okullar hangi noktaya gelmelidir. Bu konularda ölçü yoktur.

Müslümanların içinde bulunduğu şartlarda kendileri olmaları, siyasilerin, yazarların ve medyanın gösterdiği sertliğe kararlılık ve dayanıklılıkla yazarak, anlatarak kendini ifade ederek ve aktörlerle bir araya gelerek karşılık vermeleri gerekmektedir. Yasaların hakları korumada yeterli olmadığı bir ortamda olayları kendi haline bırakmak ve yukarıda belirtilen çalışmaları yapmamak Müslüman toplumun kimliğinden geriye hiçbir şey kalmamasına neden olabilir.

Bu gidişatı önlemek için Müslümanlar sonuçlarına katlanarak, Kur'an ve Sünnet'in belirlediği sınırlar dâhilinde Müslüman kalma kararlılığında diretmek ve bu hâliyle Avrupa'da yer almak zorundadır.

Viyana'da İslamofobi ve Müslüman Karşıtı Irkçılık'la ilgili olayları belgeleyen ve online yayınlayan "Dokustelle Islamfeindlichkeit & Antimuslimischer Rassismus"un resmi sayfasında 2017 yılında 309, 2018 yılında 540 ve 2019 yılında ise 1051 kayda geçen olaylar olduğu belirtilmiştir. Bu ve benzeri verilerden de anlaşılacağı üzere Avusturya'da İslamofobi ve Yabancı düşmanlığı gün geçtikçe büyümekte ve insanlar üzerinde de etkisini artırmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akın, A. (2019). Avusturya İslam enstitüsünün faaliyetlerine genel bir bakış (1999-2012)/A comprehensive overview of Austrian Institute of Islam (1999-2012)". *KİD: KİSBU ilahiyat dergisi / Journal of KİSBU İlahiyat 2 (Aralık / December 2019/2)*, 65-91.
- Akın, A. (2020). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Din Eğitimi (Viyana Örneği). *International Journal of Scientific and Technological Research*, 6, 1-24.
- Arslantürk, O. (2008). Avrupa'da Müslüman Aile ve Çocuk Eğitimi, Almanya: Beril Yayınları.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2005). *Avrupa'daki Türk Çocuklarının İslâm Din Eğitimi (Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. III. Din Şûrası: Tebliğ ve Müzakereleri, 20-24 Eylül 2004/Ankara, 3, 469- 480
- Ay, M. E. (1998). Avrupa Ülkelerinde yaşayan Türk işçi çocuklarının kimlik problemi ve çözümü için bazı teklifler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 207-223.
- Bahçekapılı, M. (2012). Avrupa'da Din Eğitimi, İstanbul
- Çetintaş, İ. (2011). Avrupa'da yaşayan Türk göçmenlerin sosyo- kültürel ve dini sorunları hakkında analitik bir değerlendirme -İsviçre örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (9) 17, 57-87.
- Hafez, F. (2019). *Feindbild Islam*. Almanya: Bohlau Verlag; Aufl.
- Güner, M. (2017). Avusturya'da yaygın ve örgün olarak yapılan okulöncesi din eğitimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Hafez, F. (2018). Avusturya 'İslam öğretmenleri' araştırması: Medya Haberleri ve siyasi çıkarımlar. (Çeviren: Nida Sümeyya ÇETİN). *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi | Journal of Media and Religion Studies*, 1(1), 139-154.

Sezgin, O. (1992). “Avrupa'daki Türk İşçileri ve Çocuklarının Eğitimi”. Batı Avrupa Türkleri F. Almanya'da 30.Yıl, Frankfurt.

Yıldız, M. (2017). Yeni İslam yasası ve toplumsal katılımcılık perspektifinden Avusturya İslam Toplumu. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 259-276.

<https://perspektif.eu/2020/11/25/avusturyada-musulmanlara-yonelik-artan-baskilara-karsi-iktidara-acik-mektup/>

<https://www.viyanablog.at/avusturyada-okullarda-basortusu-yasagi-kalkti-tartismalar-basladi>

<https://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaftsoziales/magelf/bewilligungsverfahren/kindergarten.html>

<https://www.derislam.at/iggoe/islamgesetz/> Tarih, 14.12.2020, saat, 19.37.

file:///C:/Users/HOME/Downloads/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergarten_Wien_final.pdf

<https://kurier.at/amp/politik/inland/kanzler-erklaert-auf-cnn-wie-er-den-politischen-islam-verbieten-moechte/401125074>, Tarih, 08.12.2020, saat, 13.51.

www.trthaber.com, 24Aralık 2020, Saat 09.28

Engelli Çocukların Din Eğitimine Erişim Sorunları ve İslamiyet'in Konuya Verdiği Önem

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah KINALI

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

DİN HİZMETLERİNDE ERİŞİLEBİLİRLİĞİN ROLÜ

Dini kurumlar, engelli bireylerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için değerli fırsatlar sunma potansiyeline sahip merkezlerdir (Gören, 2015) Dini hizmetler ve dini eğitimden engelli çocukların ve ailelerinin de yararlanabilmesi üzerinde düşünülmesi gererken bir konudur. Camilerin ve kuran kurslarının evrensel tasarım ve erişilebilirlik ilkelerine uygun tasarlanmaması, engelli çocuk ve ailelerinin bu hizmetlere ulaşımını engellemektedir. Erişilebilirlik, ürün ve hizmetlerin herkes tarafından kullanılabilmesini ifade eden bir terimdir (Kinali, 2017). Uygun eğitimde rampaların olmaması, kapı eşiklerinin tekerlekli sandalye geçişi hesaba katılmadan yapılması, görme yollarının olmaması, görme engelliler için kabartma yazı eksikliği, engelli tuvaleti bulunmaması, uzaktan eğitim sistemi eksikliği, işaret dilinin yaygın kullanılmaması gibi fiziksel ve sistemsel birçok sorun bulunmaktadır. Engelli bireylerin toplumsal hizmetlere ulaşabilmesindeki sorunlar ve hakları daha önce çeşitli araştırmalarda incelenmiştir (Çağlar, 2012; Kinali vd., 2017).

İnançların, engelli bireyler ve aileleri için önemli bir destek kaynağı olduğuna dair yayınlar yerli ve yabancı kaynaklarda yer almaktadır. Hatta inanç terapisi konusunda yayınlar bulunmaktadır, İnancın stres, depresyon ile mücadelede kullanıldığı bilgisi mevcuttur (Azhar vd., 1994; Lee, Newberg, 2005; Newport, 2006; Smith vd., 2007). ABD'de ve Avrupa'da, çeşitli kuruluşlar, engelli bireylerin manevi boyutunu besleyecek ve ifade edecek imkânlarla, desteklere ve ortamlara olan ihtiyacının bir gerçek olduğunu ve bunun insani bir hak olduğunu belirtmektedirler (Gören, 2015). Engelli çocuklar da bu kapsamın içindedir. Dini hizmetler, engelli bireyler ve çocukların da yararlanabileceği şekilde verilmelidir. Bu durum engelli çocukların temel hak ve hürriyetlerinden olan eğitim alma hakkının bir parçasıdır.

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı sadece hastalığın olmaması değil, aynı zamanda fiziksel, ruhsal ve sosyal tam bir iyilik hali olarak tanımlamıştır (Pekçetin, İnal, 2018). Türkiye Özürlüler Araştırması'na (2002) göre ülkemizdeki engelli nüfusunun, toplam nüfusumuzun %12,29'unu oluşturmaktadır (Şen, 2018). Bu oran göz önünde bulundurulduğunda, dini katılımda cemaat içinde azımsanmayacak bir engelli grubunun gözlemlenmesi gerekir ancak bu mümkün olmamaktadır. Hz. Muhammed (SAV)'ın da hayatı incelendiğinde, engelli sahabeleri toplumdan uzak kalmamaları için verdiği çaba görülmektedir. Hz. Muhammed, işleri için Medine dışına çıktığında yerine görme engelli bir sahabe olan İbn Ümmü Mektul'u 13 kez vekil olarak bırakmıştır. Hz. Peygamber'in, önde gelen sahabelerden Muaz b. Cebel'i ortopedik özürlü olmasına rağmen Yemen'e vali olarak göndermiş olması da kayda değer bir olaydır (Gören, 2015).

TÜRKİYE DİYANET İŞLERİ ÇALIŞMALARI

Diyanet işleri başkanlığına bağlı çeşitli müftülükler tarafından cami ve Kur'an kursu personeline yönelik "İşaret Dili Kursu" dersleri başlatılmıştır. Rampasız cami kalmasın kampanyası başlatılmıştır. Bu bakımdan hem işitime engelli, hem de fiziksel engelli bireyleri kapsayıcı bir tutum gösterilmiştir. Bu durum, ülkemizde engelli bireylerin dini hizmetlere erişebilmesi konusunda atılmış önemli adımlardan biridir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2019; Gören, 2015).

Toplumların gelişmişlik düzeyi, ayırım olmaksızın tüm bireylerin topluma katılımı ile ölçülmektedir. Bu bakımdan engelli çocukların da her alanda eğitim ve hizmet alabilmesi sağlanmalı ve bu konuda farkındalık oluşturulmalıdır. Din, ahlak ve değerler eğitiminin erken çocukluk döneminde başladığı düşünüldüğünde, zihinsel açıdan yeterli olan engelli çocukların bu eğitimlere katılımının sağlanabilmesi için erişilebilirlik uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Erişilebilirlik uygulamaları, tuvalet ve lavabo gibi temel fiziksel ihtiyaçlar için ortamın evrensel tasarıma uygun düzenlenmesini, sınıfların engelli öğrencileri de düşünerek tasarlanmasını, eğitim materyallerinin özel gereksinimi olan bireylerin düşünülerek tasarlanmasını ve kapsayıcı olmasını ve yine kurumlara ulaşımı sağlayan yolların dahi düşünülmesini kapsar. Tüm kurumlarda bulunan tuvalet ve lavabolarda tekerlekli sandalye giriş çıkışı düşünülmeli, tutunma barları bulunmalı, el yıkama için lavabonun altı tekerlekli sandalye girişine uygun ve boş olmalı ve aynalar aşağı doğru eğimli olmalıdır. Sınıflarda tekerlekli sandalye ile kullanılabilecek yükseklikte masa bulunmalıdır. Eğitim materyalleri görme engellileri de kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Kurumlara erişim için gerekli sarı yollar bulunmalıdır (Şekil 1-4).

Erişilebilirlik uygulamalarının toplumda uygulanabilmesi için cemaatin de içermeci bir tutuma sahip olması gerekir. İçermeci tutumun belli özellikleri vardır. Cemaatin, farklılıkları kabul görüşüne sahip olması, engelli bireyler konusunda farkındalık sahibi olması, problemlerin çözümü için istekli ve gayretli olması, insanların farklılıklarına rağmen cemaat içine alma arzusunda olmaları gereklidir (Gören, 2015).

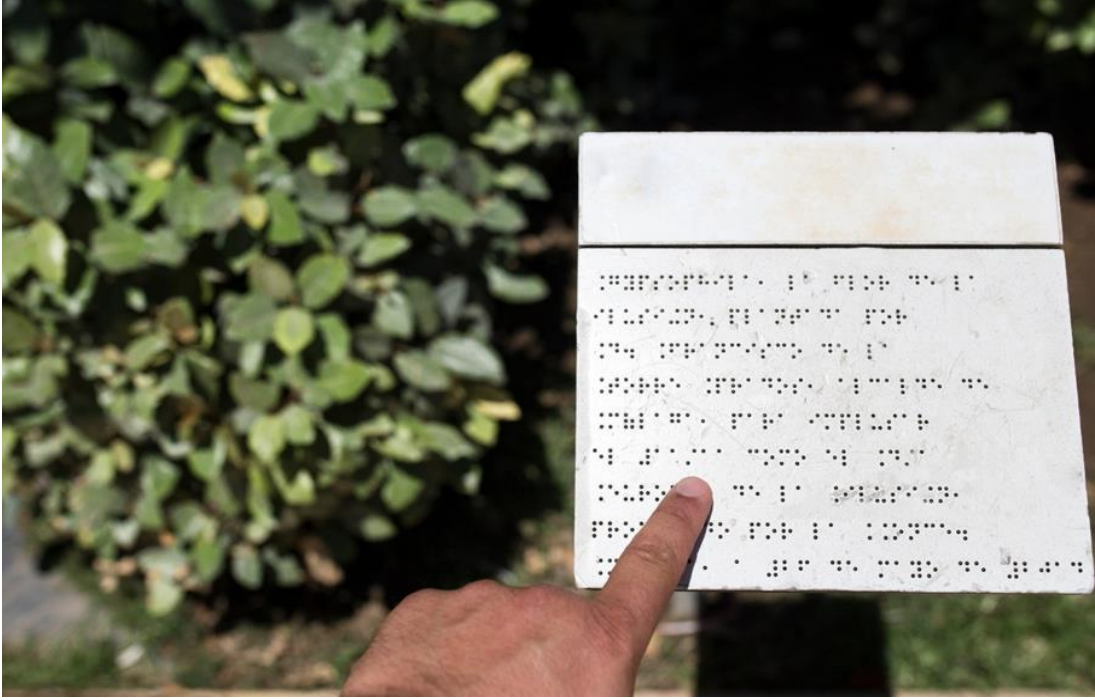
Şekil 1. Evrensel Tasarıma Uygun Tuvalet Ve Lavabo.



Şekil 2. Evrensel Tasarıma Uygun Sınıf.



Şekil 3. Görme Engelli Bireyler İçin Kabartama Yazı Örneği.



Şekil 4. Görme Engelli Bireylerin Takibini Kolaylaştıran Sarı Yollar.



Öneriler:

Engelli çocuk aileleri yoğun stres ile mücadele etmektedir (İlhan, 2014). İnançların stres ve depresyon ile mücadeledeki yerini ifade eden yayınların ışığında, özellikle engelli çocuk aileleri için de dini hizmetlere ulaşımın kolaylaştırılması, engelli çocuk ailelerinin stres ile mücadelesine olumlu katkı yapacağı düşünülebilir. Sonuç olarak, din, ahlak ve değerler eğitiminin erken çocukluk döneminde engelli çocuklar tarafından da alınabilmesi ve ailelerin de çocukları ile birlikte dini hizmet ve eğitimlerden yararlanabilmesi için, dini kurumlarda, hem fiziksel erişilebilirlik şartlarının sağlanması, hem de uzaktan eğitim imkânlarının genişletilmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Gören, A. B. (2015). *Down Sendromlu Bireylerin Manevi Bakım İhtiyacının Belirlenmesi Ve Bir Model Önerisi* (Doctoral dissertation, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi).
- Kinali, G., Bilen, Ö., Doğanay, F., ve Abakay, O. (2017, October). Digital accessibility in handicapped persons. In *2017 Medical Technologies National Congress (TIPTEKNO)* (pp. 1-3). IEEE.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlikleri.
- Newport, F. (2006). Religion most important to blacks, women, and older Americans. *Gallup Poll Briefing*, 1-6.
- Lee, B. Y., ve Newberg, A. B. (2005). Religion and health: A review and critical analysis. *Zygon®*, 40(2), 443-468.
- Azhar, M. Z., Varma, S. L., ve Dharap, A. S. (1994). Religious psychotherapy in anxiety disorder patients. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 90(1), 1-3.
- Smith, T. B., Bartz, J., ve Richards, P. S. (2007). Outcomes of religious and spiritual adaptations to psychotherapy: A meta-analytic review. *Psychotherapy research*.
- Pekçetin, S., ve İnal, Ö. (2018). Düzenli Fiziksel Egzersizin Üniversite Öğrencilerinin İyilik Haline Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 31-39.
- Şen, M. (2018). Türkiye’de Engellilere Yönelik İstihdam Politikaları: Sorunlar ve Öneriler. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 8(2), 129-152.
- <https://ankara.diyanet.gov.tr/sincan/sayfalar/contentdetail.aspx?MenuCategory=Kurumsal&ContentId=506>, Erişim tarihi: 14.09.2020.
- İlhan, K. (2014). *Engelli çocuğu olan anne ya da babalarda aile desteği ve aile stresi ile ilgili değişkenlerin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Sosyolojik Bir Gerçeklik Olarak Televizyonun Değerler Eğitime Olumsuz Etkileri: Erken Çocukluk Dönemi Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme

Dr. Büşra KUTLUAY ÇELİK

Milli Eğitim Bakanlığı

Giriş

Bir toplumun kimliğini oluşturan yapı taşlarının en önemlileri arasında şüphesiz ahlâkî ve millî değerler yer almaktadır. Değerler eğitiminde teknolojiden ve televizyondan istifade etmek mümkün ve gereklidir. Ne var ki erken dönemde değerler öğretiminde televizyonun menfi etkileri daha fazla öne çıkmaktadır. Dahası gelişen teknoloji ile birlikte insanların hayatları üzerinde giderek daha fazla hâkimiyet kuran sosyal iletişim araçlarının kullanımı, neredeyse bebeklik dönemine kadar düşmüştür. Başlangıçta anne - baba yardımıyla kullanılan bu araçlardan üç yaş ve ileriki yaş gruplarında onların yardımı ve kontrolü olmadan istifade edilmektedir. Okuma-yazma bilmedikleri hâlde telefon ve tableti bir yetişkin kadar maharetli kullanabilen çocuklarımızın bu aletlerin kullanımındaki başarıları, ne yazık ki gerçek sosyal ilişkilerine aynı oranda olumlu olarak yansımamakta, aksine sosyal ilişkilerinde derin ve onarılması çok güç hasarlar meydana getirmektedir. *Empati* duygusu başta olmak üzere birçok değerın kaybına çok ciddi etkisi olan teknolojik aletler, ailenin en önemli rol-model fonksiyonunu temsil eden anne-babanın çocuklarının gelişimi üzerindeki etkilerini azaltmaktadır. Bunun sonucunda erken çocukluk döneminde teknolojiyi faydalı bir şekilde kullanmayı becerebilecek yeterliliği haiz olmayan çocuklar için ahlâkî değerlerin öğretilmesi ve davranış hâline getirilmesinde bazı problemler ortaya çıkmaktadır.

Toplumumuzun geleceği ve yeni mimarları olacak çocuklarımızın toplumdaki hızlı değişime ayak uydurabilmeleri için teknolojiyi takip etmeleri son derece tabîi ve zarurîdir. Ancak burada problem, değerler eğitime söz konusu teknolojinin olumlu katkılarının olup olmadığıdır. Güçlü toplumların ayakta durmalarını ve sarsılmaz köklere sahip olmalarını sağlayan temel unsurların ahlâkî erdemler, yaşattıkları ve besledikleri millî ve mânevî değerler olduğu şüphesizdir.

Diğer taraftan ekran karşısında şiddet içerikli sahnelerle maruz kalan çocuklara temel değerlerimiz olan ve erken çocuklukta öğrenmelerini beklediğimiz işbirliği, yardımlaşma, hoşgörü, sevgi, saygı, sorumluluk vb. olumlu değerleri öğretmek her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Ekranda şiddet ile birçok problemi çözebileceğini öğrenen çocuklar, problemlerini çözmek için işbirliği, hoşgörü gibi değerleri umursamamakta ya da bunlara ihtiyaç duymamaktadır. Yabancı kaynaklı çizgi filmler aracılığıyla günde saatlerce birçok şiddet sahnesini içeren çizgi filmler izleyen çocuklara bütün değerlerin temelini oluşturan, sağlıklı bir toplumun köklerini besleyen ve güçlendiren sevgiyi ve bunun önemini kavratmak pek kolay olmayacaktır.

Bugüne kadar televizyonun çocuklar üzerindeki gerek olumlu gerekse olumsuz etkilerine dair pek çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen veriler ışığında özellikle televizyonun erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini eğitim ve sosyoloji açısından değerler eğitimi bağlamında değerlendirmek önem arz etmektedir.

Alandaki çocuk-televizyon ilişkisi ile ilgili çalışmalar, genel olarak televizyonun çocuklar üzerindeki şiddete eğilim etkisi ile ulusal çocuk kanalı ve diğer yurtdışı kaynaklı çizgi film kanallarının içerik analizi üzerine odaklanmıştır. Ancak bu çalışmalar, bir açıdan toplumun günümüzde kanayan yarası olan *şiddet*i konu alsa da aslında genel bir çerçeveden şiddetin ne gibi değerlere zarar verdiğine ya da hangi değerlerin yoksunluğundan kaynaklandığına çoğunlukla

değınmemiştir. Bununla birlikte televizyonun değerler eğitimi üzerindeki etkisine yönelik 2010-2020 yılları arasında yürütölmüş olan başarılı ve önemli çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle Erdoğan'ın “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitime Etkisi” isimli tebliğı¹, Karakuş'un “Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitime Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneğı)”² başlıklı makalesi ve son olarak Aydın'ın *Türkiye’de Çocuk Televizyon Kanallarındaki Çizgi Filmlerin Çocukluğa Etkisi Üzerine Bir İçerik Analizi* isimli yüksek lisans tezi³ doğrudan konu ile alâkalı olması bakımından dikkat çekmektedir. Her ne kadar Aydın'ın içerik analizi sonucunda ulaştığı *Maysa ve Bulut*, *Canım Kardeşim* ve *Pepee* gibi bazı yerli çizgi filmler aracılığıyla birtakım değerlerimizin çocuklara yansıtılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmış⁴ olsa da, ne acıdır ki, yayınlanan yabancı yapım çizgi filmlerdeki şiddet öğesi içeren sahnelerin çokluğu çocuklarda onarılması güç ve yıkıcı hasarlara neden olabilmektedir.

Özellikle erken çocukluk dönemi içerisindeki çocuklar, seyrettikleri çizgi filmlerin kalitesini, analizini ve seçimini yapacak yeterliliğı haiz değillerdir. Bir metaforla ifade edersek bu yaşlardaki çocuklar pastanın içindeki malzemelerin kalitesinden ziyade şekline ve üstündeki süslere odaklanmakta ve onlardan etkilenmektedirler. Bu sebeple erken çocukluk dönemi dediğimiz kritik yaşlarda çocuklar, çoğı zaman “doğru çizgi filmler”i seçmek ve doğru mesajları almak için yanlarında onları yönlendirecek bilinçli bir yetişkine ihtiyaç duymaktadırlar. Kısacası televizyonda izlenecek çizgi filmler iyi seçilmeli, muhteva analizi iyi yapılmalı ve bu seçim minik ellere bırakılmamalıdır; zira televizyon için okulöncesi çocuklar, en duyarlı hedef kitledir. Bundan dolayı bu dönemdeki çocuklara yönelik daha kaliteli programlar yapılmalıdır.⁵

2010-2020 yılları arasında yapılmış gerek veri analizlerine gerekse nitel literatür tarama yöntemine dayanan çalışmaların az ve sınırlı olması, konunun daha genel bir çerçeveden değerlendirilmesini zaruri kılmıştır. Değerlendirmelerimizi yaparken üstte zikretmiş olduğumuz çalışmaların sonucunda ulaşılan ortak kanaatlerin doğru olduğunu kabul ettiğimizi vurgulamakta fayda görmekteyiz. Bizim amacımız, mevcut veriler üzerine sosyolojik bir tahlil yapmaktan ibarettir. Çalışmamızda internet, tablet, sosyal medya kullanımının değil, sadece televizyon programlarının erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerindeki etkileri üzerinde duracağız.

Televizyon-çocuk ilişkisine değinmeden önce genel hatlarıyla “televizyonun yetişkinler üzerindeki etkileri”nden kısaca bahsetmek faydalı olacaktır. Zira konumuz erken çocukluk çağındaki çocuklar olduğu için onların ebeveynlerinin televizyondan nasıl etkilendiğıne dair birtakım hatırlatmalarda bulunarak başlamanın isabetli olacağı görüşündeyiz.

¹ Serap Erdoğan, “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitime Etkisi”, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (11-13 November), Antalya-Turkey (2010): 764-767

² Neslihan Karakuş, “ Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitime Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneğı)”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12/30 (2015): 251-277.

³ Bahtınur Aydın, *Türkiye’de Çocuk Televizyon Kanallarındaki Çizgi Filmlerin Çocukluğa Etkisi Üzerine Bir İçerik Analizi* (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, 2018.

⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Bahtınur Aydın, *Türkiye’de Çocuk Televizyon Kanallarındaki Çizgi Filmlerin Çocukluğa Etkisi Üzerine Bir İçerik Analizi* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi), 2018.

⁵ Sabrina Unterstell - Maya Götz - Andrea Holler, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Televizyonda Kalite”, *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı 2*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 185.

1. Genel Olarak Televizyonun Yetişkinler Üzerindeki Olumlu Etkileri

Çoğu zaman televizyonun hayatımızda karşılaştığımız durumlarla yakından ilişkili olması, bireylerin televizyondan gelen mesajları olumlu ya da olumsuz olarak anlamlandırmasına sebep olmakta ve bu zihni anlamlandırma bireylerde birtakım müspet değişimlere yol açmaktadır. Takip edilen kanalın özelliğine göre değişmekle beraber, genel olarak televizyon programlarının, gerek ülke içindeki gerekse dünyadaki güncel hâdise ve gelişmelerden haberdar olma, hiç görmediği mekânları tanıma, farklı kültürleri müşahade etme, bilmediği hususlarda yetkili ağızlardan faydalı bilgiler edinme, güzel vakit geçirme ve eğlence ihtiyacını giderme gibi faydaları bulunmaktadır. Çizgi film izlemek için çoğunlukla televizyonu tercih eden çocuklarda da ileride müstakil bir başlık altında inceleyeceğimiz üzere bazı şartlarla benzer değişim ve gelişimlerin görüldüğünü söylemek mümkündür.⁶

Nitekim *sosyal değişme* kavramı, Fichter tarafından “toplumun yapısını oluşturan sosyal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri tayin edici kurumlardaki kökleşmiş yapının farklılaşarak varlığını devam ettirme refleksi”⁷ olarak tarif edilmektedir. Toplumun yapısına temel teşkil eden kültürel unsurlarda değişime sebep olan pek çok faktör olsa da günümüzde bu sosyo-kültürel değişimi sağlayan en etkili vasıtanın kitle iletişim araçları olduğunu söylemek mümkündür.⁸ Mesela televizyon aracılığı ile bireylerin farklı kültürlerden haberdâr olması mümkün olmakta ve sonrasında bireylerde, gördükleri karşısında birtakım istek ve ihtiyaçlar uyanmaktadır. Nitekim bireylerin bu ihtiyaçlarını gidermek için yaptıkları teşebbüsler sonucunda toplumlar arasında kültürel etkileşimler oluşabilmektedir.⁹ Bununla birlikte televizyonun yetişkinler üzerinde olumsuz etkileri de bulunmaktadır.

2. Televizyonun Yetişkinler Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Televizyonun yetişkinler üzerinde olumsuz etkilerini iki maddede hülâsa etmek mümkündür:

2.1. Zamanın Boşa Harcanmasına Sebep Olması

Televizyon bireylerin aile bağlarını güçlendirmek, birbirleriyle olan iletişimlerini daha etkili kılmak için harcamaları gereken kıymetli zamanlarını tüketmektedir. Daha sağlıklı bir aile ortamı için yapılabilecek pek çok şey olmasına rağmen bireyler televizyonu tercih edebilmektedirler. Bunun sonucunda, aile içi ilişkilerde ortaya çıkan problemlerin nitelik ve niceliklerinde artış olmaktadır. Dolayısıyla konumuzla ilgili olarak ortak bir evi paylaşırsalar da birbirlerine karşı duyarsız olan aile bireyleri arasında yaşayan çocukların “sosyalleşme” konusunda başarılı olmalarını ve sağlıklı bir kişilik gelişimlerinin olmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir.¹⁰ Nitekim Ekici, aile ilişkilerinin bireyselliğe doğru evrilmesine neden olan ve çoğunlukla aileleri olumsuz etkileyen en etkili iki teknolojik gelişme olarak *televizyon* ve *interneti* göstermektedir.¹¹

⁶ Fatma Yaşar Ekici, “Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme,” *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/5 (2015): 72.

⁷ Joseph Fichter, *Sosyoloji Nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi), Konya: Toplum Yay. (Tarihsiz): 170; Kırtepe, “Sosyo-Kültürel Değişme ve Kitle İletişim Araçları”, 241’den naklen.

⁸ Selçuk Kırtepe, “Sosyo-Kültürel Değişme Ve Kitle İletişim Araçları”, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2/2 (2014): 241.

⁹ Kırtepe, “Sosyo-Kültürel Değişme Ve Kitle İletişim Araçları”, 241.

¹⁰ Ali Arslan, “Bir Sosyolojik Olgu Olarak Televizyon”, *Journal of Human Sciences*, 1/1 (2004): 9.

¹¹ Ekici, “Türk Aile Yapısının Değişim ve Dönüşümü ve Bu Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Unsurların Değerlendirilmesi.” *International Journal of Social Science*, Number: 30 (2014): 221.

2. 2. Yönlendirici Etkisi ile Toplumsal Normları Tahrip Etmesi

İnsanlar her ne kadar farklı bölgelerde yaşayıp farklı sosyo-kültürel yapılara ve ekonomik düzeylere sahip olsalar da kitle iletişim araçları sayesinde kolayca etkileşim içerisine girebilmektedirler. Bu etkileşimin varlığı, bazen onların toplumsal normlarında ve değerlerinde olumsuz yönde değişikliklere yol açabilmektedir. Başka bir ifade ile toplumun ve kültürün geleceği için önemli olan toplumsal değerler ve normlar, medya karşısında savunmasız kalmakta ve zarar görebilmektedir. Dahası yanlış kullanımı sonucu medya ve kitle iletişim araçlarının yol açtığı toplumsal değerlerde meydana gelen hasarlar, “kuşak çatışmaları”nın en önemli sebepleri arasında yer almaktadır. Bu tahribat, bireysel ve toplumsal çözümleri beraberinde getirmekte ve çocuklar bu çözümlerden etkilenecek toplumun değerlerine karşı duyarsızlaşmaktadır.

Kitle iletişim araçları ile verilen mesajların bir kısmı, toplumun değerlerine ve sosyal yapısına uygun olmayan niteliklerde olup toplumda ayrışmaya sebep olabilecek (mikro milliyetçilik, ırkçılık, dinî ve gayr-i dinî ayırım gibi) türden olabilmektedir. Meselâ TV’de zaman zaman cinayet, hırsızlık, şiddet ve pornografi içeren filmlerin ve programların yayınlanması, toplumdaki bireylerin olumsuz davranışlara karşı duyarsızlaşmaya başlamasına, bunların meşru ve sıradan hâdiselermiş gibi değerlendirilmesine yol açmaktadır.¹²

Diğer taraftan televizyonu izlemek için belli bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Hemen her aile televizyona kolayca sahip olabildiğinden yapılan program ve yayınlar her yaşa ve sosyal gruba hitap etmektedir. Toplumu ilgilendiren her türlü mesele, televizyon tarafından ekranlara taşındığı ve tartışıldığı için izleyicileri etkileyebilmekte ve izleyicileri farkında olmadan karşı konulamaz etkisi altına almaktadır. İnsanların gelişimini ve olumlu yönde değişimini sağlamayı hedefleyen eğitim sistemi de bu ekranın etkisi altında kalmaktadır.¹³ O hâlde erken çocukluk döneminde temel değerler eğitimi- televizyon programları ilişkisine bakmamız gerekmektedir.

3. Erken Çocukluk Döneminde Temel Değerler Eğitiminin Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2010 yılı eğitim planında bulunmasını uygun bulduğu değerler: “doğruluk ve dürüstlük, âdil olma, iyilik, temizlik, çalışkanlık, yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, sevgi, saygı, duyarlı olma ve paylaşımcı olma” şeklinde sıralanmıştır.¹⁴

Mesele, söz konusu değerlerin çocuklara nerede ve nasıl kazandırılacağına düşümlenmektedir. Bunun öncelikle ailede temellerinin atılması, okulda devam ettirilmesi, aile ortamında ve sosyal çevrede ise tatbik edilip pekiştirilmesi gerekmektedir. Aslında çocuklar gerek aile içerisinde gerekse sosyal hayatta adalet, yardımseverlik, sorumluluk vb. değerlere şahitlik etmektedirler; ancak çocukların bu değerleri tam mânasıyla kavramaları için değerlerin toplumdaki öneminin çocuklara anlaşılır bir şekilde ifade edilip vurgulanması gerekmektedir.¹⁵ Zira günümüzdeki teknolojik gelişmeler, toplumdaki ahlâkî ve toplumsal değerler eğitimine duyulan ihtiyacı daha da artırmıştır. Teknolojik gelişmeler sayesinde kitle iletişim araçlarındaki artış,

¹² Orhan Alav, *Yerel Kitle İletişim Araçlarının Kamuoyu Oluşumuna Etkisi Isparta Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi 2001), 50.

¹³ Neil Postman, *Televizyon: Öldüren Eğlence* (Çeviren) Osman Akınhay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1994): 90. (Orijinal kitabın basım yılı 1985), Güven Büyükbaykal, “Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0/28 (2012): 32. naklen

¹⁴ Karakuş, “Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimine Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneği)”, 253.

¹⁵ Erdoğan, “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitimine Etkisi”, 765.

küreselleşme ve “dünyanın adeta küçük bir köye dönüşmesi”, ahlâkî değerler eğitimi ihtiyacını gidermemiş, aksine bu konuda sadece aile ve okulla yetinilmeyip toplumun tümü tarafından birtakım sorumlulukların alınması gerektiğini ortaya koymuştur.¹⁶

Sosyal parçalanma ve çatışmanın sebepleri araştırıldığında ahlâkî değerlerin yitirilmesi gerçeğiyle yüz yüze gelinmektedir. İyi bir bilgi birikimine sahip, birçok açıdan donanımlı olan insanların bile karakter gelişimlerindeki eksikliklere bağlı olarak hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkamadıkları fark edilmiş ve bu sorunlara çözümün ahlâkî faziletleri kapsayan karakter eğitiminde saklı olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Sonuç olarak sorunların eğitimle çözülebileceği kanaati kabul görünce değerler ve karakter eğitimi kavramları yeniden gündeme gelmiştir.¹⁷

Diğer yandan “Toplumsal mevcut değer ve normlarının bireylere zaman içinde öğretilmesi” anlamına gelen *sosyalizasyon süreci*, ferdin toplum tarafından kabul gören bir üye olması için toplumsal ve kültürel değerlerin öğrenilmesini sağlamaktadır.¹⁸

Erken çocukluk dönemi, sosyalizasyon süreci için bir başlangıç evresidir. Toplumsal yapı ve düzenin istikrarlı bir şekilde devamını sağlamak için toplumsal değerlerin aktarımı hayati önem taşımaktadır.¹⁹ Söz konusu dönemin eğitimde kritik bir dönem olarak kabul edilmesinin sebebi, erken dönemde çocukların belli güzel davranışları ve değerleri daha çabuk öğrenmeleri ve bunların kalıcı olmasıdır. Bu kritik dönemde öğrenilmesi gereken değerler benimsetilememişse ilerleyen zamanlarda bunların telafisi pek kolay olmamaktadır. Bu sebeple çocuğun kişilik gelişiminde erken çocukluk dönemi iyi değerlendirilmeli ve kişiliğinin temellerinin bu dönemde atıldığı gerçeği akıllardan çıkarılmamalıdır.²⁰ Toplumsallaşma sürecinde toplumsal değerlerin aktarımını sırasıyla çocuğun ailesi, okullar ve medya organları yapacaktır. Söz konusu vasıtalar, toplumsal değerleri çocuğun anlayacağı en güzel dille ifade etmeli; çocuğun güzel ahlâklı, kendisine, çevresine ve ülkesine faydalı bir fert olarak yetişmesi için azami gayret sarf etmelidir.²¹

Bunun yanı sıra okul öncesi dönem, ahlâkî değerler eğitimi gelişiminin sağlanması için de çok uygundur. Her ne kadar karşı görüşler olsa da bu dönemdeki çocukların “hazırbulunuşluk düzeyleri”nin yüksek oluşu, gözlem yetenekleri ve dikkatleri sayesinde öğrenim hayatlarının ilk yıllarında bütün hayatları boyunca onlara rehberlik edecek davranışları, değerleri öğrenmeleri çok önemlidir. Öğrenilen bu değerler ve tutumlar hayatlarını şekillendirecek ve onlara her zaman yol gösterici olacaktır. İleriki zaman dilimlerinde, hazmedilen değerlerin topluma aktarımı bu sayede devam ettirilebilecektir.²²

Ailenin daha etkin olduğu okul öncesi dönem, eğitimde son derece önemli ve hayati bir dönemdir. Okul öncesi dönemde, çocuğun ilk öğretmenleri anne ve babalarıdır. Onlar aracılığıyla çocuk, toplum değerleriyle tanışır, bazılarını davranışa dönüştürür. Çocukların bu değerleri özümsemesi

¹⁶ Cemil Oruç, “Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlâkî Değerler Eğitimi,” *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 1/2 (2010): 49.

¹⁷ Vahide Sırrı, Ali Ulvi Mehmedoğlu, “Karakter Eğitimi: Dün, Bugün ve Yarın,” *Karabük Üniversitesi Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4/1 (2015): 123.

¹⁸ Bk. Ali Arslan, “Medyanın Birey, Toplum ve Kültür Üzerine Etkileri,” *Journal of Human Sciences*, 1/1 (2004): 6.

¹⁹ Ekici, “Türk Aile Yapısının Değişim ve Dönüşümü ve Bu Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Unsurların Değerlendirilmesi”, 217.

²⁰ Ali Baz Bilici, *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi (2014), 1-2.

²¹ Geniş bilgi için bk. Birgül Güler, *Televizyon Yayınlarında Çocuk ve Çocuk Sorunlarının İşleniş: TRT’de Çocuk Temalı Yayınların Analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009), 97.

²² Oruç, “Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlâkî Değerler Eğitimi”, 49.

için ailelerin kitap, şarkı, şiir, tiyatro, oyun ve çizgi film gibi birtakım yöntemlere başvurmaları mümkündür.²³

Sonuç olarak erken dönem değerler eğitimi bağlamında en büyük sorumluluğun aileye düştüğü görülmektedir. Televizyon karşısında en savunmasız ve tehlikelere açık konumdaki izleyiciler, okul öncesi dönem çocukları olduğundan²⁴ aile bu gerçeği her zaman akıllarında tutmalı ve kritik öğrenme dönemindeki çocuklarını televizyonun olumsuz etkilerinden korumaya azamî gayret sarf etmelidir.

4. Çocuklara Verilecek Değerler Eğitiminde Televizyon Programlarının Yeri

Yukarıda erken çocukluk döneminin toplumsal değer yargılarının kavranması, çocukların kendilerine rol-model(ler) bularak müspet davranışlar edinmesi ve karakter gelişimlerinin oluşması için en önemli safha olduğunu vurgulamıştık. Çocukların her türlü öğrenme durumlarına hazır oldukları söz konusu dönemde televizyondan gelen menfi mesajlar karşısında savunmasız olup korunmaya ihtiyaç duymaktadırlar.²⁵

Çocuk ve aile arasında sağlıklı bir ilişki ve iletişim bağı kurulmuşsa medya, çocuk için özgeci değerlerin öğretimine yönelik olarak daha işlevsel kullanılabilir; ebeveyn ile çocuk arasında kopuklukların olduğu ailelerde ise medyanın bu eksiklikten faydalanarak çocuk üzerinde koşulsuz bir etki alanına sahip olması mümkündür.²⁶

5. Değerler Eğitiminde Televizyonun Olumlu Etkileri

Kitle iletişim araçlarının fert ve toplumu üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri söz konusudur. Bu etkinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olacağı, bu araçlarla verilen mesajlara ve en önemlisi fertlerin bu araçları ne ölçüde ve ne şekilde kullandıklarına göre değişkenlik arz etmektedir. Bilinçli bir yaklaşıma sahip olunduğu takdirde fertlerin bu araçlar vasıtasıyla toplumla bütünleşmesi, temel değerleri öğrenmesi ve bunları davranış hâline getirmesi mümkün olabilecektir.²⁷ Bununla birlikte fertlerin sosyalleşmesi, modelleme ile eğitilmesi, dünya görüşünün genişlemesi, ufkunun açılması, birçok şeyden haberdâr olması gibi televizyonun pek çok olumlu etkisinden bahsedilebilir. Buna göre televizyonun karşısına çoğunlukla çizgi film izlemek için geçen çocuklar için, izlenilen çizgi film kahramanları birer rol modeldir; bu sebeple onların iyi seçilmesi şarttır. Ayrıca bu onların sosyalleşmelerine de olumlu katkı sağlayacaktır.²⁸

²³ Karakuş, “Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimine Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneği)”, 256.

²⁴ Karakuş, “Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimine Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneği)”, 252.

²⁵ Ali Murat Kırık, “Televizyonun Gelişim Çağı Çocukları Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Ebeveynlerin Kontrol Sorunu”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 /4 (2013): 193.

²⁶ Cemil Oruç, “Çocuk Medyalarında Dinin Sunuluşu”, *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, cilt: 1, edit. Mustafa Ruhi Şirin, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (2013), 266.

²⁷ Nazan Aslanel, *Kamuoyu ve Kamuoyunun Oluşmasında Kitle İletişim Araçlarının Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi 1993), 49.

²⁸ Kemal Sayar, Mehmet Dinç, “Televizyon ve çizgi filmlerin çocukların değer oluşumuna etkileri” (2009). http://www.tavsiyeeidiyorum.com/makale_5354.htm (Erişim: 27.10.2020); Ayşe Öztürk Samur - Tuğba Durak Demirhan - Sema Soydan - Lemis Önkol, “Pepee Çizgi Filminin Ebeveyn Öğretmen ve Çocuk Gözüyle Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 /26 (2014): 161.

5. 1. Etkin Bir Öğrenme Ortamı Sağlaması

Son dönemde çocukların eğitilmesi ve yetiştirilmesinde önemli bir etkisi olan ailenin, diğer yetişkinlerin, öğretmenlerin ve din adamlarının rolünü ve otoritesini televizyon üstlenmeye başlamıştır.²⁹ Zira televizyon programları hayatın bir parçası hâline gelmiştir. TV evlerin temel eşyalarından biri olarak görülmekte ve çok fazla kullanılmaktadır. Bu durum, özellikle çocuklara toplumsal ve manevî değerlerin aktarımı hususunda televizyonun etkin bir araç olduğu gerçeğinin farkında olunmasını gerektirmektedir.³⁰ Televizyonun hem görsel hem de işitsel nitelikleri sayesinde etkili bir öğrenme vasıtası olduğunu söylemek mümkündür. Çocukların erken yaşlardan itibaren televizyon ekranlarıyla tanıştığı gerçeğinin kabulü, bu öğrenme ortamının etkin bir şekilde var olduğunu ortaya çıkarmaktadır.³¹

Öte yandan çoğu zaman eğlence aracı olarak görülen televizyon, çocukların gözünde çok daha fazlasıdır. Zira o, çocuklar için yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanıma ve anlamlandırma vasıtasıdır. Özellikle çizgi filmler aracılığıyla yaptıkları bu anlamlandırma sürecinde onlar izledikleri sahnelerin henüz hangilerinin gerçek, hangilerinin kurmaca olduğu ayırımına varabilecek zihni bir filtreye sahip değildirler.³² Başka bir ifade ile çocuklar her şeyi izledikleri şekliyle doğru kabul etmek suretiyle aşağıda ayrı bir başlık altında değerlendireceğimiz çizgi filmlerdeki kahramanlarla kendilerini özdeşleştirip onları taklit etmeye başlamaktadırlar.³³

Çocukların televizyon ekranlarından izledikleri programların niteliği, onların doğru davranışları edinmeleri için büyük bir önem arz etmektedir.³⁴ Bu durum bize kitle iletişim araçlarının çocuğun sosyal ufkunu genişletmek için önemli katkılar sağlayabildiğini, diğer yandan olumsuz içeriklerle karşılaştığı takdirde henüz doğru-yanlış ayırımını yapmak için gerekli olgunluğa ulaşmamış olmalarına bağlı olarak onları istenmedik yönde etkileyebildiğini göstermektedir.³⁵

5. 2. İyi Seçilmiş Çizgi Kahramanlarının Çocuğun Kişilik Gelişimine Olumlu Katkı Sağlaması

Sosyal öğrenme kuramında Bandura, çocukların gelişiminde *model* kavramının önemini altını çizmekte ve model alanla gözlemleyen arasındaki benzer noktaların çokluğunun davranışın benimsenmesi ve taklit edilmesi ihtimalini arttıracaklarını ifade etmektedir.³⁶ Bu sebeple çizgi filmlerdeki kahramanların iyi niteliklere sahip olması, genellikle kahramanı kendisiyle özdeşleştirme eğilimi gösteren çocukların kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Bununla

²⁹ Kırık, “Televizyonun Gelişim Çağı Çocukları Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Ebeveynlerin Kontrol Sorunu”, 194-195; Erdoğan, “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitime Etkisi”, 764-765.

³⁰ Erdoğan, “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitime Etkisi”, 764-765.

³¹ Erdoğan, “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitime Etkisi”, 764-765.

³² Nurşen Adak, “Bir Sosyalizasyon Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet”, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 30, (2004): 33.

³³ Selen Özakar - Cem Koçak, “Kitle İletişim Araçlarından Televizyonun 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Davranışları Üzerine Etkisi”, *Yeni Sempozyum Dergisi*, 50/1 (2012): 38.

³⁴ Veda Bilican Gökkaya, Sezer Ayan, “Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Aile İçi Şiddet”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10/48 (2017): 392.

³⁵ Erdoğan, “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitime Etkisi”, 765.

³⁶ Veda Bilican Gökkaya, Sezer Ayan, “Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Aile İçi Şiddet”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10/48 (2017): 392.

birlikte çizgi filmlerdeki temanın toplumun kültürel ve sosyal gerçekliklerini anlatan, eğitici ve rehberlik edici özelliklere sahip olması önem arz etmektedir.³⁷

Televizyonun popüler kültürün mimarı ve bu kültürün değerlerinin aktarımına hizmet eden bir araç olduğu hemen herkesin kabul ettiği bir gerçektir. Bu sebeple televizyon, titiz bir çalışma ile seçilen doğru kahramanlar aracılığıyla aynı zamanda çocukların kişisel gelişimleri için onlara kazandırılması gereken değerleri öne çıkarabilir, bu husustaki başarıyı artırabilir.³⁸ Meselâ *Pepee* çizgi filmi, kavram ve değerler eğitimi bakımından öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Kanaatlerinin bu yönde oluşması; filmin ve karakterlerinin gerçeğe uygun, hitap ettiği yaş grubuna uygun karakter çizimlerinin olması, çizgi filmin süresinin çocukların dikkat sürelerine göre ayarlanmış olması, filmde şiddet ve argo sözcüklerinin yer almaması, sevgi - saygı gibi temel değerlerin kazandırılması vb. sebeplere dayanmaktadır.³⁹

6. Televizyonun Değerler Eğitimine Olumsuz Etkileri

Çocukluk dönemi bireylerin en hareketli oldukları zaman dilimidir. Çevresini ve eşyaları keşfetmesi, sosyalleşmesi, arkadaşlarıyla oynaması onlarla etkileşime geçerek paylaşmayı öğrenmesi beklenen bu dönemde çocukların ekran karşısında uzun saatlerini harcaması, onların hem beden hem de zihnen gelişimlerine olumsuz yönde etki etmektedir.⁴⁰ Dönem itibarıyla enerjisi çok olan çocukların saatler boyunca televizyon programlarına maruz kalması, pasif ve uyuşuk olmalarına sebep olduğu gibi, buna alışmaları hâlinde bu durum ilerleyen yıllarda söz konusu çocukları pasif bir hayat tarzına yöneltmekte ve onların ilerleyen yıllarını da etkileyebilmektedir.⁴¹

6. 1. Çocukların Değerlerinin ve Dünya Görüşlerinin Şekillenmesi Üzerindeki Olumsuz Etkisi

Çocuklar ve ticari gelenekler üzerine *Center for the New American Dream* tarafından yapılmış araştırmanın sonuçları ortaya koymuştur ki ebeveynlerin %70'inin görüşü, çocukları hedef alan reklamların onların dünya görüşlerinin ve değer anlayışlarının yanlış şekillenmesinde pay sahibidir.⁴² Reklamlar aracılığıyla gereksiz, aşırı tüketim ve özentinin teşvik edilmesi yüzünden insanî erdemler ve kültürel değerler yozlaşmakta, sonuçta karşılaşılan ekonomik yetersizlikler ve sıkıntılar aile yapısının bozulmasına yola açabilmektedir. Ayrıca imkânları yetersiz olmasına rağmen zenginleri taklit etmeye ve onlar gibi yaşamaya çalışan çocukların zihni ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir.⁴³

Bundan başka diziler, filmler ve reklamlar vasıtasıyla ön plana çıkarılan kadın, erkek ve çocuk rollerinde görülen farklılık, inanç ve toplumsal değerlerimizde de değişimleri beraberinde getirmektedir. Kuşkusuz bu değişimlerden en çok etkilenen kesim, toplumu keşfederek onu tanımaya çalışan çocuklardır. Çağımızda geleneksel toplumlardaki birliğin ve aile bireylerinin

³⁷ Deniz A. Güler, "Soyutu Somutlaştırılması: Çizgi Filmlerin Kültürel İşlevleri", *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, Cilt:1, Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 211.

³⁸ Murat Şentürk, Mustafa Turgut, "Televizyon Programları, Reklamlar ve Çocuklar", *Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7/27 (2011): 71.

³⁹ Samur, Demirhan, Soydan, Önkol, "Pepee Çizgi Filminin Ebeveyn Öğretmen ve Çocuk Gözüyle Değerlendirilmesi", 163.

⁴⁰ Bilici, *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci Ve Din Eğitimi*, 71.

⁴¹ Bilici, *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci Ve Din Eğitimi*, 71.

⁴² Hande B. Engin, "Çocuk ve Reklam: Çocuklar Olması Gereken Erken Büyüyor", *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, Cilt: 1, Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 221.

⁴³ Mustafa Doğan Karacoşkun, "Bireysel ve Toplumsal Çözümde Televizyon Faktörü Üzerine Düşünceler", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6/1 (2002): 231.

birbirine bağılı olmasının yerini, ne yazık ki bireysellik ve aileden bağımsız ve kopuk olmayı destekleyen düşünceler almıştır.⁴⁴ Programların pek çoğunda millî kültürü, toplum değerlerini yaşatma, yeni nesile aktarma gibi ulvî amaçlar yerine, kısa vadeli maddî çıkarların önemsendiği açıktır.⁴⁵ Yapılan içerik analizleri sonucunda çocuklara özellikle farklı kültüre ait öğeler içeren yabancı kaynaklı çizgi filmlerde sevgi, saygı gibi birtakım evrensel değerlerle ilgili mesajlar yer almakla beraber, aşırı tüketimi ve bireyselleşmeyi ön plana çıkaran mesajlar da verilmektedir.⁴⁶ Dolayısıyla çocuklar bu tür programlardan ve içerikten ciddi anlamda etkilenmektedirler.

Kısaca televizyon, çocukların algılarını dış dünyaya kapatarak anne - babaya itaat, saygı, sevgi, temel âdâb kuralları gibi pek çok ahlâkî değer ve davranışın kaybolmasına sebep olmaktadır. Uzun saatler boyu televizyon karşısında kalmak algı süresini kısalttığı için ebeveynler çocuklarına bir şey öğretmek istediğinde sabırsız olan çocuklar onları dinlemekte zorlanmakta, sağlıklı ve verimli bir iletişim kurulamamaktadır. Ev içinde yardımlaşma konularının en basiti olan sofraya kurma ile ilgili basit yardım talebi bile TV tutkusu ile çocuklar tarafından çoğu zaman reddedilmektedir. Sorumluluklarından kaçınma ve pasif davranışlar, TV saatlerinin uzamasının en çarpıcı sonuçları içerisinde sayılabilir.

6. 2. Çizgi Filmlerin Çocukları Şiddete Yönelmesi ve Agresif Yapması

Araştırmalar göstermiştir ki çocukların bilişsel seviyeleri ve çizgi kahramanlarının yaş, cinsiyet vb. özellikleri bakımından kendileriyle benzeşen pek çok ortak noktaya sahip olması, çizgi filmleri çocukların en gözde programları hâline getirmiştir.⁴⁷ Ne var ki çocukların kendileri ile özdeşleştirdikleri çizgi film kahramanları, karşılaştıkları problemleri çözme yolu olarak bazen şiddeti kullanmakta ve bunu yaparken başvurulan metot olan şiddet, komik öğeler yardımı ile çocuklara normal ve sevimli gösterilmektedir.⁴⁸ Bu sayede çocuklara sorun çözme yöntemi olarak şiddet tavsiye edilmiş olmaktadır. Çünkü yapılan bir araştırmaya göre çizgi film kahramanlarının şiddet ve saldırganlık ifade eden birtakım davranışları, çocuktaki saldırganlık dürtülerini harekete geçirip onu saldırganlaştırmaktadır.⁴⁹ Hâli hazırda en önemli toplumsal sorunlarımızın başında gelen şiddet, bazı çizgi filmler yoluyla çocuklarımıza kolaylıkla ve kontrolsüzce aktarılmaktadır.⁵⁰

Hülâsa, her ne kadar şiddetin tek etken olduğu iddia edilemese de TV programlarında ve hatta bazı çizgi filmlerdeki şiddet içeren sahneler yoğun ve kontrolsüz bir şekilde maruz kalma durumunda kalan çocukların bir süre sonra saldırgan davranışlar sergileyerek bunu içsel olarak

⁴⁴ Sedat Şimşek, “Duygusal Zekâ Bağlamında Medyada Yayınlanan Reklamın Çocuklar Üzerinde Oluşturabileceği Davranış Biçimleri”, *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, cilt:1, Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 239.

⁴⁵ Karacoşkun, “Bireysel ve Toplumsal Çözümde Televizyon Faktörü Üzerine Düşünceler”, 232; Karakuş, “Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitime Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneği)”, 253.

⁴⁶ Özge Cengiz, Gülşen İlçi Küsmüş, Oya Ramazan, “TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Gelişim Alanlarına Göre Değerlendirilmesi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16/2 (2020): 273.

⁴⁷ Sevim Cesur, Oya Paker, “Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/19 (2007): 120.

⁴⁸ Güler, “Soyutun Somutlaştırılması: Çizgi Filmlerin Kültürel İşlevleri”, 211.

⁴⁹ Samur, Demirhan, Soydan, Önkol, “Peepee Çizgi Filminin Ebeveyn Öğretmen ve Çocuk Gözüyle Değerlendirilmesi”, 153.

⁵⁰ Münire Temel- Melahat Akgün Kostak - Ülfiye Çelikkalp, “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7/3 (2014): 199.

normalleştirdikleri ve bu tutumun zaman içerisinde onların ahlâkî değer yargı ve davranışlarında hasarlara sebep olduğu bilinmektedir.⁵¹

6. 3. Kültürel Değerlerden ve Gelenekten Mahrum Bırakması

Kültürün aktarım vasıtası olan masalı, tarihimize ait kahramanlık öykülerini, milletimizin tarihteki başarılarını, çektikleri sıkıntıları vb. çocuklar dede ve ninelerinden dinlemekten mahrum kalmışlardır. Bunun sebeplerinin başında televizyon, internet ve tabletler gelmektedir.⁵² Çocuklar neredeyse televizyonun karşısında büyüdüğü için dinî, millî ve kültürel değerlerimize has karakterleri ve oyunları öğrenememekte, televizyonun kendilerine öğrettiği değerleri, karakterlerle ilgili oyuncakları ve kitapları hatta kıyafetleri tercih etmektedirler.⁵³

Günümüzde çocuklar ailesi ve arkadaşlarıyla birlikte olmaktan ziyade sanal âlemdeki karakterlerle vakit geçirmeyi tercih etmektedirler. Meselâ misafirperverlik gibi önemli bir değerimiz, çocuklar için fazla bir önem arz etmemektedir; zira TV ve internet bağımlısı olan bir çocuk için eve misafir gelmesi, kendisini TV’den alıkoyacağı için tercih edilen bir durum değildir. Ne yazık ki çocukların en samimi arkadaşı televizyon, tablet ve ilerleyen yaşlarda internettir. Dün sokakta sosyalleşip hayatı öğrenen çocuk, şimdi sihirli bir kutu olan TV ekranından hayatı tanımaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır.

Netice olarak televizyon karşısında günün büyük bir bölümünü geçiren çocuklar, sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak paylaşma, yardımlaşma, iş bölümü yapma, insanlarla beraber yaşamayı öğrenme ve onlara saygı gösterme gibi önemli değerlerden ve çocukluk döneminde bunları kazandırabilecek oyunlardan ve arkadaşlardan mahrum kalmakta ve onların eksikliğini farkına varmamaktadır.⁵⁴ Belirtmeliyiz ki burada sorun, çocukların televizyon seyredip seyretilmemesi değildir; sorun, çocukları bir şekilde esir alan televizyonun söz konusu değerleri öğretmemesi bir yana çoğu kere aile büyüklerinin öğretmesine de fırsat vermemesidir.

6. 4. Televizyonun, Çocukları Oyalayan Bakıcı Görevi Üstlenmesi

Çocuklarına zaman ayıramayan, bu konuda bir çabası olmayan, kendi işlerini yapabilmek için çocuğunu oyalayacak bir vasıta arayan ebeveynler için televizyon bir bakıcı gibi devreye girmektedir. Evde çoğu zaman bakıcı gibi görülen televizyon, temiz ve saf zihinler için iyi bir bakıcı olmaktan ziyade aslında kötü bir modeldir; zira çocuğun bedenî, ruhî ve zihnî gelişimine katkı sağlayan oyundan, verimli etkinliklerden ve aile fertleri ile kurulacak iletişimden çocukları genellikle mahrum bırakmaktadır. Böyle olunca televizyon programları, çocuğun saatlerce sessiz bir şekilde durmasını sağlasa da kötü bir bakıcıdır.

Kimi ebeveynler çocuklarını televizyonla oyalamayı çaresizlikten yaptıklarını söyleyebilirler; ancak bu durum yaptıklarının iyi olduğunu göstermez. Bu sebeple aileler çocuklarının televizyondan eğitim amaçlı olarak yararlanmalarına daha fazla önem vermelidirler.

⁵¹ Jessica Taylor Piotrowski - Helen G. M. Vossen - Patti M. Valkenburg, “Medya ve Çocuk Gelişimi”, *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, Cilt: 2, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul (2013): 57.; Bilici, *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci Ve Din Eğitimi*, 71.

⁵² Melike Başak Asena, *Gıda Reklamlarının Okulöncesi Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin Anneler Tarafından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (2009): 10; Engin, “Çocuk ve Reklam: Çocuklar Olması Gerekenden Erken Büyüyor”, 229.

⁵³ Büyükbaykal, “Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, 35; Filiz Bilgen Ülken, “Televizyon İzlemede Anne-Baba Aracılığı ile Çocukların Saldırgan Davranışları Arasındaki İlişki”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11/1 (2011): 212.

⁵⁴ Yemliha Coşkun - Hülya Arslantaş, “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Televizyon İzlemelerine Yönelik Anne Görüşlerinin İncelenmesi”, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13/2 (2016): 4.

Özellikle içinde bulunduğumuz salgın hastalık günlerinde okullarından uzun bir süre uzak kalan çocuklar, televizyonun olumsuz etkilerine daha fazla maruz kalmaktadırlar. Bu yüzden aileler; televizyona olan ilginin azalmasını sağlamak için çocukların fizikî, hissî, sosyal, zihnî ve ruhî gelişimlerini desteklemeye yönelik öğretici, ilgi çekici etkinliklerle ve hobilerle çocuklarının zamanlarını verimli bir şekilde geçirmelerini sağlamalıdır.⁵⁵

Kısaca ifade edersek daha fazla zaman geçirerek, onunla konuşup birlikte etkinlikler yaparak çocuklarıyla ilgilenmek anne-babanın hem çocuklarına karşı hem de daha kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde ait oldukları topluma karşı temel sorumluluklarındandır. Çünkü yarının büyükleri olacak çocukların sağlıklı bir şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. O hâlde çocuklarımızın karakter eğitimleri, onları çoğunlukla zihnen ve bedenen pasif hâle getiren, istemediğimiz tarzda şekillendiren bir ekrana teslim edilmemelidir.

6. 5. Çocukların Öğrenme Değerlerini Yitirmelerine Sebep Olması

Çocukların “Ticarî TV kültürü normları” gereği olan hızlı ve değişken görüntü öğelerine ve buna eşlik eden pek çok sayıdaki görsel ve işitsel *efekt*lerin cazibesine karşı koymaları oldukça zordur. Bu yoğun görsel bombardımanın hedefindeki çocuklarda, bir süre sonra sahip oldukları öğrenme değerlerinin kaybı meydana gelebilmektedir.⁵⁶ Bununla ilişkili olarak çocuklarda düşünme yeteneklerinde zayıflama, zihnî odaklanmayı gerektiren okuma, yazma gibi öğrenme eylemlerinden uzaklaşma görülebilmektedir.⁵⁷

7. Bazı Çözüm Teklifleri

7. 1. Televizyonu Fırsata Çevirmek

Çocuklar erken dönemde kitle iletişim araçlarını kullanmak için bir aracıya ihtiyaç duyarlar. Aileler bunu fırsata dönüştürerek çocukları ile iletişim için televizyonu kullanabilirler. Bilindiği üzere çocuklar televizyonda sunulan duygu, davranış, tutum gibi kalıplarla hayatlarını anlamlandırmaya çalışmakta, çoğu zaman onları sorgulamaksızın kendilerine model almaktadırlar.⁵⁸ Çocuklar için televizyonun anlam kazanması ve doğru mesajların alınması, ailelerin vereceği desteğe bağlıdır. Sosyal değişim bağlamında televizyon, toplumdaki değişime yön verme gücüne sahiptir. Bu değişimin özellikle çocukları daha çok etkilediği şüphe götürmez bir gerçektir.

Yetişkinler değişimi, gelişimi ve dünyayı çoğu zaman TV aracılığı ile takip ederler. Hatta çocuklarını toplumdaki değişimlere göre eğitmeye çalışırlar. Ancak belli başlı değerlerin değişiminin gerekliliğinden bahsetmek zordur. İçinde bulunduğumuz sosyal değişimlere rağmen bu temel değerleri öğretmek, aynı şekilde ailelerin sorumluluğundadır. Televizyon millî ve manevî değerlerin ön planda tutulduğu çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlamayı amaçlayan bir görev üstlenmeli ve ekranlara yansıyan her programın insanî değerler açısından incelenmesi gerekmektedir. Şu hâlde televizyonun çocukların gelişimlerine ve öğrenmelerine hizmet etmeyi

⁵⁵ Ünal Durualp, “Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3/2 (2012): 101.

⁵⁶ Dafna Lemish - Barbara Kolucki, “Medya Ve Erken Dönem Çocukluk Gelişimi: “Çocuklarla İletişim: Yetiştirme, İlham Verme, Harekete Geçirme, Eğitme Ve İyileştirme İlke ve Uygulamaları”, 1. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, Cilt: 2, Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 22.

⁵⁷ Sayar, Dinç, “Televizyon ve Çizgi Filmlerin Çocukların Değer Oluşumuna Etkileri”, http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_5354.htm

⁵⁸ Ayşegül Akıncı - Gülhan Güven, “Okul Öncesi Döneme Yönelik Çizgi Filmlerde Yer Alan Değerlere Ait Sözel İfadelerin Sunumu: TRT Çocuk Kanalı Örneği”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/16 (2014): 430.

amaçlayan bir rehber pozisyonunda olması bir zaruret olarak gözükmektedir.⁵⁹ Çocuklara yönelik hazırlanacak programlarla değerlerimizi onlara daha kolay ve etkili bir yolla öğretmek ve benimsetmek mümkündür.

7. 2. Bilinçli Ebeveyn ve Bakıcı Olarak Eğitici Programları Birlikte Seyretmek

Zamanımızda okul öncesi çocukların ortalama günlük dört saat televizyon seyrettiği tespit edilmiştir.⁶⁰ Yapılan çalışmaların çarpıcı sonuçları ışığında okul öncesi çocuklarının uyku saatleri de düşünüldüğünde pek çoğunun günün büyük bir bölümünü evde TV karşısında geçirdikleri sonucuna varmak pek de zor değildir. Çocuklar kesinlikle televizyon izleme süresi ve program seçimi konusunda sınırsız bir özgürlüğe sahip olmamalıdır.⁶¹ Çünkü TV ekranına bakarak tüm gününü geçiren bir çocuğun ailesinden öğrenebileceği pek bir şey kalmayacaktır. Bu sebeple televizyon programlarının türleri ve içerikleri değişkenlik gösterdiğinden, kumandayla televizyon kanallarının kontrolünü sağlayabilen çocuklar için ebeveyn ve bakıcılarının programların içeriği hakkında bilgisinin olması ve bu hususta bilinçli davranması büyük önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalarda, çocukla birlikte televizyon izlenmesi, izlenen sahneler üzerine faydalı açıklamalar yapılması ve bunların değerlendirilmesi, televizyon izleme sürelerinin sınırlandırılması ve bu hususta kural konması gibi anne-baba aracılığının önemine vurgu yapılmaktadır.⁶² Öyle ki çizgi filmi izlerken ebeveynin çocuğun yanında olması, şiddet ihtiva ettiğini fark eder etmez ebeveyne söz konusu kanalı değiştirme imkânı verir, böylece çocukların çizgi filmde yer alan şiddet unsurlarından etkilenmemesini sağlar.⁶³

Bilinçli ebeveynler eşliğinde seçilen, çocukların yaşlarına uygun çizgi filmler ve yayınlar aracılığı ile çocuklar hem eğlenirler hem de gelişimlerine katkı sağlayacak güzel şeyler öğrenebilirler. Ayrıca ebeveynler çocuklarının, seyrettikleri yayın ve reklam içeriklerini doğru bir şekilde idrak edebilmeleri, gerçek ve hayal ayırmasına varabilmeleri için onlarla birlikte uygun eğitici programları izlemeli ve kendi program seçimleri ile onlara örnek olmalıdırlar.⁶⁴ En önemlisi çocuklarını ekranla baş başa bırakmak yerine televizyon saatlerinde onlara eşlik etmelidirler. Bu sayede çocukların ilerleyen zamanlarda izledikleri sahneleri daha eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini ve zihinlerinde istenilen doğrultuda oluşacak farkındalıkların filizlenmesini sağlayabilirler.

Diğer taraftan televizyonda çocuk kanallarının aralarına yerleştirilen reklamlarla ilgili de durum aynıdır. Ebeveynler reklamlarda gösterilen abartılı ve yanlış algılanabilecek sahnelerin farkında olmalı, çocuklarını güç olsa da doğru ve gerçek olanı anlamaya yönlendirme sorumluluğu altındadır.⁶⁵

⁵⁹ Erdoğan, “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitime Etkisi”, 766.

⁶⁰ Ali Baz Bilici, *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci Ve Din Eğitimi* (2014): 71.

⁶¹ Ekici, “Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme”, 74.; Sevilay Y. Akkuş, Yasemin Yılmaz, Alev Şahinöz, İclal A. Sucaklı, “3-60 Ay Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi”, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1/2 (2015): 359.

⁶² Priscilla Miranda - Nicholas McCluskey - Benjamin. J. Silber - Christian Von Pohle - Charlene K. Bainum, “Effect of Adult Disapproval of Cartoon Violence on Children’s Aggressive Play”, *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 14/2 (2009): 83; Temel - Kostak - Çelikkalp, “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi”, 200.

⁶³ Bk. Temel - Kostak - Çelikkalp, “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi”, 200.

⁶⁴ Erhan Yengil - Pınar Döner Güner - Ömer Kerim Topakkaya, “Okul Öncesi Çocuklarda ve Ebeveynlerinde Teknolojik Cihaz Kullanımı”, *MKÜ Tıp Dergisi*, 10/36, (2019):15.; Temel - Kostak - Çelikkalp, “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi”, 204.

⁶⁵ Engin, “Çocuk ve Reklam: Çocuklar Olması Gerekenden Erken Büyüyor”, 228.

Sonuç olarak erken dönemde çocuklar izledikleri çizgi filmleri muhakeme etme yeteneğine sahip değildirler. Bu sebeple onlar, TV saatlerini ebeveynleri ile birlikte geçirmeye, onların gerekli yerlerde açıklama yapmalarına muhtaçtırlar. Aksi takdirde sosyal hayatta öğrendikleri doğru değerlerle çizgi filmlerde çelişen bir durumla karşılaştıklarında, yerinde bir muhakeme yapamamaları ihtimalinden dolayı yanlış davranışı benimseyebilirler.

7. 3. Yetişkinlere Yönelik Programları Çocuklarla Birlikte Seyretmek

Çocuk gelişimini bir seri eş merkezli sistem olarak düşünen Bronfenbrenner'in "ekolojik sistemler teorisi"ne göre, anne - babanın medya kullanımı, çocuğun içinde yetiştiği hem *mikrosistemi* hem de *mezosistemi* etkileyebilir ve böylelikle çocuğun medya teknolojisini kullanması üzerinde etkili olabilir.⁶⁶ Buna göre ailelerin televizyon izleme alışkanlıkları ve tercih ettikleri program türleri, çocuklar tarafından bilinmekte ve onların da bu programları izleme isteklerinin olabileceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla çocuklarının televizyonla olan ilişki ve tutumlarını organize etmek sorumluluğuna sahip olan ebeveynler, kendileri de televizyon konusunda hassas olmalıdırlar.⁶⁷ Zira yapılan araştırmalar, çocukların televizyona olan ilgilerinin anne-babaların televizyona olan ilgileriyle paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur.⁶⁸ Çocuklar temel alınarak hazırlanan bazı çizgi filmlerde bile şiddet sahneleri bu kadar fazlayken ve bu yüzden birçok olumsuz öğrenmeye sebep olurken yetişkinlere yönelik hazırlanmış olan TV programlarının çoğundaki sahnelerin çocuklar için uygun olmasını, onlara değer katmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir.

Özetle ifade edersek çocukların aile fertleri ile birlikte izledikleri haberler, diziler ve reklam programları çoğunlukla ticarî kaygılar ön planda tutularak hazırlandıkları için bu yayınların küçük çocuklar için uygun olduklarını söylemek pek mümkün değildir. Her ne kadar çoğu zaman aileler çocukların yaşları itibari ile şahit oldukları sahneleri idrak edemeyeceklerini, dolayısıyla olumsuz etkilenmeyeceklerini düşünseler de durumun böyle olmadığını birtakım araştırmalar ortaya koymuştur.

7. 4. Medya Okuryazarlığı Eğitimi Almak

Medya okuryazarlığı eğitimi her ne kadar çoğunlukla ortaokul seviyesindeki çocuklara verilebilen bir eğitim olsa da anne – babalar; erken çocukluk dönemindeki çocuklarının kitle iletişim araçlarını daha faydalı bir şekilde kullanmalarını sağlama, küçük yaşta eleştirel düşünebilme, yorumlama yeteneklerini geliştirme ve medya okuryazarı olma hususunda onlara öncülük edebilirler.⁶⁹ Çünkü anne - baba olmak, çocukları doğru değerler ve tekniklerle donatmayı gerektirmektedir.⁷⁰

Ülkemizde RTÜK tarafından 1994 senesinde çocukları medyanın görsel ve işitsel içeriklerinden korumak amacıyla birtakım yasal düzenlemeler yapılmış ve yasaya aykırı davrananlara yönelik bazı cezaî yaptırımlar uygulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte birçok TV

⁶⁶ Alexis R. Lauricella, "Çocukların Medya Katılımı." *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, cilt: 2. edit. Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 121-122.

⁶⁷ Coşkun Arslantaş, "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Televizyon İzlemelerine Yönelik Anne Görüşlerinin İncelenmesi", 4.; Büyükbaykal, "Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri", 42-43.

⁶⁸ Ünal Durualp, "Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi", 100.

⁶⁹ Durualp, "Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi", 99.; Özlem Gündüz Kalan, "Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma", *İletişim Fakültesi Dergisi*, 1/39 (2010): 62.

⁷⁰ Stewart M. Hoover, "Dijital Çağda Çocuk Medyası (Ve Din): Zorluklar ve Koşullar", *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, cilt: 2, Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 220.

kanalı ticarî menfaati daha çok önemseydiği için, yaptırımları da göze alarak yasal düzenlemelere aykırı düşen görüntüleri yayınlamaya devam etmektedirler.⁷¹ Bu durumda en çok görev, devletin kontrolünde olan millî ve resmî kanallara düşmektedir. Bunun için gerek özel televizyonlarda gerekse TRT'nin çocuk kanalında yayınlanan çocuk programlarının niceliği ve niteliği artırılmalı ve çizgi filmlerdeki mesajların anlamlı ve öğretici olması için pedagog, psikolog gibi uzman kişilerin bu husustaki görüş ve tavsiyeleri alınmalıdır.⁷²

MEB ve RTÜK işbirliği ile 2007 yılında yeni bir adım atılarak “Medya Okuryazarlığı” dersleri getirilmiş, bu suretle bilinçli medya kullanıcıları yetiştirmek hedeflenmiştir. “Simge sistemi” yöntemi ile yayın içeriği ve programın hangi yaş gruplarına uygun olduğu hakkında bilgi verilerek izleyiciyi uyarmak amaçlanmıştır. Bununla birlikte bu yöntemden daha verimli yararlanabilmek için ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve duyarlılıkları önem arz etmektedir.⁷³

Sonuç ve Tavsiyeler

Bir toplumun geleceği demek olan çocukların her yönden sağlıklı bir şekilde büyümeleri, millî değerlerimize sahip, yaşadıkları topluma faydalı bireyler olabilmeleri; gerekli olan ahlâkî ve kültürel değerleri erken yaşta edinmekle mümkün olabilir. Gelişme ve değişme döneminde olan çocuklar, her türlü tehlikeye açık, dolayısıyla savunmasız durumdadırlar. Nasıl ki yeni dikilen ve koruma altına alınmamış bir fidan için bırakın fırtınayı biraz şiddetli esen bir rüzgâr bile ciddi hasara sebebiyet verebilmekteyse teknolojinin en eski ve en yaygın kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon, kontrolsüz ve bilinçsiz kullanılırsa çocuklarımız üzerinde onarılması çok zor olan birtakım manevî hasarlara sebep olabilmektedir.

Ailelerdeki küçülmeler, tek çocuklu ve çekirdek ailelerin sayısındaki artış, geçim kaygısı ile memleketinden büyük şehirlere yapılan göç, çocukların ekonomik kaygılar nedeniyle çoğu zaman geniş aile buluşmalarından mahrum kalma, kadınların iş hayatına daha fazla şekilde dâhil olması, yalnızlık ve hayat telaşesi beraberinde kendi kültüründen ve değerlerinden uzaklaşmayı getirmekte ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarına olan ilgiyi ve bağımlılığı arttırmaktadır. Bu sosyal değişim ve dönüşüm, en çok erken çocukluk dönemi çocuklarını etkilemektedir. Yalnız kalan, gelişimsel ihtiyaçları yeterince karşılanamayan çocuklar, televizyona daha yoğun ilgi göstermektedir. Mahalle kültürünün olduğu güvenlik probleminin yaşanmadığı zamanlarda, çocuklar dışarıda arkadaşları ve akranlarıyla doyasıya oynama imkânı bulur, kendi küçük sosyal dünyalarında tabii bir şekilde hayatı öğrenir ve sosyalleşirlerdi. Sevmek, paylaşmak, yardımlaşmak, hoşgörülü olmak, büyüklerine hürmet etmek, çevreyi ve hayvanları sevip korumak gibi birçok değer bizzat tecrübe edilerek öğrenildiği ve öğretildiği o günlerde, çocukların söz konusu değerleri benimsemiş fertler olarak yetişmesi daha kolaydı. Gün boyu çizgi film yayınlayan çocuk kanallarının olmadığı bu yıllarda çocuklar, daha fazla hayal gücüne sahip ve daha üretkenlerdi. Çevrelerine karşı daha duyarlı, yani sosyal öğrenmeye daha açıktı. Ancak günümüzde çocuklarımızın pek çoğu, ne acıdır ki, okul çağına kadar hayatı televizyondan izlemeye ve öğrenmeye mecbur bırakılmaktadırlar. Oysa erken çocukluk döneminde, dönemin gelişimsel

⁷¹ Büyükbaykal, “Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, 42; Temel –Kostak - Çelikkalp, “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi”, 200.

⁷² Büyükbaykal, “Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, 42-43.

⁷³ Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun. (2011), Erişim tarihi: 27 Ekim 2020; Nilüfer Timisi, “Medyada Çocukları Koruyucu Önlemler”, *Çocuk hakları ve medya el kitabı* (Ed). Mustafa Ruhi Şirin, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (2011): 157; Temel – Kostak - Çelikkalp, “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi”, 200.

özellikleri göz önünde bulundurulduğunda hedeflenen ahlâkî değerlerin uygulama ve gözleminden uzak bir şekilde öğretilmesi pek mümkün gözükmemektedir.

Zamanla gerçekleşen sosyal değişim, çocukları evlere hapsedmiş, özellikle ekonomik açıdan kötü durumda olan aileler, büyüklerin gözetiminde gidilen park saatleri hariç, okul öncesi eğitim dönemine kadar, çocuklarını televizyona emanet etmektedirler. Bu durum, çocukları sanal bir dünyanın içinde arkadaş edinmeye, kendisine çizgi filmlerdeki karakterlerden *rol model* seçmeye mecbur bırakmaktadır.

Sonuç olarak teknolojinin gelişimi elbette hayatımıza pek çok fayda ve yenilik getirmekle beraber, bizi biz yapan millî geleneklerimizi, aile buluşmalarımızı, misafirperverliğimizi, dostluklarımızı, aile içi sohbetlerini, büyüklerin hayat tecrübelerini ve kültür unsurlarını çocuklarına aktarabildiği sohbet ortamlarını alabildiğine azaltmıştır. Televizyon, özellikle değerlerin kazanılmasında en kritik dönem olan erken çocukluk yaşındaki çocuklarımızın hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları, onlara rehberlik edecek temel ahlâkî değerleri edinmede olumsuz mânada derinden etkilemektedir. Gerek çekirdek aile anlayışı, gerekse çocukların ellerine tutuşturulan tablet, ellerine verilen TV kumandası sebebiyle çocukların artık ebeveynleri, özellikle dede ve nineleriyle olan bağlantıları kopma noktasına gelmiş, kültürün taşıyıcı öğeleri olan köprüler yıkılmaya yüz tutmuştur.

Günümüzde çocuk olmak, sanal dünyada yaşamak, en güzel saatlerini birlikte geçirdiği arkadaşının, acıktıklarında annesinin kendisine de ikram ettiği yiyeceği kabul edememek, arkadaş olmanın, paylaşmanın hazzına varamamak anlamına gelmektedir. Toplumdaki güvensizlik atmosferi, çocuklarımızı derinden etkileyerek onların “benmerkezci” ve kuşkucu yetişmesine sebep olmaktadır. Bu sebeple toplumda dal ve yapraklarımız yeşeriyor diye sevinirken aynı zamanda köklerimiz kurduğunu, ayrıca dal ve yapraklarımızın artık aynı güzellikte çıkmadığını acilen fark etmeli ve buna yönelik çözümler bulmalıyız.

Bir hakikattir ki çocukların ilk eğitimcileri anne ve babalarıdır. Bu sebeple anne babalar toplum içerisinde ahlâkî ve millî değerlerini özümsemiş bir nesil yetiştirmek için üzerlerine düşen görevi hakkıyla yapmak mecburiyetindedirler. Şansa ve tesadüflere bırakılamayacak kadar hassas olan bu çocukluk dönemi, bir fırsat olarak görülmeli ve toplumun refahı, geleceğin sağlam inşası için anne - babalar sorumluluklarının bilincinde olmalıdırlar. Nasıl ki bir anne dünyaya getirdiği çocuğunu belli bir döneme kadar besleyerek fizikî gelişimini, sevgi ve şefkatini göstererek psikolojik gelişimini çoğu zaman annelik içgüdüğü ile gerçekleştirmektedir; aynı şekilde onlar bu dönemde çocuklarının sosyal, duygusal ve karakter gelişimleri için değerler eğitimine önem verme mesuliyetini omuzlarında hissetmelidirler. Unutulmamalıdır ki sağlıklı bir toplum ve millet, ancak millî ve ahlâkî değerlerinin farkında olan ve bunları kazanmış, davranış hâline getirmiş iyi yetiştirilmiş fertlerle ayakta kalabilir.

Yeni çıkan teknolojik bir aletin bir önceki seriye göre bazen daha kırılgan olması gibi, yeni nesil çocuklar, toplumda daha hassas ve uyumsuzluğa daha müsait bir tavır içerisindedir. Değişen toplumla birlikte görsel-işitsel medya aracılığıyla değerlerimizin içi boşaltılmakta, bu durum çocuklarımızın daha çok yalnız kalmasına, değerlerden habersiz olmasına ve esas arkadaş olarak kendilerine televizyonu, interneti, kısaca sanal âlemi seçmelerine neden olmaktadır. Sosyal değişimin en temel sebeplerinden biri, kitle iletişim araçlarındaki ve içeriğindeki baş döndürücü değişimlerdir. Bu değişim ise en fazla henüz kişiliği oturmamış, her türlü değişime açık olan çocukları etkilemektedir. Başka bir ifadeyle içinde bulunulan çağa müthiş bir şekilde adapte olma

özelliğine sahip olan erken çocukluk dönemindeki çocuklar, bu değişim fırtınasından en çok etkilenen grup olmaktadır. Aile, okul, topyekün millet ve devlet işbirliği yapmadıkça ve tam olarak kenetlenip şuurlu, planlı, kararlı ve ilmî metotlara uygun bir şekilde hareket etmedikçe değerler eğitiminde başarılı olmamız mümkün gözükmemektedir.

Kaynakça

- Adak, Nurşen. “Bir Sosyalizasyon Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet”. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 30 (2004): 27-38.
- Akıncı, Ayşegül; Güven, Gülhan. “Okul Öncesi Döneme Yönelik Çizgi Filmlerde Yer Alan Değerlere Ait Sözel İfadelerin Sunumu: TRT Çocuk Kanalı Örneği”. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/16 (2014):429-445.
- Akkuş, Sevilay -Yılmaz, Yasemin - Şahinöz, Alev - Sucaklı, İclal. “3-60 Ay Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi”. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1/2 (2015):351-360.
- Alav, Orhan. *Yerel Kitle İletişim Araçlarının Kamuoyu Oluşumuna Etkisi Isparta Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, 2001.
- Arslan, Ali. “Bir Sosyolojik Olgu Olarak Televizyon”. *Journal of Human Sciences*. 1/1 (2004): 1-17.
- _____. “Medyanın Birey, Toplum ve Kültür Üzerine Etkileri”. *Journal of Human Sciences*. 1/1 (2004):1-12.
- Asena, Melike Başak. *Gıda Reklamlarının Okulöncesi Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin Anneler Tarafından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, 2009.
- Aslanel, M. Nazan. *Kamuoyu ve Kamuoyunun Oluşmasında Kitle İletişim Araçlarının Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 1993.
- Ayan, Sezer - Gökkaya, Veda Bilican. “Sosyal Öğrenme Kuramı ve Aile İçi Şiddet”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10/48 (2017): 389-394.
- Aydın, Bahtınur. *Türkiye’de Çocuk Televizyon Kanallarındaki Çizgi Filmlerin Çocukluğa Etkisi Üzerine Bir İçerik Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, 2018.
- Bilici, Ali Baz. *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci Ve Din Eğitimi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2014.
- Büyükbaykal, Güven. “Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri”. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 0/28 (2012): 31-44.
- Cengiz, Özge- Küsmüş, Gülşen İlçi - Ramazan, M. Oya. “TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Gelişim Alanlarına Göre Değerlendirilmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16/2 (2020): 271-287.
- Cesur, Sevim - Paker, Oya. “Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6/19 (2007): 106-125.

- Coşkun, Yemliha - Arslantaş, Hülya. “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Televizyon İzlemelerine Yönelik Anne Görüşlerinin İncelenmesi”. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 13/2 (2016): 1-16.
- Ekici, Fatma Yaşar. “Türk Aile Yapısının Değişim ve Dönüşümü ve Bu Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Unsurların Değerlendirilmesi.” *International Journal of Social Science*. 30 (2014): 209-224.
- _____. “Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme”. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2/5 (2015): 70-84.
- Engin, Hande B. “Çocuk ve Reklam: Çocuklar Olması Gerekenden Erken Büyüyor”. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, cilt: 1, edit. Mustafa Ruhi Şirin. Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 217-234.
- Erdoğan, Serap. “Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitimine Etkisi”. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (11-13 November), Antalya-Turkey (2010): 764-767
- Güler, Birgül. *Televizyon Yayınlarında Çocuk ve Çocuk Sorunlarının İşleniş: TRT’de Çocuk Temalı Yayınların Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2009.
- Güler, Deniz A. “Soyutun Somutlaştırılması: Çizgi Filmlerin Kültürel İşlevleri.” *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, Cilt:1. edit. Mustafa Ruhi Şirin. Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 207-216.
- Hoover, Stewart M. “Dijital Çağda Çocuk Medyası (ve Din): Zorluklar ve Koşullar.” *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, cilt: 2, edit. Mustafa Ruhi Şirin. Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 215-222.
- Kalan, Özlem Gündüz. “Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma”. *İletişim Fakültesi Dergisi*. 1/39 (2010): 59-73.
- Karacoşkun, Mustafa Doğan. “Bireysel ve Toplumsal Çözümde Televizyon Faktörü Üzerine Düşünceler”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 6/1 (2002): 227-234.
- Karakuş, Neslihan. “Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimine Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneği)”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12/30 (2015): 251-277.
- Kırık, Ali Murat. “Televizyonun Gelişim Çağı Çocukları Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Ebeveynlerin Kontrol Sorunu”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2/4 (2013): 189-198.
- Kırtepe, Selçuk. “Sosyo-Kültürel Değişme Ve Kitle İletişim Araçları”. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2/2 (2014): 237-256.
- Lauricella, Alexis R. “Çocukların Medya Katılımı”. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, cilt: 2, edit. Mustafa Ruhi Şirin. Çocuk Vakfı Yayınları (2013):117-137.
- Lemish, Dafna - Kolucki, Barbara. “Medya Ve Erken Dönem Çocukluk Gelişimi1 “Çocuklarla İletişim: Yetiştirme, İlham Verme, Harekete Geçirme, Eğitime Ve İyileştirme İlke Ve

- Uygulamaları”. 1. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*. cilt: 2, edit. Mustafa Ruhi Şirin. Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 13-34.
- Lindberg (Ahioğlu), E.Nihal “Küreselleşen Dünyada ve Türkiye’de Çocukluğun Durumu”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21/1, (2013): 1-10.
- Miranda, Priscilla - McCluskey, Nicholas - Silber, Benjamin. J. - Von Pohle, Christian - Bainum, Charlene. K. “Effect of Adult Disapproval of Cartoon Violence on Children’s Aggressive Play”. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*. 14/2, (2009): 79-84
- Oruç, Cemil. “Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlâkî Değerler Eğitimi”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 1/2, (2010): 37-60.
- _____. “Çocuk Medyalarında Dinin Sunuluşu.” 1. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*. cilt:1, edit. Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 255-275.
- Özakar, Selen - Koçak, Cem. “Kitle İletişim Araçlarından Televizyonun 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Davranışları Üzerine Etkisi”. *Yeni Sempozyum Dergisi*. 50/1 (2012): 31-39.
- Piotrowski, Jessica Taylor - Vossen, Helen G. M - Valkenburg, Patti M. “Medya ve Çocuk Gelişimi”. 1. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*. cilt: 2, edit. Mustafa Ruhi Şirin, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 49-76.
- Samur, Ayşe Öztürk- Demirhan, Tuğba Durak- Soydan, Sema - Önkol, Lemis. “Pepee Çizgi Filminin Ebeveyn Öğretmen ve Çocuk Gözüyle Değerlendirilmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11/26 (2014): 151-166.
- Sayar, M. Kemal - Dinç, Mehmet. “Televizyon ve Çizgi Filmlerin Çocukların Değer Oluşumuna Etkileri” (2009). http://www.tavsiyee diyorum.com/makale_5354.html (Erişim: 27.10.2020).
- Sırrı, Vahide - Mehmedoğlu, Ali Ulvi. “Karakter Eğitimi: Dün, Bugün ve Yarın”. *Karabük Üniversitesi Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 4/1 (2015): 121-144.
- Şentürk, Murat - Turgut, Mustafa. “Televizyon Programları, Reklamlar ve Çocuklar”, *Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7/27 (2011): 63-88.
- Şimşek, Sedat. “Duygusal Zekâ Bağlamında Medyada Yayınlanan Reklamların Çocuklar Üzerinde Oluşturabileceği Davranış Biçimleri”. 1. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, cilt:1, edit. Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 235-254.
- Temel, Münire - Kostak, Melahat Akgün - Çelikkalp, Ülfıye. “Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 7/3 (2014): 199-205.
- Timisi, Nilüfer. “Medyada Çocukları Koruyucu Önlemler”, *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. edit. Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (2011): 141-160.
- Unterstell, Sabrina - Götz, Maya - Holler, Andrea. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Televizyonda Kalite”. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*. Cilt:2, edit. Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (2013): 183-198.

- Ülken, Filiz Bilgen. “Televizyon İzlemede Anne-Baba Aracılığı İle Çocukların Saldırgan Davranışları Arasındaki İlişki”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11/1 (2011): 195–216.
- Ünal, Nazan - Durualp, Ender. “Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi”. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3/2 (2012): 93-104.
- Yengil, Erhan - Güner, Pınar Döner - Topakkaya, Ömer Kerim. “Okul Öncesi Çocuklarda ve Ebeveynlerinde Teknolojik Cihaz Kullanımı”. *MKÜ Tıp Dergisi*. 10/36 (2019): 14-19.

Erken Çocukluk Döneminde Tefekkür Eğitiminin İmkânı Üzerine Bir Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Fatih TURANALP

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Giriş

İnsanoğlunun teknik ve teknolojik hikâyesi, modern ve modern sonrası dönemi içine alan ve “araç yapan insan”ın kendi edimlerinin nesnesi olup öznenen nesneye dönüşümünü de ele almayı gerektiren bir yapıda şekillenmiştir. Avcı-toplayıcı ve tarım toplumu insanı, dünya ile kurduğu etkileşimde ürettiği araçları kendi amaçları doğrultusunda aktif olarak kullanırken, modern dönemin en önemli gelişmelerinden olan Sanayi Devrimi sonrası insan, işgücü kaynağı olmaktan çıkıp dünyayı makine gücü sayesinde çekip çeviren “üst” bir konuma gelmiştir. Fakat bu durum özellikle teknolojik dönüşüm sonrası insanı sadece ticari ve ekonomik düzlemde değil psikolojik, sosyolojik, kültürel, dinî vb. sonuçları da olan yeni durumlar içerisinde konumlandırmıştır. Gazzaley ve Rosen, Avlen Toffler’a atfen bu değişimi üç farklı dalga hâlinde ancak dalga boylarının her yeni dalgada kısalarak insanlığı etkilediği biçimde yorumlayarak, avcı-toplayıcı toplumun tarım toplumuna geçişinin 3000 yıl, sanayi devrimi sonrası fabrikalarla başlayan dönüşümün 300 yıl, üçüncü dalga olarak nitelendirilen bilgisayar dalgasının da 30 yıl sürdüğünü belirtmektedir. Günümüzde artık kısa dalgacıklardan oluşan bilgi çağı, sınırlı yetenekleri olan tek bir bilgisayardan neredeyse herkesin cebinde taşıdığı güçlü bilgisayarlara uzanan bir “ilerleme”yi ifade etmektedir (Gazzaley & Rosen, 2019, ss. 127-128).

Teknoloji ile bütünleşik ve insan duyularının neredeyse tümüne hitap eden bir dünyada yaşamaya başlayan insanın bu teknolojik etkileşimden yalnızca “hayatın kolaylaşması” biçimiyle etkilenmeyeceği kuşkusuzdur. Nitekim bu etkiler pek çok alanda tezahür etmeye başlamış ve teknolojinin faydalarının yanında doğurduğu sonuçlar ve zararlar da sadece ekolojik olarak değil, psiko-sosyal açıdan da ele alınmaya başlamıştır. Özellikle “çoklu görev” kavramı üzerinden dikkat dağınıklığı, odaklanma sorunları gibi durumlar günümüz insanının teknolojiyle olan teşrik-i mesaisinin yan etkileri olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve iş hayatından sosyal ortamlara, insan ilişkilerinden can güvenliğine kadar uzanan bu etkiler, dikkat dağınıklığı ve uyku düzensizliği gibi handikapların yanında zihinsel, bilişsel, duygusal ve fiziksel anlamda yaşam kalitesini etkileyebilecek uzantıları da içerisinde barındırmaktadır. Bir bilgisayar terimi de olan “çoklu görev” kavramı, birden fazla işi aynı anda yapma edimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Byung-Chul Han, çoklu görev davranışının vahşi doğadaki hayvanlarda oldukça yaygın olduğunu söyleyerek bu durumun davranışsal bir gerileme olduğunu ifade etmektedir. Han, kültürel icatlar ve felsefenin temelinde yer alan yoğunlaşmış dikkatin yerini günümüzde “çoklu görev”lerle meşgul bir dikkat dağınıklığının ve “hiper-dikkat”in aldığını vurgulamaktadır (Han, 2017, s. 23). Linda Stone’un “sürekli kısmi dikkat” olarak adlandırdığı, durmaksızın bir görevden diğerine geçiş yapma eylemi ne kadar sık olarak yapılırsa hayattaki “performans” da o kadar zarar görmektedir (Gazzaley & Rosen, 2019, s. 138).

Byung-Chul Han, *Yorgunluk Toplumu* kitabında “performans toplumu” olarak nitelendirdiği çağımız insanını, Foucault’nun “disiplin toplumu”ndaki hastaneler, tımarhaneler, hapishaneler vb. disiplin mekânlarının dışında, eskinin insanı gibi “yapamayan” değil “sınırsız olarak yapabilen” özelliği ile özgürlüğünde tutsak, kendine mahkûm ve bu nedenle patolojik açıdan olumsuzluklara gebe şekilde betimlemektedir. Han’a göre ifrat derecesinde bir olumluluğun hüküm sürdüğü

günümüzde “performans öznesi” olarak nitelenen postmodern insan, hareketliliğin gölgesinde düşünme ve dinleme temelli “derin sıkıntı”dan ve “negatif güç”ten mahrumdur. Negatif güç, hayır diyebilme gücüdür. Dürtülerine karşı koyabilme gücüdür. Hıza karşı gelip yavaşlayabilme gücüdür. Derin dikkati, olaylar üzerinde düşünebilmeyi, Walter Benjamin’in ifadesiyle “tecrübe yumurtasına kuluçkaya yatmış rüya kuşu”nu koruyabilmektir. Günümüzün hız, başarı ve performans odaklı dünyasında insan hayata karşı derin bir dikkati, tabiatı ve varlığı dinlemeyi maddi ve manevi açıdan unutmakta ve “rüya kuşu” can çekişmektedir. Newport, günümüz insanının içinde bulunduğu bu durumu “yalnızlık yoksunluğu” olarak nitelendirmekte ve insanın kendi düşünceleriyle baş başa, başka zihinlerinin girdilerinden azade neredeyse bir dakikasının bile olmadığını ifade etmektedir (Newport, 2019a, s. 100). Han’a göre “*Yalnızca derin dikkat ‘gözün kesintililiğini’ durdurup ‘tabiatın başıboş dolaşan ellerine sarılabilmeyi’ sağlayan toparlanmayı meydana getirebilir.*” (Han, 2017, ss. 26-27) Gallagher’a göre de dikkatimizi neye veriyorsak dünyamız da onun bir sonucudur (Newport, 2019b, s. 71). Günümüzde yalnızlık yoksunluğu ve dağınık dikkate ilişkin içsel bir toparlanma olmazsa insan yoğun ve ölümcül bir hiperaktivite ile karşı karşıya kalabilecektir.

Han, kitabında “Bakmanın Pedagojisi” isimli bölümde Nietzsche’ye atfen insanın bakmayı, düşünmeyi ve okuma-yazmayı öğrenmesi gerektiğini söylemekte ayrıca “Bakmayı öğrenmek” demenin “gözü sükûnete, sabra ve kendine-gelmeye bırakmaya alıştırmak” yani “gözü derin ve yoğun bir dikkate, uzun ve aşamalı bir bakışa ehil kılmak” olduğunu ifade etmektedir. Han’a göre “*insan, bir uyarana karşısında hemen tepki göstermemeli, engelleyici, nihai dürtülere hâkim olmalıdır. Bayağılık, bir uyarana karşı koyamamaktan, ona karşı hayır diyememekten ileri gelir. Hemen tepki vermek ve her dürtünün peşinden gitmek zaten bir hastalık, çökme ve takatsizlik semptomudur.*” (Han, 2017, ss. 37-38)

“Görmeyi öğrenme”yi, “maneviyata giden yolun ilk okul öncesi eğitimi” (Han, 2017, s. 37) olarak niteleyen Han, erken çocukluk döneminde verilebilecek hazırlayıcı bir maneviyat eğitime dikkat çekmektedir. Zira, toplumun temelini atıldığı bu ilk aşamada yapılabilecekler ile insanlığın bozulan doğasını onarmak mümkün olabilecektir. Teknoloji ile doğan nesiller olarak ekranlarla kuşatılmış çağın çocuklarının yeni bir pedagoji ile hayata hazırlanması son derece önemlidir. Gözün derin dikkate çevrilmesi; sadece gözle sınırlı olmayan, dürtülere de yön veren, hareketliliğin içinde “durmak”, “düşünmek”, “dinlemek”, “dinlenmek” gibi edimler ve zihni yönelimler etrafında çağın handikaplarına karşı bireylerin çekirdekten hazırlanmaları anlamına da gelecektir.

1. Erken Çocukluk Döneminde Tefekkürün İmkânı

Erken çocukluk dönemi, gelişim dönemleri içerisinde gerek gelişimin ilk basamağı olması, gerekse çocuğun zorunlu okul deneyimi ve aile dışındaki faktörlerin etkisinde kalmadan özgün olarak yetişmesi anlamında oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminden sonra eğitimin farklı dinamikleri devreye girse bile bu ilk dönemdeki etkiler her dönemkinden fazla olabilmektedir. Gareth B. Matthews, *Çocukluk Felsefesi* kitabında çocuğun felsefi potansiyeline dikkat çekmekte ve felsefeye kendiliğinden yönelimin 3 ilâ 7 yaş arası çocuklarda nadiren görülmeyen bir durum olduğunu ifade etmektedir. Çeşitli soru örnekleriyle dile getirdiği, önemli felsefecilerin kadim problemleriyle eşdeğer bu sorgulamaların sonraki yıllarda kaybolduğunu belirten Matthews’e göre çocuklar okul hayatına tam olarak uyum sağladıkları anda, sadece “faydalı” sorgulamalar kendilerinden beklendiği için felsefi düşünce arka plana itilmekte; ya kişisel olarak yaşanıp başkalarıyla paylaşılmamakta ya da tamamen durağanlaşmaktadır (Matthews, 2000, ss. 11-12).

Görüldüğü üzere okulun formel yapısı içerisinde çocuğun “orijinal” özellikleri yetişkinlerin ya da yönetici erkin kalıplaştırıcı pratikleri etrafında dönüştürülmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocuğun her ne kadar somut algılama özellikleri ön plana çıksa da, bu onun soyut olgular üzerinde düşünemeyeceği anlamına gelmez. Bu çerçevede Gareth B. Matthews’in de eleştirilerine maruz kalan Piaget’nin bilişsel gelişim teorisi ve genel olarak bu teoriyi merkeze alan dinî gelişim teorileri odağındaki ezberlerin çocuğun gelişiminin ilk basamaklarında soyut bir zeminin bulunması nedeniyle hem işlem öncesi hem de somut işlemler dönemi bağlamında gözden geçirilmesi yerinde olacaktır. İbrahim Alâeddin Gövsa, çocuğun ruhi hayatının tarih öncesi zamanlarda yaşayan insanların hayatına benzediğini aktarmakta ve çocuğun etrafındaki eşyalara ve hadiselerle hayallerinden gelme bir mahiyet verebildiğini söylemektedir (Gövsa, 2020, s. 174). Nitekim erken çocukluk döneminin gelişim özelliklerinden olan ve “genel olarak insana ait özelliklerin insan dışındaki varlıklara yüklenmesi” (Cevizci, 1999, s. 63) anlamına gelen antropomorfizm ve “her şeye, her olguya ve her nesneye canlılık yükleme eğilimi” (Timuçin, 2004, s. 97) olan animizm, çocuklardaki soyut altyapının en güçlü kanıtlarındandır. Çocukta Tanrı imgesinin oluşumu ve erken çocukluk dönemindeki hazırlayıcı din eğitimi pratikleri de yine çocuktaki bu hazırbulunuşluk üzerine bina edilebilecektir. Taşdelen’e göre doğası gereği soyut bir yapıda olan metafizik, özellikle ilk çocukluk dönemine uygun bir yapıda değilse de, çocuk yine de ona karşı bir eğilim göstermeden, metafizik sorunları merak etmeden duramaz (Taşdelen, 2013, s. 13). Matthews’e göre ise çocuktaki bu soru sorma merakı, temel felsefi problemlerden olan “ilk neden” kavramını çağrıştırmakta ve insanın Tanrı arayışına işaret etmektedir (Matthews, 2000, s. 8). Çocuk, bu hâliyle aslında soyut kavramları anlama ve anlamlandırma noktasında yetişkin insandan çok da farklı değildir. Nitekim ilahi metinler de metafizik ve soyut olguları insani kavrayış alanına indirgeyerek benzetmeler ve somut örnekler üzerinden “antropomorfik” bir bağlamda insana ulaşmaktadır.

Felsefe ile ortak bir zeminde değerlendirilebilecek tefekkür kavramı, çeşitli nüanslarla beraber pek çok farklı terimi de anlam alanı içine almaktadır. Kur’an’da tedebbür, tezekkür, teemmül, taakkul, akletme, nazar vb. kavramlar tefekkürle aynı ya da ona yakın anlamda kullanılmış (Tanrıverdi, 2018, s. 595) ve belli bir yaş sınırı olmaksızın, insan muhatap alınarak dile getirilmiştir. Yine bu kavramlar İslâm düşüncesinde Kelam ve İslam Felsefesi gibi alanlarda yoğun bir biçimde irdelenmekte ancak pedagojik açıdan çocuğa yönelik olarak ya da çocuğu özne olarak kabul ederek ele alınmamaktadır. Genel hatlarıyla Doğu literatüründe tefekkürün belli zihnî olgunluk gerektirdiği ve bir yetişkin edimi olarak değerlendirildiği görülmektedir.

2. Erken Çocukluk Döneminde Tefekkür Eğitimi Bağlamında Ele Alınabilecek Çalışmalar

“Bir mesele hakkında zihnî faaliyet gösterme, düşünme, düşünce, derin düşünme” (Doğan, 2011, s. 1659) gibi anlamlara gelen tefekkür kavramı, dünyada ve Türkiye’deki çocuklara yönelik çalışmalar incelendiğinde “çocuklar için felsefe”, doğada gözlem ve etkinlikler gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarına farklı açılardan konu edilmektedir.

Batıda çocuklar için felsefe çalışmalarının özellikle 1970’li yıllardan sonra yoğunlaştığı söylenebilir. Matthew Lipman ismi “çocuklar için felsefe (P4C)” düşüncesinin kurucusu olarak anılmakta, Lipman’ın John Dewey’in “Nasıl Düşünürüz?” isimli kitabından etkilenip kendi öğrencilerinin derslerdeki durgunluğundan ve eksik düşünme becerilerinden şikâyet ederek yola çıktığı görülmektedir. Lipman 1974 yılında fikirlerini yaymak için Çocuklar için Felsefe Geliştirme

Enstitüsü'nü kurar (*Düşünce Lab*, t.y.). Dewey çabayı önceki deneyimlere, hipotezlere ve gözlemlere bağlarken Lipman, Dewey'den farklı olarak modelinde biçimsel mantığı kullanmaktadır. P4C'de amaç çocukları filozoflara veya karar vericilere dönüştürmek değil, daha düşünceli, daha yansıtıcı, daha anlayışlı ve daha makul bireyler olmalarına yardımcı olmaktır. Daha mantıklı olmaları için yardım edilen çocuklar sadece ne zaman harekete geçecekleri konusunda değil, ne zaman harekete geçmeyecekleri konusunda da daha iyi bir algıya sahip olurlar (Vansielegheem & Kennedy, 2011, ss. 174-175). 1990'lı yıllardan bu yana çocuklar için felsefe eğitimine yoğunlaşan UNESCO'nun da okul öncesi ve ilköğretimde yapılacak felsefe eğitiminin hedefleri arasında düşünme eğitimi önemli yer tutmaktadır (Çiçek, 2017, s. 57). Erken çocuklukla ilgili yapılan çalışmalar göstermiştir ki P4C vb. çocuklarla felsefe eğitimi çalışmaları aynı zamanda çocukların soru sorma niteliklerini de artırmaktadır (Yıldız Demirtaş & Karadağ, 2018, ss. 288-289). Amerika'da tefekkür eğitimine yönelik çalışmalar yapan okullardan biri olan Inspired Teaching'in program kurucusu Jessica Hiltabidel'in dile getirdiği tefekkür eğitimi verecek öğretmende aranan özellikler ise dikkat çekicidir: Çocukların doğal merakını koruyan ve teşvik eden bir 'düşünce kışkırtıcısı' olmak, doğru soruyu sormak, sorgulamaya yönlendirmek ve konuyu daha derin düşünmelerini sağlayacak doğru bağlantıları kurmalarına yardımcı olmak (Altundas, 2016).

Temelleri Avusturyalı Rudolf Steiner tarafından atılan okul öncesi yaklaşımlarından Waldorf eğitiminde ise çocuk ruhunun düşünme, hissetme ve istekli olma yapısının geliştirilerek çocuğun yaşam hakkında bilgi sahibi olma ve sağlıklı ve yapıcı bir yolla yaşamda aktif bir rol almasına yardımcı olabilme amaçlanmıştır (Bayhan & Bencik, 2008, s. 17). Steiner, Birinci Dünya Savaşı'nın bireylerdeki yıkıcı etkisini iyileştirmek amacıyla yola çıktığı yaklaşımında akademik başarıyla değil ruhsal olanla ilgilenmiş ve bu konuda bazı çevrelerce fazla mistik bulunarak eleştirilmiştir. Nitekim yaklaşım yakından incelendiğinde Asya dinlerinin mistik etkileri rahatlıkla görülür. Waldorf yaklaşımında eğitim dışarıdadır. Hava nasıl olursa olsun günün belli saatleri doğada geçirilir ve doğadan elde edilen materyallerle oyun oynanır. Waldorf okulları doğayla iç içe bir yaklaşımı savunduğu için fiziki ortam önemlidir ve doğal yapıdan mahrum olan yerlerde kurulamaz. Türkiye'de de gittikçe yaygınlaşan orman okulları -her ne kadar nihai hedef tefekkür eğitimi değilse de- tefekkür için gerekli olan fiziki ortamı kendiliğinden oluşturmakta ve yapılan araştırmalar orman pedagojisiyle eğitilen çocukların hayal etme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinde olumlu bir artış olduğunu göstermektedir (Kanat, 2020, s. 91).

Ormanlık alanlarda kurulan orman okullarının yanında çocukların okul dışında katılabildikleri doğa gözlem etkinlikleri de hızla artmaktadır. Bunlardan biri olan "Orman Kâşifleri"ni kuran Usturlab Atölye'nin çalışmaları da tefekkür eğitimi bağlamında dikkate değerdir. Mottolarını "Bilimin felsefe ile başlayıp sanat ile buluştuğu yer" olarak belirleyen Usturlab Atölye'nin hayata geçirdiği ve ülkemizde 60 bin çocuğa ulaştırdığı Uluğ Bey Uzay Evi Projesi, Tabiat Okulu, Ali Kuşçu Uzay Evi, Doğa Kâşifleri Kulübü gibi projeleri, çocukları evren üzerine düşünmeye ve tefekküre davet eden çalışmalardır. Yine Usturlab Atölye'nin çocuklarla felsefe atölyeleri de mevcuttur (Usturlab, 2019).

Türkiye'de son yıllarda farklı eğitim kuramlarını bir araya getirerek yeni bir yaklaşım oluşturan Boğaziçi Eğitim Modelinde ise son yıllarda "tefekkür saati" adı altında ayrı bir uygulama yapılmaktadır. Değerler eğitimi öğretmenleri rehberliğinde yapılan tefekkür saatinde çocuğun doğadan ve çevresinden hareketle, gözlem yaparak yaratıcıya ulaşması hedeflenmektedir. Etkinliğin sonunda tefekkür edilen meyveyle yemek yapılmaktadır. Ayrıca muhtelif zamanlarda tohum dikme

çalışmaları da yürütülmektedir (Cevherli, 2014, s. 98). Waldorf yaklaşımının okullarda aşırı derecede sessiz olunmasını gerektiren ilkeleri ise fazlaca mistik bulunduğu için Boğaziçi Eğitim Modelinde uygulanmamaktadır (Cevherli, 2014, s. 141).

Meditasyon, yoga, mindfulness gibi yetişkinler için yapılan tefekkür eğitiminin daha küçük yaş gruplarında uygulanması ve uyarlanması söz konusu olduğunda, çocuklar soyut bir eylem olan düşünme etkinliklerine kısa süreli odaklanabildikleri için zaman problemi ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden bu tarz etkinlikler çocuklarda daha kısa süreli olarak uygulanmaktadır. Meditasyon, yoga ve mindfulness tarzı çalışmalarda çocukların odaklanabilmeleri için zil sesi, oyuncak vs. kullanılmaktadır. Bu çalışmalardan dikkat çekici olanlarından birisi de çocukların duyuşal farkındalıklarını artırmak için yapılan dokunsal çalışmalardır. Bu çalışmalar dinleme ve odaklanma etkinlikleriyle birlikte yapılırken diğer yandan da beş duyu organının aktif kullanıldığı daha ayrıntılı örnekler de mevcuttur. Örneğin çocuklar bilinçli yeme alıştırmaları yapabilirler, bilerek ve isteyerek bir kuru üzüm yeme deneyiminin tüm yönlerine (rengine, dokusuna, sıcaklığına ve tadına) dikkat edebilirler. Bu tür etkinlikler, çocuklara duygular veya düşünceler gibi daha soyut bilişsel deneyimleri izlemek için bir yol sağlayabilir. Yediği yemeğin algısal özelliklerine baktıktan sonra çocuklardan duygularının renklerini, dokusunu veya sıcaklığını fark etmeleri de istenebilmektedir (Shapiro vd., 2015, s. 4).

Sonuç ve Öneriler

Modernite ile birlikte insanoğlunun hayatına giren pek çok gelişme, özellikle teknik ve teknolojinin insanı kuşatması ve dönüştürmesi ile ortaya çıkan yan etkilerin de ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Postmodernite diye kavramsallaştırılan bu süreç, postmodern özne olan insanın, “özne”liğinin de sorgulanmasını beraberinde getiren bir dizi yeni durum ortaya çıkarmaktadır. Dijital dönüşümün gölgesinde ve bu dolayında ortaya çıkan hızlı hayat pratiklerinin merkezde olduğu şartlar içerisinde insan; dikkat dağınıklığı, odaklanma eksikliği, yalnızlık yoksunluğu, derin düşünceden uzak kalma gibi birçok handikabın psiko-sosyal etkileri ile yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Bu minvalde, dijital minimalizm gibi belli ölçüde romantik yaklaşımlar görülse de, “imkân”lardan sınırsız derecede faydalanma ve dijital kültürün sonuçlarını düşünmeden rüzgâra kapılma gibi dipsiz bir kuyuya düşmek yerine teknoloji-insan özdeşliğinin insani yanların hatırlanmasını sağlayan bir otokontrol mekanizması ile kurulması daha sağlıklı ve gerçekçi bir yaklaşım olacaktır.

Byung-Chul Han’ın “postmodern özne”ye ilişkin olarak “bakmanın pedagojisi”ne ve erken çocukluk döneminde verilebilecek hazırlayıcı bir maneviyat eğitimi işaret ettiği ilham verici fikirleri üzerinden tefekkür eğitiminin imkânının tartışıldığı bu çalışmada, özellikle çocuklar için felsefe uygulamaları yapan araştırmacıların çalışmalarını erken çocukluk döneminde soyut ve sorgulayıcı bir altyapının bulunduğu savıyla yapılandırdıkları görülmektedir. Batıda uzun yıllardır sürdürülen bu girişimler UNESCO gibi kuruluşlar marifetiyle okul öncesinde felsefe ve düşünme eğitimi olarak belli hedefleri de içine alacak şekilde gündemde tutulmaktadır. Kimi uygulamaların ise kaynağını Doğu mistisizminden alarak sükûnet, dinginlik ve şimdiki zaman farkındalığı oluşturmak üzere kazanımları önceledikleri görülmektedir. Türkiye’de ise geçmişi eski olmayan birkaç örnek çalışma etrafında Batı merkezli girişimlerin benzerlerinin doğa, tefekkür, gözlem temalı etkinliklerle ve özel platformlar üzerinden yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Erken çocukluk döneminde din ve değerler eğitiminin içeriğinin ve yöntemlerinin tartışıldığı günümüzde, gerek örgün gerek yaygın eğitim alanlarında verilen eğitimin niteliğinin artırılabilmesi

için bilişsel yaklaşımların yoğunluğu yerine, duyuşsal eğitimi önceleyen ve muhatabın gelişim özelliklerine de uygun düşecek bir tefekkür eğitiminin yapılandırılması son derece önemlidir. Ontolojik özelliklerin korunması, derin bir farkındalık ile hayata hazırlık, odaklanma, düşünme, sorgulama gibi kazanımlar yanında içsel huzur, manevi bilinç ve ahlak gelişimi de uygulanacak tefekkür eğitiminin sınırları içerisinde ele alınmalıdır. Özel girişimler yanında Diyanet ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tefekkür eğitimi altyapısı oluşturularak, bu eğitimi verecek nitelikli eğitimciler yetiştirilebilmesi için Diyanet İşleri Başkanlığı, İlahiyat ve Eğitim Fakülteleri işbirliği ile okul öncesi eğitim formasyonunun içeriği çağın gereklerine göre gözden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altundas, A. (2016, Şubat 19). *Tefekküre teşvik eden bir eğitim nasıl verilmeli?* euronews. <https://tr.euronews.com/2016/02/19/tefekkure-tesvik-eden-bir-egitim-nasil-verilmeli>
- Bayhan, P., & Bencik, S. (2008). Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Cevherli, K. (2014). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi: Boğaziçi Eğitim Modeli* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü* (3. bs). Paradigma Yayınları.
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle Çocuk Çocukla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2, 51-59.
- Doğan, D. M. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük* (23. bs). Yazar Yayınları.
- Düşünce Lab.* (t.y.). Matthew Lipman Kimdir? Geliş tarihi 29 Aralık 2020, gönderen <https://dusuncelab.com/p4c/matthew-lipman-kimdir/>
- Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (2019). *Dağınık Zihin: Yüksek Teknoloji Dünyasında Kadim Beyinler* (A. Babacan, Çev.; 1. bs). Metis Yayınları.
- Gövsa, İ. A. (2020). *Çocuk Ruhü* (1. bs). Büyüyenay Yayınları.
- Han, B.-C. (2017). *Yorgunluk Toplumu* (S. Yalçın, Çev.; 3. bs). Açılım Kitap.
- Kanat, T. (2020). *Orman Okulu Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk Felsefesi* (E. Çakmak, Çev.; 1. bs). Gendaş Kültür Yayınları.
- Newport, C. (2019a). *Dijital Minimalizm* (C. Mavituna, Çev.; 1. bs). Metropolis Yayıncılık.
- Newport, C. (2019b). *Pürdikkat* (O. Öztürk, Çev.; 4. bs). Metropolis Yayıncılık.
- Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., & Zelazo, P. D. (2015). Contemplation in the Classroom: A New Direction for Improving Childhood Education. *Educational Psychology Review*, 27(1), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3>
- Tanrıverdi, H. (2018). Kur'ân'da Tefekkür Üzerine Bir Deneme. *İslâmî Araştırmalar Dergisi (Journal of Islamic Research)*, 29(3), 593-610.
- Taşdelen, V. (2013). Çocuk Edebiyatı ve Metafizik Deneyim: Dağlarca'nın Çocuk ve Allah Örneği. *Roman Kahramanları*, 15, 13-20.

Timuçin, A. (2004). *Felsefe Sözlüğü* (5. bs). Bulut Yayınları.

Usturlab. (2019). <https://www.usturlab.com.tr>

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 2(45), 171-176.

Yıldız Demirtaş, V., & Karadağ, F. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Sorgulama Süreçlerinde Oluşturdukları Soruların Düzeyi ve Verdikleri Cevapların Niteliği: Çocuklarla Felsefe Eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 278-294. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.019>

Erken Çocukluk Döneminde İrade Eğitimi

Dr. Handan YALVAÇ ARICI

İstanbul Üniversitesi

Giriş

İnsan varlığındaki en büyük güç iradedir. İnsanı diğer canlılardan farklı kılan zekâsı ya da bilgisi değil iradesidir. Zekâ ve bilgi az da olsa hayvanlarda da bulunduğu halde irade sadece ve sadece insana mahsus bir özelliktir. Aynı zamanda insanları da birbirinden ayıran ve aralarında farklılık meydana getiren ruhsal bir güçtür.¹ Bir amaca ulaşmak, bir hedefe ulaşmada erteleme psikolojisinin üstesinden gelmek, kararlı olmak, egzersiz yapmak, diyet yapmak, para biriktirmek, sigarayı bırakmak, herhangi bir şeye bağımlı olmamak ya da bağımlılıklardan kurtulabilmek gibi hayatın birçok alanında, aktif bir rolü olan irade, kararlılık, öz disiplin, öz denetim gibi birçok kavramı içinde bulunduran şemsiye bir kavramdır. İrade gücünün özünde, uzun vadeli hedeflere ulaşmak için kısa vadeli istek ve arzulara direnme yeteneği bulunmaktadır. Hemen tatmin olmak ya da dürtüsel istekleri tatmin etmek yerine uzun vadeli ve hakiki tatminler önceliklidir. İrade gücü bireyin hazzı erteleme, dikkat dağıtıcı dürtülere karşı direnebilme ve kararlılık göstermesini destekleyen önemli içsel bir güçtür. Haz ve hız çağı olarak tanımlanan günümüzde hazları erteleme ya da sabırlı olmak gitgide zorlaşmakta ve gayri iradi, dürtüsel tepkiler davranış biçimine dönüşmektedir. Bunun sonucunda temel içgüdüleri tatmin etme ve içgüdüsel hazlara bağımlılıklar meydana gelmektedir. Tutkulara tutsak olmakla birlikte maddi arzular öncelikli bir konum kazanmaktadır.

Manevi yönü ihmal edilen birey, kendisini maddeye ve maddi hazlara tutsak kılmaktadır. Bu tutsaklık iradeyi atıl ve kullanılmaz duruma getirmektedir. İradenin aktif olmadığı bir hayat tarzı bireyin amaçsız, kararsız ve bağımlı bir şekilde yaşamasına neden olmaktadır. İrade eğitimi her yaş için gerekli olsa da bu eğitimin erken çocuklukta yani huy, karakter, kişilik ve davranışların kökleşmeye başladığı zaman verilmesi gerekmektedir. Özellikle akan görsellere maruz kalan ve o görsellerdeki haza ve hıza alışan çocuğun ergenlikte ve yetişkinlik dönemlerinde irade kullanımında zorlanacağı anlaşılmaktadır. İrade eğitimi almadan, iradesini kullanmayı öğrenmeden büyüyen bireyin günümüzün hız ve haza endekli hayat anlayışında doğru tercihler yapabilmesi, kendisini kontrol ve disipline edilmesi mümkün görünmemektedir. Çocukların iradeli bireyler olabilmeleri, doğru secimler yapabilmeleri ve kendilerine zararlı olabilecek durumlara karşı sınırlar belirleyebilmeleri için irade eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada irade ve irade eğitiminin araştırılması, erken çocukluk döneminde irade eğitime dair öneriler oluşturulması amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmakta, irade kavramının tanımı, mahiyeti ve önemi anlatıldıktan sonra uzmanların görüşleri doğrultusunda erken çocukluk döneminde irade eğitimiyle ilgili öneriler sunulmaktadır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak erken çocuklukta verilen irade eğitimiyle çocuğun tek başına verebileceği kararların desteklenmesi, yapması gereken eylemler için kararlılık göstermesi, yapmaması gereken eylemler için yapmama iradesini kullanabilme becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanabilecek yöntemlerin gösterilmesi amaçlanmaktadır. İradesi güçlü bireyler yetiştirebilmek için erken çocukluk döneminde ailede ve okulda yapılabilecek etkinlik, oyun, yaşayarak öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ilgili önerilerde bulunmaktadır.

¹ Ali Fuad Başgil, *Gençlerle Başbaşa*, 47. Baskı (İstanbul: Yağmur Yayınları, 2006), s.22

İrade Nedir?

İnsan varlığının cevheri olarak görülen “irade”² Arapçadan Türkçeye geçmiş bir şeyi yapıp yapmamaya karar verme gücü, istenç, buyruk anlamlarına gelmektedir. Hukukta bir sonuca yönelmiş açıklama “irade beyanı” olarak ifade edilmektedir.³ İrade kavramı Arapça “ravede” fiil kökünden türetilmiş “if’al” vezninde mastar olarak kabul edildiği zaman bir şeyi talep etmek, çok istemek,⁴ “râde-yerûdü” kökünden türetildiğinde yavaş hareket etmek, arzulamak, bir şeyin ardından koşturmak, tercih etmek, otlatmak manalarına gelmekte ve yapılmasının veya yapılmamasının gerekli olduğuna karar verilen bir şeye nefsin meyletmesi durumuna ad olarak verilmektedir. İradenin şehvetten, arzudan ve umuttan mürekkep bir güç olduğu düşünülmektedir. İrade eylemi bazen bir işin başlangıcında yani, nefsin bir şeye meyletmesiyle, bazen de bir işin sonunda yani o işin yapılmasının ya da yapılmamasının gerekliliği konusundaki hüküm verilmesiyle ortaya çıkmaktadır.⁵ Dolayısıyla iradede meyletmek, azmetmek ve kararlılık göstermek gibi eylemi belirleyici unsurlar bulunmaktadır. Bununla birlikte iradenin azim ve karardan daha kuvvetli bir eylem olduğu düşünülmektedir. Çünkü karar, usul ve kaide icabından olabilmekte ve icra edilmesi bir müddet ertelenebilmektedir. İrade ise zihnin hemen icra etmesine yönelik bir fiildir.⁶

İrade kavramı felsefe sözlüklerinde “*eylemlerimizi arzu, niyet ve amaçlara göre kontrol altında tutulabilme ve belirleme gücü*”, bireyin eylemleri gerçekleştirmede gösterdiği kararlılık, eylemi başlatabilme yetisi,⁷ “*bir meleke olarak birtakım motiflere göre eylemi belirleme gücü, eyleme ilişkin ruhsal güçlerin tamamı, yapabilme gücü ve özgürlüğü ihtiva eden istek*”,⁸ “*duygu ve eğilimlere değil, usa dayalı isteme, usa uygun bir erek ve amaç koyma yeteneği; isteme ve eylemleri usla belirleme gücü*”⁹ olarak tanımlanmaktadır. İslam felsefesi sözlüğünde “*belli bir amaca yönelik etkinliğin öznesi; seçme ve karar verme yetisi*”, bireyin eylemlerinde tamamıyla özgür olması ve eylemlerini denetleyebilme gücü olan zihnin ya da ruhun yetisi¹⁰ olarak tarif edilmektedir.

Psikoloji sözlüklerinde özdenetim manasında kullanılmakta, kişinin niyetlerini gerçekleştirme yeteneği¹¹ veya kısa vadeli kazancın, uzun vadeli ve daha fazla kazanç elde edilmesi durumuna karşı uzun vadeli sonucu seçme becerisi¹² ya da seçim veya eylemin özgürce belirlenmesinde kişisel kapasite olarak tanımlanmaktadır. İradenin bilinçli bir işlevi ifade ettiği, irade sayesinde bireylerin birtakım davranışlarda bulunmaya ve bir kısmından kaçınmaya karar verebildikleri düşünülmektedir.¹³ Dini terimler sözlüğünde irade, eylemi gerçekleştiren bir öznenin belirli bir hedef doğrultusundaki motivasyonu olarak tarif edilmekte, iradenin öznesinin sadece insan olmadığı, aşkın olarak algılanan, insanı ve dünyayı etkileyen bir güç olarak da

² Nurettin Topçu, İradenin davası; Devlet ve demokrasi, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1998), s. 13.

³ Şükrü Haluk Akalın vd., *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu, 2010), “irade”, s. 1203.

⁴ Ebu'l-Fadl Cemalüddin Muhammed b. Mükerrrem İbn Manzur, *Lisânü'l-Arabî'l-Muhit*, 2.Baskı, (Beyrut: Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1979), C. V, s. 368.

⁵ Ragıp el-İsfahani, *Müfredatü Elfazî'l-Kur'an*, thk: Safvab Adnan Davudi, 3. Basım (Dimaşk: Darü'l-Kalem, Beyrut: Darü's-Şamiyye, 2002), s. 371.

⁶ İsmail Fenni, *Fransızcadan Türkçeye lugatçe-i felsefe*, (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1946), “volition”, s. 754.

⁷ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999), “irade”, s. 469.

⁸ Süleyman Hayri Bolay, *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2004), s. 218-219.

⁹ Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Savaş Yayınları, 1984), “irade”, 100.

¹⁰ Mehmet Vural, *İslâm Felsefesi Sözlüğü*, (Ankara: Elis Yayınları, 2011), “irade”, s. 303-304.

¹¹ Gary R.VandenBos, *APA Dictionary of Psychology*, Second edition (Washington/USA: American Psychological Association, 2015), “willpower”, 1158.

¹² Vandenbos, *APA Dictionary of Psychology*, “self-control”, s. 953.

¹³ Arthur S.Reber, *The Penguin Dictionary of Psychology*, (London: Penguin Books, 1985), “will”, 830.

değerlendirilebileceği ifade edilmektedir.¹⁴ İrade Allah için kullanıldığında bir işin başlangıcı değil sonucu kastedilmektedir. Çünkü Allah meyletme, özlem duyma gibi insan vasıflarından münezzehtir. Allah'ın bir şeyi irade etmesi demek Allah'ın bir konuda karar verdiğini göstermektedir.¹⁵

İrade herkesin gittiği yere değil gidilmesi gereken yere odaklanma gücüdür. Bu gücü kullanabilmek için bireyin zihninin sağlıklı, kendisinin cesur, dinç ve sabırlı olması aynı zamanda bireyin bedenine ve bedenini ilgilendiren her şeye dikkat etmesi ama bunlarla ilgili durumları dert etmemesi, yaşamın içerisindeki işlerin hiçbirine ilgisiz kalmaması buna mukabil bu işlere hayatını adamaması, kendisinde olan yetenekleri ve sahip olduklarını kullanabilmesi fakat sahip olduklarına esir olmadan yaşayabilmesi gerekmektedir.¹⁶ Bireyin dış dünyaya karşı koyduğu içsel bir güç olan irade,¹⁷ aklın iyilik yolunda düşünüp karar vermesi, fiil ve hareketlerin iyisini kötüsüne tercih edebilme gücüdür.¹⁸ Aynı zamanda bireyin içinden dışına çevrilen itici güçlerle frenleyici güçler arasında şuurlu bir denkleşme yapabilmesi, dengeyi sağlayabilmesidir. Dengeyi sağlayan unsurlar bireyin yaşadığı duyguların ve dışarıdan gelen etki ve baskıların denetimine yardımcı olmaktadır. Duygular itici güçleri aktive ederken dışarıdan gelen etki ve baskılar frenleyici gücü düzenlemektedir.¹⁹ Böylelikle birey duygularını kontrol edebilmekte ve dış dünyadan gelen etkilere karşı bilinçli tepkiler oluşturmaktadır.²⁰ Netice itibarıyla irade, beş duyuyla algılamayan, duyular tarafından gerçekleştirilen ama kavranamayan, akıl tarafından ortaya koyulan bir güçtür²¹ ve bu güç seçmek, eylemek ve yapma ya da yapmama tercihinde kararlılık göstermek durumlarını ifade etmektedir.

İradenin İnsan Hareketlerine Olan Etkileri

İnsan varlığının bazı hareketleri iradeli, bazı hareketleri iradesiz yani otomatik olarak, bazıları ise iradeyle şekillenerek ortaya çıkmaktadır. İradesiz hareketler bireyin kontrolünde olmayan, iradeli hareketler bireyin kontrolünde olan, iradeyle şekillenen hareketler ise bilinçli organizeler yapılarak kontrol edilebilen hareketlerdir.

İradeli Hareketler

İradeli hareketler istemli, iradesiz hareketler insanın fitratına yerleşmiş olan ve herhangi bir durumda tepki olarak ortaya çıkan istemsiz hareketlerdir. İstemli hareketler; bir iletişim kanalı aracılığıyla iletilen sinyallerin sonucunda ortaya çıkmakta, bireyin iç dünyasını fiziksel dünyaya bağlamaktadır. İstemli hareketler niyet ya da talep etmekle meydana gelmektedir. Niyet, çevrede veya herhangi bir konuda değişiklik yapma arzusu olarak kabul edilmekte, beyinden gelen sinyallerde bulunmakta ve sinir sisteminden geçerek birtakım kaslar üzerinde birleşerek çevredeki değişikliklere odaklanmaktadır.²² İstemsiz hareket için gerekli ve öncelikli olan zihinsel kapasite olarak kabul edilmektedir. Çünkü istemli hareket için enerjinin açığa çıkmasındaki güç zihinsel

¹⁴ Kocku von Stuckrad (ed.), *The Brill dictionary of religion* (Leiden : E.J. Brill, 2007), “will”, s. 1975.

¹⁵ Ragıp el-İsfahani, *Müfredat*, s. 371.

¹⁶ Seneca, *Mutlu Yaşam Üzerine -Yaşamın Kısıtlılığı Üzerine*, çev. C. Cengiz Çevik, 7. Basım (Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2020), s. 4,7.

¹⁷ Topçu, *İradenin davası; Devlet ve demokrasi*, s. 17.

¹⁸ Başgil, *Gençlerle Başbaşa*, s. 32.

¹⁹ Topçu, *İradenin davası; Devlet ve demokrasi*, s. 13.

²⁰ Topçu, *İradenin davası; Devlet ve demokrasi*, s. 23.

²¹ Frank Channing Haddock, *İradenin Gücü*, çev. Berman Erdoğan (Ankara: Yeryüzü Yayınevi, 2004), s. 30.

²² Andrew B. Schwartz, “Movement: How the Brain Communicates with the World”, *Cell*, 164/6 (Ekim 2016), s. 1112.

yeteneklidir.²³ İstemli hareketler, bireyin bir konu hakkında içsel dünyasında niyet edip karar verebilme ve verdiği kararı eylem sahasında icra edebilme gücünü ifade etmektedir. Aynı zamanda içgüdülerin veya alışkanlıkların ya da telkinlerin otomatik olarak bir davranışı yaptırmasına irade vasıtasıyla direnebilme gücünün kullanılmasıdır.²⁴ Örneğin bir kişinin yapması gereken bir eylemi gerçekleştireceği sırada içgüdülerinin etkisiyle ya da birtakım telkinler nedeniyle farklı bir eyleme yöneldiğinde iradesini kullanarak yapması gerekene odaklanabilmesidir. Dolayısıyla istemli hareketlerin niyet etmekle başlayan, eyleme dönüşmeye ve çevrede etki oluşturmaya kadar devam edebilen bir süreci ifade ettiği anlaşılmaktadır.

İradesiz-Otomatik Hareketler (İdea – Motor Temayülü)

Otomatik hareketler iradesiz bir şekilde ortaya çıkan hareketlerdir. Refleksler ve ritmik hareketler olmak üzere iki kısımda değerlendirilmektedirler.

Refleksler: Hızlı ve istemsiz tepkiler ve geribildirimler olarak tanımlanan refleksler, basit ya da karmaşık tepkiler olarak ortaya çıkmaktadırlar.²⁵ Genellikle belirli bir uyarıcı tarafından kontrol edilen istemsiz hareketler olarak kabul edilmektedirler. Vücudun uyarılmış kısmının ağrıya veya doku hasarına neden olabilecek bir uyarandan çekilmesine yol açan koruyucu cilt refleksleri, kısa süreli ve güçlü bir hava nabızı oluşturarak nazal veya mukozadaki tahriş edici maddeyi gideren öksürme ve hapsirme refleksleri istemsiz aynı zamanda vücudu korumaya yönelik otomatik tepkilerdir.²⁶

Ritmik hareketler: Ritmik hareketler ise otomatik olarak oluşturulan, basmakalıp, tekrarlanan döngülerin dizisiyle karakterize edilen hareketlerdir. Örneğin her insanın ya da hayvanların düşünmeden doğum anından itibaren sürekli nefes alıp vermeleri ya da kaşınma gibi hareketler istemsiz ve ritmik olarak yapılan hareketlerdir. Ritmik hareketlerin genelinde nefes alıp vermek gibi süreklilik bulunmamaktadır.²⁷ İradesiz, otomatik olarak meydana gelen hareketler canlıların fizyolojik olarak süreklilik arz eden ya da ritmik şekilde devam eden isteme bağlı olmayan hareketlerdir. Bu hareketler iradesizce ortaya çıkmaktadırlar.

İrade ile Şekillenebilen Otomatik Hareketler

Otomatik olarak ortaya çıkan aynı zamanda iradeyle şekillendirilebilen hareketler bulunmaktadır. İçgüdüler, alışkanlıklar ve telkinler bireyin iradesiyle şekillenebilmektedirler.

İçgüdü: Doğuştan gelen, türe özgü biyolojik güç olarak kabul edilmekte ve organizmayı bir şeyler yapmaya, özellikle de belirli bir eylemi gerçekleştirme veya belirli uyaranlara belirli bir şekilde yanıt verme isteği ya da fiziksel ve psikolojik dengeyi korumak için açlık, susuzluk, seks gibi yerine getirilmesi gereken temel biyolojik dürtü olarak tanımlanmaktadır.²⁸ İçgüdüler doğrudan denetlenmesi zor olan fitri gereksinimlerdir. Bir kişi terlediğinde ya da susadığında serin bir rüzgâra ya da soğuk bir içeceğe ihtiyaç duymaktadır. İçgüdüsel isteklerin nedenine müdahale edilemezken iradeyle sonucuna müdahale edilebilmektedir. Çünkü güdülenme beyindeki ve vücuttaki en küçük

²³ Haddock, *İradenin Gücü*, s. 25.

²⁴ Başgil, *Gençlerle Başbaşa*, s. 31.

²⁵ Arthur Prochazka vd., “What doreflexandvoluntarymean? Modern views on an ancient debate”, *Experimental Brain Research* 130/4 (Mart 2000), s. 420.

²⁶ Tatiana G. Deliagina, “Overview of Motor Systems. Types of Movements: Reflexes, Rhythmical and Voluntary Movements”, *Dynamical Systems, Wave-Based Computation and Neuro-Inspired Robots*, ed. Paolo Arena (Newyork: Springer, 2010), s. 3.

²⁷ Deliagina, “Overview of Motor Systems. Types of Movements: Reflexes, Rhythmical and Voluntary Movements”, s. 4.

²⁸ Vandenbos, *APA Dictionary of Psychology*, “instinct”, s.544.

düzeydeki fizyolojik durumlardan makro düzeyde kültür ve çevreyle olan etkileşime kadar birçok unsurun etkisiyle değişim göstermektedir. İçgüdüler arzu, istek ve gereksinimleri ortaya koyarken irade gücü bu taleplerin ne şekilde ne seviyede yapılmasını ortaya koymaktadır.²⁹ Hareketinin bilincinde ama o hareketin kaynağından haberdar olmayan kimseler, bir başka ifadeyle yediğinin farkında ama niçin yediğinin farkında olmayan kimseler rüzgargülü gibi bilinçsiz hareket eğilimi göstermektedirler. Dolayısıyla içgüdüler fitri meyillerdir, bireyi birtakım istek ve arzulara yönlendirmektedirler. Buna mukabil meyil edilen harekete müdahale edebilmek için irade gücünün kullanılması gerekmektedir.³⁰

Alışkanlık: Psikoloji sözlüklerinde “alışkanlık” genel olarak, bir duruma veya uyarıcıya alışma süreci veya bir uyarana tekrar tekrar maruz kalarak alışma durumu³¹ ya da belirli durumlarda otomatik yanıtlar hâline gelen veya belirli amaçların elde edilmesinde işlevsel olan öğrenilmiş eylem dizileri olarak tanımlanmaktadır. Yemek yeme, su içme gibi basit eylemlerden, mektup göndermek, bir komşuya selam vermek gibi küçük ölçekli sosyal olaylardan tüketim, sağlık, boş zaman etkinlikleri gibi yaşamsal etkinliklere dair davranışlardan hayat boyu gelişen karmaşık davranışlara kadar birçok alışkanlık bulunmaktadır. Alışkanlık kavramı çeşitli yönleri, özellikle otomatikliğin niteliği, durumsal sabitliği ve işlevselliği ile bağımlılıktan farklı bir davranış kalıbını ifade etmektedir.³² İçgüdüsel istekler alışkanlıkların oluşumu için bir başlangıç olarak, alışkanlıklar ise tekrarlanan hareketler serisinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Tekrarlanan hareketler serisinin alışkanlık oluşturup oluşturumamasında irade işlevsel bir mekanizmadır.³³ Çünkü bir alışkanlık ortaya çıktığı zaman beyin o konudaki karar verme süreçlerine katılmadığı için başka işlere odaklanmaktadır. Yeni rutinler oluşturmadıkça davranış kalıpları otomatik olarak devam etmektedir. Bu otomatikliği değiştirmede ve yeni rutinler oluşturabilmede irade gücüne ihtiyaç duyulmaktadır.³⁴ İrade davranışlar üzerinde özdenetim kurabilmektir ve özdenetim bireyin bir tarafının diğer tarafına müdahale etmeye çalıştığı bir mücadeledir. Yapılan araştırmalar iradenin zararlı alışkanlıkları yararlı alışkanlıklara dönüştürülebildiğini göstermektedir. Kendisini kontrol etme yeteneği yüksek olan bireylerin abur cubur yeme, zararlı içecekler içme gibi sağlıksız alışkanlıklar yerine sağlıklı yemek yeme, doğal içecekler içme, egzersiz yapma gibi güçlü alışkanlıklar edinmeye çalıştıkları görülmektedir. Öyle ki iradeli bireyler tüm zararlı alışkanlıkları yararlı alışkanlıklara dönüştürebilmede üstün performans göstermektedirler. Aynı zamanda birçok araştırma olumlu alışkanlıkların bireyleri zararlı arzulardan da koruduğunu ortaya koymaktadır.³⁵ Alışkanlıkların değişimi için öncelikle zihne yerleşmiş olan olumsuz ve köklü düşünce silsilelerinin doğru düşüncelerle yer değiştirmesi gerekmektedir. Her bireyin fitraten zihinsel ve eylemsel olarak alışkanlıklarını değiştirebilecek gücü bulunmaktadır. Önemli olan yanlış alışkanlıkları değiştirme kararını verebilmek ve değişimde kararlı olabilmektir.³⁶ Netice itibarıyla alışkanlıklar otomatik hareketler içerisinde yer alsalar da iradeyle şekillenebilmektedirler.

²⁹ Rita L. Atkinson vd., *Psikolojiye Giriş*, çev. Yavuz Alogan, 12 Basım (Ankara: Arkadaş Yayınları, 1999), s. 345.

³⁰ Jules Payot, *İrade Eğitimi*, çev. Hakan Alp (İstanbul: Yakamoz Yayınları, 2020), s. 121.

³¹ Vandenbos, *APA Dictionary of Psychology*, “habituation”, s. 479.

³² Bas Verplanken-Henk Aarts, “Habit, Attitude, and Planned Behaviour: Is Habitan Empty Construct or an Interesting Case of Goal-directed Automaticity?”, *European Review of Social Psychology*, 10/1 (Nisan 2011), s. 104.

³³ Başgil, *Gençlerle Başbaşa*, s. 29.

³⁴ Charles Duhigg, *Alışkanlıkların Gücü*, çev. Handan Balkara Çevikus. 1. Baskı (İstanbul: Boyner Yayınları, 2012), s. 21.

³⁵ Lucas Carden-Wendy Wood, “Habit formation and change”, *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 20 (Ocak 2018), s. 118.

³⁶ Payot, *İrade Terbiyesi*, çev. Hakan Alp, 6. Baskı, (İstanbul: Ediz Yayınevi, 2019), s. 160.

Telkin: Sözlükte telkin (aşılama), “açıkça ya da sezdirmeden sözle etkileyerek bir düşünceyi benimsetme” olarak tanımlanmakta,³⁷ bir inanç ve tutumu, bir fikir ya da duyguyu bireyin kendisine veya başkasına kabul ettirmesi olarak tarif edilmektedir. Telkin iradeli ve bilinçli olarak yapılan bir etkilme vasıtası olarak kabul edilmektedir.³⁸ Bir başka ifadeyle telkin herhangi bir şey hakkında fikir vermek aynı zamanda güven kazanarak kişiyi harekete geçirmek için sözlü ya da fiili etkilerdir. Telkinler içgüdüler ve alışkanlıklar gibi organizmadan otomatik olarak ortaya çıkan, iradeyle şekillenebilen hareketlerdir.³⁹ Telkinler bireyi ve bireyin hayatını önemli şekilde etkilme gücüne sahip yönlendirmelerdir. Öyle ki birey bir ömür bu yönlendirmelerin etkisinde yaşayabilmektedir. Örneğin eğitim döneminde yanlış telkinler vasıtasıyla dil, çevre ve birtakım yönelimler bireyin zihnini bulanık bir hâle getirmekte ve bireyin düşüncelerini geliştirmesini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla birey basit ya da olumsuz telkinlerin etkisiyle perspektifini oluşturmakta ve bu perspektife göre hayatını ve ilişkilerini değerlendirmektedir. Bu olumsuz telkinlerin sonucunda düşünce ve eylemler otomatik bir şekilde ortaya çıkmakta, bireyin yenilenmesine, doğru olan perspektifi yakalamasına imkân tanımamaktadır.⁴⁰

Sonuç olarak her birey için iradeli, iradesiz ve iradeyle şekillenebilen hareketler olmak üzere üç çeşit hareket şekli bulunmaktadır. İradeli ya da istemli hareketler tercihli ve eyleme yönelik hareketlerdir. İradesiz ya da otomatik hareketler fizyolojik olarak ortaya çıkan istemsiz ve ritmik hareketlerdir. İçgüdüler, alışkanlıklar ve telkinler olmak üzere üç tarz hareket iradeyle şekillenebilen ve doğruya yönlendirilebilen hareketlerdir. Her birey için istemsiz ve ritmik hareketlerin dışındaki hareketlerin tümü iradeyle yönlendirilebilen hareketlerdir.

İradeyi Olumsuz Etkileyen Faktörler

İrade bireyi güçlendiren, amaçlarına ulaştıran önemli bir güç olsa bazı düşünce ve eylemlerin iradeyi olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. İradeyi güçlü kılabilmek için öncelikle iradeyi olumsuz yönde etkileyen faktörlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

Amaçsızlık: Amaç uğruna çabalanan bir durumken amaçsızlık anlamı olmayan faaliyetlerdir.⁴¹ İnsan varlığı biyolojik, psikolojik ve toplumsal olarak hayatın amacını aynı zamanda yaşamını anlamlı olarak deneyimlemesinin doğasını sorgulamaktadır.⁴² Varoluşta amaçsızlığa yer bulunmamaktadır. Yaşamak için amacı olan kişi hemen her duruma katlanabilmekte, yaşadığı problemlere şikâyet etmek yerine çözüm arayışında bulunmaktadır. Amaçsız, anlamsız ve hedefsiz bir hayat varoluşsal bütünlüğü bozan ve bireyi tüketen bir durumu ifade etmektedir.⁴³ Çünkü anlamsız ve amaçsız yaşamak karanlıkta yol bulmaya benzemektedir. Hatta kimi zaman karanlıkta mevcut olmayana odaklanarak tamamen amaçtan uzaklaşmaktır.⁴⁴ Bireyin bir amaca yönelik yaşaması, o amaç için kendisini adanmasını ve kendisini gerçekleştirmesine yönelik çabasını göstermektedir. Aslında kendini gerçekleştirme ulaşılabilir bir durum değildir. Çünkü kendini gerçekleştirme kişinin kendisini aşmasının bir yan ürünüdür. Dolayısıyla hakikati olan her amaç içsel gelişimin basamaklarıdır. Amaçlı bir yaşam için her birey hayat içerisinde bir iş yapmalı ya da bir eser meydana getirmeli, sosyal becerilerini geliştirmeli ve

³⁷ Orhan Hançerlioğlu, *Ruhbilim Sözlüğü* (İstanbul:Remzi Kitabevi, 1988), s. 38.

³⁸ Hayati Hökelekli, “Dinî Telkin ve Tebliğde Psikolojik Esaslar”, *Diyanet Dergisi*, 19/1 (Mart 1983), s. 28.

³⁹ Başgil, *Gençlerle Başbaşa*, s. 30.

⁴⁰ Payot, *İrade Eğitimi*, s. 124.

⁴¹ Vandenbos, *APA Dictionary of Psychology*, “goal”, s. 480.

⁴² John Battista-Richard Almond, “The Development of Meaning in Life”, *Psychiatry*, 36/4 (Ekim 2016), s.409

⁴³ Victor E. Frankl, *İnsanın Anlam Arayışı*, çev. Selçuk Budak, 6. Baskı (İstanbul: Okyanus Us Yayınları, 2012), s.92.

⁴⁴ Kemal Sayar-Berna Yalaz, *Ağ Sanal Dünyada Gerçek kalmak* (İstanbul: Kapı Yayınları, 2019), s. 23

ne kadar acı yaşarsa yaşasın sıkıntılara yönelik bir tavır belirleyerek hayatı anlamından kopartmamalıdır.⁴⁵ Dolayısıyla amaçlı bir hayat insanın kaliteli yaşamasına neden olurken amaçsızlık hayatın doğru şekilde yaşanmamasına neden olmaktadır. Aynı zamanda amaçsız yaşama tecrübeleri bireyi iradeden yoksun bir hâle getirmektedir.

Tembellik: İradeyi olumsuz etkileyen faktörlerden biri olan tembellik, bir kişinin kendisinden beklendiği gibi ya da yapması gerektiği gibi bir performansı yapabileceği hâlde göstermemesi ya da çabalamaması durumuna verilen isim olarak tanımlanmaktadır.⁴⁶ Tembellik duygusunda zahmet çekmek istememe, yorgunluktan kaçınma ve sorumluluk üstlenmeme durumları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar tembelliğin sonuçlarının pişmanlık yaşattığını göstermektedir.⁴⁷ Tembellik duygusu keyfi davranmaya neden olan aynı zamanda bireyin kendisine haklılık kazandırabilmek için bahaneler arayışı yaşatan bir duygudur. Tembellik duygusuna mahkûm olan kişiler bu eğilime karşı direnmek yerine tembelliklerine bahane bulmayı ya da bu duyguyu yüceltmeyi tercih etmektedirler. Bu duygu basit ama zekice kurgulanmış bahanelerle dirençli bir hâle gelmektedir.⁴⁸ Tembellik bireyin hayat amacını, enerjisini ve işlevselliğini yoksul ve yoksunlaştırmakta ve iradesini zayıflatmaktadır. Tembellik alışkanlık hâline geldikçe kişi bu duyguya mahkûm olmaktadır. Antik Çağ düşünürlerinden Epiktetos bu duygudan kurtulmanın yöntemini “Alışkanlıklarını karşıt alışkanlıklarla boyunduruk altına al. Şehvete mi düşkünsün, kendini ondan mahrum ederek onu boyunduruk altına al. Tembel misin? İşe sarıl.”⁴⁹ diyerek formüle etmektedir. İradeyi zayıflatıcı tembelliğe çare öncelikle zihinsel uğraşlardır. Çünkü zihin meşgul olduğu zaman tutku ve arzuların davetlerinden etkilenmemekte ve zihin yapılan işe odaklanmaktadır. Netice itibarıyla amaçlı çalışmalar, zihinsel etkinlikler tembelliğe çözüm olarak görülmektedir.⁵⁰

Kararsızlık: İradeyi olumsuz etkileyen bir diğer faktör de kararsızlıktır. Çeşitli arayışlardan sonra bir noktaya gelmek “karar vermek”, tereddüt edip seçememe durumu ise “kararsızlık” olarak tanımlanmaktadır.⁵¹ Kararsızlık gelişimsel kararsızlık ve karar verme güçlükleri olarak iki kısımda değerlendirilmektedir. Gelişimsel kararsızlık mesleki karar verme sürecinin normal bir aşaması olarak görülmektedir. Bu kararsızlık durumu hem kimlik hem de kariyer keşif aşamasının sonucunda ortaya çıkan normal bir süreci yansıtmaktadır. Karar verme güçlüğü ya da kararsızlık, hayatın her alanında genel olarak karar verememe durumunu ifade etmektedir. Sürekli karar verememe durumu yaşanması sonucunda kararsızlık işlevsel hâle gelmektedir. Araştırmalar kararsız bireylerin yüksek düzeyde kaygı, düşük öz saygı ve karar verme kapasitelerinde azalma gibi bir dizi olumsuz psikolojik özellik sergilediklerini göstermektedir. Kararsızlık tutumu bireyin kendisini planlaması ve iradesini kullanmasında güçlükler oluşturmaktadır.⁵² İradesi güçlü olan bireyler karar verinceye kadar belirli zorluklar yaşasalar bile herhangi bir konuda kararsız kalmayı tercih etmemektedirler. Çünkü en kötü kararın kararsızlıktan daha iyi olduğunun farkındadırlar. Aynı zamanda verdikleri kararın lehlerinde ya da aleyhlerinde olabilecek sonuçları üzerinde denge

⁴⁵ Victor E. Frankl, *İnsanın Anlam Arayışı*, s.125.

⁴⁶ Thomas Madsen, “The Conception of Laziness and the Characterisation of Others as Lazy”, *Human Arenas*, 1 (Mayıs 2018), s. 288.

⁴⁷ Thomas Gilovich and Victoria Husted Medvec, “The Experience of Regret: What, When, and Why”, *Psychological Review*, 102/2, (1995), s. 379.

⁴⁸ Payot, *İrade Eğitimi*, s. 232-233.

⁴⁹ Epiktetos, *Düşünceler ve Sohbetler*, çev. Cemal Sürer (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 1999), s. 129.

⁵⁰ Payot, *İrade Eğitimi*, s. 218.

⁵¹ D. Mehmet Doğan, *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*, 2. Baskı, (Ankara: Vadi Yayınları, 2003), s. 713-714.

⁵² Paulo Jorge Santos-Carlos Gonçalves, “A Kohutian approach to indecisiveness”, *Análise Psicológica*, 3/35 (Eylül 2017), s. 339.

kurma eğilimi göstererek sonuca ulaşmaktadırlar. Böylelikle verecekleri kararın sonucu olumsuz da olsa kararlı davranarak problemi çözmeye çalışmaktadırlar.⁵³ Kararsızlık bireyi niyet ve eyleminde sonuçsuz bıraktığı için iradeyi olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Tutkular: İradeyi zayıflatan unsurlardan biri de tutkulardır. Tutku yoğun yaşanan veya karşı konulamaz bir duygu, mahkûmiyet ve herhangi bir şey için çok güçlü istek anlamlarına gelmektedir.⁵⁴ Tutkulu arzu ise bireyin kendisini ve herhangi bir nesneyi kendi faydası için yıkıcı bir şekilde kullanması olarak tarif edilmektedir.⁵⁵ İnsanların sevdiği, önemli bulduğu, zaman ve enerji harcadıkları bir etkinliğe karşı güçlü bir eğilim olarak tanımlanan tutkunun uyumlu ve takıntılı olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Uyumlu tutku, bireyin sevdiği şeyi içselleştirilmesinden kaynaklanmakta ve bireyi sevdiği etkinliğe katılmaya yönlendirmektedir. Uyumlu tutkular tutku olmaktan ziyade biraz fazla sevmek, daha fazla isteme durumunu ifade etmektedir. Uyumlu tutku tutumunda birey kendini kontrol edebilmektedir. Takıntılı tutku ise bireyi kontrol edilemeyen bir dürtü yaşamaya yönlendirmektedir. Bir başka ifadeyle tutkularına tutuklu olan birey dürtülerinin kontrolünde davranışlar sergilemektedir.⁵⁶ Tutkular doyumsuzluk ve tatminsizlik duygusu yaşattığı için sürekli doyuma ulaşma hissi düşünerek ve doğru bir şekilde davranmaya engel olmaktadır.⁵⁷ Buna mukabil tutku ne kadar şiddetli olursa olsun doğası gereği geçici olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir şeyle tutkulu bir duygu bağı kurmak o şeyi her zaman aynı şekilde istemek anlamına gelmemektedir. Netice itibariyle tutkular bireyi nesneleştiren, kendileri özne makamına gelen yoğun arzulardır. Tutkulara tutsak olmak özgürlüğü kaybetmek anlamına gelmektedir. Bu cihetle özgürlüğün ilk adımı tutkulardan özgür olabilmektir. İrade beden fonksiyonlarını doğru yerlere kanalize ettiğinde ve tutkuları engellediğinde ruh özgürleşmeye başlamaktadır.⁵⁸

Dürtüsellik: İradeyi olumsuz şekilde etkileyen faktörlerden biri dürtüsellik olarak kabul edilmektedir. Modern hayatın ve teknoloji çağının dört büyük problemi olarak kibir, narsisim, çocuksu gerileme ve dürtüsellik olduğu düşünülmektedir.⁵⁹ Dürtüsellik, ortama uygun olmayan veya aşırı riskli, doğru bir şekilde ve yeterince planlanmamış ve genellikle istenmeyen sonuçlara yol açan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Dürtüsellikte dikkatsizlik sabırsızlık, sıkılma, yenilik arayışı, risk alma, heyecan ve zevk arzusu, zarar görme ihtimalini hesaplayamama ve dışa dönüklük gibi birtakım özellikler bulunmaktadır.⁶⁰ Dürtüsellik bir çocuk gibi bir eylemin sonucunu düşünmeden o eylemin gerçekleşmesinde ısrarlı olma tutumunu ifade etmektedir. Dürtüsel davranışlar bireyin hayatında üç alanı etkilemektedir. Öncelikle birey bir karara ulaşmadan önce bilgiyi toplayıp değerlendirme yapamamaktadır. İkinci olarak uzun vadeli ödüllere ulaşabilmek için ödülü erteleyememekte ya da daha küçük ödülleri kabul etme davranışı göstermektedir. Son olarak birey kendisini tehlikeye sokabilecek, kendisine zarar verebilecek motor davranışları baskılayabilme becerisini kullanamamaktadır. Genel olarak her birey bazen dürtüsel davranışlarda bulunabilmektedir ama bu durum süreklilik göstermemektedir. Örneğin alışveriş yaparken alışveriş listesinde olmayan bir ürünün gerekli olup olmadığını düşünmeden alışveriş sepetine koymak

⁵³ Haddock, *İradenin Gücü*, s. 294.

⁵⁴ Vandenbos, *APA Dictionary of Psychology*, “passion”, s. 766.

⁵⁵ Byung-Chul Han, *Güzeli Kurtarmak*, s. 58.

⁵⁶ Robert J Vallerand, “On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People's Lives Most Worth Living”, *Canadian Psychology*, 49/1 (2008), s. 1.

⁵⁷ Byung-Chul Han, *Güzeli Kurtarmak*, çev. Kadir Filiz (İstanbul: İnsan yayınları, 2020), s. 40.

⁵⁸ Sayar-Yalaz, *Ağ Sanal Dünyada Gerçek kalmak*, s. 217.

⁵⁹ Sayar-Yalaz, *Ağ Sanal Dünyada Gerçek kalmak*, s. 347.

⁶⁰ Pınar Güzel Özdemir vd., “Dürtüsellik ve Tedavisi”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 4/3 (Eylül 2012), s. 294.

dürtüsel bir davranıştır. Fakat bu davranış sürekli gerçekleşmiyorsa problem olarak görülmemektedir. Dürtüsel davranışların süreklilik arz etmesi problem olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda sürekli dürtüsel davranışlar sergilemek iradeyi zayıflatmaktadır.⁶¹ Dolayısıyla dürtüsellik bireyin iradesiyle şekillenmesi gereken davranışlardır. Netice itibariyle irade bireyi güçlü kılan, doğru olan eylemlerde kararlılık göstermesini, yanlış eylemlerden uzaklaşmasını destekleyen fitri bir güçtür. Amaçsızlık, kararsızlık, tutku ve dürtüsellik gibi faktörlerin irade gücünü azalttığı müşahade edilmektedir.

İradeyi Güçlendiren Eylemler

İradeyi zayıflatan faktörler olduğu gibi güçlendiren faktörler de bulunmaktadır. İrade kullanıldıkça güçlenmekte aynı zamanda kişiyi kararlarında, söylem ve eylemlerinde güçlü kılmaktadır. Doğru irade zihnin efendisidir ve iradenin mükemmelliği daima ahlaki olarak ortaya çıkmaktadır. Güçlü iradede imkânsızlık, sabırsızlık ve doğru olmayan düşünce tarzı bulunmamaktadır.⁶² Derin düşünce, eylem, aktif olma, istikrarlı davranmak ve doğru çevre edinimi iradeyi güçlendiren öncelikli eylemlerdir.

Derin düşünce: İradeyi güçlendiren en önemli faktörlerden biri derin düşüncedir. Düşünce insana özgü, zihinsel bir aktivitedir. Derin düşünmek bir şeyin kabuğunu yok edip hakikatine ermek⁶³ aynı zamanda büyük keşiflerin ön hazırlıklarını yapmaktır. Düşünceler eyleme dönüşmeyip sadece düşünce olarak kalsalar bile beyinde hareketliliğe ve daha fazla iletişim ağlarının kurulmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar bir eylemi gerçekleştirmeyip o eylemi hayal etmenin dahi beyni aktive ettiğini göstermektedir. Bu nedenle bireyin kendine çekilmesi, düşünmesi hem zihnen hem de ruhen gelişmenin bir yolu olarak görülmektedir.⁶⁴ Derin düşünme bireyin kararlar almasında ve davranışlarını belirli ölçülere göre düzenlemesinde kendisine liderlik etmekte aynı zamanda alışkanlıklarını kontrol etmesinde, dış dünyadan gelen telkinlerin ve içsel dünyasında olan fikirlerin girdabından, olumsuz duyguların etkisinden kurtulabilmesinde kendisine yardımcı olmaktadır. Bir başka ifadeyle derin düşünce dilin telkinlerini, tutkuların illüzyonlarını ve olumsuz tavsiyelerin yanıltıcı etkilerini detaylı bir analizle görebilme etkinliğidir. Örneğin çok fazla abur cubur yemek isteyen kişinin bir sonraki aşamada yaptığı eylemden haz alacağını bilse de bu eyleminin kendisini olumsuz şekilde etkileyeceğini detaylı şekilde görebilmesidir.⁶⁵ Derin düşünce, davranışların kaynağını bulma etkinliği ve bireyin kendisi üzerinde hakimiyet ve kontrol kurabilme imkânıdır.⁶⁶ Hayat içerisinde birtakım değişiklikler yapılmak isteniyorsa dikkat tutum ve davranışlara yoğunlaşmalı ama önemli değişiklikler için odaklanılması gereken yer düşüncelerdir. Çünkü davranış ve tutumların kaynağına odaklanmak yanlış kökünden temizlemektir.⁶⁷ Netice itibariyle derin düşünme sadece bir şeyi bilmek değil aynı zamanda o şeyin bilincine varmak ve bilinenle bilincine varılan şeyin arasındaki farkını anlayabilmektir.⁶⁸ Düşüncede derinleşmek iradeyi aktive etmenin önemli yöntemlerinden biri olduğu görülmektedir.

⁶¹ Sayar-Yalaz, *Ağ Sanal Dünyada Gerçek kalmak*, s. 386, 355.

⁶² Haddock, *İradenin Gücü*, s. 45.

⁶³ Ragıp el-İsfahani, *Müfredat*, s. 643.

⁶⁴ Sayar-Yalaz, *Ağ Sanal Dünyada Gerçek kalmak*, s. 155.

⁶⁵ Payot, *İrade Eğitimi*, s. 136-138.

⁶⁶ Aliya İzzebegoviç, *Doğu Batı Arasında İslam*, çec. Salih Şaban (İstanbul: Klasik Yayınları, 2011), s. 91.

⁶⁷ Stephen R. Covey, *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı*, çev. Gönül Suveren-Osman Deniztekin, 18. Basım (İstanbul: Varlık Yayınları A.Ş., 2002), s. 27.

⁶⁸ Rasim Özdenören, *Yumurta Yıyıcı Hangi Ucundan Kırmalı* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2016), s. 95.

Eylem: İradeyi güçlü kılan faktörlerden biri eylemdir. Sözlükte eylem, çalışma anlamına gelmekte,⁶⁹ bir amaç doğrultusunda yapılan iş olarak tanımlanmaktadır.⁷⁰ Eylem düşüncenin aksiyon olarak ortaya çıkmasıdır. Eylemi olmayan düşünce söyleme mahkûm olarak kalmaktadır. En güçlü düşünceler bile eyleme taşınmadığı zaman sönüp gitmekte ya da verimsiz bir hâle gelmektedir. İnsanın enerjisini alışkanlığa dönüştüren düşünce değil eylemleridir.⁷¹ Eylem bireyin zihinsel, fiziksel ve psikolojik güçlerini kullanmasıdır. Birey kendisine ait güçlerini kullanmadığı zaman içsel uyum ve bütünlüğünü koruyamamakta, düşüncüyü ortaya koyamamanın sonucunda güçsüzlük, can sıkıntısı, yetersizlik ve kendi kendinden uzaklaşma gibi olumsuz duygular yaşamaktadır. Dolayısıyla bireyin gücünü, yeteneklerini kullanmasının ve eyleme dönüştürmesinin varoluşsal bütünlüğü açısından önemli olduğu görülmektedir.⁷² Düşüncelerin gerçekleşmesi eylemlere dönüşmesi sayesinde varlık alanına temayüz etmektedir. Düşünme, karar verme ve uygulama olmak üzere üç unsurun birlikteliği sonucunda ortaya çıkan eylem cisimleşmekte ve nesnelleşmektedir. Her gerçekleşen eylem içerisinde belirli kararları, amaçları ve yargıları ihtiva etmektedir.⁷³ Örneğin bir çiftçinin ektiği tohumdan meyve alması ya da bir yazarın düşüncelerini kelimeler dökerek insanların ruhlarına ulaşması hayatın somut olarak esere dönüşmesini, düşüncelerin eylemleşmiş hâlini göstermektedir. En küçük eylemler dahi büyük oluşumlar veya büyük başarılar için ön birikimler olarak kabul edilmektedir.⁷⁴ Eylemi olmayan düşünce ve söylem sadece iddialardan ibarettir. Söylemi ve düşüncüyü varlık alemine taşıyan eylemlerdir.

Aktif olmak/Çalışmak: İrade eğitiminin ve içsel gelişimin insani ve ahlaki boyutu aktif olmak ve anlamlı işlere yönelmektir. Aktif olmak tembellikten uzaklaşmak, atıl olmamak demektir. Buna mukabil boş işlerle uğraşmak aktif olmak ya da çalışmak anlamına gelmemektedir. Çalışmanın değeri kemiyetinde değil keyfiyetinde yani kalitesindedir.⁷⁵ Aktif olmak demek canlı olmak, dinç olmak, tembellik yapmamak ve yapılan işi istekle, canla başla yapabilmektir. Çalışma enerjisini tüketmeden, verimi azaltmayacak şekilde bir gayretin içinde olabilmektir. Aynı zamanda bireyin kendisini ve hayatını nasıl değerlendirebileceğini, hayatından nasıl verim alabileceğinin farkında olarak çalışmasıdır. Böylelikle birey zamanı doğru planlamayı ve çalışmalarını hevesle ve istekle gerçekleştirmiş olmaktadır.⁷⁶ Zihnen ve bedenen aktif olmak ve metodolojik bir şekilde sürekli çalışmak dağa tırmananların zirveye yaklaşırken duydukları istek ve motivasyon gibi güçlü bir isteğe, yoğunlaşmaya ve yapılan işten mutluluk duymaya neden olmaktadır. Zihin ve beden aktifleştikçe üşengeçlik, tembellik ve erteleme gibi eylemin sınırlarını daraltan olumsuz duygu ve düşünceler zayıflamaktadır.⁷⁷ İnsan canlı, aktif bir varlık olduğu için sadece düşünmekle iktiza edememekte, varlığını canlılığıyla, eylemsel aktivitelerle ortaya koymaktadır.⁷⁸

İstikrarlı olmak: İrade eğitiminin önemli faktörlerinden biri istikrarlı olmaktır. Arapça bir kelime olan istikrar karar kökünden gelmekte bir yerde karar kılmak, bir şeyde kararlı olmak anlamlarına gelmektedir.⁷⁹ Eylemlerin az da olsa sürekli olması önemlidir. İnsanın hâlinde, ahvâlinde ve eylemlerinde istikrarlı olması yaptığı işlerin sonuca ulaşmasına neden olmaktadır.

⁶⁹ İbn Manzûr, Lisânü'l-Arab, C. 9, s.400.

⁷⁰ Râğıb el-İsfahânî, Müfredât, s. 474.

⁷¹ Payot, İrade Eğitimi, s. 142-143.

⁷² Erich Fromm, Kendini Savunan İnsan, çev. Necla Arat (İstanbul: Say Yayınları, 1998), s. 212-213.

⁷³ İhsan Fazlıoğlu, Sözün Eşiğinde (İstanbul: Ketebe Yayınları, 2020), s. 98.

⁷⁴ Payot, İrade Terbiyesi, s. 118, 71.

⁷⁵ Başgil, Gençlerle Başbaşa, s. 51.

⁷⁶ Payot, İrade Eğitimi, s. 153-155.

⁷⁷ Payot, İrade Terbiyesi, s. 52.

⁷⁸ Fazlıoğlu, Sözün Eşiğinde, s.179.

⁷⁹ Ragıp el-İsfahani, Müfredat, s. 662.

Arapça hâl kelimesinin çoğulu olan ahvâl klasik felsefede değişkenler demektir. Bir başka ifadeyle insanın hâl ve ahvâli sürekli değişmektedir. Bu değişkenliğe takılıp kalmadan istikrarlı olmak ve istikamet üzere yaşamak bireyi geliştirmekte ve tekâmül ettirmektedir. İnsan varlığının eylemlerinin sadece doğru ve iyi olması yeterli görülmemektedir. Doğru ve iyi olan hâl ve eylemlerin devamlılığı eylemleri sabitlemekte ve meleke hâline getirmektedir.⁸⁰ Meleke hâline gelen tutumlar bireye yaptığı işlerde devamlılık göstermeyi öğretmektedir. Yapılan işlerde istikrarlı olmak dağınık ve verimsiz çalışmanın önüne geçmenin bir yoludur. İstikrarla çalışmak ve çaba göstermek yapılan işi, bir tohumun ağaca dönüşmesi gibi sonuçlandıracak niteliktedir.⁸¹ Dolayısıyla hâl, ahvâl ve eylemlerde kararlı olmak kişiyi ve yaptığı çalışmaları en güzel şekle getirebilmesini destekleyen bir tutumdur.

Çevre edinimi: İrade eğitiminde önemli rolü olan faktörlerden biri de çevredir. İnsan varlığı dünyaya geldiği gibi kendisini toplumsal bir yaşantı içinde bulmakta ve dış dünyayla ilişkiler kurmakta ve bu ilişkiler vasıtasıyla anlamlar dünyasını oluşturmaktadır. Birey doğduğu andan itibaren sosyalizasyon sürecine girmektedir. Yani birey bir toplumun ya da toplumun bir kesitinin nesnel dünyasına kapsamlı ve tutarlı şekilde girerek toplumsal alanda varlık bulmaktadır. Bireyler çocukluk dönemlerinde çeşitli duygusal etkileşim ve iletişimlerle kendilerini ötekilerle özdeşleştirmektedirler. Özellikle farkına vardıkları kişilerin rol ve tutumlarını benimseme, içselleştirme ve kendi davranışı olarak ortaya koyma temayülü göstermektedirler. Böylelikle çocuklar kendilerini tanımaya ve kimlik edinmeye güç yetirebilir duruma gelmektedirler.⁸² Dolayısıyla çevre, insan varlığının kendisini anlaması ve anlamlandırmasında aynı zamanda sosyal yönünü tatmin etmesinde işlevsel bir unsurdur. Öyle ki insan beyni uzun süre maruz kaldığı çevreyi bir zaman sonra gerçek gibi algıladığı için akıl ortamın yanlış olduğunu söylese bile içgüdüleri gerçeklik ve sanalı birbirinden ayırt edememektedir.⁸³ Netice itibarıyla çevrenin bireyin gerçeklik algılarını oluşturmakta ve hayatını biçimlendirmekte önemli bir güce sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çevre edinimi iradenin gücü üzerinde etkili bir role sahiptir.

Erken Çocukluk Dönemi ve İrade Eğitimi

Doğumdan ya da annenin hamileliğinden ilköğretimin ilk yıllarına kadar olan dönem “erken çocukluk” olarak tanımlanmakta, okul öncesi eğitim de Erken Çocukluk Eğitimi’nin içinde kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar gelişim sorumluluğu olarak yürümeyi, katı yiyecekleri yemeyi, konuşmayı, beden artıklarının atılmasını ve kontrol dilmesini, cinsiyet farklılıklarını ve cinsiyetine uygun toplumsal rollerini öğrenmektedirler. Aynı zamanda sosyal ve fiziksel gerçeklikleri tanımlamaya yönelik kavram oluşturmakta, kendilerini ifade edebilmeye ve doğru ve yanlış ayırabilmeye başlamakta, okumaya hazır duruma gelmektedirler. Erken çocukluk döneminde gelişimin en hızlı ve çevrenin en etkili olduğu zaman 0-6 yaş dönemidir. Çocukluk dönemin ilk altı yılındaki yaşantılar, edinilmiş davranışlar ve alışkanlıklar daha sonraki davranış ve gelişimler açısından önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalar beyin gelişimi için yaşamın ilk yıllarında öğrenmenin çok önemli olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle hayatın ilk altı ya da sekiz yılındaki eğitim gelecekteki yaşantının temellerini oluşturmaktadır.⁸⁴

⁸⁰ Fazlıoğlu, *Sözün Eşiğinde*, s. 182.

⁸¹ Payot, *İrade Eğitimi*, s. 157-159.

⁸² Bahset Karlı, “Toplumsal Birlikteliklerde Öncelikler: Kabullenme ve Dışlamanın Sosyo-Psikolojik Temelleri (Alevilik-Sünnilik Örneği)”, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 / 2 (Haziran 2014), s. 100.

⁸³ Sayar-Yalaz, *Ağ Sanal Dünyada Gerçek kalmak*, s. 313.

⁸⁴ Fikret Gülaçtı, “Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi”, ed. Fikret Gülaçtı-Songül Tümkaya, *Erken Çocukluk Eğitimi* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), s. 2.

Hayatın ilk altı yıllık zaman dilimi kritik dönem olarak kabul edilmekte ve belirli davranışların öğrenilmesinin en kolay olduğu dönemler “kritik dönem” olarak isimlendirilmektedir. Bu kritik dönem kaçırıldığında bir davranışın öğrenilmesi zorlaşmakta hatta tam anlamıyla öğrenme gerçekleşmemektedir. Bu nedenle çocuklara erken yaşlarda eğitim vermeye başlandığı zaman verilen eğitimin çok daha etkili ve kalıcı olacağı düşünülmektedir. Çocuğun çok yönlü gelişebilmesi için çocuğa bedensel, sosyal, zihinsel, duygusal ve dil konularında destek olabilecek uyarıcıların olduğu bir çevre ve donanımlı yetişkinlerle ilişki kurabileceği ortamlar gerekmektedir. Aynı zamanda sağlıklı, fiziksel ve ruhsal olarak uyumlu, başarılı ve topluma katkı getirecek bireyler yetiştirilmek için eğitim olabildiğince erken başlanması gerekli görülmektedir. Araştırmalar çocukların sosyal becerileri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeyleri geliştikçe yaşamlarında daha olumlu olduklarını, problem çözme yeteneklerinin geliştiğini ve daha mutlu olma becerisi kazandıklarını göstermektedir.⁸⁵ Netice itibarıyla erken çocukluk döneminde verilen eğitimin çocuğun ileriki hayatını etkileyeceği, bu dönemde edinilmiş davranışların alışkanlık hâline geleceği ve çocuğun kendisini, davranışlarını, hayatını kontrol edebilme becerilerinin gelişeceği anlaşılmaktadır.

İrade eğitimi iradeyi işlevsellik kazandırmaya yönelik bir eğitimidir. Kendini yönlendirmenin gücü olarak⁸⁶ kabul edilen iradenin eğitimle şekillendirilebilen ve geliştirilebilen bir yetenek olduğu,⁸⁷ zaman içerisinde bedendeki kas gibi geliştiği düşünülmektedir.⁸⁸ Bir başka ifadeyle irade kullanıldıkça güçlenen ve güçlü kılan bir kas yapısına benzemektedir. Sınırlar ve ilkeler bu sistemi güçlendiren en önemli unsurlardır.⁸⁹ Kişisel kaderin şekillendirilmesini destekleyen irade eğitimi⁹⁰ uzun vadede istenilen bir şeyi elde etmek için kısa vadede olacak istekleri ertelemeyi, bilinçli çaba göstermeyi ve dürtülere karşı dirençli olabilmek için farklı stratejiler geliştirmeyi öğrenme faaliyetidir. İrade eğitimde bireyin kendisini tanımasına, bilinçli ya da bilinçsiz eylemlerinin farkında olmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. İradenin müdahale etmediği bir hayatı dürtüler şekillendirmekte ve o hayat otomatik hareketlerle devam ettirilmektedir. Öyle ki kişi merkez edindiği dürtüleri sorgulamadan takip ederek ve o dürtülerin uydusu olarak yaşayabilmektedir.⁹¹ İrade bireye sınırlar tayin etmekte ve o sınırların korunmasına yönelik destekleme mekanizmaları oluşturmaktadır. Birey kişiliğinin sınırları kadar sağlıklı, huzurlu, kendisiyle ve hayatla barışıktır. Aynı zamanda birey neye evet, neye hayır diyeceğinin kararını verebilme becerisini kullanabilmektedir.⁹² Birey iradesini kullandığı ölçüde kendisine, içgüdülerine ve alışkanlıklarına hâkim olabilmekte, özgür tercihlerde bulunabilmektedir. Kendisine, içgüdülerine hâkim, farkındalık sahibi bireyler yetiştirebilmek için iradenin geliştirilmesi ve iradeyle ilgili eğitimlerin yapılması gereklilik arz etmektedir.

İrade eğitimi birey yaşadığı müddetçe sürekliliği olan bir eğitimidir. Bu eğitimin çocuklara verilmesinin çok daha işlevsel olduğu düşünülmektedir. Çünkü erken çocukluk döneminde huy, karakter ve kişilik kökleşmeye başlamakta ve irade gücüne karşı mukavemetli olmaktadır.⁹³ Aynı

⁸⁵ Gülaçtı, “Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi”, s. 3-4.

⁸⁶ Haddock, *İradenin Gücü*, s. 23.

⁸⁷ Haddock, *İradenin Gücü*, s. 73.

⁸⁸ Roy F. Baumeister-John Tierney, *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength* (New York: Penguin Press, 2011), s. 1.

⁸⁹ Sayar-Yalaz, *Ağ Sanal Dünyada Gerçek kalmak*, s. 470.

⁹⁰ Haddock, *İradenin Gücü*, s. 75.

⁹¹ Payot, *İrade Terbiyesi*, s. 30.

⁹² Özlem Esmergül-Özlem Küskü (Ed.), *Müthiş Psikoloji*, 110. Baskı (İstanbul: Destek Yayınları, 2020), s. 102.

⁹³ Başgil, *Gençlerle Başbaşa*, s. 39.

zamanda irade hayatın gereksinimlerinden ve kısıtlamalarından özgür olabilmenin, ruhu maddeye bağımlılıktan uzak tutabilmenin bir gücüdür.⁹⁴ Bu eğitim doğru metotlarla uygulandığında çocuğun özsaygısının ve başkalarına olan saygısının gelişeceği, kendisine yetmeyi öğrenebileceği, kendinin farkında olabileceği, sorumluluk duygusunun⁹⁵ ve empati kurabilme becerisinin gelişebileceği ve saldırgan eğilimlerine engel olabileceği⁹⁶ düşünülmektedir. Çocuğun özgür ve doğru kararlar alabilmesi, duygu ve isteklerini fark edebilmesi, uzun vadeli istekler için kısa vadeli istekleri erteleyebilmesi ve dürtüsel davranışlara karşı direnç gösterebilmesi için irade eğitiminin önemli rolü olduğu kabul edilmektedir.⁹⁷ Özellikle erken çocuklukta bir uyarana karşısında hemen tepki göstermemeyi, engelleyici nihai dürtülere hâkim olabilmeyi öğrenmek gerekmektedir. Bir uyarana karşı koyamamak, o uyarana karşısında benlik bilinciyle davranamamaktır. Aynı şekilde bir uyarana düşünmeksizin tepki vermek ve her dürtünün peşinden gitmek iradenin zayıf olması ve takatsizlik semptomu olarak görülmektedir. Bu nedenle çocuklara iç ve dış dürtülere teslim olmak yerine kendilerini o dürtülere hâkim kılabilme için irade gücünün nasıl aktive edilebileceğini göstermek gerekmektedir. Kendine hâkim olamamanın güçsüzlük, kendine hâkim olmanın en büyük özgürlük olduğu perspektifinin kazandırılması,⁹⁸ otokontrol, özdenetim ve öz disiplinin edinimi gibi bireyin içsel mekanizmalarını düzenleyebilmek için irade eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

İrade eğitimi konusunda yapılmış olan geniş çaplı bir deney konunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. “Marshmallow Testi” ya da “Hazzı Erteleme Testi Becerisi” olarak yapılmış olan deney irade gücüyle ilgili psikoloji tarihinin meşhur deneylerinden biridir. 1960’lı yıllarda erken çocukluk döneminde, çocukların kendilerini kontrol edebilme ve duygularını yönetme becerilerini ölçmek amacıyla tasarlanmış, 550’den fazla çocuğa uygulanmış bir deneydir. Stanford Üniversitesinin Bing Anaokulunda 4-6 yaşlarındaki çocuklar “Sürpriz Odası” denilen bir odaya alınırlar. Sürpriz odasında masanın üzerinde şekerleme, kurabiye veya kraker gibi çocukların çok sevdiği bir ikram ve ikramın yanında bir masa zili bulunmaktadır. Gözlemci, çocuklara dışarıda işi olduğunu, 20 dakika kendisini beklemeleri gerektiğini, şayet kendisini çağırmak istedikleri zaman veya şekerlemeyi yemeğe karar verdiklerinde zile basmalarını ister. Ayrıca gözlemci çocuklara kendisi gelene kadar zile basmaz ve şekerlemeyi yemezlerse ödül olarak bir şekerleme daha kazanacakları bildirir ve çocukları odanın kapısından izlemeye başlar. Çocukların önlerinde bulunan, hemen yiyebilecekleri bir şekerleme ve bekleyip kazanabilecekleri iki şekerleme olmak üzere iki seçenekleri bulunmaktadır. Kimi çocuklar hemen zile basar ve önlerindeki şekerlemeyi yemeyi tercih ederler. Kimileri ödülü alabilmek için dirençli davranır, şekerlemeleri görmemek için gözlerini kapatır, kimileri ise şarkı söyleyerek 20 dakikayı geçirmeye çalışırlar. Kendilerini 20 dakika süresince kontrol edenler ödülü kazanmış olurlar. Bu çalışma yapıldıktan sonra yıllarca bu çocukların neler yaptıkları, nasıl davrandıkları takip edilir. Araştırma sonucunda hazzı erteleyebilen çocukların erteleyemeyenlere göre akademik açıdan daha başarılı oldukları, sınavlardan daha iyi puanlar aldıkları, öz saygılarının daha yüksek olduğu, daha iyi konsantre olabildikleri, hayal kırıklıkları ve stresle daha iyi baş edebildikleri, madde, alkol gibi bağımlılık risklerinin daha az olduğu gözlemlenir.⁹⁹ Bu deney iradeyi etkinleştiren stratejilerin erken çocukluk döneminde

⁹⁴ Han, *Güzeli Kurtarmak*, s. 61.

⁹⁵ Haddock, *İradenin Gücü*, s. 325-338; Yener Özen, *İrade Eğitimi* (Ankara: Gece Kitaplığı, 2014), s. 184-185

⁹⁶ Walter Mischel, *Marshmallow Testi*, çev. Arış Satılmış (İstanbul: Pegasus Yayınları, 2016), s. 212-213.

⁹⁷ Özen, *İrade Eğitimi*, s. 152-153.

⁹⁸ Byung-Chul Han, *Yorgunluk Toplumu*, çev. Samet Yalçın, 5. Baskı (İstanbul: Açılımkitap , 2019), s. 37-38.

⁹⁹ Mischel, *Marshmallow Testi*, s. 12-13, 31.

öğrenilip uygulanmasının bir ömür boyunca kök salmış otomatik davranışlara dönüşeceğini göstermektedir.¹⁰⁰

İrade eğitiminde öncelikle çocuğun kendisini tanıması, sınırlarını bilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan eylemlerin doğru ya da yanlışlığını vicdanında hissetmesine destek olunarak eylemlerine odaklanabilme yeteneğini kazandırılmaktadır. Dürtüyle tepki arasındaki seçimi yapabilmek için reaktif yani etkiye göre tepki vermeyip farklı tepkiler hayal ederek davranış seçimi yapabilmeye becerisi geliştirmek iradeyi güçlü kılmakta ve doğru tepki vermeyi kolaylaştırmaktadır.¹⁰¹ Böylelikle herhangi bir davranışa karşı tepki seçenekleri oluşturabilmek ve bu tepkilerin sonuçlarının neler olabileceğini düşünme refleksi bireyi iradeli davranmaya sevk etmektedir. Genellikle bir konuda verilen genelleşmiş tepkiler otomatik düşünceler vasıtasıyla oluşmaktadır. Zihindeki yanlış tasavvurlar otomatik düşüncelere, otomatik düşünceler de otomatik davranışlara ya da alışkanlık hâline dönüşmektedir.¹⁰² Otomatik düşünceler basit şemalar, ara inanç ve varsayımlar ve çekirdek inançlar olmak üzere üç kısımdan meydana gelmektedir. Hava soğuduğu zaman kalın giyinmek ya da yağmur yağdığında bir yere girmek gibi kurallar şeklindeki düşünceler “basit şemalar”, “eğer” ve “o zaman” ile başlayan cümlelerle ifade edilen kuralların bildirimi ise “ara inanç ve varsayımlar”, bireyin iç dünyası ile çevresi arasındaki etkileşim ve iletişim sonucunda, geçmiş yaşantı ve tecrübelerle dayanan varsayımlar “çekirdek inanç” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin birey yetersiz olduğunu düşünüyorsa herhangi bir olumsuz durumda yetersizlik düşüncesi otomatik olarak ortaya çıkmaktadır.¹⁰³ Dolayısıyla erken çocukluk itibarıyla verilen irade eğitiminin doğru çekirdek inançlar oluşturmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

İrade eğitiminde çocuklara tembel olmamak, üşengeçlik yapmamak, aktif olmak, sürekliliği olan amaçlı çalışmalar yapmayı bireysel bir gelenek haline getirmek, çalışmak için uygun zaman dilimi ve uygun mekan arayışında bulunmamak, yapılması gereken işleri ertelememek ya da yarıda bırakmamak, yapılan işe odaklanmak gibi doğru çalışma tutum ve davranışı kazandırılmaktadır.¹⁰⁴ İradenin güçlenmesi için hayal gücünü kullanma alıştırmaları, deneyim ve bilgileri canlı tutabilmek için hafıza alıştırmaları, dürtüsel ve düşüncesizce karar vermemeye yönelik akıl yürütme, davranış tercihiinde bulunma alıştırmaları, ahlaki olmayan davranışların farkında olma ve özdenetim çalışmaları ve istemede kararlı olma uygulamalarının yapılması önerilmektedir.¹⁰⁵ İrade eğitimi hazzı erteleyebilme ve otokontrollü davranma becerisini ve bilişsel kabiliyetleri geliştirme etkinliği aynı zamanda tüm beceriler gibi kullanma motivasyonuna bağlı olarak kullanılabilirliği artan bir sisteme yönelik faaliyetler kümesidir.¹⁰⁶ İrade eğitimi faaliyetlerinin sistemli bir şekilde özellikle erken çocukluk döneminde uygulanması gerekmektedir. Bu eğitimin kalıcı olabilmesi için evde ve okulda alıştırmalar yapılmasının irade gücünün işlevsel hâle getirilmesi açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. İrade eğitimi sonucunda çocuğun kendisine ve diğerlerine değer vermesi ve saygı duyması, eylemlerinden sorumlu olduğunu bilmesi, uzun vadeli hazlar için kısa vadeli hazları erteleyebilmesi, sınırsız istek ve arzularını denetleyebilmesi, verdiği kararları zaman kaybetmeden eyleme geçirebilmesi, çalışmayı sevmesi, tembellikten hoşlanmaması, kendisini denetleyebilmesi, yemek, uyku gibi içgüdülerini kontrol altına alabilmesi, eylemlerinde istikrarlı olabilmesi, başkasının etkisi altında kalmadan karar verebilmesi, erdemli davranmak için kararlı olması,

¹⁰⁰ Mischel, *Marshmallow Testi*, s. 53.

¹⁰¹ Covey, *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı*, s. 68.

¹⁰² David Burns, *İyi Hissetmek*, çev. Esra Tuncer (İstanbul: Psikonet Yayınları, 2018), 51-55.

¹⁰³ Esmergül-Küskü (Ed.), *Müthiş Psikoloji*, s. 99-100.

¹⁰⁴ Başgil, *Gençlerle Başbaşa*, s. 59-60.

¹⁰⁵ Haddock, *İradenin Gücü*, s. 93-94.

¹⁰⁶ Mischel, *Marshmallow Testi*, s.197.

herhangi bir davranış karşısında tepkisini seçerek verebilmesi, kötü düşünceleri engelleyebilmesi, saldırgan davranışlara yönelmemesi gibi kazanımlar elde edileceği düşünülmektedir.

İrade Eğitiminde uygulanabilecek çalışma önerileri:

Erken çocukluk döneminde irade eğitimi çalışmaları doğru karar verme, davranış seçme, haz öteleme, sorumluluk alma, farkındalık, beklemeyi ya da sabırlı davranmayı öğrenme, dikkat ve motivasyon, emek verme, sıcak ve soğuk odaklanma, zorlama ve sınırlama olmak üzere on bir çalışma olarak tasnif edilebilir. Bu çalışmaların her biri irade eğitimini güçlendirebilecek çalışmalardır. Her çalışma için örnekler, oyun, drama, etkinlik örnekleri verilerek nasıl uygulanacağı gösterilmektedir.

Doğru karar verme ya da “Eğer-O zaman ne olur?” çalışmaları: Çocuğun doğru karar vermesine ve doğru tercihlerde bulunmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. “Eğer böyle davranırsam ne olur?” ya da “Şayet yanlış davranırsam o zaman yaşayacağım ya da hissedeceğim şeyler şunlar olur.” gibi davranışın sonuçlarını görme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

1. Örnek: Çocuklara en çok sevdikleri yiyecekler ve sağlıklı olan yiyeceklerle ilgili resim yapma, drama, oyun gibi etkinliklerle kendileri için sağlıklı olanı seçmede iradeli davranma alışkanlığı kazandırılabilir. “Eğer sağlıklı yemezsem hasta olurum” ya da “Sağlıklı beslenmediğim zaman çok kilo alırım, rahat hareket edemem” gibi olabilecek sonuçları değerlendirerek doğru karar verme alıştırmaları yapılabilir.

2. Örnek: Bir konu belirlenir ve o konuda çocuklara “su canlılar için hayattır” gibi önermeler söylenip “Doğru mu? Yanlış mı?” diye sorulup hızlıca cevap vermesi istenir. Böylece çocukların doğru kararlara yönelmesine yardımcı olunur.

Örnek Oyun: “Kırmızı Işık” oyunu: Üç tane kırmızı, yeşil ve sarı olmak üzere büyük daireler hazırlayın. “Yeşil Işık” diye seslenip yeşile boyanmış daireyi gösterdiğinizde çocuklar sınıfta koşsunlar, “Sarı Işık” diye seslenip sarıya boyanmış daireyi gösterdiğinizde çocuklar yavaşlayıp kaplumbağa hızında yürüsünler, “Kırmızı Işık” seslenip kırmızı boyanmış daireyi gösterdiğinizde çocuklar dursunlar. Daha sonra sadece renkleri gösterip o renklere göre doğru karar verip uygulayanlar kazanmış olurlar.

Davranış seçme çalışmaları: Çocukların herhangi bir konuda tepki verecekleri zaman davranış seçebilme yeteneklerini geliştirme çalışmaları yapılabilir.

1. Örnek: Çocuklara hoşlanmayacakları ya da öfkelenebilecekleri bir davranışa karşı hangi davranışları seçecekleri konusunda resim çalışması yapmaları ya da hayallerini ifade etmeleri istenebilir. Olumlu ya da olumsuz bir davranışa karşı tepki olarak bir davranış seçebilmek için öncelikle hayallerinde birkaç davranış canlandırabilirler ve bu hayalde canlandırılan bu davranışların sonucunda ne kazanıp ne kaybedeceklerini düşünmeleri desteklenir. Böylelikle çocuklar tepki verirken doğru davranış seçebilme becerisini kazanmış olurlar.

2. Örnek: Çocuklara çalışma denildiği zaman aktif olma ve canlı olmak gibi olumlu davranışları hayal etmeleri ve o davranışlardan neden hoşlandıkları üzerinde konuşularak zihinlerinde olumlu davranışların sürekli olması sağlanır.

3. Örnek: Nefes egzersizleri eğitimiyle olaylara karşı tepki vermeden önce nefes egzersizi uygulayıp öfkeye yenik düşmeden davranış seçebilme becerisi geliştirilebilir.

Haz öteleme çalışmaları: Çocuğun istediği bir şeyi istediği anda sahip olmasını engellemeye yönelik çalışma yapılabilir.

1. Örnek: Evde ya da okulda kısa süreli oruçlar tutmaları istenebilir. Bu oruçlar birkaç saatlik oruçlar olabilir. Oruçlarını açtıkları zaman kendilerine hâkim oldukları için ödüllendirilebilirler. Ayrıca dışarda acıktıklarında ya da susadıklarında bir süre sabretmeleri istenebilir.

2. Örnek: Evde ya da okulda çocukların sevdiği bir şey gösterilerek sevdikleri şeyin onlar için alındığını ama yemekten sonra yiyecekleri söylenebilir ya da çocukların oynamak istedikleri veya aldıkları bir oyuncak ya da kendilerine verilen bir hediye o anda açmaları engellenebilir ve yemek yedikten ya da resim çalışmasını yaptıktan sonra oyuncaklarıyla oynayabilecekleri söylenebilir. Böylelikle çok istedikleri bir şeye hemen ulaşmak yerine belli bir zaman sonra ulaşmış olurlar.

3. Örnek: Masal anlatırken ya da hikâye okurken en heyecanlı yerinde bırakıp ertesi gün anlatılabilir. Böylelikle çocukların beklemeyi öğrenmesi desteklenmiş olur.

Etkinlik Örneği: Haz öteleme Etkinliği: Çocuklarla mutfakta bir çalışma yapılabilir. Masanın üzerine çocukların sevdikleri birçok yiyecek çeşidi konulur. Bu yiyeceklerden sandviç hazırlamaları istenir. "Bundan da isterim, şundan da isterim" diyerek sandviğin içine bundan da her şeyden koyarlar. Bir tanesini de normal sandviç şeklinde hazırlarlar. İki sandviğin tadına da bakarlar. Bu mutfak etkinliği ile de irade kullanılmadan tüm hazların peşinden gitmenin tadını deneyimlemiş olurlar.

Haz öteleme faaliyeti: "Hazkontrolometre" adında bir ölçek hazırlarlar. Bu ölçek kendilerine hazzı öteleyip öteleyemediklerini göstermiş olur.

Sorumluluk alma çalışmaları: Çocuklara sorumluluklar vererek onları sorumlu davranmaya yöneltme çalışmaları yapılabilir. Evde ve okulda çocuklara yaşlarına uygun belirli sorumluluklar vermek ve bu sorumlulukları yerine getirmediklerinde nelerin eksik olacağı ve sonucunda ne hissedebileceğiyle ilgili çalışmalar yapılabilir. Ayrıca resim, oyun, drama gibi aktivitelerle sorumluluk alma çalışmaları desteklenebilir.

1. Örnek: Evde ya da okulda bir ya da iki masanın temizliğinden, oyuncakların düzenli olması gibi sorumluluklar verilebilir ve bu sorumlulukların yerine getirilmesi için denetleme faaliyetleri yapılabilir.

2. Örnek: Yarım kalan işleri bitirme çalışmaları yapılabilir.

Drama Etkinliği: "Canım istemiyor, bana ne! konulu drama. Bu çocukların zevkle oynadığı bir grup oyununda ya da çalışmasında gerçekleştirilebilir. Herhangi bir oyun oynanmaya ya da etkinlik yapmaya başlanır. Oyun bir tur oynandıktan sonra "Eğer içimizden biri "Canım istemiyor, bana ne" diyerek oyundaki ya da gruptaki görevini yapmazsa ne olur?" denilerek oyun bir tur daha gerçekleştirilir. Oyun veya etkinlik bu şekilde sonlandırılmaya çalışılır. Oyun ya da etkinlik sonunda iki deneyim arasındaki hissedilen duyguların ifade edilmesi için birkaç soru sorulur. "Hangisi daha zevkli oldu?", "sizce oyunu ikinci defa oynadığımızda neden zevk alamadık?", "bizim için faydalı olan şeyleri canımız istemediği için yapmadığımızda hangi deneyimdeki gibi hissederiz?", "canımızın istemediğini yapmama bize ne sağlar?", "o halde canımız istemese de kimi durumlarda sonucun daha güzel ve faydalı olması için neler yapmalıyız?" gibi sorularla 'İrademizi kullanmalı ve kendimize dur, şimdi bunu yapmalısın, demeliyiz' sonucuna varılır. Ayrıca sonuca

varılmadan önce “Ne gibi?” sorusu sorulup “trafik kurallarına uymadan hareket etmek, sağlıklı beslenmemek, ders çalışmak yerine uyumak gibi günlük hayattan örnekler günlük hayattan örnekler verilerek konu pekiştirilebilir.

Farkındalık çalışmaları: Çocukların ne yaptıklarının ya da nasıl davrandıklarının farkında olmalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

1. Örnek: Çocuklardan haftanın bir günü sık kullandıkları bir kelimeyi kullanmamaları ve her defasında o kelime yerine farklı bir kelime kullanmaları istenebilir.

2. Örnek: Evde ya da okulda herhangi bir eşya emanet olarak verilip korumaları istenebilir. O eşyayı en güzel koruyan ödüllendirilebilir.

3. Örnek: “Evet, Hayır” gibi belirli kelimelerin kullanılmaması gereken yarışmalar yapılarak konuştuklarının farkındalığı geliştirilebilir.

Oyun Örneği: “Yarış Pisti” oyunu: Çocuklar bahçede ya da hazırlanmış olan bir yarış pistinde, belirli bir zaman diliminde koşmaları istenir. Çocuklar koşarken “Seni annen aramış haberin var mı?”, “dondurmanı yemişler, şimdi ne yapacaksın?” gibi sorular sorulur. Çocuklar kendilerini denetleyerek onlara sorulan önemli soruları yanıtlarlar. Böylece yolda koşarken hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendilerini denetlemiş olurlar.

Beklemeyi ya da sabırlı davranmayı öğrenme çalışmaları: Çocukların her şeyin istedikleri gibi hemen gerçekleşmeyeceğini ve beklemeyi öğrenmeye yönelik çalışmalardır.

1. Örnek: Evde ya da okulda turşu yapmak, çiçek yetiştirmek, kek yapmak gibi uzun vadede sonucu görülecek çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar yapılırken beklenmediği ya da sabırlı davranılmadığında sonuca ulaşamayacağı gösterilebilir.

2. Örnek: Çocuklara çok parçalı bir oyuncağın parçalarını aralıklarla verilerek belirli bir zaman içerisinde oyuncak tamamlamaları istenebilir.

3. Örnek: Çocuk bir oyuncak almak istiyorsa o oyuncağın ücretinin bir kısmını harçlıklarından biriktirip ödemesi istenebilir.

Oyun Örneği: “Dondum Kaldım” oyunu. Öğretmen ya da bir çocuk lider olur. Çocukların sevdiği hareketli bir müzik çalınır. Müzik çalınırken çocuklar istedikleri gibi hareket ederler. Lider seçilen kişi “Dondum kaldım!” dediği an kimse yerinden kıpırdamaz. Birkaç saniye beklenir daha sonra “Hareket” der ve çocuklar hareket etmeye devam ederler. Müzik devam ederken donup kalmaları zor olabilir. “Dondum kaldım” uyarısı geldiğinde durmayı beklemeyi öğrenmiş olurlar.

Dikkat ve motivasyon çalışmaları: Çocukların yaptıkları işe odaklanmasına yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalar ortam nasıl olursa olsun yaptıkları işe odaklanmalarını destekleyebilir.

1. Örnek: Evde ya da okulda oyuncakların aynı renkte olanlarını veya aynı şekilde olanlarını ya da çorap çiftlerini bulma gibi etkinlikler yapılabilir.

2. Örnek: Çocukların her birinin önüne belirli nesneler konulup o nesneler hakkında düşünceleri için o nesnelere odaklanmaları istenir. Üç ya da beş dakika sonra nesneyle ilgili hangi ayrıntıları gördüklerini anlatmaları istenir. Böylelikle odaklanmalarına destek olunabilir.

Örnek Oyun: İki ya da üç çocuk sınıfın muhafızları olurlar. Görevleri olabildiğince ciddidir: Sınıftaki diğer çocuklardan her biri bir ya da iki dakikalık sürede sınıf muhafızlarının dikkatlerini dağıtmaya çalışırlar. Belirli bir süre içinde dikkatleri dağılmazsa oyunu kazanmış olurlar. Ya da

çocukların önüne boyama çalışması verilir ve bu çalışmayı dikkatleri dağılmadan üç dakikada bitirmeleri istenir. Öğretmen dikkat dağıtıcı birçok eylemde bulunur. İlgisi dağılmayan çocuklar oyunu kazanmış olur.

Emek verme çalışmaları: Çocuğun emek vererek elde ettikleri çalışmaların önemini anlamaya yönelik etkinliklerdir.

1. Örnek: Bahçede meyve yetiştirilip büyütülmesi için sulama, ara ara ilgilenme gibi faaliyetler yapılabilir.

2. Örnek: Çocuklara uygun örgü, el işleri yapılabilir. Emek verilen işlerin sonucunda hissettikleri duygular yazılabilir.

Örnek etkinlik: “Emeğimi vermem” adlı oyun. Çocuklarla iki ya da üç gün süren sanatsal faaliyetler yapılır. Herkes faaliyetini bitirdikten sonra sınıftaki sanat çalışmaları panosunda sergiler ve bu sanatsal faaliyeti yaparken ne kadar emek harcadıklarını ne kadar çalıştıklarını anlatırlar. Daha sonrasında öğretmen çocuklara çalışmalarına birileri zarar verse ya da bir arkadaşları dikkat etmeksizin çalışmalarının üzerine su dökse ne hissedecekleri sorulur. Aynı zamanda emek vermenin sonucunda elde edilen güzelliklerin mutluluk verdiği konusunda konuşulabilir.

Sıcak ve soğuk odaklanma çalışmaları: Bir hedefe yönelik çalışmada sıcak odaklanma yani ödüllerin iştah açıcı, çekici özelliklerine odaklanma, ertelenmesi ya da sabırlı olunması gereken bir durumda soğuk odaklanma yani soğukkanlı düşünme çalışmaları yapılabilir. Sıcak odaklanma gerçekleştirilmesi gereken eylemlerin daha kolay yapılmasına, soğuk odaklanma ise erteleme ya da kendini kontrol etmede yardımcı nitelikte çalışmalardır.

1. Örnek: Ödevini bitirmeyen bir çocuğa ödevini bitirdiği zaman harika çikolatalar yiyebileceği ya da çok sevdiği oyuncakla oynayabileceği hayal ettirilerek sıcak odaklanma çalışması yaptırılabilir.

2. Örnek: Çocukların önüne sevdikleri yiyecekler konularak teneffüse kadar yememeleri istenir. Kendilerini kolay bir şekilde kontrol edebilmeleri için çikolatayı hoşlarına gitmeyecek bir şekilde hayal etmeleri istenerek soğuk odaklanma çalışması yapılabilir.

Etkinlik Örneği: “Kendimi tutabilirim” etkinliği yapılabilir. Çocuklardan en sevdikleri şeyleri hayal etmeleri istenir. Öğretmen her çocuktan en çok sevdiği şeyi söylemesini ister. Çocuklar sevdikleri yiyeceği ya da oyuncakı söyledikleri zaman “şayet bu yiyecek ya da oyuncaktan vazgeçersen sana büyük sürprizim var” denilir. Çocuklardan istedikleri nesnelerden nasıl vazgeçtiklerini resimle ifade etmeleri istenir. Böylelikle çocuklar çok istedikleri bir şeye karşı soğuk odaklanma çalışması yaparak o şeyi hemen elde etmemeyi öğrenmiş olurlar.

Zorlama çalışmaları: Bazı etkinlikler yaparak çocuğun zorlanması ve bu gibi durumlarda kararlı olmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar çocuğun hem bedenini hem de iradesini güçlendirme çalışmalarıdır.

1. Örnek: Evde ve okulda belirli günler spor yaptırılabilir.

2. Örnek: Artık materyaller ile kendi oyuncakını tasarlaması ve yapması istenebilir.

3. Örnek: “Bu kitapları başının üzerinde ne kadar tutabilirsin?” ya da “Başında bir kitap varken kaç dakika yürüyebilirsin?” gibi sorularla yön verilerek zorlama çalışmaları yapılabilir.

Oyun Örneği: Çocuklara küçük tahta bloklardan kule yaptırılır ve kuleden her bir blok kaldırdıklarında kulenin bozulmaması için dikkatli olmaları istenir. Ne kadar dikkatli olurlarsa kazanma olasılıklarının o kadar yüksek olduğu, zorlansalar da dikkatli oldukları müddetçe oyunu kazabilecekleri belirtilir.

Sınır çalışmaları: İrade eğitimin önemli bir parçası olan sınır eğitimi çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmada çocuk sınırları aştığında kendisine nasıl bir zararın geleceğini öğrenir.

1. Örnek: “Arkadaşın izinsiz sınıftan çıkarsa neler olabilir?” veya “Sevdiğin bir yemekten arka arkaya 4-5 tabak yersen ne gibi zararı olur?” gibi sorulara cevap verilmesi ya da sonucu gösteren resim yapmaları istenebilir.

2. Örnek: Bir ya da iki adım sonrasını düşündürme faaliyeti yapılabilir. “Çocuk çok hızlı koşuyordu” önermesi söylenir ardından “bir adım sonrasında ne olabilir?”, “İki adım sonrası ne olabilir?” sorularıyla bir ya da iki adım sonrasında olabilecekler düşünülerek sınırların nasıl olması kararı verilir.

Drama Örneği: “Orkestra” adlı drama. Çocuklar kalemelerini, suluklarını kullanarak hayali enstrümanlarla bir orkestra oluştururlar. Öğretmen ya da çocuklardan biri orkestranın şefi olur. Çocukların sevdiği çocuk şarkılarından biri çalınır ve çocuklardan şefin hareketlerini takip etmeleri istenir. Şef kimi zaman yavaş kimi zaman hızlı birçok farklı şekilde orkestraya yön verir. Çocuklar müziğin ritmine uymak isteseler de şefin hareketlerini takip etmek zorundadırlar. Böylelikle çocuklar hızlı ya da daha yavaş ilerlemek isteseler de ritmi sürdürmek ve orkestranın ahengini bozmamak için iradelerini kullanmayı öğrenirler.

Sonuç

İrade niyet etmek, seçmek, tercihte bulunmak anlamlarına gelen bir kavramdır. İrade bireyi güçlü kılan zihinsel bir aktivitenin eyleme yansımasıdır. İnsan varlığının iradeli, iradesiz ya da otomatik hareketleri ve iradeyle şekillenebilen motor hareketleri bulunmaktadır. İradeli hareketler tamamen bireyin özgür iradesiyle, tercih ve seçimle meydana gelmektedir. Otomatik hareketler fizyolojik olarak ve insanın iradesinden bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. İradeyle şekillenebilen otomatik hareketlerin sınırlı, ölçülü ve dengeli olabilmesi için irade etkinliğine ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan varlığına özgü olan irade, kas gibi geliştirilebilen aynı zamanda bireyi içsel ve dışsal uyaranlara karşı güçlü kılan bir güçtür. İrade eğitimi bireyin sınırlarını belirlemede, özdenetim, öz disiplin ve otokontrolü sağlayabilmesi için önem arz etmektedir. Günümüz insanın en büyük problemlerinden biri iradenin zayıflamasıdır. Haz ve hız çağı olarak adlandırılan günümüzde akan görseller, sosyal medyadaki hareketlilikler ve hıza dayalı aktiviteler bireyleri özdenetimden, sabırlı olmaktan, bir işe yoğunlaşmaktan uzaklaştırmakta dürtüsel davranmaya yöneltmektedir. Öyle ki hazlar, haz veren eğlenceler, oyunlar, başkalarının hayatını izlemeye yönelik faaliyetler bireylerin öncelikleri hâline gelmektedir.

Hazza yönelik tutumlarla birlikte birçok konuda bağımlılıklar artmakta, bireyler içgüdülerine mahkûm olmaktadır. Teknolojiyle birlikte global bir köye dönüşen dünyamızda insanlar birbirlerinden kolayca haberdar olmakta, tüketime dayalı bir anlayış hayatı inşa etmektedir. Haz ve hız çağının tüketim endeksli hayat tarzından çocuklar da etkilenmektedirler. Anne babaların çocuklarının mutlu olması için sürekli istek ve arzularını yerine getirmeleri, televizyon, tablet gibi teknolojik aletlerin başında uzun zaman geçirmelerine izin vermeleri sonucunda çocuklarda sürekli isteme, hız eğilimi, zevk alma ve eğlenme meyilleri artmaktadır. Günümüz çocuğu canının sıkılmasına, yavaşlığa, sabra tahammül gösterememektedir. Dolayısıyla günümüz çocuğunun erken

çocukluk dönemi itibarıyla irade eğitimi alması gerekmektedir. Bu çalışmada irade eğitimiyle ilgili birçok faaliyetin yapılabileceği sonucuna varılmıştır. Çalışma verilerine göre irade eğitimiyle ilgili ailelerin ve eğitimcilerin önemli rolleri olduğu anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş çocuklarının eğitimi çerçevesinde irade eğitimine daha geniş bir şekilde yer vermelidir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı irade eğitimi yöntemleri ve uygulamalarıyla ilgili hizmet içi eğitimler gerçekleştirerek eğitimcilerin yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Okullarda ebeveyn eğitimleri düzenlenerek ebeveynlerin çocuklarına iradeli olma tutumu kazandırmak için nasıl davranmaları gerektiği anlatılmalı ve irade eğitimiyle ilgili evde hangi çalışmaları yapılabileceklerine dair bilgilendirilmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akalın, Şükrü Haluk. *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2010.
- Akarsu, Bedia. *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Savaş Yayınları, 1984.
- Arthur Prochazka, Francois Clarac , Gerald E. Loeb, John C. Rothwell , Jonathan R. Wolpaw, “What doreflexandvoluntarymean? Modern views on an ancient debate”, *Experimental Brain Research*. 130/4 (Mart 2000), s. 420. DOI: 10.1007/s002219900250
- Atkinson, Rita L. vd.. *Psikolojiye Giriş*. çev. Yavuz Alogan. Ankara: Arkadaş Yayınları, 12 Basım, 1999.
- Bas Verplanken-Henk Aarts, “Habit, Attitude, and Planned Behaviour: Is Habitan Empty Construct or an Interesting Case of Goal-directed Automaticity?”, *European Review of Social Psychology*. 10/1 (Nisan 2011), s. 104. DOI: 10.1080/14792779943000035T
- Başgil, Ali Fuad. *Gençlerle Başbaşa*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 47. Baskı, 2006.
- Battista, John - Almond, Richard. “The Development of Meaning in Life” . *Psychiatry*, 36/4, (Ekim 2016), s. 409. doi:10.1080/00332747.1973.11023774
- Baumeister, Roy F. - Tierney, John. *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: Penguin Press, 2011.
- Bolay, Süleyman Hayri. *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2004.
- Burns, David. *İyi Hissetmek*. çev. Esra Tuncer. İstanbul: Psikonet Yayınları, 2018.
- Byung- Han, Chul. *Güzeli Kurtarmak*. çev. Kadir Filiz. İstanbul: İnsan yayınları, 2020.
- Byung- Han, Chul. *Yorgunluk Toplumu*. çev. Samet Yalçın. İstanbul: Açılımkitap , 5. Baskı, 2019.
- Carden, Lucas – Wood, Wendy. “Habit Formation and Change”. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 20 (Ocak 2018), s. 118. 118. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.12.009>
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.
- Covey, Stephen R. *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı*. çev. Gönül Suveren-Osman Deniztekin. İstanbul: Varlık Yayınları A.Ş., 18. Basım, 2002,.
- Deliagina, Tatiana G. “Overview of Motor Systems. Types of Movements: Reflexes, Rhythmical and Voluntary Movements”, *Dynamical Systems, Wave-Based Computation and Neuro-Inspired Robots*, ed. Paolo Arena. Newyork: Springer, 2010, s. 3.

- Doğan, D. Mehmet. *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Vadi Yayınları, 2. Baskı 2003.
- Duhigg, Charles. *Alışkanlıkların Gücü*. çev. Handan Balkara Çevikus. 1. Baskı. İstanbul: Boyner Yayınları, 2012.
- el-İsfahani, Ragıp. *Müfredatu Elfazi'l-Kur'an*, thk: Safvab Adnan Davudi. Dimaşk: Darü'l-Kalem. Beyrut: Darü's-Şamiyye, 3. Basım, 2002.
- Epiktetos. *Düşünceler ve Sohbetler*. çev. Cemal Sürer. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 1999.
- Esmegül, Özlem – Küskü, Özlem (Ed.). *Müthiş Psikoloji*. İstanbul: Destek Yayınları, 110. Baskı, 2020.
- Fazlıoğlu, İhsan. *Sözün Eşiğinde*. İstanbul: Ketebe Yayınları, 2020, s. 98.
- Fenni, İsmail. *Fransızcadan Türkçeye Lugatçe-i Felsefe*. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1946.
- Frankl, Victor E. *İnsanın Anlam Arayışı*. çev. Selçuk Budak. İstanbul: Okyanus Us Yayınları, 6. Baskı, 2012.
- Fromm, Erich. *Kendini Savunan İnsan*. çev. Necla Arat. İstanbul: Say Yayınları, 1998.
- Gilovich, Thomas and Medvec, Victoria Husted. “The Experience of Regret: What, When, and Why”. *Psychological Review* 102/2, (1995), 379. DOI: 10.1037/0033-295X.102.2.379
- Gülaçtı, Fikret- Tümkeya, Songül. *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Haddock, Frank Channing. *İradenin Gücü*. çev. Berman Erdoğan. Ankara: Yeryüzü Yayınevi, 2004, s. 30.
- Hançerlioğlu, Orhan. *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1988.
- Hökelekli, Hayati, “Dinî Telkin ve Tebliğde Psikolojik Esaslar”, *Diyanet Dergisi*, 19/1 (Mart 1983),28.
http://isamveri.org/pdfdrg/D00033/1983_c19/1983_c19_1/1983_c19_1_HOKELEKLIH.pdf
- İbn Manzur, Ebu'l-Fadl Cemalüddin Muhammed b. Mükerrrem. *Lisânü'l-Arabi'l-Muhit*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, Beyrut, 2.Baskı, 1979.
- İzzebegoğlu, Aliya. *Doğu Batı Arasında İslam*. çev. Salih Şaban. İstanbul: Klasik Yayınları, 2011.
- Karslı, Bahset. “Toplumsal Birlikteliklerde Öncelikler: Kabullenme ve Dışlamanın Sosyo-Psikolojik Temelleri (Alevilik-Sünnilik Örneği)”. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 / 2 (Haziran 2014), 100.
- Madsen, Thomas. The Conception of Laziness and the Characterisation of Others as Lazy”. *Human Arenas*, 1 (Mayıs 2018), 288. DOI: 10.1007/s42087-018-0018-6
- Mischel, Walter. *Marshmallow Testi*. çev. Arış Satılmış. İstanbul: Pegasus Yayınları, 2016.
- Özdemir, Pınar Güzel vd., “Dürtüsellik ve Tedavisi”. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4/3 (Eylül 2012), 294. <https://doi.org/10.5455/cap.20120418>
- Özdenören, Rasim. *Yumurtayı Hangi Ucundan Kırmalı*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2016.
- Payot, Jules. *İrade Eğitimi*. çev. Hakan Alp. İstanbul: Yakamoz Yayınları, 2020.
- Payot, Jules. *İrade Terbiyesi*. çev. Hakan Alp. İstanbul: Ediz Yayınevi, 6. Baskı, 2019.

- Reber, Arthur S. *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books, 1985.
- Santos, Paulo Jorge - Gonçalves, Carlos. "A Kohutian approach to indecisiveness". *Análise Psicológica*, 3/35 (Eylül 2017), 339. doi: 10.14417/ap.1055
- Sayar, Kemal-Yalaz, Berna. *Ağ Sanal Dünyada Gerçek Kalmak*. İstanbul: Kapı Yayınları, 2019.
- Schwartz, Andrew B.. "Movement: How the Brain Communicates With the World". *Cell*, 164/6, (Ekim 2016), 1112.
- Seneca. *Mutlu Yaşam Üzerine-Yaşamın Kısıtlılığı Üzerine*. çev. C. Cengiz Çevik. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 7. Basım, 2020.
- Stuckrad, Kocku von. (ed.). *The Brill Dictionary of Religion*. Leiden : E.J. Brill, 2007.
- Topçu, Nurettin. *İradenin Davası; Devlet ve Demokrasi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1998.
- Vallerand, Robert J. "On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People's Lives Most Worth Living". *Canadian Psychology*, 49/1 (2008), s. 1. DOI: 10.1037/0708-5591.49.1.1
- VandenBos, Gary R. *APA Dictionary of Psychology*. Second Edition. Washington/USA: American Psychological Association, 2015.
- Verplanken, Bas-Aarts, Henk. "Habit, Attitude, and Planned Behaviour: Is Habitan Empty Construct or an Interesting Case of Goal-directed Automaticity?". *European Review of Social Psychology*, 10/1 (Nisan 2011), 104.
- Vural, Mehmet. *İslâm Felsefesi Sözlüğü*. Ankara: Elis Yayınları, 2011.
- Özen, Yener. *İrade Eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı, 2014.

Karakter İnşasında Utanmanın Rolü: Tehzîbü'l-Ahlâk Literatürü Merkezli Bir İnceleme

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan TURAN

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Giriş

Türkçede utanma kavramıyla bağlantılı olarak birçok sözcük kullanılır. Hayâ, ar, mahcubiyet, suçluluk duygusu bunlardan bazılarıdır. TDK sözlüğünde utanmak: “Onursuz sayılacak veya gülünç olacak bir duruma düşmekten üzüntü duymak, mahcup olmak; bir şeyden sıkılmak, çekinmek” anlamlarında kullanılır.¹ Yine Türkçede hayâ kelimesine karşılık olarak utanma duygusu, utanç, utanma, sıkılma kelimeleri kullanılmaktadır.² Utanma, olumsuz öz bilinçli duygulardan sayılır. Kontrol edilmediği takdirde benliğe zarar verebilen bir duygudur. Psikolog ve kişilik teorisyeni Silvan Tomkins araştırmasında, doğuştan ve gözlemlenebilir olan utanma da dâhil olmak üzere dokuz ana duyguyu tanımlamıştır. Bu duyguların ikisi pozitif, biri nötr, altısı da negatif olarak adlandırılmıştır. Utanma olumsuz altı duygudan birisidir. Bebeklik dönemi gözleminden elde edilen bu araştırmanın yetişkinler için de önemli göstergeleri vardır. Bu tespit insanda utanma duygusunun en erken dönemlerden itibaren yerleşik olduğunu bundan dolayı yaşam deneyiminde şekillendirici bir rol oynayabileceğini göstermektedir.³ Utanma duygusuyla ilgili yapılan çalışmalarda utanmanın bireyin öz bilincine yönelik tahripleri üzerinde durulduğu gibi tam tersi, insanın küçük yaştan itibaren karakter inşasında ve sosyal bilinç kazanmasında önemli bir rol oynadığına yönelik sonuçlar da elde edilmiştir. Bazı araştırmacılar bu duygunun binlerce yıldır insanda bulunmasının nedenini, bu duygunun uyarlanabilir olduğunu ve sorunların çözümünde önemli bir etken olmasına bağlamışlardır.⁴ Utanmanın sosyalleşme üzerinde, sosyalleşmenin de utanma duygusunun şekillenmesinde dönüşümlü olarak etkisi vardır. Özellikle küçük yaşta olumsuz sosyalleşme deneyimleri, çocukların bebeklik ve erken çocukluk döneminde utanmaya ilişkin kavramların gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.⁵

Utanma ile ilgili problemler; felsefe, psikoloji, sosyoloji, tıp gibi farklı bilim ve disiplinler tarafından ele alınmıştır. Aristoteles’ten itibaren sistematik bir felsefî problem olarak incelenmesinin yanı sıra özellikle Ortaçağda dinî-ahlâkî bir kavram olarak ortaya konmuştur. Latince utanma anlamına gelen *pudor*, *pudicitia* kelimesi ile aynı kökten gelir. *Pudicitia*, Roma kültüründe ilahî varlık alanıyla ilgili birçok soyut ahlâkî niteliklerden biridir.⁶ Bu kavramın dinî-ahlâkî bir erdem olarak konuluşu Romalı Hristiyan bilgin Prudentias’a⁷ kadar götürülebilir. Ancak *Pudicitia* (*castitas*)⁸ özellikle on ikinci yüzyıl Hristiyan dünyasında ahlâkî erdemlerin sistematik

¹ Şükrü Haluk Akalın, ed., “TDK Türkçe Sözlük”, içinde *Utanmak* (Ankara: TDK Yayınları, 2011), 2423.

² Şükrü Haluk Akalın, ed., “TDK Türkçe Sözlük”, içinde *Hayâ* (Ankara: TDK Yayınları, 2011), 1067.

³ Andrew P. Morrison, *The Culture of Shame* (New Jersey: Jason Aronson, Incorporated, 1998), 58.

⁴ June Price Tangney vd., “Are Shame, Guilt, and Embarrassment Distinct Emotions?”, *Journal of Personality and Social Psychology*, sy 70 (1996): 1267-68.

⁵ Tamara J. Ferguson, Hedy Stegge, ve Ilse Damhuis, “Children’s Understanding of Guilt and Shame”, *Child Development* 62, sy 4 (1991): 837.

⁶ Rebecca Langlands, ed., “Sexual virtue on display I: the cults of pudicitia and honours for women”, içinde *Sexual Morality in Ancient Rome* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), 39.

⁷ Shawn R. Tucker, *The Virtues and Vices in the Arts* (Eugene: Wipf and Stock Publishers, 2015), 5.

⁸ Hans-Friedrich Mueller, “Vita, Pudicitia, Libertas: Juno, Gender, and Religious Politics in Valerius Maximus”, *Transactions of the American Philological Association* (1974-) 128 (1998): 223.

olarak işlendiği dinî kitaplarda yedi temel erdemden birisi sayılan imanın (Fides) altında sıralanan bir alt erdem olarak yerini almıştır.⁹

İslam dünyasında Türkçe ve Farsça yazılan ahlâk kitaplarının sayısı az olmamakla birlikte, ahlâkla ilgili terminoloji ağırlıklı olarak Arapça kelimelere dayanır. Arapçada utanma anlamında kullanılan iki kavram ön plana çıkmaktadır; hayâ ve hacel kavramları. Bu kavramları Müşîr Nusret Paşa ahlâk kitabında şöyle ayırır: Hayâ: “İrtikâb etmiş olduğu emr-i kabîhin zuhûrundan kocunmaktır” (işlemiş olduğu kötü fiilin ortaya çıkmasından çekinmektir). Hacer ise : “İşlemediği bir emr-i nâ-makbûl ile ma’rûfiyyetden çekinmektir” (işlemediği makbul olmayan bir iş ile bilinmekten çekinmektir).¹⁰ Yer yer bu kelimeler birbiriyle bağlantılı olarak kullanılsa da ahlâka konu olan ihtiyari fiiller alanında yer verilen kavram, hayâ olmuştur.

Hayâ, mastardır ve hayât ile aynı köktendir. Arapça sözlüklerde tevbe, utangaçlık ve mahcubiyet (hışmet) anlamlarına gelir. Fiil olarak ise istif’al babında kullanılır.¹¹ *İstehya*, dönüşlülük bildirir yani failleri ve mefulleri bir olan fiillerdendir. Ahlâk eserlerinde, hayâ ile ilgili geniş bir literatür bulunur. Hayâ ile ilgili bazı tanımlar şunlardır:

- Hayâ “İnsanın kötülüklerden sakınması ve onları terk etmesidir”¹²
- “Kötü bir işin yapılmasından veya iyi bir işin terk edilmesinden dolayı insanın yüzünün kızarmasıdır”¹³
- “Nefsin dinen, aklen ve örfen çirkin olan fiilleri işleme korkusuyla kendisini alıkoymasidir”.¹⁴
- Kötülük işleme korkusuyla nefsin kendini tutma melekesidir.¹⁵

Bu tanımlarda, hayâ duygusuyla, insanın, dinin, aklın ve örfün yasakladığı şeylerden korkması ve bunun sonucu kendini olumsuz fiillerden uzak tutmasına vurgu yapılmıştır.

Hayâ, İslam düşüncesinde farklı alanlarda inceleme konusu yapılmıştır. Macit Fahri, İslam ahlâk geleneğini dört kısma ayırır: Nassî, kelâmî, felsefî ve dinî ahlâk. Bu çalışmada hayâ kavramı, felsefî ahlâk temelinde ele alınacaktır. Felsefî ahlâkın en önemli kaynaklarından bir tanesi *Tehzîbü’l-ahlâk* literatürüdür. Bu ahlâk kitaplarının ilk örneklerinden birisi Yahya b. Adî’nin *Tehzîbü’l-ahlâk*’ıdır. Yahya b. Adî’nin bu eseri İslam dünyasında çok fazla takipçi bulamamıştır. Buna karşın aynı adla kaleme alınan İbn Miskeveyh’in eseri, kendinden sonra yazılan ahlâk kitapları için referans olmuştur. İbn Miskeveyh’in bu eserini Farsça’ya çevirip, tedbîrî’l-menziel ve tedbîrî’l-müdün başlıklarını ilave eden ise Nâsuriddîn Tusî olmuştur. Tusî bu eserinde İbn Miskeveyh’in yazdıklarına ilaveten Farabî gibi filozofların eserlerinden de yararlanmıştır. Tusî sonrası yazılan çoğu ahlâk kitabında ve şerhlerde bu üslubu izlemek gelenek halini almıştır. Bu eserlerde hayâ duygusu özellikle erdemler bahsinde ele alınmıştır.

1. Utanma bir erdem midir?

⁹ Cheryl Gohdes Goggin, “Copying Manuscript Illuminations: The Trees of Vices and Virtues”, *Visual Resources* 20, sy 2-3 (Mart 2004): 180-85.

¹⁰ Müşîr Nusret Paşa ve Babanzâde Mustafa Zihni Paşa, *Nusretü’l-Hamîd alâ Siyâseti’l-Abîd -Mikyâsü’l-Ahlâk Sülûkü’l-Mâlik Tercümeleri*, ed. Ali Adem Yörük (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2020), 74.

¹¹ İbn Manzûr, *Lisânu’l-Arap*, c. 14 (Beyrut: Dâru’s-sâdir, 1968), 217.

¹² Râgıp el-İsfehânî, *Müfredat / Kur’an Kavramları Sözlüğü*, çev. Abdülbaki Güneş ve Mehmet Yolcu (İstanbul: Çıra Yayıncılık, 2012), 324.

¹³ Mustafa Çağrı, “Hayâ”, içinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1997), 554.

¹⁴ Taşköprizâde Ahmed Efendi ve Ömer Türker, *Şerhu’l-Ahlâki’l-Adudiyye*, çev. Mustakim Arici (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2014), 80.

¹⁵ İsmail Müfid İstanbulî, *Şerhu’l-Ahlâki’l-Adudiyye*, çev. Selime Çınar (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2014), 72.

Utanmanın bir erdem olup olmadığı soruşturması aynı zamanda onun bir karakter olarak kazanılıp kazanılamayacağı problemini de yansıtmaktadır. Utanma konusunu, ahlâk eserlerinde sistematik olarak inceleme konusu yapan ilk isimlerden birisi Aristoteles'tir. Aristoteles ruhta olup bitenlerin üç türlü olduğunu belirtmiştir: duygulanımlar (pathos), olanaklar (dynamis) ve huylar (eksis). Aristoteles arzu, öfke, korku, sevinç, kin, özlem, acıma gibi genel olarak davranışı haz ya da acının izlediği duruma, duygulanım adı verir. Bunlardan etkilenmeyi sağlayan şeye, örneğin; korkmayı ya da acı duymayı sağlayan şeye olanak ismini verir. Huy ise iyi ya da kötü durumda olmaktır, örneğin; gerekenden fazla ya da az öfkelenmek, kötü durumda olmak anlamına gelirken, olması gerektiği kadar öfkelenmek iyi durumda olmak anlamına gelir. Ona göre erdemler ve reziletler duygulanım değildir. Çünkü insanlar erdem ve reziletlere göre övülür ve yerilir, iyi ya da kötü olarak adlandırılır. Korkanın ya da öfkelenenin, iyi ya da kötü oluşundan bahsedilmez. İnsanlar kendilerinde varolan duygudan ötürü yerilmez ancak bu duygunun kontrol edilmemesinden ötürü yerilir. Erdemler tercihtir, ona göre duygulanımlardan “harekete geçirildiğimiz” şeyler olarak bahsedilirken, erdemlerle ilgili olarak “yatkın olmak” ifadesi kullanılır.¹⁶ Dolayısıyla duygulanım erdemden farklıdır.

Aristoteles utanmadan (aidōs) bir erdem olarak bahsetmenin doğru olmadığını belirtir. Aristoteles'e göre utanma, bir huydan çok duygulanıma benzer. Utanma, kötü itibar korkusudur. Korkuya benzer şekilde oluşur. Utanan kızarır, korkan sararır. Bu özellikler bedenseldir, huydan çok duygulanımla alakalıdır. Aristoteles'e göre, utanma gençlerde daha çok gereklidir. Zira duygularla yaşayıp hatalara düştükleri için, gençlerin, utangaç olmaları ve utanmadan ötürü hatalardan uzak durmaları gerektiği düşünülür. Utanan gençler övülür oysa utanmasından ötürü yetişkin bir insan övülmez. Zira yetişkin birinin utanılacak bir şey yapmaması gerektiğine inanılır. Utanma aynı zamanda iradeli yapılanlarda ortaya çıkar, doğru bir insan hiçbir zaman isteyerek kötü şeyler yapmaz.¹⁷

Neticede Aristoteles için utanma bir erdem değildir ancak utanmayı bilen, bu konuda orta olma söz konusu olduğu için övülür. Utanma konusunda aşırı gidene aşırı utangaç, hiçbir şeyden utanmayan yüz­süz, bunların ortası ise utanmayı bilendir.¹⁸

Aristoteles'ten sonra özellikle Hristiyan dünyada utanma, erdem şemasında yerini almıştır. Dördüncü yüzyıldan itibaren Hristiyan dünyada utanmadan, dini ve ahlâki bir erdem olarak bahsedilmektedir.¹⁹ Sonraki dönemlerde utanma bir erdem olarak ahlâk literatüründe işlenmiştir. İslam dünyasında da ilk dönemlerden itibaren dinî ve ahlâki bir kavram olarak hayâ kavramı kullanılmıştır. “İstehya” kelimesi Kuran'da üç yerde (Bakara 2/26; Kasas 28/25; Ahzâb 33/53) geçmektedir. Birçok hadîste de hayânın, iyilik ve imanın bir parçası olduğu vurgulanmıştır.²⁰ Sistemli ahlâk eserleri kaleme alınmaya başladıkça hayâ, erdemler şemasında yerini almıştır. Farabi'nin eserlerinde hayâ ilgili açıklamalar sınırlıdır. Farabi hayâyı iki aşırılık arasında

¹⁶ Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, çev. Saffet Babür (Ankara: Kebikeç Yayınları, 2005), 1105b.

¹⁷ Aristoteles, 1128b.

¹⁸ Aristoteles, 1108a.

¹⁹ Tucker, *The Virtues and Vices in the Arts*, 5.

²⁰ “Hayâ bütünüyle hayırdır” (Müslîm, İmân 61); “Hayâ Sadece iyilik getirir” (Buharî, Edeb, 77); “Eğer hayâ etmiyorsan dilediğini yap” (Buharî, Edeb, 78; Ebu Davud, Edeb, 6); “Her dinin bir ahlakı vardır; İslam'ın ahlakı da hayâdır” (İbn Mâce, Zühd 17); “Dört haslet peygamberlerin sünnetindendir. Hayâ, güzel koku sürünmek, misvak kullanmak ve evlenmektir.” (Tirmizî, Nikah 1); “Hayâ imandandır.” (Buharî, İman 16); “Hayâ imandandır, iman ise cennete götürür. Ahlaksızlık ise cefadandır. Cefa ise sahibini cehenneme götürür.” (Tirmizî, Birr, 2140); “Hayâ ve utanma duygusu imanın birer parçasıdır. Ahlaksızlık ve insanlara gösteriş için söylenen sözler nifaktandır.” (Tirmizî, Birr ve's-sıla, 2159); “Vakarlı (ağırbaşlı) olmak hayâdandır, sekînet de hayâdandır.” (Buharî, Edeb, 6117)

(utanmazlık-sıkılğanlık) orta olan bir erdem olarak görür.²¹ İhvan-ı Safâ da benzer şekilde risalelerinde hayâyı “iki aşırılık arasında orta olandır” şeklinde niteler.²²

İslam dünyasında ilk dönem ahlâk düşünürlerinden birisi olan Yahya b. Adî öncesi sistematik bir erdem tasnifini bulmak zordur. Yahya b. Adî ise *Tehzîbü'l-ahlâk* adlı eserinde ana ve tali erdem ayrımı yapmaksızın yirmi erdem ve buna karşılık yirmi erdemsizlik sıralar. Yahya b. Adî'ye göre hayâ, vakâr (ağırbaşlılık) ile ilişkilidir ve vakâr erdemi içerisinde ele alır.²³ Sonraki dönemlerde hayâ, mustakil bir alt erdem olarak ele alınmıştır. İbn Sina, ahlâk risalesinde hayâyı bir alt erdem olarak, temel erdemlerden olan hikmet erdemi altına yerleştirir. Hayâyı şöyle tanımlar; “işlendiği takdirde birtakım çirkinliklere yol açacağı düşüncesiyle ruhun, yapılan çirkinlikleri reddetmesidir.”²⁴ İbn Sînâ'nın çağdaşı olan İbn Miskeveyh hayânın tanımı konusunda İbn Sînâ ile hem fikir olsa da *Tehzîbü'l-ahlâk*'ında hayâyı, hikmet altına değil, iffet ana erdemi altına yerleştirilmiştir. İbn Miskeveyh sonrası kaleme alınan ahlâk eserleri ve şerhlerinde, hayâ kavramının iffet erdemi altında incelenmesi gelenek halini almıştır.

Bütün bunlardan anlaşılmaktadır ki hayâ, İslam ahlâk düşüncesi geleneğinde bir erdem olarak incelenmiştir. Ahlâk eserlerinde erdem olarak zikredilmesi, doğuştan gelen hayâ duygusunun çevresel şartlar ve telkinlerle olumlu ya da olumsuz tarafa sevk edileceğini de göstermektedir. Hıyün tanımında olduğu gibi “düşünüp taşınmaksızın nefste yerleşmiş meleke/hal” ifadesi hayâ için de kullanılmıştır.²⁵ Aynı zamanda hayâ, iki ucu ifrat ve tefrit olan reziletler arasında ortada olma anlamına da gelmektedir. Hayâ, *Tehzîbü'l-ahlâk* literatürü tarafından insanî davranışın ardında yatan temel duygu şeklinde görülmüştür. İbn Miskeveyh, Tusî ve Kınalızâde Ali Efendi insan davranışının şekillenmesinde hayânın rolünü benzer şekilde açıklamışlardır.

Bu düşünürlerle göre; çocukta ortaya çıkan ilk güç beslenmedir. Çocuk, doğumundan itibaren öğrenim ve bilgi olmaksızın içgüdüsel olarak yiyeceğe doğru meyleder. Daha sonra hareket ve istediğine doğru yönelme melekesi gelişir. Bunu hayâl etme melekesi izler, çocuk gazâp gücünün gelişimiyle kendini engelleyen ve kendine zarar veren şeyleri uzaklaştırmaya başlar. Daha sonra ayırt etme gücü (temyîz) ortaya çıkar ki bu insan olmanın ilk aşamasıdır. Ayırt etme melekesiyle birlikte hayâ duygusu da ortaya çıkar. Hayânın temelinde şu vardır: Kendisinden kötü bir şeyin ortaya çıkma korkusu. Hayâ, nefsin kötülük yapmaktan sakınma hususunda korku duyması, kınanmaktan sakınmasıdır.²⁶

Çocukta ilk belirmesi gereken ve onda aklın varlığını gösteren temel duygu hayâ olarak görülmüştür. Hayâ duygusu demek, çocuğun kötü olanı ayırt etmesi onu hissetmesi demektir. Bu his onu kötü şeyler yapmaktan uzaklaştırır, dolayısı ile çocuk kendisinden utanılacak şeyin çıkmasından korkar. Tusî'ye göre hayâ sahibi çocuk, yaptığı eylemi herkesin görmesini engellemeye çalışır. Başka birisinin onu böyle göreceğini düşünürse bu durumdan rahatsızlık duyar. Ancak doğal olarak kendilerinde bayağılığın aşırıya gittiği insanlar bu durumun dışındadır. Bu

²¹ Fârâbî, *Fusûlü'n Münteza'a* (Beyrût: Dâru'l-Meşrik, 1993), 37.

²² İhvân-ı Safâ, *Resâilu İhvân-ı Safâ ve Hullânu'l Vefâ 3*, ed. Fuat Sezgin, c. 3 (Frankfurt: Mâhedü't-Tarihi'l- Ulûmi'l-Arabiyyeti'l- İslâmiyye, 1999), 131.

²³ Yahya İbn Adî, *Tehzîbü'l-Ahlâk*, ed. İlhan Kutluer, çev. Harun Kuşlu (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2013), 28.

²⁴ Fatih Toktaş, “İbn Sînâ'nın ‘Risâle fi ‘İlmi'l-Ahlâk’ Risalesinin Takdim, Tahkik ve Çevirisi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy 43 (15 Haziran 2016): 48.

²⁵ İsmail Müfid İstanbulî, *Şerhu'l-Ahlâki'l-Adudiyye*, 72.

²⁶ İbn Miskeveyh, *Tehzîbü'l-ahlâk*, (Beyrût: Dar Sader, 2006), 21; Nâsiruddîn Tusî, *Ahlâk-ı Nâsirî*, çev. Anar Gafarov, Zaur Şükürov (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2007), 207; Kınalızâde Ali Çelebi, *Ahlak-ı Alai*, ed. Mustafa Koç (İstanbul: Klasik Yayınları, 2007), 358.

kronikleşmiş hastalık için yapılacak çok az şey vardır. Utanılacak fiili yaptıran şey beşer olmanın doğasıdır. İnsan gücünün yettiği ölçüde bu noksanlığını gidermelidir. Kötü ve çirkin olan örtülmeye muhtaçtır, bunlar sökülüp atılmadıkça üstesinden gelmek zorlaşmaktadır.²⁷

Korkuyla karışık olan bu duygunun bedendeki tesirleri gözlemlenebilir. Çocuk duygularını saklayamadığı için bu duygunun tesiri bedeninde tezahür eder. Bu duyguya sahip olan çocuğa bakıldığı zaman yere baktığı, başını yere eğdiği, karşıdakinin gözüne bakmadığı, yüzüzlük yapmadığı görülür. İbn Miskeveyh ve Tusî'ye göre çocuğun bu davranışları asaletinin delilidir, kötülük yapmama, güzel olanı benimseyip kötüden kaçma duygusuna sahip oluşunun göstergesidir. Hayâ duygusuna sahip olan nefis, eğitime, yönlendirilmeye ve itina gösterilmeye son derece uygundur. Bu filozoflara göre çocuğun soyluluğunu ve edebi kabul etme yeteneğini "hayâdan daha doğru gösterecek bir delil" yoktur. Kabiliyet açısından bu durumda olan çocuğun nefsi sadedir, nakşolmaya uygundur. İstenilen karakteri inşa etme konusunda hazırdır. Bu yaşlardan itibaren olumsuz karakterlerle temastan uzak tutulmalıdır.²⁸

Benzer şekilde Gazâlî de başlangıçta çocuğun herhangi bir suret ve nakıştan uzak olduğunu belirtir. Ancak çocuk nakış ve sureti kabul etmeye meyyal ve istidatlıdır. Çocuk iyiyi kötüden ayıracak duruma geldiğinde (6-7 yaş) yetişmesine özen gösterilmelidir. Çocuğun hazır olduğunun göstergesi hayâ duygusunun onda oluşmasıyla ortaya çıkar. Gazâlî'ye göre çocuğun utanma duygusu kazanıp yaptığı işlerde büyükler gibi davranarak bazı şeyleri terk etmesi onun akıl nurunun parlaklığına delalet eder. Çocuk çirkinlikleri fark eder ve bazı filleri yapmaktan utanır. Gazâlî'ye göre çocuğun bu çirkin şeyleri idrak etmesi Allah'ın bir lütfudur, kalp temizliğini ve mutedil bir durumu yansıtır. Utangaç çocuk ihmal edilmemelidir, onun terbiyesinde hayâ duygusuyla ortaya çıkan etkilenimden faydalanmak önemlidir. Zira ona göre çocuk erken çocukluk döneminde ihmal edilirse ahlâki zaaflar belirir.²⁹

Özellikle çocuklarda utanma duygusunun etkisine dikkat çekilmiştir. İbn Miskeveyh, Aristoteles'de olduğu gibi çocuklar ile yetişkinlerde utanma duygusunun etkisini birbirinden ayırır. Ona göre çocukta, bilgi, tecrübe ve tanıklık yoktur dolayısıyla nefisleri eğitilmemiştir, kötü fiillerin çıkması konusunda güvende değildirler. Utanma duygusu bu sonunun çözümünde önemli bir unsurdur. Bunun tam tersi yetişkin bireylere gelince, onların iyi ve kötü fiiller konusunda bilgileri, tecrübeleri, tanıklıkları vardır. Onların nefisleri eğitilmiştir (tehezzeb), tecrübelerinden ötürü kendilerinden kötü fiillerin çıkması konusunda güvencedirler. Yetişkinlere nazaran utanma çocuklar için kritik önemdedir.³⁰

Sonuç olarak İslam ahlâk düşünürlerine göre hayâ duygusu ahlâki davranışın ve karakter eğitiminin zeminini hazırlar. Çocuk bebeklikten itibaren olumlu ya da olumsuz çevresel koşulların etkisi altındadır. Özellikle temyiz yeteneğinin ortaya çıkmasıyla birlikte çocukta iyi ve kötü arasını ayırma gücü de fiili olarak belirir. Burada hayâ duygusu en büyük yardımcıdır. Utanma duygusu, insanda doğuştan var olmasına karşı bu doğuştan getirilen özellikler bir erdem olarak alışkanlık ve telkinlerle geliştirilebilir ve dönüştürülebilir. Buna ilaveten Müşîr Nusret Paşa hayâ duygusuna sahip olan çocukların tedip ve terbiyelerinin daha kolay olduğunu, tam tersi böyle bir yatkınlığı

²⁷ Nâsiruddîn Tusî, *Ahlâk-ı Nâsîrî*, 54.

²⁸ İbn Miskeveyh, *Tehzîbü'l-ahlâk*, 45; Krş. İbn Miskeveyh, *Ahlak Eğitimi / Tehzibu'l-Ahlak*, çev. Abdulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, ve Cihat Tunç (İstanbul: Büyüyenay Yayınları, 2013), 73-74; Nâsiruddîn Tusî, *Ahlâk-ı Nâsîrî*, 207.

²⁹ Gazali, *Ihya' u Ulum'id Din* 3, çev. Ahmed Serdaroğlu (Bedir Yayınevi, 2002), 165-66.

³⁰ İbn Miskeveyh, *el-Havâmil ve's-Şevâmil*, ed. Ahmad Amîn ve as-Sayyid Ahmad Şaqr (Frankfurt: Institute for The History of Arabic Islamic Science At The Johann Wolfgang Goethe University, 2000), 41.

olmayan çocukların ise terbiyelerinin zor ve meşakkatli olduğunu belirtmektedir.³¹ Bütün çocuklarda bil kuvve olarak hayâ duygusu varolsa da bu duyguya çocukların sahip olma dereceleri birbirinden çok farklıdır. Hayâ duygusu davranışların şekillenmesinde önemli bir unsur sayıldığına göre bu duygunun geliştirilmesi önemlidir. Hayâ aynı zamanda temyiz ve akılla ilgilidir. Çocuk için utanma eylemi zihinsel bir pratiktir. Çocuğun zihni, utanca konu olan davranış nerede ne zaman ve nasıl gerçekleşecektir? Sorularıyla meşguldür. Hayâ duygusu işbirliğine hazır olma, uysallık, etkiye hazır olma anlamına gelir, dolayısıyla çocuğun karakter inşasına uygun olduğunun göstergesidir.

2. Mutedil Utanç

Utanma duygusu insanın temel duygularından birisidir. Bu duygu bir taraftan kişinin özbilincine yönelik iken bir taraftan sosyal kabul ile ilişkilidir. Utanma duygusunun etkisiyle birey bu fiilin hem faili hem de nesnesidir.³² Özellikle olumsuz sosyalleşme deneyimlerinin, çocukların bebeklik ve erken çocukluk döneminde utanma duygusuna ilişkin gelişimlerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.³³ Utanma toplumda bireyin davranışına kişisel bir kısıtlama sağlar. Sorunlu ya da istenmeyen eylemlere ve faaliyetlere toplumun tepkisine karşın bireyin içsel cevap vermesi anlamına gelir. Utanma, bireyin sosyal organizasyona, değerlere ve geleneğe bağlılığını sürdürmede önemli bir rol oynar. Günlük yaşama ve başkalarıyla ilişkilerimize nüfuz eder. Olağan davranışa yönlendirir, dahası sosyal yaşamın biçimsel ve kurumsallaşmış kısıtlamalarının ulaşamadığı alanlardaki davranışını sınırlar.³⁴

Utanma, her ne kadar olumlu davranışların temelinde yer alsın da, olumsuz sayılan suçluluk ve mahcubiyet duygularıyla ortaya çıkar. Sosyal onaylamama veya reddedilme duygusu o kadar tesirlidir ki, bilinç hem dışlanma tehdidine karşı uyarmak hem de iyileştirici tepkileri motive etmek için derhal cevap verir. Utanma, bir anlamda, özellikle gelişimin erken aşamalarında sosyal onaylama ve reddedilme işlevlere hizmet eden temel bir duygudur.³⁵ Bu duygu bir yönüyle insan ruhunu rahatsız eder. Doğru davranışa yol açan şey de insanın kendi kendini kınaması ve kendisinden çıkacak davranış nedeniyle rahatsız olacağını düşünmesidir. Utanma duygusu, davranış çıkmadan önce kötü davranış için bir engeldir. İbn Miskeveyh, utanmayı, nefsin kendisinden kötü bir fiilin çıkmasından korkması şeklinde tanımlar. Utanma duygusu nefsin kötü bir şeyi düşünmesiyle ortaya çıkar, olaydan ötürü endişelenmesinden, ondan bu fiilin çıkmasını kötü görmesinden, nefsin kendini engellemesinden kaynaklanır. Ona göre aslında utanma davranışlarda “insanı rahatsız edici bir ahlâktır”.³⁶ Bu rahatsızlık sonucu insan acı duysa da meyvesi tatlıdır.

Günümüzde yapılan bazı çalışmalarda, *uyarlanabilir utanma* (adaptive shame) tabiri kullanılmaktadır. Zira utançla birlikte küçülme, suçluluk, değersizlik duygusu ve güçsüzlük duygularının görülmesi muhtemeldir. Bununla birlikte utanmanın yönetilebilmesi gerçek yeteneklerimizi ve niteliklerimizi yeniden düşünmeye de yol açabilir. Uyarlanabilir utanma aslında kişinin ilişki kurma, inisiyatif alma ve duyarlılığı dengeleme konusunda hareket etmesinin sağlıklı bir işareti olabilir.³⁷ Bireyin özbilinci ile sosyal ilişkiler arasında bir dengenin de sağlanması gerekir. Doğuştan itibaren varolan bu duygu kontrol edilmelidir.

³¹ Müşîr Nusret Paşa ve Babanzâde Mustafa Zihni Paşa, *Nusretü'l-Hamîd alâ Siyâseti'l-Abîd -Mikyâsü'l-Ahlâk Sülûkü'l-Mâlik Tercümeleri*, 106.

³² Tangney vd., “Are Shame, Guilt, and Embarrassment Distinct Emotions?”, 1257.

³³ Ferguson, Stegge, ve Damhuis, “Children’s Understanding of Guilt and Shame”, 837.

³⁴ Thomas J. Scheff, “Shame in Self and Society”, *Symbolic Interaction* 26, sy 2 (2003): 241.

³⁵ Tangney vd., “Are Shame, Guilt, and Embarrassment Distinct Emotions?”, 1267-68.

³⁶ İbn Miskeveyh, *el-Havâmil ve 'ş-Şevâmil*, 41.

³⁷ Ferguson, Stegge, ve Damhuis, “Children’s Understanding of Guilt and Shame”, 837.

Bu uyarlanabilir utanma anlayışına İslam ahlâk düşünürlerinin de çözüm önerileri vardır. Farâbî'den itibaren hayâ iki aşırılık arasında mutedil/uyarlanabilir bir erdem olarak görülmüştür. Mutedil olan hayânın bir ucunda utanç ve buna bağlı olarak suçluluk-mahcubiyet duygularının aşırı yaşanması, bireyin içe kapanması, özgüven eksikliği, sosyal ilişkilerin bozulması vardır. Diğer tarafında ise utanma duygusunun göz ardı edildiği aşırı özgüven, sosyal değerlerin önemsenmediği bir yaklaşım söz konusudur. İslam ahlâkçıları bu iki aşırı uç durum için; vekaha/ hasar³⁸; kaht /fetûr³⁹; vekâha/tahannüs,⁴⁰; el-vekâha ve'l halâ'a / el-havf ve'l-cübûn⁴¹ gibi farklı isimler kullanmışlardır. Bunlardan ilki yüzüzlük, arsızlık anlamında kullanılırken ikincisi suçluluk, durgunluk ve pısrıklık anlamında kullanılır. Her ne kadar amaç ideal noktaya ulaşmak olsa da, bütün erdemlerde olduğu gibi hayâda da ideal bir orta noktanın bulunması çok zordur. Erdem, ifrad ve tefrit noktalarından orta olana ne kadar yaklaşırsa nispeten daha isabetli sayılır. Hedeflenen karakter aşırı iki ucun orta noktasında bulunmaktadır.

3. Gizli bir erdem: Utandırılmamak

Çocuk utanır ama aynı zamanda utandırılacak ortamlar yetişkinler tarafından hazırlanır. İslam ahlâkçıları tabiatı inkâr etmez, hatta ahlâk kitaplarında halk ve hulk (nature/nurture) ayrımının üzerinde özellikle durulur. Utanmanın tabiatla ilgili boyutu vardır. Çocuk her hangi bir huya doğuştan yatkın olabilir. Utanma da böyledir. Aynı durumlar karşısında insanların farklı tepkiler verdiği bir gerçektir. Bunun yanı sıra karakter eğitimi söz konusu olduğunda ortamlar da bizler tarafından oluşturulur. Utanma duygusu yer yer çocuklar üzerinde baskı ve kontrol aracı olarak kullanılmaktadır. Utanan insanın benliğine yönelik hasarı sınırlama stratejisi olarak kaçınma ve itaat davranışları göstermesi muhtemeldir.⁴² Kaçınma ve itaat tepkileri farkında olarak ya da olmayarak yetişkinler tarafından kullanılabilir. Bu tepkilerin yönlendirilmesinde çevresel koşulların etkisi büyüktür. Bazı çalışmalar hassas çocukların özellikle kızların utanma duygusunun olumsuz tesirlerinden daha çok etkilendiğini göstermektedir.⁴³ Bunun gerek bireysel gerekse toplumsal birçok sebebi vardır. Sebep her ne olursa olsun çocuğun çevresel koşulları da utanma duygusunu kontrol etme hususunda olumlu ya da olumsuz anlamda etkilidir. İslam ahlâk düşünürleri utandırmaya da en az utanma kadar önem vermişlerdir. Yahya b. Adî *Tehzîbü'l-ahlâk*'ında "utanma hissine sahip olanı utandırmamanın" önemli olduğunu bu konuya dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir.⁴⁴

Aynı şekilde Kâşifî, hayânın üç çeşidinden bahseder: Bunlardan birincisi gizlenme hayâsı, bu insanın kendisinden kötü bir durumun çıkmasından kaçınmasıdır. İkincisi edep hayâsıdır; bu da akla aykırı ve şeriata aykırı bir iş olmasa dahi, insanı bazı fiillerden engeller.⁴⁵ Hayânın diğer bir çeşidi ise kerem hayâsıdır; bu utanabilecek insanı utandırmamak anlamına gelir. Burada utanan insandan daha çok ona bu imkânı sağlayan çevre ön plana çıkar.⁴⁶ İslam ahlâkçıları hayâ konusunu

³⁸ Fârâbî, *Fusûlü'n Münteza'a*, 37.

³⁹ İhvân-ı Safâ, *Resâilü İhvân-ı Safâ ve Hullânu'l Vefâ* 3, 3:131.

⁴⁰ Taşköprizâde Ahmed Efendi ve Türker, *Şerhu'l-Ahlâki'l-Adudiyye*, 184.

⁴¹ Mustakim Arici, "Erdemlerin Tasavvuru ve Tanımı: Taşköprizade'nin Erdem Şemaları", *Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, sy 38 (01 Haziran 2015): 27-28.

⁴² Paul Gilbert, "The relationship of shame, social anxiety and depression: the role of the evaluation of social rank", *Clinical Psychology and Psychotherapy*, sy 7 (2000): 176.

⁴³ Judith V. Jordan, *Women's Growth in Diversity: More Writings from the Stone Center* (Guilford Press, 1997), 149.

⁴⁴ Yahya İbn Adî, *Tehzîbü'l-Ahlâk*, 28.

⁴⁵ Hüseyin Vâiz-i Kâşifî, *Kâşifî'nin Ahlâk Kitabı, Ahlâk-ı Muhsinî* (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2009), 106.

⁴⁶ Hüseyin Vâiz-i Kâşifî, 98.

titizlikle incelemiştir. Sadece hayâ duygusunun bireye ve topluma etkisinin değil toplumun da hayâ duygusunun şekillenmesinde önemli etkisi olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Sonuç

Utanma duygusu en temel duygulardan birisidir ve insan olmanın gereğidir. Sorun bu duygunun nasıl yönlendirileceği meselesidir. Çocukların, karakter inşasında, sosyalleşmesinde ve olumlu özbilinç geliştirmesinde bu duygunun kontrollü şekilde yönlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu duygunun şekillenmesinde hem çocuğun hem de toplumun dönüşümlü olarak etkisi vardır. Bu duygu birey ile toplum uyuşmasında sigorta görevi görür. İslam ahlak düşünürleri, utanma duygusunun, çocuğun yetişkinlik dönemi tecrübeleri edinmeden önce doğruyu ve yanlış ayırma konusunda en önemli yardımcısı olduğunu ifade ederler. Bu duygunun olumlu tesirlerinden bahsediliyorsa aslında benliği olumsuz etkilemesinin sonucudur. İslam ahlak düşünürlerinin temel olarak vurguladığı kriter, dinin, aklın ve örfün yanlış gördüğü şeylerden sakınma konusundaki korkudur. Utanma duygusunda temel motivasyon; yanlış yapma korkusu, suçluluk ve mahcubiyet duygusudur. Erdemin elde edilmesinde bu korkunun mutedil düzeyde tutulması gerekmektedir. Utanma duygusunun olumlu ve olumsuz tarafı şu örnekle izah edilebilir. Utanma duygusu vücudun hastalıklara karşı üretmiş olduğu savunmaya benzetilebilir. Çocuklara sonraki dönemlerde maruz kalabilecekleri hastalıklara yönelik olarak yapılan aşı ve vücudun bu aşırıya verdiği tepki gibidir. Aslında aşı kontrollü olarak maruz kalınabilecek hastalığın mikrobi ile hazırlanır. Yani aşı temelde mikroptur. Kontrollü verilen bu mikroba karşı vücutta kısmî etkiler olabilir ancak ulaşılmak istenen amaç iyidir. Utanma duygusuyla ulaşılmak istenen şey de bunun gibidir. Utanma duygusu öz bilinçli bir duygudur, kontrol edilirse etkileri benliğe zarar vermeksizin atlatılır aksi takdirde son derece zararlı etkilere yol açabilir.

Dikkat çekilecek başka bir husus; İslam ahlak düşünürleri hayâ duygusunun bir erdem olduğunu belirtmektedir. Erdem olması aynı zamanda kazandırılabilir bir yönü olduğunu da göstermektedir. Diğer erdemler gibi hayâ da iki aşırı uç arasında orta olan mutedil bir erdemdir. Utanmanın benliği tahrip edici bir etkisi vardır buna karşılık utanmamak da toplum değerlerinin hiçe sayıldığı bunun sonucu toplumsal uzlaşının tehlikeye girdiği bir tarafa götürebilir. Son yıllarda birey merkezli yapılan çalışmalar bu duygunun benliği tahrip edici etkileri üzerinde durmaktadır. Bireyin ön plana çıkması ve yeterinde inceleme ve araştırma sonucu olmayan telkinler, bu duygunun sosyalleşme konusundaki derin etkilerinin görmezden gelinmesi sonucunu doğurmuştur. Mutedil oranda utanç, bireyin karakter eğitiminde önemli bir unsurdur ve bu husus hem birey hem de toplum sağlığı için önem arz etmektedir.

Kaynakça

Akalın, Şükrü Haluk, ed. “TDK Türkçe Sözlük”. İçinde *Utanmak*, 2423. Ankara: TDK Yayınları, 2011.

———, ed. “TDK Türkçe Sözlük”. İçinde *Hayâ*, 1067. Ankara: TDK Yayınları, 2011.

Arici, Mustakim. “Erdemlerin Tasavvuru ve Tanımı: Taşköprizade’nin Erdem Şemaları”. *Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, sy 38 (01 Haziran 2015): 1-37.

Aristoteles. *Nikomakhos’a Etik*. Çeviren Saffet Babür. Ankara: Kebikeç Yayınları, 2005.

- Çağrı, Mustafa. “Hayâ”. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi*, 16:554-55. İstanbul: TDV Yayınları, 1997.
- Fârâbî. *Fusûlû'n Mûnteza'a*. Beyrût: Dâru'l-Meşrik, 1993.
- Ferguson, Tamara J., Hedy Stegge, ve Ilse Damhuis. “Children's Understanding of Guilt and Shame”. *Child Development* 62, sy 4 (1991): 827-39.
- Gazali. *Ihya'u Ulum'id Din* 3. Çeviren Ahmed Serdaroğlu. Bedir Yayınevi, 2002.
- Gilbert, Paul. “The relationship of shame, social anxiety and depression: the role of the evaluation of social rank”. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, sy 7 (2000): 174-89.
- Goggin, Cheryl Gohdes. “Copying Manuscript Illuminations: The Trees of Vices and Virtues”. *Visual Resources* 20, sy 2-3 (Mart 2004): 179-98.
- Hüseyin Vâiz-i Kâşîfî. *Kâşîfî'nin Ahlâk Kitabı, Ahlâk-ı Muhsinî*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2009.
- İbn Manzûr. *Lisânu'l-Arap*. C. 14. Beyrut: Dâru's-sâdır, 1968.
- İbn Miskeveyh. *Ahlak Eğitimi / Tehzibu'l-Ahlak*. Çeviren Abdulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, ve Cihat Tunç. İstanbul: Büyüyenay Yayınları, 2013.
- . *el-Havâmîl ve's-Şevâmîl*. Editör Ahmad Amîn ve as-Sayyid Ahmad Şaqr. Frankfurt: Institute for The History of Arabic islamic Science At The Johann Wolfgang Goethe Universty, 2000.
- . *Tehzîbü'l-ahlâk*,. Beyrût: Dar Sader, 2006.
- İhvân-ı Safâ. *Resâilu İhvân-ı Safâ ve Hullânu'l Vefâ* 3. Editör Fuat Sezgin. C. 3. Frankfurt: Mâhedü't-Tarihi'l- Ulûmi'l-Arabiyyeti'l- İslâmiyye, 1999.
- İsmail Müfid İstanbulî. *Şerhu'l-Ahlâki'l-Adudiyye*. Çeviren Selime Çınar. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2014.
- Jordan, Judith V. *Women's Growth in Diversity: More Writings from the Stone Center*. Guilford Press, 1997.
- Kınalızâde Ali Çelebi. *Ahlak-ı Alai*. Editör Mustafa Koç. İstanbul: Klasik Yayınları, 2007.
- Langlands, Rebecca, ed. “Sexual virtue on display I: the cults of pudicitia and honours for women”. İçinde *Sexual Morality in Ancient Rome*, 37-77. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Morrison, Andrew P. *The Culture of Shame*. New Jersey: Jason Aronson, Incorporated, 1998.
- Mueller, Hans-Friedrich. “Vita, Pudicitia, Libertas: Juno, Gender, and Religious Politics in Valerius Maximus”. *Transactions of the American Philological Association* (1974-) 128 (1998): 221-63.
- Müşîr Nusret Paşa, ve Babanzâde Mustafa Zihni Paşa. *Nusretü'l-Hamîd alâ Siyâseti'l-Abîd - Mikyâsü'l-Ahlâk Sülûkü'l-Mâlik Tercümeleri*. Editör Ali Adem Yörük. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2020.
- Nâsiruddîn Tusî. *Ahlâk-ı Nâsirî*. Çeviren Anar Gafarov, Zaur Şükürov. İstanbul: Litera Yayıncılık, 2007.

- Râgıp el-İsfehânî. *Müfredat / Kur'an Kavramları Sözlüğü*. Çeviren Abdülbaki Güneş ve Mehmet Yolcu. İstanbul: Cıra Yayıncılık, 2012.
- Scheff, Thomas J. "Shame in Self and Society". *Symbolic Interaction* 26, sy 2 (2003): 239-62.
- Tangney, June Price, Rowland S. Miller, Laura Flicker, ve Hill Barlow. "Are Shame, Guilt, and Embarrassment Distinct Emotions?" *Journal of Personality and Social Psychology*, sy 70 (1996): 1256-69.
- Taşköprüzâde Ahmed Efendi, ve Ömer Türker. *Şerhu'l-Ahlâki'l-Adudiyye*. Çeviren Mustakim Arıcı. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2014.
- Toktaş, Fatih. "İbn Sînâ'nın 'Risâle fî 'İlmî'l-Ahlâk' Risalesinin Takdim, Tahkik ve Çevirisi". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy 43 (15 Haziran 2016): 7-52.
- Tucker, Shawn R. *The Virtues and Vices in the Arts*. Eugene: Wipf and Stock Publishers, 2015.
- Yahya İbn Adî. *Tehzîbü'l-Ahlâk*. Editör İlhan Kutluer. Çeviren Harun Kuşlu. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2013.

Temel Eğitim Çağı Çocuklarının Değerleri Bağlamında YouTube

Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU

Bingöl Üniversitesi

Giriş

Günümüzde dünyada en çok kullanılan ikinci dijital platform olan YouTube, istifade edilecek çok geniş yelpazede faydalı içerikler sağlamaktadır. Klasik ya da geleneksel medyadan farklı olarak zaman ve mekân bağlamında, sınırsız ve her yerden erişilebilir içerikler sunması noktasında cazip bir platform olarak dikkat çekmektedir. Ancak diğer yandan izleyenler için zararlı olabilecek içerikler de barındırmakta ve bu içerikler toplum değerleri için bir tehlike oluşturabilmektedir.

We Are Social (t.y.) 2020 verilerine göre 43 ülkede yapılan değerlendirmede günlük internet kullanımında ortalama 06:43 saat iken Türkiye'nin 07:29 ortalama ile 12. sırada olduğu görülmektedir. Aynı rapora göre YouTube, dünyada en fazla kullanılan ikinci büyük platformdur. 16 – 64 yaş arası kullanıcıların internet kullanımları incelendiğinde, kullanıcıların zamanlarının %90'ını çevrimiçi video izleyerek geçirmektedirler. YouTube verileri incelendiğinde ise her ay ortalama 2 milyar kullanıcının YouTube'u ziyaret ettiği, her gün 1 milyar saat ise video izlendiğini göstermektedir. Veriler birlikte değerlendirildiğinde, YouTube video paylaşım platformunun izlenme yaygınlığı ve izleyen yaş grubunun geniş bir kitleyi teşkil ettiği görülmektedir.

Bu denli yaygın olan yeni medya teknolojileri, ailelerin evlerinde her zamankinden daha hızlı bir şekilde yer almakta, ebeveynlerin ve çocukların yaşama, çalışma, oyun oynama ve iletişim kurma biçimlerini temelden değiştirmektedir. 8 yaşın altındaki çok küçük çocuklar bile elektronik aletlerin hevesli kullanıcıları olabilmektedirler (Nikken ve Schols, 2015). Yapılan bir derleme çalışması; ekran görüntülemenin, bebekler ve küçük çocuklar için normatif bir davranış haline geldiğini göstermektedir. Son tahminlere göre, 24 aya kadar olan çocuklar yaklaşık 1-2 saat, 2-5 yaş arası çocuklar ise 3 saatten fazla ekrandan herhangi bir şey izlemektedirler. Küçük çocukların da rahatlıkla tablet ve telefona erişebiliyor olması dolayısıyla, dokunmatik ekranlar çok küçük çocuklar için yeni "oyun arkadaşı, öğretmen ve çocuk bakıcısı" haline gelmiştir (Elias ve Sulkin, 2017). Yapılan araştırmalara göre medya kullanım tahminleri farklılık gösterse de, 2 yaşından küçük çocuklar ekran medyasında günde yaklaşık bir saat, iki ile sekiz yaş arasındaki çocuklar günde ortalama iki saat; 8 ila 12 yaş arasındaki çocuklar, ekran medyasında günde yaklaşık 4 ila altı 6 ve 12 yaşın üzerindeki ergenler günde ortalama 7 ila 9 saat geçirmektedirler (Hawkey, 2019).

YouTube video içeriklerinin çocuklar söz konusu olunca göze çarpan diğer bir özelliği de çocuk içeren videoların izlenme oranlarıdır. Yapılan bir araştırma 13 yaş altı çocukların yer almış olduğu videoların, diğerlerine göre daha fazla izlendiğini ortaya koymaktadır. Hatta istatistikler, bu videoların diğer videolara göre yaklaşık üç kat daha fazla izlendiğini göstermektedir. Bu da, tüm yaş gruplarına hitap eden videolarda çocukların görünmesinin videoların izlenme oranını arttırdığını ortaya koymaktadır (Milliyet, 2020). Aslında, 2016 itibarıyla YouTube görüntülemelerinin% 10'u çocuk eğlencesi olarak etiketlenen içerikten gelmekte ve bazı ülkelerde bu sayı tüm YouTube platformundaki tüm görüntülemelerin yarısını temsil etmektedir (Burroughs, 2017).

Çocukların YouTube'u tercih etmesinin sebebi, kullanıcı tarafından üretilen içeriğin dikkat çekmesidir. Yapılan araştırmalar, kendilerinin de paylaşmalar bile sürekli videolar çektikleri ve bunları depoladıkları görülmüştür. Çocukların dijital oyunları ve YouTube'daki oyun videolarını izlemelerinin sebebi ise evlerinin yakınında güvenli bir oyun alanının olmaması ve arkadaşları

olmamasıyla; bu durumlar mevcutken de dışarı çıksalar bile teknolojik aletlerden ayrılamama, dijital oyunlara devam etme ve dijital oyunların daha çekici gelmesi onları YouTube’u takip etmeye teşvik etmektedir (Özuz, 2018). Küçük çocukların bile oynatma listesindeki bir sonraki öğeye geçmelerine olanak tanıyan ve tekrar tekrar izlenebilecek favori videolara kolay erişim sağlayan YouTube’un basit kullanıcı arayüzü, çok genç kitlelerle popülerliğinin anahtarları olarak görülmektedir. (Elias ve Sulkin, 2017).

İstatistikler, her yaş grubundan bireylerin ekran sürelerinin ortalama olarak fazla olduğunu göstermektedir. Acaba insanlar hangi motivasyonlarla sosyal medya kullanmaktadır? McQuail (Akt.: Tufan Yeniçık, 2017) sosyal medya kullanımında aranan ve elde edilen doyumları; enformasyon ve eğitim, kılavuzluk ve tavsiye, oyalanma ve rahatlama, sosyal temas, değer güçlendirme, kültürel doyum, duygusal rahatlama, kimlik oluşumu ve onay, yaşam tarzını dışa vurma, güvenlik, cinsel uyarılma, zaman doldurma olarak sıralamaktadır.

YouTube gibi bir sosyal medya aracının yukarıda belirtilen pek çok doyum için kullanıldığı söylenebilir. Ancak özellikler bu doyumlardan “değer güçlendirme” ve “kimlik oluşturma” değerler bağlamında değerlendirilmelidir. Çocuklar nazara alınarak düşünüldüğünde, çocukların değerlerinin şekillenmesinde, izledikleri videoların, oynadıkları oyunların ve rol model aldıkları “fenomen”lerin etkili olduğu söylenebilir. Bu haliyle çocukların bu kaynaklardan edindikleri değerler ile ailenin sahip olduğu değerler farklılaşarak, zaman zaman çatışmalar da yaşanabilmektedir. Yaşaroğlu ve Boylu (2020) çocukların değerleri üzerinde YouTuber’ların etkisine ilişkin veli görüşleri ile ilgili araştırmalarında, velilerin % 58.2’sinin, kendi öğrettiği değerler ile YouTube içeriklerinden kazanılan değerlerin ara sıra; % 7.5’i ise her zaman çatıştığını ifade etmişlerdir.

Çocuklar artık tablet, bilgisayar ve akıllı telefonlarla çok erken yaşta tanışmaktadır. Çocukluk dönemi aynı zamanda kimlik kargaşasının yaşandığı da bir dönem. Çocuklar kendilerine ‘Ben kimim? Ben neyim? Ne olmak istiyorum? Beni seviyorlar mı?’ gibi sorular yönlendirmektedirler. Onlar için beğenilmek ve onaylanmak büyük öneme sahiptir. Başkalarının beğenebileceği, herkes tarafından onaylanabilecek sahte kimlikler oluşturmaktadır. Bu kimliklerin beğenildiklerini görünce, kendi öz kimliklerinden uzaklaşıyorlar ve ‘splitting’ denilen kimlikten ayrılma vakaları ortaya çıkmaktadır (e-Psikiyatri, 2020).

Küçük çocukların bile oynatma listesindeki bir sonraki öğeye geçmelerine olanak tanıyan ve tekrar tekrar izlenebilecek favori videolara kolay erişim sağlayan YouTube’un basit kullanıcı arayüzü, çok genç kitlelerle popülerliğinin anahtarları olarak görülmektedir. Küçük çocuklar, özellikle güvenli ve öngörülebilir sonuçlara sahip olma olasılığı yüksek olduğunda, gizem ve gerilimden hoşlanmaları da yine çocukların YouTube izlemelerini sağlamaktadır (Elias ve Sulkin, 2017).

YouTube videolarına bakıldığında, ürün inceleme videoları, rehber & nasıl yapılır (How to) videoları, vloglar, oyun videoları, komedi videoları, en iyiler videoları, kutu açılım videoları ile soru – cevap videoları kategorileri yer almaktadır. Ayrıca çocuk eğlencesi sunması, meydan okuma videoları, küçük düşürücü ya da komik durumlara dayanan videolar, gibi videolar da çocukların YouTube izlemelerini sağlamaktadır (Elias ve Sulkin, 2017; www.ideasoft.com.tr, 2020). Bu kategorilere bakıldığında, faydalanılacak pek çok video türünün olduğu söylenebilir. Özellikle nasıl yapılacağını bilemediğimiz konularda en yakın danışılacak mecralardan biri olduğu görülebilir.

Mobil ebeveynliğin yükselişi, dijital teknolojinin, ebeveynlik uygulamalarının ve hedeflenen demografik ve hayali bir izleyici olarak küçük çocukların oluşumunun bir araya gelmesiyle bağlantılıdır. Bu değişiklikler her yaşta çocuğu etkilerken, bu araştırma öncelikle bebekler, küçük

çocuklar ve okul öncesi çocuklara odaklanmıştır. Bu yaş gruplamasının başka bir yerinde (0-5 yaş) "dijital ekranlar" veya doğumdan beri dokunmatik ekran erişimiyle büyüyen çocuklar olarak etiketlenmiştir. Araştırmalar çocukların eğitim amaçlı YouTube içerikleri izlediklerini gösteriyor. Bu araştırma için daha önemlisi, 4 yaşın altındaki çocuklar video klipleri izlemek için ağırlıklı olarak akıllı telefon ve İnternet kullanıyor (Burroughs, 2017).

YouTube, diğer sosyal mecralar ve teknoloji ürünleri bağlamında değerlendirildiğinde, "iyiliği" ya da "kötülüğü" kullanım durumuna göre değişen bir "araç"tır. Dolayısıyla bu aracı iyi yönde, faydalı içeriklere ulaşacak şekilde kullanmamız ya da kullandırmamız iyi yönde bir adım olarak değerlendirilebilir. Yapılan çalışmalar YouTube içeriklerinin sağladığı katkılar ile çocuğa (kişiye) vereceği zararlar konusunda çeşitli veriler sunmaktadır. Bu veriler, aşağıda iki ayrı başlık halinde sunulmuştur.

YouTube Kullanımının Sağladığı Faydalar

Bir araç olan YouTube, izleyicilerine çeşitli faydalar sunmaktadır. YouTube sosyal bene katkı yapan ve insanların öz-farkındalıklarını artıran bir işleve de sahiptir. Bireyin YouTube'da ilgi çekici bulduğu şey ise kendi ortamını dışarıdan görmek ve kendi ortamını keşfetmektir. Bu aşamada da görünür olmak ayrıca önem taşımaktadır. Bu yolla YouTube'dan nasıl davranılacağını öğrenmektedirler (Özuz, 2018).

Sosyal medya araçlarının çocukların hayatında çok büyük ve önemli bir yere sahip olmasıdır. Çocuklar, sosyal medyanın onlara sağladığı imkânlardan faydalanabilmek amacıyla her tür bedeli ödemeye hazırlardır. Değerlendirme kısmında bahsedilen katılımcılık, açıklık, sohbet, topluluk ve bağlılık unsurları da bu imkânları temsil etmektedir (Özuz, 2018).

YouTube Kullanımının Olumsuz Etkileri

YouTube içerikleri kullanım amacına bağlı olarak içeriklere ulaşılacak bir platform olmasına rağmen, kimi zaman kullanıcının yaş seviyesine uygun olmayan, uygunsuz içeriklerle ya da olumsuz kullanım koşullarıyla kullanıcılara bazı zararlar da vermektedir. Bu zararların bazıları, doğrudan aile ve toplumun baskın olan değerlerini de tehdit edebilmektedir.

Ekran süresinin çok fazla olmasının doğuracağı temel sorunlardan biri, obezitedir. Okul öncesi yıllarda yoğun medya kullanımı kilo alımı ve çocukluk çağı obezitesi riski ile bağlantılıdır. TV izlerken yiyecek reklamları ve atıştırmalıklar obeziteyi teşvik edebilir. (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020; American Academy of Pediatrics, 2018; Hawkey, 2019).

Yoğun bir biçimde YouTube dahil olmak üzere ekran önünde zaman geçiren çocuklarda görülebilecek bir diğer sorun da uyku problemidir. Medya kullanımının uykuyu olumsuz yönde etkilediğini gösteren araştırma bulguları ve uzman görüşleri bulunmaktadır (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020; American Academy of Pediatrics, 2018; Hawkey, 2019; Reid Chassiakos vd., 2016). Örnek vermek gerekirse; okul çağındaki çocuklar ve ergenler arasında ekran süresi (televizyon, bilgisayarlar, video oyunları ve mobil cihazlar) ile uyku sonuçları arasındaki ilişkiyi inceleyen 1999'dan 2014'ün başına kadar yayınlanan 67 çalışmanın sistematik olarak incelendiği bir çalışmada; çalışmaların % 90'ında ekran süresi ile uyku süresinin ters orantılı olduğu bulunmuştur (Hale ve Guan, 2015). Yani ekran süresi arttıkça, uyku süresi ve kalitesi azalmaktadır.

YouTube izleyen çocukları bekleyen diğer bir tehlike, uygunsuz içeriğe ulaşabilme riskidir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020; Atalay, 2019; GüvenliNet, 2020;

Oksanen vd., 2016). Kaspersky'nin 2013 raporuna göre YouTube'da çocukların güvenliğiyle ilgili yeni bir rapor, çok küçük çocukların çocuklara yönelik videoları izlerken yetişkinlere yönelik içerikten yalnızca 2-4 tıklama uzakta olduğunu gösteriyor. Örneğin, Susam Sokağı'nı izleyen çocuklar bir araba kazası videosundan iki tıklama, Kaşif Dora'yı görüntüleyenler ise küfür ve çıplaklık içeren bir videodan dört tıklama uzaklıkta oldukları rapor edilmiştir. Çizgi film kahramanlarının ismi etiketlenmişken şiddet, müstehcenlik ve zarar verici içeriklere ulaşılabilir. Bu videolar, en sevilen çocuk şovlarının önerilen YouTube oynatma listelerine kolayca giriyor ve milyonlarca insan onları izledikçe popülerlik kazanıyor (Elias ve Sulkin, 2017). Diğer bir araştırmaya göre Avrupa'da çocukların % 50'si isteyerek ya da kazara, yetişkin sitelerine erişebilmektedir (Buzzi, 2012). Ayrıca çocuklar uygun olmayan fotoğraflarını yayınlamakta ve başkalarından da bu tür fotoğraflar kendilerine gelmektedir (*Dijital Medya ve Çocuk*, 2020).

Ekran başında çok fazla zaman geçirmek beraberinde bazı sosyal sorunları da getirebilmektedir. Örneğin ekran süresi çok fazla olan çocuklarda okulda düşük notlar alma, daha az kitap okuma, yetersiz dış mekan veya fiziksel aktivite, ebeveyn-çocuk etkileşiminde azalma, yüksek medya kullanımının olduğu hanelerde daha zayıf aile işlevleri, arkadaşlarla daha az zaman geçirme, tanımadıkları kişilerle arkadaşlık, dil ve sosyal duygusal gecikmeler gibi sorunlar yaşanabilmektedir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020; American Academy of Pediatrics, 2018; Hawkey, 2019; Reid Chassiakos vd., 2016).

Diğer bir sorun olarak da ruhsal problemlerden bahsedilebilir. Çok fazla medya kullanımına maruz kalan çocuklarda duygudurum sorunları, yetersiz öz imaj ve vücut imajı sorunları, kaybetme korkusu, aşırı kullanımın sebep olduğu internet bağımlılığı, öfke, şiddet ve yalnızlık gibi psikolojik sorunlar (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020) gelişebilir. Çocukların elektronik araçları kullanmaları ile ve ruh sağlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan bir araştırmada Hafta içi veya hafta sonları ekran izleme süresinin artması, daha kötü sonuçlarla daha tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmiştir. İlişkiler arasında, çocuklarda olumsuz sonuçların görülme olasılığı, incelenen sonuca bağlı olarak her ilave televizyon izleme veya e-oyun / bilgisayar kullanımı için duygusal sorunlar ve zayıf aile işlevselliği için 1,2 ila 2,0 kat artış arasında değişiyordu. Diğer yandan sosyal medyadan alınan geri bildirimler, ödülle ilgili beyin bölgelerindeki aktivasyonlarla ilişkilendirilmiştir ve psikolojik iyilik halinin olumsuz göstergeleriyle zayıf bir şekilde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Hawkey, 2019).

Çocukların yer aldığı YouTube videolarının daha fazla izlendiği daha önce ifade edilmişti. Ancak bu yaş grubunda olan çocukların YouTube gibi platformlarda yer alan videolarda sıklıkla yer alıyor olması onların kişiliklerini ve ruhsal gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilir. Hatta eğitim hayatlarında da bazı olumsuzluklara sebep olabilir (Milliyet, 2020).

Yukarıda sayılan olumsuzluklara ek olarak çocukların sanal ortamda izledikleri güvenli olmayan davranışlara ilham verebilecek akrobasi veya meydan okuma videoları, İntihar, kişinin kendisine zarar verdiği içerikler çeşitli zararlı içeriklere ulaşabilme, şiddet ve risk alma davranışları, madde kullanımı, siber zorbalıklar, çocuğunuza yönelik reklamcılık, yanıltıcı veya yanlış bilgi, negatif stereotipler, fiziki sağlık sorunları ve çocuğun emek sömürsü (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020; Atalay, 2019; GüvenliNet, 2020; Oksanen vd., 2016) gibi sorunlar örnek olarak verilebilir.

Meydan okuma videoları, kimi zaman istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir. İzlemek ve izlenmek, beğenilmek ve beğenmek, takip etmek ve takip edilmek gibi durumlar esas alınarak daha

fazla izlenme ve beğenilme için zararlı davranışlar sergilenebilir. Burada akla “İzlenmek için yanlış şeyler yapılmalı mı?” sorusu akla gelebilir ve kişi sahip olunan değerin tersine davranış gösterebilmektedir. Elbette ki bu tür davranışlar, değerler açısından riskler de barındırmaktadır.

Dijital kültür ve YouTube kültürü ile çocukların konuşma dillerine de YouTube’a has birçok kelime dahil olmuştur. Bunlardan bazıları “clickbait, subscribe, fake atmak, like atmak, dislike atmak, challenge” gibi kavramlardır ve bunlara hâkim olmak onlar için önemlidir (Özuz, 2018). Dilde görülen bu değişiklik, aileler tarafından bir yozlaşma ya da değerlerden uzaklaşma olarak algılanabilir.

Çocukların YouTube içerikleri başta olmak üzere ekran başında geçirdikleri sürelerde çeşitli olumsuzluklara maruz kalması, her halükarda velileri rahatsız etmektedir. Yapılan bir çalışmada (Yaşaroğlu ve Boylu, 2020), velilerin izlenen YouTube içerikleri hakkında endişe duyduklarını belirten veli oranının % 87.2 olduğu görülmüştür.

Değerlerimize Uygun Bir YouTube İzleme Davranışı Nasıl Olmalıdır?

Kültürün hem maddi hem de manevi unsurları vardır. Herhangi bir teknolojik aracın bizatihi kendisi, maddi kültür unsurunu oluşturken, bu aracın nasıl kullanılacağı bilgisi, ahlakı ya da “adabı” da manevi unsuru oluşturmaktadır. Genel anlamı ile teknolojinin, özelde ise YouTube’un bir araç olduğu ve kullanıma göre değiştiği kabul edilerek işe başlanmalıdır. Bu araçların, milli ve manevi değerler dikkate alınarak kullanımı ile ilgili bazı noktalara dikkat edilmelidir.

En temel anlamı ile insanların teknolojiyle daha sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla teknolojiyi, özelde YouTube’u, yok sayma yerine doğru kullanmayı öğretmemiz (Clay, 2018) gerekmektedir. Bu da özellikle bu alanla ilgili uzman kişi ya da kuruluşların önerileri, görüşleri dikkate alınarak oluşturulacak yol haritaları ile mümkün olabilmektedir. Bir yandan yaygın kullanım, diğer yandan zararlı içeriklere kolay ulaşma ya da zararlı içeriklerin kişiye kolay iletimi, anne – babalar başta olmak üzere, çocukların değerlerini önemseyen, gelecekleri için çaba harcayan tüm kesimleri ilgilendirmekte ve tedbirler almaya sevk etmektedir.

Youtube İzlenmesinde Rehberlik ve Birlikte Karar Alınması

Ebeveynlerin, çocuklarının medya uygulamalarına rehberlik etmeleri önemlidir. Çok sayıda araştırma, bu rehberliğin, çocuğun medyanın neden olduğu öğrenme, oyun ve sosyal gelişimini belirlediğini göstermektedir (Nikken ve Schols, 2015). Daha çok eğlence amaçlı video izlenen platformlardan olan YouTube, aynı zamanda faydalı birçok içeriğe de sahiptir. Ancak bu içeriklerden hangisinin, çocuk için ne derecede faydalı ya da zararlı olduğunu çocuğun kendisi tek başında fark edemeyebilir. Dolayısıyla çocuğumuzun hangi tür YouTube içeriklerini hangi amaçla izleyeceği kararı aile ile birlikte verilebilir. Bu şekilde çocuğa faydası dokunacak içeriklerin doğrudan tercih edilmesi; YouTube’un sadece bir eğlence platformu olmadığı aynı zamanda eğitim amaçlı kullanılabileceğini de göstermiş olur. Ayrıca, müzakere ile alınan bu ve buna benzer kararlarda, ailenin sahip olduğu değerler de dikkate alınmış ve değerlere bağlı hassasiyet de öğrenciye yansıtılmış olur.

Amaç belirleme ile doğrudan ilişkili olan bir diğer husus da zaman yönetimidir. Zira zaman dediğimiz şey sınırlıdır ve bu sınırlı zaman diliminde yapılması gereken pek çok lüzumlu işler vardır. Haliyle önemli olan işlere daha fazla zaman ayırma özelliğini çocuklarımıza da kazandırmanız gerekmektedir. Biz çocuklarımıza hedefler koymadığımız zaman, rastgele izlenen

videolar, çocuklarımızın zihin dünyalarını da etkileyerek beklemediğimiz/istemmediğimiz değerlerin kazanılmasıyla sonuçlanabilir. Diğer yandan unutulmamalıdır ki; “Gaye-i hayal olmazsa veyahut nisyan veya tenâsi edilse, ezhan enelere dönüp etrafında gezerler” (Nursi, 2001). Yani hayale dahi bir hedef konulmazsa, ya da hedefin unutulması durumunda fikirler “ene” denilen benlik etrafında dönmeye başlar ve nefsin isteklerini tatmin etme aracına dönüşebilir.

Tabletlerin, bilgisayarların ve diğer medya cihazlarının oyuncak olmadığını ve dikkatle kullanılması gerektiğini çocuklarımıza açıklamalıyız. Çocuklarla teknolojinin birçok faydasını ve risklerini tartışmalıyız. Onları korkutmak yerine, mahremiyete saygı duymanın ve kişisel bilgileri yaşa uygun yollarla korumanın önemini tartışmalıyız. Bu konuşmalar devam etmeli ve çocuklarınız büyüdükçe daha ayrıntılı hale gelmelidir (American Psychological Association, 2019).

Çevrimiçi ve çevrimdışı başkalarına saygılı davranmak, siber zorbalık ve cinsel içerikli mesajlardan kaçınmak, çevrimiçi taleplere karşı dikkatli olmak ve kişisel gizliliği ve güvenliğini tehlikeye atabilecek iletişimlerden kaçınmak dahil olmak üzere çocuklarla çevrimiçi vatandaşlık ve güvenlik hakkında sürekli iletişim kurulmalıdır (Council on Communications and Media, 2016). Çocuk açısından bazı web sitelerinin güvenilir bilgi kaynakları olup olmadığını anlamak zor olabilir. Çevrimiçi ortamda gerçekliğin ve doğruluğun nasıl değerlendirileceği konusunda çocukla konuşulmalıdır. Neden bilmedikleri programları indirmemeleri, şüpheli bağlantıları tıklamamaları veya bilinmeyen uygulamalar veya web sitelerinde kişisel bilgileri paylaşmamaları gerektiğini çocuklara açıklanmalıdır. Ayrıca çocuklara yabancılardan gelen istenmeyen mesajlara cevap verilmemesi gerektiği ve bu tür mesajlar alınması durumunda aile büyüklerine söylemeleri gerektiği öğretilmelidir (American Psychological Association, 2019).

Çocuklar ve gençlerle sanal ortamda mahremiyet konusunda konuşulmalı ve bilgilendirme yapılmalıdır. Pek çok gence, bir platformun gizlilik ayarlarının işleri gerçekten "özel" yapmadığı ve gençlerin çevrimiçi olarak paylaştıkları görüntülerin, düşüncelerin ve davranışların anında sonsuza kadar dijital ayak izlerinin bir parçası haline geleceği hatırlatılmalıdır. Başkalarıyla paylaşılan içeriğin tamamen silinemeyeceği veya tamamen kaldırılamayacağı ifade edilmelidir. Ayrıca çocuk yaştaki kullanıcılar veya gençler gizlilik ayarlarını bilmiyor olabilir veya kullanmamayı seçebilirler. Bu ve benzeri durumda çocuk ve gençlerin, cinsel suçluların çocuklarla iletişim kurmak ve onları istismar etmek için sıklıkla sosyal ağ, sohbet odaları, e-posta ve çevrimiçi oyun kullandıklarına dair uyarılmalıdırlar (American Academy of Pediatrics, 2018).

Çocuklarla konuşulması gereken bir diğer konu da çocuklara bir bölümün, seviyenin veya aktivitenin sonu gibi doğal bir molada durmalarını söylemek olabilir. Çocukların bir şeyin ortasında durması zordur. Çocuk bir cihaza bağlanmadan önce, ne yapmak ya da oynamak istediği, neyi durdurmak için iyi bir yer olacağı ve ne kadar süreceğini düşündüğü hakkında kendisi ile konuşulmalıdır (Common Sense Media, 2020).

Çocukla Birlikte Video İzlenmesi ve Video İçeriği Hakkında Konuşulması

Küçük çocuklar için, üst düzey bilişsel becerileri (dikkat ve duygusal kontrol dahil) öğretmenin en iyi yolu ebeveyn-çocuk etkileşimleridir. Küçük çocukların izledikleri medyanın öğrenmeyi zenginleştirme veya daha fazla gelişimsel değere sahip faaliyetlerden uzaklaşma potansiyeline sahip olup olmadığı aile tarafından belirlenmelidir. Çocukların ilgisini çeken yüksek kaliteli programlar, özellikle ebeveynler programı birlikte izler ve onlarla tartışırsa, çocuklarla bu şekilde meşgul olunursa, öğrenme araçları olarak hizmet edebilir (Council on Communications and Media, 2016; Hawkey, 2019; Nikken ve Schols, 2015).

Çocuklarımız ekranları kullanırken birlikte görüntülemeli, birlikte oynamalı ve onlarla birlikte etkileşim kurulmalıdır. Bu durum, sosyal etkileşimleri, bağ kurmayı ve öğrenmeyi de teşvik eder. Onlarla beraber yapılan bir izleme faaliyetinde; kişi kendi yaşam deneyimlerini, bakış açılarını ve rehberliğini tanıtmaya ve paylaşma fırsatı bulunabilir. Çocukları sadece çevrimiçi olarak izlemekle yetinmeyip onlarla etkileşime geçilmelidir (American Academy of Pediatrics, 2018).

Gentile ve arkadaşlarının araştırma sonuçlarına göre (2014) çocukların izledikleri medyanın ebeveyn tarafından izlenmesi, takip edilmesi çocukların uykusunu, okul performansını ve toplum yanlısı ve saldırgan davranışlarını etkilediğini ve bu etkilerin toplam ekran süresi ve medyadaki şiddete maruz kalma aracılığıyla gerçekleştiği ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya göre medyanın ebeveyn tarafından izlenmesi, çok çeşitli akademik, sosyal ve fiziksel çocuk çıktıları üzerinde koruyucu etkilere sahiptir. Diğer yandan ebeveynleri çocukların medyasını dikkatle izlemeye teşvik etmek, çocuklar için çok çeşitli sağlık yararları da sağlayabilir.

Çocuğun Sanal Davranışlarının İzlenmesi

Aynı ebeveynlik kuralları hem gerçek hem de sanal ortamlar için geçerlidir. Ebeveyn, çocuklarının çevrimiçi arkadaşlarını tanımalıdır. Çocukların hangi platformları, yazılımları ve uygulamaları kullandıklarını, webde hangi siteleri ziyaret ettiklerini ve çevrimiçi olarak ne yaptıklarını ebeveynler öğrenmelidirler (American Academy of Pediatrics, 2018; GüvenliNet, 2020).

Küçük çocukların çevrimiçi olarak ne yaptıklarını görmek kolaydır. Ancak yaşları ilerledikçe izledikleri içerikleri izlemek kolay olmamaktadır. Çocuğun hangi siteleri ziyaret ettiğini görmek için tarayıcı geçmişlerine bakılabilir. Ayrıca sınırsız içeriğe erişimi filtreleyecek veya kısıtlayacak yazılımlar araştırılmalı ve kullanılmalıdır. Çoğu zaman otomatik filtreler de işe yaramamakta çocuk – ebeveyn etkileşimi ve ebeveyn rehberliği önem kazanmaktadır. Hangi sitelerin ve içerik türlerinin yasak olduğu ya da uygun olmadığı konusunda çocuklarla açık ve dürüst tartışmalar yapılmalıdır (American Psychological Association, 2019; Buzzzi, 2012; Nikken ve Schols, 2015).

Aile Medya Planlaması (Sınır Konulması ve Kararlı Olunması)

Medya kullanımı sınırsız olmamalıdır. Aile, çocuklarının yaş grubunu dikkate alarak çeşitli düzenlemeler yapmalıdır. İnternet kullanımında yasaklayıcı değil, zaman ve mekan açısından sınırlayıcı olunmalıdır (GüvenliNet, 2020). Çocukların medyada akıllıca seçimler yapmalarına yardımcı olmak için ebeveynler, ailelerindeki herkes için bir Aile Medyası Kullanım Planı geliştirmeli (American Academy of Pediatrics, 2018), erişilen içeriğe veya medya kullanım süresine kısıtlamalar uygulanmalıdır (Nikken & Schols, 2015).

Yaş grupları dikkate alınarak ekran süreleri ile ilgili çeşitli kararlar alınabilir. 2 - 3 yaşa kadar medya kullanımı çok sınırlı olmalı, çocuklar için yüksek kaliteli programlar seçilmelidir. Çocukları sakinleştirmek için ellerine elektronik alet verilmemelidir. Çocukların tek başına medya kullanımından kaçınılmalı ve medya ortamı çocukla birlikte izlenmelidir. Çünkü çocuklar, ebeveynle konuşarak ve izleyerek öğrenirler. Ekran başında zaman geçirmek yerine hikaye okuma gibi alternatifler etkinlikler tercih edilmelidir. Çocukların odasına televizyon konulmamalı, yemek esnasında veya yatmadan önce elektronik aletlerden uzak tutulmalıdır. Bu sınırlamalarla birlikte bazı esneklikler de olmalıdır. Örneğin ekran bir yetişkinle birlikte görüntülü sohbet etmek için kullanılabilir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020; American Academy of Pediatrics, 2018; American Psychological Association, 2019; Koral, 2020).

3 ile 5 yaş arası, okul öncesi çocukların ekran kullanımı için zaman belirlenmeli ve bu süreyi aşmalarına taviz verilmemelidir. Eğitim dışı ekran süresi hafta içi yaklaşık 1 saat ve hafta sonu 3 saat yüksek kaliteli programla sınırlandırılmalıdır. Etkileşimli, şiddet içermeyen, eğitici ve toplum değerlerini yansıtan medya seçilmelidir. Birlikte izleme, mümkün olduğunda ve küçük çocuklar için en iyisidir. Çocuklar bir ekran aracılığıyla öğrendiklerini, gerçek dünyada yeniden öğretildiklerinde en iyi şekilde öğrenirler. Çocukların bedenleri ve zihinleri için sağlıklı olabilecek başka aktiviteler bulunmalıdır. Yemek yerken veya yatmadan önce çocuklar elektronik aletlerden uzak tutulmalı ve onları sakinleştirmek için ellerine elektronik alet verilmemelidir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020; American Academy of Pediatrics, 2018; American Psychological Association, 2019; Koral, 2020).

6 – 9 yaş arası çocuklarda ekran başında geçirilecek zaman net olmalı. Sağlıklı alışkanlıklar teşvik edilmeli ve ekranları içeren etkinlikler sınırlandırılmalıdır. Ekranlar çocukların odalarında değil, salonda olmalı ve elektronik oyunlara ölçü koyulmalıdır. Çocukların gördüğü ile yaptığı hakkında konuşulmalıdır. İnternete koyulan her şeyin herkes tarafından görüldüğü, onları silme imkanının olmadığı, internette anlatılan her şeyin doğru olmadığı gibi özel haklardan bahsedilmelidir. Ebeveynler, ebeveyn denetimleri hakkında bilgi edinmeli ve bunları kullanmalıdır. Aile yemekleri ve geziler sırasında tüm ekranlar kapatılmalıdır. Ayrıca ekranların emzik, bebek bakıcısı veya öfke nöbetlerini durdurmak için kullanılmasından kaçınılmalıdır (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020; American Psychological Association, 2019; Common Sense Media, 2020; Koral, 2020).

Her yaştan çocuklar için ebeveynler, iyi bir medya danışmanı olmalıdırlar (American Psychological Association, 2019). İnternette gezinmek için ev ve aile ile birlikte oturulan oda tercih edilmelidir (GüvenliNet, 2020) Çocukların yatmadan bir saat önce cihazlara veya ekranlara maruz kalmaları önlenmelidir. Yatmadan önce cihazlar yatak odalarından çıkarılmalı, çocukların yatak odalarında televizyon, bilgisayar ve akıllı telefon gibi cihazlarla uyumaması gerektiği söylenmelidir (American Academy of Pediatrics, 2018; Council on Communications and Media, 2016).

Bütün bununla birlikte, sınırlandırmanın bazı zaman dilimlerinde esnetilebileceği unutulmamalıdır. Örneğin, aile büyükleriyle görüntülü sohbet, bir video oyunu oynamaktan farklıdır. Ya da okul ödevi için bir araştırma yapılıyorsa, bu ödev için bilgisayar başında geçirilen zaman o günkü ekran süresinden sayılmayabilir. Ayrıca yine unutulmamalıdır ki kısıtlayıcı sınırlar konulması çocuklara yardımcı olamayabilir. Bunun yerine, çocuklara bir ömür boyu kalacak sağlıklı alışkanlıklar öğretmeye odaklanılmalıdır (American Psychological Association, 2019).

Dijital Arınma Ortamlarının Oluşturulması

Ekran kullanım süreleri ve içerikleri ile ilgili sınırlandırmaların devamı niteliğinde diğer bir önlem de “*dijital arınma ortamlarının oluşturulması*” olabilir. Bunun için de evde dijital erişimin olmadığı ortamlar oluşturulabilir.

Evde ekransız bölgeler ve yatak odaları dışındaki şarj noktaları belirlenmelidir (Council on Communications and Media, 2016; Koriath ve Writer, 2016). Diğer yandan aile yemek zamanlarını, diğer aile ve sosyal toplantıları ve çocuk yatak odaları ekrandan uzak tutulmalıdır. İzlenmediği zaman televizyonlar / ekranlar kapatılmalıdır. Oyun tabletleri, televizyon, bilgisayar, çocukların odalarında değil oturma odalarında olmalıdır. Cihazlar gece boyunca, çocuğun yatak odası dışında, uyumaları gerektiğinde kullanma eğiliminden kaçınmasına yardımcı olmak için şarj edilebilir. Bu

değişiklikler, daha fazla aile zamanı, daha sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve daha iyi uykuyu da teşvik edecektir (American Academy of Pediatrics, 2018).

Alternatif Etkinliklerin Oluşturulması

Zaman ve mekan açısından sınırların konulması yerinde önlemler olabilir. Zaman ve mekan açısından kısıtlanan çocuklar, kendilerine alternatif etkinlikler sunulmadığında farklı disiplin sorunları doğurabilirler. Bunu önlemenin bir yolu olarak, YouTube izleme dışında farklı etkinlikler de sunulabilmelidir.

Bu bağlamda aile ortamında ekran sürelerini azaltabilecek alternatif etkinlikler düşünülmeli ve faaliyete geçirilmelidir. İnternet dışında aile içi aktiviteler düzenlenmelidir (GüvenliNet, 2020). Örneğin anne ve babalar çocuklarıyla ortak paylaşım alanları oluşturmalı, zaman planlanması, hafta sonu için ortak planlamalar yapılmalıdır. Ailede beraber yemek ve evde iş bölümü yapılmalıdır (e-Psikiyatri, 2020). Okuma, öğretme, konuşma ve birlikte oyun oynama gibi olumlu ebeveynlik etkinlikleri dahil olmak üzere çocuğun gelişimi ve sağlığı kolaylaştırması muhtemel etkinlikleri teşvik edilmelidir (Council on Communications and Media, 2016).

Çocukları sakinleştirmenin tek yolu olarak medya kullanımından kaçınılmalıdır. Medyanın çocukları yatıştırmak için, örneğin tıbbi bir prosedür veya uçak uçuşu sırasında kullanılabilmesine rağmen, medyayı sakinleştirmek için bir strateji olarak kullanmak, bir çocuğun sınır belirleme ve duyguları yönetme konusunda kendi yetenekleriyle ilgili sorunlara yol açabilir (American Academy of Pediatrics, 2018). Medya, çocukları sakin ve sessiz tutmada çok etkili olabilir, ancak sakinleşmeyi öğrenmelerinin tek yolu bu olmamalı, medya duygusal emzik olarak kullanılmamalıdır. Çocuklara, güçlü duyguları nasıl tanımlayacakları ve bunlarla nasıl başa çıkacakları, can sıkıntısını yönetmek için aktiviteler geliştirmeleri veya nefes alarak sakinleşmeleri, sorunu çözmenin yolları hakkında konuşmaları ve duyguları yönlendirmek için başka stratejiler bulmaları öğretilmelidir (American Academy of Pediatrics, 2018).

Yüz yüze iletişim de sosyal alanla ilgili alternatif bir aktivite olarak sunulabilir. Diğer sosyal aktivitelere katılım özendirilebilir. Akranlarıyla bağlantı kurmakta zorlanan bazı çocuklar, gerçek hayatta arkadaşlarıyla oynamaktan daha fazla çevrimiçi zaman geçirirler. Ancak dijital arkadaşlıkların gerçek arkadaşlığın yerini tutamayacağı ifade edilmelidir. Çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine ve gerçek hayattaki ilişkilerini beslemesine yardımcı olunmalıdır (American Academy of Pediatrics, 2018; American Psychological Association, 2019). Hayatın sadece internetten ibaret olmadığı ve arkadaşlarıyla beraber gerçek hayatta da eğlenilebileceği ifade edilmelidir (GüvenliNet, 2020).

İyi Bir Rol Model Olunmalıdır

Çocukları; izledikleri ve aile/toplum değerleri açısından risk teşkil edebilecek YouTube video içeriklerinin olası tehlikelerinden korumak için alınabilecek önlemlerden biri de ebeveyn olarak iyi bir rol model olmaktır. Çocuklar görür, çocuklar yapar kaidesine göre, çocuklar bizden gördüklerini yapacaklardır. Ayrıca yine bilinmelidir ki nefsinin ıslah edemeyen, başkasını ıslah edemez. Bu kural aile içinde ebeveyn – çocuk ilişkileri için de geçerlidir.

İnternette nezaket ve görgü kuralları çocuklara öğretilmeli ve modellenmelidir. Çocuklar harika taklitçiler olduğundan, ebeveynler de kendi medya kullanımlarını sınırlandırmalıdır. Ebeveynlerin belirledikleri internet kullanım zamanına bizzat kendileri de riayet etmelidir. İnternet kuralları belirlenmeli ve bu kurallara önce ebeveynler uymalıdır. Zira özellikle son yıllarda dijital

ve sosyal medyanın büyümesi, yetişkinlerin sosyal medyayı kullanımının yanı sıra çocuklar ve gençler tarafından kullanımında çarpıcı artışlar görülmektedir. Yetişkinlerin % 70'inden fazlası artık sosyal medyayı kullanıyor ve % 27'si mobil cihazlarına "bağımlı" hissettiğini söylemektedirler (American Academy of Pediatrics, 2018; GüvenliNet, 2020; Reid Chassiakos vd., 2016).

Karakter Dilinin (Olumlu Tepkilerde Bulunmak) Kullanılması

Beğenelim ya da beğenmeyelim, teknoloji modern dünyamızın önemli bir parçası. Aşırı kısıtlayıcı sınırlar koymak çocuğunuza yardımcı olmayabilir. Bunun yerine, çocukla bir ömür boyu kalacak sağlıklı alışkanlıkları öğretmeye odaklanmak gerekmektedir (American Psychological Association, 2019). Bunu sağlamaya çalışırken de kullandığımız iletişim diline dikkat etmemiz gerekmektedir. Karakter dili, temelde kişilerle olan etkileşimde “olumlu bir dil” kullanılmasını tavsiye eder. Yani fertlerle, fertlerin kazanmalarını istediğimiz özelliklere ait “müspet” ifadeler, talimatlar, etkinliklerle iletişim kurmalıyız. Yetiştirmekle sorumlu olduğumuz fertlerin zihinlerini müsbet mana ile doldurmamız gerekiyor ki, yanlışa zamanları ve fırsatları olmasın. Yanlış manaları çağrıştıracak ifadeler dahi kullanılmamalıdır ki, zihinde çağrışım yaparak yanlış olan şeyleri tetiklemesin (Yaşaroğlu, 2017).

Çocuklar medyayı kullanırken hata yapacaklar. Hataları empati ile halletmeye ve bir hatayı öğretilabilir bir ana dönüştürmeye çalışılmalıdır. İletişim hatları açık tutulmalı ve çocukların soruları veya endişeleri varsa kendilerine yardımcı olunabileceği, yanlarında bulunduğu kendilerine bildirilmelidir (American Academy of Pediatrics, 2018). İnternet, pozitifliği veya negatifliği yaymak için kullanabilecek güçlü bir hoparlör gibidir. İnternette bir şey yaparken "kendine nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına da öyle davran" kavramını benimsemelerini sağlayarak doğru olanı yapmada çocuklarınıza yardımcı olmalıyız (Google Güvenlik Merkezi, 2020). Kimseye hakaret, argo, küfürlü hitap edilmemesi gerektiği söylenmelidir. Saygısız bir hareket bir kişinin yüzüne söylendiğinde nasıl bir etki oluşturacaksa, internet üzerinden yapmanın da aynı etkiye sahip olduğu ifade edilmelidir (GüvenliNet, 2020). Çocuklarla dijital etkileşimlerinde saygılı olmanın önemi hakkında konuşulmalıdır. İnternette siber zorbalığa veya diğer rahatsız edici bilgilere tanık olunursa ebeveyne gelmeleri için teşvik edilmeli, İyi bir çevrimiçi davranış kazandırılmalıdır (American Psychological Association, 2019).

Ebeveyn Olarak Daha Çok Şey Öğrenmeliyiz

Son olarak dikkat edilmesi gereken özelliklerden biri de ailelerin öğrenmeye açık olmalarıdır. Teknoloji hızla değişiyor ve çocuklarınızın kullandığı tüm uygulamaların ve sitelerin başında kalmak zor olabilmektedir (American Psychological Association, 2019). Dolayısıyla ebeveyn, en az çocuğu koruyacak kadar internet kullanmayı öğrenmelidir. (GüvenliNet, 2020). Sınırsız içeriğe erişimi filtreleyecek veya kısıtlayacak yazılımlar keşfedilmelidir (American Psychological Association, 2019). Uygulamaların ve programların yaşa uygunluğu ve derecelendirmelerinin nasıl araştırılacağı da ayrıca öğrenilmelidir (American Academy of Pediatrics, 2018).

Son olarak ebeveynler, çocuklarının davranışlarını dikkatle gözlemlemeli (American Psychological Association, 2019) çocuğun ekran süresi konusunda endişeleri varsa, uzmanlar ile görüşülebilir. Sorunlar devam ederse, kalifiye bir akıl sağlığı uzmanına sevk istenebilir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020).

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Ekran süresini daha da arttıran Pandemi dönemi ile birlikte çocukların YouTube izleme süreleri de artmış olabilir. İzlenen YouTube içeriklerinin aile değerleri açısından riskinin olması ihtimaline karşı aile olarak bazı tedbirler almak gerekmektedir. Zamanın bir gerekliliği olan teknolojiyi inkar etme, yok sayma yerine değerlere uygun kullanım öğretilmelidir. Diğer bir ifade ile “-e rağmen değil, -e ile birlikte” yaşamayı öğrenmeli ve öğretmeliyiz. Yani, “YouTube’a rağmen değil, YouTube ile birlikte” yaşamayı çocuklarımıza öğretmeli, kendileri ile olumlu bir iletişim dili ile milli ve manevi değer yargılarını kazandırmalıyız.

Çocuklarla gördükleri/izledikleri hakkında konuşulmalıdır. İşbirliği, arkadaşlık ve başkaları için ilgi gibi iyi davranışlar belirtilmelidir. Anlamlı olaylara veya ilgi çekici yerlere bağlantılar kurulmalıdır. Reklamın ve seçimleri nasıl etkilediğinin farkında olunmalı ve çocuklar reklamlara karşı korunmalıdır. Çocuklar spor, müzik, sanat ve hobiler gibi ekran içermeyen diğer etkinlikleri öğrenmeye teşvik edilmelidir. Ebeveyn aynı zamanda kendi güvenli ve sağlıklı ekran alışkanlıklarıyla iyi bir örnek olmalıdır. Çocuklara çevrimiçi gizlilik ve güvenlik hakkında bilgi verilmelidir. Ekranların üretkenlik, aile ve arkadaşlarla bağlantı kuracak şekilde kullanmaya teşvik edilmelidir. Son olarak bir aile için doğru planın bir başkası için uygun olmayabileceği (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2020) unutulmamalıdır.

Kaynakça

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2020). *Screen time and children*. Facts for families. <https://www.aacap.org> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- American Academy of Pediatrics. (2018). *Kids & Tech: Tips for Parents in the Digital Age*. <https://www.healthychildren.org> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- American Psychological Association. (2019). *Digital guidelines: Promoting healthy technology use for children*. www.apa.org. adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Atalay, G. E. (2019). Sosyal medya ve çocuk: “Babishko family fun tv” isimli YouTube kanalının eleştirel bir analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1, 179–202.
- Burroughs, B. (2017). Youtube kids: The app economy and mobile parenting. *Social Media and Society*, 3(2).
- Buzzi, M. (2012). What are your children watching on YouTube? *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 7547 LNCS, 243–252.
- Clay, R. A. (2018). Treating the misuse of digital devices. *Monitor on Psychology*, 49(10).
- Common Sense Media. (2020). *5 Strategies for Getting Kids off Devices*. <https://www.commonsensemedia.org> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Council on Communications and Media. (2016). Media Use in School-Aged Children and Adolescents. *Pediatrics*, 138(5).
- Digital 2020 - We Are Social. (y.y.). Tarihinde 16 Haziran 2020, adresinden erişildi <https://wearesocial.com/digital-2020> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Dijital Medya ve Çocuk. (2020). “Yeni Medya ve Aile Çalıştayı Gerçekleşti” <https://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr/2019/04/08/yeni-medya-ve-aile-calistayi-gerceklesti/> adresinden 10.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- e-Psikiyatri. (2020). *Çocuklar için evdeki tehlike: Sosyal medya*. <https://www.e-psikiyatri.com> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Elias, N., & Sulkin, I. (2017). Youtube viewers in diapers: An exploration of factors associated with amount of toddlers’ online viewing. *Cyberpsychology*, 11(3 Special Issue).
- Gentile, D. A., Reimer, R. A., Nathanson, A. I., Walsh, D. A., & Eisenmann, J. C. (2014). Protective effects of parental monitoring of children’s media use a prospective study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 479–484.
- Google Güvenlik Merkezi. (2020). *Aileler için ipuçları*. <https://safety.google/families/families-tips/> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.

- GüvenliNet. (2020). *Ailelere Tavsiyeler*. <https://www.guvenlinet.org.tr> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58.
- Hawkey, E. (2019). *Media use in childhood: Evidence-based recommendations for caregivers*. APA. <https://www.apa.org/pi/families/resources/newsletter/2019/05/media-use-childhood> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnar, D., Moreno, L. A., Pigeot, I., Pohlmann, H., Reisch, L. A., Russo, P., Veidebaum, T., Tornaritis, M., Williams, G., De Henauw, S., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: a prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 485–492.
- Koral, İ. (2020). 3-6-9-12 Kuralı: Yaşa Uygun Elektronik Cihaz Kullanımı | Dijital Medya ve Çocuk. <https://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Korioth, T., & Writer, S. (2016). *Family Media Plan helps parents set boundaries for kids*. <https://www.aappublications.org/news/2016/10/21/MediaParents102116> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Milliyet. (2020). *YouTube’da En Çok Onlar İzleniyor!* <https://www.milliyet.com.tr> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435.
- Nursi, S. (2001). *Mektubat*. İstanbul: Sözler Yayınevi.
- Oksanen, A., Näsi, M., Minkkinen, J., Keipi, T., Kaakinen, M., & Räsänen, P. (2016). Young people who access harm-advocating online content: A four-country survey. *Cyberpsychology*, 10(2).
- Özuz, E. (2018). *Dijital sosyoloji perspektifinden toplumsal değerlerin değişme sürecinde youtuberlar: İlköğretim öğrencileri örneği*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi.
- Reid Chassiakos, Y. (Linda), Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*, 138(5).
- Tufan Yeniçiftçi, N. (2017). *Sosyal medya facebook ve twitter motivasyonları*. Literatürk. www.ideasoft.com.tr. (2020). adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Yaşaroğlu, C. (2017). Karakter dili olarak müsbet hareket. *Meyve Dergisi*.
- Yaşaroğlu, C., & Boylu, M. A. (2020). Youtubers’ effect on children’s values: Parents’ views. *The European Journal Of Educational Sciences*, 7(4).

Türkiye’de Çocuk Dergileri Araştırmalarının Din Eğitimi Açısından İncelenmesi

Ümmügülsüm AKKUŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Giriş

Din alanında öğrenme şekilleri arasında yer alan basın/yayın kavramı, Din eğitiminin temel ilgi alanları arasındadır. Çocuk eğitimi de din eğitimi açısından dikkate değer bir önem arz ettiği için çocuklara yönelik hazırlanan süreli çocuk dergileri bilgi alışverişi için dini öğrenme açısından bir kitle iletişim aracıdır.

Çocuk dergilerinin hazırlanış amaçları arasında çocuğun dil, okuma ve düşünme becerisini geliştirmek yer almaktadır. Bunların yanı sıra eğitim camiasına girene kadar veya eğitim aldığı kurum dışında çocuğun vaktini daha anlamlı ve faydalı kılabilecek bir iletişim aracı olarak çocuğun hayatında dergi kavramının olması, çocuğu eğlendirip bilinçlendirerek eğitimine pozitif katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, çocuk dergileri hakkında yazılan tezlerin incelemesi ile dergilerin değerler aktarımındaki rolünü ortaya koymaktır. Yapılan incelemelerin sonunda ortaya çıkacak bulgulara göre tespitler yapıp din eğitimi açısından önerilerde bulunulacaktır.

Tarama modeli kullanılan bu çalışmada YÖK TEZ’de yayınlanan 47 çalışma incelenmiştir. Bu incelemede dergilerde ele alınan değerler eğitimi konularına dikkat çekilmiştir. Bu konu dâhilinde tezler incelenirken şu soruların cevapları aranmıştır;

- Çocuk dergisinde değerler eğitime ait unsurlar nelerdir?
- Çocuk dergisinde değerler aktarımında izlenen yol nasıldır?
- Çocuk dergisinde hangi tür metinlerden yararlanılmıştır?

Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocuk dergilerinde sevgi kavramından milliyetçilik duygusuna kadar birçok değer hikâye veya dramalarla ele alınıp incelendiği görülmüştür.

Değerler nesilden nesile aktarılan olgular olduğu için din eğitimi açısından incelenmesi ve dikkate alınması gereken konulardandır. Yapılan tezlerin incelemesinden elde edilen sonuçlara göre din eğitimi için bir materyal olan çocuk dergilerinin eğitim açısından önemi büyüktür. Dergilerin yeterlilikleri göz önünde bulundurularak günümüz ihtiyaçları da dikkate alınıp daha farklı neler yapılırsa daha yararlı bir materyal haline geleceğine dair de önerilerde bulunulmuştur.

Günümüzde süreli çocuk yayınlarına bakıldığında her ne kadar bir artış gözlemlense de hâlâ araştırılması gereken açık bir alan olduğu görülmektedir.

Ülkemizde Tanzimat döneminde 1869 yılında basılan Mümeyyiz dergisi ile birlikte çocuk yayıncılığının başladığı söylenebilir. Her ne kadar Osmanlı Devleti açısından siyasi, ekonomik ve sosyal sorunların yoğun ve dönemin çalkantılı olduğu gerçeği var olsa da, bu olumsuzluklara rağmen basın hayatı İkinci Meşrutiyet döneminde oldukça hareketlidir. Aynı zamanda bu dönem Cumhuriyet yıllarına kadar basın tarihinde en fazla çocuk neşriyatının olduğu dönem olarak bilinmektedir.

Devletin içinde bulunduğu kötü gidişatın sebebi eğitim sistemi olarak düşünüldüğünden ayrıca geleceğin mimarlarının çocuklar olduğu bilindiğinden çocuk eğitime ayrı bir özen gösterilmiştir. Çocuğun ruhsal beklentilerine uygun sağlıklı bir din eğitimi de doğru kitle iletişim

araçları ile sağlanabilmektedir. Çocuğun tabiatından gelen inanma kabiliyetini de; aile, çevre, okul, cami, kitap, dergi, tv gibi etkenler şekillendirmektedir.

Din eğitimi alanında kitle iletişim araçları için karşımıza çıkan tartışma konularından eğitim sürecinde bir araç olarak kullanılabilir olduğu gerçeği, matbaa teknolojisi ile kitap vb türlerin yaygınlaşmasında kendini göstermiştir (Furat, 2019).

TÜRKİYE’DE ÇOCUK DERGİLERİ ARAŞTIRMALARI

Din eğitimi alanı birçok disiplin ile ortak araştırma sorularını paylaşması sebebiyle araştırma sınırlılığını geniş bir alana yaymaktadır. Değerler eğitimi, dini motifler, dini simgeler vb. din eğitiminin içeriği ve işlevleriyle yakından ilişkisi olan kavramlar birçok disiplin tarafından ele alındığında akademik çeşitlilik ortaya çıkmıştır. YÖK TEZ’de din eğitimi alanında yedi çalışma bulunmasına rağmen çocuk dergisi üzerine yapılan akademik çalışmalarda din eğitime katkı sağlayacak kırk çalışma daha ele alınmıştır. Bu süreçte disiplin farkına ve yazarının din eğitimcisi olmasına bakılmamıştır. Çalışmanın konu ve kapsam tutarlığı sağlanması için din eğitimi ve unsurları ile ilgili değerlendirmeleri ön plana alan çalışmalara birincil önem verilmiştir.

Tablo 1: Tespit Edilen Çalışmaların Özellikleri

Çalışma Türü	Sayısal Adet
Yüksek Lisans Tezi	35
Doktora Tezi	12
Din Eğitimi Alanında	7
Diğer Alanlarda	40
Toplam	47

Verilen tablo, Türkiye’de çocuk dergileri üzerine yapılan 156 araştırmadan alana katkı sağlaması açısından sadece 47’sini göstermektedir. Konuya ilişkin ilk tez yayını 1995 yılında yer almaktadır. Bu yıldan itibaren farklı sıklıklarla tezler yayınlanmıştır. Tablonun ortaya koyduğu tespitlerden biri, yapılan çalışmaların dörtte üçü yüksek lisans tezinden oluşmasıdır. Bu durumu açıklarken her ne kadar konuya profesyonel yaklaşma isteğinden kaynaklanıyor demek istesek de elimizdeki bilgilerle net bir açıklama yapamamaktayız.

Çocuk dergileri üzerine yapılan araştırma sürecinde tespit edilen çalışmalar konu seçimi ve yöntembilim açısından literatürün çeşitlendiğini göstermektedir. Bu çeşitlilik genelleme yapma iddiası riskine girmeden nitel araştırma desenine göre çalışmamıza destek sağlamaktadır.

Çalışmanın üç ana sorusu başlıklar halinde incelenerek değerlendirme sunulduktan sonra, sonuç bölümünde literatürdeki eksiklikler, yapılabilecek çalışmalar ve öneriler dile getirilmiştir.

1. Çocuk Dergilerinde Değerler Eğitime Ait Unsurlar Nelerdir?

Türkiye’de çocuk dergiciliğinin 1869’dan günümüze kadar geçen sürede 146 yıllık bir tarihçesi bulunmaktadır. Cumhuriyet öncesinde yayımlanan süreli çocuk yayınları; çocukları ahlaklı ve faziletli yetiştirmeye, sosyal ve siyasal gelişmelerden haberdar etmeye yönelik yayın yapmıştır. Cumhuriyet’ten sonra çıkan çocuk dergilerinin konu temaları çeşitlilik göstermektedir. Sonuç olarak günümüze gelene kadar ki süreçte çocuk dergiciliği dönemin şartlarından ve medya sektöründen doğrudan etkilenmiştir. Popüler kültürün etkilerinin yanında devlet ve özel sektörün etkisiyle birçok dergi çıkarılmıştır. Özellikle 2000’den sonraki süreçte medyanın farklı boyutlarda

gelişmesi dergicilik sektöründe kalitenin ön plana çıkması zorunluluğunu ortaya çıkarmış, çocuğun ihtiyacına yönelik tematik dergiler piyasada yer almaya başlamıştır. Çocuk dergilerindeki metin çeşitliliğinin görsel doygunluğun artması ve dergi kadrosunun profesyonel olmaya gidişi bunun en önemli göstergelerindendir. Basılı olmayan medyanın popülist anlayışları tamamen bünyesinde barındırmasıyla çocuk dergiciliği bambaşka bir boyut kazanacaktır. Dolayısıyla popülist dergiler popüler medya kültürüne yenilecek ve kaliteyi ön plana çıkaran, edebi doygunluğu olan dergiler ortaya çıkacaktır. Çocuğu şekillendirmeye yönelik dergiler değil çocuğa göre dergicilik anlayışı gelişme gösterecektir (Tulumcu, 2015, 33-34)

“Değer” kavramı çok fazla kullanılmış, fakat yeterince geliştirilmemiş bir kavramdır. Sosyal bilimciler değerler konusunda farklı anlayışlara sahip olup bu konuda düşünce birliğine varamamışlardır. Değerler, bireyle ilgili, sosyal ve kültürel açılardan incelenmiştir. Şöyle ki, değerlerin bir yandan bireyle ilgili tutumları ve bilişle ilgili süreçleri etkilediği, bir yandan da kültür örüntülerini yansıttığı kabul edilmiştir. Bu nedenle değerlerin incelenmesinde, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji dallarında geliştirilen görüşler, birbirleriyle büyük ölçüde çakışma ve ilişki içindedirler. Değerler, kişiye olduğu kadar, sosyal sisteme de mal edilmiş; kişi değerleri, tutumlar, tercihler ve inançlar çerçevesinde, toplum değerleri ise toplumla ilgili normlar ve kurallar çerçevesinde ele alınmıştır (Kağıtçıbaşı, 1981: 16-17).

Çocukta güzellik duygusu doğuştan vardır. Güzel bir oyuncak, güzel bir şarkı, kuş, çiçek, balık ve insan çocuğun ilgisini çeker. Doğuştan var olan bu duygunun geliştirilmesi ve ileriki yaşlara taşınması için çocuğun yönlendirilmesi şarttır. Edebiyat çocukta güzellik duygusunu harekete geçiren unsurlardan biridir. Edebî metinler önce taşıdıkları ses, ritim ve melodi değerleriyle çocuğun ilgisini çekerler. Çocuk, dilin kelime ve anlam yönünden önce sesine ilgi duyar. Masal tekerlemelerini bir şarkı gibi dinler. Çocukların ana sınıfı yaşlarından itibaren şiirden hoşlanmaları dikkat çekicidir. Hoşlanma, dilin ritmik bir ifade biçimine dönüşmesinden kaynaklanır. Bu, olayın duygu yönüdür. Öyleyse çocuğun duygu dünyasına hitap eden bir güzellik ögesi olarak edebiyat doğal bir ihtiyaçtır (Şimşek, 2002: 20).

Yapılan araştırmalar arasında Tulumcu’nun (2015) “Güncel Çocuk Dergilerinde Yer Alan Değerler” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye’deki güncel çocuk dergilerinin hangi değerleri aktardığı ve bu değerleri aktarırken nasıl bir yol izlendiğini veri analizi yöntemiyle ele almıştır. Araştırması çerçevesinde Bilim Çocuk, Gonca, NG Kids ve TRT Çocuk dergilerinin ahlaki değerlerden bağışlama, cömertlik, diğerkâmlık, kadirşinaslık, mürüvvet, namuslu olmak, onur; dini değerlerden hakikat sevgisi, hayâ, iffet; estetik değerlerden Türk müziği; siyasi değerlerden insan haklarına saygı, tarafsızlık, uzlaşma; sosyal değerlerden dil sevgisi, gazilik, güvenilirlik, insan sevgisi, millet sevgisi, milli manevi ve ahlaki duyarlılık, tutarlılık, Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı’na saygı, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma; teorik değerlerden açık görüşlülük, ölçülülük ile ilgili ifadeler incelenen 2000 metin içerisinde yer almadığını dile getirmiştir. Aynı zamanda bazı dergilerde bazı değer ifadelerinin bütün dergilerde yer aldığını ve sıklıkla tekrarladığını da söylemektedir. Bunların estetik değerlerden estetik zevkin sosyal değerlerden doğal çevreye duyarlılık ve yardımseverlik değerlerinin bütün dergilerde yer aldığını söylemektedir.

Eker (2006), araştırmasında “Doğan Kardeş” dergisinde yer alan metinlerin tür, içerik ve anlatım özelliklerinin çocuk eğitime katkısını incelemiştir. Tezin sonucunda, dergide yayımlanan metinlerin çocukların bilişle ilgili, sosyal, ahlaki, dil gelişimine olumlu katkılar sağladığı ifade edilmiştir.

Günaydın (2005), çalışmasında Doğan Kardeş dergisinde çocuğa kazandırılması hedeflenen değerler ve bu değerlere ulaşılması halinde nasıl bir çocuk modeli ortaya çıktığı belirtilmiştir. Sonuç kısmında, Doğan Kardeş'te yer alan metinler aracılığıyla çocuğa kazandırılması hedeflenen değerlerin, çocuğun ahlaki, kişilik ve sosyal gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Dergide düzenlenen etkinliklerde araştırmacı, çevreci, yaratıcı, yasadığı dünyayı tanıyan ve sorgulayan çocuk modeline ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Daha güncel çalışmalardan olan Güler'in (2019) "Çocuk Dergilerinde Değerler Aktarımının İlköğretim Programları İle İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezinde 1970-1983 yılları arasında yayımlanan çocuk dergileri ile 2016-2017 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerinin öğretim programlarına bağlı olarak, hangi değerleri ne sıklıkla aktardığının karşılaştırılmasını ele almıştır. Dergileri dönemsel olarak ele alan Güler, 1970-1983 yılları arasında yayımlanan Milliyet Çocuk Dergisi, Hürriyet Çocuk ve Türkiye Çocuk dergilerinde en çok aktarılan kişilik modeli Kahramanlık olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu dönemin siyasi hayatı dikkate alınırsa dergilerde darbe dönemlerinden yola çıkarak "kahraman" bir kişilik modeli ile çocukların yetiştirilmesinin önemsendiği sonucu çıkarılabileceğini söylemektedir. 2016-2017 yıllarında yayınlanan çocuk dergilerinde ise Mavi Kırangıç, TRT Çocuk, 7'den 70'e Çocuk Dergilerinde "yardımseverlik" modelinin ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır.

Tekinşen'in (2019) "TRT Çocuk Dergisi'nde Yer Alan Edebi Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde ise TRT Çocuk Dergisi'nin ilk 70 sayısında yer alan edebî metinlerde değerlerin adil olma, aile birliğine önem verme, arkadaşlık, alçakgönüllü olma, barış, bilimsellik, cesur olma, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, fedakârlık, hoşgörü, iffetli olma, kanaatkârlık, misafirperverlik, paylaşma, özgürlük, sabırlı olma, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, tutumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi toplumun göz ardı etmeyen bir dergi olduğunu söylemektedir.

2. Çocuk Dergilerinde Değerler Aktarımında İzlenen Yol Nasıldır?

Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, teknolojik gelişmelerin artması ile birlikte eğitim alanında da değişimler meydana gelmektedir. Bu değişim çocuk dergilerindeki değer aktarımını da etkilemektedir. Her bir değişim bir yön veriş demektir.

Bu yön veriş nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle meydana gelir. Bu ürünlerden biri de çocuk dergileridir. Çocuk dergileri çocuğun eğitiminde, kendini geliştirmesinde ve topluma katılmasında önemli bir rol oynar. Çocuk, düzenli olarak takip ettiği dergilerle bilgi, beceri ve yeteneklerini de geliştirme fırsatı bulur. Kısacası çocuk dergileri, çocuğun kendisini gösterebileceği bir eğitim aracıdır. Bu dergiler, ders kitabı ile güncel olayların arasındaki boşluğu doldurmaya da yardımcı olur. Bütün bunların olabilmesi için de çocukların nitelikli dergilerle buluşturulması gerekmektedir (Demiryürek, 2009).

Güler (2006), çalışmasında Ebe Sobe Çocuk dergisini eğitim açısından incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, Ebe Sobe dergisinin çocuklara kazandırmak istediği başlıca davranışların çalışkanlık, anne- babaya sevgi ve saygı, insan haklarına saygılı olma, doğayı koruma, hayvanları sevmek, yardımseverlik, doğru sözlü olma, bilgiçlik taslamama, baskalarını küçümsememe, siddetten uzak durma vb. olduğu ifade edilmiştir.

Demiryürek, "Türkiye Çocuk, Diyanet Çocuk ve Ebe Sobe Çocuk Dergilerinin Yapısal Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi" yüksek lisans tezinde Türkiye Çocuk, Diyanet Çocuk

dergisinin çocuklar için niteliği hakkında şöyle yorumda bulunmuştur: Tablo: 10 ve 21 incelendiğinde tema özellikleri kategorisi altındaki kriterlerin tamamının 2.67–3.00 ortalama değerleri arasında yani “tamamen uygundur” kategorisi altında olduğu görülmektedir. Bu kriterlerin, ortalama değeri 3.00 ile “Dergideki temalar çocuğun seviyesine uygundur.”, “Temaların gerçekliği (ulaşılabilirliği) çocuklara uygundur.”, “Dergideki temalar anlaşılabilir (net).” ve “Dergideki temalar ilköğretim müfredatıyla uyumludur.” şeklindedir. Ebe Sobe Dergisi için ise diğer iki dergi gibi tam 3.00 puan almasa da kriterlerin ortalama değeri (2.34-3.00) arasında olduğu yani “tamamen uygundur” kategorisi altında olduğunu söylemektedir.

Çocuk dergilerinde değer aktarımı için izlenen yollar şunlardır;

- Hikaye anlatımı
- Öykü anlatımı
- Fabl örnekleri
- Metin örnekleri
- Şiir
- Karikatür
- Poster
- Bulmacalar
- Özlü sözler

Bunların örneklerini ele alan birçok çalışma mevcuttur. Biz burada incelediğimiz metinlerin kaynaklarına yer verecek olursak, görüyoruz ki dünya klasiklerinden ve milli değerlerimizi ele alan eserlerden yola çıkarak oluşturulan metin vb örnekler dergilerde yer almaktadır.

3. Çocuk dergisinde hangi tür metinlerden yararlanılmıştır?

Karaca'nın Edebi Çocuk Dergisi Kırmızıfare'deki Metinlerin Değer Aktarımına Katkıları (1-26 ve 94-106. Sayılar) yüksek lisans tezinde değerler aktarımındaki metinlere şöyle örnekler verilmiştir.

- Anne Sevgisi Değeri

Çocuklar

" Ben senin neyinim? dedim anneme.

" Gönlümün lambasıydın, " dedi. " Lamba mı?"

" Evet." "....."

" Aydınlatıyorsun baştan aşağı evimizi."

"Yeni doğmuş bir ay gibi gülümsedi.

Demek ki, annelerin yüzleri hep

çocuklarına dönük bir çeşit ayçiçeği,

... Ve çocuklar sarı sıcak bir güneşti. (Özkan, 1993, S. 26, s. 3)

Şiir metninde, annenin çocuklarına sevgisi vurgulanıyor. Şiirde annenin gülümsemesi kelime grubu, yeni doğmuş bir Ay; annenin yüzü kelime grubu, çocuklarına dönük bir çeşit ayçiçeği; çocuk kelimesi, gönül lambası, evi baştan aşağı aydınlatan, sarı sıcak bir güneş kelime gruplarıyla kavramlaştırılıyor. Çocuk, şiirde geçen annenin gülümsemesi kelime grubunun içten, samimi, gönle huzur verdiğini; annenin yüzü kelime grubunun annelerin hep çocukları için

uğraştığını, enerjilerini çocuklarından aldığını; çocuk kelimesinin gönlü aydınlatan, ısıtan, gönle sevinç veren, evin neşesi olan manalarını ifade ettiğini anlayacaktır.

- **Çalışkan Olma Değeri**

“Onun bu çalışkanlığı halkın da çok çalışmasını gerektiriyormuş” (Güngör, M.,S. 25)

Okuma Sevgisi ve Alışkanlığı Kazanma Değeri

“Bakın çocuklardan da mektuplar var. Diyorlar ki, okuma zevkini bize Kırmızıfare kazandırdı. " (Erdoğan, F., S. 97, s. 25)

- **Hayvanları Doğal Ortamlarında Yaşatma ve Koruma Değeri**

Metin Adı: Penguen
Yazar:?
Basım Yılı: Şubat 2006
Sayı:95
Sayfa: 31

Metinde tespit edilen değer, metnin bağlamından hareket edilerek yorum yoluyla bulunmuştur.

Tulumcu’nun Güncel Çocuk Dergilerinde Yer Alan Değerler adlı yüksek lisans tezinde ise değerler konusunda şunlara yer verilmiştir:

- **Tevekkül**

Tevekkül; Her şeyi Allah’a bırakma, Allah’tan bekleme, kadere boyun eğme anlamlarına gelmektedir (TDK, 2009: 1970). Bu değer yalnız Gonca dergisinde yer almıştır.

Gonca Dergisinde yer alan “Liman” isimli şiirde dini değerlerden tevekkül değerine yer verilmiştir.

*“Tevekkül, razı olmak Allah’tan gelenlere...
Hep riayet ederek tabii ki sebeplere!
Biz zavallı kullarız, etimiz budumuz ne...
Rıza göstermeliyiz Rabbin hükmettiğine!
Elimizden gelenin en iyisini yaparız,
Gerisini dostlarım Allah’a bırakırız.
Bunu gerektiriyor kalplerde imanımız...
Selamettir inşallah nihai limanımız” (GD[129],2013: 9).*

- **Estetik Değerler**

Estetik, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin bilimi olarak tanımlanmıştır (2009: 654). Estetik değerler de güzellik ve sanatla ilgili olan değerleri kapsamaktadır.

Bilim Çocuk dergisinde yer alan “Sizden Gelenler” adlı bölümde okurlardan gelen binalarla ilgili resimlere yer verilmiştir. Okurların yaptığı binalar genellikle tarihi binalar –Kız Kulesi,

camiler, Pisa kulesi vb.- olmuştur. Okurlara resim yoluyla estetik zevk kazandırıldığından bahsedilebilir (BÇ[192], 2013: 60-61).

TRT Çocuk dergisinde yer alan “Küçük Sanatçılar” adlı bölümde okurlardan gelen şiirlere yer verilmiş ve bu şiirlerle ilgili yorumlarda bulunulmuştur. Bireysel bir üslup kazandırmakla beraber estetik zevk değeri ön plana çıkmaktadır. “ *Sevgili Şerife, şiirin oldukça etkileyici... Kitaplar konusunda hassas olman da beni ayrıca mutlu etti. Ufak bir öneri ilk kütadaki mısraların daha kısa olabilir. Yazmayı sakın bırakma. Çok güzel şiirler yazacağına inanıyorum.* ” (TRTÇ[34], 2013: 12).

- **Siyasi Değerler (Adalet/Adil Olma)**

Adalet; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme olarak tanımlanmaktadır (URL11). Adalet, insanlar arasında hiçbir ayırım yapmadan hükmetmeyi, insanların hakkını korumayı, zulme asla rıza göstermemeyi, zalime karşı mazlumdaki yana tavır almayı, ihtiyaç içinde olanlara yardım eli uzatmayı içerir (Gökçeğöz Karatekin, Ekşi, Işılak, Otrar, Koç Yıldırım, 2006: 2). Seçilen dergilerde adalet değerine ilişkin bulgular şöyledir:

Gonca Dergisinde yer alan “Ayaz Nasıl Padişah Oldu?” başlıklı masalda adalet değerine yer verilmiştir. Masalda padişah yaşlanmıştır ve o öldükten sonra yerine geçecek erkek çocuğu yoktur. Bunun üzerine çözüm olarak ülkede padişahın yerine geçecek bir veliaht aranmaya karar verilir. Bütün ülke haberdar edilir; veliahdı padişah yaptığı sınavdan sonra belirleyecektir. İki arkadaş da bunun için yola çıkmışken yolda Ayaz karakteri ile karşılaşır, Ayaz onlara yardımcı olurken pek çok iyi hasleti ortaya çıkar, padişahın sınavına istememesine rağmen vezirleri tarafından girdirilir ve yeni veliaht adaleti ve güzel karakteri dolayısıyla Ayaz olur. “*Tahta oturduğu gün, tam karşısına denk gelen duvara bir çarık çaktırmış. Meğer bu çarık saray gelirken giydiği yırtık çarıkmış. O gün bu gündür, padişah olunca gurura kibre kapılmamak için karşıma astırırım diye saklıyormuş. Tahta her oturduğunda çarığına bakar, kendi kendine “Nereden geldiğini nasıl yaşadığını unutma Ayaz!” dermiş. Ülkesini yönettiği yıllar boyunca Ayaz adaletten hiç ayrılmamış. Kimsenin hakkını yememiş. İnsanların kalbini kırmamış. Herkesin duasını almış. Ayaz’ın yırtık çarığı da, kendisinden sonra tahta çıkan bütün padişahların kulağına küpe olmuş.*” (Can, 2013: 9).

TRT Çocuk Dergisinde yer alan “Büyüklerle Mektuplar” adlı bölümde adil olma siyasi değerine yer verilmiştir. “*Evin annesi sürekli kafama kolonya döküp duruyor. Başıma minik bir şemsiye takacağım onun yüzünden. Sonra sevmediğim halde önüme dağ gibi pasta, börek yağmasından beziyorum. Hele ‘Yok yok, sen küçüksün, dökersin’ deyip bana önlük takmalarından... Yaşımı hatırlatınca da, ‘Ay ben amcana da takıyorum önlük. O da çocuk gibi döküp saçıyor’ demesinden... E şimdi niye takmıyor diye sorduğumda, ‘Misafirlerin yanında takmıyor’ cevabından... Demek ki o da herkesin önünde önlükle oturmaktan hoşlanmıyor. Peki, benim niçin buna hakkım yok?’*”(Sezer, 2013a: 21).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazılan tezlerden elde edilen sonuçlara göre dergilerin çocuklar üzerindeki etkisinin önemsenecek derecede olduğunu görmekteyiz. Dergi bazında değerlendirme yapacak olursak;

- Çocuk Dünyası Dergisinde değerlere büyük önem verildiği, çocuklara değer aktarımı konusunda derginin önemli bir yere sahip olduğu görülür. Dergi, dönemin çocuklarına hitap etse de içerisindeki metinlerin büyük bir kısmı günümüzde de değer aktarımında rahatlıkla kullanılabilecek niteliktedir.

- 1970-1983 yılları arasında yayımlanan Milliyet Çocuk, Hürriyet Çocuk ve Türkiye Çocuk dergilerinde en çok aktarılan kişilik modeli “kahramanlıktır”. O dönemin siyasi koşullarından etkilenen bu dergiler, çocuklara değer aktarımında kahramanlık değerlerine önem vermiştir.
- Tercüman Çocuk Dergisinde en çok işlenen kişilik modeli bağımsız ve özgür düşünmedir. Siyasi olarak darbe dönemleri olsa da dergi olarak tarafsız kalmayı tercih ettiğinden değer aktarımında bu stratejinin uygulandığını söyleyebiliriz.
- TRT Çocuk Dergisi’nin değerleri ele alışı, metinlerde didaktik bir şekilde yer verışı örnek bir tutum sergilemektedir. Değerlere uygun hareket eden kahramanlara da yer verışı değerlerin benimsenmesine imkân sağlamıştır. “Yardımseverlik” modeli bu dergide ön plana çıkmıştır.
- Mavi Kırangıç dergisinde “milli bayramlar” en çok yer alan değerler arasındadır. Belirli gün ve haftalara da oldukça önem ve yer veren bu dergideki diğer bir değer “yardımseverlik” tir.
- Kırmızıfare dergisinde de değerlerin aktarımına önem verilmiştir. Karakter seçimleri değer aktarımına uygundur.
- Araştırmacı Çocuk Dergisinde çocukların bilme, öğrenme, sorgulama ve paylaşma dürtüleri beslenmektedir. Bu doğrultuda dünyayı sevmeye ve dünyayı geliştirmeye yönelik değerler başarılı bir şekilde aktarılmıştır.
- Bilge Çocuk Dergisinin bilimsel metinler ve matematiksel etkinlikler çerçevesinde merak ve araştırma değerlerini benimsetme hedefi vardır. Ancak diğer dergilere nazaran istenilen başarıda değildir. Dergide çözüm üretme adı altında şiddete başvurma metinlerine de denk gelmektedir.
- Bilim Çocuk Dergisinde çocukların hayatı sevip bilime yönelmesi için sanatın çeşitli türlerinde bu konuların yer aldığı metinlere yer verilmiştir. Aktardığı çözüm üretme değerini başarıyla okuyucularına yansıttığını söyleyebiliriz.

ÖNERİLER

- Araştırma boyunca incelenen dergilerde dönemler sınırlı tutulmuş. Araştırmacılar incelenen dergilerin diğer sayılarını veya o yıllarda yayımlanan diğer dergilerdeki değerler aktarımını daha detaylı bir şekilde inceleyebilir.
- Din eğitimi alanında süreli yayınlara yönelik yapılan çalışmalar nitelik ve nicelik bakımından artırılabilir.
- Dergilerde hep olumlu kahramanların yer almasından ziyade olumlu bir gelişim gösteren kahramanların yer alması çocuklar açısından daha yararlı olacaktır. Böylece çocuk, yanlıştan doğruya giden yolu görebilecek ve kahramanla daha kolay ve doğru özdeşim kurabilecektir. Bu yüzden bu öneriyi yansıtabilen çalışmaların yapılması daha faydalı olabilir.

Kaynakça

- Atmaca, G., *Çocuklara Mahsus Gazete’de Değerler Eğitimi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 2011.
- Aydın, K., *Türkiye’de Çocuk Dergiciliği: Diyanet Çocuk Dergisinin İçerik Analizi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli, 2015.

- Çelik, T., *Türkiye’de Çocuk Olmanın Tarihi: Doğan Kardeş Dergisi*. HasanErsel, Kazım Taşkent, Yapı Kredi ve Kültür Sanat. Yapı Kredi Yayınları: 193-232, 2014.
- Demircan, C., *Mektepli Gazetesi’nde Yer Alan Metinlerin İçeriğinin Çocukların Bilişsel ve Ahlaki Gelişimine Katkısı (1-148. sayılar)*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin, 2006.
- Demircan, C., *TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 2, 1, 12-27., 2006.
- Demirdal, Ayşegül, *Çocuk Dergilerinin Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi*, YL Tezi, Niğde, 2019.
- Demiryürek, G. (2009). *Türkiye Çocuk, Diyanet Çocuk ve Ebe Sobe Çocuk dergilerinin yapısal özellikler bakımından değerlendirilmesi*. yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Eldiven, F. *Türkiye’de Yayımlanan Çocuk Dergilerinde Çocuk Kimliği Tasarımı: Çocuk Sesi, Gürbüz Türk Çocuğu, TRT Çocuk, Bilim Çocuk Dergilerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli, 2018.
- Erkmen, N., *Çocuk Kütüphanelerinde En Çok Okunan Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 2017.
- Güran Yiğitbaşı, K., *Türkiye’de Çocuk Dergiciliği: TRT Çocuk Dergisi Örneği*. Sosyal Bilimler Dergisi, 5, 37-56., 2014.
- Güler, Büşra, *Çocuk Dergilerinde Değerler Aktarımının İlköğretim Programları ile İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*, YL Tezi, Niğde, 2019.
- Güler, G., *Ebe Sobe çocuk dergisinin eğitim açısından incelenmesi*. yüksek lisans tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2006.
- İnan, R., *Cumhuriyet Dönemi Çocuk Dergi ve Gazeteleri (Tahlili Fihrist 1923-1940) (Cilt 1)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, 2012.
- Karaca, G., *Edebî çocuk dergisi Kırmızıfare’deki metinlerin değer aktarımına katkıları (1-26. ve 94-106. sayılar)*. yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2010.
- Küçük, S., *İlk Türkçe Çocuk Dergileri ve Çocuklara Mahsus Gazete*. Edebiyat Fakültesi Dergisi. Sayı: 4 S. 221-257. Konya. 2010.
- Latifoğlu, N., *Çocuklara Mahsus Gazete’de Değerler Eğitimi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 2013.
- Tekinşen, A.Burak, *TRT Çocuk Dergisi’nde Yer Alan Edebi Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*, YL Tezi, Gaziantep, 2019.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A., *Mustafa Ruhi Şirin’in Çocuk Edebiyatı Sahasındaki Eserlerinin Dil ve Kavram Bağlamında İncelenmesi*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3, 1, 155-175., 2014.
- Tulumcu, F.İdi, *Güncel Çocuk Dergilerinde Yer Alan Değerler*, YL Tezi, Sakarya, 2015.
- Yılmaz, M., *TRT Çocuk Dergisi’nde milli değerler*. yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2018.

SEKİZİNCİ BÖLÜM
GENEL DEĞERLENDİRME

Erken Çocukluk Dönemi Din - Ahlak ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi

İnsan, inanma duygusundan dolayı “dindar mâhluk” olarak tarif edilir. Kur’an-ı Kerim’e göre fitri olan din sayesinde insanda, yüce bir varlığa inanma, güvenme, sığınma ve bağlanma gibi dini duygular bulunur. Fıtrattan gelen bu özelliklerden dolayı çocukta dini bir hazır bulunuşluk vardır.

Hayatın altın yılları olarak adlandırılan erken çocukluk dönemi, çocuğun hızlı bir gelişim sergilediği, öğrenme becerisinin yüksek olduğu ve sevgiye, ilgiye en çok gereksinim duyduğu bir dönemdir. Bunların yanı sıra çevreden gelen etkenlere de en açık olduğu dönem olarak nitelendirilebilir. Bu yaş grubu, ilk öğrenmenin ve hayata dair ilk deneyimlerin gerçekleştirildiği, kritik dönemleri içerisinde barındıran ve bu yıllarda edinilen kazanımların ileriki yaşantısının şekillenmesinde büyük önemi olan bir süreçtir. Bundan dolayı, çocuğun bu dönemdeki gelişimi için yaşadığı ortam ve okul öncesi eğitim kurumları büyük önem taşımaktadır. Bu yaş aralığındaki çocuğa, bilişsel, duyuşsal, dil ve sosyal gelişim alanlarına uygun olarak gelişim gösteren bütüncül bir eğitim verilmelidir. Çocuğun gelişim alanlarından birinin de dini ve ahlaki gelişim alanı olduğu düşünülürse, okul öncesi eğitimde din ve ahlak eğitiminin de bir yer tutacağı söylenebilir.

İlk çocukluk dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönem, çocuğun din duygusunun geliştiği ve dini konulara ilgisinin yüksek olduğu bir dönemdir. Çocuğun bu yaşlarda almış olduğu din ve ahlak eğitimi, daha ileriki yaşlarda dini değerleri içselleştirilmesini kolaylaştırmakta, dine olan ilgi ve yaklaşımını belirlemektedir. Çocuğa din eğitimi verilirken, gelişim ve öğrenme evreleri esas alınmazsa, formel işlem ve bilinçli öğrenme dönemi öncesindeki çocukların, zaten soyut yönü ağır olan dini içselleştirmesi mümkün olmamaktadır. Erken çocukluk döneminin gelişim özelliklerine uygun olarak verilen olumlu bir din ve ahlak eğitimi sayesinde birey sağlıklı bir inanç sistemi geliştirirken aksi yönde verilen eğitimden dolayı bireyde sağlıklı bir dini inanç sistemi gelişir ve bu durum dinden uzaklaşmasına hatta psikolojik bazı sorunların çıkmasına neden olabilmektedir.

Fıtrata göre hareket etme anlamına gelebilen ve insanın sosyal ilişkilerini düzenleyen kurallar olarak adlandırılacak olan ahlak, çoğunlukla din kaynaklıdır. İslam’da ahlak, dinin tümünü oluşturur denilebilir. Bundan dolayı çocuklara din eğitimi ile birlikte ahlaki terbiye de verilmelidir. Çocuklara ahlaki terbiyeyi içselleştirebilecekleri bir şekilde vermemek, onların soyut konuları algılayamamalarına ve sloganik bir din anlayışı geliştirmelerine sebep olacaktır. Erken çocuklukta din ve ahlak ile ilgili olarak öğretilen soru kalıpları ve cümleler çocukların konuşma

becerileri geliştirir. İlerleyen yaşlarda kendini tanımaya başladığında bazı soruların cevaplarını önceden öğrenmiş olduğunu fark eder. Fakat bu soru ve cevapların anlamlarını uzun süre anlayamaz. Fakat çocuğa yaşı gereği kavrayamayacağı konuları öğretmek yerine bilişsel gelişiminin evrelerine uygun tarzda verilen ahlak kurallarıyla kendi konumuna göre dini bir yaşantıyı gerçekleştirmiş olacaktır.

Çocuklara ahlaki terbiye verilirken dikkat edilmesi gereken konulardan biri de ahlak kurallarını otoriter anlayışla dayatarak değil, içselleştirip kabul edilerek yapılmasını sağlamaktır. Duygusal öğrenme çağındaki çocuklara yap veya yapma denilen şeyler sevap veya günah ile ilişkilendirilmeden önce onların doğal olarak bu davranışı yapmaları sağlanmalıdır. Örneğin; sol eliyle yemek yiyen bir çocuğa bunun günah olduğunun söylenmesi yerine doğrudan sağ eliyle yemesi gerektiği bunun daha iyi olduğu anlatılarak bu davranış kazandırılmalıdır.

Erken çocukluk dönemi din ve ahlak eğitiminde en önemli unsur ailedir. Çocuğun manevi dünyasını şekillendiren iç ve dış etkenler, çoğunlukla aile üyeleri arasındaki ilişkilerden meydana gelir. Bireyin bebeklik döneminde anne ile geliştirdiği bağlanma ilişkisi sosyal gelişim sürecinde belirleyicidir. Ainsworth ve arkadaşları anne ile bebek arasındaki bağlanma sistemini; güvenli bağlanma, kaygılı bağlanma ve kaçınmacı bağlanma olarak üçe ayırmışlardır. Annesi ile güvenli bağlanmayı geliştirebilen çocukların kendilerine ve çevrelerine karşı zihinsel temsilleri olumludur ve bu sayede yaşamları boyunca, aileleri ve toplum ile sağlıklı ilişkiler kurabilmektedirler. Din Psikolojisi alanında Kirkpatrick, Bowlby'nin kuramında açıklamış olduğu bağlanmanın, bireylerarası bir özelliğe sahip olup, birey ile tanrı arasında da benzer bir bağlanmanın var olduğunu belirtmiştir. Tanrıya bağlanma şekilleri de güvenli, kaygılı ve kaçınmacı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Buna göre çocuk ile anne veya birincil bakıcısı ile güvenli bağlanma kurabilmiş ise bireyin gelecekte tanrıya bağlanma şekli de güvenli olacaktır. Bu bağlanma sistemi, ahlaki gelişim için de son derece önemlidir. Çünkü en çok erken çocukluk döneminde oluşturulan anılar, duygular ve imgelerin birleşmesiyle şekillenen psişik bir yapı olarak tanımlanan tanrı tasavvuru, bilişsel gelişim sürecinde dışa bağımlı dönemden özerk döneme geçişte çocuğun sağlıklı bir şekilde ahlaki gelişim sürecini tamamlamasında etkili olmaktadır. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde anne veya bakım veren kişiyle kurulan ilişki biçiminin de erken çocuklukta din ve ahlak eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Erken çocukluk döneminin, gelişimsel döneme özgü birtakım özellikleri din eğitimi faaliyetleri açısından bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Yoğun dikkat, etkili gözlem, öğrenmeye hazır olma bunlar arasındadır. Öte yandan din eğitiminin içeriği ve niteliğinin belirlenememesi önemli bir problem teşkil etmekte ve kendi içerisinde çeşitli zorluk alanları barındırmaktadır. Bu alanlarından biri de çocuklarda geliştirilmek istenen peygamber tasavvurudur. İnanç esaslarından

birisinin peygamberlere iman olması, Kur'an'da ve hadislerde peygamberlerin Müslümanlar için rol model olarak tanıtılması gibi nedenlerden dolayı Müslümanlar çeşitli yollarla erken yaşlardan itibaren çocuklarına peygamberleri tanıtmaya ve sevdirmeye çabalamışlardır. Günümüzde hem anne-babalar hem de eğitimciler tarafından kullanılan araçlardan biri de dini hikâyeler içerisinde önemli bir yeri olan peygamber hikâyeleridir. Hikaye tekniği sayesinde zor konular kolaylıkla anlatılır ve kalıcılıkları artmaktadır. Çünkü insan fıtrati ve tabiatı gereği, anlayış ve kavrama yönünden soyut fikirleri dinlemekten çok somut fikirlere yatkındır. Erken çocukluk dönemi özellikleri dikkate alındığında peygamber hikâyelerinin, içeriğindeki konular ve bu konuların işlenişi açısından bu yaş grubuna özgü bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Okul öncesi döneme yönelik hazırlanacak olan hikâyelerde, belirlenecek amaçlara paralel olarak peygamberlerin hayatlarından seçilen konuların tematik bir yaklaşımla çocuklara sunulmasının peygamber hikâyelerine çeşitlilik kazandıracağı ve çocuklarda geliştirilmek istenen peygamber tasavvuruna olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Erken çocukluk dönemi; Allah, peygamber gibi dini öğelerin tasavvurunun oluşması bakımından olduğu kadar belli tutum ve davranışların geliştirilmesi açısından da kritik bir dönemdir. Özellikle günümüzde, insanı kuşatmış olan hızlı hayat pratikleri ve dışsal etkenler, insanın kendisini dinlemesini ve varoluşun derinliklerinde olan dinamikleri fark edip hayatını içsel ve dışsal diyalektik içinde sağlıklı bir biçimde sürdürme imkânını giderek azaltmaktadır. Bireyin içindeki psikolojik ve psişik boyutların kontrolü ve değiştirilmesi gibi konular, eğitim psikolojisinin de araştırma alanı içerisine girmektedir. Eğitimde duygu ve düşüncelerin gelişimi, bunların tutum ve davranışla ilişkisinin yanında eğitimin zamanlaması da önem taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde verilebilecek olan tefekkür eğitimi sayesinde hızlanan dünya ve değişen yaşam pratikleri içerisinde insanın içsel ve varoluşsal dinamikleri keşfetmesi sağlanabilir. Fakat bu noktada yine çocuğun bilişsel gelişimi, dil gelişimi ve düşünme becerileri göz önünde bulundurularak okul öncesi döneme uygun yöntem ve tekniklerin gözetilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Türkiye' de erken çocukluk dönemine yönelik eğitimi iki temel kurum vermektedir. Bu kurumlar; Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında yürütülen eğitsel faaliyetler içerisinde bulunan okul öncesi eğitimi, diğer eğitim kademeleri gibi giderek standartlaştırılmaya, geliştirilmeye çalışılmakta ve bu doğrultuda da eğitim programı yenilenmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığının 2013 yılından bu yana 4-6 Yaş Grubu Kur'an kursları devam ettirmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı, söz konusu program ile Kur'an kurslarında uygulanan yaygın din eğitimi hizmetinden toplumun tüm kesimlerinin etkin ve verimli bir şekilde faydalanabilmesini amaçlamaktadır. Bu kurumlar, sistematik ve planlı bir eğitim

yürütebilmek için belli bir müfredata göre hareket etmektedir. Fakat, Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirilmeyi planlamaktadır. Okul öncesi eğitimin zorunlu olması durumunda çocukların aynı yaş grubuna hitap eden Diyanet İşleri Başkanlığının Kur'an kurslarına (4-6 Yaş Grubu) gidebilmesi olanaksız görülmektedir. Bu iki kurumun benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırıldığında, fiziksel gelişim, psikomotor gelişim, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, ahlaki gelişim ve dini gelişim alanlardan sadece sosyal ve duygusal gelişim ve psikomotor gelişim alanında ortak kazanımlar bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim programında, çok az sayıda ahlaki kazanımlara yer verilirken dini hiçbir kazanımın bulunmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim programının amacı çocuğu ilkokula hazırlamakken, Kur'an kursu öğretim programının amacı çocuğu dini yönden geliştirmek olduğu görülmektedir. Bundan dolayı programların benzer kazanım sayıları çok azdır. Programların içerikleri de birbirine benzememektedir. Kur'an kursu öğretim programları geliştirilirken, okul öncesi eğitim programlarından faydalandığı için öğrenme ve öğretme süreçleri benzerlik göstermektedir. Kur'an kursu öğretim programında sadece çocuğun değerlendirmesi yapılırken, okul öncesi eğitim programında çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendisini değerlendirmesi ele alınmıştır. Bu kıyaslamanın neticesinde, okul öncesi eğitim programları bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, psikomotor gelişim alanlarını geliştirmeyi hedeflerken ve bu alanları geliştirmede yeterli olduğu; dini ve ahlaki gelişim alanlarını geliştirmede yetersiz olduğu görülmektedir. Kur'an kursu öğretim programı ise dini ve ahlaki gelişim alanlarını geliştirmeyi hedeflediği ve bu alanları geliştirmede yeterli olduğu; diğer gelişim alanlarını geliştirmede yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu alanda eksikliklerin giderilmesi için Kur'an kursu öğretim programı incelenerek dini ve ahlaki gelişim alanı haricindeki gelişim alanlarına yönelik kazanımlar ilave edilebilir. Bu kazanımları öğrencilere doğru bir şekilde aktarabilecek yetkinlikte eğitimciler yetiştirilebilir. Bu alanda çalışmalar kısıtlı olduğundan erken çocukluk din eğitimine yönelik daha çok çalışma yapılması gerekmektedir.

Sonuç olarak bireyin kişilik ve karakter özelliklerinin şekillenmeye başladığı dönem olan erken çocukluk dönemi din ve ahlak eğitimi açısından da kritik bir dönemdir. Bu dönemde sağlıklı bir din eğitiminin temeli ailede atılmakta daha sonra okul öncesi kurumlarla bu alan genişlemektedir. Anne ve babayla sağlıklı bağlanma sistemi oluşturan çocukların olumlu ilişkileri inanç sistemlerine de yansımaktadır. Aileler, çocukların dini ve ahlaki davranışları içselleştirmesini sağlamaları, bu davranışların daha kalıcı olmasına imkan tanımaktadır. Aileler ve eğitim kurumları çocuğun gelişim dönemi özelliklerine paralel bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla hareket edilmelidir. Oyun, hikaye gibi öğretim metotlarından faydalanarak soyut kavramların somutlaşması, zor konuların kavranması kolaylaştırılabilir. Erken çocukluk dönemi din ve ahlak eğitimi veren

kurumların  ğretim programlarında iyileştirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu kurumlarda çalışan eēitimcilere istenilen kazanımlar doērultusunda eēitimler verilmelidir. Yapılan sempozyum neticesinde görüyoruz ki her dönemle ilgili daha derin çalışmalara ihtiyaç vardır. Periyodik olarak çalışmaların devam etmeli ve daha da derinleştirilmelidir.