

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

Journal of the Faculty of Divinity of Çukurova University

Cilt / Volume: 25 • Sayı / Issue: 1 • Haziran / June 2025 • 55-68

e-ISSN: 2564-6427 • DOI: cuilah.1637238

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİNİ SEMBOLLERİN ANLAMI: CAMİ ÖRNEĞİ

The Meaning of Religious Symbols in Early Childhood: the Example of the Mosque

Aslıhan ATİK

Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı,
Adana, Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Çukurova University, Faculty of Divinity, Department of Religious
Education, Adana, Türkiye

aslihanatik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0773-8927>

Zeynep ŞAHİN

Öğretici, Diyanet İşleri Başkanlığı, Samsun, Türkiye

Instructor, Presidency of Religious Affairs, Samsun, Türkiye

zeyneppp243@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8616-9947>

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/ Received: 11.02.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 23.05.2025

Yayın Tarihi/Published: 30.06.2025

Bu çalışma, "Erken Çocuklukta Dini Sembollerin Anlamı: Cami Örneği" başlıklı yüksek tezinden üretilmiştir.

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi/This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Aslıhan Atik, Zeynep Şahin)

Telif/Copyright: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi/Published by Çukurova University Faculty of Divinity, 01380, Adana, Türkiye. Tüm Hakları saklıdır / All rights reserved.

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİNİ SEMBOLLERİN ANLAMI: CAMİ ÖRNEĞİ

The Meaning Of Religious Symbols In Early Childhood: The Mosque as an Example

Öz

Erken çocukluk dönemi, kelimeler, imgeler ve resimler aracılığıyla sembolik düşüncenin temellerinin atıldığı, insan hayatının en kritik aşamalarından biridir. Bu dönemde çocuklar, dil becerilerinin hızla gelişmesiyle birlikte çevrelerindeki sembolere anlam vermeye başlarlar ve düşünce süreçleri giderek daha soyut bir hal alır. Sembollerle kurdukları bu bağ, onların dünyayı kavrama biçimlerini büyük ölçüde şekillendirir. Özellikle nesneler ve onların temsil ettiği anlamlar arasındaki ilişkiyi anlama yetileri bu süreçte önemli bir gelişim gösterir. Erken yaşta kazanılan sembolik düşünce yapıları, çocuğun ileriki yaşamındaki dini gelişimi açısından büyük bir önem taşır. Bu çalışmada, çocukların sembolleri nasıl algıladıklarını ve özellikle günlük yaşamda sık karşılaştıkları dini sembollerden biri olan camiyi nasıl anladıklarını ortaya çıkarmak ve din eğitimi ile ilgili pedagojik ilkelere ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışmada alanyazın taranarak sembollerin çocuklar tarafından gelişimsel olarak nasıl öğrenildiği ortaya çıkarılmıştır. Özellikle dini sembollerin gelişimsel olarak bu süreçte nasıl anlamlandırıldığı farklı boyutları ile ele alınmış ve din eğitimi bağlamında tartışılmıştır. Çocukların cami sembolü ile kurdukları bağın gelişimsel olarak ilerlediği ve bu bağlamda dini gelişim alanındaki gelişmelerden hem etkilendiği hem de onları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Dini Gelişim, Cami, Sembol.

Abstract

Early childhood represents a critical phase in human life, a period when the foundations of symbolic thinking are laid through words, images and pictures. During this period, children begin to give meaning to the symbols around them as their language skills develop rapidly, and their thought processes become progressively more abstract. The connection established through symbols shapes their understanding of the world to a great extent. Their ability to understand the relationship between objects and the meanings they represent undergoes significant development during this process. Early acquisition of symbolic thought structures is of critical importance for the child's subsequent religious development. This study aims to reveal how children perceive symbols, specifically focusing on their comprehension of the mosque - a prominent religious symbol frequently encountered in their everyday experiences. Furthermore, the aim is to derive pedagogical principles related to religious education. The relevant literature was reviewed to reveal how children learn symbols developmentally. In particular, how religious symbols are given meaning in this developmental process is addressed in different dimensions and discussed in the context of religious education. It has been concluded that the bond that children establish with the mosque symbol progresses developmentally and, in this context, they are both affected by and affect developments in the field of religious development.

Keywords: Religious Education, Religious Development, Mosque, Symbol.

GİRİŞ

Pek çok disiplinin vazgeçilmez bir parçası olan sembol kavramını net bir şekilde tanımlamak kolay değildir. Sembol işaret eden Yunanca "symbolon" (Tokat, 2012) kelimesi, önce Batı dillerine, oradan da Türkçeye aktarılmış ve literatürde "simge" ya da "sembol" olarak yerini bulmuştur. Bu terim, dilimizde "nişan, işaret, alamet, ayet" gibi anlamlarla kullanılmış ve zamanla pek çok alanda soyut kavramları ifade etmek için güçlü bir araç haline gelmiştir (Internet Archive, 1 Mayıs 2023). Bu süreç, sembolün evrensel bir dil haline geldiğini ve farklı kültürler arasında anlam aktarımında ne kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Sembolün en temel görevi, insanın ulaşmakta güçlük çektiği hakikati somut bir biçimde tecrübe etmesine aracılık etmektir. Ancak bu aracılık, sembolün yalnızca geçici bir işlev üstlendiği anlamına gelir. Zamanla sembol, ifade ettiği anlamla bütünleşip onun yerini alabilir, fakat özellikle dini anlamlar söz konusu olduğunda, sembol hiçbir zaman hakikatin yerine tam anlamıyla geçemez (Kızıl, 2018). Sonsuz olanın sınırlı bir ifade ile tam anlamıyla kavranması imkansızdır.

Sembolün bir başka rolü de insan tecrübesini zenginleştirerek gerçekliğin farklı yönlerini açıklamaktır. Sembol dili, günlük dilden farklı olarak, derin anlamlar ve çağrışımlar barındırır. Bu evrensel dil, insanlık tarihinin her aşamasında çeşitli kültürlerde kendine yer bulmuştur (Tokat, 2012). İlkel toplumlardan, Mısır ve Yunan gibi gelişmiş medeniyetlere kadar sembol dili yaygın olarak kullanılmış, bazı sembollerin farklı uygarlıklar arasında ortak olduğu görülmüştür (Fromm, 1992). Sembollerin çok katmanlı yapısı, sembole ve onun temsil ettiği gerçeğe dair birçok farklı yoruma kapı açar. Bu çok katmanlılık, düşünce dünyasını sürekli canlı ve hareketli tutar (Kızıl, 2018). İki tür sembolleştirme faaliyetinden söz edilebilir. Birincisi, matematik ve mantık alanında kullanılan zihnin dış dünyada algıladığı nesnelerin yerine koyduğu "zihinsel" sembollerdir. İkincisi ise zihinsel bir ihtiyaç veya amaca hizmet eden "temsili" sembollerdir. Bu tür semboller ise dil, din ve sanat gibi disiplinlerin vazgeçilmezidir (Tokat, 2012).

1. DİNİ SEMBOLLER

İslam literatüründe "remz" olarak bilinen sembol, çeşitli anlamlar taşır: "bir şeyi dolaylı anlatma, üstü kapalı ifade etme, düşünce ve duyguları başka sözcüklerle yansıtmak, neredeyse anlaşılmaz derecede gizli sözler, fısıltı" gibi sembole dair yorumlar karşımıza çıkabilir (Durmuş, 1989). Semboller genellikle maddi bir unsurla ruhani bir gerçeği ifade etmek için kullanılır. Bu temsil, toplumun kültürel yapısına göre şekillenir. Sembolün iki temel bileşeni vardır: fiziksel bir nesne ve bu nesnenin işaret ettiği manevi gerçeklik (Schimmel, 1954). Semboller, insanın kavramakta zorlandığı yaratıcı, melek, ölüm ve ötesi gibi soyut gerçeklikleri anlamlandırmasına yardımcı olur; fiziksel dünyaya ait objelerle bu manevi kavramları daha somut hale getirir. Dolayısıyla, bir sembolü değerlendirirken, onun temsil ettiği manevi unsurlarla olan derin bağını göz önünde bulundurmak gerekebilir (Perşembe, 1998). Semboller, bilinçaltımızda ve davranışlarımızda varlığını sürdüren ve görünmeyen âleme işaret eden somut ifadelerdir. Dinin sembollerini anlamadan, onun derin öğretilerine tam anlamıyla vakıf olmak pek mümkün değildir. Bir dinin mesajını, farklı kültürlerden ve sınıflardan insanlara aktarabilmek için sembollerin zengin ve çok katmanlı yapısı önemlidir. Bu sebeple, tüm büyük düşünceler ve kalıcı dinler, sembolik dili (örneğin, ihram, kible, dua, hac gibi) kullanarak mesajlarını aktarma yolunu seçmişlerdir (Demirel, 2012). İnsan, soyut ve erişilmesi zor hakikatleri kavrayabilmek için sembollere ihtiyaç duyar (Kılıç, 2013). Din, bu semboller aracılığıyla insan tecrübesine ulaşır ve görünmeyeni görünür hale getirir. Modern çağda bilimsel düşüncenin yükselmesiyle birlikte dini semboller arka planda kalmış gibi görünse de sembolik düşünme sadece çocuklara ya da şairlere özgü bir özellik değil, insan doğasında var olan bir bilgi biçimidir. Dinlerin semboller aracılığıyla canlılığını koruduğu söylenebilir. İnsanlar, semboller aracılığıyla hem maneviyatlarını güçlendirebilir hem de dayanışma duygularını harekete geçirebilir (Eliade, 2020).

Bir dini derinlemesine anlamak için, o dinin sembollerine dikkatle bakmak gerekir (Kızıl, 2018). Bu semboller genellikle kutsallarla bağlantılıdır ve dini sembolizm olarak adlandırılan formlarda karşımıza çıkar. Hilal, hac, Davud yıldızı gibi semboller, zaman içinde sıradan işaretler olmaktan çıkıp bir inancı ve kültürü temsil eden güçlü semboller haline gelmiştir. Örneğin;

başlangıçta bir işkence aracı olan haç, süreç içinde kutsal bir anlam kazanan dini bir sembol olarak kullanılmıştır (Kızıl, 2018). Tarihi kişilikler, mekânsal ifadeler (arş, kürsü, arz-ı mevud gibi) ve ezan ya da çan gibi duyuru işaretleri de zamanla sembolik bir dilin parçası haline gelmiştir (Tokat, 2012). Ayrıca İslam dininde kullanılan "hu" ve Hinduizm'de kullanılan "om" gibi kutsal ifadeler de lisan sembollerinin önemli örneklerindendir (Schimmel, 1954). Bu tür ifadeler, insanlar ile ilahi hakikatler arasında bir köprü oluşturur.

İnsan, yaşadığı zorlukları anlamlandırdığı sürece onlara katlanabilir. Dinsel semboller, bu anlam arayışında önemli bir rol oynar. Modern insan, batıl inançlardan sıyrıldığını düşünse de sembollerle olan bağı kopardığında manevi değerlerini de kaybetme gibi bir tehlike ile karşı karşıyadır (Jung, 2015). Jung, insanın doğayla olan bağı kaybetmesinin, sembollerle kurduğu derin duygusal bağı da zayıflamasına yol açtığını belirtir. Tillich ise, imanın dilinin semboller olduğunu vurgular (Tillich, 2002). Dini sembollerin kaynağına inildiğinde, onların zaman ve mekânın ötesinde ilahi bir düzleme ait olduğu görülür. Dünya dinleri, farklı sembolik dillere sahip olsalar da bu sembollerin ortak bir kaynaktan beslendikleri ve benzer işlevler üstlendikleri gözlemlenebilir.

Dinsel semboller, insanların çevrelerini anlamalarına ve duygularını ifade etmelerine yardımcı olur. Bu semboller aracılığıyla insanlar, manevi bir kimlik geliştirir ve eylemlerini bu kimlik doğrultusunda şekillendirirler (Perşembe, 1998). Aynı dine mensup insanlar için semboller derin anlamlar taşırken, dışarıdan bakan kişiler içinse o dinin inançlarını hatırlatan işaretler haline gelirler. Semboller, işaret ettikleri gerçeklikler hakkında çeşitli yorumlara açık oldukları için, anlam dünyasını sürekli canlı ve hareketli tutarlar (Kızıl, 2018). Semboller tekrarlandıkça gücünü kaybetmez; aksine, inançları anlamaya ve onlarla bağ kurmaya olanak sağlarlar.

Sonuç olarak inançları anlamaya ve anlamlandırmaya yarayan birtakım bilgi formları olan semboller olmasaydı insanlar inançları ile bu kadar kolay bağ kuramazlardı. Sembollerin varoluşsal bağlamda ulaşılamayan gerçekliği insan tecrübesine taşıdığı ortadadır (Tokat, 2012). Sembollerin tarih boyunca insan deneyimine hitap eden araçlar olduğunu göz ardı etmek mümkün değildir. Onlar, insanın manevi dünyasına açılan kapılar olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir (Tokat, 2012). Dini duyguların oluşmasında da semboller önemli bir role sahiptir. İnsan, sembollerle çocukluk döneminde tanışır ve bu tanışma, ileride manevi yaşamının nasıl şekilleneceğine dair ilk adımları atar (Piaget, 2016). Dolayısıyla, çocukların sembollerle kurdukları ilişkinin kalitesi, din eğitimi açısından son derece önemlidir ve onların ileriki yaşlardaki dini algılarını derinden etkiler.

2. ERKEN ÇOCUKLUKTA DİNİ GELİŞİMİ

Erken çocuklukta dini gelişim, çocuğun hem Tanrı ile hem de kendisi ve diğer insanlarla kurduğu ilişki bağlamında bir farkındalık hali olarak tanımlanabilir (Boyatzıs, 2017). Araştırmalar, çocuğun doğuştan inanmaya yatkın olduğunu ve ruhunda bu yönde bir potansiyel taşıdığını göstermektedir (Köylü, 2017). Çocuğun dini kavramlar hakkında geliştirdiği zihinsel şema, başka herhangi bir kavram için oluşturduğu şemadan farksızdır. Bu nedenle, zekâ gelişimini etkileyen her şey, çocuğun dini gelişimini de etkilemektedir. Çocuğun dinle ilgilenmeye ne zaman başladığı kesin olarak belirlenemese de genellikle üç yaşına doğru dinle ilgili sorular sormaya başladığı görülmektedir (Ashton, 2006). İlk etapta, çocuklar Allah'ın varlığına dair düşünceler ve duygular geliştirmektedir (Selçuk, 2005). Bu düşüncelerin şekillenmesinde yaş, cinsiyet, inanılan dinin yapısı, çocuğun kişilik özellikleri ve aile ortamı gibi pek çok faktör rol oynamaktadır. Aynı zamanda, sosyal ve kültürel çevrenin de çocukların dini gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Goldman, 1966).

Bebeklik döneminde dini gelişim sevgi, güven ve bağlılık gibi duygular üzerinden ilerlerken, erken çocukluk döneminde bu ilişki arayışı daha belirgin hale gelmektedir (Elkind, 2023). Bu dönemde çocukların bilişsel gelişimi, mantıklı çıkarımlar yapma konusunda yetersiz olduğundan, anlatılan şeylere eleştirel bir bakış açısı geliştirmeden inanma eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir. Özellikle Tanrı ile ilgili anlatılanlara sorgusuzca inanma söz konusudur

(Köylü, 2004). Çocuk, söylenenlere şüphe duymadan inanır ve bu inançlar doğrultusunda kendi dünyasını kurar ve geliştirir.

Çocuk, bilişsel gelişiminin henüz tam olgunlaşmamış olması nedeniyle, çevresindeki insanların varlığının gerçek dünyadaki anlamını kavramakta güçlük çeker. Bu da çocuğun "dünyayı yalnızca kendinden ibaret görme" eğilimine yol açarak onu benmerkezci yapar. Bu benmerkezci yaklaşım, çocukların dini inançlarında da kendini gösterir ve özellikle dua algılarında belirgin hale gelir. Aynı dönemde, çocukların Tanrı'yı insan gibi düşünme eğiliminde oldukları, yani antropomorfik bir Tanrı tasavvuruna sahip oldukları gözlemlenir (Köylü, 2004). Bu anlayış, daha küçük yaşlarda daha belirgindir ve çocuğun anlamadaki sınırlılıklarından kaynaklanır. Yapılan araştırmalar Müslüman toplumlarda büyüyen çocukların sadece resimlerinde antropomorfik Tanrı tasvirlerine yer verdiklerini ancak konuşmalarında bu duruma rastlanmadığını göstermektedir (Atik, 2022). Sonuç olarak çocukluk döneminde dini inançlar, çocuğun kendiliğinden gelişen deneyim ve girişimleri sonucu şekillenir. Aile ortamında başlayan sosyal etkileşimler, okulla birlikte genişler ve çocuğun dini inançları da çevresinden etkilenecek şekilde gelişir.

Her ne kadar Piaget bu konuda spesifik bir teori geliştirmemiş olsa da çocukların genel gelişimlerinin bilişsel gelişimlerine paralel seyretmesi nedeniyle, birçok dini gelişim çalışmasının Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinden ilham aldığını söylemek mümkündür (Goldman, 1966). Erken çocukluk dönemindeki dört yaş grubu incelendiğinde, bu yaştaki çocukların mantıklı düşünme becerileri tam olarak gelişmediği için, dini düşüncelerinin deneyimleriyle kurdukları ilişkilere dayalı olduğu ve tutarsız olduğu söylenebilir. Bu yaş grubunda çocukların daha çok masalsı bir dini anlayışa sahip oldukları ifade edilebilir. Beş ve altı yaşlarına geldiklerinde ise mantıklı düşünme becerileri gelişmeye başlar, ancak hala öğrendikleri dini bilgileri hayal güçleriyle birleştirerek kendilerine özgü, ama yine de dağınık ve tutarsız dini düşünceler geliştirdikleri gözlemlenir. Bunun nedeni, Piaget'nin "sezgisel düşünce dönemi" olarak tanımladığı bu dönemde benmerkezcilik, tek bir noktaya odaklanma ve düşüncenin tersine çevrilememesi gibi özelliklerin belirgin olmasıdır (Atik, 2022).

3. ERKEN ÇOCUKLUKTA SEMBOLİK DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ

Çocukların sembolleri ne zaman anlamaya başladıkları kesin olarak bilinmemekle birlikte, kelimelerle kendilerini ifade etmeleri, sembolleri kavradıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Örneğin, bir çocuğun oyuncak ayısına "Bobo" şeklinde seslenişi onunla oynamak istediğine işaret eden sembolik bir ifade olarak çocuk tarafından kullanılmıştır. Sembolik düşüncenin, çocuğun ilk kelimeleri kullanmasından yaklaşık altı ay sonra gelişmeye başladığı söylenebilir (Hartmann, 2012). Çocuk kelimelere giderek daha fazla ilgi gösterdikçe, bir başka beceri olan duygularını formüle edip paylaşma yeteneği, yani dil gelişir. Simgeselliğin temelinde, duyguların bir forma yansıtılması yatmaktadır. Duygularımızı sembollerle ifade ettiğimiz gibi, onları anlamak için de semboller kullanırız (Brwowning, 2019).

Araştırmalar, sembolik dilin doğuştan gelmediğini ve öğrenilmesi gereken bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çocuğun her sembolün özel anlamını ve bu sembollerin işlevini öğrenmesi gerekir. Sembollerin öğrenilmesi ve içselleştirilmesi, birey ile çevresi arasında, bebek ile anne arasında oluşan "geçiş" alanı olarak adlandırılan bir alanda gerçekleşir (Güney & Baran, 2022). Dilin filogenetik bir mirasa sahip olmadığı yani doğuştan gelmediği ifade edilebilir. Sonradan gelişen sembolik dil işitsel "şey sunumları" yoluyla sözel sembollere dönüşür (Güney & Baran, 2022). Çocuğun, büyüklerin sembolik jestlerini (örneğin onaylama, reddetme, takdir etme gibi) kavraması ve nesneleri eylemlerle eşleştirmesi, dil gelişimi için kritik bir beceridir (Cochet vd., 2015). Sözsüz iletişim, özellikle pandomim (el-kol ve yüz hareketleriyle yapılan anlatımlar), dilin evriminde büyük bir rol oynamıştır. Çocukla en fazla etkileşimde bulunan ve uyarıcı bir

rol oynayan anne ya da bakım veren, duygusal biçimden diğerine geçişi teşvik ederek ve farklı duygusal formlar arasında bağlantı kurarak bilinç öncesi organizasyonu destekler. Anne, bebeğin yaşadığı "duygusal-dinamik form" tipolojisini ses, jest ya da bakışla onaylar, böylece çocuk annenin sadece onu taklit etmekle kalmayıp, kendi içsel formunu oluşturmaya yardımcı olduğunu anlar.

Çocuğun sembolik duyarlılığının artışı bir nesne ile onun temsil ettiği sembol arasındaki ilişkiyi kavrama becerisini de paralel olarak etkiler. Sigel'e göre çocuklar somut deneyim kazandıkça, semboller üzerine soyut düşünme kapasiteleri de artar. Günümüzde teknolojiyle birlikte çocuklar daha fazla sembolle karşılaşmakta ve erken yaşlarda sembollerle olan ilişkilerini anlam dünyalarına dahil etmeye başlamaktadırlar (Güney & Baran, 2022). Bu sebeple, sembolik becerilerin bilişsel gelişim için erken dönemlerde önemli olduğu ve sembolik oyunlarla bilişsel işlevlerin desteklenebileceği söylenebilir. Çocukların sembolleri anlama becerisinin görsel işleme sisteminden kaynaklandığı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Bebekler, çevrelerindeki nesnelerin renklerine ve şekillerine dikkat ederler ve bu farkındalık ebeveynlerinin geri bildirimleriyle birleşerek çocukların zihninde anlam bulur (Weigel vd., 2016). Ancak küçük çocuklar bazen nesnenin biçimsel özelliklerine odaklanıp, sembol ile temsil ettiği varlık arasındaki ilişkiyi fark edemeyebilirler. Bu durumda, nesne ile sembol arasındaki algısal benzerlik artırılarak ve sosyal destek sağlanarak çocuğun sembolü keşfetmesine yardımcı olunmalıdır (Salsa vd., 2000). Örneğin; resim, harita, model veya grafik gibi materyallerin kullanımı sembol keşfini kolaylaştırabilir.

Sembolik anlayışın gelişimi, sosyal ve bilişsel becerilerin gelişimiyle paralel ilerler. Sosyo-bilişsel beceriler, dünyayı başkalarının bakış açılarından görme imkanı sağlar. Bu süreçte üç tür etkileşimden bahsedilebilir: ikili etkileşim, üçlü etkileşim ve iş birliğine dayalı katılım. İkili etkileşim, çocuğun bir nesne ya da yetişkinle doğrudan etkileşim kurmasıdır ve bu tür etkileşim, sembolik anlayışın temelini oluşturur. Altı ay sonrasında çocuk, bu tür etkileşimlerle sembolik düşüncenin temelini atmaya başlar. Üçlü etkileşim, etkileşime bir üçüncü varlığın katılmasıyla gerçekleşir ve çocuk 9-12 aylıkken bu tür bir dikkat odağına geçer. İşbirliğine dayalı katılım ise çocukların sembolleri anlayıp kullanabileceği son aşamadır; bu noktada çocuk, yetişkinlerle birlikte sembolleri etkin bir şekilde kullanmaya başlar ve hatta gerektiğinde onlara yardım edebilir. Geldikleri bu seviye sembolik gelişimin özüdür (Hartmann, 2012). Artık yetişkinleri taklit etmekten, onları yönlendirmeye geçiş yapmışlardır. Çocuklar aktif olarak etkileşimin içerisinde kaldıkça sembolik anlayışları derinleşmeye ve gelişmeye başlar.

Sembolik anlatım, soyut düşünceleri keşfetme ve yeni kavramsal sistemler oluşturma sürecinin merkezinde yer alır. Bu süreci yönlendiren unsurlardan (Moriarty, 2009) biri hayal gücüdür. Hayal gücü, çocukların deneyimlerinden manevi sorular keşfetmelerini sağlar. Diğer bir unsur ise bedensel deneyimdir; bir tepeye tırmanmak ya da bir mum yakmak gibi deneyimler sembolik anlatımı güçlendirir. Bu unsurlar, soyut fikirlerin sembolik anlatımdan ortaya çıkmasını sağlar. Çocukların sembolleri keşfetmeye teşvik edilmesi, onların yaşamları için içgörü ve anlam üretmelerine katkıda bulunur.

4. DİNİ SEMBOLLERİN GELİŞİMİ VE DİN EĞİTİMİ

Gelişimsel açıdan çocuklar yaşama önceden getirdiği bir fikir, düşünce ile başlamaz. Düşünce bir yönüyle, duyular ile eylem arasında, zihnin içinde olup bitenlerin bir parçasıdır. Düşünceler doğaları gereği içselleştirilmiş tutarlı eylemlerdir.

Goldman düşünceyi dini ve dini olmayan düşünce ayırımına gitmeden tek bir eylem olarak kabul etmekte ve düşünce faaliyetinin yöneltildiği objenin düşüncenin neliğini belirleyeceğini iddia etmektedir. William James (1902) de dini korku, dini sevgi, dini huşu, dini sevincin

varlığından bahseder ve “dini sevgiyi” yalnızca insanın dini bir nesneye yönelik doğal sevgi duygusu olarak açıklar. Bu yönüyle dini düşünce, dine yönelik düşünmedir. Tarz ve yöntem bakımından diğer olgulara yönelik düşünmeden farklı değildir. Böyle bir yaklaşım önce düşünceyi farklı açılardan ele almayı ve sonrasında bunun din ile ilişkisini anlamayı gerekli kılmaktadır. Ancak burada diğer düşünce şekillerinden içerik olarak ayrıldığı bir nokta vardır. O da diğer düşünce şekillerinin dünyada gözlenebilen ya da hissedilebilen bir objeyle ilgili olurken, dini düşüncenin bu tür bir duyu dünyasıyla ilgili yönünün olmayışdır. İlk yıllarda din ile hayat öyle birbiriyle iç içedir ki, biri diğerinden ayrılamaz. Çocuk önce eşya ile insanlar arasında bir fark gözetmeyen materyallerle ilişki içerisine girip onları tecrübe etmeye başlar. Çocuk tecrübelerine dayalı olarak genel kavram ve anlayışını, önce imajlarla dili kullanmayı öğrenince de sözel kelime ve imajlarla şekillendirmeye başlar. Bu dönemde çocukta açık bir dini duyguya sahip değildir. Dini düşünce farklı tecrübelerden genelleştirilmiş bir süreçtir. Bu yüzden çocukların dini tecrübelerine ilişkin olarak özel ilk adımları oluşturmak mümkün değildir. Ancak çocukların genel tecrübeleri zenginleştirilebilir (Goldman, 1966). Bu yüzden de çocukların birtakım dini kavramları, dini hikâyeleri, Kur’an-ı Kerim’de geçen kıssaları, benzetmeleri, teşbihleri, anlayabilmeleri için birtakım tecrübeler ihtiyacı vardır. Çocuklar bu dini kavram ve sembolleri anlayacak yeterli tecrübeye sahip olmadıklarından bu tür şeyler onlara anlamsız gelebilir. Buna neden olarak da çocukların düşüncelerin büyük oranda duygu ağırlıklı olması ve dinle ilgili düşüncelerin de yüksek derecede soyut kavramlara dayalı olmasındandır.

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

Piaget’in gelişim kuramına göre erken çocukluk döneminde çocuklar soyut düşünceye sahip değildirler. Buna paralel olarak Goldman, çocuklar biyolojik olarak soyut muhakemelerinin gelişebileceği aşamaya gelinceye kadar İncil materyallerinin eğitim amaçlı kullanılmamasını öngörür. Ne var ki Piaget’in çocuk gelişimi teorisinin temellerini oluşturan araştırma kaynakları incelendiğinde çocukların Piaget’in sorduğu sorulara verdikleri cevaplardan soyut düşünce kapasitesine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Piaget’in biyolojik olgunluğa vurgu yaptığı ancak çevresel ve kültürel faktörler ile çocuğun yaratıcı kapasitesini gözden kaçırdığı düşünülmektedir (Ashton, 1993). Soru sorulduğunda çocukların pek çoğu cevap vermeye çalışacaktır. Söylediklerinin doğru olup olmadığı onlar için önemli değildir. Fantastik ve yaratıcı cevaplar vermek onların doğalarında olduğu için bunu yaparlar. Sorulan sorulara çocuklardan bilimsel yanıtlar vermesi beklenemez. Bunun için çocuğun konuyla ilgili bir birikime veya tecrübeye ihtiyacı vardır ki durum yetişkinler için de böyledir. Fakat bilimsel birikim olmadan yaratıcı şekilde düşünebilirler. Çocuk yalnızca sınırlı dil becerisi sebebiyle fikirlerini ifade edemez (Ashton, 1993).

Dini anlayış, doğal ve aşkın arasındaki sembolik bir diyalog olarak kabul edildiğinden sembol kullanımı ile din dili arasında önemli bir ilişki vardır (Moriarty, 2009). Dolayısıyla çocuklara kutsal hikâyeler aracılığıyla sembol ve aşkın arasındaki bağlantı anlatılabilir. Hz. Musa’nın Sina Dağı’nda Tanrı’yla buluşma hikâyesi sembolik anlatıma örnek olarak verilebilir (Moriarty, 2009). Üç ve dört yaşlarındaki çocukların dini anlayışın şekillenmesinde dini

atmosferler temel bir öneme sahiptir. Böyle bir atmosfer olmaksızın, bu yaştaki çocukların din ve özellikle de dine ait sembollerle anlamlı bir ilişki geliştirmesini beklemek oldukça anlamsızdır. Bu yönüyle camiler çocukların dine ait birçok farklı sembolleri görebileceği ve deneyimleyebileceği önemli mekânlardır. Soyut sözler ve jest ve mimikler yoluyla yapılan anlatımlardan ziyade, gerçek anlamda yaşanan dini bir hayat onun kişiliğinin şekillenmesinde daha etkilidir (Lefebvre & Perin, 1963). Bu dönemdeki çocuklara din aktif ve somut bir şekilde sunulmalıdır. Din çocukların oyunlarından, zevklerinden, keşiflerinden, sorularından, gizli arzularından, iyi niyetlerinden ve aile ya da okul hayatının olaylarından neşet etmelidir. Böylece Allah inancı tüm hayatının arzularının, isteklerinin ve hoşuna gittiği şeylerin bir objesi olmalıdır. Camiler bu yönüyle çocuğun dini spontane bir şekilde günlük hayatın içerisinde görebileceği mekânlardır.

İlk çocukluk yıllarında çocuklar geniş bir kelime hazinesine sahip olurlar. Birçok araştırma göstermektedir ki, çeşitli tecrübe alanlarında göze çarpar benzerlik içerisinde çocuğun kullandığı kelimeler onun anlayışından daha ileridedir. Şüphesiz, çocuk o kelimeleri kullandıkça onların gerçek manalarını kavrar ve kelimeleri uygun bağlamlarında kullanmayı öğrenir. Ancak çoğu zaman yetişkinler çocukların gerçek durumdan daha fazla anladıklarını zannederler. Oysa kelimeler konuşulanları sürekli olarak dinlemek suretiyle kavranırlar. Yine kelimelerin gerçek anlamlarını bilmeden kullanmak da mümkündür. Dini açıdan meseleye bakıldığında, çocuklar kullandıkları ya da işittikleri dini kelimelerin gerçek manalarını bilmeseler bile, daha ilk yıllarda pek çok dini kelime hazinesine sahip olabilirler. Çocuklar din dilini doğal olarak gerek ailede gerek sosyal çevrelerinde, okullarda, camilerde ya da diğer dini toplantılarda öğrenebilirler. Aynı zamanda din dili yetişkinler tarafından bilinçli olarak da kazandırılabilir. Her ne kadar çocuklarda dil gelişimi çok hızlı olsa da meseleye din eğitimi ve din dili açısından baktığımızda bunun o kadar da kolay ve basit olmadığını görmekteyiz. Zira din dilinde birtakım benzetmeler, teşbihler, hikâye ve kıssalar ve pek çok soyut kavram ve kelime olduğundan dini alanda konuşma ya da bir şeyler kazandırma pek kolay görünmemektedir. Bu bağlamda çocuklar için basit bir dil kullanılmalıdır. Ancak daha önemlisi çocuğun hayat görüşünü zenginleştirecek daha geniş tecrübeler yaşaması desteklenmelidir. Böylece din diline ilişkin kelime ve kavramlar yaşanan tecrübelerle desteklenmiş olur. Bu yönüyle camilerin çocuğun tecrübe alanında yer alması oldukça önemlidir. Goldman (1966) yaptığı çalışmada anne-babası kiliseye giden çocukların anne-babası kiliseye gitmeyenlere oranla oldukça yüksek dini düşünce geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu hem kilise hakkında, hem dua hakkında daha yüksek düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir. Hatta ailede tek kişi bile kiliseye gitse, hiçbir ferdi kiliseye gitmeyen çocuklara göre o evdeki çocuğun dine, kiliseye ve duaya karşı daha olumlu bir düşünce geliştirdiğini bulmuştur. Dolayısıyla aile fertlerinin kiliseye gitmeleriyle çocuklarının dine karşı olumlu tutumları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu söylenebilir (Su, 2025).

4.1. Erken Çocuklukta Cami ve Öğretimi

Erken çocuklukta kutsal mekân, “ritüelin yapıldığı yer”dir. Çünkü erken çocukluk döneminde kutsal mekânlar genellikle sessizlik, kokular, mimari yapılar gibi fiziksel farklılıklarıyla tanımlanır (Goldman, 1966). Çocuk, mekânın neden kutsal olduğunu değil, “orada ne yapıldığı” ile ilgilenir. Örneğin çocuklar camilerle ilgili olarak “Orada dua edilir. Orada ayakkabı çıkarılır. Orada sessiz olmak gerekir.” gibi düşüncelere sahiptir. Ayrıca bu dönemdeki çocuklar Tanrı’yı bir koruyucu figür olarak algıladıklarını ve dini mekânları güven arayışıyla ilişkilendirdiklerini ifade etmektedir (Köylü ve Oruç, 2017). Sosyokültürel perspektif ise, çocukların dini mekân algılarının, içinde bulundukları kültürel ve toplumsal bağlamdan etkilendiğini vurgulamaktadır. Çocuklar kutsal mekânların özelliklerini büyüklerin davranışlarını taklit ederek öğrenir. Dini mekânı, ibadet yapılan ve farklı kuralların geçerli olduğu özel bir alan olarak görürler (Oruç, 2013; 2014). Bu yönüyle bu dönemde mekânsal kutsallık, davranışsal gözleme dayanır. Bu yaş grubundaki çocuklar için kutsal mekânlar “Tanrı’nın evi” olarak tanımlanabilir, ama bu, mecaz değil gerçek bir mekânsal anlam olarak düşünülür. Çocuk “Allah orada yaşıyor. Oraya gidersek Allah bizi duyar.” düşüncesine sahiptir. Dolayısıyla bu dönemde soyut kutsallık anlayışı gelişmemiştir (Hay ve Nye, 2006). Bu yaş dönemindeki çocuklar kutsal

mekânlara karşı hem bir saygı hem de tedirginlik hissi taşır. Sonuç olarak çocuklarda kutsal mekânlara karşı korku ile beraber hayranlık iç içedir.

Camiler sahip oldukları mimari özellikleri sayesinde çocukların duygularını da etkileyebilecek yapıdadır ve çocuğun dini gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Duygu çocuğun tüm öğrenmelerinde güçlü bir yere sahiptir: Kişiliğin duygusal yönü, ilk çocukluk döneminde en hâkim olan unsurdur. Gerçekten de duygular öğrenilir ve duygular gelişen bireyde bilişsel ve isteğe bağlı eylemlerden önce gelir. Camilerin çocuklara sağladıkları duygusal boyut, gerçek yaşam deneyimi çocuğun tüm hayatını derinden etkileme potansiyelindedir. Çünkü öğrenme çevresinin sosyoduygusal iklimi önemli derecede öğrenme sonuçlarına etki eder. Her şeyden önce şunu kabul etmek gerekir ki, pedagojik ortamdaki sosyoduygusal iklim sadece duygusal öğrenme sonuçlarını değil aynı zamanda bilişsel öğrenme sonuçlarını da etkileyecektir. Bu prensip daha önce zikrettiğimiz iki prensibin bir uzantısıdır. Sosyoduygusal iklim okul öncesi çocuklarının tüm öğrenme ortamlarında özellikle de dini öğrenme ortamlarında önemli olup, temelini de sevgi oluşturmaktadır. Sevgi de özeni, şartsız kabulü, sıcaklığı, affetmeyi içerir. Sosyoduygusal atmosferin duygu boyutu iki yönlü bir yol gibidir, çocuk hem sevmeye hem de sevmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu yönüyle camiler çocuklara sevgi eksenli din eğitimi uygulamalarının gerçekleştireceği önemli mekânlardır denilebilir. Kısacası tüm dini bilgiler, doğru ve yanlış kavramları ve diğer ahlaki erdemler zihinsel, entelektüel temel esasından ziyade sevgi esasına dayandırılarak öğretilmeye çalışılmalıdır (Ratcliff, 1988).

Bu bağlamda kutsal mekânları keşfetme odaklı etkinliklerle tanıtmak oldukça önemlidir (Hay ve Nye, 2006). Örneğin; bir cami ziyaretinde “Sence bu yer neden sessiz?” gibi çocuğun düşünmesini sağlayacak sorular sormak oldukça önemlidir. Yapılacak etkinliklerde özellikle görsel anlatım ve dramatizasyon kullanmak etkili bir yöntemdir. “Burası çok kutsal, yanlış yaparsan ceza gelir.” gibi korkuya dayalı açıklamalar yapmak çocuğun mekân ile olumsuz bir bağ kurmasına neden olur. Bu yüzden çocuğun kutsal mekânda rahat hissetmesini engelleyen, aşırı katı tutumlar çocuk açısından uzun dönemde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Bunun yanında cami içerisinde bulunan soyut sembollerin anlatımlarına odaklanmak da olumsuz bir etki durum yaratacaktır.

ETKİNLİK PLAN ÖRNEĞİ (4 ve 5 YAŞ)

Materyaller: Cami maketi veya resimleri, Kuklalar veya figürler (imam, cemaat, çocuklar), Görsel kartlar (ayakkabı çıkaran çocuk, dua eden çocuk)

Öğrenme Süreci

Öğretmen “Hiç camiye gittiniz mi?” Camide ne yapılır sizce?” sorularını sorar. Gelen cevaplardan çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini öğrenilir. Bu aşamada öğretmen büyük bir cami maketini ya da büyük bir cami görseli gösterir. “Bakın, burası minare. Ezan burada okunur. İnsanlar burada dua eder, Allah’a teşekkür eder.” açıklamasını yapar. Sonrasında camiye girmeye çalışan iki çocukla ilgili kuklalarla kısa bir hikâye canlandırması yapılır.

Bir çocuk camiye girerken ayakkabısını çıkarır, sessiz olur ve dua eder. Diğer çocuk çok ses çıkarır. Etrafındaki herkesi rahatsız eder. İçeride olan insanların dikkatleri dağılır. Sonra caminin imamı gelerek nazik ve sevgi dolu bir şekilde açıklama yapar. Böylece çocuk neden sessiz olunması gerektiğini öğrenir.

Değerlendirme: Hikâye sonrası öğretmen çocuğa “Sen camiye gitseydin ne yapardın? Camiye kimlerle gitmek isterdin?” sorusunu sorarak konuşmalarını sağlar. Camiye gitmenin saygı, sessizlik ve dua gibi güzel davranışlar içerdiği vurgular. Sonrasında çocukların cami resmi yapmalarını ister.

Öneriler: Cami ziyareti

ETKİNLİK PLAN ÖRNEĞİ (6 YAŞ)

Materyaller: Legolardan yapılmış cami, kapı figürü, minare figürü, insan figürleri, küçük bir halı, hoparlör, bütün malzemelerin yerleştirileceği kutu.

Öğrenme Süreci: Kutunun içerisine bütün malzemeler yerleştirilir.

Çocukların öğretmenin etrafında daire şeklinde oturması sağlanır. Öğretmen önündeki kutuya dikkati çekerek sorar.

Bu kutunun içinde ne olabilir?

Çocukların olumlu pekiştirmelerle kutunun içinde neler olabileceğini düşünmeleri, fikir üretmeleri sağlanır. Bütün çocukların cevapları alındıktan sonra öğretmen kutunun kapağını açar. İçinden legodan yapılmış camiyi çıkararak yavaşça önüne koyar ve anlatmaya başlar.

Bugün size çok özel bir yerden bahsedeceğim. Burası bir cami. Cami, insanların kendilerini Allah'a daha da yakın hissettiği bir yerdir. Camiyi Allah'a misafir olma yeri olarak da düşünebiliriz. Çünkü cami, Allah'ın evi gibidir. Oraya gidince Allah'a dua ederiz.

Öğretmen daha sonra kutudan minare figürünü çıkarır, caminin kenarına yerleştirir ve anlatmaya devam eder.

Bakın, bu minare. Minare, caminin en yüksek yeridir. Müezzin, buradan ezan okur.

Öğretmen daha sonra kutudan hoparlörü çıkararak ezan sesini açar ve sorar.

Bu ses size neyi hatırlatıyor?

Çocukların cevaplarını dinledikten sonra öğretmen kendi açıklamasını yapar.

Ezan herkese "Haydi! Allah'a gelin!" demektir.

Öğretmen kutudan bu sefer kapı figürünü çıkarıp caminin girişini yerleştirir.

"Camiden içeri girerken ayakkabılarımızı çıkarırız. Çünkü cami, temiz bir yerdir. Kalbimizi ve bedenimizi temiz tutmak isteriz." der.

Sonrasında öğretmen kutudan halı figürünü çıkararak caminin içine yerleştirir ve devam eder.

Bu halı, namaz kılmak içindir. Burada herkes saflar/sıralar hâlinde dizilir. Kimse diğerinden önde olmaz. Çünkü Allah'ın yanında herkes eşittir. Allah herkesi çok sever.

Öğretmen kutudan bu sefer insan figürünü çıkarır. Caminin içine yerleştirirken anlatmaya devam eder.

Bu da imam. İmam, camide insanları karşılar. İnsanlara Allah'ın sevgisini hatırlatır. İnsanları iyilik yapmaya teşvik eder. İmam aynı zamanda camiye gelen kişilere namazı kıldırır.

Sonrasında öğretmen kutudan daha fazla insan figürleri çıkararak caminin içine yerleştirmeye ve anlatmaya devam eder.

Camide yalnız da olabilirsiniz, kalabalık da... Ama burada hep birlikte olmak güzeldir. Bütün insanları Allah yarattığı için herkesin iyi anlaşmasını ve birbirini sevmesini ister. Camiye cuma günleri, bayramlarda ya da herhangi bir günde sadece dua etmek için gelebiliriz. Cami sadece bir bina değildir. Cami, kalbimize Allah'ı hatırlatan bir yerdir. Cami Allah'a kendimizi daha da yakın hissetmemize destek olur! Burada sessizce olmak çok önemlidir. Çünkü insanlar burada kendilerini Allah'a yakın hissetmeyi ve dua etmeyi severler.

Değerlendirme: Hikâye bittikten sonra Öğretmen çocuklara aşağıdaki soruları sorarak düşünmelerini destekler.

Sence caminin en özel yeri neresi?

Burada Allah’a ne söylemek istersin?

Sence cami neye benziyor?

Camiye gitsek orada ne yapmak istersin?

Öneriler: Hamur veya oyun hamuru ile cami ve minare figürleri yapma, Renkli kartonlarla cami ve minare kesip yapıştırma, Cami ile ilgili boyama çalışmaları

SONUÇ

Dünyaya gelen her çocuk zihninde önce ailesi ve evindeki sosyal ortamını tanımlar. Zamanla dış dünyayı keşfetmeye başlar ve büyüdükçe dünyası genişler. Bu süreç içinde çocuk, çevresinden bağımsız bir birey olma yolunda ilerler. İlk olarak sembollerle, annesiyle kurduğu etkileşim aracılığıyla tanışır. Annesinin tepki olarak kullanmış olduğu her tür jest ve mimik onun için bir tür hareketli kitap gibidir. Daha sonra bu ikili iletişime dış dünyadan farklı unsurlar da katılmaya başlar ve çocuk, sembolik dili bu etkileşimler sonucunda öğrenir. Sembolik düşüncenin, dil gelişimi ile birlikte ilerlediği bir gerçektir. Çocuk, tek kelimeler kullanmaya başladığında ihtiyaçlarını ifade etmek için sembolle başvurur. Oyuncak ayısına “bobo” diye seslenen bir çocuğun onunla oynama isteğini bu kelime ile sembolleştirerek ifade etmesini örnek olarak verilmişti. Bu, çocuğun duygu ve düşüncelerini kelimelere dökme çabasının bir yansımasıdır. Ancak, sembollerin öğrenilmesi ve içselleştirilmesi bir süreç gerektirir. Çocuk, büyüklerinin hareketlerinden anlamlar çıkarmaya başlar; onaylama, reddetme ya da takdir etme gibi duyguları, sözel olmayan ipuçlarıyla eşleştirir. Zamanla, annesinin sadece bir taklidi olmadığını fark eder ve kendi içsel dünyasını oluşturmaya başlar.

Sembolik duyarlılık arttıkça, çocukların nesneler ile bu nesnelerin temsil ettiği anlamlar arasındaki bağlantıyı kavrama yetenekleri de gelişir. Bu, soyut düşünceyi besleyen önemli bir süreçtir. Çocuk, yalnızca fiziksel deneyimlerine dayanarak değil, başka insanlarla paylaşılan ortak duygusal durumlar aracılığıyla da bu beceriyi kazanır. Akılda tutma ve temsil etme, annenin teşvik ettiği önemli yeteneklerdir. Günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle fazlaca ekrana maruz kalan çocukların sembolleştirme faaliyetine çok daha erken yaşlarda başladığı söylenebilir.

Sembolik düşüncenin gelişmesi, sosyal becerilerle de yakından ilişkilidir. Çocuklar, önce anneleriyle kurdukları ikili ilişkilerden, daha sonra üçlü etkileşimlerle bu ilişkileri genişletirler. Yetişkinlerle iş birliği yapmaya başladıklarında, onların kullandığı sembollerini anlama ve kullanma kapasitesine ulaşırlar. Sembolik anlatımın temel unsurları arasında hayal gücü ve bedensel deneyimler yer alır. Hayal gücü, çocuklara soyut kavramları keşfetme ve anlama fırsatı sunarken, bedensel deneyimler de bu süreçte aktif bir rol oynar. Erken çocukluk döneminde, çocukların düşünce yapıları oldukça yaratıcıdır. Verdikleri cevaplar genellikle fantastik ve hayal gücüne dayalıdır. Bu, onların öğrenme süreçlerinde doğru-yanlış kavramından ziyade yaratıcılıklarını geliştirmeye odaklandıklarını gösterir. Bu nedenle din eğitiminde amaç, çocukların “doğru” cevaplar vermesini beklemek değil, onların yaratıcı düşünce gücünü doğru yönlendirmektir.

Çocuklar, semboller ile işaretler arasındaki farkı tam olarak anlamayabilirler. Semboller çok anlamlıdır ve belirsizlik taşır; buna karşın işaretler tek bir anlam taşır. Bu yüzden, çocukların sembollerle olan ilişkilerini zenginleştirmek, onların sembolik düşünme becerilerini geliştirmede oldukça önemlidir. Din eğitimi verilirken de semboller üzerinden öğretim yapılması, çocukların soyut düşüncelerini destekleyebilir. Zira erken çocukluk dönemi, soyut düşünmeye uzak bir dönem değildir; bu süreç desteklenmelidir. Çocuk büyüdükçe, çevresinde gördüğü dini sembollerle de tanışmaya başlar. Özellikle ailelerin çocuklarına sunduğu dini anlatılar, onların kendi kutsallık ifadelerini oluşturmalarına olanak tanır. Camiler, çocuklar için bu sembollerle bağ

kurabilecekleri önemli mekânlardandır. Goldman'ın teorisine göre, her yeni bilgi çocuğun zihninde bir şema oluşturur ve bu şemalar birbiriyle bağlantılıdır. Bu nedenle, din eğitimi çocuğun tecrübelerini zenginleştirecek bir yaklaşımla sunulmalıdır. Camiler, bu tecrübeyi zenginleştirecek önemli sembolik mekanlardan biridir. Çocuklar, dini mekânlar ve sembollerle erken yaşta temas ettiklerinde, bu semboller onların zihninde daha kolay ve hızlı bir şekilde anlamlı hale gelir. Camide oynadıkları oyunlar, ibadet deneyimleri ve aileleriyle geçirdikleri vakitler, onların dini anlayışlarını şekillendirebilir. Cami, çocukların dini kavramları anlamalarında ve içselleştirmelerinde önemli bir yere sahiptir.

Sonuç olarak, semboller hayatın her alanında olduğu gibi din eğitiminde de büyük bir role sahiptir. Etkili ve işlevsel bir din eğitimi, sembollerin anlamını öğretmek ve çocukların bu sembollerini kullanmalarına olanak tanımaktan geçer. Erken çocukluk döneminde sembolik düşüncenin gelişimi, hem soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır hem de çocuğun dini anlayışını derinleştirir. Camiler, çocukların bu süreçte deneyimleyebilecekleri en zengin sembolik ortamlardan biridir ve eğitimciler ile ebeveynler bu alanı zenginleştirme sorumluluğuna sahiptir.

KAYNAKÇA

- Ashton, E. (1993). "Interpreting Children's Ideas: Creative Thought or Factual Belief? A New Look at Piaget' Theory of Childhood Artificialism as Related to Religious Education", *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 164-173.
- Ashton, E. (2000). *Religious Education in The Early Years*. Londra: Routledge.
- Atik, A. (2022). *Müslüman Çocukların Allah Anlayışlarının Gelişimi ve Eğitimi*. Niğde: Asitan.
- Browning, M. M., (2019). "Our Symbolic Minds: What Are They Really?", *The Psychoanalytic Quarterly*, 88(1), 25-52.
- Boyatzıs, Chris J., (2017). "Çocukluk Döneminde Dinsel ve Manevi Gelişim", (M. Koç, Çev.), *Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), 395-445.
- Calamandrei, S. (2002). "Where the Id was, the shared ego must now be: the acquisition of symbolic function, language and conscious", *The International Journal of Psychoanalysis*, 103(5), 761-785.
- Cochet, H. & Centelles, L. & Jover, M. & Plachta, S. & Vauclair, J.(2015). "Hand Preferences in Preschool Children: Reaching, Pointing and Symbolic Gestures, Laterality: Asymmetries of Body", *Laterality*, 20(4), 501-516.
- Demirel, Ş. (2012). "Sembolik Dil ve Bu Bağlamda Mesnevi'nin İlk 18 Beytindeki Sembolik Unsurlar", *Journal of Turkish Studies*, 7(3), 915-947.
- Eliade, M. (2020). *İmgeler ve simgeler*, (M. A. Kılıçbay, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yay.
- Ertuğrul, İsmail F., (1922). *Lugatçe-i Felsefe*, "Internet Archive". Erişim 1 Mayıs 2023. <https://archive.org/details/luateifelsefe00ertu/page/633/mode/2up>
- Goldman, R. (1966). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Güney, M., & Baran, G. (2022). "48-60 Aylık Çocuklarda Sembolik Oyun ve Bilişsel İşlevler: Oyun ve Biliş", *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6 (1), 132-150.
- Hartmann, Elizabeth S. (2012). "A Socio-cognitive Approach to How Children With Deafblindness Understand Symbols, International Journal of Disability", *Development and Education*, 59(2), 131-144.
- Jung, C. G. (2015). *İnsan ve Sembolleri*. İstanbul: Kabalcı Yay.
- Kılıç, S. (2013). *Sembolün gücü ve İslam'da semboller*, Diyanet İlmi Dergi, 49(3), 7-20.

- Kızıl, H. (2018). "Özellikleri Açısından Sembol", *e- Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 1306 – 1327.
- Köylü, M., & Altaş, N. (2012). *Din Eğitimi*, Ankara: Gündüz Yay.
- Köylü, M. (2004). "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", *AUIFD*, 45(2), 37-54.
- Köylü, M., & Oruç, C. (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yay.
- Lawler, Michael G. (1977). "Symbol and Religious Education, Religious Education", *The Official Journal of the Religious Education Association*, 72(4), 214-230.
- Lefebvre, X., & Perin, L.(1963). *Bringing Your Child to God*, New York: P.J Kenndy & Sons.
- Moriarty, M. W. (2009). "Evaluating Children's Use Of Symbol İn Some Recent Research", *International Journal of Children's Spirituality*, 14(1), 47-61.
- Oruç, C. (2013). "Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi", *Turkish Studies*, 8(8), 971-987.
- Oruç, C. (2014). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yay.
- Perşembe, E. (1998). "Dinde Sembolün Fonksiyonu ve İslam'da Sembolik Değerlerin Bugünü", *OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(10), 89-102.
- Piaget, J. (2016). *Çocuk Psikolojisi*, (O. Türkay, Çev.) İstanbul: Pinhan Yay.
- Piaget, J. (2016) *Çocuğun Gözüyle Dünya*, (İ. Yerguz, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yay.
- Ratcliff, D. (1988). "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures," in *Handbook of Preschool Religious Education*, Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Salsa, Analía M. & Peralta de Mendoza, Olga A. (2000). "Implicancias Didácticas Del Uso Y La Comprensión Temprana De Símbolos", *Cultura y Educación*, 12(3), 35-45.
- Schimmel, A. (1954). "Dinde Sembolün Fonksiyonu Nedir?", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3(4), 67-74.
- Su, M. (2025). *Gençlik ve Din Eğitimi (Din Dışı Kimliklerle Karşılaşma ve Dönüşüm)*. Ankara: İlahiyat Yay.
- Tillich, P. (2002). "Din Dilinin Doğası", (A. Çınar, Çev.), *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-60.
- Tokat, L. (2012). *Dinde Sembolizm*, Ankara: Ankara Okulu Yay.
- Tosun, C., & Çapçioğlu, F. (2015). "4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 705-720.
- Weigel, Daniel J., & Martin, Sally S., & Lowman, Jennifer L. (2016). "Assessing the Early Literacy Skills of Toddlers: the Development of Four Foundational Measures", *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 744–755.
- Yavuz, K. (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Ankara: DİB Yay.

STRUCTURED ABSTRACT

Early childhood is one of the most critical stages of human life, where the foundations of symbolic thought are laid through words, images and pictures. During this period, children begin to give meaning to the symbols around them as their language skills develop rapidly, and their thought processes become increasingly abstract. This bond they establish with symbols greatly shapes the way they understand the world. In particular, the ability to understand the relationship between objects and the meanings they represent shows a significant development in this process. He first encounters symbols through his interaction with his mother. Every gesture and facial expression his mother uses in response is like a kind of flip book for him. He first encounters symbols through his interaction with his mother. Every gesture and facial expression his mother uses in response is like a kind of flip book for him. Later, different elements from the outside world begin to participate in this bilateral communication, and the child learns symbolic language as a result of these interactions. It is a fact that symbolic thought progresses with language development. When the child begins to use single words, he uses symbols to express his needs. We gave an example of a child calling his teddy bear "bobo" and expressing his desire to play with it by symbolizing it with this word. This is a reflection of the child's effort to put his feelings and thoughts into words. However, learning and internalizing symbols requires a process. The child begins to make sense of the actions of his elders; It matches emotions such as approval, rejection, or appreciation with nonverbal cues. Over time, she realizes that she is not just an imitation of her mother and begins to create her own inner world.

In early childhood, children's mindsets are quite creative. Their answers are often fantastical and imaginative. This shows that they focus on developing their creativity rather than the concept of right-wrong in their learning processes. Therefore, the aim of religious education is not to expect children to give "correct" answers, but to direct their creative thinking power correctly. This study was conducted to understand how children understand symbols and especially how they perceive religious symbols. These symbolic thought structures acquired at an early age are of great importance for the child's religious development in later life. In this context, the study was evaluated through the mosque, which is one of the symbols that children frequently encounter in daily life. Developmentally examining the bond that children establish with the mosque symbol helps us better understand the process of religious development. The content and methods of religious education studies can be made more effective and appropriate to the developmental needs of children in line with this understanding. For this purpose, the relevant literature was scanned and the symbol, the development of symbolic thought, and religious development were discussed separately and discussed in the context of religious education through the example of the mosque symbol. As a result, in early childhood, children may not fully understand the difference between symbols and signs. Symbols are polysemous and carry ambiguity; In contrast, signs carry a single meaning. Therefore, enriching children's relationships with symbols is very important in developing their symbolic thinking skills. Teaching through symbols during religious education can support children's abstract thoughts. Because early childhood is not a period far from abstract thinking; This process should be supported.

As children grow up, they begin to become familiar with the religious symbols they see around them. In particular, the religious narratives that families present to children allow them to create their own expressions of holiness. Mosques are important places for children to connect with these symbols. According to Goldman's theory, every new information creates a schema in the child's mind, and these schemas are interconnected. Therefore, religious education should be offered with an approach that will enrich the child's experiences. Mosques are one of the important symbolic places that will enrich this experience. When children come into contact with religious places and symbols at an early age, these symbols become meaningful in their minds more easily and quickly. The games they play in the mosque, their worship experiences, and the time they spend with their families can shape their religious understanding. The mosque has an important place in children's understanding and internalization of religious concepts.

As a result, symbols have a great role in religious education, as in all areas of life. An effective and functional religious education depends on teaching the meaning of symbols and allowing children to use these symbols. The development of symbolic thinking in early childhood both facilitates the understanding of abstract concepts and deepens the child's religious understanding. Mosques are one of the richest symbolic environments that children can experience in this process, and educators and parents have the responsibility to enrich this space.