

DİNİ DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ*

Eli GOTTLIEB**

Çev.: Cemil OSMANOĞLU***

Mustafa ULU****

Özet

Son elli yıl boyunca psikologlar, üç farklı araştırma dalgası şeklinde çocukların ve ergenlerin dini düşüncelerini araştırmaktadırlar. Ancak psikologların kendi kavramsal çerçeveleri, metotları ve sonuçları konusunda oldukça farklı olmaları eğitimcilerin onların bulgularının eğitim uygulamalarına olan genel etkilerini belirlemelerini zorlaştırmaktadır. Bu makalede yazar, bu araştırmaları incelemekte, üzerinde anlaşma sağlanan ya da ihtilafa düşülen noktaları tanımlamakta, dini düşüncenin ve onun gelişiminin doğası hakkında farazi sonuçlara ulaşmakta ve bunların eğitimsel yansımalarını tartışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dini Düşünce, Gelişim, Din Eğitimi, Din Psikolojisi.



Development of Religious Thinking

Abstract

Over the last fifty years, in three distinct waves of research, psychologists have investigated the religious thinking of children and adolescents. However, they have differed substantially in their conceptual frameworks, methods, and conclusions, making it difficult for educators to determine the overall implications of

* Eli Gottlieb, "Development of Religious Thinking", *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, Vol.101/02, (Spring 2006), ss. 242-260, RoutledgePublishing.

** Eli Gottlieb, İsrail'deki Mandel Leadership Institute'de Başkan Yardımcısı ve Direktördür. Yazar, Cambridge Üniversitesinden Felsefe ve Eğitim Psikolojisi alanlarından mezun olmuştur. Doktorasını ise Kudüs'teki Hebrew Üniversitesinde Eğitim Psikolojisi alanında yapmıştır ve halen aynı üniversitede Yahudi Eğitimi ve Eğitim Psikolojisi dersleri vermektedir. E-mail: gottlieb@mandelinstitute.org.il

*** Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, osmanoglu@erciyes.edu.tr

**** Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Anabilim Dalı, mustafaulu@erciyes.edu.tr

their findings for educational practice. In this article, the author reviews this research, identifies points of agreement and contention, derives tentative conclusions about the nature of religious thinking and its development, and discusses their educational implications.

Key Words: Religious Thinking, Development, Religious Education, Psychology of Religion.

Din eğitiminin pek çok amacı vardır: Bilgi vermek, bağlılıkları geliştirmek, ibadet becerilerini öğretmek, toplumun sürekliliğini sağlamak ve tecrübeleri teşvik etmek. Bu amaçların yeri noktasında din eğitimcileri yaptıkları vurgularda farklılaşmaktadır. Yine onlar geliştirilmesi gereken belirli bilgi, bağlılık, yeterlik, toplum ve tecrübe hakkında da çok çeşitli görüşlere sahiptirler. Fakat onların hepsi en azından bir şekilde bu amaçların her biriyle ilgilenmektedirler. Bununla birlikte, din eğitiminin nispeten daha az akademik ilgi çekmekte olan bir başka amacı daha vardır ki o da dini düşüncüyü geliştirmektir.

270 | db

“Düşünce”, din eğitiminin amacını ortaya koymak için bazılarına oldukça soğuk bir kavram olarak gelebilir. Dini inanç ve uygulamalar, zihinden ziyade kalp ve beden meselesi değil midir? Doğrusu kalp, beden ve zihin tasavvurda olduğu gibi uygulamada da birbirinden kolay bir şekilde ayrılabilseydi bu durum söz konusu olabilirdi. Fakat din eğitimcileri hayali kişileri değil, gerçek insanları eğitmelidir. Zihinden bağımsız bir şekilde kalp ve bedeni eğitmenin bir yolu yoktur. Bizler düşünen hayvanlarız; davranışa geçebilmek için nedenlere ihtiyaç duyarız, sebepsiz bir davranışta bulunduğumuzda hemen ardından bir takım gerekçeler bulduğumuzdan emin olmak isteriz. Benzer şekilde duyguların evreni, düşüncelerin evrenine paralel değildir ve bu duygular düşünceler tarafından garanti edilemez. Hissederiz, çünkü birşeyleri düşünürüz ya da aksi de söz konusudur ancak bazı durumlarda eylemden sonra hislerimizi rasyonelleştiremeyebiliriz.

Eğer zihni bertaraf etmenin çeşitli yolları olsaydı, bu yollar din eğitimcilerinin çoğuna kapalı olacaktı. Biz beyin yıkamanın kullanmaz savunucuları olmadığımız sürece, öğrencilerimizin yalnızca biz söylediğimiz ya da onların başka şekilde yapma fırsatlarını sınırlandırdığımız için belirli şeyleri yapmalarını, bir takım şeylere değer vermelerini ya da inanmalarını istemeyiz. Onlardan tüm bunları iyi gerekçeler buldukları için yapmalarını isteriz.

Böylece düşünceyi geliştirmek, din eğitiminin temel bir hedefidir. Fakat din eğitimi hangi türden düşünceleri geliştirmeyi amaçlayacak? Onlar nasıl geliştirilebilir? Dini düşünce olarak isimlendirebileceğimiz farklı bir düşünce türü var mıdır? Eğer varsa o, diğer düşünme türlerinden nasıl ayırt edilebilir? Bu sorular kısmen teolojik, kısmen de psikolojiktir. Dini kavramlar ve dini yaşam içindeki aklın rolüne ilişkin kavramsallaştırmalar, hem benzer inanç gelenekleri içinde hem de farklı inanç gelenekleri arasında değişiklik gösterir (Smart, 1997). Bu farklılık, aynı şekilde eğitimsel amaçları da farklılaştırmaktadır. Ancak bu amaçları gerçekleştirebilmek için ne yapılabileceği bir yana, bu amaçlar gerçek anlamda eğitimsel süreçlerde öncelikle öğrencilerin düşüncelerini dikkate alarak ve bu düşünmeyi istendik yönde kanalize ederek gerçekleştirilebilir.

Son yarım yüzyıldan beri birçok psikolog çocukluk ve ergenlik dönemlerinde dini düşüncenin nasıl geliştiğini incelemektedir. Ancak psikologların kendi kavramsal çerçeveleri, metodları ve sonuçları konusunda oldukça farklı olmaları eğitimcilerin onların bulgularının eğitim uygulamalarına olan genel yansımalarını belirlemelerini zorlaştırmaktadır. Bu makalede, konu hakkındaki literatürü incelemekte, üzerinde anlaşma sağlanan ya da ihtilafa düşülen noktaları tanımlamakta, dini düşüncenin ve onun gelişiminin doğası hakkında farazi sonuçlara ulaşmakta ve bunların eğitimsel etkilerini tartışmaktayız.

Piajeciler, Neo-Piajeciler ve Teori Teorisyenleri

Dini düşüncenin gelişimine dair araştırmalar, üç dalga şeklinde ortaya çıkmıştır. İlk dalga Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili yapısal aşama teorisini (bkz. Inhelder ve Piaget, 1958) çocukların dini düşüncesine uygulamaya çalışmıştır. Kohlberg'in ahlaki gelişim çalışmalarından (bkz. Kohlberg, 1971) etkilenen ikinci dalga, Piajeci yaklaşımı iki şekilde genişletmeye çalışmıştır: Birincisi, dini düşüncenin duygusal ve varoluşsal boyutlarına daha çok vurgu yaparken ikincisi, dini düşüncenin yörüngesini, ilk ergenlik dönemiyle sınırlandırmaktan ziyade tüm yaşam boyunca betimlemeyle ön plana çıkarmıştır. Yeni gelişmekte olan üçüncü dalga ise ilhamını çağdaş post-Piajeci gelişimsel araştırmalardan alır ve çocuk düşüncesi ile yetişkin düşüncesi arasındaki sürekliliği vurgulama ve aşamalar arasındaki yaş farklılıklarını kültürel tecrübedeki nicel çeşitliliklere bağlama eğilimindedir.

Piajeciler

Çocukların dini düşüncelerinin psikolojik açıdan sistematik bir şekilde araştırılması David Elkind (Elkind, 1961, 1962, 1963; Long, Elkind ve Spilka, 1967) ve Ronald Goldman'ın (1964) öncü çalışmaları ile başlamıştır. Elkind'in çalışmaları çocuklarda dini kimlik ve dua kavramlarının gelişmesi üzerine odaklanırken Goldman'ınki çocukların kutsal kitapta geçen hikayeleri anlama kabiliyetlerinin gelişimi üzerine odaklanmıştır. Her iki araştırmacı da çocukların dini inanç ve kavramlarını klinik görüşmelerle ortaya koymuşlar ve sonrasında bulguları, Piajeci gelişimsel ölçütleri kullanarak analiz etmişlerdir. Dini düşüncenin oluşumundaki temel değişimlerin oranlarının ve bu değişimlerin gerçekleştiği yaşların nitelendirilmesinde farklılaşmalarına rağmen her iki araştırmacı da üç aşamalı bir gelişimsel model tasarlamıştır.

Bu modele göre çocuklar, ilk olarak dini kimliği, Tanrı ve ebeveynleri tarafından kendilerine bağışlanan bir şey olarak gördükleri sezgisel bir aşamaya girerler. Bu aşamada dualar, kişisel arzuları tatmin eden araçlar olarak kavramsallaştırılır ve kutsal hikayelerin yorumlanması sistemsiz, eksik ve tutarsızdır. Yedi yaş civarında dini düşünce somut bir aşamaya girer. Bu aşamada çocuklar, dini kimliği davranışın, yakın ilişkilerin ve dini kıyafetlerin belirli biçimleri ile duayı da spesifik somut eylemlerle ilişkilendirirler. Yine onlar, kutsal hikayeleri somut bir şekilde yorumlamakta ve Tanrıyı, bir insan ya da günahlara karşı özel bir eylemle tehdit eden bir güç olarak tasavvur etmektedirler. 10-14 yaşları arasında çocukların dini düşüncesi soyut aşamaya girer. Bu aşamada çocuklar, dini grupları, bu inançları taşıyan insanlardaki fiziksel farklılıklardan ziyade insanların inançlarındaki farklılıklara göre ayırt ederler. Duayı da, Tanrı ile herhangi bir ritüelleşmiş ifade biçimine ihtiyaç duymayan özel bir diyalog olarak anlarlar ve artık bu safhada kutsal hikayelerdeki somut öğelerden dolayı dikkatleri dağılmaz, aksine onları soyut ve sistematik bir şekilde önemli ahlaki dersler ve fikirler taşıyan unsurlar olarak yorumlarlar.

Elkind'in ilk çalışmaları Amerika'da Yahudi, Protestan ve Katolik katılımcılarla, Goldman'ın çalışmaları ise Britanya'da İngiliz Kilitse Okullarındaki öğrencilerle gerçekleştirildi. Kısa süre sonra farklı ülkelerdeki diğer mezheplerden katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirildi (örn. Tamminen, 1976). Bu çalışmalar, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca dini kavramların, sezgiselden soyuta doğru ilerle-

diğini doğrulayacak pek çok kanıt ortaya koymuştur. Ancak bu ilerleme aşama gibi olmaktan ziyade kademeli olma eğilimindeydi. Diğer araştırmacılar, Elkind ve Goldman'ın öncülük ettiği metotları kullanarak çocukların dini alegori ve benzetmeleri nasıl algıladıkları vb. konularda onların dini düşüncelerinin farklı boyutlarını incelemişlerdir (örn. Murphy, 1977). Söz konusu araştırmacılar, benzer şekilde üç aşamalı bir ilerlemenin kanıtını elde etmişlerse de bu değişikliklerin gerçekleştiği yaşlar hakkında vardıkları sonuçlarda hem öncülerinden hem de birbirlerinden farklılaşmaktadırlar.

Piajeci araştırmaların din eğitimine ana etkisi, çocuk ve gençlere öğretilen şeyler konusunda bir takım sınırlamalar getirmek olmuştur. Özellikle Goldman'ın bulguları, çocukların Kutsal materyaller üzerine aşırı derecede yoğunlaştırılmasını sınırlamaya yönelik çağrılara sebep olmuştur. Problem, çocukların olgunlaşmamışlıklarının ve kutsal hikayeleri somut olarak yorumlamalarının yaşamın ileriki dönemlerini gözden geçirmeyi engelleyecek kadar kökleşmiş olmasıydı. Nitekim daha sonra düşünceleri daha karmaşık hale geldikçe ergenler, dini, çocukça ve anlamsız bulduğu için reddetmeye eğilimli olabilirler. Kutsal kitap merkezli bir öğretim programının yerine Goldman, ergenlik dönemindeki soyut dini düşünceye çocukları hazırlayacak tematik, “yaşam merkezli” bir yaklaşım önermiştir (Goldman, 1964, 1965). Bu önerilerin daha kutsal kitap merkezli inanç gelenekleri içerisinde çalışmakta olan din eğitimcileri için uygun olmadığını söylemeye bile gerek yoktur (Howkins, 1966). Herşeye rağmen kısa süre içinde Goldman'ın fikirleri, İngiliz ilkokullarındaki din eğitimine hakim oldu (bkz. Hyde, 1990). Piajeci araştırmaların diğer ülkelerdeki etkisini tespit etmek daha zor olmakla birlikte “gelişimsel aşamalar” kısa sürede Avrupa ve Kuzey Amerikadaki din eğitimi söylemlerinin ana gündemi olmuştur (krş. Fowler 1974; Oser 1980).

Bununla birlikte psikologlar ve eğitimciler, Goldman ve Elkind'in çocukların dini düşüncesine dair Piajeci söylemlerini tekrarlamakla, genişletmekle ve uygulamakla meşgul oldukları bir dönemde, Piajeci araştırmalar kavramsal, metodolojik ve deneysel açıdan şiddetli eleştirilere konu olmaktadır. İlk eleştiri, bu araştırmaların iç tutarlılığına, kavramsal geçerliliğine ve deneysel araştırma hassasiyetine yönelik olarak felsefecilerden gelmiştir (örn. Phillips ve Kelly, 1975). Daha sonra Piajenin yaş farklılıkları hakkındaki iddialarının çoğuna, ciddi karşı delillerle desteklenen metodolojik eleştiriler geldi (örn. Donaldson, 1978). Ayrıca Piajeci araş-

tırmalara yönelik bu genel eleştirileri, Goldman ve Elkind'in modellerinin altında yatan teolojik varsayımların daha spesifik eleştirileri takip etti. Dini düşünceye, Piaje'nin çalıştığı bilimsel ve matematiksel düşünceden prensipte farkı yokmuş gibi yaklaştığı için bu modeller, bazılarınca dini düşüncenin varoluşsal ve duyuşsal boyutlarını görmezden geldiği veya yanlış temsil ettiği şeklinde görülmekteydi (örn. Francis, 1979). Kutsal kitapta yer alan hikayelerin literal olarak yorumlanmasını tabii bir yetersizlik olarak gördüklerinden dolayı bu araştırmacılar, bu hikayelerin hakikatlerine somut olarak bağlanan teologlara karşı liberal teologları imtiyazlı olarak kabul etmişlerdir. Bu durum bazı araştırmacıların, söz konusu Piajeci modellerin teolojik olarak muhafazakar dini geleneklerden gelen çocuklara uygulanabilirliğini sorgulamalarına sebep olmuştur (örn. Howkins, 1966). Her şeye rağmen Elkind ve Goldman'ın çalışmalarının dini düşüncenin gelişimine bilişsel basamakları yerleştirdiği hala yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (krş. Batson, Schoenrade ve Ventis, 1993; Gorsuch, 1988; Hyde, 1990).

274 | db

Goldman'ın eğitimsel önerilerinin tek tarafı olarak sadece onun araştırma bulgularından türetilmesi bu konudaki en yanlış şeydir. Goldman'ın (ve Elkind'in) çalışmaları, çocukların dini inanç ve kavramlarının sadece somut olduğunu göstermiş bununla beraber söz konusu çalışmalar, çocukların Kutsal materyallere maruz kalmalarının onların somut düşünce yapılarını pekiştirdiğini ise göstermemiştir. Aslında Goldman'ın bulgularını, onun ulaştığı sonuçları reddederek kabul etmek mümkündür. Örneğin birisi Kutsal materyallere sık sık maruz kalmanın aslında alegorik ve parabolik metinlerin anlamlarıyla uğraşma olanakları sağlayarak çocuğun gelişimini hızlandırdığını varsayabilir. Gerçekte Goldman'ın ulaştığı sonuçları inkâr etmekle bu olanaklar, çocukları gereksiz bir şekilde yüzeysel ve zayıf bir manevi hayata mahkûm edebilirdi. Dini düşünceye eğitimin etkilerini açıklayıcı çalışmaların yokluğu dolayısıyla Goldman'ın ilk çocukluk dönemindeki eğitimden kutsal kitabı uzaklaştırma önerisi, gençlerin dini eğitimlerinin daha kutsal kitap merkezli olması gerektiğini savunan zıt yöndeki önerileri desteklemekten daha iyi değildir.

Neo-Piajeciler

Bir sonraki araştırma dalgası, ilk kuşak Piajeci araştırmaların sınırlılıklarından bazılarını göstermeye çalışmıştır. Özellikle bu çalışmalar, önceki araştırmaların sınırını belirlemiş olduğu dini dü-

şüncenin varoluşsal ve duyuşsal boyutlarına doğrudan doğruya odaklanmaya çalışmıştır. Bu ikinci dalgada araştırmacılar, Piagenin kendi araştırmalarından ziyade Kohlberg'in ahlaki gelişim alanında Piajeci teori ve metodolojiyi detaylandırması ve geliştirmesinden daha fazla etkilenmiştir. Gerçekte bu ikinci dalgadaki araştırmaların başını, Kohlberg'in öğrencileri olan James Fowler ve Fritz Oser çekmiştir. Onların ikisi de çok boyutlu, hocalarının ahlaki gelişim modeline yapısal olarak dikkat çekici şekilde benzeyen 6 aşamalı bir dini gelişim modeli önermişlerdir.

Fowler'a (1974, 1981) göre inanç, din vasıtasıyla ve biliş aracılığıyla ifade edilebilir fakat o, her ikisini de aşan bir kuşatıcılığa sahiptir. Ona göre inanç, insanların kendilerini varoluşlarının nihai durumları ile ilişkili olarak farkettileri bir biliş şeklidir. Onun aşama modeli, yaşam süresince bu biliş yollarının nasıl geliştiğini tanımlamaya çalışır. Fowler'in modelinin deneysel temelleri 4 ile 84 yaşları arasındaki 500'ün üzerinde Kuzey Amerikalı ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilmiştir. Bu görüşmeler, Goldman ve Elkind'inkilerden daha açık uçluydu ve görüşmelerin amacı, katılımcıları "kendi yaşamları ve kutsal yolculuklarının... onların anlamlandırma süreçlerini nasıl biçimlendirdiği" hakkında daha derinlemesine konuşmaya ikna etmektir (Fowler, 1991, s.33). Mülakatın ilk yarısında katılımcılardan, yaşamlarını etkileyen önemli tecrübe ve ilişkilere vurgu yaparak otobiyografilerini gözden geçirmeleri istenmekte; ikinci yarısında ise hem genel olarak hem de özellikle din ile ilişkilendirdikleri mevcut değer ve bağlılıkları hakkında kendilerine bazı sorular sorulmaktadır. Fowler'ın inanç gelişim modeli kompleks bir yapıya sahiptir. Her inanç aşaması "kendi içerisinde ve ayrıca diğer altı aşama ile entegre olan" yedi yapısal boyuttan oluşmaktadır (Fowler, 1980). Bu boyutlar şunlardır: (a) mantıksal yapı, (b) perspektif kazanma, (c) ahlaki yargılama biçimi, (d) sosyal farkındalığın sınırları, (e) otoritenin yeri, (f) dünya görüşü, (g) sembolik fonksiyon. Fowler'a göre a, b ve c boyutlarının nitelendirilmesi (biraz belirsiz olmakla birlikte) sırasıyla Piaget, Selman ve Kohlberg'in gelişimsel teorileri üzerine dayanır. D, e, f ve g boyutları ise Fowler, üzerinde önemli etkileri olan Erikson, Levinson, Vaillant, Gould ve Sheehy gibi birkaç psikoloji teorisyeninin adını zikretmesine rağmen her hangi bir teoriye daha az dayandırılır.

Fowler'in teorisinde birinci aşama olan sezgisel-yansıtıcı inanç, üç ve yedi yaşları arasındaki çocukların özelliğidir. Bu aşamada

inanca, mantıksal düşünce tarafından kuşatılmamış olan hayal gücü hakim olur. Çocuklar, 7 ile 11 yaşları arasında mitsel-literal diye anlandırılan ikinci aşamaya geçerler. Bu aşamada çocuklar, hikayeleri, inançları ve içinde yaşadığı dinin uygulamalarını literal olarak yorumlarlar. Onlar, sembollerin ve mitlerin gücü tarafından derin bir şekilde etkilenmelerine rağmen anlatının akışından sıyrılıp kavramsal anlamları yansıtıcı bir tarzda formüle edemezler. Sentetik-geleneksel inanç şeklinde adlandırılan üçüncü aşama, genellikle ergenlerin özelliğidir fakat bu aşama, pek çok yetişkinin saplanıp kaldığı bir yer haline gelir. Bu aşamada inanç, değer verilen kişilerin yargıları ve beklentileriyle zekice ayarlandığı için uyumlu bir yapı arz eder. Bu aşamada bireyler, belirli bir inanç ve değer sistemine zımnen bağlanmakla birlikte bu sistemin diğer pek çok sistemden yalnızca biri olduğunun farkında değildirler. Bireysel-yansıtıcı inanç şeklinde adlandırılan dördüncü aşama çift gelişmeyle kendini gösterir. Bireyler, kendi kimlikleri ve genel görünüşleri üzerinde artan bir oranda eleştirel olarak düşünebildikleri için başkalarının yorumları, yargıları ve anlamlarından bağımsız olan kendilerine ilişkin kavramları ve kendi sınırlarının bilincine vardırıran açık anlam sistemlerini oluşturmaya başlarlar. Özellikle dördüncü aşama sembollerin, hiyakelerin ve mitlerin kavramsal anlamlara dönüştüğü bir mitolojiden arınma aşamasıdır. Bağlayıcı inanç olarak adlandırılan beşinci aşama, sembolik gücün kavramsal anlamlarla birleştirildiği “ikinci bir saflık” aşamasıdır. Bu aşamaya orta yaşlardan önce nadiren ulaşılır ve bu dönem, paradokslara açıklıkla ve bir gurubun en güçlü sembollerini, mitlerini ve ritüellerini aynı zamanda bunların göreceli ve kısmi olduğunun da farkına vararak takdir etme ve onlara katılma kapasitesiyle karakterize edilir. Evrenselleştirici inanç olan altıncı aşama, inanç gelişiminin “normatif son noktasıdır” (Fowler, 1981, s.199). Bu aşama, beşinci aşamanın paradokslarının, nihai çevrenin bütün varlıkları içine alan bir yapı olarak algılanması, evrensel kaygıların ahlaki ve zahidane bir hayat yaşamak suretiyle çözüme kavuşturulması ile karakterize edilir. Fowler’a göre bu aşamaya ancak Gandhi, Martin Luther King, Abraham Joshua Heschel ve Rahibe Theresa gibi istisnai şahsiyetler ulaşabilir. “Kuşatıcı ve bütünleşmiş bir insan topluluğu ruhunun var edici ve cisimleştiricileri” olarak bu insanlar, Fowler’a göre evrenselleştirici inancın bedenleşmiş timsalleridir (Fowler, 1981, s.200).

Fowler’ın modeli, inanç gelişimi üzerine odaklanırken Oser’in modeli, dini yargı gelişimine odaklanmıştır. Ancak Fowler gibi Oser

da dini yargının, dini materyalle yalnızca bilişsel bir ilişkiden daha fazlasını kapsadığını düşünür. Aynı şekilde Fowler gibi Oser da, her aşamanın yedi “uç boyutun” belirli bir koordinasyonunu kapsadığı altı aşamalı bir gelişimsel model önerir. Bu modelde en yüksek aşama, yalnızca müstesna manevi kişilikler tarafından ulaşılan normatif bir idealdir (Oser, 1980; Oser ve Gmünder, 1991).

Ancak tüm bu benzerliklere rağmen Oser’in araştırması, Fowler’ın araştırmasından hem metot hem de muhteva olarak dikkate değer bir şekilde farklılaşır. Bir bütün olarak bakıldığında Oser’in teori ve metodolojisi, Fowler’inkinden çok Kohlberg’in çalışmasına daha yakın bir modeldir. Oser’a göre dini yargı her zaman oluşabilmekle birlikte özellikle kriz dönemlerinde daha belirgindir. Dini yargı, özellikle insanın, “insani başarısızlıkla, yetersizlikle, şanssızlıkla” vb. şeylerle yüzleştiği “beklenmedik durumlar” (Oser ve Gmünder, 1991, s.34-38) tarafından harekete geçirilir (Oser, 1980). Oser, böyle zamanlarda bireylerin karşılaştıkları krizlerle baş etmek için “derin dini yargı yapılarını” kullandıklarına inanmaktadır (Oser ve Gmünder, 1991, s.33). Böylece Oser, böylesi krizleri canlandıran ikilemlerle katılımcıları karşı karşıya getirerek dini yargıyı deneysel olarak incelemiştir.

Paul ikilemi, böyle ikilemlerden biridir (Oser ve Gmünder 1991, s.102-108). Paul, dua ettiği anda gerçekleşen uçak kazasında hayatta kalan genç bir doktordur. O, duasında şayet kurtulursa yaşamını Üçüncü Dünya Ülkelerinin yoksullarına adamaya söz vermiştir. Fakat sonrasında Paul’a memlektinde kazançlı bir iş teklif edilmiştir. Katılımcılara bu hikaye anlatılır ve onlara Paul’un ne yapması gerektiği ve niçin yapması gerektiği sorulur. Oser’in gelişimsel modeli, bu ve buna benzer diğer ikilemlere 8 ile 75 yaşları arasındaki 112 İsviçrelinin verdikleri yanıtlar arasından elde edilen yaş farklılıklarına dayanır.

Dokuz yaş ve altındaki çocuklar arasında yaygın olan birinci aşama, dini bağımlılığın bir oryantasyonu ya da “makineden tanrı’ya”¹ inanılan bir aşamadır. Bu aşamada Tanrı, insanın yapıp ettik-

¹ Çev. Deus ex machina (deus ex machina, çoğulu dei ex machinis); bir kurgu veya dramada beklenmedik, yapay veya imkansız bir karakter, alet veya olayın senaryo akışı içinde beklenmedik bir yerde aniden ortaya çıkması, örneğin anlatıcının bir anda uyanıp herşeyin rüya olduğunu anlaması veya aniden ortaya çıkan bir meleşin sorunları çözmesi için kullanılan Latince kalıp. Birebir çevirisi "makineden tanrı" olup, antik Yunan tiyatrosunda bir tanrıyı canlandıran karakterin bir vinç (machina) yardımıyla yukardan indirilmesi anlamında kullanılmaktaydı.

lerine aktif olarak müdahale eden ve gelecekte cezalandıracak ya da ödüllendirecek bir varlık olarak algılanır. Buna karşılık insanoğ- lu, sadece reaktif olarak görülür. 11 ve 12 yaşları arasında yaygın olan ikinci aşama, “ben sana bir iyilikte bulunayım karşılığında sen de bana bir iyilikte bulun” düşüncesinin ya da “ver ki alabilesin” düşüncesinin bir oryantasyonudur. Bu aşamada Tanrı, hala her şeye gücü yeten, cezalandıran ve ödüllendiren bir varlık olarak görül- mektedir. Ancak O, insanların iyilik, vaat ve adaklarından etkilene- bilmektedir. Yirmili yaşların başlarında olan insanlar arasında yay-gın olan üçüncü aşama, mutlak bağımsızlık ya da deizm’in bir or- yantasyonudur. Bu aşamada Tanrının, insanın eylemlerindeki rolü dramatik bir biçimde indirgenmiş olarak görülür ve insanlar kendi-lerini yaşamlarının mutlak sorumluları olarak görürler. Bu aşama sıklıkla dini otoritenin reddi ile ilişkilendirilir. Orta yaşlarda yaygın olan dördüncü aşama, bireylerin kendilerini, kader ve eylemlerinin sorumluları, Aşkın gücü ise kendi özgürlüklerinin kaynağı olarak görmeye devam ettikleri dolaylı otonominin bir oryantasyo- nudur. Bu aşamada bireyler, sık sık yaşamlarının iniş-çıkışlarının altında yatan ve bunlara anlam veren kutsal bir plandan bahseder- ler. Oser’in çok nadir olarak bulunduğunu ifade ettiği beşinci aşı- ma, öznelarasılığın bir oryantasyonudur. Bu aşamada Aşkın güçle her yerde karşılaşılır ve bu güç, kişilerarası ilişkilere siner ve aynı anda onlara bir kutsiyet kazandırır. Bu aşamadaki bireyler, Aşkın güçle kayıtsız şartsız ilişkili olduklarını hissederler ve insan varlığı- na somut bir referansta bulunmaksızın kutsal tasavvur edemezler. Altıncı aşama evrensel iletişim ve dayanışmaya yönelik ideal bir oryantasyon olarak kabul edilir. Bu aşamada bireylerin Aşkın güçle kayıtsız şartsız ilişkili olan varlık algıları başarısızlık ve acıya tama- men kapalı olan bir mutlak güven içerisinde gelişir. Aşkın güç insa- noğlunun sınırlı ve eksik eylemlerine bile mutlak anlam kazandıran bir olgu olarak görülür.

278 | db

Bu ikinci gelişimsel araştırma dalgasının eğitime yansımaları belirlemek, birinci dalgaya oranla daha zordur. Çeşitli makaleler, Fowler ve Oser’in aşama teorilerinin kilise merkezli eğitim hizmet-leri ve dini danışmanlık hizmetleri üzerindeki genel etkilerini araş- tırmaktadır (örn. Dykstra ve Parks, 1986; Fowler, Nipkow ve Schweitzer, 1991). Fakat okul çağı çocuklarının dini eğitime yö- nelik daha spesifik vurguları belirlemek için herhangi bir sistematik girişim mevcut değildir. Yine de her iki teori, ergenlik öncesi döne- min dini düşüncesini çoğunlukla somut ve literalistik olarak tanım-

lamakta ilk dönem Piajeci yaklaşımlarla uyum içindedir. Aslında Fowler ve Oser'e göre, olgunlaşma kabiliyeti yani dini konular hakkında derin düşünme, bütünüyle olmasa da, sadece ilk yetişkinlik döneminde ortaya çıkar. Bu durumun çocuk ve ergenlerin dini eğitimini Goldman'ın ileri sürdüğünden daha büyük oranda sınırladığı görülmektedir. Fowler ve Oser'a göre çocuk ve ergenler, yalnızca dini kavram, metin ve ritüelleri anlama kapasitelerinde değil aynı zamanda olgun dini duyguları ve bağlılıkları tecrübe etme kapasitelerinde de sınırlıdır. Yine her iki araştırmacıya göre bu sınırlılıklar, geç ergenlik döneminden önce nadiren aşılabılır.

Bu iki teoriden Fowler'ın teorisi, Oser'in teorisinden daha fazla eleştirilmiştir. Nitekim Fowler'ın teorisi hakkında ileri sürülen eleştirilerin çoğu, Oser'in teorisine neredeyse hiç uygulanmamıştır. Bu gelişimsel modelleri desteklemek için sunulan verilerin, yazarların güçlü temel iddialarını ve yapısal aşamaların hiyerarşik sırasını oluşturmak için yetersiz olduğuna yönelik bir dizi eleştiri ileri sürülmüştür (Power, 1991). Ne Fowler'ın ne de Oser'in ilk üç aşamada mutlak bir ilerlemeyi destekleyen ve dördüncü, beşinci ve altıncı aşamalara da geçilebileceğini öneren verileri, hiyerarşik biçimde sıralanan gelişimsel basamaklardan ziyade alternatif bitiş noktaları olarak daha iyi kavramsallaştırılabilir (Batson, Schoenrade ve Ventis, 1993) Buna ek olarak, Fowler ve Oser'in modellerinin karmaşıklığı ve anlaşılabilirliği de eleştiri konusu edilmektedir. Özellikle Fowler, kendi inanç teorisinin yedi boyutunu türetmiş olduğu farklı gelişim teorilerinin aşamalarını yapısal bütünlük içinde, uyumlu bir şekilde nasıl entegre edilebildiğini açıkça ortaya koyamamakla eleştirilmektedir (bkz. Dykstra ve Parks, 1986; Heywood, 1986). Son olarak her iki teori de teolojik eğilimlerinin imalarından dolayı eleştirilmektedir (örn. Kwilecki, 1988). Hem Fowler hem de Oser kendi varsayımlarının, inanç ve dini yargının yaşam boyunca sadece nasıl geliştiğini betimlemekte değil aynı zamanda bunların nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair kurallar koyduğunun farkındadır. Nitekim her iki araştırmacı da bu kural koyucu varsayımların kendi deneysel bulgularından olduğu kadar Niebuhr, Tillich ve Ricoeur gibi liberal Hıristiyan teologların yazılarından türetildiğini kabul etmektedir (krş. Fowler, 1981, s.299-300; Oser, 1980, s.291-292; Oser ve Gmünder, 1991, s.57-81). Bu yüzden Goldman'ın teorisinde olduğu gibi bazılarınınca bu iddiaların daha geleneksel, Kutsal kitap merkezli inanç geleneklerine uygulanabilirliği sorgulanmıştır.

Teori Teorisyenleri

Çocukların dini düşüncesi hakkındaki ilk iki araştırma dalgası, doğrudan Piaje'nin araştırmalarına dayanmaktayken üçüncü dalga, "teori-teorisi" olarak bilinen post Piajeci paradigmadan esinlenmiştir (Gopnik ve Wellman, 1994). Teori teorisyenleri, Piajenin önerdiği gibi büyümlü düşünürler olan çocukların ilkel olmaktan öte, kendi gözlemledikleri olgular hakkında hipotezler geliştiren ve onları test eden ve kendi bulduklarını daha karmaşık teorilere dönüştüren küçük bilimadamlarına benzediğini iddia etmektedir (Gopnik, Meltzoff ve Kuhl, 1999). Bilişsel düşüncenin bu açıklamasına göre çocukların düşüncesi yetişkin düşüncesinden nitelik olarak farklı değildir. Aksine çocuk ve yetişkin düşüncesi arasında farklılık, öncelikle çocukların bilgi ve deneyimlerindeki niteliksel eksiklerinden kaynaklanmaktadır.

280 | db

Son yirmi yıl boyunca, çocukların fizik, biyoloji ve psikoloji alanlarındaki erken gelişen kozalite anlayışının –ve onun üzerindeki sınırlılıkların- kanıtını topladığı için teori-teoisine destek artmıştır (Wellman ve Gelman, 1992). Ardından bu durum onların, çocuklar hakkındaki fiziksel, biyolojik ve psikolojik kozalite teorilerine açık bir şekilde aykırı olmasından dolayı çocukların dini inançlarına yönelik ilginin yenilenmesine sebep oldu. Örneğin beş yaşındaki çocuklar, nesnelerin sadece düşünülerek cisimleştirilemeyeceğini, hareket ettirilemeyeceğini ya da yok edilemeyeceğini ve yanlış etiketlenmiş bir kutunun içini görmeyen kişinin kutunun içeriğini yanlış tahmin edeceğini anlarlar (Wellman, Cross ve Watson, 2001; Woolley, Phelps, Davis ve Mandell, 1999). O halde çoğu yetişkin gibi çocuklar da bu sınırlamaların Tanrı ve ibadetler gibi manevi varlık ve unsurlara uygulanamayacağına inanırlar (Barrett, Richert ve Driesenga, 2001; Woolley ve Phelps, 2001). Bu bulgular birlikte ele alındığında, teori teorisi için ilginç bir sorun teşkil etmektedir. Eğer çocukların fiziksel, biyolojik ve psikolojik kozaliteyi etkileyici bir şekilde kavraması, güçlü bir deneysel gerçekliğe yönelik başarılı teorilerin yoğun şekilde test edildiği bir araştırma programının ürünüyse, çocuklar, sadece bu teorileri ihlal etmekle kalmayıp aynı zamanda prensipte açık bir deneysel geçerliliği olmayan dini inançları nasıl kabul etmektedirler (Harris, 2002)?

Bu sorun, gelişimsel psikologlar arasında önemli bir tartışma konusunu oluşturmaktadır (bkz. Rosengren, Johnson ve Harris, 2000). Bununla birlikte, bilişsel antropolog Pascal Boyer tarafından

ileri sürülen evrimsel açıklama gittikçe artan bir şekilde destek görmektedir (Boyer, 2001). Boyer'e göre dini inançlar, insanın bilişsel evriminin bir yan ürünüdür. Özellikle insan zihni, bir taraftan bir nedene gereğinden fazla bağlanma, diğer taraftan da sezgisel ontolojinin müdahalelerinden etkilenme eğiliminde olacak şekilde gelişmektedir. Sezgisel ontoloji, "kendi nedensel güçleri hakkında yarı teorik varsayımlarla birlikte dünyada varolan nesnelere türleri hakkında bir dizi yaygın kategoriden" oluşur (Boyer ve Walker, 2000, s.135). Dini temsiller, bu ontolojiye aykırıdır. Örneğin dini temsiller, ilgilerini cansız nesnelere atfederler ya da fiziksel ve biyolojik kanunlara aykırı olan unsurları önerirler. Sezgisel ontolojinin bu aykırılığı, kendi ilgi çekici potansiyellerini dini temsillere verirler. Aynı zamanda bu tarz temsillerin inandırıcılık ve açıklayıcılık gücü, çok sayıda sezgisel ontolojik varsayıma müdahale etmemesine bağlıdır. Böylece bir anlamda dini inançlar, sezgisel ontolojiden farklılaşmakla birlikte onun üzerindeki parazitlerdir. Boyer'a göre bu zımni altyapıyı (hiçbir yerde bulunmayan, ruhları ya da cansız varlıkları algılamayan kadir Tanrılar gibi) kapsamayan dini temsiller, antropolojik bir destekten yoksundur.

Boyer'in dini ontoloji anlayışına göre çocukların dini kavramları kazanmaları için üç şartın yerine getirilmesi gereklidir (Boyer ve Walker, 2000). Birincisi çocuklar sezgisel ontolojiyi açıklayan zımni prensiplere sahip olmalıdır. İkincisi çocuklar, bu prensiplerin dini ontolojiye aykırılığına duyarlı olmalıdır. Üçüncüsü dini varlıklar hakkında anlamlar üretmek için sezgisel ontolojiye aykırı olmayan varsayımlar kullanılmalıdır. Sezgisel fiziğin prensipleri gibi sezgisel ontolojinin bazı boyutları oldukça erken dönemlerde ortaya çıkarırken türlerin kimliğinin istikrarı gibi diğer boyutları da orta çocukluk dönemine kadar ortaya çıkmaz. Benzer şekilde hem sezgisel beklentilerin tersine olan hem de gerçek görüşlere sahip olan senaryolar için bilişsel "şema" inşa etme kabiliyeti, orta çocukluk döneminin bir olgusudur. Böylece, bu yaklaşımda, çocukların büyüme, dini ve kurgusal temsilleri açık bir şekilde ayırt edebilmeleri yalnızca altı ya da yedi yaşları civarındadır. Her şeye rağmen çocuklar pek çok sezgisel ontolojik varsayımı yetişkinlerle paylaştıkları için çocukların ve yetişkinlerin dini kavramsallaştırmaları büyük oranda devam eder. Yetişkin ve çocukların dini düşünceleri arasında gözlenen kopuklukların çocukların kültürel bilgilerindeki yetersizliğin bir fonksiyonu olduğu iddia edilmiştir: Çocuklar, kendi dini kavramlarına daha zengin bir bilgi tabanı oluşturdukları yetişkinlerin "teolojik

olarak doğru” kavramsallaştırmalarına daha fazla benzemeye başlarlar.

Boyer’in dini temsillerin bilişsel temeli hakkındaki yaklaşımı, dini düşüncenin güçlü bir şekilde ne alan merkezli ne de kültür merkezli olduğunu iddia eder (Boyer ve Walker, 2000, s.151-153). Din kendi özel fonksiyonel özellikleri ile farklı bir alan olmaktan ziyade o, yalnızca fiziksel, biyolojik ve psikolojik alanların kavramsal repertuarlarını entegre eder. Benzer şekilde dini temsillerin detayları kültürler arasında dikkate değer bir şekilde farklılaşmakla birlikte bu detaylar kullanılırken onların altında yatan ontolojik varsayımlar evrenseldir. Son deneysel araştırmalar, Boyer’in iddialarının çeşitli boyutlarına sınırlı bir destek sağlamıştır. Çocukların dini kavramlarının, Piajeci ve Neo-Piajecilerin yaptığı araştırmalarda iddia edildiğinin aksine yetişkinlerin dini kavramlarına daha çok benzediği ortaya konulmuştur (Barrett, 2001). Son karşılaştırmalı kültür çalışmaları, her ne kadar ergenlik dönemi boyunca önemli kültürel farklılıklar ortaya çıksa bile (Evans, 2001), farklı inanç geleneklerine mensup çocukların dikkate değer bir şekilde benzer dini kavramsallaştırmaları (Boyer ve Ramble, 2001) kullandıklarını göstermiştir.

Boyer’in dini düşüncenin gelişimi hakkındaki yaklaşımı henüz yeterince detaylı eleştiriye tabi tutulmamıştır. Bununla birlikte evrimsel psikoloji alanındaki diğer teoriler gibi, Boyer’in teorisi de kültürel farklılık kanıtını zorlayarak geçiştirme ve teorisini destekleyen veriler arasındaki büyük boşlukları görmezden gelme eğilimindedir (krş. Menand, 2002). Boyer’in, dini temsilleri hem sezgisel beklentilerin aksine görmesi hem de reel unsur ya da nesnelere bir tutması aslında makuldür. Fakat dini inançları kendi spesifik bağlamından ayırarak Boyer, çalışma konusunu boş bir kabuğa indirgeme riskine girer. Hepsinden öte, dini temsiller hakkında en ayırt edici şey, insanların bu temsillerle ilişki kurdukları yolların farklılığıdır. İnanlar ile inanmayanlar, şüpheciler ile inançlılar, Hasidler ve Şiiler ile Episkopalyanlar arasındaki din psikolojisinin düşündüğü farklılıkların açıklanması gerektiği kesindir. Dini inancı, onun en düşük bilişsel paydasına indirgemekle Boyer, dini inancın özünü buharlaştırmaktadır. Dahası Boyer’in dini düşüncenin ne kültür merkezli ne de alan merkezli olduğuna yönelik iddiası henüz sistematik deneysel incelemeye konu edilmemiştir. Yok denecek kadar az sayıda karşılaştırmalı kültür çalışmaları yapılmıştır ve bun-

ların içerisinde çok azı da dini olan ve olmayan düşüncenin karşılaştırmasını konu edinmiştir (bkz. Gottlieb, 2002).

İlk iki dalgayla karşılaştırıldığında teori-teorisyenlerinin araştırmaları din eğitimi doğrudan çok az etkilemiştir. Bu durum, son dalganın göreceli olarak daha yeni olmasının bir fonksiyonu olabilir. Fakat bu durumun, din eğitimcileri ile bu araştırmaları yürütenler arasındaki mesleki ve ideolojik mesafeden kaynaklanması daha muhtemeldir. Goldman ve Fowler gibi araştırmacılar, psikolog oldukları kadar da eğitimciydiler ve insan tecrübesinin akademik olarak incelenmesiyle olduğu kadar rasyonel dini bağlılığın geliştirilmesiyle de ilgilidiler. Bu sebeple onların yazıları, akademik psikologlara olduğu kadar doğrudan papazlara, din eğitimcilerine ve ebeveynlere yöneliktir. Buna karşın teori-teorisyenlerinin dini düşüncüyü incelemeleri, öncelikle çağdaş gelişimsel teorideki belirgin bir anomaliyi bertaraf etme arzusundan beslenmektedir. Bundan dolayı onlar, tartışmalarını psikoloji dergilerinin sayfaları arasında gerçekleştirdiler ve incelemelerini tarafsız olarak sürdürmeye çalıştılar. Gerçeği ifade etmek gerekirse onların ilgileri tamamen farklı bir yöndeymiş gibi gözükmektedir. Örneğin Boyer'ın dini inancı evrimin tuhaf bir rastlantısına bağlaması, Freud ve Marx'ın din karşıtı indirgemeciliğini anımsatmaktadır.

Herşeye rağmen post-Piajeci ruh, başka araçlar vasıtasıyla din eğitimcilerine filtre edilmiş gibi görünüyor. Çocuk dindarlığı ve teolojik olgunluk gittikçe artan bir biçimde vurgulanırken çocukların “dine hazır olduklarının” (krş. Goldman, 1965) düşünüldüğü yaşın, orta ergenlikten ilk çocukluk dönemine doğru kaymakta olduğu da belirtilmektedir (bkz. Ratcliff, 2004).

Uzlaşma ve Çekişme Noktaları

Burada ele alınmış olan araştırmaların en çarpıcı özelliği belki de onların bir noktada birleşmemeleridir. Örneğin çocukların Tanrı ve dua kavramlarını ele alalım. Bazı araştırmacılara göre bunlar ergenliğe kadar somut, literal ve antropomorfik olarak kalır (Fowler, 1981; Goldman, 1964; Oser ve Gmünder, 1991); diğerlerine göre ise bu kavramlar, çocuklar oniki yaşına girinceye kadar soyutlaşmakta ve farklılaşmaktadır (Elkind, 1961; Long, Elkind ve Spilka, 1967); başkalarına göre ise bu kavramlar, sırasıyla beş ve sekiz yaşına kadar bütünüyle olmasa da yetişkinlerin kavramlarına benzer (Barrett, Richert ve Driesenga, 2001; Woolley ve Phelps, 2001).

Bununla beraber, görünüşte birbiriyle çelişen iddiaların temelindeki bulgular, çocukların dini düşüncesinin oldukça farklı özellikleriyle ilişkilidir. Goldman'ın ergenlik öncesi dönemin dini kavramlarının somut ve antropomorfik olduğu yönündeki iddiası, çocukların Kutsal Metinlerde geçen hikayelerin harfi harfine doğru olduğuna inanmaları ve duayı benmerkezci istekleri gerçekleştirmek için büyülü bir formülle eşit saymaları kanıtına dayanır. Diğer taraftan Elkind ve arkadaşlarının onbir yaşındaki çocukların soyut dini kavramları kazandıklarına yönelik iddiası, çocukların dini kimliğin eylemlerden ziyade inançlara bağlı olduğuna inanmaları ve duayı, Tanrı ile belirli ritüellerle birlikte yapılması gerekli olmayan özel bir iletişim olarak görmeleri kanıtına dayanır. Sonuçta, yetişkin benzeri dini kavramların daha önceki yaşlarda kazanıldığına dair son iddialar, beş yaşındaki çocukların yanlış inanç görevlerinde Tanrı ile anneyi birbirinden ayırması (Barrett, Richert ve Driesenga, 2001) ve sekiz yaşındakilerin duanın zihinsel unsurlarının fiziksel unsurlarından daha önemli olduğunu ve bazı duaların içeriğinin diğerlerinden daha uygun olduğunu düşünmeleri kanıtına dayanır (Woolley ve Phelps, 2001).

284 | db

Çocuğun dini kavramsallaştırmaları değişken bir hedeftir. Hangi varlıkları ve uygulamaları sorguladıklarına ve bu sorgulamayı nasıl yaptıklarına bağlı olarak onların kavrayışlarının büyük oranda farklılaştığı gözükmemektedir. Bu çeşitlilik, çocukların dini düşüncesinin doğası ve bu düşüncenin gelişiminin oldukça zor olduğu hakkında açık hükümler ortaya koymaktadır.

Araştırmacıların, çocukların dini düşüncesinin gelişiminde eğitimin rolünü dikkate almamaları bu zorluklara sebep olmuştur. Örneklemeler, büyük ölçüde Kuzey Amerika ve Batı Avrupadaki cemaat okulları ve Protestan Kiliselerinden alınmaktadır. Araştırmacılar, çalışmalarına öteki inanç geleneklerine ve farklı eğitimsel yapıya sahip çocukları dahil ederken bile grup farklılıklarını istatistiksel olarak analiz etmeme eğilimindeydiler (bkz. Fowler, 1981; Heller, 1986). Bu yüzden, çocukların dini düşüncelerini konu edinen çalışmalarda şimdiye kadar gözlenen yaş eğilimlerinin, eğitim ve kültürel etkileşimin aksine bilişsel olgunluk ve gelişime ne ölçüde atfedilebileceği bulanık kalır.

Çocukların dini düşüncesi hakkında açık sonuçlar ortaya koyma kabiliyetimiz, araştırmacıların çocukların dini varlıklar ve uygulamalar hakkında nasıl düşündüklerinden ziyade ne düşündüklerine

odaklanma eğilimlerinde daha da tehlikeye düşürülmüştür. Nitekim metodoloji ve teorik yönelimlerinde farklılaşmakla birlikte tüm Piajeci, Neo-Piajeci ve teori teorisyenleri çocukların dini inançlarının altında yatan tasavvurlardan ziyade bu inançların muhtevasına yoğunlaşmışlardır. Her üç çizgideki araştırmacılar çocuklardan Tanrı, mucize ve dua vb. hakkında neye inandıklarının ifade etmelerini istemişlerdir. Piajeci ve Neo-Piajeciler bunu yarı yapılandırılmış mülakatlarla gerçekleştirirken teori teorisyenleri deneysel ve bütünüyle yapılandırılmış anketleri kullanmayı tercih etmişlerdir. Her şeye rağmen her iki durumda da veriler, çocukların dini varlık ve pratikler hakkındaki açık ifadelerinden oluşmuştur.

İnsanların nasıl düşündüğünü incelemek için onların ne düşündüklerini gözlemekten daha fazlasını yapmalıyız. Örneğin ele aldığımız şey bir eylem ya da bir süreçse insanların bu eylem ve sürece katılımlarını incelemek zorundayız. Kısacası bu durum bağımsız değişkenlerin çocukların “inanç” ve “kavram”larını tanımladığı araştırma modellerinden, değişkenlerin çocukları böylesi inanç ve kavramlar hakkında düşünmeye iten akıl yürütme, muhakeme ve mantık desenlerini betimlediği modellere geçmeyi gerektirmektedir (bkz. Gottlieb, 2002).

Bu sınırlamalar ışığında, dini düşünce gelişimi hakkında varolan araştırma bulguları büyük bir dikkatle yorumlanmalıdır. Yazarların genellemelerine rağmen, bu tür çalışmalar çoğunlukla belirli inanç toplulukları ve eğitim geçmişleri olan katılımcılar arasında çeşitli dini varlıklara dair inançta meydana gelen yaşa bağlı değişimleri tanımlar.

Eğitimsel Etkiler

Bazı eğitimciler için bu araştırma yaklaşımı biraz hayal kırıcı olabilir. Dini düşüncenin doğası ve gelişimine dönük kapsamlı ve güvenilir bir açıklama sağlamaktan ziyade bu yaklaşım, her biri kısmi ve tamamlanmamış, rekabet halindeki birçok görüntüyü bize sunuyor. Her ne kadar bu resimler –kısmi olsa bile- din eğitimcilerine farklı şekillerde hizmet edebilir.

Bunlardan ilki, uzaklaşmanın yanında önemli yakınlaşma alanlarının olmasıdır. Araştırmacılar, dini düşünceyi meydana getiren değişimlerin tam olarak hangi yaşlarda olduğu hakkında farklı sonuçlara ulaşımlarına rağmen gerçekleşen değişimin türlerini açıklama konusunda hemfikir olma eğilimindedirler. Ergenlik dönemi

boyunca dini inançlar ve kavramlar daha soyut hale gelme ve farklılaşma eğilimindedir. Bu değişimlerin mutlak olarak gerçekleşir ama bu değişimlerin oluşma hızı kavramından kavrama ve toplumdaki topluma oldukça değişmektedir. Bu durum, dini düşüncenin gelişiminde eğitimin rolünün bu araştırmaların ileri sürdüğünden daha önemli olduğunu gösterir. Aslında araştırma, öğretim için gelişimsel bir rehberlik sağlamasından daha fazla çocukların dini düşüncesinin öğretimle biçimlendiği boyutu vurgular.

İkincisi araştırmacılar tarafından önerilen farklı dini gelişim modellerinin, dini düşüncenin geliştirilmesi görevine alternatif kavramlaştırma biçimleri sağlamasıdır. Bu görev antropomorfik düşünceye yönelik mevcut eğilimden bağımsız olarak insanları resmedebilir mi, antropomorfizm dini düşüncenin en temel özü müdür ya da dini düşünceyi sekteye uğratan faktörler minimize edilebilir mi?

İnsanların mantıki olarak tutarlı bir teoloji geliştirmelerine yardımcı eder mi ya da dini inancın temel hikmetini takdir etmeye onları sevk eder mi? Piajei, post-Piajeci ve teori teorisyenlerinin dini düşüncenin gelişimsel yörüngesine dair farklı yaklaşımları bize bu tür sorulara dair alternatif perspektifler sunmaktadır. Farklı hedeflere götüren yoldaki durakları tanımlamakla bu teoriler, bize herhangi bir rotayı seçmenin sonuçları üzerinde düşünmekte kullanabileceğimiz haritalar sunmaktadır. Deneysel geçerliliği bir yana, bu modeller din eğitimcilerine güçlü zihinsel araçlar sunmaktadır. Teoriler faydalı olmak için doğru olmaya ihtiyaç duymazlar.

Erken çocukluk dönemindeki din eğitimi planlarken, Piajeci dini gelişim teorileri, bize göre temel ve açık olan teolojik düşüncelerin çocuklarca anlaşılmasının bazen oldukça güç olabileceğini hatırlatabilir. Diğer yandan Fowler ve Oser'in teorileri bize, dini düşüncenin teolojik fikirlerle bilişsel gelişim arasındaki ilişkiden daha fazla bir şey olduğunu; dini düşüncenin gelişiminin ergenlik döneminin ötesine kadar uzanan bir süreç olduğunu ve bu gelişimsel süreçlerin kimlik oluşumu süreçleriyle sıkı bir şekilde bir birine bağlı olduğunu hatırlatmaktadır. Bu yüzden neo-Piajeci teoriler eğitimcileri, sık sık bir birinden bağımsız olarak düşünülen, ya da daha kötüsü, tümüyle reddedilen din eğitiminin bir birinden farklı boyutlarını bütüncül bir şekilde ele almaya teşvik etmektedir. Günümüzün teori teorisyenlerinin yaklaşımları ise bize çocuklarla yetişkinler arasında önemli farklar olmasına rağmen, bazı dini düşünce biçimlerinin doğal olarak ortaya çıkabileceğini hatırlatmaktadır.

Bu yaklaşımlar dikkatimizi şu hakikate çekmektedir: Çocukların zihinleri gerçek anlamda yaratıcı din eğitimcilerince keşfedilmeyi ve işlenmeyi bekleyen ham teolojik materyalin zengin rezervlerini içermektedir.

Üçüncüsü mevcut araştırmaların sınırlılıkları, önceki çalışmalarda gözden kaçırılmış ya da gözardı edilmiş olan dini düşünce alanlarında yeni araştırmaların yapılması ve yürütülmesi için din eğitimcilerini teşvik edici olarak hizmet etmelidir. Görüldüğü üzere bu alandaki araştırma gündemi, gelişimsel psikolojideki çağdaş trendler tarafından köklü biçimde şekillendirilmektedir. Belkide din eğitimcilerinin kendi araştırma gündemlerini cesur bir şekilde ortaya koyma zamanı gelmiştir. Eğer din eğitiminin dini düşünceyi biçimlendirme potansiyelini doğru şekilde ölçmek istiyorsak, belirli bir eğitim ve kültürel etkileşime karşı dini düşüncenin genel bilişsel olgunlaşma süreçleri tarafından nasıl etkilendiği hakkında daha fazlasını bilmek zorundayız. Bu tarz bir bilgiyi elde etmenin yegane yolu farklı inanç gelenekleri ve eğitim sistemleri arasında karşılaştırmalı sistematik araştırmalar yapmaktır. Benzer şekilde eğitimimizin üzerine yoğunlaşacağı alanları da belirlemek istiyorsak, dini düşüncenin diğer düşünce biçimlerinden farklı olduğunu gösteren boyutlarını karakterize etmemiz gerekir. Bunu yapmanın tek yolu bireylerin dini olan ve olmayan konular hakkında nasıl düşündüklerini sistematik olarak karşılaştırmaktır. Bu tarz çalışmalar, din eğitimcileri için mutlak rehberlikler sağlamayacaktır. Ancak bu çalışmalar eğitim hakkındaki tartışmalarımıza daha sağlam bir temel oluşturacaktır.

Kaynakça

- Barrett, J.L. 2001. Do children experience God as adults do? In Religion in mind: Cognitive perspectives on religious belief, ritual, and experience, ed. J. Andresen. New York: Cambridge University Press.
- Barrett, J. L., Richert, R. A., and Driesenga, A. 2001. God's beliefs versus motlier's; The development of nonhuman agent concepts. *Child Development* 72(1):50-65.
- Batson, C. D., Schoenrade, P., and Ventis, W L. 1993. Religion and the individual: A socialpsychological perspective. New York: Oxford University Press.
- Boyer, P. 2001. Religion explained. New York: Basic Books.
- Boyer, P., and Ramble, G. 2001. Cognitive templates for religious concepts: Cross-cultural evidence for recall of counter-intuitive representations. *Cognitive Science* 25:535-564.
- Boyer, P., and Walker, S. 2000. Intuitive ontology and cultural input in the acquisition of religious concepts. In *Imagining the impossible: Magical, scientific, and religious*

- thinking in children, ed. K. S. Rosengren, G. N. Johnson, and P. L. Harris. New York: Cambridge University Press.
- Donaldson, M. 1978. *Children's minds*. London: Fontana.
- Dykstra, C, and Parks, S. Eds. 1986. *Faith development and Fowler*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Elkind, D. 1961. The child's conception of his religious domination: (1) The Jewish child. *Journal of Genetic Psychology* 99:649-659. 1962. The child's conception of his religious domination: (2) The Catholic child. *Journal of Genetic Psychology* 101:185-193. 1963. The child's conception of his religious domination: (3) The Protestant child, younia/ G Phl 10323 p of *Genetic Psychology* 103:291-304.
- Evans, E. M. 2001. Cognitive and contextual factors in the emergence of diverse belief systems: Creation versus evolution. *Cognitive Psychology* 42(3):217-266.
- Fowler, J. W. 1974. Toward a developmental perspective on faith. *Religious Education* 69:207-219. 1980. Faith and the structuring of meaning. In *Toward moral and religious maturity*, ed. C. Brusselmans. Morristown, NJ: Silver Burdett Company.
- _____, 1981. *Stages of faith*. San Francisco: Harper and Row.
- _____, 1991. Stages in faith consciousness. *New Directions for Child Development* (52):27-45.
- Fowler, J. W, Nipkow, K. E., and Schweitzer, F. Ed.s. 1991. *Stages of faith and religious development*. London: SGM Press Ltd.
- Francis, L. J. 1979. Research and the development of religious thinking. *Educational Studies* 5:109-115.
- Goldman, R. 1964. *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul. 1965. *Readiness for religion*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., and Patricia K. Kuhl. 1999. *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. New York: William Morrow.
- Gopnik, A., and Wellman, H. M. 1994. The theory theory. In *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, ed. L. A. Hirsclifeld. New York: Cambridge University Press.
- Gorsuch, R. L. 1988. Psychology of religion. *Annual Review of Psychology* 39:201-221.
- Gottlieb, E. 2002. *Religious thinking in childhood and adolescence: Argumentation and the justification of religious belief*. Unpublished doctor's dissertation. The Hebrew University of Jerusalem.
- Harris, P. L. 2002. What do children learn from testimony? In *The cognitive basis of science*, ed. P. Garruthers. New York: Cambridge University Press.
- Heller, D. 1986. *The children's God*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heywood, D. 1986. Piaget and faith development: A true marriage of minds? *British Journal of Religious Education* 8:72-78.
- Howkins, K. G. 1966. *Religious thinking and religious education*. London: Tyndale Press.
- Hyde, K. E. 1990. *Religion in childhood and adolescence*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Inhelder, B., and Piaget, J. 1958. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Kohlberg, L. 1971. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In *Cognitive development and epistemology*, ed. T. Mischel. New York: Academic Press.
- Kwileeki, S. 1988. Personal religion and belief development: The "articulate authoritarian" type. *Religion* 18:231-253.

- Long, D., Elkind, D., and Spilka, B. 1967. The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion* 6:101-109.
- Menand, L. 2002. What comes naturally *New Yorker*, 22 November 2002.
- Murphy, R. J. L. 1977. Does children's understanding of parables develop in stages? *Learning for Living* 16:168-172.
- Oser, F. 1980. Stages of religious judgment. In *Toward moral and religious maturity*, ed. G. Brusselmans. Morristown, NJ: Silver Burdett Gompny.
- Oser, F. K., and Paul Gmiinder. 1991. *Religious judgement: A developmental perspective*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Phillips, D. G., and Kelly, M. E. 1975. Hierarchical theories of development in education and psychology. *Harvard Educational Review* 45:351-375.
- Power, F. G. 1991. Hard versus soft stages of religious development: A Piagetian critique. In *Stages of faith and religious development*, eds. J. W. Fowler, K. E. Nipkow, and F. Schweitzer. London: SGM Press.
- Ratcliff, D. Ed. 2004. *Children's spirituality: Christian perspectives, research, and applications*. Eugene, OR: Cascade Books.
- Rosengren, K. S., Johnson, G. N., and Harris, P. L. Eds. 2000. *Imagining the impossible: Magical, scientific, and religious thinking in children*. New York: Cambridge University Press.
- Smart, N. 1997. *Dimensions of the sacred: An anatomy of the world's beliefs*. London: Fontana.
- Tamminen, K. 1976. Research concerning the development of religious thinking in Finnish students. *Character Potential* 7:206-219.
- Wellman, H. M., Cross, D., and Watson, J. 2001. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development* 72(3):655-684.
- Wellman, H. M., and Gelman, S. A. 1992. Cognitive development: Foundation; theories of core domains. *Annual Review of Psychology* 43:337-375.
- Woolley, J. D., and Phelps, K. E. 2001. "The development of children's beliefs about prayer. *Journal of Culture and Cognition* 1(2):139-166.
- Woolley, J. D., Phelps, K. E., Davis, D. L., and Mandell, D. J. 1999. Where theories of mind meet magic: The development of children's beliefs about wishing. *Child Development* 70(3):571-587.

