

DÜŞÜNME VE DİNE TATBİKİ*

Ronald GOLDMAN

Çeviren: Arş. Grv. Süleyman AKYÜREK

E. Ü. İlahiyat Fakültesi
akyureks@erciyes.edu.tr

Dini düşünmeyi, dine yöneltilen düşünme olarak tanımlıyorum. Bu, diğer fenomenlere yöneltilen düşünmeden biçim ve yöntem olarak farklı değildir. Bizim ilk işimizin, çeşitli yönleriyle düşünmeyle neyi kastettiğimizi incelemek ve daha sonra bunun din alanıyla ilişkisinin nasıl olduğuna bakmak olduğu görülüyor.

Peel (1960, s.11), “Düşünme, duyu algısı ile etkin eylem arasında, zihnin içinde devam eden şeyin bir bölümüdür” der. Peel, “çocuğun zihinsel yaşamı dünya hakkında *apriori* olmayan kanılar/fikirler ile başlar. Bu fikirler, bebekliğin basit duyum ve hareketlerine dayalı olarak öğrenilmiş ve öğretilmiş olmalıdır..... Düşünme, benliğin bilinçli ya da bilinçsiz bir parçası haline getirilen uyumlu/tutarlı eylemdir. (s.7-8)” diye ifade eder. Daha sonra Peel, düşünmenin doğrudan duyum uyarıcıları olmaksızın meydana gelebileceğini ve hatta etkin dışsal bir eyleme götürmeyebileceğini vurgular.

Psikolojik bir mekanizma olarak düşünmenin temel bileşenleri, D.H. Russell (1956,s.8) tarafından açıkça belirtilmiştir. Russell, “idea” kelimesini kullanmamayı yeğler. Zira “idea” kelimesi, imgeleri (tasavvurları), algıları, kavramları ve düşüncenin genellemelerini içeren türsel (generic) bir terimdir. Düşünmenin temel bileşenlerinden ilki, düşüncenin materyalleri/maddeleridir. Bunlar, algı tarafından seçilen ve bellekte veya tasavvurlarda depolanan, düzenli olarak nesne grupları hakkındaki düşünce kategorileri olarak kavramlara dönüştürülen dış dünya hakkındaki duyumlardır. İkincisi, düşünmenin etmenleri/güdü-saik (motive) gelir. Bunlar, hisler, ihtiyaçlar, tutumlar ve çoğunlukla duygusal düzeyde düşünmenin yönünü belirleme ve harekete geçirmede yardımcı olan önceden kazanılmış düşünme alışkanlıklarıdır. Daha sonra oluşturulan karmaşık fikirler buraya dahil edilirler. Üçüncüsü, düşünme süreçleridir. Bu süreçler, seçme, eleme, araştırma, kendi amacına uygun olarak kullanmada ve tümevarımsal düşünme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirilmemiş ham düşünme ile başlayan örgütlemeye görülen eylem modelleridir. Dördüncüsü, alışkanlık halini almış olan düşünme becerilerdir, tekniklerdir. Bunlar, çocuklar ve

düşünmelerini ilerletme arzusunda olan diğerlerince en azından belli ölçüde geliştirilebilen ve kazanılabilen düşünme modelleridir. Kazanılan bu becerilerin etkililiğinin, belli herhangi bir zamanda kişinin yapabileceği şeyin düzeyi ve güçlük “tavanı” olan doğal yetenekle sınırlanan zorunluluk olduğunu eklemeliyiz. Gerçekte bu, Hebb (1948)’in “B” zekası olarak belirttiği şeyin açığa çıkmasıdır. Yani, tecrübe ve öğrenme tarafından etkilenen (A zekası) kişinin fitri yeteneğidir.

Öncelikle, amacımıza uygun olarak düşünme materyalleri, düşünme süreçleri ve düşünme becerileri tartışılacak; daha sonra, düşünmenin güdüsel yönleri ele alınacaktır.

DÜŞÜNMENİN MALZEMELERİ

Düşünmenin ham maddesi, seçilen ve algılanan duyumdur. Algı, kişisel ve bir duyumun veya duyumların doğrudan yorumu olarak tanımlanabilir. Dil, çocuğun zihninde bir ses sembolü olarak ismin yerleşmesiyle bunda rol oynar. Yuvarlak, esnek, parlak, kırmızı, sıçrayan nesne “top” diye adlandırılır. Fakat, sert yuvarlak yeşil nesne, sıçramıyordu ve çocuk onun yenilebildiğini keşfeder. Bunu bir “elma” olarak, sembolize etmeyi öğrenir. Smoke (1935), Heidebreder(1946) ve Hurlock (1956) tarafından hayvanlarda da çocuklar gibi, dil yeteneği ortaya çıkmadan önce algılama ve kavramlaştırmanın görüldüğü kanıtlanmıştır. Hatta bazı durumlarda hayvanların, sanki algısal ve kavramsal düşünmeyi geliştirmiş olarak davrandıkları görülür.

Kavramlar üzerine ilginç bir müzakerede; Bruner, Goodnow ve Austin (1956), düşünmede bir sonraki adımın, var olmanın zorunlu tazyikinden kaynaklandığını iddia ederler. “Delilikten kendimizi korumak için, ayırt etme (algısal yetenek) meydana geldiğinde belirli nesnelere belirli cevaplar oluşturmayı sona erdiririz. Nesne grupları hakkında kategoriler veya kavramlar oluştururuz”. İlk aşamalarda bu kategoriler ve kavramlar, insan (kavramın)da olduğu gibi, somut duyunun algısal düzeyindedir. Liberal Parti ve Muhafazakar Parti Üyeleri gibi, bazı somut ve açıklayıcı bileşenler hala var olsa da daha sonra, kavramlaştırmanın daha soyut düzeyi meydana gelir. Böylece insanlar, dünyayı anlamak ve duyu tecrübelerinin çeşitliliği tarafından ezilmemek için kategorileri icat etmek zorundadırlar. Böylece kavramlaştırma, deneyimin karmaşıklığını azaltmak, onu basitleştirmek, daha kolay tanımlamak, sürekli öğrenme ihtiyacını azaltmak, davranıştaki beklenti düzeylerini temin etmekle ve sadece belirli tecrübelerle değil fakat aynı zamanda deneyim türleri arasında ilişki kurma yeteneğini bize sağlamakla daha anlamlı hale gelir.

D.H. Russell (1956), bu kavramsal düşünme görüşünü destekler: “Şüphesiz kavram, genellikle kendilerine ilişitirilen bir etiketle ilişkilendirilen duyum, algı ve imgeler grubunun sonucu olarak düzenlenir. Etiket, uygulamada daima bir sözel sembol veya sembollerdir. Çocuğun kavramları, onun dünyayı anlamlandırmasını yansıtır. Kavramlar, çocuklara deneyimlerini sınıflama ve onlara anlam vermede yardımcı olur (s.68). Kavramsal düşünme ile ilgili olarak “genelleme” ve “soyutlama” terimleri, sık sık kullanılır. Kategoriler geliştirildiğinde kişi, nesne gruplarının benzer olan ve benzer olmayan özelliklerini “soyutlama” veya “olduğu gibi aktarmaya” meyyleder. Benzer olanlar zihinde birlikte tutulur ve benzer olmayan yönler atılır. Çocuk, bulduğu ortak özellikler bakımından “benzer” yönleri geneller. Soyutlama ve genelleme işlemleri, kavram geliştirmede gerekli görünüyor. Bartlett (1958), zihnin benzerlik noktalarının ihtiyaçlara uygun olup olmadığını görmek için hipotezler ortaya attığı “aktif araştırma”nın, soyutlama sürecinin gerekli bir bölümü olduğunu iddia ediyor.

O halde düşünmenin duyum, algılama ve son olarak da kavram geliştirme silsilesinden oluştuğu görülmektedir. Önceki açıklamaların pek çoğunda, yuvarlak bir nesnenin duyumsanması tanımlandı ve algılanan bir top diye adlandırıldı. Topun diğer yuvarlak nesnelere farklı olarak, küresel biçim, hareketlilik ve bir oyun nesnesi olması gibi belirli ortak özelliklere sahip olduğu görülür. Böylece, kavramlar veya kategoriler oluşturulur.

Dini kavramların oluşumunu tanıma, çocuğun dini düşüncesinin gelişimini anlamak için merkezi öneme haiz olduğundan, W.E. Vinacke'nin (1952) kavramların özellikleri hakkındaki özetini incelemek faydalı olacaktır. Bu özellikler, aşağıda ortaya konmuştur:

- a. Kavramlar, doğrudan duyu verileri değildir; fakat, duyu verilerini inceden inceye işleme, birleştirme ve yorumlamadan kaynaklanan bir şeydir.
- b. Kavramlar, organizmanın önceki deneyimlerine dayanır.
- c. Kavramlar farklı duysal deneyimleri birbirine bağlayan, bağlantılandıran ve birleştiren karşılıklardır.
- d. Bu tür bağ ve bağlantıların mahiyetçe sembolik olduğu, aynı karşılıkların çeşitli verileri temsil ettiği anlamı çıkarılabilir. Bu karşılık genellikle bir kelimedir.
- e. Organizmanın içsel süreci bakımından, kavramlar seçici faktörleri temsil ederler.

Vinacke, kavramlaştırmada dini düşünme ile yakından ilgili iki problem ortaya koyar. İlk problem, kavramları oluşturma ve kullanmada çocuğun gelişimini nasıl açıklayabilecek ve tanımlayabileceğimizdir. Yaş ile , bir kavramı açıklama ve inceden inceye işleme, ve bu gelişmeyi etkileyen şartları ortaya çıkarabilir miyiz? Bu problemde büyük bir bölüm, hala bilinmemektedir. Bu cevap, kavramlaştırmının genel bir işlevinin var olup olmadığı sorusuna bir karşılık sağlamaz. Bu durum, çocukların yetişkinlerle karşılaştırıldığında bilgi ve tecrübelerinin sınırları sebebiyle kavram oluşturmada çok sınırlı olduklarını ortaya koymaktadır. Dilsel/sözcüklerle ilgili problemler araştırmayı zorlaştırmaktadır.

İkinci problemle ilgili olarak Vinacke, araştırma hususunda daha ümitlidir. Bu, çocuğun düşünüş ve davranışının gelişiminde çeşitli dönemleri karakterize eden kavramlar veya kavram modellerinin ne olduğu hakkında eğitsel problemidir. Burada, daha çok şey bilinmektedir. “Kavramlar yaşla birlikte değişme eğilimindedir. Giderek daha çok sayıda, daha karmaşık ve daha mantıksal olurlar. Çocukların kavramları belirli bir düzende kazandığı deneyle ortaya konmaktadır” (Vinacke, 1952, s.28). Bu, Bruner’in bir kavramı oluşturmaya götüren faktörlerle ilgili olarak “karşılaşmanın düzenliliği problemi” dediği şeydir.

Bu problemi özellikle çocukla ilişkilendiren Reichard, Schneider ve Rapaport (1944), çocuklarda kavramların ortaya çıkışının üç düzeyini belirtirler. Bunlar: a- somutsal (concretictic) b-işlevsel c-kavramsaldır.

Birinci düzeyde, nesnelerin öze ilişkin olmayan (non-essential) özellikleri, hatalı kavramları oluşturur. İkinci düzeyde kavramlar, belirli yönlerin kullanımını veya değerini değerlendirmekle biçimlendirilir. Üçüncü düzeyde, isabetli kavramlar, nesnelerin soyut ve ilişkisel özelliklerine dayanılarak oluşturulur. Kavram gelişimini araştırma hususunda D.H.Russell (s.249), kavramların “basitten karmaşığa, somuttan soyuta, ayırt edilemeyenenden ayırt edilebilene, ayrı olandan organize edilmiş olana, ben merkezcilik (egocentric)ten daha sosyale doğru düzenli bir şekilde derece derece değişen ve ortak özelliğini baştan sona koruyan sürekli bir bütüne doğru gittiğini” belirtiyor. Modern araştırmanın kavram geliştirmede keskin aralıkların olmadığı fakat devamlılık olduğunu ortaya koyduğunu ilave eder. Buna ek olarak, ‘çocuk kavramlarının gelişim modelleri’ hususunda yazan E.B.Hurlock (1956), kavramları geliştirmede zamana ihtiyaç duyulduğu, ulaşılan gelişme düzeyinin kısmen çocuğun zekasına kısmen de onun öğrenme imkanlarına(fırsatlarına) bağlı olacağını belirtir. Düzenli olarak takip edilen belirli aşamalardan ziyade, yaşla birlikte somuttan soyuta, kapalıdan açığa, belirli olmayandan belirli olana (kesin olmayanda kesine), basitten

karmaşığa ve genelden özele değişiklikler meydana gelir. Son olarak R.J.Havighurst (1933) bu gözlemlere katılarak, “zamanla çocuğun okula hazır olduğunu, halihazırda onun yuvarlaklık, tatlılık, hayvan, köpek, yiyecek, öfke ve sevgi ...gibi büyük ölçüde basit, birkaç yüz kavrama sahip olduğunu; orta çocukluk döneminde bireyin birkaç bin kavram oluşturduğunu; büyüdükçe ve kavramları biriktirdikçe, okuma, ders dinleme ya da film izleme yoluyla elde edilen dolaylı tecrübelerle yeni kavramları geliştirebildiğini” ifade eder.

DİNİ DÜŞÜNMENİN MATERYALLERİ

Şimdi biz, yukarıda geçen tartışmayı “dini düşünmenin materyalleri nelerdir?” sorusuna uygulayacağız. Dine tatbik edilen düşünmenin bir temel ayrımla birlikte, aynı bileşenlere ve aynı örüntülere sahip olduğu görülüyor. Bu ayırım, duyum sayesinde ta baştan beri çocuk yaşamında mevcuttur. Dini algılar ve kavramlar, doğrudan duyu verilerine dayanmazlar. Fakat, diğer deneyim algılarından ve kavramlarından elde edilirler. İlahi olanla doğrudan duyumları olduğunu iddia eden mistikler müstesnadır. Zira onlar çok az rastlanan nadir durumlardır. Gençler arasında daha da nadirdir ve çocuklukta da neredeyse bilinmemektedir. Burada onların önemini açıklamayacağız.¹

Açıkça, ilk yıllarda din ve hayat o kadar iç içedir ki, onlar ayırt edilemezler. Çocuk, maddi dünyaya ilişkin kendi ilk duyu tecrübesini eşya ile insanların ayrılaşmadığı bir dünya olarak edinir. Daha sonra o, bu deneyimlere dayandırılan algılar ve kavramları edinir. Onları önce hayalinde sonra da dili kullanmayı öğrendiğinde sözsözsel imgeler ve kelimelerle sembolize eder. Dini düşünmenin tüm yapısı, bu yüzden Havighurst’ün “dolaylı” deneyim/tecrübe dediği şeye dayandırılır. Burada dini duyum ve algılar çocuğun diğer duyum ve algılarından ayrı, belirgin değildir. Dini düşünme, çeşitli tecrübeleri, önceki algıları ve hali hazırda sahip olunan kavramları, yorumlayıcı bir eylem kavramına ve ilahi olanın doğasına genelleme sürecidir. Bu sebeple, çocuğun dini tecrübesini onun genel deneyimleriyle zenginleştirmeksizin özel ilk aşamaları temin etmek mümkün değildir.

Bu, din literatüründe, özellikle incilde görülmektedir. Burada diğer dini olmayan tecrübeden (non-religious experience) ilahi olanın mahiyetini anlamak ve bu tür kavramları önceden kazanılmış kavramlar ile desteklemek için dil tamamen benzetme ve mecaza dayandırılır. 23.mezmurun başlangıcında, kavramların bu ikinci kullanımı açıkça ortaya konur:

Tanrı benim çobanımdır; istemeyeceğim.
O beni yeşil meralarda otlatır;
O beni, sakın su kenarında güder.

Burada, bir kişi ve koruyucu Tanrı olarak bütün Tanrı tasavvuru, koyunlarını koruyan bir çoban işlevi benzetmesine dayandırılmaktadır. Çocuğun herhangi bir şekilde bu kavramı anlaması için, bazı davranıcılık kavramlarını bilmesi gerekir. Bunu açıkça görmek için o, sıcaklık, su ihtiyacı, kurak arazi, otlaktan otlağa sürekli göçler gibi Filistinli koyun yetiştiricisinin şartları (bu mezmur, Westmorland veya Avustralya deneyimine dayandırılırsa, sınırlı bir uygulamaya sahiptir) hakkında bazı şeyleri bilmelidir. Tabii ki pek çok yetişkin, benzetmedeki bu geçişi tamamen yapamaz. Fakat onlar, kısmen de olsa, dini kavramları anlamaya yönelik benzetmeyi etkileyen yeterli duyu tecrübesine, algısal ve kavramsal etkenlere sahiptirler.

Bundan dolayı, dini düşünme benzetme veya mecazın dayandırıldığı orijinal tecrübeyi anlamaya bağlıdır. Çocuk “Tanrı bir babadır” sözünü işittiğinde, çocuğun doğrudan deneyimi olan belirli babalık kavramları ile meşgul oluyoruz. Fakat biz biliyoruz ki çocuklar, babaları ile ilgili olarak pek çok deneyime sahiptirler. Yaşamın zevklerinden mahrum edilen, terk edilen, kaba davranılan, dövülen ya da saldırgan çocuk, üzerine anlamın inşa edildiği farklı temellere sahip olacaktır. J.W.D.Smith(1949, s.2), bu durumu şunu iddia ederek desteklemektedir: “ ‘Tanrı’ terimi, en iyi ihtiyatlı bir şekilde kullanılır ve genç çocuğun dikkatine zorla sokulmamalıdır. Bu terime karşılık gelen deneyim, salt bir kelimedenden daha önemlidir”.

Kazanılan bu dini kavramlar, genel deneyime, sözel çağrışıma ve sözel yoruma çok bağlıdır. Öğrenmenin diğer alanlarında olduğu gibi, etiketlerin ulaşılan kavramların özü olmaksızın kullanılmaları kaçınılmazdır. M.C.Serra (1952), şunları vurgular: “ Kavramların üzerine inşa edildiği deneyim ne kadar doğrudansa, bireylerin bilgisi ve o kavramı anlaması o kadar büyük olacaktır..... Sadece sözel dile ya da dille kazanılan sembollere dayandırılabilen kavramlar, salt verbalizmle sonuçlanır” (s.276). Dini düşünmede anlaşılmayan kelimeleri manipüle etmek için kullanılabilen verbalizmin/boşlafçılık tehlikesi, E.M.Churchill'in (1958) gösterdiği gibi, genç çocukta biçimsel nicelik ya da sıra sayısı kavramlarına sahip olmaksızın hesaplamada sayı sembollerini kullanma kadar gerçektir.

Biz Tanrı kavramını kendisinde güç, her yerde hazır ve nazır olma, otorite, adalet ve iyilik kavramları gibi pek çok kavramın oluşturduğu bir açıklama olarak kullanabiliriz.; ve dini terimlerde Vinacke'nin kavramlar özetine paralel olarak da kullanabiliriz.

- a. Tanrı hakkındaki kavramlar, doğrudan doğruya duyu verisi değildir. Fakat onlar, “benim babam”, “benim evim”, “doğal dünya” gibi duyu verilerini inceden inceye işleme birleştirme ve yorumlamadan kaynaklanan bir şeydir.
- b. Tanrı hakkındaki kavramlar, çocuğun önceki deneyimlerine dayanır. Sadece belirli bu tecrübe verisini adlandırmada değil, fakat babanın çocukla ilişkisindeki rolü hakkındaki bir deneyim gibi onun önemli özelliklerini ve bölümlerini anlamaya dayanır.
- c. Tanrı hakkındaki kavramlar, “baba güçlüdür, büyüktür, her şeye gücü yeter, beni korur, beni cezalandırır, benim için para kazanır. Tanrı da bunun gibidir; yargılar, bütün çocukları korur” ya da “Tanrı gökyüzünde büyük bir babadır” gibi farklı duyu tecrübelerini birbirine bağlayan, ilişki kuran, birleştiren cevaplardır.
- d. Böyle bağ ve ilişkilerin mahiyet bakımından sembolik olduğu, aynı karşılıkların birçok verinin yerine geçtiği anlaşılabilir. Bu “Tanrı” karşılığı, çoğunlukla bir kelimedir. "Tanrı" kelimesi, belki de sevgi, güven ve bağlılık gibi insan ilişkilerinde en iyi olduğu düşünülen bütün tecrübeleri birleştiren bir kelimedir. Aynı şekilde o, eşit olarak kızgınlık, dolandırıcılık, güvenilmezlik ve keyfi cezalandırma gibi insan ilişkilerindeki en kötü şeyleri de sembolize eden bir kelime olabilir.
- e. Çocuktaki içsel süreçler yönünden Tanrı hakkındaki kavramlar, örneğin Tanrı iyi ve kötü olmayan ile, dini şeyler ile, özel ve kutsal ile özdeşleştirildiğinde seçici etkenleri (faktörleri) temsil eder. Bu seçici süreç, çok kolay bir şekilde dini olan ve dini olmayan ile kutsal ve seküler arasında bir ayrıma götürebilir. Bu ayrım, tamamen sun’i/yapay ve sıklıkla çocuksu bir ayrımdır. Her yerde hazır ve nazır, her şeye gücü yeten (kadir-i mutlak), her şeyi bilen (alim-i mutlak) gibi daha yüksek tanrısal kavramlara ulaşmaya bir engel olan bir ayrımdır.

Vinacke tarafından ortaya konan iki problemden birincisi hakkında, dinle ilişkili olarak çok az şey biliniyor. Bununla birlikte biz, dini kavramların nasıl edinildiğini, örnek olarak Tanrı kavramını tekrar kullanarak kuramsal bir yapı ortaya koyacağız. Aşağıdaki tablo, bu kavramın karmaşıklığını çizelge formunda gösteriyor. Bu çizelgenin temeli çocuğun halihazırdaki Tanrı kavramını, Tanrının mahiyeti, güç ve eylemi hakkında çocuğun yıllar boyunca geliştirmiş olduğu genellemelerini temsil eder. Temelin üzerindeki sütunlar, gelişen Tanrı kavramının beslendiği ve başlangıçta büyük ölçüde

işlenmemiş fikirler olan, düzenli olarak daha rafine ve daha karmaşık olan süreci gösterir. “Zihinsel” yönler, fiziksel dünya hakkındaki duyular ile başlar. Bu süreç boyunca algılar biçimlendirilir. İsimlendirilen, farkına varılan nesnelere ve verilerin farklılaştırılması olur. Bu işlenmemiş algılar, çocuk kendi dünyasını anlamaya çalışırken işlenmemiş kavramları ortaya çıkarır. Daha sonraki aşamalarda daha gelişmiş hayat algısı, daha ilerlemiş kavramlara götürür. Bu kavramlar, doğal dünyayı, evi, ana-babayı, okulu, öğretmenleri de kapsayan diğer yetişkinleri ve sosyalleşmenin artması ile birlikte kısmen daha açık bir kişilik kavramını içerir. Bunlar üzerine daha gelişmiş kavramlar temellendirilir. Bunlar çocukta duyuşsal düzeyde hayal edilen fakat daha sonra makulleştirilen ve nedensellik, güç, amaç ve otorite gibi kavramları içeren dini benzetmenin temelidir. Daha sonra bunu, doğaüstü eylem kavramları, animistik kavramlar, güçler ve ebeveynleştirilmiş bir Tanrıda birleşen ilahi özellikler olarak yetişkinlerin sınırları takip eder. Bunların bir çoğunun İsa hakkındaki kavramlara dayandığı görülüyor ve ilahi bir baba olarak Tanrıya yer açıyor.

Bununla birlikte, zihinsel süreçler, insan deneyiminin diğer alanlarından etkilenmeye devam eder. Kavramlar, duygusal izlenimlerle biçimlendirilir. Bu, özellikle dini kavramlar hakkında doğrudur (geçerlidir). Fikirler zihinsel olarak anlaşılabilir fakat küçük çocuk, duygusal gelişimin bir parçası olarak bu fikirlerin doğruluğu veya yanlışlığını araştırmaya hemen başlar. Babalık, sevgi, güvenlik, cezalandırma, diğerlerini gözetme gibi zihinsel kavramların hepsi, özellikle evdeki ilk duygusal tecrübelerden kaynaklanır. Bu, ham duygusal tecrübelerin gelişmesinden tutumların biçimlenmesini gösteren, oradan da fikir ve duyguları duygusallıkta birleştiren “Duygusal” sütunda resmedilmektedir. Biz burada, geliştirilmiş olan zihinsel kavramların reddi ya da kabulünün başlangıcı kadar, özdeşleşme ve taklit, hayal ve oyun sürecini görüyoruz.

Ahlaki ve estetik gelişme, “iyi” ve “güzel”in ne olduğu hakkındaki zihinsel kavramların duygularla kaynaşmasından daha az önemli değildir. Açıkça ahlaki ve estetik gelişme, çocuğun fiziksel ve kişisel dünyaya yönelttiği korku, saygı, hayranlık gibi çok daha ham olan duygularına dayanır. Bazı yazarlar, korku ve hayranlıkla karışık saygı duygusuna (huşu) dönüştürülen yeterince işlenmemiş/ham korkunun, dini tecrübelerin en temel bileşeni olduğunu iddia edebilirler.

Sol sütunda işaret edilen sözel anlatımlar da (verbalisms), dini kavramların gelişmesine etki eder. Başlangıçta anlamsız sesler olan sözel ya da dilsel elementler, anlamı nesnelere yükleme ve özel anılar geliştirmede çocuğa yardımcı olurlar. Kısa bir süre içinde, sadece daha saf, rafine ve tasnif

edilmiş dil değil, aynı zamanda bilfiil çocuğun tecrübesinde spesifik dini tecrübeden daha önce var olan ve yetişkinler tarafından söylenen hikayelerden kaynaklanan bir din dili de gelişir. Sonra bunlar, “özel” dini kişi ve olaylar hakkında İncil’den alınmış din öğretimi hikayeleri olabilir. İsa, Tanrı, kutsal, kilise gibi daha pek çok kelimenin “özel” öneme haiz olduğu görülür. Bu kelime ve hikayelerin pek çoğunun, görüleceği üzere, yetersiz bir şekilde özüksendiği, kendisiyle Tanrı fikrini anlamaya çalıştığı çocuğun doğal düşünce şekillerinin sık sık tahrif olduğu ya da ciddi bir şekilde bozulduğu görülür.

Tablo, doğal olarak oldukça basitleştirilmiştir. Her bir sütunun oranı, bir çocuktan diğerine oldukça farklı olacaktır. Zira dine bazı yönelimler daha çok duygusal, diğerleri daha çok zihinseldir. Aynı şekilde diğerleri estetiği daha baskın özellik olarak bulur. Bazı çocukların dini gelişiminde ahlakın saplantılı bir şekilde (obsessively) daha baskın bir rol oynadığını gösteren deliller de vardır. Aynı zamanda şunu da belirtmeliyiz ki, zihinsel, duygusal, sözel, ahlaki ve estetik bileşenlerin oranı tek bir çocuğun gelişimi boyunca aynı kalmaz. Çünkü, tecrübe çeşitli olduğu için, önemli olmada belirli yönler bir gelişme ya da gerileme eğiliminde olacaktır. Gelişme süreci sadece dikey olarak değil, aynı zamanda düşünme ile birlikte dil, estetik, ahlak ve duyguların birbiri ile kaynaşması ve sabit bir mübadeleyle yatay olarak da görülmelidir. Biz şunu da belirtebiliriz ki, uluhiyet anlayışı, aşırı bir şekilde çeşitlendirilebilir. Bunlar, izleyici için pek çok açık tutarsızlığın bir karışımı olabilir, çocuk tarafından bu kavramların tutarlı olduğu düşünülse de.

Yaşlar ve gelişen kavramların düzeyleri konusunda Vinacke tarafından ortaya atılan ikinci problem, benim kendi araştırmamın belirttiği ve daha sonraki bölümlerin ana malzemesini oluşturacak olan husustur.

DÜŞÜNME SÜREÇLERİ VE DÜŞÜNME BECERİLERİ

Herhangi bir insanın algılarının ve kavramlarının niteliği, o insanın yeteneklerine/becerilerine bağlıdır. Faaliyette bu beceriler, hem doğal kapasiteyi, hem de tecrübe ve eğitimin etkisini dışa vurur. Sonra, herhangi bir deneyimi yorumlamada kullanılan düşünme süreci, bu süreçten oluşan öğrenme ve düşünmenin daha yüksek düzeylerine ilerlemek, doğal ve kazanılmış yeteneğe /beceriye bağlıdır. Kavramlaştırmada ilerleme olduğu D.H.Russell, Hurlock ve Havinghurst tarafından yapılan araştırmalarının takdiminde varsayılmaktadır. Böyle bir ilerlemenin takip ettiği belirli form veya formları, belirli sıra veya modeli genelleştirmek zordur. “Kapalılıktan açıklığa”, “somuttan soyuta” ve “basitten karmaşığa” gibi böyle terimler, ilerleme konusunda bazı şeyler ifade ederler. Fakat, bunlar oldukça belirsiz ve geneldirler.

Piaget’e, düşünme sürecini daha açık bir şekilde anlamamıza imkan veren, çocuk ve gençlerin deneyimlerini seçme, araştırma, kendi amacına göre kullanma ve organize etmede kullandığı zihinsel düşünmenin gelişim yapısını temin ettiği için teşekkür borçluyuz. Zira bu yapı, Piaget’in kendisi tarafından çeşitli dergilerde (1953) açıklanmıştır. Bu yapının temelleri açık bir şekilde Inhelder (1958), Berlyne (1957), Peel (1960) tarafından tasvir edilmiştir. Burada sadece çok kısa bir özeti verilmiştir. Çocukların ve gençlerin İncil’deki hikaye materyaline cevaplarını saptamak için daha sonraki bölümde kullanılan tam bir kriter incelenerek eklenmiştir.

Kavram oluşturma da içinde olmak üzere, düşünce mekanizması, farklı nesnelere, olaylar, tecrübeler veya olgular arasındaki ilişkileri ayırma mekanizmasıdır. Bu ilişki bulma ve eşgüdüm sağlama sürecinde Piaget’in önerdiği ayırt edilebilir üç düzey vardır. Bunlar sezgisel, somut ve önermesel (propositional) düşünme düzeyleridir. Bu düşünme düzeyleri ya da süreçlerini incelemede yaşlar ancak tahmini olarak kullanılır ve gerçekte yaşlar, kronolojik yaştan ziyade zihinsel yaş konusunda daha uygun olduğu düşünülebilir.

Yaşamın ilk iki yılı Piaget tarafından duyuşsal-motor zeka dönemi olarak adlandırılır. Bu dönem, basit bir şekilde çocuğun genel bir bakış (perspektive) oluşturduğu ve duyuşsal işlevleri uyumlu bir şekilde kullandığı; dışarıdaki nesnelere ilgilenmek için ilk davranış modellerini geliştirdiği bir dönemdir. Bu dönem, bir nesneyi diğerinden ayırt etme sürecini ve çocuğun kendi algısal alanı dışında var olduklarını öğrenmeyi içerir. Bu dönemin sonuna doğru dil gelişir ve kendisiyle tecrübelerin zihinde depolandığı sözel

sembolleri temin eder. Bu, önceki ve şuanaki deneyimleri ilişkilendirme ve akılda tutma sürecinin temel elementidir.

Sezgisel ya da işlem öncesi düşünme, apaçık ilişkiyi bulmada birinci düzeydir. Yaklaşık 2 yaşından 7 yaşına kadar uzanır. Piaget, “işlem” ile şunu kasteder: (1953, s.8) Psikolojik olarak işlemler, benliğin bilinçli ya da bilinçsiz bir parçası haline getirilebilen, ters çevrilebilen ve bir bütün olarak sisteme uygulanan kurallar aracılığıyla nitelenen sisteme uyumu sağlayan eylemlerdir. İşlemler, eylemlerdir. Çünkü işlemler sembollerle yürütülmeden önce nesnelere uygulanır. İşlemler içselleştirilebilir. Zira onlar, eylemlerin orijinal karakteri kaybedilmeksizin düşüncede icra edilebilir. İşlemler, tersine çevrilemeyen basit eylemlere karşıt olarak tersine çevrilebilir. Bu şekilde birleştirme işlemleri, ayırma işleminden sonra derhal tersine çevrilebilir. Halbuki, soldan sağa yazma işlemi birincisinden farklı, kazanılmış yeni bir alışkanlık olmaksızın sağdan sola yazmadan birine çevrilemez. Sonuç olarak, işlemler yalıtılmış halde var olmayacağı için, onlar tamamen yapısallaştırılmış bir şekilde birbirine bağlanırlar.

Sezgisel dönemde çocuk, işlemsel olarak düşünemez. Dil gelişimi, “tasavvur/tasarım oluşumu”nu mümkün kılar ve eylemlerin düşüncelerde içselleşmesi meydana gelmeye başlar. Düşünme, çocuksu çıkarsama özelliğine(transductive) sahiptir. Yani, belirli başka bir olgudan belirli bir olguyu çıkarmak (anlam çıkarmak)tır. Bir problemin sadece yalıtılmış özellikleri görülür. Anlama, çocuğun merkezi olduğunu düşündüğü herhangi bir durumun bir yönüne dikkat etmekle sınırlıdır ve böylece aldatıcıdır. Aynı durumda çocuk bir problemle diğerini ilişkilendirmeyi zor bulur ve eksik çözümün yeni problemleri yarattığını göremez. Burada çok az sistematik düşünme vardır. Verilen durumdaki var olan eksik düşünme modeli, parçalanmış ve tutarsızdır. Burada düşünmedeki ana beceriksizlik, düşünmenin tersine çevrilememesidir. Tutarsızlık, çocuk düşünmesinde sadece ileriye işlem yaptığı geriye dönük çalışmadığı için görülemez. Bu dönemin sonunda sistematik düşünmeye teşebbüs edilir fakat başarısız olunur. Bir durumun birden fazla özelliği gözden geçirilebilir fakat farklı olguları birleştirme teşebbüsleri çok fazla başarılı değildir. Yargılar belirsizdir. Tersine çevirme, sık sık denenir fakat çoğunlukla karışıklık (düzensizlik-yanılgı) ile sonuçlanır.

Piaget’in somut işlemler diye adlandırdığı yaklaşık olarak 7 yaşından 11 yaşına kadar olan ikinci dönem; somut durumlar, eylemler, görsel ve duyusal veri ile sınırlı olan tümevarım ve tümdengelimli akıl yürütme yolunun kullanıldığı zaman dilimidir. Bu, düşünmedeki esas bir keşfi temsil eder. Veriler, doğru bir biçimde sınıflandırılır. Sistematik düşünme, şimdi

apaçık ortadadır ve bir durumun iki ya da daha çok yönü birleştirilebilir. Somut verilerle tersine çevrilebilirlik, apaçık ortadadır. Çocuk, görülebilir ya da dokunulabilir şekilde var olan şeyleri ilişkilendirmeye yoğunlaşır. Bu dönemin sınırlılıkları çocuğun sözel problemlere ve içerik bakımından problem durumlarına yönelik yargılarında; ve daha sık olarak kendi tecrübesi hakkındaki egosentrik/ben merkeziliğinde görülebilir. Burada, somut bir alandan diğerine küçük bir genişletme veya genelleme vardır. Daha sonra, somut veya kesin verilerden ilişki bularak sonuç çıkarma sebebiyle, çok da başarılı olmayan soyut ve amaçlı düşünme teşebbüslerinin olduğu ikisi arasında bir dönemin olduğu görülüyor.

Piaget tarafından formal işlemler olarak isimlendirilen önermesel/mantiki düşünmenin son dönemi, varsayımlara dayalı olarak ve tümdengelim şeklinde düşünme kapasitesine ulaşılan yerdir. Artık düşünmenin verileri değişir. Durumlar, mantıksal olarak doğru ya da yanlış olabilen ve düşüncede test edilebilen önermeler olarak görülür. Mantıksal düşünme, artık sembolik ve soyut terimlerde mümkündür. Kesin olguların bir hipotezle uyumsuzluğu, açıkça görülür. Düşünen kişi, genellikle bir hipotezle başlar ve olgularla başlamaktan ziyade hipotezden yola çıkar. Muhakeme, önermelere dayanarak tersine çevrilebilir, içerim ve uzantılar yoluyla muhakeme de aşıkardır.

Çocuk bir kez, belirli bir düşünme düzeyine ulaştığında daima o düzeyde kalacağı düşünülmemelidir. Yetişkinlerde olduğu gibi, problemin çok büyük olduğu, düşünenin yorulduğu ya da çok az bir şekilde güdülendiği durumlarda daha basit düşünme düzeylerine (mode) sık sık dönüşler olur. Tecrübesine ve güdülenmesinin yoğunluğuna bağlı olarak çocuğun, farklı konu veya alanlarda farklı düzeylerde görev icra ettiğini gösteren deliller vardır.

Bu yapıda düşünmenin ilk dönemlerinde çocuğu sınırlayan, diğerlerinden ziyade iki faktörün olduğu açıktır. Birincisi, Piaget'in "ben merkezilik" dediği fakat Inhelder gibi bazı yazarların tekyönlü düşünme (unidirectional thinking) demeyi tercih ettiği şeydir. Bütün düzeylerde var olan fakat özellikle somut işlemler düzeyinde bulunan diğer faktör, düşüncenin "somutlaştırma"sı tarafından dayatılan önemli bir sınırlamadır. Bu iki faktör, çocuğun dini problemlere yanıtlarında açıkça fark edilebilir ve dini düşüncede anlama düzeylerine kesin sınır getirir.

Piaget'in çalışması, V.Hazlitt'in de aralarında bulunduğu birçok psikolog tarafından eleştirilmiştir. V.Hazlitt, Piaget'i mantık ve mantık öncesi gibi kavramları kullandığı için eleştirmiştir. Bununla birlikte o zamandan

beri Piaget, kendi düşünce yapısını ve terminolojisini yeniden düzenlemiştir. Piaget'in zayıf örnekleme ve istatistiki olgunluğun olmayışı hakkında haklı olarak başka eleştiriler yapılmıştır. Örnekleme eleştirisi doğru olmakla birlikte, Piaget'in düşüncenin gelişimi hakkındaki yapısını doğrulama bu şekilde İngiliz çocuklarına –Piaget'in aldığı yaşlar olmamasına rağmen- uygulanmıştır. Lunzer, aralarında Matematiksel Düşünmeye (Churchill, 1958), Bilimsel Düşünmeye (Lovell, 1961), Tarihsel Yazınla ilişkilendirilen Mantıksal Düşünmeye (Lodwick, 1958) uygulanan bu araştırmaları listeler. Sonuncusu, dokunsal (haptic) algıya ilaveten çocukların resim çizmede uzaysal ilişkilerini ve ahlaki yargılarını içeren Peel'in dört araştırma surveyini (1959) ihtiva eder.

Bu çalışmaların pek çoğu, işlemsel düşünmede Piaget tarafından öne sürülen genel dönemleri kanıtlar. Birçoğu, zihinsel yaşın kronolojik yaştan daha önemli bir değişken olduğunu ortaya koyar. Çoğu araştırmalar, bilimsel deneyleri ve niceliksel verileri yeniden ortaya koyma eğilimindedir. Lodwick gibi sadece çok az bir kısmı, deneysel olmayan (non-scientific) ve nitelikle ilgili verileri içeren daha zor bir alanla meşgul olmaktadır. Tarih öğretiminde sıklıkla kullanılan terimleri çocukların anlamasını araştıran Coltham (1960) bunlar arasındadır. Bir diğeri Jahoda, Piaget'den daha geniş bir bağlamda, coğrafi ve uzamsal yargılarla ilgili kavramların gelişimini araştırmıştır. Kutsal metin öğretimi uzay-zaman kavramlarına bağımlı olduğu kadar, bu çalışmalar konu ile doğrudan ilgilidir.

Bu araştırmanın çoğu, gençlerden ziyade çocuklarla ve aritmetik, matematik ve bilimdeki gibi görsel malzemeleri içeren durumlarla ilgili yapılmış görünüyor. En son çalışmasında (1961) Peel, sözel/dilsel kavrama ile ilişkilendirilen düşünme problemlerinin eğitimde merkezi önemini belirtir. Bundan dolayı o, dokuz yaşından onbeş yaşına kadar olan çocuklardan (geç çocukluktan ilk gençliğe kadar) bir örneklem alır. Basit bir mantıksal doğa problemini ortaya koyarak onların iki nesir pasajını anlama düzeylerini araştırır. Elsewhere (1959), onüç yaşından önce sadece tanımlamanın (tasvir) karşısı olarak, bir hikayedeki olayları açıklama imkanlarını ortaya koymak için çocukların kapasiteleri hakkında çok az kanıt olduğunu iddia eder. Çocuk, hikayedeki bulunanlar dışındaki şeyler hakkında mümkün açıklamaları araştırmak için, hikaye dışına çıkmaya gönüllü değildir. Bu aynı zamanda İncil hikayeleriyle ilişkide de önemli bir kanıttır. Burada müzakere altındaki kutsal hikaye verilerini sınırlayan değerlendirme çalışmasında, güçlü etkin bir faktörün bulunduğu Kutsal metin hikayeleri ile ilgili olarak pek çok kanıt da bulunmaktadır. Peel tarafından kullanılan her iki hikayede de o, kronolojik olarak 13:5 ten 13:8 e ve zihinsel olarak da 14:8

den 15:0 a kadar ortaya çıkmayan olgun yargıyı bulur. Burada görülen amaçlı düşünmenin kademeleridir. Yaklaşık 11-12 yaşındaki öğrenciler mantıki düşünme becerisini gösterirler; fakat başlangıçta hikayedeki sadece kısmi elementler ve koşullara dayanarak. Birbirine zıt elementler görülmeden ve yargıları etkileyen diğer tecrübeleri kullanma ihtiyacı duyan açıklamalardan önce daha üst düzey aşamaların olduğu görülüyor. Hikaye anlatma formlarının din eğitiminde kullanılan en yaygın yöntem olduğu, bu içgörülerin etkilerinin uzak-hedef (far-reaching) olduğu burada hatırlanmalıdır.

DİNİ DÜŞÜNME SÜREÇLERİ VE DİNİ DÜŞÜNMEDE BECERİLER

Düşünme sürecinin çok az bir uygulaması, dine yapılmıştır. Bununla birlikte aynı zamanda şu da açıktır ki; çocukların dini kavramlarında görülen pek çok hamlık ve karışıklıklar, işlem öncesi dönemin sınırlılıkları bakımından ve hatta verilerin somutlaştırılması yoluyla ortaya konan sınırlılıklar ile açıklanabilir. G.Jahoda (1951), Piaget'den alıntı yaparak şunlara işaret etmektedir: "Düşünme büyük ölçüde duyu bağlantılıdır. Bu yüzden, dinde bol miktarda bulunan üst düzey soyutlamalar, küçük çocuğun zihinsel ufkunun (düşünce, bilgi veya deneyim sınırlarının) çok üstündedir." D.Ainsworth'un (1961) kıssalar üzerine yaptığı çalışması, burada zikredilmeye uygundur. Altı ile on yaş arası bir grup olarak o, çocukların mantıki düşünme istekleri yüzünden kıssalar aracılığıyla ortaya çıkan zorlukları göstermiştir. O şöyle bitiriyor: " muhtemelen dokuz ya da on yaşına kadar çocuğun işittiği herhangi bir hikaye, literal (harfi harfine) olarak yorumlanacaktır. Metnin detayları ve hikayenin olayları çocuk için en önemli şey olacaktır." Bu, Lodwick ve Peel'in bulgularına dikkate değer bir destektir. J.C.Kenwick (1949), Spearman'ın ilişkiler ve karşılıklı ilişkiler hakkındaki eğitim kavramlarını kriter olarak kullanarak, onbir ve oniki yaşla birlikte bir fikrin yeni durumlara uygunluğunu farketme gücünün büyük ölçüde sınırlı olduğunu belirtir. Good Samaritan² gibi yaygın bir şekilde kabul edilen böyle kıssaların ilişkisini anlamada yüksek düzeyde bir başarısızlık olduğunu keşfetti. M.E.Hebron (1957), Orta Öğretim (Secondary Modern³) okullarındaki "C" düzeyi öğrencilerinin çoğunluğunun orta öğretim okulu kurslarının üçüncü yılında onikinci zihin yaşlarına ulaştıklarını buldu. Bu yaşın yaygın olarak Piaget'in çalışması boyunca 'bazı soyutlama aşamaları ile birlikte genelleme için gerekli zihinsel olgunluk düzeyi olarak' kabul edildiğini belirtir. Bu, bu yüzden onların dini fikirleri kavramalarında epeyce sınırlamalıdır. Çok daha önce Beiswanger (1930) altı ile dokuz yaşındaki çocuklar için tavsiye edilen

63 Eski Ahit hikayesinden çok az bir kısmının dokuz yaşından önce çocuklar tarafından anlaşıldığını ve birkaç dini değer keşfedildiğini buldu. Bunlar ve diğer araştırmalar, sınırların sadece tecrübe sınırları olmadığını, aynı zamanda yapılaşmış düşünce veya süreç sınırları olduğunu gösterir. Çocuklar on yaşından önce veya daha geç olgunlaşma gelişiminden önce din tarafından istenilen düşünme karmaşıklığının yeterli bir zihinsel düzeyde başarılabilirdiği noktaya ulaşmamıştır.

Dini gelişim dönemlerinin mümkün olduğunu iddia edenlerin çoğu, üzerine kendi varsayımlarını temellendirdikleri çok az deneye sahip ya da hiçbir deneysel veriye sahip değildir. Örneğin Theodor Reik (1955), kendi psikoanalitik tecrübelerinden sonuçlar çıkararak çocukta gelişen ibadet (dua) anlayışı hakkında üç dönemi müzakere eder. O, büyülü (sihirli) dönem, - Ben yaparım-; büyü ve din arasındaki dönem -Ben yaparım çünkü ben Tanrırım-; ve din dönemi - Tanrının izni olursa ben yaparım”.

Bir diğeri, esas olarak Martin Buber'den ödünç alınmış olan teolojik terimleri kullanan P.E.Johnson (1957) dir. O, ilişkiler bakımından dini düşüncenin dört dönemini varsayar. Bunlar, “Ben-Bana, Ben-O, Ben-Biz, ve Ben-Sen” ilişkileridir. Birincisi, zihnin bedenle ilişkisidir ve kendi kimliğinin başlangıcını gösterir. İkincisi, kişinin çevreyle ilişkisidir. Üçüncü ilişki, kişinin grup yaşamı ile olandır ve son olarak bu ilişki Tanrı ile karşı karşıya getirilen kişide olgunlaşır. Johnson, çocuğun ruhsal gelişimini ortak merkezli çemberler serisi veya her biri bir öncekini kuşatan ilişkiler olarak tasavvur eder.

Sağlam araştırmalara dayanan açıkça tanımlanmış dini dönem serilerinin sadece, E.Harms (1949)'ın ki olduğu görülüyor. Çünkü o, dinin zihinsel içeriğinin dini tecrübenin sadece küçük bir bileşeni olduğunu fark etti. O, çocuktaki dini açıklamada kullanılan sözel olmayan yöntemleri ortaya koydu. Üç yaşından ilk gençlik çağına kadar büyük bir çocuk örnekleme olarak, çocuklara Tanrıyı ya da “var olduğunu düşündükleri en yüce varlığı” tasavvur etmelerini istedi. Daha sonra o, çocuklara tasavvur ettikleri şeyin resmini çizmelerini veya boyamalarını istedi. Bu yöntemin eleştirisinde biz, altı yaşındaki çocukların tanrının resimlerini yapmada çok ketum bulan J.E.Johnson (1961)'u övgü ile anıyoruz. Harms tarafından alınan çocuklardan resimlerin arkasına herhangi bir değerlendirme yapmaları istenmişti. Genç çocukların okunan değerlendirmeleri, öğretmenleri tarafından onlar için yazılmıştı. 3-6 yaş grubu 800 çocuğun resimleri değerlendirildi. 7-12 yaş arasında benzer bir sayı ve 4000 den fazla saptanan çocuk 12 yaş üzerinde idi. Dini arkaplan ve çocukların becerisi bakımından sonuçları değerlendirmeye hiçbir teşebbüs olmamıştır. Öte yandan Birleşik Devlet-

ler'deki özel ve devlet okullarındaki çocuklardan alınan örneklem hakkında hiçbir bilgimiz yoktur.

Analizlerinde Harm, gelişimin üç katmanlı bir yapısını ayırt etmek ister:

1. Dönem (3-6 yaş) Dinin Perimasalı Dönemi
2. Dönem (7-12 yaş) Gerçekçi Dönem
3. Dönem (12 ve yukarısı) Bireyselci Dönem

Birinci dönem, diğer dönemlerden daha büyük benzerlik (tek düzeylik) gösterir. Tanrıyı bir kral, "bütün çocukların Babası", bulutların üzerindeki veya bulutlardan yapılmış bir evde yaşayan, gökyüzünde üzerinde TANRI yazan gezici bir hayvan şeklindeki bir bulut olarak görülür. Bütün bu resimler, perimasalı dili ve hayal edilen tecrübe olarak yorumlanır. Aynı kategoride Tanrı, ejderha ve devadamdır. Hepsi, eşit derecede geçerli kabul edilir. Tanrı daha yüce ve daha büyük olabildiği ölçüde ve çocuklarca büyük bir huşuya uygun olarak inanılabildiği ölçüde ancak farklıdır. Takriben bizim Küçük (Junior) yaş düzeyine yaklaşan gerçekçi dönemde Harms, resimlerde bu yılların daha yüksek duygusal devamlılıkla yansıtıldığını iddia eder. Çocuk kendisini kurumsal dine daha çok adapte eder. Tasvirinde daha gerçekçidir. Semboller görülür. Tanrı, hatta melekler ve azizler, baba olarak mistik tarzda görülmez. Fakat gerçek hayatta bir insan figürü olarak görülür. Gençlikteki bireyselci dönemde çocuklar, gelenekselden yaratıcı ve mistiğe kadar geniş bir yorum çeşitliliği gösterirler.

Din eğitimi açısından içerimlerini/doğurgularını irdelerken (s.5) Harms, genç çocukların din öğretiminin onların Tanrıyı "anlamaları" nı sağlamada oldukça akla uygun olmasını önerir. Yetişkinler, sık sık bebeklere ve çocuklara galiba anlaşılması güç sorular sorarak yanılırlar. Akla uygun ve öğretilbilir fikirler geciktirilmelidir. Çünkü, "çocuğun dini gelişiminin tümü, onun diğer alanlardaki tecrübesinin gelişiminden daha yavaş bir tempo ya sahiptir." Bu, bizim varsaydığımız, dini tecrübeyi ikincil olarak fark etmenin doğal bir birlikteliğidir ve dini kavramların gelişebilmesinden önce diğer birçok kavramın gelişmesine bağlıdır. Hindistan'da bir araştırma yapan R.M.Loomba (1944), Harms'ın bulgularına benzer, yaşla birlikte artan "salt dışsal bir dinden içsel bir hayata" tedrici bir geçişi gösteren bulguları aktarır. O, ana-babanın daha erken tanrılaştırılmasından, tedrici olarak herşeyi bilen, herşeye gücü yeten, güneşi, ayı ve yıldızları yaratan genellikle bir adam resmetmeye vardığını belirtir. Yaklaşık yedi yaşlarında çocuk doğal dünya hakkındaki daha gerçekçi fikirlerini, zaman, rüzgar, güneş ve diğer fiziksel fenomenleri Tanrının kişisel gücüne artık atfetmez.

Basil Yeaxlee (1939), Harms'ın üç dönemli yapısını dini ifadenin doğrudan deneysel verilerinden değil, fakat Ruth Griffiths (1935)'in hayal gücü üzerine yaptığı çalışmasından da destekler. Onun çalışması paralel bir meraktır. Çünkü, Londra ve Brisbane'deki üçten yedi yaşına kadarki çocuklar oynarken daha çok dini ifade ortaya çıktı. Önceleri üç yaş, çocukların temel zihinsel ve duygusal modelleri kaptıkları din-öncesi dönem olarak düşünülürdü. Üçten yedi yaşına kadar hayal yaşdır (Harms'ın "perimasalı" dönemine benzer). Bunu yedi yukarı ile birlikte "Bu doğru mu?" sürekli bir sorgulama çağı olan realizm dönemi takip eder. Yeaxlee, bu dönemlerde temel vurgunun şunlara olduğunu söyler: İlk üç yıl duygusal bilme, üçten yedi yaşına kadar esas olarak hayal edilen bilme (duygu ve zihnin oyun formunda bir karışımı), yedi yaş ve yukarı çoğunlukla zihinsel bilmedir. İlk gençlik, zihinsel açıklamanın ve dini duygusallık oluşum periyodunun olduğu yıllardır.

Gesell ve Ilg (1946) beşten on yaşına kadar çocuklar hakkındaki çalışmalarında, ilginç tepkileri özetlerler. Onlar, beş yaşında nedensel ve mantıksal ilişkilerin hilesiz olduğunu, bu çocukların görüşlerinin kuvvetli bir şekilde animizm ile renklendiğini iddia ederler. Bulutlar hareket eder çünkü Tanrı onları iter, Tanrı üflediğinde rüzgar çıkar. Gesell ve Ilg altı yaşında çocuğun daha kolay bir şekilde dünyayı, hayvanları ve güzel şeyleri yaratan Tanrı fikrini anlayabildiğini belirtir. Dualar önem kazanır ve ibadetlere belirli bir huşu gelir. Yedi yaşında daha şüpheli olarak naif bir Tanrı görüşünü geride bıraktıklarını ifade ederler. "Cenneti görebilir misin?", "Tanrı bir evde mi yaşıyor?", "Tanrı nasıl her yerde olabiliyor ve her yeri görebiliyor?" gibi sorular belirir. Bununla birlikte Yale Çocuk Gelişim Kliniği gibi bir çoğunda yapılan bu gözlemler, oldukça genelleştirilmiştir. Verilerin bir yaş grubu bakımından çok basitleştirilmiş bir tablo olduğu görülüyor.

Dinin, doğrudan araştırma konusu olmadığı fakat Tanrı hakkındaki görüşleri içerdiği ile ilişkili pek çok araştırma vardır. Anthony (1940)'nin çocukların ölümü keşfi hakkındaki araştırması, evcil hayvanı ya da ebeveyni "alan" Tanrı korkusunu yansıtır; çocuğun hayatın geçiciliği hakkındaki yavaş keşfi ile ilişkili kavramları gözler önüne serer. Ne yazık ki, araştırmanın doğası, bütün çocuklar 130 ve daha yukarı IQ düzeyinde olan çocuklar olduğu için tipik olmayan çocukların örneklemini yansıtır.

Son olarak, Piaget (1929) çocukların doğal dünyayı nasıl düşündüklerine dair araştırmalarında çok dikkat çekici malzemeler ortaya koydu. Onun fiziksel nedensellik hakkındaki çalışması (1930) ilginçtir ve çocukların dini gelişimlerinde animizmin etkisini gösterir. Bununla birlikte önceki çalışmasında Piaget, çocuğun hayatında "artificializm"⁴ diye isimlendirdiği

şeyi araştırmıştır. O, artificializmi çocuğun “şeyleri insan yaratmasının bir ürünü olarak değerlendirmesi” eğilimi olarak tanımlar. İnsanlar aracılığıyla çocuk, güçlü bir adam olarak görülen Tanrı fikrini ve ilahi nitelikleri çocuğun kendisine yüklediği insan varlığının gücünü anlar.

Piaget, çocuğun güneşin ve ayın, bulutların, gökyüzünün, fırtınaların ve nehirlerin kaynağını, yaklaşık olarak üç aşamada açıkladığını belirtir. Birincisi, insana veya ilahi temsilciye atfedilen kaynaklar. Örneğin altı yaşındayken güneşin gökyüzünde kibritle ateş yakan Tanrıdan kaynaklandığını düşünür. Bu, Piaget’in “mitolojik artificializm” adını verdiği kabaca dört yaşından 7 yaşına kadar süren bir dönemdir. Daha sonra, doğal bir açıklamaya suni bir çözümün katıldığında gelen, ara bir dönemdir. Örneğin çocuk, güneş ve ayın bulutların yoğunlaşması sebebiyle olduğunu, fakat bulutların Tanrıdan ya da insanların evlerinden çıkan dumanlardan kaynaklandığını iddia ettiği dönemdir. Bu, yaklaşım yedi ile on yaş arası “teknik artificializm” diye isimlendirilen dönemdir. Son olarak, insan ve ilahi iradenin bu kaynaklarla bir bağlantısının olmadığı düşünülen aşamadır. Onlar, tamamen doğal terimlerle düşünülür. Çocuk yaklaşık olarak on yaşından sonraki bir zamanda bu düzeye ulaşabilir. Çocuk artificializminin anlam ve kaynakları hakkındaki son bölümde Piaget, suni çözümlerde çocuğun ilgisi ni sağlayan bir uyarıcı olarak din eğitiminin rolünü tartışır. O, artificializmin çocuğun dünya hakkındaki görüşünde doğal bir dönem olduğunu iddia eder. “Biz, çocukların ekseriyetinin kendi iradelerine karşıt Tanrıdan yardım istedikleri gerçeği ile çarpıldık. Sanki, onlar ortaya koyacak başka bir şey bulacak da değillerdi. Dört ile yedi yaşları arasında çocuğa verilen din öğretimi genellikle çocuğun doğal düşüncesine yabancı bir şey olarak görülüyor.” Piaget şu sonuca varıyor “ ilk yıllarda herhangi bir oranda çocuğun gerçek dini, oldukça tanımlanabilir bir şekilde herhangi bir şeydir. Fakat, ondan beklendiği şekli ile aşırı-ayrıntılanmış (over-elaborated) dindir.” Piaget’i doğru anladıysam, o çocuğun doğal olarak şeylerin kaynağı olarak insan veya Tanrıyı düşündüğünü iddia ediyor. Çünkü her ikisi çocuk tarafından birbirinin yerine konulabilir ve her ikisi de güçlü ve her şeyi bilen olarak görülüyor. Bununla birlikte, insanın sınırlılıkları ana-babanın artan yanılabilirliğinde görülüyor. Çocuğun işlemsel düşünmesi çocuk fiziksel dünyaya baktığı için gelişmeye başlar. Artificialist gerekçeler tedrici olarak inandırıcılığını kaybeder. Sonunda artificializm, mümkün görülmediği ve tatmin edici olmadığı için tamamen terk ediliyor. Aynı zamanda fiziksel neden ve etki, formal işlemsel düşünmenin başlaması ile fark ediliyor. Piaget bunu iddia etmiyor fakat şunu söylemek mümkün gibi görünüyor: Bu son mantıksal-bilimsel dönem esnasında çocuk, daha yüksek bir artificializme (yapaycılık); ilk sebep olarak kabul edilen Tanrı ile saflaştırılmış dünyaya ve ön-

yargılı bilimsel kanunlara göre yürüyen bir kainatta içsel ilahi bir kanunun var olduğuna dönebilir.

Mitolojik artificializmin ilk dönemi, benim sınırlı araştırmamda bazı desteklere ulaşmıştır. Fakat bu, Piaget'in ikinci döneminin doğruluğunu kanıtlamaz. Gerçekte küçük çocuk, bebek çocuktan mitolojik anlamda daha artificialist (yapaycı) olabilir, hatta daha saf (rafine) tır ve kesin bir teolojik artificializm görülür. Çocukta dünyaya bakmada ikili yöntemi kullanma eğiliminin olduğu görülüyor. Bu yöntemler de çocuk tarafından çelişkili olarak görülüyor. Birisi teolojiktir ve özellikle Kutsal Kitaptaki olaylar düşünüldüğünde doğa üstü müdahalelere izin verir. Diğer artificialist-bilimseldir, tedrici olarak "doğal" açıklamalara yol açar. Din eğitiminin esas problemi şudur: Bilimsel görüş teolojik görüşe üstünlük kazandığında, bunun çocuğun tecrübesinde çürütülmemesi için bu farklı dünyaları bir araya getirmektir.

Ruth Griffiths (1935) üç veya dört yaşına kadarki sürenin, animizm ve büyüün esas süresi olduğunu söyler. Yaklaşık beş yaşında bu, doğal güçlerin tam bir kontrolüne sahip anlamında her şeye kadir olduğu düşünülen Tanrının gücünde her şeyin bir açıklamasını bulmaya yer verir. Kainatın tüm olayları, ilahi veya insani iradeye bağlıdır. Bu açıkça, Piaget'in artificializm hakkındaki genel iddiasını destekler.

Bizim şu ana kadarki irdelememizin çoğu, çocuklarla ilgilidir. Gençlerin din hakkındaki fikirleri, kavramları, inançları ve tutumlarını içeren birçok ilginç çalışma vardır. Birkaçı geç çocukluğa ve erken gençliğe kadar uzanır.

F.E.Moreton (1944), dokuzdan on yaşına kadar bir örnekleme kullanarak, Tanrı hakkındaki avami fikirlerin tasviri olduğunu ve ilk yaşlarda daha antropomorfik olmaya meyyal olduğunu buldu. Bu sonuç sınırlı örnekleme dayansa da, dokuz yaşındaki erkek çocuklar, kız çocuklardan daha antropomorfik gözüküyor. Aşk ve Sevgi olarak Tanrı hakkındaki fikirler ve daha soyut kavramlar, yaşla birlikte azalıyor görünüyor. Daha önce O.Kupky (1928), antropomorfizm hakkında bir çok kuşku ortaya koymasına rağmen, Tanrı kavramı hakkında üç dönemi öne sürdü:

1. Tanrıyı gerçekten görülen biri veya bir şey olarak resmetme
2. Tanrıyı Kral, Efendi, Baba veya tecrübenin şekillenmesi gibi belirli bir rolde düşünme.
3. Kavramın gerçek özü, hayalsiz, şekilsiz, Tanrı tecrübesidir.

D.Mathias (1943), oniki ile onbeş yaşına kadarkilerde Tanrı fikri ile onların ahlaki davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmasına rağmen, onun araştırmasının birinci bölümü bizim müzakeremizle doğrudan ilgilidir. Örneklemin %68'inin büyük oranda Tanrıya inandığını, inanmanın kronolojik yaşla ve zihinsel yeterlilikle birlikte artma eğiliminde olduğunu buldu. Tanrı her şeye gücü yeten olarak görülüyordu. Tanrıyı bağımsız biri olarak görme yaşla birlikte azalıyordu. Tanrı bütün yaşlarda kişi olarak görülüyordu. Fakat nitelik olarak O'nun sevgisi yaşla birlikte artan bir anlayıştı. İskoçya'da Walker (1950), Mathias'ın metodunu kullanarak onbir-ondört yaşları arasındaki Ortaöğretim öğrencilerinin Tanrı kavramını oluşturmada yedi ana yöne meylettiklerini buldu. Bunlar her şeye gücü yeten, korkutucu, gayri şahsi, adil, seven, gizemli ve güvenilir Tanrı idi.

R.S.Dawes (1954) Ortaöğretim öğrencileri arasında Tanrı hakkındaki üç kavramın göze çarptığını buldu:

- a. onun güçlülüğü
- b. onun babalıkta ifadesini bulan bireysel ilgisi
- c. yaratıcı olarak onun eylemi

Dawes, bu kavramların yaşla birlikte çocukların yeterliliği ile muhafaza edildiğini ve Tanrının "rolü" kavramının daha sembolik ve soyut olduğunu buldu.

R.G.Bose (1929) tarafından sekizden onsekiz yaşa kadar değişiklik gösteren çocukların kavramları hakkında yapılan bir ilk çalışmada, bazı ciddi bulgular sunuldu. Bose, pek çok sayıdaki dini kelime hakkında dikkate değer muğlaklık ve karışıklık bulmakla birlikte, Yılbaşı, Pazar ve Kilise gibi birçok somut terimin daha iyi anlaşıldığını buldu. O, yaşla birlikte anlamada sadece cüzi bir ilerlemenin olduğunu da buldu. O, sekiz ile oniki arası yaşlardakilerin on üç ile on beş yaşlarındakiler kadar iyi anlar göründüğünü belirtiyor. Bunun ışığında, onun zihinsel yaş ile anlama düzeyi arasında çok az bir ilişki bulması şaşırtıcı değildir. O, aynı zamanda aile alışkanlıklarının, ibadetin, öğrencilerin kiliseye gitmelerinin anlama düzeylerinin gelişmesi üzerine önemli olmayan etkisinin olduğunu buldu. Kişi burada bu testlerdeki soruların mahiyeti veya örneklem hatası hakkında bazı yanılgıların olduğundan şüphelenebilir.

Daha sonra irdeleyeceğimiz K.Hyde (1963)'nin çalışması tutumlar hakkındadır. O, çok sayıdaki ortaöğretim öğrencilerine uyguladığı testte, ham antropomorfik fikirlerde yaşla birlikte gözle görülür hızlı bir terkedişin olduğunu ortaya koydu. Ancak, en az zihinsel beceri olan yerde kalınmış olduğu görüldü. J.Bradshaw (1949), daha yüce kavramların sadece kızlar

tarafından değil her iki cinsiyette büyük çoğunlukta anlaşıldığını buldu. Burada, soyut olarak düşünme yeteneğinde ve Tanrıyı maddesiz resmetmede yaşla birlikte bir artış vardır.

Sheffield Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, bir grup öğretmenin ortaöğretimdeki 14-15 yaşlarındaki öğrencilerin başarısı hakkındaki araştırma sonuçlarını sundu (1961). Onlar, din hatta dini bayramlardan bir kısmı hakkında yaygın cahilliği ortaya koydular. Eski Ahit ve Yeni Ahitteki olayların kronolojik düzenini yapma çok zayıftı. Bir çok öğrenci, peygamberin ne olduğu hakkında bir kavrama sahip değildi. Secondary Modern⁵ öğrencilerinin sadece %20'si ve Secondary Grammer⁶ öğrencilerinin %30'u peygamberi tanımlayabiliyordu. Onlar, şunu aktardılar ki: "araştırmanın önemli bir sonucu, pek çok çocuğun eğitim süresince kazandığı gerçek bilgi ile yaşayarak edindiği iman arasında küçük bir ilişki olduğuna kanıt sağlamaktır." F.H.Hilliard (1959) gençliğin başlangıcına kadar çocukların çoğunun, Tanrının yapmaya değer iyi davranışlar aracılığıyla ahlaki kanunu desteklediğine inandıklarını keşfetti. Aynı zamanda Tanrının, yanlış yapıp-etmeleri cezalandırmasından şüphelenilir. Eleştirel sorgulamanın daha da gelişmesi ile gençler her iki kavramı terk etmeye başladılar.

Araştırmasını oniki ile onaltı yaş arası Roma Katolik erkek çocuklar ile sınırlandıran U.Nagle (1934), oniki yaşında düşünmenin genellikle yetişkin fikirleri hakkında verimsiz olduğu, bazı antropomorfik kavramlarla oyalanıldığı sonucuna varır. Ondört yaşında daha hayalci düşünme görülür, fakat zıtlıklar meydana gelir ve artan belirsizlik aşıkardır. Bunun sonucu olarak gencin düşüncesi daha içe doğru döner. Onbeş yaşında zihinsel güçlükler artar ve bir çoğu cinsel olan tahriklerle gerçeğe uygun olarak yüzleşmelidir. Nagle, onaltı yaşına kadar en kötü zamanın geçtiğini; yaygın okumadan kaynaklanan bilimsel ve dini kavramları bağdaştırmaya çok zaman ayrıldığını belirtir.

Genel olarak Kuhlen ve Arnold (1944), 12,15 ve 18 yaşlarından alınan bir örneklerden bunu kanıtlayamazlar. Roma Katolik gençlerinin katolik olmayanlardan farklı olarak daha az inançtan şüphe duymaya meyyal olduklarını bulmalarına rağmen, gençliği genel olarak artan dini şüpheler ve zihinsel problemler dönemi olarak kaydetmezler. On iki ile on sekiz yaş grupları arasında dini inanç ve pratik, olgunlaşmamış fikir ve inançların atılması; özellikle ölüm, cennet, cehennem konusunda artan bir merak etme eğilimi bakımından daha büyük bir tolerans buldular.

Michael Argyle (1958), gençlerin dini gelişimini özetleyen araştırmasında zihinsel şüphelerin duygusal stresin takip ettiği on iki yaşla birlikte

başladığını ortaya koyar. On altı yaşla birlikte bu sürtüşmelerin ya çocuğun dine dönüş ya da çocukluk dininden uzaklaşma kararı ile çözüldüğü görülür. Bu araştırmaların tümü, dini düşünmenin birçok ilginç özelliğine işaret ediyor görünüyor. İlk olarak, dini fikirler ve kazanılan kavramlar bakımından düşüncenin niteliğinde tedrici bir artışın olduğu genel bir kabuldür. İkinci olarak, kavramlar ve genel nitelikteki bir değişiklik yaklaşık on ile onüç yaşları arasında dini düşünmeye yansıtılır. Yaş hususunda kesin bir anlaşmanın olmayışı ayrı kavramların araştırıldığı gerçeğinden kaynaklanıyor görünüyor. Üçüncü olarak, özel olarak birkaç araştırma dini terimlerdeki işlemsel düşünmenin gelişimi hakkındaki Piaget'in tanımlamasını, özellikle düzenli ve kesintisiz olarak birbirini izleyen somut ve formal işlemler dönemi hakkındakini desteklemektedir. Son olarak, çocukların zihinsel becerileri hakkında tahminler yapan bu araştırmacılar, bu beceri ile genel olarak dini düşünmenin, birbiriyle yakın bir ilişki içinde olduğunu açıkça belirtirler.

DÜŞÜNMENİN GÜDÜLERİ

Duygusal davranış, düşünmeyi özellikle kavram geliştirmeyi etkiler. Duygular, dinamik olarak insanın en derin ihtiyaçları ile ilişkilidirler ve kaçınılmaz bir şekilde belirli duyuların seçimini etkilerler. Gestalt Psikolojisi Okulu, algıdaki güdülenmenin rolünü vurgulamıştır. Görmek istediğimizi görür, öğrenmek istediğimizi öğreniriz. Bu seçme süreci, hem zihinsel hem de duygusal düzeyde süreklidir.

Biz, daha önce çocuğun ben merkezci/egosentrik doğasını zikretmiştik. Yaşamın ilk yıllarında o, sadece tatmin edilmeyi gerektiren bir arzular demetidir. Onun ben merkezçiliği tedrici olarak daha ince şekillere yoğunlaşmaya doğru gider. Çocuk, oyuna yatkındır. Fakat oyunun sadece aynı yapıyı yapar ve oyun arkadaşlarını istismar edici idaresini kullanır. Sadece birkaç yıl sonra o, karşılıklı ilişkiye yatkın olur ve doğru arkadaşlık kurar. Bazan sebatsız bencil davranış olarak adlandırılan bu duygusal ben merkezçilik, algısal ve kavramsal eylemi güçlü bir şekilde etkiler. Tek yönlü düşünme veya ben merkezçilik, çocuğun geniş bir muhtevada esnek bir şekilde düşünme yetersizliğinden pek çokları arasında ancak bir belirtidir. Tek yönlü düşünce, sınırlı deneyim, duyguların etkinliği ve mevcut olgunluk sınırlamalarını içermektedir. Piaget'in zaman zaman sezgisel düşünme süreci adını verdiği şey, niceliği muhafaza hakkındaki basit nicel problemlerde görülür. Çünkü sıvı veya kil gibi katı bir madde daha büyük görülür. Bu dönemde o, çocuk için daha büyüktür. Gözün ben merkezçiliği gözü aldatır veya hatta zihnin ben merkezçiliği gözü aldatır. Modern paketleme yön-

temlerine terk edilen yetişkinler bile düşünmedeki bu kendini aldatmadan korunmuş değildir.

Belirli nesnelere, nesne gruplarına, kişilere veya deneyimlere yöneltilen dikkatteki negatif ve pozitif duyguların billurlaşması hemen tutumları kuvvetlendirir. Bir tutum, bireyin dünyasının bazı yönleri hususunda güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel sürecin sürekli bir organizasyonu olarak tanımlanabilir. İnanç, bireyin dünyasının bazı yönleri hakkında bilişlerin ve algıların sürekli bir organizasyonudur. İnanç ve tutum arasındaki fark, inançlar bilişsel tutumların vücut bulmuş hali olarak düşünüldüğünde görülür. İnançlar ve tutumlar hep beraber, bir atıf çerçevesinde bir anlam alanında iş görmede bize yardımcı olurlar. Onlarla hayat yorumlanır ve problemler çözülür. Bu, sık sık peşin hüküm diye adlandırılan bir nesne, kişi veya duruma yönelik bir önyargıyı veya zihin biçimini içerir. Tanım gereği, bütün inançlar önyargıyı içerir. Birkaçını anmak gerekirse ırki, milli, dini, eğitsel önyargılar kişinin yargılarını oldukça etkiler; onun tutum ve inançlarına katılır. Zira tutum, bu eserin doğrudan bir konusu değildir. Biz ancak özet olarak tutumun asli unsurlarını verdik.

DİNİ DÜŞÜNMENİN GÜDÜLERİ

Din temel olarak entellektüel bir formül değil, bir inanç modeli olduğundan dini düşünmenin duygusal yönünün büyük önemi vardır. Teorik olarak, inanmadığımız belirli konular hakkında iyi gelişmiş kavramlara sahip olmak oldukça mümkün iken; uygulamada bu nadiren mümkündür. Zira negatif duygusal davranış düşünmemizi engeller. Örneğin ırki önyargının etkisi, karşıt cinse yönelik tutumlar, Kutsal Kitabın otoritesi hakkındaki inançlar, oldukça zeki kişileri kendi bakış açılarına karşıt olan kanıtların pek çoğunu dikkate almayarak çok şaşırtıcı sonuçlara götürebilir. Hatta bir konuda sarf ettiğimiz entellektüel çabanın büyük bir bölümü, bizim ilgi düzeyimize veya bu konuya yönelik güdülenmemize bağlı olacaktır. Bu, salt olarak nicel bir durum değildir; nitel bir durumdur da. Bu, okulda tek bir yaş grubunda görülen herhangi bir konu hakkındaki çok değişik kavrama düzeyleri ile açıklanabilir.

Biz açıkça, bunun dini düşünmeye etkisini fark etmeliyiz. Araştırmacılar, güdülenmenin öğrencinin dine, okulda ve kilisede verilen din öğretimine yönelik tutumlarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Daha ileride bu, öğrenci aileleri ve özellikle ebeveynlerinin tutumlarına bağlıdır. Sosyal psikoloji, özellikle gençlik döneminde grup tutumlarının bireysel tutumları ve istek düzeylerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Dini tutumların başka

faktörlerle ilişkisi üzerine, özellikle Amerika’da çok sayıda çalışma yapılmıştır. Biz burada, dini düşünmenin problemleri ile yakından ilişkili birkaçını örnek olarak ele alacağız. Bu araştırmaların çoğu, anket formları ve diğer yazım tekniklerine bağımlılıkları yüzünden, sadece çok olgun değil fakat yeteri derecede soyut ve mantıki terimlerdeki kendi tecrübelerini yansıtmaya yeteneğine sahip öğrenci kitlesi ve gençlikle sınırlıdır.

Amerika’da Thurstone ve Chave (1929), kiliseye yönelik tutumlarla ilgili kendi tutum ölçeklerini geliştirdiler. Bu tutum ölçeği uyarlandı ve birçok kez uygulandı. İngiltere’de N.Glassey (1945) Secondary Grammer okul öğrencileri arasında, öğrenciler okulda ilerlerken dine yönelik ifade ettikleri tutumlarının daha az olumlu olduğunu ortaya koydu. Aynı zamanda o, diğer pek çok araştırmacının bulduğu gibi, kızların dine olan tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğunu buldu.

K.Hayde (1963) bir tutum ölçeği hazırlayarak onu Birmingham’daki ortaöğretim okullarında bulunan 2.500 öğrenciye uyguladı. Daha sonra sonuçlar, onların dini kavramları ile karşılaştırıldı. Hayde’nin sonuçları açıkça işaret etmektedir ki; kavramsal gelişimin sadece bir dini ilgi düzeyinin olduğu yerde bulunduğu görülüyor. Çocukların ilgilerinin olmadığı yerde, yaşla birlikte gözlenen sayılarda bir artış olmuyor. O, daha az ilginin, büyük yaşta küçük yaşta olandan daha çok, Secondary Modern’de Secondary Grammer’den daha çok, erkeklerde kızlardan daha çok gözlenebildiğini belirtiyor. Rixon (1959), Daines (1949) ve diğerleri bu bulguların bir kısmını destekliyorlar. Grammer okullarındaki 6.sınıf erkek öğrenciler üzerine yapılan bir çalışmada, D.S.Wright (1962) genelde dine yönelik olarak ciddi ve araştırıcı bir tutum buldu. Okulun dini etkisinin az olduğu görüldü. Fakat genç erkeklerin dini inançlarında anne-babanın etkisinin büyük olduğu görüldü. Daines’in (1962) (hizmetiçi) eğitimdeki öğretmenlerle yaptığı daha sonraki bir çalışmada, dine yönelik olumlu tutumlar hakkında benzer bulgulara rastlandı. Tabii ki bunlar, yetenek konusunda nüfusun %5 ve %10’u hakkındaki araştırmalardır.

Dini davranışın çeşitli yönleri üzerine evin ve ebeveynin etkisinin önemi, pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Burada anne-babanın dine yönelik tutumunun en önemli faktör olduğu görülüyor. Newcomb ve Svelha (1937), anne-baba ve çocukların Thurston ölçeğine göre test edildiği 584 vakada çocukların tutumları ile anne-babanın dini pratiklerinin çocukların ibadet etmeyi öğrenmelerine etki ettiğini; fakat anne-babanın çocukları Pazar Okullarına (Sunday School) göndermelerinin çok az etkisinin olduğunu ortaya koydu. E.Chesser (1956), örneklemindeki evli kadınların yarısının kendilerinin kiliseye gitme alışkanlıklarını çocuklarına empoze ettiklerini,

geriye kalanların da ya çocuklar kendiliklerinden gitmeden ziyade (%25) gönderdiklerini ya da daha az sıklıkla (%10) gönderdiklerini ortaya koydu.

Araştırmalar tarafından ortaya konan esas problem; daha soyut düşünmenin mümkün olduğu, böylece dini kavrayışların daha çok görülebildiği bir zamanda, pek çok gencin dine ilgisinin kaybolmasının veya dine karşı daha olumsuz tutumlarının geliştiğinin görülmesidir. Bu, daha zeki öğrenciler ve kız öğrencilerle problemin daha az olduğunu gösteriyor. Bu, bizim daha sonraki bölümümüzde geri döneceğimiz bir problemdir.

KAYNAKÇA

- AINSWORTH, D. *A Study of Some Aspects of the Growth of Religious Understanding of Children Aged Between 5 and 11 Years*, Unpublished Dip.Ed.Dissertation, University of Manchester(1961)
- ANTHONY, S. *The Child's Discovery of Death*, Kepan Paul, Trench and Truber, London. (1940)
- ARGYLE, M. *Religious Behaviour*, Routledge & Kegan Paul, London. (1958)
- BARTLETT, F. *Thinking*, Allen and Unwin, London. (1958)
- BEISWANGER, G.W. "The Character Value of The Old Testament Stories", *University of Iowa Studies in Character*, Vol. III, No.3, pp. 63f. (1930)
- BERLYNE, D. "Recent Developments in Piaget's Work", *Brit. J. Ed. Psych.*, 27, 1-12. (1957)
- BOSE, R.G. "Religious Concepts of Children", *Religious Education* 24, 831-7.(1959)
- BRADSHAW, J. "A Psychological Study of the Developmet of Religious Beliefs Among Children and Young People", Unpublished M.Sc. Dissertation, University of London.(1949)
- BRUNER, J.S.- *A Study of Thinking*, John Wiley, New York. (1956)
- GOODNOW, J.J.- and AUSTIN, G.A.
- CHESSER, E. *The Sexual, Marital and Family Relationships of The English Woman*, Hutchinson, London. (1956)

- CHURCHILL, E.M. “ The Number Concepts of Young Children”, Research and Studies, University of Leeds Institute of Education, 17 and 18. (1958)
- COLTHAM, J. B. “ Junior School Children’s Understanding of Some Terms Commonly Used in The Teaching of History”, Unpublished Ph.D. Thesis, University of Manchester. (1960).
- DAINES, J. W. “A Psychological Study of The Attitudes of Adolocents to Religion and Religious Instruction”, Unpublished Ph.D. Thesis, University of London. (1949)
- DAINES, J. W. *An Enquiry into the Methods and Effects of Religious Education in Sixth Forms*, University of Nottingham Institute of Education. (1962)
- DAWES, R. S. “The Concepts of God Among Secondary School Children”, Unpublished M.A. Thesis, University of London. (1954)
- GESELL, A.- and ILG, F. L. *The Child From Five to Ten*, Hamish Hamilton, London..(1946)
- GLASSEY, W. “The Attitude of Grammar School Pupils and Their Parents to Education, Religion and Sport”, *Brit. J. Ed. Psych.*, 15. (1945)
- GRIFFITHS, R. *Imagination in Early Childhood*, Routledge and Kegan Paul, London. (1935)
- HARMS, E. “ The Development of Religious Exprience in Children” , *Am. J. of Soc.*, Vol. 50, No.2, 112-22. (1944)
- HAVIGHURST, R.J *Human Development and Education*, Longmans Green, London. (1953)
- HEBB, D. O., *The Organization of Behavior*, Wiley, New York. (1948)
- HEBRON, M. E. “ The Research into the Teaching of Religious Knowledge”, *Studies in Education*, University of Hull. (1957)
- HEIDBREDER, E., “The Atteinment of Concepts”, *J. Gen. Psych.*, 35, 173-223. (1946)
- HILLIARD, F. H. “ Ideas of God Among Secondary School Children”, *Religion in Education*, Vol. XXVII, No. 1, (1959)
- HURLOCK, E. B., *Child Development*, McGraw-Hill, New York. (1956)
- HYDE, K. E. “Religious Concepts and Religious Attitudes”, *Educational Review*, February and June. (1963)

- INHELDER, B., and PIAGET, J. *The Growth of Logical Thinking*, Routledge&Kegan Paul, London. (1958)
- JAHODA, G. "Development of Unfavourable Attitudes Towards Religion", *Brit. Psych. Society Quarterly Bulletin*, 2. (1951)
- JOHNSON, J. E. "An Enquiry into Some of The Religious Ideas of 6 Year Old Children", Unpublished Dip.Ed.Dissertation, University of Birmingham. (1961)
- JOHNSON, P. E. *Personality and Religion*, Abingdon Press, New York. (1957)
- KENWRICK, J. G. "The Training of The Religious Sentiment", Unpublished Ph.D. Thesis, University of London. (1949)
- KUHLEN, R. G. "Age Differences in Religious Beliefs and Problems During Adolescence", *J. Gen. Psych.*, 65. (1944)
- J. ARNOLD, and KUHLLEN, R. G.
- KUPKY, O. *The Religious Development of Adolescents*, Macmillan, New York. (1928)
- LODWICK, A. R. "Inferences Drawn in History Compared with Piaget's Stages of Mental Development", Unpublished Dip. Ed. Dissertation, University of Birmingham.
- LOOMBA, R. M. "The Religious Development of Children", *Psychol. Abstracts*, 345, 35. (1944)
- LOVELL, K. *The Growth of Basic Mathematical and Scientific Concepts in Children*, University of London Press. (1961)
- MATHIAS, D. "Ideas of God and Conduct", Unpublished Ph. D. Thesis, Teacher's College, University of Columbia. (1943)
- MORETON, F. E. "Attitudes to Religion Among Adolescents and Adults", *Brit.J.Ed. Psych.* 14, 69-79 (1944)
- NAGLE, U. *An Empirical Study of the Development of Religious Thinking in Boys from 12 to 16 Years Old*, The Catholic University Press of America. (1934)
- NEWCOMBE, T. M. and SVELHA, G. "Intra-family Relationships in Attitudes", *Sociometry*, 1, 180-205. (1937)
- PEEL, E. A. "Experimental Examination of Piaget's Schemata Concerning Children's Perception and Thinking, and a Discussion of Their Educational Significance", *Brit. J. Ed. Psych.*, xxix, Part2, 89-103. (1959)

- PEEL, E. A. *The Pupils's Thinking*, Oldbourne Press, London. (1960)
- PEEL, E. A. "The Growth of Pupils' Judgements-Thinking Comprehension", Unpublished Account of Research at Princeton, New Jersey. (1961)
- PIAGET, J. *The Child's Conception of the World*, Routledge & Kegan Paul, London. (1929)
- PIAGET, J. *The Child's Conception of Causality*, Routledge & Kegan Paul, London. (1930)
- PIAGET, J. *Logic and Psychology*, University of Manchester Press. (1953)
- REICHARD, R. – "The Development of Concept Formation in Children" , Am. SCHNEIDER, S. J. Of Ortho-psychiatry, 14. (1944)
– RAPAPORT, D.
- REİK, T. "From Spell to Prayer", *Psychoanalysis*, 3, 4. (1955)
- RIXON, L. D. "An Experimental and a Critical Study of The Teaching of Scripture in Secondary Schools", Unpublished Ph.D.Thesis, University of London. (1959)
- RUSSEL, D. H. *Children's Thinking*, Ginn, London. (1956)
- SERRA, M. C. *How to Develop Concepts and Their Verbal Representations*, Elem. School J. 53. (1952)
- SMITH, J. W. D. *An Introduction to Scripture Teaching*, Nelson, London. (1949)
- SMOKE, K. L., "The Experimental Approach to Concept Learning", *Psych. Review*, Vol. 42, 274-9, (1935)
- THURSTON, L. *The Measurement of Attitudes*, University of Chicago Press. L., and CHAVE, E. C. (1929)
- UNIVERSITY OF SHEFFIELD INSTITUTE OF EDUCATION *Religious Education in Secondary Schools*, Nelson, London. (1961)
- VINACKE, W. E., *The Psychology of Thinking*, McGraw-Hill, New York. (1952)
- WALKER, D. J. C. "A Study of Children's Conceptions of God", Unpublished Ed. B. Thesis, University of Glasgow. (1950)

- WRIGHT, D.S. “ A Study of Religious Belief in Sixth Form Boys”, in *Research and Studies*, No.24, October.(1962)
- YEAXLEE, B. *Religion and The Growing Mind*, Nisbet, London. (1939)

DİPNOTLAR

- * Bu makale, Ronald Goldman'ın “Religious Thinking From Childhood To Adolescence” (Routledge And Kegan Paul London, Third Edition, 1966) adlı eserinin s.10-32 arasındaki çevirisidir.
- ¹ Bu düşünce dizisiyle meşgul olmak isteyen okuyucu, James (1902, s.379-429) veya Din Psikolojisi hakkındaki herhangi bir standart çalışmaya baş vurabilir.
- ² Hz.İsa tarafından anlatılan bir öyküde geçen hayır sever Samaralı; kendini hiç düşünmeksizin başı dertte veya sıkıntıda olan insanların imdadına koşan kimse (Çev).
- ³ Eskiden İngiltere’de bir üst öğrenime devam etmeyecekleri beklenen 11 yaş üzerindeki çocuklar için ortaöğretim okulu (Çev).
- ⁴ Yapaycılık
- ⁵ Eskiden İngiltere’de bir üst öğrenime devam etmeyecekleri beklenen 11 yaş üzerindeki çocuklar için ortaöğretim okulu (Çev).
- ⁶ İngiltere’de, üniversite öğretimine hazırlayan ve altı ya da yedi yıl öğretim süresi bulunan bir ortaöğretim kurumudur. Bu okula giriş için "11 - artı imtihanı (11-Plus Examination) olarak adlandırılan, İngilizce, aritmetik bilgisinin yoklandığı ve standartlaştırılmış zeka testinin uygulandığı bir sınav yapılıdır.(Bkz. J.F. Cramer - G.S. Browse, Çağdaş Eğitim, Çev: A.Ferhan Oğuzkan, s. 260-262, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1982) (Çev).