

İlkokul Çağı Çocuklarında İnanç Gelişimi

Faith Development in Primary School Children

HATİCE ACAR*

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilkokul dönemi çocuklarının inanç gelişiminde etkili olan unsurları ve bu unsurların boyutlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, amaca uygun (convenient) olarak seçilen ilkokul çağındaki beş çocuk oluşturmuştur. Araştırma, İnanç Gelişimi Teorisi çerçevesinde çalışılmıştır. Niteliksel olarak çalışılan bu araştırmada, Vaka çalışması (case study) stratejisi kullanılmıştır. Bu araştırmada, yöntem olarak ise, ağırlıklı olarak Fowler tarafından yapılandırılan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan ilkokul çağındaki beş çocuk, Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi'ne göre ikinci aşamadır. Bu dönem çocuklarının inanç gelişiminde, aile, okul, arkadaş grubu, dini gelenek, televizyon ve bilgisayar gibi unsurlar etkili olmaktadır. Bu dönem çocuklarının inanç gelişiminde, özellikle aile ve yakın çevrenin etkisi daha belirgindir. Ayrıca bu analizlerde ortaya çıkan unsurların, pratik hayatta geçerliliğini görebilmek için, etnografik gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlerde ise, aile ve okul ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul dönemi çocukları, inanç, iman, inanç gelişimi teorisi, aşama.

Abstract: This study aims manifesting the factors which are effective in the development of primary school children's faith development and pronouncing the power of these factors in general. The sample group of the study consists of 5 primary school students chosen conveniently. Faith Development Theory was betaken as the main principle of this qualitative research oriented study, and case study strategy was used. Interview method, which was structured by Fowler, was chosen as the method of the study. Consequently, the following conclusions

* Dr. Vaiz|Diyaret İşleri Başkanlığı, Sivas İl Müftülüğü

were acquired; the sample group consisting of 5 primary school students were on the second stage in terms of Fowler's Faith Development Theory; faith development of this age group were affected by family in particular and by some other factors such as school, peer group, religious traditions, television and computer. Furthermore, ethnographic observations were recorded in order to prove the validity of aforementioned factors in daily life. Because of the fact that school and family has a great influence on this age group's way of daily activities through the second stage.

Keywords: Primary school children, faith, belief, faith development theory, stage.

Giriş: Problem ve Amaç

İnsanı araştırma konusu edinen psikoloji, insanın davranışlarını anlamak ve bu davranışların temel motiflerini ortaya çıkarmak amacındadır. Dolayısıyla insan davranışlarının temel motiflerini içeren, bir anlamda insanın amaçlarının ve değerlerinin genel adı olan "inanç" kavramını dikkate almıştır. Çünkü insan, kendi keşfiyle veya içinde bulunduğu toplumun sosyalleştirmesiyle hayatı anlamlandırma çabası olarak ifade edilen bir "inanç sistemi" oluşturmaya çalışır. Bunun temelinde, hayatını sürdürmeye gerçek anlamda geçecek bir şey bulma çabası yatmaktadır.

İnsanın hayatını anlamlandırma gayretinin temel motifi olan "inanç ve inanç gelişimi"; din, toplum, cinsiyet ya da yaş ayrımı olmaksızın bütün insanlarda kendine karşılık bulmuştur. Bu anlamda insan hayatının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen "inanç" kavramı, yerli yabancı bütün din psikolojisi kitaplarında yer almıştır.

İnanç ve inanç gelişimi konusu, özellikle Fowler tarafından daha geniş bir zeminde incelenmiştir. Bunun sonucunda, L. Kohlberg, E. Erikson, H. R. Niebuhr, P. Tillich, W. C. Smith, R. L. Selman, K. Regan ve J. Piaget gibi önemli isimlerin psikolojik, teolojik ve tarihsel nitelikler taşıyan çalışmalarının sentezlendiği "inanç gelişimi teorisi" ortaya çıkmıştır.¹ İnanç Gelişimi Teorisi, inanç ve iman konusuna ileride de

¹ Üzeyir Ok, "Bir Aktivite Sistemi Olarak "İnanç": İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-

bahsedileceği üzere farklı bir bakış açısı sunmuştur. Böylelikle bu kavramların içeriğine farklı bir boyut kazandırmıştır.

İnsan yaşamının temelleri, genelde ilk beş yıl içerisinde atılmaktadır. Ancak bu dönemde kazanılan fiziki ve sosyal kabiliyetlerin şekillenmeye, değişmeye ve gelişmeye başladığı dönem, ilkökul dönemidir. Bu dönemdeki değişim ve gelişimlerin, sağlıklı ve sağlam bir süreç izlemesi için bu dönemin de dikkate alınması gerekir. Sonuçta birey, artık bu dönemden itibaren dış dünya ile birebir olarak ilişki kurmaya başlamaktadır.² Genel olarak “çocuk gelişimi”, Türkiye’deki din psikolojisi çalışmalarında, dini çerçevede incelenmiştir. Dolayısıyla “çocuk gelişimi”nin daha geniş içerik ve çerçevede inceleneceği çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalarla, elde edilecek verilerin hitap edeceği alan da genişleyebilir.

Bu açıdan bu çalışmada, ilkökul dönemi çocuklarının inanç gelişiminde etkili olan aile, okul, arkadaş grubu, dini gelenek, kitap ve kitle iletişim araçları gibi sosyo-kültürel unsurların hangilerinin etkili olduğunun tespit edilmesi ve bunların boyutlarının araştırılması amaçlanmıştır.

1. İnanç ve İman Kavramları

1.1. İnanç

Türkçede inanmak fiilinden türetilmiş olan “inanç” kelimesi, (Arp. *iman, kanaat*; İng. *belief, faith*) bir kabulü ifade eder. Bu kavram, oldukça geniş anlamlıdır. Konuşma dilinde inanç, kesin olmayan bir bilgi veya kanaat ile somut gerçeklere dayanan bir hükmün ifadesi olarak kullanılmaktadır.³ Örneğin, “yarın sınav olacağına inanıyorum, fakat yarın sınav olmayabilir” hükmü, kesin olmayan bir kanaati ifade etmektedir. Buna karşılık “bana doğruyu söylediğine inanmıyorum.” hükmü ise, kesinliği ifade etmektedir.⁴ Dolayısıyla inanç, insanın bir hükmü, kısmen ya da tamamen kabul etmesi, reddetmemesi veya ondan şüphe duymasıdır.⁵ Yani inanç, her türlü ihtimali içinde bulundurmaktadır.⁶

¹ Kültürel Bir Yaklaşım”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 5 (4), 2005, s. 115.

² Habil Şentürk, “Dini Gelişim Psikolojisi”, *Diyanet İlmî Dergi*, 31(4), 1995, s. 60.

³ Hüseyin Peker, *Din psikolojisi*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2003, s. 71.

⁴ Bovet, 1947, akt. Peker, *Din Psikolojisi*, s. 71.

⁵ Peker, *Din Psikolojisi*, s. 71.

İnanç, genelde iman kavramıyla birlikte kullanılmaktadır. Hökelekli (1996) ise, “inanç ve iman” teriminin birbiri yerine kullanıldığını, ancak “inanç”ın, daha geniş bir anlama sahip olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla inanç ve iman kavramlarıyla ilgili net bir ayırım yapılamamıştır. Zira inancın, yer yer iman’ın yerine kullanılması, bunun en açık örneğidir.⁷

1.2. İman

Sözlükte, “güven içinde bulunmak, emin olmak” anlamındaki Arapça, *e-m-n* (eman) kökünden türeyen iman, “güven duygusu içinde tasdik etmek, inanmak” demektir. “Sağlamlaştırmak, kesin karar vermek, tasdik etmek” manasındaki *akd* kökünden türeyen *itikad* da, “iman” karşılığında kullanılmaktadır.⁸ Diğer taraftan iman için “*it-mi’nan*” kelimesi kullanılmıştır. Bu da, “güvenip dayanmak ve kalben huzur ve tatmin içerisinde bulunmak” demektir.⁹ Bu anlamda iman, kelimenin ifade ettiği anlama paralel olarak güven duyma, yakınlaşma ve teslimiyet göstermedir

Arapça kökenli iman kelimesi, İngilizce *faith*, ilahiyat literatüründe ve Türkçe’de, *dini inanç* terimiyle ifade edilir.¹⁰ Buna karşılık “Kuran’da “iman” kelimesi, “güvene kavuşturmak, tasdik etmek, doğrulamak, ikrar ve itiraf etmek” manalarına gelmektedir. Eski Ahitte “iman” (*croire*), inanmak, gerçekleştiği görülen ilahi fiillere dayanarak Tanrıya güvenmek anlamında kullanılmıştır.”¹¹ Terim olarak iman, genel olarak Allah’tan alıp, din adına bildirdiği (tebliğ ettiği) kesinlik kazanan husus-

⁶ Lehrer, 1974 ve Price, 1969, akt. Uslu, *Felsefi Açından İmanı Temellendirme*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2004, s. 37.

⁷ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1996, s. 156-157; Baksen Özdemir, *13–20 Yaşları Arasında Dinî Gelişim ve Eğitimi (James W.Fowler’ın İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s.10-11; Erdoğan Söylemez, *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi (James W. Fowler’a Göre İnanç Gelişimi)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s. 47-49; Hasan Kayıklık, “Psikolojik Açından İnanç, İman ve Şüphe”. *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2005, s. 133.

⁸ Ali, Köse, “*İman*” *İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları., 2000, s. 112.

⁹ İbn-i Manzur, *Lisanul Arab*. Beyrut: Darul Fikr, 1955, s. 21–27; Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 157.

¹⁰ Mustafa Doğan Karacoşkun, *Psiko-Sosyal Açından İman-Amel (Dini Davranış) İlişkisi*, Doktora Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998, s.106.

¹¹ 106: 3–4, 12: 17, 2: 285; Antoine Vergote, *Din İnanç ve İnançsızlık*, çev. Veysel Uysal, İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999, s. 175.

larda peygamberleri tasdik etmek ve onların getirdikleri şeylere inanmaktır.¹² Buna göre dini inancın içeriği ya kabul edilir ya da reddedilir. Dinler, getirdikleri esaslara tamamıyla inanılmasını ve teslimiyet gösterilmesini ister. Dolayısıyla dini inanç, “kabul ve tasdikle” başlar. Kısacası; dince belirlenen esaslar, kabul edilmelidir, bunların doğru olduğuna inanılmalıdır ve gereği yapılmalıdır.¹³

Genel imanda, insanların kabul etmesi için belli kurallar vardır. Bu durum, araştırmacıları mevcut kuralların önceki şartlar bağlamında belirlenmiş olduğu sonucuna götürmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkışından bugüne kadar dini değerler, bir gelenek halini almış ve bu değerlerin paket bir sistem gibi insanlarca kabul edilmesi istenmiştir. Böylece bireylerin inancı, geleneksel düzeyde kalmıştır.

Bu durum dini, dini inancı, hayatın değişken şartlarına karşı durağanlaşma ve bunun sonucunda dogmatik bir hal kazanma tehdidiyle karşı karşıya bırakmıştır.¹⁴ Bu konuyla ilgili Wertsch (1998), vahyin sonraki insanlar için formüle edilme gibi bir amacı taşımadığını ifade etmiştir. Yanlış bir inanç bilinci geliştirilmesinin ve inancın unsurlarının yanlış kullanılmasının sebebi ise, vahyin yanlış yorumlanmasından kaynaklanır.¹⁵ Bu da, konuyla ilgili yaşanan problemlerin temelini oluşturmuştur. Zaten İslam tarihinde, iman esaslarının kendilerine yönelik bir tartışma söz konusu değildir. Bu tartışmalar, daha çok bu esasların yorumlarıyla ilgilidir.¹⁶ Kısacası iman ve inanç kavramları, literatürde genel olarak netleşmemiştir. Konuyla ilgili farklı değerlendirmeler mevcuttur. İnanç ve imana yönelik tespitlerin tümü ise, bu kavramların anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Fowler ve onun *geliştirdiği inanç gelişimi teorisi de*, bu doğrultuda değerlendirilebilir.

2. İnanç Gelişimi Teorisi

İnanç gelişimi teorisi, James Fowler tarafından geliştirilmiştir. Bu

¹² Köse, “İman”, s. 212.

¹³ Peker, *Din Psikolojisi*, s. 73 ve 74.

¹⁴ Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 115; Ok, *İnanç Psikolojisi, Yaşamı Anlamlandırma Biçiminin Hayat Boyu Gelişimi*. Ankara: Özkan Matbaacılık, 2007, s. 37.

¹⁵ s. 59, akt. Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 121-122.

¹⁶ Ethem Ruhi Fığlalı, “Hariciler”, *İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997, s.173.

teori, bireylerin dini ve ideolojik gelenekleri kendilerine mal etmelerinde, çoğulculuk içerisindeki birleştirici örüntülere dikkat çekmek ve açıklamak için 20. yüzyıldaki çabaların bir parçası olarak oluşmuştur.¹⁷

Fowler'ın *inanç gelişimi teorisi*, çeşitli alanlardaki bazı teori ve yaklaşımları bir araya getirerek inancı formüle etmiştir:

1. J. Piaget'in geliştirdiği *zeka gelişimi*.
2. L. Kohlberg'in geliştirdiği *ahlaki gelişim*.
3. Erikson'un geliştirdiği *psiko-sosyal gelişim*.
4. Niebuhr ve P. Tillich'in ortaya koyduğu *inançta dinamizm fikri*.
5. W.C. Smith'in ortaya koyduğu *inanç (faith) ve iman (belief) ayrımı düşüncesi*.
6. R.L. Selman'ın geliştirdiği *sosyal perspektife sahip olma biçimi* ve R. Kegan'ın geliştirdiği *benliğin sosyal gelişimi*.¹⁸

Türkiye'de genelde inanç ve inanca dair her şey, iman açısından değerlendirilmiştir.¹⁹ Fowler, İnanç Gelişimi Teorisi'nde "inanç ve iman" kavramlarını tanımlarına farklı bir bakış açısı geliştirmiş ve bunu yaparken de bir takım hususları göz önüne almıştır:

1. Herhangi bir dini geleneğe bağımsız olma.
2. Dinamik özelliğe sahip olma ve bu özelliğini devam ettirme.
3. İnsanların değerlendirme ve kritik etme süreçlerini öne çıkarma.
4. İnsanların zihinsel, duygusal ve sosyal anlamdaki farklı konularını dikkate alma.²⁰

Fowler, insan gelişimine dair yapılan birçok teori ve yaklaşımı bir araya getirerek, altı aşama ve yedi boyuttan oluşan kapsamlı diğer bir teori geliştirmiştir. Böylece o, insan gelişiminin farklı yönlerini göz önüne alarak, konuyla ilgili yapılan çalışmalara farklı bir boyut kazandırmıştır.

¹⁷ James, W. Fowler, "İman Bilincinin Evreleri", çev. Ali Ulvi Mehmedoğlu, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 1991, s. 27-45.

¹⁸ Ok, "Bir Aktivite Sistemi Olarak "İnanç": İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım", s. 115, Rick Grover, "Faith Development Theory: Handmaid To Biblical Discipleship", *Leaven*, 7(2), 1999, s. 18.

¹⁹ Fowler, "İman Bilincinin Evreleri", s. 27-45.

²⁰ Ok, "Bir Aktivite Sistemi Olarak "İnanç": İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım", s. 114 ve 115.

İnanç gelişimi teorisi, insan hayatını anlamlandıran ve yönlendiren değerlere yani “iman ve inanç” konularına odaklanmıştır. “Anlam yapma sürecini” kendisine çıkış noktası kılmıştır. İnanç gelişimi teorisi, kişinin anlamlandırma sürecinde yaşadığı geçişleri, *aşamalar* şeklinde açıklamıştır; bunun için insanların yaşam hikâyelerinin öykü yapılarını kullanmıştır. Böylece, inançları besleyen ve derin kavrayış elde etme imkânı sağlayan zengin ve geniş bir bilgi kaynağına sahip olmuştur. Ayrıca bu teoride, biyografik, psiko-dinamik ve sosyal yapıları bulmak mümkündür.²¹ Özetle inanç gelişimi teorisi, bir noktada insanın neye inandığı, deneyimlerini nasıl inşa ettiğiyle ilgilenmekte ve bunlarda oluşan değişimleri dikkate almaktadır.²² Bu teori, inancı dinin ön gördüğünün ötesinde evrensel bir kavram olarak kabul etmektedir. Onu, imandan farklı ve kapsamlı görme şeklinde bir takım varsayımlara dayanmaktadır.²³

2.1. Fowler’a Göre İnanç ve İman

Fowler, inanç ve imana dair tespitlerini yaparken objektif davranmaya ve evrensel bir tanım geliştirmeye gayret etmiştir.²⁴ Buna göre Fowler, inanç terimini sorgulamıştır. Buradan da iki durum ortaya çıkmıştır. Birincisi inanç, isim değildir; bir fiildir. İkincisi, indirgenemez ilişkisel bir fenomendir. O; teslimiyet, iman, sevgi, risk ve ümidi içerme ve başkalarıyla ilişki kurma biçimidir.²⁵ Bu değerlendirme, inancın hayatı etkileme ve şekillendirme konusunda pratikte de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Fowler’ın çeşitli çalışmalarındaki inanca dair tanımları, genellikle parçacıdır. Yani onun yaptığı tanımlar, inancın belirli özelliklerini yansıtmaktadır. Bunun muhtemel nedenleri şunlardır:

Birincisi, inanç, tanımlanması zor bir kavramdır. İkincisi ise, Fowler, zaman zaman inanç tanımlarında değişiklik yapmıştır. Tespit-

²¹ James W. Fowler, Heinzb Streib & Barbara Keller, “*Faith Development Research*” Bilefeld: Center. C.B.S.C.R., 2004, s. 11.

²² James W. Fowler, J. W. & Robin W. Lovin *Trajectories in Faith: Five Life Studies*, Nashville: Abingdon, 1980, s. 20.

²³ Smith, 2003, akt. Ok, 2005, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 115.

²⁴ Paul Tillich, *İmanın Dinamikleri*, çev. Farullah Terkan & Salih Özer, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2000, s. 12 ve 57 ve Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and Quest for Meaning*, San Francisco: Harper & Row, 1981, s. 4.

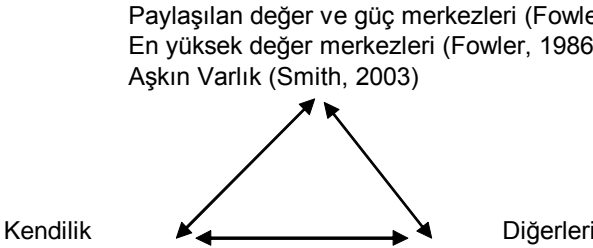
²⁵ James W. Fowler, J. & Sam Keen, “Life Faith Structures Trust and Loyalty”, *Life Map: Conversations on The Journey of Faith*, ed. J. Berryman, Texas: World Book, 1978, s. 18.

rinden birisi de şu şekildedir: “İnanç Gelişimi Teorisi, bir kişinin nihai bir çevreyi açık veya zımni olarak ahenkli bir biçimde imgelemesi bağlamında benlik– diğeri ilişkileri kurgulamasının altında yatan bilme, değer verme ve kendini adama eylemlerini açıklamaya çalışır. ... kastedilen şey, inancın hem açıkça dine özgü ifadelerini ve davranışlarını, hem de kişinin, nihai bir çevrede dinsel niteliği olmayan bir ahenk bulma ve kendini o ahenge yönlendirme biçimlerini içerir.”²⁶

Ok’a göre bu tanımda, şu üç unsur ortaya çıkmaktadır:

1. “Oluşturucu-bilme, değer verme ve kendini adamanın bilişsel eylemi.
2. Benlik-diğerleriyle ilişkileri.
3. Nihai çevre”²⁷

İnanç, bizatihi anlama sahip olan ve her parçasına anlam veren bir bütünün parçası olarak, karşılaşılan bütün bu yapıyla ilişki kurulabilecek doğrusal bir bilinçliliklerdir.²⁸ Ayrıca insanın toplumun diğer unsurlarıyla ilişki kurması, kendini çevresine anlatması ve kendi dışındakilerden haberdar olması, sosyalleşmesi açısından gereklidir. Fowler, inancın etkileşimsel yönünü, J. Royce ve H. Richard Niebuhr’dan esinlenerek oluşturduğu bir üçgen şeklinde şöyle göstermektedir.²⁹



Şekil 1: İnanç Üçgeni³⁰

²⁶ Fowler, 1992, akt. Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 117.

²⁷ Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 117. Ok, *İnanç Psikolojisi, Yaşamı Anlamlandırma Biçiminin Hayat Boyu Gelişimi*, s.83.

²⁸ Fowler & Lovin, *Trajectories in Faith: Five Life Studies*, s. 19.

²⁹ Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 125-129 ve Fowler & Keen, *Life Faith Structures Trust and Loyalty, Life Map: Conversations on The Journey of Faith*, s. 20.

³⁰ Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir

Şekildeki *nihai değer merkezleri*, bir grubun üyelerinin paylaştığı anlatıları ve resmi hikayeleri temsil eder. Grup ve bireyleri, bu değer merkezlerine güvenirler ve bağlanırlar. Bir grubun üyelerinin, ortak *değer merkezlerine* sahip olması, grubun kendisine güven ve bağlılık oluşturmaktadır. Bireyler, temel aldıkları *nihai çevreye* dair bu *değer merkezleri* çerçevesinde yaşamlarını şekillendirmektedir.

Farklı sosyal ortamlarda ve gelişim aşamalarında *değer merkezleri*, birden fazla olabilir. Bunlar, “kişiler, davalar, ideolojiler, kurumlar, aile, kariyer, ulus, para, cinsellik ve Tanrı” olabilir.³¹ Genel olarak insanların hayatının en üst yerinde Tanrı bulunmaktadır. Buna göre “insan için Tanrı değerinde olan nedir?” sorusuna verilecek cevap, kişinin yaşamına neyin egemen olduğunu göstermektedir.³²

Herhangi bir dini geleneğe indirgenmemiş özelliğiyle bu üçgen, bütün geleneklere uygulanabilir. Buna örnek olarak hac görevini yerine getirmek için “Kâbe’nin etrafında toplanmış Müslümanlar verilebilir. Orada, onları bir araya getiren şey, “kutsal metinler ve Tanrı’nın birliğine inanma” gibi ortak değerlerdir.³³

İnanç Gelişimi Teorisi’nde inanç, din ve imandan farklı olarak daha genel ve daha insani olarak kabul edilmektedir.³⁴ Buna göre inanç, sadece dini gelenekleri ifade etmez. Dolayısıyla Marksist, Hümanist veya Pozitivist, Ateist bir kişi de, inançlı olarak değerlendirilmelidir. Bu durum, “anlam-yapma faaliyeti” olarak kabul edilen inançla (*faith*), bir dinin değerlerine inanma olarak kabul edilen iman (*belief*) arasında ayrıma gidilmesini gerektirmiştir.³⁵ Burada söz konusu olan din, ku-

Yaklaşım”, (s. 124, Ok, *İnanç Psikolojisi, Yaşamı Anlamlandırma Biçiminin Hayat Boyu Gelişimi*, s.84.

³¹ Fowler, 1992, ve 1981a akt. Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 121; Fowler & Keen, *Life Faith Structures Trust and Loyalty, Life Map: Conversations on The Journey of Faith*, s. 20; Barış Erdal & Üzeyir Ok, “Müzik Tercihinde İnanç Biçimlerinin Rolü”, *Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (3), 2012, s. 61.

³² Fowler, 1981a, akt. Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım” s. 121.

³³ Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 121.

³⁴ Fowler & Keen, *Life Faith Structures Trust and Loyalty, Life Map: Conversations on The Journey of Faith*, s. 17 ve 18.

³⁵ Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s. 119. Ok, *İnanç Psikolojisi, Yaşamı Anlamlandırma Biçiminin Hayat Boyu Gelişimi*, s.76.

rumsal dinlerdir. Bunların İslami gelenekteki karşılığı konusunda Teist dinler gösterilebilir.

Fowler'ın kastettiği inanç, insan olmanın evrensel bir niteliğidir. İnançla insan, güven ve sadakat içerisinde diğerleriyle ve gruplarla ilişki kurar. Değerleri veren ve hayatında devam eden *güç merkezleriyle* ilişki kurarak yaşamını biçimlendirir. Kişi, insan ve gruplar olarak üstünlüğe ve yaşamı biçimlendirmeye tepkide bulunur. İnanç, dinsel olabilir - dinsel olmayı amaçlar. Fakat birçok insan, bugün bazı toplumlarda dini gruplardan daha ziyade başkalarının cemaatlerinde yer almaktadır. Ya da kurumsal dinden daha ziyade başkalarının sembol ve değerleriyle hayatlarının anlam ve amaçlarını biçimlendirmektedir.³⁶

Kısacası inanç, düşüncenin bağlandığı ve güvendiği dini ve dini olmayan merkezleri içerir.³⁷ Bir dinin değerlerini yansıtan akaid (*belief*), inancın (*faith*) kavramsallaştırılma biçimlerinden biridir.³⁸ İman, güçlü insan kimliğinin, grubunun ya da amacının milli ya da evrensel niteliğidir. Ayrıca iman ve imanlar, dini eğitimi ve özellikle Batı Hıristiyanlığı için önemlidir.³⁹ Fowler'ın inanç ve imana dair fikirlerini özetlemek gerekirse; (Fowler ve Keen, 1978):

1. İnanç, sadece dini geleneğe ait bir kavram değildir. Onun dini bir geleneğin inançları, ayinleri, ahlakları ve estetikleri yoluyla bilinen varlık anlamında dinsel olması zorunlu değildir. Ama o, dinsel olabilir. Daha ziyade bir insanın ya da bir cemaatin *nihai çevreyle* ilişki kurma yönüdür. *Nihai çevre*, insanın ya da cemaatin yaşama biçim veren ve model sunan diğer insanlarla, gruplarla, değerlerle ve kurumlarla ilişki kurma yönünü bildirir.

2. İnanç, aktif ya da dinamik bir fenomendir. İsim değildir, fiildir. Buna göre o, ilişki kurma yönü olarak bir duruştur. Yaşama katılım yönüdür. Yani yaşama bir biçim verme ve uyum sağlama yoludur.

3. Sonuncu olarak inanç, insanın yaşam yöneliminin merkezi bir

³⁶ Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and Quest for Meaning*, s. 70.

³⁷ Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and Quest for Meaning*, s. 70.

³⁸ Smith, 2003, akt. Ok, "Bir Aktivite Sistemi Olarak "İnanç": İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım", s. 119.

³⁹ Kelvin Stokes, *Faith Development in The Adult Life Cycle*. Minneapolis: The Religion Education Association, 1983, s. 180.

yönü olarak görülmelidir. “Ben”in yolculuğunda temel güdüleyici bir güçtür. Bir insanın kendi gücünü lehine ya da aleyhine çevirecek tepkilerini biçimlendirmede merkezi bir rol oynar.⁴⁰

İnancın bu şekilde tanımlanmasıyla şu sonuca ulaşılmıştır: Dini gelenek dışında bir değeri benimseyen ve bunlar çerçevesinde hayatlarını yönlendiren insanlar da inançlıdır. Bu sonuç, özellikle belirli bir dini geleneği benimsemeyen kişilerin, söz konusu dini geleneği benimseyen kişiler tarafından “kafir (inançsız)” olarak itham edilebilecekleri sosyal şartlarda büyük önem taşımaktadır.

Bu özelliğiyle inanç, çoğulcu bir nitelik arz etmektedir. Zira topluma sunulan bir dayatma söz konusudur: İnanma ve İnanmama. Bu da, insanlara bilinçli bir iman oluşturma konusunda gerekli zamanı vermemiştir. Toplumda, inanan ve inanmayan şeklinde ayrıma gidilmesine neden olmuştur. İnsanlar arasında bir uçurum oluşturarak, sosyal barışı zora sokmuştur. Yediden yetmişe bütün insanlara standart olarak önerilen iman anlayışı, insanların zihinsel, duygusal olarak gelişimlerini de bertaraf etmiştir.⁴¹ Bütün bunlar, inanç ve imanın yeniden tanımlama ihtiyacını gündeme getirmiştir. Dolayısıyla Fowler’ın geliştirdiği *inanç gelişimi teorisi’nin* önerdiği inanç ve iman tanımı, Türkiye gibi İslami geleneğin egemen olduğu toplumlara yeni ve ikna edici bir alternatif sunabilir. Ayrıca bu teori, Türkiye gibi farklı kültürel zeminlerde uyarlanarak, kendisini kanıtlama imkânı da bulabilir.

2.2. İnanç Gelişimi Aşamaları ve İkinci Aşama

Fowler, Piaget’in bilişsel gelişimi, Kohlberg’in ahlak gelişimi ve Erikson’un psiko-sosyal gelişimi modellerini kullanarak, aşamalı bir inanç gelişim modeli oluşturmuştur.⁴²

Aşamalar, belli bir zamanda bir insanın inancındaki düşünme ve değer yollarını kapsar. İnanç gelişiminde kişi tarafından kullanılacak olan inanç konularına yaklaşım çeşitlerini ifade eder.⁴³ Bireyin hayatının

⁴⁰ Fowler & Keen, *Life Faith Structures Trust And Loyalty, Life Map: Conversations on The Journey of Faith*, s. 25.

⁴¹ Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, s.11-134.

⁴² Fowler, *Faith Development At 30: Naming The Challenges Of Faith in A New Millennium*, 2004, s. 409.

⁴³ Fowler & Lovin, *Trajectories in Faith: Five Life Studies*, s. 22; Robert J. Keely, “Faith Development and Faith Formation: More Than Just Age and Stages”. *Life Long Faith*,

dönüm noktalarını, tehlikelerini, değişikliklerini, memnuniyetlerini gösterir. Bir nevi insan hayatının yön ve yol haritasını açıklar.⁴⁴ Ayrıca kişinin yaşı, cinsiyeti, çevresi, ilgi ve etkinlikleri hakkında bilgi vererek⁴⁵ kişinin tanınması ve onlarla ilgili her sahada yapılacak girişimlerin bu yönde hazırlanmasını sağlar. Bir anlamda insan ile ilgili her şeyi içeren inanç kavramının temasına sahiptir. Bu bağlamda insanın inanç gelişiminde hangi aşamada olduğunun bilinmesiyle, o insan hakkında önceden öndeyişte bulunulması mümkündür.⁴⁶ Bu çerçevede Fowler, altı aşama geliştirmiştir.

Fowler, yaklaşık üç yüz kişiyle yarı-klinik görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde, yaş, ırk, cinsiyet ve dini kimlik yelpazesinde, kadın ve erkekler arasında denge gözetilmiştir. Burada Katolikler, Protestanlar, bazı doğu gelenek yanlıları ile Ateistler yer almıştır. Fowler, İnanç Gelişimi Teorisi'ni ve altı inanç gelişim aşamasını 7 boyutlu olarak geliştirdi.⁴⁷ Fowler'ın görüşme yürüttüğü bu gruplar arasında Müslümanlara rastlanmamaktadır.⁴⁸ İnanç gelişimi teorisinin boyutları şunlardır:

1. *"Mantık Biçimi*, Her gelişimsel aşmadaki bir insanın elde edebileceği, karar ve muhakeme modelleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.
2. *Sosyal Perspektif Alma*, daha çok kişinin hem kendi, hem de kendi dışındaki grupların, sınıfların ve geleneklerin perspektifini alabilme kabiliyetiyle ilgilidir.
3. *Ahlaki Yargılama Biçimi*, Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamalarının bir deyişidir
4. *Sosyal Farkındalık Sınırı*, kişinin inancına dair grubunu

s. 20.

⁴⁴ Stokes, *Faith Development in The Adult Life Cycle*, s. 183.

⁴⁵ Hatice Eşer, *Dini İnanç Gelişimi ve Benlik Saygısı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2005, s. 12,

⁴⁶ Fowler & Lovin, "Trajectories in Faith: Five Life Studies", s. 22.

⁴⁷ Fowler & Lovin, *Trajectories in Faith: Five Life Studies*, s. 21.

⁴⁸ Ralph W.Hood, Bernard Spilka, Bruce Hunsberger, Richard Gorsuch, "Dini Gelişim Kuramları", çev. Mustafa D. Karacoşkun, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(4), 2004, s. 217-219; Hasan Kayıklık, "Psikolojik Açıdan İnanç, İman ve Şüphe". *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2005, s. 142-145; Erdal & Ok, "Müzik Tercihinde İnanç Biçimlerinin Rolü", s. 64-66; Üzeyir Ok, "Faith Development and Perception of Diversity Among Muslims in Turkey: Construction and Initial Test of a Measure for Religious Diversity in Islam", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(3), 2006, s. 225; Grover, "Faith Development Theory: Handmaid To Biblical Discipleship", s. 92.

belirleyerek, ilk grubunu ne kadar genişlettiği konusuna odaklanır.

5. *Otorite Odağı*, her aşamadaki insanın, *nihai çevreyle* ilgili otorite kavrayışını ya da gerçek kaynaklarını yorumlama ve güvenme yönünü tanımlar

6. *Dünya Ahengi Biçimi*, *nihai çevreleri* içerisinde uyumlu modelleri tasarlama ve temsil etmede insanlar tarafından kullanılan tipik aşama yaklaşımlarının bir silsilesini temsil eder

7. *Sembolik Fonksiyon*, sembolik kabiliyetteki düzeyin gelişimsel düzeyini tanımlar”⁴⁹

Bu çalışmada genel olarak 6 aşamadan sadece ikinci aşamaya yer verilecektir.

3. İkinci Aşama-Mitik-Literal İnanç (Yaklaşık7–11/12 Yaşlar)

İkinci aşama, genelde 7-12 yaş aralığındaki insanlarda görülmekte, bazı ergenler ile bazı yetişkinlerde de görülebilmektedir. Bu aşamanın boyutsal özellikleri şöyledir:

➤ “*Mantık biçimi boyutu* bakımından ikinci aşamada, Piaget’in ifadesiyle *somut işlemsel düşünme* başlamaktadır. Uzay, zaman ve nedensellik gibi konularda esası kategoriler oluşturulur. Burada, düşünce süreci tersine çevrilebilir ve eş zamanda bir durumun birden fazla özelliği göz önünde bulundurulabilir.”⁵⁰

➤ *Sosyal perspektif boyutu* olarak ikinci aşamada, başkalarının perspektifi gözetilir; ama bu, hala somut yöndedir. Kişi, daima kendine has ihtiyaç ve istekleri öne çıkarır. Yeni perspektif alma kabiliyeti, ikinci aşamaya birinci aşamadan daha karmaşık değerlendirme ve otoritelere uyma kabiliyeti verir. Başkalarının imge ve perspektifinden kendini görme girişimi genelde yoktur. Ayrıca kişinin kendine ait bir düşünce yönü yoktur. Ancak karşılıklı temelde, başkalarının perspektifleri alınabilir

➤ *Ahlaki yargılama boyutu* olarak ikinci aşamada, ahlaki kararlar,

⁴⁹ Fowler & Keen, *Life Faith Structures Trust And Loyalty: Life Map: Conversations on The Journey of Faith*, s. 39, 40, 41; Ok, *İnanç Psikolojisi, Yaşamı Anlamlandırma Biçiminin Hayat Boyu Gelişimi*, s.114.

⁵⁰ Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and Quest for Meaning*, s. 138.

genelde somut sonuçlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçlar, değiş/tokuş edilerek giderilir.⁵¹ Bu aşamada kişi, ‘iyi-kötü, doğru-yanlış’la ilgili bir karar verirken, karşılıklı ilkesine dayanan güçlü bir dürüstlük duygusu geliştirir. Böylece, ödül ile iyilik yapma; ceza ile kötülük yapmanın ilişkilendirilmesinin ötesine geçebilir.⁵²

➤ *Sosyal farkındalık boyutu olarak bu aşamada sosyal çevre, tipik olarak arkadaşları, öğretmenleri ve daha geniş toplum üyelerini içermeye yönelik genişletilir. İkinci aşamada sınıflama işlemi olduğu için kişi, yakın aile dışında sosyal ilişkilerin farklı türlerini geliştirebilir. Bunları isimlendirebilir. Örneğin amcasının, annesinin kardeşi olduğunu bilir. Bununla birlikte ikinci aşamanın esas sosyal farkındalık sınırı, hala aile ya da ilk gruptur. İkinci aşama, başkalarının kabul etmede, dış görünüşü esas alır. Başkalarını “o, bize benzer ya da benzemez” şeklinde bölümler.⁵³*

➤ *Otorite odağı boyutu olarak ikinci aşamanın otorite alanı, yüzeyseldir. Ancak ikinci aşamada kişi, otoriteyle olan ilişkilerini gözden geçirmekle daha özerk bir pozisyona hareket eder. İkinci aşama, otorite figürlerini sorgulayabilir ve görüşebilir. Otoriteler, hala büyük oranda insan üzerindeki somut etkiyi kullanma gücüne sahip olanla sınırlanır. Yakın aile, en önemli otorite kaynağıdır. Kişi, otoritenin geleneksel sembollerine yetki veren ve otorite rollerinde yer alan sosyal çevrelere uyum gösterir. Geleneksel işaret ve semboller, ikinci aşama için önemlidir.*

➤ *Dünya ahengi biçimi olarak ikinci aşamada, olaylar tanımlanırken hikaye biçimleri kullanılmaktadır. Ancak bunların bir yapı olduğuna dair gerçek bir düşünce yoktur. Zaman ve mekan açısından olayları birbirine bağlama kabiliyeti vardır. İkinci aşama düşüncesi, deneysel olmaya eğilim gösterir.*

➤ *Sembolik fonksiyon olarak ikinci aşamada, fantezi ile realite ve sembol ile sembolize edilen ayırt edilir. Fantezi, oyun dünyasıyla sınırlandırılır. Bu aşamada, fantezilerin saklanması konusunda bilinçli*

⁵¹ Fowler ve ark. “Faith Development Research”, s. 37- 40.

⁵² Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and Quest for Meaning* s.142 144.

⁵³ Fowler ve ark. “Faith Development Research”, s. 40.

bir gayret gösterilir. Fantezi, burada bir doktor, hukukçu ya da bilim adamı vs. olarak kendini gören imge formunu alır. Semboller, ikinci aşamada genelde aynen (*literal*) ve tek boyutta yorumlanır. Bu aşamada, Tanrı sembolleri, hala antropomorfiktir. ⁵⁴Esnek düşünce biçimleri, büyük oranda azdır. İkinci aşama kişisi, olayları düzenleyebilir, yaratıcı hikâyeler yaratabilir. Hikâyeler ve mitler, aynen alınır. Hikâye, mitler içine yerleştirilir.”⁵⁵

3.1. Yöntem

Bu araştırmada, -Fowler’ın geliştirdiği *inanç gelişimi teorisi* bağlamında yapılandırılmış- *görüşme tekniği* kullanılmıştır. Burada, esasen 25 soru bulunmaktadır. Fakat araştırmacı, uzmanların onayını da alarak bu soruları, ikinci aşamanın özellikleri doğrultusunda ve araştırmacının konusunu dikkate alarak bazı çıkarmalar ve eklemelerle 24’e indirerek çocuklara uyarlanabilir bir şekilde dönüştürmüştür. Genel olarak görüşme soruları, *yaşam incelemesi, ilişkiler, şu andaki adayışlar ve değerler ile din* olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Buralarda, Fowler’ın İnanç Gelişimi Teorisi’nin boyutlarına işaret edecek sorular bulunmaktadır. Görüşmenin nasıl ve ne şekilde yürütüleceği ya da nasıl analiz edileceğine dair prosedür, İnanç Gelişimi Teorisi’ne dair hazırlanan bir el kitabından yararlanılarak yapılmıştır. ⁵⁶Son olarak araştırmacının sonuçları, *etnografik gözlemlerle* desteklenmiştir. ⁵⁷

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, ilkokul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemine ise, amaca uygun örneklem yoluyla seçilen ve ilkokula

⁵⁴ Bozkurt Koç, “Çocuğun Dini Gelişiminde Rol Model Olarak Anne ve Baba”, *Dini Araştırmalar*, 11, 2008, s. 56.

⁵⁵ Fowler ve ark. “Faith Development Research”s. 37-42; Mustafa Köylü, “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, *A.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(11), 2004, s. 137-154; Dimitris Pnevmatikos, “İlkokul Çağındaki Çocukların Dini Kavramlarındaki Kavramsal Değişimler: Tanrı’nın Yaşadığı Ev Örneği”, çev. Recep Kaymakcan & Abdulkadir Çekin. *Dini Araştırmalar*; 8, (22), 2005, s. 319-323; Rukiye Türküz, *Okul Öncesi Dönemde Dini Gelişim ve Eğitimi (James W. Fowler’ın İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s. 159-160; Eli Gottlieb, “Dini Düşüncenin Gelişimi”, çev. Cemil Osmanoglu & Mustafa Ulu, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(1), 2012, s. 272-177; Cemil Osmanoglu, *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, s. 84.

⁵⁶ Fowler ve ark. “Faith Development Research”s. 17-21, 27-29 ve 65.

⁵⁷ Rabson Colin, *Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practioner-Researchers*. Oxford: Blackwell, 1993, s. 148.

giden 5 çocuk oluşturmaktadır.⁵⁸Bu çocukların iki tanesi kız; üç tanesi erkektir. İsimler, araştırmanın güvenilirliği gereği değiştirilmiştir. Bu bağlamda bu öğrencilerden “Ayşe, Selma, Murat, Fatih”, 11 yaşındadır. İlkokul beşinci sınıfa gitmektedir. Buna karşılık “Mehmet” ise, üçüncü sınıfa gitmektedir ve 9 yaşındadır.

Bu araştırma, sayılı kişiyle sınırlı tutulmuştur. Çünkü niteliksel olarak çalışılan araştırmalarda, verilerin analizleri zordur ve uzun zaman almaktadır. Ayrıca burada her bir sınıftan bir kişi olacak şekilde bir sınırlandırmaya gidilmemiştir. Bunun en önemli nedenleri olarak şunlar söylenebilir: Birincisi, genel olarak ilkokul çağındaki çocukların, -Fowler’ın İnanç Gelişimi Teorisi’nin altı aşamasından biri olan- ikinci aşamaya denk gelmesi. İkincisi, ulaşılabilirlik durumu. Ancak ulaşılabilir öğrenciler arasında da, kendini daha iyi ifade edebilen öğrenciler seçilmeye çalışılmıştır. Bu noktada çalışmanın amacına ulaşması bakımından öğrenciler, daha çok üç ve üzeri sınıflardan seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılan veriler, *görüşme* yoluyla elde edilmiştir; ayrıca aile ortamıyla sınırlandırılan etnografik *gözlemler* yapılmıştır.

Bu bağlamda görüşme soruları, amaca uygun olarak seçilen beş çocuğa bizzat görüşmeci tarafından sorulmuştur. Görüşmeler, görüşmecinin evinde, okul saatleri dışında yapılmıştır. Görüşme kayıtları, teyple tutulmuştur. Görüşmeler, sadece araştırmacı ve katılımcının yer aldığı yalnız bir ortamda yürütülmüştür. Görüşme başlamadan önce, görüşülecek kişilerin ve ailelerinin tam olarak bilgilendirilmesine itina gösterilmiştir. Bu şekilde, görüşmeye özgürce katılımın sağlanması amaçlanmıştır. Görüşme analizlerinde, hiç bir isme yer verilmemiştir. Bütün yazılar, kodlama işaretiyle tanımlanmıştır. Araştırmada kullanılan alıntılarda, kimden alındığına dair kimlik belirleyici bir tutum sergilenmemiştir. Araştırma sonuçlarının, bilimsel çalışmalarda kullanılması için, aileden izin mahiyetinde bir taahhütname alınmıştır. Eğer araştırmacı, taahhütname

⁵⁸ Jack, R. Fraenkel, J. R. & Norman E. Wallen, How To Design and Evaluate Research in Education. *San Fransisco State University: Mcgraw-Hill Publishing Company*, 1990, s. 75.

formatının dışına çıkarsa, hakkında yasal işlem yapılabilmesi için bir nüsha da aileye verilmiştir. Veri toplama esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır. Ancak öğrencilerle görüşme yapılırken, nadir de olsa öğrencilerin sıkılma eğilimleri gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunu gidermeye yönelik olarak araştırmacı, görüşmeye kısa süreli aralar vermiştir.

Etnografik gözlemler ise, aile ortamıyla sınırlı tutulmuştur. Bu gözlemlerde, okuldan dönüş saatleri dikkate alınmıştır. Böylece okul-ev bağlamında çocuğun sosyal yaşama katılımı izlenmeye çalışılmıştır. Gözlemler, yaklaşık iki ay sürmüştür. Bunların, odak noktasını şunlar oluşturmaktadır: a) Çocuğun o güne ya da daha önceki günlere ilişkin yaşadığı önemli deneyimler ve bunlara karşı çocuğun yorumu ve tepkisi. b) Çocuğun, sosyal hayata katılım süreci (gün içerisinde ve aile ortamında nelerle uğraştığı). c) Bunların, bulunduğu aşamayla ilişkilendirilmesi.

Bütün bunlar, araştırmacı tarafından *basit gözlem* çerçevesinde yapılmıştır.⁵⁹

3.4. Verilerin Analizi

Görüşme tekniğiyle elde edilmiş olan veriler, Fowler tarafından geliştirilen özel bir tasak doğrultusunda analize tabi tutulmuştur. İnanç gelişimi aşamaları, bir başkasının analiz etmesine fırsat bulunamadığından sadece araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın güvenilirliği, tam olarak gerçekleşmemiştir.

Öncelikle işe, görüşme ses kayıtlarının detaylı olarak yazıya geçirilmesiyle başlanmıştır. Bu kayda geçirme işleminden sonra, yine Fowler tarafından hazırlanan ve aşamaların boyutlarına işaret eden skorlama kâğıtlarından yararlanılmıştır.

Araştırmacı; buralara uygun karşılığı görüşme ifadelerine göre doldurmuştur. Her bir boyuta ait anahtar soru kelimelerinin karşısına, hangi aşamada olduğu yazılmıştır. Sonra da bunların, aritmetik ortalamaları alınmıştır. Daha sonra bu yöntem, diğer boyutlara

⁵⁹ Rabson, *Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practioner-Researchers*, s. 159.

uygulanmıştır. Böylece kişinin önce boyut olarak inanç aşaması tespit edilmiştir. Sonra da bütün boyutların aritmetik ortalaması alınmıştır. Sonunda bireyin hangi inanç gelişimi aşamasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma, sadece aşamaların belirlenmesiyle sınırlandırılmamıştır. Aynı zamanda aşamaya dair örnekler, -“bulgular” bölümünde-etnografik gözlemlerden elde edilen sonuçlarla desteklenmiştir. Aşamaya özgü örneklerin seçiminde, araştırmanın amacını yansıtan ifadelere öncelik tanınmıştır.

3.5. Bulgular

Bu çalışmada, ilköğretim dönemi çocuklarının inanç gelişiminde etkili olan unsurlar ve bunların boyutları araştırılmıştır. İlkokul dönemi, Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi'nde genellikle ikinci aşama olarak işaretilenmiştir. Araştırmanın örneklemini, amaca uygun olarak seçilen beş çocuk oluşturmuştur.

Yapılan analizler sonucunda, söz konusu çalışmaya konu olan beş çocuğun, genel olarak ikinci aşamada olduğu tespit edilmiştir. İlkokul beşinci sınıfa giden Selma, Ayşe, Fatih ile ilköğretim üçüncü sınıf giden Mehmet, 2. aşamada. İlkokul beşinci sınıfa giden Murat ise, 2,03. aşamada. Fakat o da, ikinci aşama olarak kabul edilmiştir. Benzer sonuçlar, Gümüş (2001) tarafından yürütülen çalışmada da gözlenmiştir.⁶⁰ Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

3.5.1. İkinci Aşama Analizleri

a. Mantık Biçimi

1. İkinci aşama, somut işlemlerin ortaya çıkmasıyla belirlenir.
2. İkinci aşamadaki kişi, gruplar ve sınıflar yapabilir; benzeyen ve benzemeyen ayrımı yapabilir.
3. İkinci aşamadaki kişi, somut neden ve sonuç ilişkilerini kavrayabilir ve bunlar açısından olayları tanımlayabilir.
4. İkinci aşamadaki kişi, tersine çevirebilirliği ve korunumu kavra-

⁶⁰ Esmenur Gümüş, *7-12 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011, s. 153.

yabilir. (örneğin, $2+3=5$ ve $3+2=5$)

5. İkinci aşamadaki kişi, zaman ve mekân açısından düşünebilir ve serileri içerisinde obje ve olayları düzenleyebilir.

6. İkinci aşamadaki algılamalardan dolayı, kendindekini geride bırakma (kendinden uzak durma) vardır. Dünya ona görüldüğü kadar tam değildir, fakat kendisine özgü bir düzen ve ahengi vardır. Kendi algılamasından gerçeği ayırmaya, ikinci aşamada büyük bir ilgi vardır.

7. Dil, birinci aşamadan farklı olarak ikinci aşamada niteliksel olarak farklı yönde kullanılmaktadır. İkinci aşamadaki bir insan için dil, etkileşim ve iletişim merkezidir. Ona eşlik eden değildir. İkinci aşamadaki bir kişi, birinci aşamadaki monoloğun aksine bir partner olarak başkalarını göz önünde bulunduran sohbet ve sözlü etkileşimle meşgul olabilmektedir.

8. İkinci aşamanın akıl yürütmesi, somuttur. İkinci aşama, yine de (ne olursa olsun) somut unsurlar arasında genelleştirmede yeteneklidir.⁶¹

İkinci aşamada bulunan öğrencilerin *mantık biçimi yönüne* dair örnekler:

395. Annem, babam, abim, ablam, tanıdıklarımaya yani. Çok-çok yakınlarıma (Murat)

401. (Onlara danışırım) ... Onlar daha iyi bilir belki benden... derler ki “oğlum falan

402. derler. Yakınlarım, işte çok yakınlarım falan olur. Mesela o işte mmm...

404. Mesela benim parayla hırsız olmamı istiyorlar. Onu, enişteme falan hep düşünüp taşınırım.

405. Ve ama ben, kendime göre öyle bir işe yok derim.

408. Ailemle beraber.

Bu ifadelerin hepsi, ilkokul beşinci sınıf öğrencisi olan Murat’a aittir. *Mantık biçimi boyutunun* ‘karar verme’ maddesiyle ilgili olarak söylenmiştir. Burada, ikinci aşamanın temel kavramı olan “somut muhakeme” belirgin olarak göze çarpmaktadır. Genel olarak birinci aşama-

⁶¹ Fowler ve ark. , *Faith Development Research*, s. 38.

ya nazaran belli bir mantıksal diziliş vardır. Bu da, bu aşamada mantıksal süreçlerin daha da arttığına bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Burada karar verirken rehber olarak seçilen kişiler “gruplama” özelliği bağlamında sıralanmıştır. Fakat bunların tercih edilme nedenleri, yüzeysel olarak ifade edilmiştir. Yine “aile ve yakın çevre”⁶² göz önüne alınarak karar verilmiş ve bireyin kendi fikirleri geri plana bırakılmıştır. Bir anlamda burada birey, realiteyle kendi düşüncesi arasına mesafe koymuştur. Dolayısıyla buradan, bireyin düşünsel faaliyetlerinde aile ve yakın çevrenin etkin olduğu sonucuna varılabilir. Buna karşılık bu ifadelerde, ikinci aşamanın gereği olarak bireyin kendi mantığına ve kararlarına güvenmeye başladığı da görülmektedir. Ayrıca başkalarına danışılmasıyla, dil etkileşim ve iletişim görevi üstlenmiştir.

b. Sosyal Perspektif Alma

1. İkinci aşamadaki kişi, kendisinden farklı bir perspektife sahip olabilecek olanı kabul edebilir boyutta başkalarının perspektifini alabilir.
2. İkinci aşamanın perspektif alması, genellikle somuttur.
3. İkinci aşama perspektif alması, tam olarak bu aşamanın niteliği olan realite ve fantezi arasındaki ayrımı yapacaktır (bkz. Mantık yönü).
4. İkinci aşamada başkası, genellikle benim ihtiyaç ve isteklerime kendi tepkileri bakımından amaçtır. Bu, sosyal ilişkilere uygulanan tahmin ve kontrol girişimidir.
5. İkinci aşama, ayrıca kendisinden farklı olan başkalarının niteliği ile ilgili kesin kararlar verebilir.
6. İkinci aşamada perspektif alma, tam olarak karşılıklı değildir. Başkasının hayal edilen (düşünülen) perspektifinden kendini görme eğilimi genellikle yoktur.⁶³

İkinci aşamada bulunan öğrencilerin *sosyal perspektif alma yönüne* dair örnekler:

28. Gelecekte iyi bir meseğe sahip olmamı, öğretmenlerim. Ailem, güzel konuşmayı, her

⁶² Gümüş, 7–12 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi (James W. Fowler’a Göre İnanç Gelişimi), s. 153; Koç, “Çocuğun Dini Gelişiminde Rol Model Olarak Anne ve Baba”, s. 49–60.

⁶³ Fowler ve ark., *Faith Development Research*, s. 39.

29. şeyi aile, ilk başta okuldan önce aile öğretiyor. İlk eğitim, ailede başlar.

34. Kitaplar, .. kitaplar beni .. ailemle öğretmenlerim dışında eğiten başka bir. (Selma)

63. (Dedem)Yani bize hiç bağırmıyor.

71. Arkadaşlarım da, benim yanımda oluyolarlar. Her zorlukta benim yanıma geliyorlar. Ve

72. Onlar, zor durumda kaldığı zaman ben de, onun yanına gidiyorum...(Mehmet)

203. (Hayvanlar), insanlar gibi midir, yaşıyor diye.

205. İnsanlar gibiler- değil, insanlar gibi değil. (Murat)

Öğrencilerin ikinci aşamanın *sosyal perspektif boyutuna* yönelik bu ifadelerinde, aile (anne-baba, dede vs), öğretmen, arkadaş ve televizyon gibi unsurlar, ⁶⁴ön plana çıkmıştır. Aynı zamanda bunlar, bireyin bakış açısında etkili olan modelleri (otoriteleri) temsil etmektedir. Ancak bunlara yönelik tespitler, bu aşamanın özelliği gereği somutluk arz etmektedir. Bu bağlamda genel olarak ifadelere, geleneksel söylemler hâkimdir. Buradan da; ikinci aşamada, başkalarının duygu ve düşüncelerine dair açık bir bilinçlilik gösterilemediği sonucuna varmak mümkündür. Selma'nın ifadeleri, bu bağlamda değerlendirilebilir. Ancak ikinci aşamanın başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı açık bir bilinçlilik göstermemesi, bu aşamada empatik düşüncelere hiç rastlanmadığı anlamında değerlendirilmemelidir. Özellikle realite-fantezi ayrımı, az da olsa bu aşamada empatik düşüncelerin varlığını kanıtlamaktadır. Murat'ın ifadeleri, bu bağlamda önemlidir. Diğer taraftan burada ifade edilen aile, öğretmen gibi çeşitli unsurlarda, daha çok bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinin rol oynadığı görülmüştür. Bunlara yönelik ifadelerde, ihtimallik içeren düşünceler rastlanmamıştır. Ayrıca üçüncü aşamanın özelliği olan "tam karşılıklık", ikinci aşamada "kendi çıkarları doğrultusunda başkalarının perspektifini alabilir" ilkesinde karşılık bulmuştur. Mehmet'in ifadeleri, bu açıdan örnek gösterilebilir.

⁶⁴ Gümüş, 7-12 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi), s. 153.

c. Ahlaki Yargılama Biçimi

1. İkinci aşamadaki ahlaki yargılamalar, araçsal karşılıklar temelindedir. Onlar, genellikle somut sonuçlara ihtiyaç duyarlar.

2. Onlar, başkalarının farkına varmaları ve başkalarının yapabileceklerini dikkate alacaklarında birinci aşamanın cezalandırmasının ötesine giderler.

3. İkinci aşama ahlaki yargılamaları, “başka çocuğa vurmamak yanlıştır; o da, sana geri vurabilir” gibi genellikle somut ve basit karşılıklar temelindedir.

4. Birinin ihtiyacını giderme, ikinci aşama ahlaki yargılamalarının temelidir. İkinci aşama, değiş/tokuş (müzakere) yaparak ihtiyaçlarını gidermeye eğilim gösterir.⁶⁵

İkinci aşamada bulunan öğrencilerin *ahlaki yargılama biçimi* yönüne dair örnekler:

283. İnsan, ahlaklı, Allah’a inancı, güzel konuşması, toplum içinde saygılı olması doğru

284. bir davranış. .. kötü bir, kötü davranışlar, .. içki içmek Allah’ın yasakladığı, kumar

285. oyunmak, iftira atmak, yalan söylemek, bunlar, kötü davranışlardır. (Selma)

291. Her zaman hiç yalan söylemeyen biri yani, doğru bir davranıştır. (Fatih)

440. Doğru davranış, hırsızlık yapmamak ve mmm günah ve .. caiz şeyleri yapmamaktır. (Mehmet)

525. Şey cezası vardır. Allah, onları cehenneme gönderir. Cehennemde de, bunların cezaları

526. vardır. Mesela iyilik yapıyorsun, cennete gönderiyorsun. (Murat)

Bu ifadeler, ikinci aşamanın *ahlaki yargılama boyutuna* yöneliktir. Burada, ailenin sahip olduğu ortak gelenek ve inançlara ait ahlaki ve dini gelenek unsurlarına rastlanmıştır. “Allah inancı, Allah’ın yasakladığı

⁶⁵ Fowler ve ark., *Faith Development Research*, s. 40.

ği şeyler, günah, cennet, cehennem, caiz ve saygı, yalan söylememek” gibi kavramlar, bu anlamda örnek verilebilir. Genel olarak bu sorular, dini ve ahlaki değerleri ölçmeye yöneliktir. Bu çerçevede verilen bu cevaplardan, ilkokul dönemi çocuklarının dini gelenekleri kabul ettikleri ve bu bağlamda olayları ve durumları değerlendirdikleri görülmüştür. Bu durum, aynı zamanda çocukların sosyalleşme süreçlerinin de yolunda gittiğini göstermektedir. Zira birey, bir şekilde çevresindeki değerlere karşı kayıtsız kalmaz. Ayrıca ikinci aşamanın ahlaki yargılama yönünün en bariz özelliği, “somut ve basit karşılıklıdır.”⁶⁶ Murat’taki “cennet ve cehennem” kavramları ile Selma’daki “doğru ve kötü davranışın unsurları”na yönelik ifadeler, “karşılılık” kavramı açısından değerlendirilebilir.

d. Sosyal Farkındalık Sınırı

1. İkinci aşamanın sosyal farkındalık sınırının esas özdeşleşmesi, hala aile ya da ilk gruptur. Fakat ikinci aşamadaki kişi, bu belirli ilişkilerin dışında başkalarını onaylayabilir.

2. İkinci aşama, başkalarını kabul etmede, görüntülere başvuracaktır. O, “bunlar, bize benzer ya da benzemez” şeklinde başkalarını bölümlenecektir.

3. İkinci aşama, çoğu kez klişeleşmiş diğerlerini ister. Bu aşama, tanıdık olanların ötesinde gruplar ya da kişilere dair çok az gerçek bilincilik ya da empati gösterir.

4. İkinci aşamadaki kişi, farklılıkları ya onları (görüntü/izdüşüm) fark etmeyerek ya da klişeleriyle çözer.⁶⁷

İkinci aşamada bulunan öğrencilerin, *sosyal farkındalık yönüne* dair ifadeler:

1. (öğretmenim) Bana hiç vurmazdı. .. Başka bir şey yok. (Ayşe)

37. Önceden babam, beni... hiç ilgilenmediğini, ...umursamadığını düşünüyordum.

38. Şimdi daha çok ilgileniyor. (Fatih)

⁶⁶ Gümüş, 7–12 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi (James W. Fowler’a Göre İnanç Gelişimi), s. 154; Koç, “Çocuğun Dini Gelişiminde Rol Model Olarak Anne ve Baba”, s. 49–60.

⁶⁷ Fowler ve ark., *Faith Development Research*, s. 40.

134. (öğretmenimin) Bize yakın olması, bizim .. dersere, .. bize, bizim seviyemize göre ders

135. anlatması, .. bize yakın olması, her konumuzla ilgilenmesi (ni beğeniyorum).

343. Özellikle benim mmm benim gibi çalışkan ve benim gibi dersi dinleyen öğrenciler (le arkadaşlık ederim). **(Mehmet)**

İkinci aşamanın *sosyal farkındalık sınırı boyutuna* yönelik bu ifadelerde, klişeleşmiş kişiler ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda ikinci aşamanın sosyal farkındalık sınırını; aile, öğretmen ve arkadaşlar⁶⁸ oluşturmaktadır. Bunlar, aynı zamanda ilkokul çağındaki çocukların ilgi alanına giren unsurları temsil etmektedir. Böylece bu aşamada bulunan bireylerin, ailenin dışında, farklı ilişki türlerini de yapmaya başladıkları ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlara yönelik tespitlerde, daha çok “görüntüler” esas alınmıştır. Dolayısıyla bunlarla ilgili yapılan yorumlar, yüzeysel ve somut bir nitelik taşımaktadır. Bu boyutta bireyler “benzeyen-benzemeyen” ilkesi gereğince sınıflandırılmıştır. Mehmet’in ifadeleri, bunun açık bir örneğidir. Buradan, bireylerin değerlendirilme ve onaylanmasında “bizatihi bireyin kendisinin” ölçü kabul edildiği sonucuna varmak mümkündür.

e. Otorite Odağı

1. İkinci aşama, otoriteyi sorgulayabilir, bir istek ve yasağın nedenlerini sorabilir. Böylece birinci aşamanın bağıllık-itaatinin ötesine gider.

2. İkinci aşamada otorite olarak fonksiyonel olabilen insanların oranı, geleneksel otorite rollerini icat eden toplumun bu insanlarını içererek genişler.

3. İkinci aşamada otorite odağı, yüzeyseldir. Yakın aile, daha çok ikinci aşama için en önemli otorite kaynağıdır. Akran grup ya da daha genelleştirilmiş otorite fikrine geçme, üçüncü aşamanın bu yönüne geçişe işaret eder.

4. Otoritenin geleneksel işaret ve sembolleri, ikinci aşama insanı için önemlidir.

⁶⁸ Gümüş, 7–12 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi (James W. Fowler’a Göre İnanç Gelişimi), s. 154.

5. Otoriteyle ilişkiler, ikinci aşamada somut bir nitelik gösterir. Kişisel ilişkiler, otorite figürünün önemini artırır.

6. Dış görünüş ve inançlara bağlılık, ikinci aşamadaki otoritenin iddialarını değerlendirmek için bir kriterdir.

7. İkinci aşama, otoritenin iddialarını değerlendirmede belli bir sosyal role dair neyin uygun olduğunu değerlendirir.⁶⁹

İkinci aşamada bulunan öğrencilerin *otorite odağı yönüne* dair ifadeler:

227. Babam, bana anlat, mmm.. bilgi vermişti bu konu hakkında. O; en iyi lise, fen lisesi

228. demişti. Bu fen lisesini kazanabilirsem, okul seviyem artar demişti yani. Okulda daha

229. başarılı olursun, demişti. (Fatih)

240. Bütün Müsümanlar, İslam dinine inanır inanç olarak...namaz kılmalı, oruç tutmalı,

241. en başta da hacca gitmeli. Değerler, benim için değerli olan şeyler, ailem, okulum, derslerim. (Selma)

409. Yani televizyonda bilgi programları var. Oradan mmm bilgi ediniyorum.

410. ödevlerim olduğum zaman bilgisayardan indiriyorum. (Mehmet)

Bu ifadeler, ikinci aşmanın *otorite odağı boyutuna* yöneliktir. Burada, diğer boyutlarda bulunan aile, okul, dini gelenek gibi unsurlara, televizyon ve bilgisayar gibi kitle iletişim araçları da eklenmiştir. Böylece ikinci aşamanın *sosyal farkındalık sınırı* ve ikinci aşamada etkin olan otoritelerin kapsamı genişlemiştir. Bununla birlikte aile, hala en önemli otorite kaynağıdır. Özellikle Fatih'in ifadeleri bu anlamda önemlidir. Geleneksel değerler ve inançlara bağlılık, yine bu ifadelerde kendine bir yer bulmuştur. Selma'nın ifadeleri, bu bağlamda değerlendirilebilir. Ayrıca kişisel ilişkiler, otoritenin önemini artırmaktadır. Mehmet ve Fatih'in ifadeleri buna örnek gösterilebilir. Sonuç olarak bireyin hayatı-

⁶⁹ Fowler ve ark., *Faith Development Research*, s. 41.

na yönelik kararlarında, amaçlarında, hayatını yönlendiren ve biçimlendiren değerlerinde aile, okul, dini gelenek ve kitle iletişim araçları önemli bir rol oynamaktadır.

f. Dünya Ahengi Biçimi

1. İkinci aşama kabul edilen ifadeler, olayları tanımlamada hikâye biçimlerini kullanma ve zaman ve mekân açısından olayları birbirine bağlama kabiliyeti gösterecektir.

2. İkinci aşama, somutun (somut olanın) çok bilincindedir. Somuta meraklıdır. İkinci aşama düşüncesi, “deneysel” olmaya eğilim gösterecektir. Objeye ve olaylar arasında mantıksal bağları tanımlamada aşmanın bu somut işlemlerini kullanabilecektir (A: Mantık Biçimi yönüne bak).

3. İkinci aşama, nedensellik bakımından somut olayları görecektir.

4. İkinci aşama dünya ahengini gösteren ifadeleri, sık sık tahmin ve kontrol açısından objeye ve olaylara ilgi gösterecektir.

5. İkinci aşama, oluşturulan hikâyeler içine yerleştirilir. Ne onlardan uzak durma (geri çekilme) ne de hikâyenin bir yapı olduğuna dair gerçek bir düşünce vardır.⁷⁰

İkinci aşamada bulunan öğrencilerin *dünya ahengi* yönüne dair örnekler:

256. Gerçek inanç, yani ben müsümanım diye geçinmeyeceksin, yani her zaman ibadet,

257. ibadetini yerine getireceksin.(Fatih)

310. Ölüm, sorguya çekileceğin kıyamet gününde, sorguya çekileceğin, günahların

311. ve sevapların tartılacağı, ve cehenneme mi, cennete mi gideceği belli olduğu

458. Tabi. Mesela iş eğitiminden yazılı oluyorsun. Bir alıyorsun. Zaman o zaman

459. seni, deniyor öğretmen. Notunu, karneye notunu öyle veriyor.

461. Allah da, bizi buraya şey yazılı şey denemek için göndermiştir. (Murat)

⁷⁰ Fowler ve ark., *Faith Development Research*, s. 42.

515. Dindarlığın anlamını bilmiyorum. Onun için cevap vermeyim
(Mehmet)

İkinci aşamanın *dünya ahengi biçimi boyutuna* yönelik bu ifadelerde, genel olarak dini geleneğin etkisi daha bir ön plana çıkmıştır. “İnanç-ibadet gerekliliği, kıyamet, cennet, ceennem ya da Allah’ın imtihanı” gibi kavramlar, bunun örnekleri içerisinde gösterilebilir. Aynı zamanda burada, olaylar ve objeler arasında somut mantıksal bağlar kurulduğu gözlemlenmektedir. Örneğin Fatih, inanç-ibadet arasındaki uyumluluğa dikkat çekmiştir. Murat ise, öğretmen- Allah arasında bir benzerlik ilişkisi kurmuş ve buna dayanarak somut akıl yürütmüştür. Genel olarak ifadelerde, hikâye formları (dini anlatılar) ön plana çıkarılmıştır. Fakat bunların gerçekliğine dair ayrıca bir değerlendirme söz konusu değildir. Murat’ın ve Mehmet’in ifadeleri bu bağlamda önemlidir. Bu bağlamda dini değerler, bireylerin kendi kabulleri bağlamında hayatı, insanları ve dini değerleri değerlendiriş biçimine hakim olmuştur.⁷¹

g. Sembolik Fonksiyon

1. İkinci aşama, fantezi ve realiteyi; sembol ve sembolize edilene ayırt edebilir.

2. Semboller, genellikle ikinci aşamada tek bir yönde yorumlanır.

3. İkinci aşama, semboller ve yaratıcı hikâyelerle birlikte olayları gruplayabilir.

4. İkinci aşamadaki semboller, üçüncü aşamadaki gibi çağrışım yapma gücü yoktur.⁷²

İkinci aşamada bulunan öğrencilerin *sembolik fonksiyon* yönüne dair örnekler:

71. Allah, doludur diye, ezanları Allah söyler diye düşünüyordum. Ama ailem, hem

72. öyle bir şey yok dedi. Allah birdir, ezanları şey namaz hocalar, şey imamlar, imamlar okur ki söylediler.

⁷¹ Gümüş, *7-12 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi (James W. Fowler’a Göre İnanç Gelişimi)*, s. 154.

⁷² Fowler ve ark., *Faith Development Research*, s. 42.

73. Bundan beri, Allah birdir diye düşünüyorum. (Murat)

58... Allah, eşi ve benzeri olmayan bir varlıktır. .. Bizi yoktan var etmiştir. Doğurmamıştır

59. ve doğrul, doğurmamıştır...

332. Bütün ibadetler, benim için önemli. Namaz kılmak, günlük görevimiz. Bayramlarda

333. ise insanlar birbirleriyle yardımlaşmada oluyor. Kandillerde insanlar dua ettikçe,

334. duaları kabul oluyor. (Selma)

İkinci aşamanın *sembolik fonksiyon boyutuna* yönelik bu ifadelerde, ikinci aşamanın bu boyutunun özelliklerinin tamamını görmek mümkündür. Allah'la ilgili düşüncelerde, ilk etapta sembol ve sembolize edilen ayrımı dikkati çekmektedir. Murat'ın ifadeleri, bunun güzel bir örneğidir. Burada aile, bu dönem çocuklarının sembolleri yorumlamasında etkin bir rol oynamıştır. Ayrıca semboller, "gruplama" ilkesi gereğince sınıflandırılmıştır. Ancak genel olarak burada, sembollerle ilgili lafzi ve somut yorumlar yapılmıştır. Dolayısıyla burada, sembollerin çağırışım özelliğinden bahsedilemez. Özellikle Selma'nın ifadeleri, bu açıdan önemlidir. Diğer taraftan çocuklar, tam bir bilinçlilikle olmasa da, genel olarak toplumlarının dini geleneğinden haberdardır ve bunları benimsemişlerdir.⁷³ Dolayısıyla değerlendirmeleri de, bu bağlamdadır.

3.5.2. İkinci Aşamayı Etkileyen Unsurlar

a. Aile ve Yakın Çevre

110. Anne-babam, beni ilkin .. doğduğumdan itibaren .. bir eğitime, eğitmeye çalışan, ..

111. beni kötülüklerden koruyan, .. kötülüklerden koruyan (Selma)

108. Baba, insan zaten babası olmadan yaşayabilir, ama annesi olmadan yaşayamaz. (Fatih)

53. Annemin .. beni sevmesi, beni koruması, ..

⁷³ Gümüş, 7-12 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi), s. 154.

183. Ödevlerimi, 'er geç bitirecem. O ödev, benim ödevim çünkü.
Bitirme.

184. bitirmezsem hem .. çalışkan olamamam, hem de ülkemde bir yardımım olamaz. (Mehmet)

Bu ifadeler, ilkokul dönemi çocuklarının, ailelerinin hayatlarındaki yeri ve önemine dair bir bilinçlilik içersinde olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki ifadelerde, özellikle anneler ön plana çıkmaktadır. Normalde ilkokul dönemi, ailenin etkinliğinin azalmaya başladığı bir dönem olarak ifade edilmektedir. ⁷⁴Bu, ilkokula başlayan ve artık ailenin dışında başka nesne ve bireylerle ilişkiye giren bu dönem çocukları için bir noktada kabul edilebilir. Ancak aile, doğrudan ya da kabul ettiği ve sosyalleşme süreci içersinde çocuğuna verdiği dini ve ahlaki değerleriyle, halen otoritesini korumaktadır (bkz. mantık biçimi, ahlaki yargılama, otorite odağı, dünya ahengi biçimi ve sembolik fonksiyon boyutları örneklerine). ⁷⁵Ayrıca bu dönem çocukları, sorumluluklarının farkındadır. Özellikle Mehmet'in ifadeleri bu bağlamda önemlidir.

b. Arkadaşlık ve Cinsiyet

286. Çünkü erkek arkadaşlarım, bana da uygun. Kızlar, ip oynar; ben ben, ip oynamayı sevmem.

287. Ama erkekler, top oynar. Top oynamayı, erkekler daha çok ister. (Murat)

203. Kızlarla daha yakın olduğumuz için, .. erkekler-erkelerle; kızlar-kızlarla (oynamalıdır). (Selma)

343. Özellikle benim mmm benim gibi çalışkan ve benim gibi dersi dinleyen öğrencilerle (arkadaş olurum). (Mehmet)

196. (arkadaşımın)Bana yalan söylememesi, bana yakın olması, sırlarımı paylaşacak biri olması, dürüst olması (gerekir). (Selma)

202. (Arkadaşım) Hep benimle her şeyinin paylaşabilmeli yani. Sonra kötü alışkanlıkları olmamalı. (Fatih)

Bu ifadeler, "realite-fantezi ayrımı" temeline dayanmaktadır. Bu

⁷⁴ Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım,1989, s. 76.

⁷⁵ Türküz, *Okul Öncesi Dönemde Dinî Gelişim Ve Eğitimi (James W. Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma*, s.159; Koç, "Çocuğun Dini Gelişiminde Rol Model Olarak Anne ve Baba", s. 59.

dönem çocuklarında cinsel kimliğin ya da diğer bir ifadeyle cinsiyet farkındalığının varlığını ortaya koymaktadır.⁷⁶Bu bağlamda bu ifadeler, bu dönem çocuklarında “cinsel kimlik anlayışı”nın daha da üst bir noktaya taşındığını göstermektedir. Buna göre bu dönem çocukları, cinsel kimliklerinin de belirginleşmesine paralel olarak arkadaşlıklarında ve özellikle oyunlarında hem cinsleriyle birlikte olmayı yeğlemektedirler. Dolayısıyla aralarında cinsel kimliğe dayalı olarak bir gruplaşmaya gitmektedirler. Bu dönem çocukları, arkadaş seçimlerinde cinsel kimliğin yanı sıra kendisi gibi olan, kendi beklentilerine ve değerlerine sahip bireylere öncelik tanımaktadır. Selma, Mehmet ve Fatih’in ifadeleri, bu açıdan değerlendirilebilir.

c. Öğretmenler

134. Bize yakın olması, bizim dersere, bize, bizim seviyemize göre ders anlatmasını (beğeniyorum)..(Selma)

97. Yani diğer arkadaşlarıma, sınıfına almıyor. Yani onlarla ders vermiyor, onların

198. oynamasına izin vermiyor. Ben, güzel oynadığım için... beni oynatıyor.

361. (hedefim) Öğretmen veya satranç öğretmeni olmam. (Mehmet)

138. Öğretmenim, benim için çok önemli. O, ikinci anne sayılır yani. Ve eğitiyor, eğitim veriyor.

320. Bazı, bazıları, büyük- şehirlerde, öğretmenim anlatmıştı. Bazıları uyuyor

321. numarası yapıyor, bazıları dışarı, pencereden dışarıyı seyrediyor numarası yapıyormuş. **(Fatih)**

Bu ifadeler, öğretmenin ilkökul çağındaki çocukların eğitiminde önemli bir unsur haline geldiğini göstermektedir.⁷⁷Öğretmenin dersteki performansının yanı sıra, öğrenciye yönelik tutum ve davranışları, öğrenci için önemli bir yere sahiptir. Ayrıca çocukların herhangi bir konuya yönelik tespitlerinde daha çok öğretmenlerini referans aldıkları gö-

⁷⁶ Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s. 76.

⁷⁷ Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s. 80.

rülmemektedir. Fatih'in ifadeleri, bu açıdan önemlidir. Özellikle eğitimde öğretmenin, öğrenciyeye yönelik tutum ve davranışlarında izleyeceği olumlu çizgi, çocuğun geleceğe yönelik hedeflerini belirlemede de etkili olmaktadır. Bu bağlamda, Mehmet'in ifadeleri önemlidir.

d. Kitaplar

239. Oyunda .. oyunda yazıyor ki, hikayede: .. orda diyor ki bir kov-boy, namusunu

240. kurtarmak için, her şeyi atın üstünde adam öldürüyor. Adamı öldürmezdim, ama onu polise tutardım. **(Murat)**

300. Hayat suyu. Ne anlatıyordu orada?

310. Hz. Süleyman, ölümsüzlüğe karışıyor. **(Mehmet)**

177. “ denizler altında 21 fersahı”ı okuyorum. .. önceki .. hoşuma gidenler, “pamuk

178. prenses”, bütün okuduğum hikayeler hoşuma gidiyor. Bunlar en çok “gül prenses, ketty'nin işleri.” **(Selma)**

Bu ifadeler, bu dönem çocuklarında, macera, yiğitlik ve gizsel içerikli kitaplara yönelim olduğunu ortaya koymaktadır. ⁷⁸Bu bağlamda Murat'ın, Mehmet'in ve Selma'nın okuduğu kitaplar örnek gösterilebilir. Ayrıca bu dönem çocukları tarafından okunan kitaplar, genellikle çocukların cinsel kimliklerinin etkisindedir.

147. İbadet etmeyi, dua etmeyi, başkada (önemsiyorum). **(Ayşe)**

191. Kitap okuma, okumayı düzenler. Okumam, okumamın düzelmesi, konuşmamın

192. düzelmesi (için okuyorum) .. ilerde bu bilgiler bana, dönecektir. **(Selma)**

186. (kitaplar) Hepsini de, ayrı dersler çıkarttım. **(Fatih)**

Bu dönem çocuklarının kitap okuma alışkanlıklarının temelinde, pragmatik (faydacı) hedefler ve öğretici fonksiyonlar bulunmaktadır. Bu durum, ikinci aşamanın karşılıklılık ilkesiyle de örtüşmektedir.

e. Televizyon ve Bilgisayar

111. En çok, .. çocuklar ne olacak (seyrediyorum).

⁷⁸ Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s. 96.

122. (oradaki) Duygunun saçlarını, gözlerini (beğeniyorum). (Ayşe)
182. Polis, .. Chaky Chan'ın filiminin içinde poliser var. Poliser, kö-tü; poliser nasıl..
183. işler yapıyorlar.
185. Onlar hakkında düşünüyorum. .. Chaky Chan'de bazen bazı terbiyesiz şeyler var?
186. Onları izlemiyorum, hemen kapatıyorum. Öyle şeyler düşünüyorum. (Murat)
271. Cennet mahallesinin de, çok komik yanları var. Onun için izliyorum. (Mehmet)

Bu ifadeler, bu dönem çocuklarının hayatlarında televizyonun da, önemli bir yer işgal ettiğini göstermektedir. Çocuklar, bu dönemde daha çok güldürü ve macera içerikli programları seyretmektedirler. Hatta yer yer bu kahramanlarla özdeşleşmektedirler. Ayşe'nin ifadeleri bu bağlamda önemlidir. Bu dönem çocukları, film kahramanlarının temsil ettikleri karakterleri, gerçek hayatla bağdaştırmaktadır. Onların gerçek hayattaki rollerine ilişkin bilgi edinmeye de çalışmaktadırlar. Ayrıca bilgisayar ve televizyon, bu dönem çocukları için bir bilgilendirme aracı olarak görülmektedir (bkz. otorite odağı ifadelerine). Bu ifadelerde en can alıcı nokta ise, ailenin ve toplumun değerlerinin, bireyin televizyon seyretme tarzında etkili olmasıdır. Özellikle Murat'ın ifadeleri bu bağlamda önemlidir.

Düzenli aralıklarla aile ortamında yapılan etnografik gözlemler neticesinde, bu beş çocuğunun ikinci aşamanın özelliklerini bariz olarak taşıdığı görülmüştür. Özellikle ailenin çocuklar üzerindeki otoritesi, büyük oranda azalmıştır. Buna karşılık öğretmen, dolayısıyla okul, çocuklar üzerinde düşünsel ve davranışsal olarak önemli bir otorite haline gelmiştir. Öyle ki okul, çocukların bir gün içersinde neler yapacaklarını ya da neler yapabileceklerini belirlemektedir. Bu bağlamda çocuklar, arkadaşlarıyla oynama ve televizyon seyretme gibi aktivitelerini, o günkü okul programına göre düzenlemektedir. Hatta bir kısım öğrenciler, okulun rehberlik servisinin öğrencilere hazırladıkları günlük programa göre hareket etmektedir (Fatih ve Mehmet). Yine çocuklar, gündemdeki herhangi bir konuya ilişkin düşüncelerinde, o konudaki öğ-

retmenlerinin fikirlerini benimsemektedir. Ayrıca okul, kitap okuma alışkanlığının edinilmesinde ve kitapların seçiminde yönlendirici bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla çocukların okudukları kitaplar, daha çok okulun tavsiye ettiği kitaplardır.

Aile ise, çocukların aktivelinde, okul kadar olmasa da, etkilidir. Çocuklarının okul, arkadaş ve televizyonla olan ilişkilerini yakından izlemektedir. Kendi değerleri bağlamında çocuklarını yönlendirmektedir. Örneğin, çocukların televizyonda neyi izlemeleri gerektiği ya da neyi izlememeleri gerektiğine karar vermektedir. Dolayısıyla ailenin değerleri, aileyi ve ilkokul çağındaki çocukları etkilemektedir. Ayrıca aileler, çocuklarının söz konusu unsurlarla olan ilişkilerini sınırlamaya çalışmaktadır. Çünkü çocuklarının özellikle okula gittiği sürece sadece derslerine odaklanmalarını ve başarılı olmalarını istemektedir. Bir anlamda örnek öğrenci yetiştirme gayreti içersindedir. Bu da, ister istemez çocuğun okul merkezli bir hayatı sürdürmesine sebep olmaktadır. Fakat yapılan gözlemler, çocukların sosyal hayata katılım süreçlerinde şimdilik bir sorun yaşamadıklarını ortaya koymuştur. Ancak bu, ileriki hayatta bir sorunla karşılaşmayacakları şeklinde yorumlanmamalıdır.

Ailelerin eğitim düzeyi bir birinden farklılık arz etmektedir. Örneğin Selma, üniversite mezunu; Murat ve Ayşe, ilkokul; Mehmet, lise; Fatih ise ortaokul mezunu bir aile ortamında yetişmektedirler. Ancak çocuklarla yapılan görüşmelerde, bu farklılığa işaret edecek belirgin bir durumla karşılaşmamıştır. Bununla birlikte ailelerin, eğitim düzeyi fark etmeksizin, çocuklarını iyi bir şekilde yetiştirme gayreti gösterdikleri gözlemlenmiştir. Aileler, bu konuyla ilgili her türlü bilgi edinme yollarına başvurmaktadır. Bunlar içersinde çocuk yetiştirme üzerine hazırlanan televizyon programları ile çocuklarının öğretmenlerinin bu konuya yönelik telkinleri yer almaktadır. Buralardan edindikleri bilgi ve telkinler, ailelerin çocuklarına yönelik tutumlarını ve onlarla olan ilişkilerini biçimlendirmektedir. Dolayısıyla çocuklar üzerinde etkili olduğu ifade edilen unsurların bir kısmı, aileler üzerinde de etkili olmaktadır.

Özetle ilkokul dönemi çocukları, ikinci aşamayı temsil etmektedir. Yapılan gözlemlerle de, bu durum bizzat araştırmacı tarafından yerinde tespit edilmiştir. İlkokul çağındaki çocukların inanç gelişiminde; aile ve yakın çevre, okul, arkadaş, televizyon, bilgisayar, kitap ve dini gelenek

gibi sosyo-kültürel unsurlar söz konusudur. İlkokul çağındaki bu çocuklar, bu unsurlarla birebir etkileşim halindedirler. Bunların, ayrıca kendi hayatlarına yönelik katkılarının ya da daha genel bir ifadeyle fonksiyonlarının farkındadır. Bir noktada bu unsurlara, bu fonksiyonlar diğer unsurların da etkisiyle çocuklar tarafından yüklenilmiştir. Televizyonun bilgi edinme, bilgisayarın ödevler konusunda yardımcı olması, bu anlamda örnek verilebilir (bkz. otorite odağı boyutu örneklerine). Ya da arkadaşların, zor günde yanlarında olması gibi (bkz. Mantık biçimi boyutu örneklerine).

Yapılan etnografik gözlemlerde, aile ve özellikle okulun etkisi, çocukların hayatlarında somut olarak görülmüştür. Yukarıda ifade edilen unsurların çoğunun da, aile ve özellikle okul tarafından koordine edildiği ortaya çıkmıştır. Ailenin otoritesi azalmıştır. Ancak aile, değerleriyle çocuklar üzerindeki etkinliğini devam ettirmektedir.

Kısacası aile, okul, arkadaş, dini gelenek ve televizyon gibi sosyo-kültürel unsurlar, ilkokul çağındaki çocukların inanç gelişiminde etkilidir. Çocuklar, bunlarla birebir etkileşim halindedir. Ancak bunlar arasında özellikle aile, değerleriyle; okul da öğretmenleri vasıtasıyla daha bir öne çıkmaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, ilkokul çağındaki çocukların inanç gelişiminde etkili olan unsurları tespit etmeyi ve bunların boyutlarının ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Fowler'ın *inanç gelişimi teorisi* çerçevesinde çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, *inanç gelişimi teorisinde* ikinci aşamaya tekabül eden ilkokul çağındaki beş çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklardan Ayşe, Murat, Selma ve Fatih, 11 yaşındadır ve beşinci sınıfa gitmektedir. Mehmet ise, üçüncü sınıfa gitmektedir. Ve 9 yaşındadır.

Araştırmaya katılan beş çocuğun, -Fowler'ın da belirttiği gibi ikinci aşamada- olduğu tespit edilmiştir. Yürütülen görüşmeler ve yapılan gözlemler neticesinde, beş çocuğun inanç gelişiminde şu unsurlar tespit edilmiştir: Aile, okul, arkadaş grubu, televizyon, bilgisayar, kitap ve dini gelenek.

Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi, yapı olarak insanların inanç gelişimi taslağını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu anlamda bu çalışmada,

genelde İslami geleneği benimseyen ve değer merkezlerini bunun çerçevesinde tayin eden bireylerin inanç gelişim şemasını görmek mümkündür. Buna göre ilkokul çağındaki çocuklar, genel olarak hayatı toplumun kendilerine verdiği dini ve ahlaki değerler çerçevesinde algılamaktadır. Özellikle bu durum, bireylerin ahlaki değerlerinde ve hayatı değerlendirmede model olan otorite düşüncelerinde, dünya görüşlerinde ve inançlarının içeriğini oluşturan sembollere yönelik yorumlarında görülmektedir.

Bu araştırma ile bir nevi *inanç gelişimi teorisi* test edilmiştir. Bu teorinin kapsamına, Müslümanlar da eklenmiştir. Bu araştırma, sadece aşama tespiti yapmamıştır. Aynı zamanda ikinci aşamada fonksiyonel olan sosyo-kültürel unsurlara dikkat çekerek, bu unsurların boyutlarını tespit etmiştir. Böylelikle İnanç Gelişimi Teorisi'nin kapsamı genişletilmiştir. Bu teori içselleştirip güncelleştirilmiştir. Bu çalışmayla Türkiye'deki iman ve inanç anlayışı, Fowler'ın iman ve inanca dair görüşleri bağlamında yeniden değerlendirilmiştir. Bu çerçevede Türkiye'de din psikolojisi sahasında yaşanan iman ve inanç arasındaki kavram sorununun çözümüne, İnanç Gelişimi Teorisi bağlamında az da olsa katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma, insanı dini değerler ağırlıklı olarak inceleyen din psikolojisi araştırmalarından farklıdır. Çünkü konusunu dini değerlerle sınırlandırmamıştır. Evren ve örneklem olarak seçtiği grubu daha geniş bir zeminde incelemiştir. Bu araştırmada, *görüşme tekniği* kullanılmıştır. Böylece *görüşme tekniği* yeniden gündeme gelmiştir. Bilindiği gibi ampirik çalışmalarda daha çok *anket tekniği* kullanılmaktadır.

Bu araştırma, bireylerin “yaşamlarına, ilişkilerine, adayışlarına, değerlerine, dini değerlerine” odaklanmıştır. Yürüttüğü görüşmelerle, bireylerin, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine fırsat tanımıştır. Böylece daha somut ve detaylı veriler elde edilmiştir. Araştırmayla, sosyalleşme sürecinde önemli bir dönem yaşayan ilkokul çağındaki çocukların kendileri hakkında farkındalık kazanmalarına katkıda bulunulmuştur.

Bu araştırmada, etnografik gözlemler yapılmıştır. Böylece ilkokul çağındaki çocukların inanç gelişiminde etkili olan sosyo-kültürel unsur-

ların gerçek hayattaki etkinliğini görmek mümkün olmuştur. İlkokul çağındaki çocukların, bu unsurlarla ilişkileri bizzat yerinde tespit edilmiştir. Bu da, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmıştır.

İlkokul dönemiyle ilgili yapılan bu araştırmanın verileri, eğitim, din eğitimi, psikoloji ve din psikolojisi sahasında kullanılabilir. Ayrıca araştırma verileri ilkökul dönemi çocuklarının inanç gelişiminde olumlu unsurların devamının sağlanmasında, olumsuz olan ya da olumsuz olabileceklerin denetime tabi tutularak olumlulaştırılmasında ve bu yönde gerekli tedbirlerin alınmasında kullanılabilir.⁷⁹

Bununla birlikte daha geniş ve ileri düzeyde değerlendirmeler yapmak ve araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini tespit etmek ya da artırmak için; a) Evren ve örnekleme genişletilen araştırmalar yapılabilir; b) Etnografik gözlemlerin alanı genişletilebilir. Bu bağlamda farklı ortamlarda bireylerin sosyal hayata katılım süreci izlenebilir; c) Birey üzerinde etkili olan sosyo-kültürel unsurların her birinin ayrı ayrı inceleneceği araştırmalar yapılabilir.

Yine inanç Gelişimi Teorisinin farklı kültürel zeminlerde, bunların unsurları dikkate alınarak yeniden biçimlendirilmesi sağlıklı sonuçlar almak ve teoriyi içselleştirmek açısından bir ihtiyaçtır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı bu teorinin maksadının gerçekleşmesi adına daha kolay uygulanacak farklı teknikler geliştirilebilir. Yine genel olarak hazırlanan sorular, hitap edilen gruplara göre yeniden dizayn edilmelidir.

Kaynaklar

- Ali Köse, *İman*, İslam Ansiklopedisi, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2000.
- Antoine Vergote, *Din İnanç ve İnançsızlık*, çev. Veysel Uysal, İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999.
- Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, 1989.
- Baksen Özdemir, *13-20 Yaşları Arasında Dinî Gelişim ve Eğitimi (James W.Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma)*, Yüksek Li-

⁷⁹ Eyüp Şimşek, "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(1), 2004, s. 220; Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", s. 137-154.

- sans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- Barış Erdal & Üzeyir Ok, “Müzik Tercihinde İnanç Biçimlerinin Rolü”, *Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (3), 2012, 59-74.
- Bozkurt Koç, “Çocuğun Dini Gelişiminde Rol Model Olarak Anne ve Baba”, *Dini Araştırmalar*, 11, 2008, 49-60.
- Cemil Osmanoglu, *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Dimitris Pnevmatikos, “İlkokul Çağındaki Çocukların Dini Kavramlarındaki Kavramsal Değişimler: Tanrının Yaşadığı Ev Örneği”, çev. Recep Kaymakcan & Abdulkadir Çekin. *Dini Araştırmalar*; 8, (22), 2005, 313-334.
- Eli Gottlieb, “Dini Düşüncenin Gelişimi”, çev. Cemil Osmanoglu & Mustafa Ulu, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(1), 2012, 269-289.
- Erdoğan Söylemez, *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi (James W. Fowler’a Göre İnanç Gelişimi)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Esmenur Gümüş, *7-12 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi (James W. Fowler’a Göre İnanç Gelişimi)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- Ethem Ruhi Fiğlalı, “Hariciler”, *İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997.
- Eyüp Şimşek, “Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(1), 2004, 207-220.
- Ferit Uslu, *Felsefi Açından İmanı Temellendirme*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2004.
- Habil Şentürk, “Dini Gelişim Psikolojisi”, *Diyanet İlmî Dergi*, 31(4), 1995, 63-80.
- Hasan Kayıklık, “Psikolojik Açından İnanç, İman ve Şüphe”. *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2005, 133-155.
- Hatice Eşer, *Dini İnanç Gelişimi ve Benlik Saygısı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2005.
- Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1996.
- Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2003.

- İbni manzur, *Lisanul Arab*. Beyrut: Darul Fikr,1955.
- Jack, R. Fraenkel & Norman E. Wallen, How To Design and Evaluate Research in Education. *San Fransisco State Universitiy: Mcgraw-Hill Publishing Company*, 1990, 68–87.
- James W. Fowler, “İman Bilincinin Evreleri”, çev. Ali Ulvi Mehmedoğlu, *M.Ü.İlahiyat fakültesi Dergisi*, 19, 1991. 85-104.
- James W. Fowler, J. & Sam Keen, “Life Faith Structures Trust and Loyalty”, *Life Map: Conversations on The Journey of Faith*, ed. J. Berryman, Texas: World Book, 1978, 14–101.
- James W. Fowler, J. W. & Robin W.Lovin, *Trajectories in Faith: Five Life Studies*. Nashville: Abingdon, 1980.
- James W. Fowler, J. W. (2004a). *Faith Development At 30: Naming The Challenges Of Faith in A New Millennium*. *Religious Education*. 99, 405–421.
- James W. Fowler, J. W.,Heinzb Streib. & Barbara Keller, *Faith Development Research*. Bilefeld: Center. C.B.S.C.R, 2004.
- James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and Quest for Meaning*. San Francisco: Harper &Row, 1981.
- Kelvin Stokes, *Faith Development in The Adult Life Cycle*. Minneapolis: The Religion Education Association, 1983.
- Mustafa Doğan Karacoşkun, *Psiko-Sosyal Açıdan İman-Amel (Dini Davranış) İlişkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,1998.
- Mustafa Köylü, “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, *A.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(11), 2004, 137-154.
- Paul Tillich, *İmanın Dinamikleri*, çev. Farullah Terkan & Salih Özer, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2000.
- Rabson, Colin, *Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practitioner- Researchers*. Oxford: Blackwell, 1993.
- Ralph W. Hood, Bernard Spilka, Bruce Hunsberger, ichard Gorsuch, “Dini Gelişim Kuramları”, Çev. Mustafa D. Karacoşkun, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(4), 2004, 205-221.

- Rick Grover, "Faith Development Theory: Handmaid To Biblical Discipleship", *Leaven*, 7(2), 1999, 90-95.
- Robert J. Keely, "Faith Development and Faith Formation: More Than Just Age and Stages". *Life Long Faith*, 2010, 20-27.
- Rukiye Türküz, *Okul Öncesi Dönemde Dinî Gelişim ve Eğitimi (James W. Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Üzeyir Ok, "Bir Aktivite Sistemi Olarak "İnanç": İnanç Gelişimi Teorisine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2005, 112-137.
- Üzeyir Ok, "Faith Development and Perception of Diversity Among Muslims in Turkey: Construction and Initial Test of a Measure for Religious Diversity in Islam", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(3), 2006, s. 224-227
- Üzeyir Ok, *İnanç Psikolojisi, Yaşamı Anlamlandırma Biçiminin Hayat Boyu Gelişimi*. Ankara: Özkan Matbaacılık. 2007.