



Türk Din Psikolojisi Dergisi
Turkish Journal for the Psychology of Religion

Sayı: 9 • Haziran 2024 • 41-62
Issue: 9 • June 2024 • 41-62



Bilişsel Psikoloji Perspektifinden Din ve Maneviyat

Religion and Spirituality
from the Perspective of Cognitive Psychology



Büşra Şekerli

Doktora Öğrencisi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Psikoloji Bölümü
E-posta: busrasifakerli@gmail.com
Orcid: 0009-0001-7831-9981
İstanbul / Türkiye

PhD Student
İstanbul Sabahattin Zaim University
Department of Psychology
E-mail: busrasifasekerli@gmail.com
Orcid: 0009-0001-7831-9981
İstanbul / Türkiye

<https://doi.org/1059379/tdpd.1382015>

Türk Din Psikolojisi Dergisi
Turkish Journal for the Psychology of Religion

Makale Türü • Article Type Araştırma • Research
Geliş Tarihi • Received 27 Ekim 2023 • 27 October 2023
Kabul Tarihi • Accepted 09 Aralık 2023 • 09 December 2023

Ö z e t

Din ve maneviyat kavramları geçmişten günümüze bilim dünyasında tartışılmaya devam etmektedir. Tarih boyunca din ve bilim ilişkisi çeşitli biçimlerde ele alınmıştır. Yinger'in (1957) din ve bilimin dört şekilde ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Buna göre (i) birbirleriyle uyum içerisinde olabilirler; (ii) aslında din ve bilim birbiriyle aynı anlama gelebilir; (iii) birbirlerinden tamamen ayrı oldukları için aralarında temel bir çatışma söz konusu olmaz; (iv) bilim gerçeğin tek ölçüsü şeklinde kabul edilir ve dinin bilimle çelişen hükümleri bilim adına geçersiz kabul edilerek reddedilebilir. Din kavramının bilim dünyasında nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili çeşitli görüşler olmasına rağmen felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi birçok disiplin din konusunda açıklamalar yapmıştır. Uygulamalı bilimlerden biri olan biliş-sel psikoloji de din üzerine araştırmalar yapan bilim alanlarından biridir. Bilişsel psikoloji, din üzerine çalışmalar yaparken dinle ilgili davranışların sadece gözlenen durumla sınırlandırılmaya-cağını, zihinsel temsiller ve inançlar gibi zihinsel süreçlere de odaklanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu makalenin amacı, bilişsel psikolojinin din ve maneviyat konularına ilişkin açıklamalarını ve bu alandaki önde gelen çalışmaları derlemek ve bireyin din ve maneviyatla ilgili gelişimini bilişsel psikoloji perspektifinden incelemektir. Bu makalede, genel olarak bilişsel psikolojinin tarihçesi, bilişsel psikoloji ve din ilişkisi, dinsel biliş, dini gelişim kuramları ve bilişsel psikoloji, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve din, üst biliş, din ve maneviyat ilişkisi son olarak da bilişsel psikoloji ve din arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik bazı araştırmalar betimlenmiştir. Bireyin dini gelişimini ve maneviyatla ilişkisini açıklamada en sık ve yaygın kullanılan bilişsel psikoloji kuramı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıdır. Elkind ve Goldman gibi alandaki önde gelen kuramcılar ise Piaget'nin kuramından yararlanmışlar ve açıklamalarını zihinsel gelişim evrelerine benzer şekilde evre temelli oluşturmuşlardır. Üst biliş, din ve maneviyat arasındaki ilişkileri saptamak için yapılan çalışmalara bakıldığında ise Flavell, Wells, Brown, Schraw ve Moshman gibi kuramcılarının ön plana çıktığı görülmüştür. Sonuç olarak konuya ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, genel olarak üst biliş ile din ve maneviyat arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu söylenebilir.

A n a h t a r K e l i m e l e r

Din psikolojisi • Bilişsel psikoloji • Dinsel gelişim

Üst biliş • Din • Maneviyat

A b s t r a c t

The concepts of religion and spirituality have continued to be discussed in the scientific world from past to present. Throughout history, the relationship between religion and science has been addressed in various ways. Yinger (1957) stated that religion and science could be related in four ways. According to this, (i) they can be in harmony with each other; (ii) religion and science can actually mean the same thing; (iii) since they are completely separate from each other, there is no fundamental conflict between them; (iv) science is accepted as the only measure of truth, and decrees of religion that conflict with science are considered invalid and rejected in the name of science. Although there are various opinions on how the concept of religion should be addressed in the scientific world, many disciplines such as philosophy, sociology, psychology, and anthropology have made explanations on the subject of religion. One of the applied sciences, cognitive psychology, is also one of the scientific fields that conduct research on religion. Cognitive psychology, while studying religion, states that behaviours related to religion cannot be limited to only observed situations, but mental processes such as mental representations and beliefs should also be focused on. The aim of this article is to compile explanations of cognitive psychology regarding religion and spirituality and the leading studies in this field and to examine the development of the individual concerning religion and spirituality from the perspective of cognitive psychology. This article generally describes the history of cognitive psychology, the relationship between cognitive psychology and religion, religious cognition, religious development theories and cognitive psychology, Piaget's cognitive development theory and religion, metacognition, the relationship between religion and spirituality, and some studies aiming to explain the relationships between cognitive psychology and religion. The most commonly and widely used cognitive psychology theory in explaining the religious development of the individual and their relationship with spirituality is Piaget's cognitive development theory. Leading theorists in the field, such as Elkind and Goldman, have utilized Piaget's theory and have based their explanations on stages similar to cognitive development stages. When looking at studies conducted to determine the relationships between metacognition, religion, and spirituality, theorists such as Flavell, Wells, Brown, Schraw, and Moshman come to the forefront. In conclusion, looking at the studies related to the subject, it can generally be said that there are positive relationships between metacognition and religion and spirituality.

K e y w o r d s

Psychology of religion • Cognitive psychology
Religious development • Metacognition • Religion • Spirituality

Giriş

Din, maneviyat ve Tanrı gibi kavramlar geçmişten günümüze bilim dünyasında tartışılmaya devam edilen olgulardır. Bilim ve din kavramlarının birbirine zıt ve ilişkisiz olduğu, dinin bilimsel araştırmaların konusu olamayacağı şeklinde görüşler olmakla birlikte (Wilkins ve Griffiths, 2012), felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi birçok disiplin din konusunda açıklamalar yapmıştır (Philips, 1976). Din, dindarlık ya da dine ilişkin tutumlar gibi değişkenler başta psikoloji olmak üzere uygulamalı bilimlerin konusu olmuştur. Uygulamalı bilimlerden biri olan bilişsel psikoloji de din üzerine araştırmalar yapan bilim alanlarından biridir. Bilişsel psikoloji, din üzerine araştırmalar yaparken dinle ilgili davranışların sadece gözlenen durumla sınırlandırılmayacağını, zihinsel temsiller, inançlar gibi zihinsel süreçlere de odaklanılması gerektiğini ifade etmektedir (Watts, 2013; Wuthnow, 2007). Mevcut derlemede, din ve maneviyat kavramları bilişsel psikoloji perspektifinden ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda bilişsel psikolojinin din kavramına genel bakış açısı ifade edildikten sonra yapılan çalışmalar özetlenmiş, böylece bilişsel psikolojinin din ve maneviyat konularını nasıl değerlendirdiği ile ilgili literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu çalışma bilimsel bir yaklaşım olan bilişsel psikolojinin din kavramı ile ilgili açıklamalarını ve bu konuda yapılmış diğer çalışmalarını ele alarak, dinin bilimsel araştırmaların konusu olup olamayacağına dair tartışmalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bilişsel psikolojinin din ve maneviyata ilişkin açıklamalarını daha iyi anlamak amacıyla öncelikle bu yaklaşımın tarihçesine kısaca değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

a. Bilişsel Psikolojinin Tarihsel Gelişimi

Bilişsel psikoloji duyum, algı, dikkat, bilinç, öğrenme, bellek, düşünme, hatırlama, zihinde canlandırma gibi psikolojik süreçleri inceler. Bilişsel psikoloji Neisser (1967) tarafından duyular aracılığıyla edinilen verilerin dönüştürüldüğü, yeniden şekillendirildiği, depolandığı ve işlevsel hale getirildiği süreç olarak ifade edilmektedir. Goldstein (2008) bilişsel psikolojinin tarihsel gelişimini şöyle ifade eder: Bilişsel psikoloji terimi ilk olarak 1967 yılında kullanılsa da ilk bilişsel psikoloji deneyi 1868 yılında Hollandalı fizyolog Franciscus Donders tarafından gerçekleştirilmiştir. 1879 yılında ise Wilhelm Wundt analitik iç gözlem metodunu geliştirmiş ve ilk bilişsel psikoloji laboratuvarını kurmuştur. 1890 yılında ise William James “Psikolojinin İlkeleri” adlı ders kitabında, zihin üzerine yaptığı gözlemlerine dayandırdığı ilk psikoloji dersini vermiştir. 1950’li yıllara kadar davranışçı ekolün baskın olduğu psikoloji

alanı bilişsel psikoloji gibi farklı söylemlere sahip disiplinlerin gelişimini engelleyici bir etki yaratmıştır. Davranışçı ekolün zihin ile uğraşmayı gereksiz bir çaba olarak gördüğü ve asıl çalışılması gerekenin uyarıcı ve tepki bağlamı olduğunu ileri sürdüğü anlayış 1950'lerden sonra popülaritesini yitirmeye başlamıştır (Goldstein, 2008: 36). 1950'li yıllar bireylerdeki zihinsel süreçlerin deney ve gözlem aracılığıyla analiz edilmeye başlandığı önemli tarihlerdir. Goldstein (2008) çocukluktan itibaren zihinde bilgi işleme mekanizmaları ve yaşadığımız dünyayı anlamlandırmada algı ve duyularımızın işlevi, önceki deneyimlerimizin bu süreci nasıl etkilediği hakkında çalışmalar yapmıştır. Göremediklerimizi ya da duyamadıklarımızı önceki deneyimlerimiz aracılığıyla zihinsel olarak imgelere dönüştürdüğümüzü ifade etmiştir (Goldstein, 2008: 34). Bu açıdan bakıldığında bilişsel psikolojinin varsayımlarından birinin din ve dinle ilgili diğer kavramlara ilişkin var olan bilgilerimizin imgelemeler yoluyla edinilmesi olduğu düşünülebilir.

b. Bilişsel Psikoloji ve Din/Maneviyat İlişkisi

Psikolojide bilişsel yaklaşımın yaygınlaşması ve güçlenmesi sosyal biliş, sosyal algı, bilişsel davranışçı terapiler, kişilik kuramları vb. alanlarda yapılan çalışmalara yansdığı gibi bireyin dinî ve manevi yönünü konu edinen din psikolojisi çalışmalarını da etkilemiştir. Alan yazını incelendiğinde dinî biliş, dinî algı şemaları, dinî bilişte bellek, karar vermede dinî bilgi şemalarının rolü, dinî bilişte bilişsel uyumsuzluk gibi konulara yoğunlaşılması bu etkinin bir yansıması olarak kabul edilebilir (Aksöz, 2015; Çetin, 2011; Çetin, 2017; Kuşat, 2012; Şahin, 2007). Bireyin soyut dünyaya ilişkin sorularına din ile cevap araması, din ile biliş arasındaki ilişkide belirleyici bir rol oynamaktadır (Kayıklık, 2011). Bireyler sahip oldukları bilişsel beceriler aracılığıyla iman ve inkâr gibi soyut durumlara ilişkin sorgulamalarını bilişsel değerlendirme süreçlerine tabi tutarlar (Mehmedoğlu, 2013). Bireylerin dinî yaşamlarında işlev gören bilişsel değerlendirme süreçleri, bireylerin yaşamın diğer alanlarında kullandığı bilişsel süreçler ile benzerlik göstermektedir (Boyer, 2001).

Bilinçte gerçekleşen başlıca bilişsel işlevler günlük hayattaki algılama, tanımlama, anlamlandırma, uyum, öğrenme, kontrol, zihinsel ve fiziksel faaliyetleri gerçekleştirme, karar verme, yürütme, kendini izleme, seçim ve tercihte bulunma gibi süreçleri kapsamaktadır. Bu bilişsel süreçler bireyin din, maneviyat, Tanrı konularındaki yaşantılarında da geçerli olmakla birlikte, algılama, anlamlandırma, karar verme gibi işlevlerin bu süreçte özellikle ön plana çıktığı söylenebilir. Örneğin; uyarınları tanıma, yorumlama ve anlamlı bir bütün haline getirme gibi görevleri yerine getiren algı, bilişsel öğelerden biri olup

bireyin din ve maneviyat konularında etkin rol oynamaktadır. Ayrıca, kişinin dine yönelik algılarını kişinin bilişsel tarzı, bilgi kaynakları, bilişsel yetileri, kısa ve uzun süreli bellek performansı etkilemektedir. Dinî yaşama ilişkin algılamalarla yaşamın diğer alanlarındaki algılamaların birbirine benzemesi gibi, günlük hayatta yaşanan algı farklılıklarına neden olan etmenler de dini bilgilerin yorumunda ve anlamlandırılmasında farklılıklara neden olabilmektedir (Çetin, 2017).

Zihinsel bir süreç olan algılamada, duyular yoluyla elde edilen bilgiler birtakım bilişsel faaliyetlerle eşleştirildikten sonra çevreyi anlama ve yorumlama söz konusudur (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Bireylerin algılama ve diğer bilişsel süreçleri bilişsel gelişim dönemlerine göre çeşitli özellikler göstermektedir. Dolayısıyla bilişsel gelişim dönemlerinde din ile ilgili kavramlarda meydana gelen değişiklikleri anlamak gerekmektedir. Dinî gelişimi anlamak için geçmişten günümüze birçok kuram ortaya atılmış, bireylerin dinî duygu, düşünce ve yaşantılarının erken çocukluk döneminden itibaren hangi gelişim aşamalarından geçtiği ve bu sürece etki eden etmenler araştırmalara konu olmuştur. Dinî gelişime ilişkin açıklamalar getiren başlıca kuramlar ise genetik kuram, psikanalitik kuramlar, bağlanma kuramı, Jung ve bireyleşme kuramı, ömür boyu gelişim kuramları, bütünsel yaklaşımlar ve evre kuramları şeklinde sıralanabilir (Abanoz, 2008).

Piaget'nin kuramı dinî gelişim kuramlarının birçoğuna temel oluşturmuştur. Bundan dolayı Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının ve Tanrı ve din gibi kavramlara yönelik yaptığı açıklamaların, bilişsel psikolojinin din-maneviyat konularına ilişkin bakış açısını anlamada önemli olduğu düşünülmektedir.

c. Bilişsel Gelişim Kuramı ve Din

Çocukların bilişsel gelişimi konusunda en kapsamlı çalışmaları yapan kuramcılardan biri Piaget'dir. Piaget'e göre çocuklar birbirini izleyen dört bilişsel gelişim evresinden (duyusal-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi) geçerler ve her bir dönem kendine özgüdür. Bu evrelerde ilerledikçe çocukların anlama, kavrama, yorum yapma gibi bilişsel faaliyetlerinde gelişmeler ortaya çıkar ve çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde ilerlemeler gözlenir (Erden, 2005).

Piaget'in dinî gelişimle ilgili fikirleri ahlaki gelişim kuramı ve diğer araştırma bulguları gibi dolaylı bulgular üzerinden şekillenmiştir. Piaget'e (2005) göre dinî eğitim çocukların yaşadıkları olayları ve etkileşim kurdukları diğer varlıkları anlamlandırmasında önemlidir. Dinî eğitim çocuklarda animizm ve yapaycılık eğilimlerini şekillendirir. Çocukların

yaşamlarındaki varlık ve olayları anlamlandırırken Tanrı'ya atıfta bulunmaları, Piaget tarafından gelişim dönemleri bağlamında yorumlanmıştır (Yıldız, 2007).

Piaget (2005) çocuklarda animizm ve yapaycılık kavramlarının dinî gelişimde etkili olduğunu, başlangıçta bu kavramların iç içe geçmiş olduğunu ve zamanla animizmin yapaycılığa doğru gerilediğini saptamıştır. Buna göre çocuklar yaşamlarında karşılaştıkları olay ve durumların doğaüstü güçlere sahip insanların ürünü olduğunu düşünme eğilimindedir. Güneşi Tanrı'nın gökyüzünde yaktığı ateş olarak, rüzgârı Tanrı'nın üflemesi olarak görmeleri bu düşünce biçiminin sonucudur (Kuşat, 2012). Çocuklar yaşları ilerledikçe Tanrı tarafından yaratılan ve insan tarafından üretilen şeylerin farkını anlayabilecek olgunluğa erişmektedir (Yıldız, 2013). Yapılan araştırmalarda da çocukların yaşadıkları olaylarda Tanrı'ya atıfta bulunmalarının ve Tanrı'yı sembollerle ifade etmelerinin yaşları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Ladd, Mc Intosh ve Spilka, 1998; Tamminen, 1994).

Kuşat (2012) çalışmasında Piaget'nin ortaya koyduğu, tamamen doğuştan gelen bir kurala göre gerçekleşen bilişsel yapının, doğaüstü bir gücün varlığını kabul edebilme yeteneğine temel oluşturduğunu ifade etmiştir. Buna göre Piaget'nin gerçekte bir Tanrı düşüncesinin ya da doğuştan bir kutsallık düşüncesinin olup olmadığı açık bir şekilde anlaşılacak şekilde, Tanrı ve dinî düşünce kavramları insanın bilişsel ihtiyaçlarının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak Piaget'e göre, çocuğun ilk Tanrı tasavvurunun antropomorfik olduğu söylenebilir; yani somuta indirgenen fiziksel özellikleri ve aleni davranışları olan (Tanrı'yı kral ya da yaşlı bir adam vb. gibi) doğaüstü güçlere sahip bir insan figürüdür. Tanrı kavramı işlem öncesi dönemde çocuğun duyuşsal tecrübeleri aracılığıyla somut bir niteliğe bürünür. Çocuk yedi yaşlarına geldiğinde somut ile soyut dönem arasında geçişli bir kavrama bürünür. 11 yaşına geldiğinde ise, Tanrı kavramı soyut olarak kavramlaştırılmaya başlanır (Yıldız, 2007).

Bilişsel psikolojinin din ve maneviyat kavramlarına ilişkin açıklamalarda bulunan ve Piaget'in kuramını dinî gelişime uyarlayan Elkind'in (1970) ve Goldman'ın (1963) çalışmaları ve yaklaşımları önem arz etmektedir. Evre kuramları başlığı altında sınıflandırılan bu çalışmalar, bilişsel gelişim kuramından yararlanarak tüm çocukların herhangi bir sınırlama olmaksızın aynı dinî gelişim evrelerinden geçtiklerini ileri sürmektedir. Elkind'e (1970) göre bütün çocuklarda ortak olan korunum, temsil, ilişki ve anlama yetilerinin Tanrı inancı, kutsal metinler, ibadet ve kelami konuları anlamada yapılandırılmış çözümler sunmaktadır.

Elkind (1978) çalışmalarını Piaget'in zihinsel gelişim kuramından faydalanarak gerçekleştirmiştir. Çocuk ya da yetişkin bütün bireyler yaşamları boyunca dinî yorumlamalara ya da anlayışlara temel teşkil eden ve bütün bireylerde var olan 4 dinî gelişim evresinden geçmektedir. Her dinî gelişim evresinde bireyler farklı sonuçları olan farklı arayışlar içerisindeyler. Elkind'in (1978) tanımladığı bu gelişim dönemleri kısaca şu şekilde açıklanmaktadır:

(i) *Korunma arayışı (0-2 yaş)*: Nesne sürekliliğinin kazanımıyla birlikte, süreklilik arayışı bireyin bütün yaşamı boyunca var olacak bir ihtiyacı ortaya çıkaracaktır. Bebeklikten çocukluk döneminin sonuna kadar gelişen nesnenin sürekliliği yetisi, birey için yaşam boyu süren bir süreklilik anlayışına dönüşebilir. Sürekliliğin kazanımı ile ölüm ve sonrası arasındaki ilişki anlamlı bir ilişkiye dönüşebilir (Karaca, 2007).

(ii) *Temsil arayışı (3-6 yaş)*: Piaget'in zihinsel gelişim kuramında işlem öncesi döneme denk gelen bu evrede çocuklar Tanrıyı temsil edebileceğini düşündüğü şeylere odaklanmaktadır. Dinler, Tanrı gibi soyut kavramları algılayamayan çocuklara bazı temsiller sunarlar, böylelikle soyut olarak algılayamayacaklarını somuta indirgemiş olurlar (Karaca, 2007).

(iii) *İlişki arayışı (7-12 yaş)*: Tanrı olgusunu kabul eden çocuklar, Tanrı olgusuyla nasıl bir ilişki kurabileceklerine odaklanırlar. Bu noktada dinler Tanrı ile nasıl ilişki kurulabileceğine ilişkin yöntemler sunarlar (Karaca, 2007).

(iv) *İdrak arayışı (12- + yaş)*: Bireyler idrak arayışı evresinde hayatı anlamlandırma ve açıklama ihtiyacındadırlar. Dinler, bireylere bu anlamlandırma ve açıklama ihtiyacının giderilmesinde yardımcı olurlar. Bu dönemde gençlerin dinî mekânlara rağbet göstermemeleri, içinde buldukları sorgulama ve bu sorgulamayla birlikte bir din algısı geliştirme çabalarından kaynaklanmaktadır (Karaca, 2007).

Dinî gelişim konusunda Piaget'in zihinsel gelişiminden yararlanan bir diğer kuramcı da, görüşlerini "Dinî Düşüncenin Gelişimi Kuramı" adı altında toplayan Goldman'dır. Ona göre dinî gelişimle zihinsel gelişim birbirine çok benzemektedir (Goldman, 1963; Karaca, 2007). Goldman ayrıca dinî düşüncenin dinî olmayan düşünceden yöntem ve biçim olarak farklı olmadığını, dinî düşüncenin farklı bir gelişim alanı değil, düşünme eyleminin dine yönelmesi olduğunu iddia etmiştir (Yıldız, 2016). Goldman, Piaget'nin terminolojisini kullanarak kuramını 5 evreden oluşacak şekilde geliştirmiştir. Bu evreler ise aşağıda açıklanmıştır:

(i) *Sezgisel dinî düşünce evresi (0-7 yaş)*: Bu evre herhangi bir dinin

içeriği ile sınırlı değildir. Bu evrede, dinî içerik ne olursa olsun, gelişim dönemlerine göre farklılaşarak ilerleyen bir zihinsel yapı söz konusudur. Antropomorfik düşünce şekli bu dönemin dinî gelişim açısından önemli bir özelliğidir. Antropomorfik düşünce şekline göre çocuk birçok kavramı soyuttan somuta indirgemeye çalışır, çeşitli somut anlamlar yükler. Somut anlam yüklemeye çocuklar sahip oldukları sınırlı zihinsel şemalarını şekillendirmekte kullandıkları şeylerin özelliklerine göre düşünür. Dolayısıyla, çocuklar soyut olanı anlamlandırmada benzetmeler ve ortak noktaları kullanmaya yönelirler. Çocuklar antropomorfik düşünce şekline göre Tanrı'yı bazen gökyüzü ve cennet gibi soyut ortamlarda bazen de dünya gibi somut olarak algılanan ortamlarda yaşayan yüce ve güçlü bir varlık olarak anlamlandırır. Doğal birçok olay da aslında bu ilahi müdahale ile gerçekleşir. Tanrı'nın müdahalesi bu dönem çocuğu için iki kutuplu iyi-kötü, sevilen-sevilmeyen şeklinde anlamlandırılmaktadır. Yani, çocuklara göre Tanrı net bir şekilde iyinin yanında, kötünün karşısındadır. Özetle Goldman bu evrede çocukların henüz tersine çevirme, sınıflandırma gibi bilişsel yeteneklerinin gelişmemiş olması nedeniyle, karşılaştıkları durumları kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek anlamlandırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

(ii) *Birinci geçiş aşaması*: Sezgisel dinî düşünce ile somut dinî düşünce arasındaki bu aşamada çocuklar, sezgisel düşünmeden mantıklı düşünmeye doğru ilerleme gösterirler. Dinî bir olguyu anlamlandırmaya çalışırken bir önceki döneme göre kısmi bir ilerleme söz konusu olsa da deneyim eksikliğinden kaynaklanan problemler devam etmektedir.

(iii) *Somut dinî düşünce (7-14 yaş)*: Düşüncelerin içeriği somut kavramlarla sınırlı olduğundan bu aşamada, dinî olgular ve metaforlar tam olarak anlaşılabilir değildir. Literatürde bir düşünce biçiminin baskın olduğu bu dönemde, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kısmen kullanılabilir. Ben-merkezci ve antropomorfik düşünce biçimlerinin oldukça azaldığı görülür. Bu aşamada dinî olgular ve kutsal sembolik ifadeler literal olarak yorumlanır.

(iv) *İkinci geçiş aşaması*: Çocukların somut dinî düşünceden soyut dinî düşünceye geçişleri yavaş bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu geçiş aşamasında hala bazı deneyim eksiklikleri söz konusu olsa da daha çok soyut düşünce şeklinin ipuçları görülmektedir.

(v) *Soyut dinî düşünce (14 - + yaş)*: Soyut düşünce yeteneği kazanan çocuklar mantıklı ve tutarlı bir şekilde hipotezlerini kurgulama, düzenleme, değiştirme ve reddetme konusunda ilerleme göstermektedir. Ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki soyut düşünce biçimlerinde deneyimlerden kaynaklanan farklılıklar söz konusudur (Yıldız, 2016).

Dinî gelişimi açıklamayı hedefleyen bir diğer araştırmacı Slater (2001) Tanrı imajı gelişiminin dört evreden geçtiğini iddia eder. Bebeklik döneminde bebeğin ebeveyni veya bakıcıları ile ilişkileri çerçevesinde Tanrı imajının temelleri atılır. Bu dönem Piaget'nin zihinsel gelişim kuramında duyu-motor dönemine denk gelir. Bebeklerin ilk algısında ebeveyn her şeye gücü yeten varlık olarak algılanırken, sonraki yıllarda Tanrı her şeye gücü yeten varlık olarak algılanır. İlk çocukluk döneminde çocukta tipik antropomorfik bir Tanrı imajı vardır. Her şeyi yaratan ve canlandıran Tanrı duygusu kendini göstermeye başlar. Ebeveynler çocukların Tanrı olgusuna ilişkin ne, kim, niçin ve nerede gibi sorularına verdikleri tipik cevaplarla Tanrı tasavvurunun oluşumuna etki eder. Ergenlik döneminde Tanrı ile olan ilişkiler daha soyut ve ebeveynlerin yönlendirmelerinden daha çok kişisel deneyimler üzerinden şekillenir. Tanrı tüm insanların üzerinde iyilik kaynağı bir varlık olarak görülür. Ergenlik dönemindeki bireyler, Tanrıyı görülemeyen, maddi olmayan ve bir önceki döneme göre daha soyut bir varlık olarak anlamlandırır.

d. Bilişsel Psikolojide Üst Biliş Kavramı ve Din İlişkisi

Biliş kavramı duyu ve algı yoluyla bilginin edinilmesi, saklanması, geri getirilmesi ve işlenmesiyle ilgili tüm faaliyet ve süreçleri ifade etmektedir (Bayne ve ark., 2019). Üst biliş ise kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında oluşu ve bu süreci kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 1978; Flavell, 1979). Üst biliş kavramını ilk defa tanıtan Flavell, üst bilişi kısaca “düşünme üzerine düşünme” olarak ifade etmektedir (Flavell, 1979). Üst biliş kavramına ilişkin çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Bunlardan en önemlileri Flavell'in, Brown'un, Jacobs ve Paris'in ve Wells'in üst biliş modelidir.

Flavell'in üst biliş modeline göre, üst bilişsel bilgi, yapısal olarak üst bilişsel deneyimler, amaçlar (görevler) ve faaliyetlerin etkileşimi sonucu oluşur. Üst bilişsel bilgi; bilişsel işlemlerimizin nasıl gerçekleştiğine dair sahip olduğumuz bilgidir ve kişi, görevler ve strateji alt başlıklarında ele alınır. Kişi değişkeni, kişinin kendisinin ve diğer kişilerin bilişsel süreçleri ile ilgili bildikleridir (Şahin, 2007). Kişinin, bir görevin kendisi, gerekleri ve görevin zorluğuyla ilgili sahip olduğu bilgi görev değişkenidir. Strateji değişkeni ise, kişinin değişik amaçları başarmak için kullanabileceği, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin farklı tipleri ile ilgili bilgisini ele almaktadır. Strateji değişkeni; planlama, karar verme, düşünme gibi bilişsel ya da üst bilişsel stratejilerden hangilerinin hedefe ulaşmada etkili olacağını ve stratejilerin nerede, ne zaman kullanılacağını bilinmesini içerir. Flavell'e göre bilişsel stratejiler, bilişsel süreci oluşturmayı isterken; üst bilişsel stratejiler, onu izlemeyi istemektedir. Üst bilişsel strateji, amaca yönelik süreci değerlendirmek

için kullanılır (Flavell, 1979). Flavell'in modelindeki diğer bir değişken üst bilişsel deneyim, bilişsel etkinliklerin izlemesi ile düzenlemesini sağlayan yönetsel becerileri anlatmaktadır (Karakelle ve Saraç, 2010). Üst bilişsel deneyimler, bir kişinin bilişsel sürecini ve kendi düşünme bilincini aktif bir şekilde izlemesi gibi kontrol ve düzenleme süreçleri olarak ele alınmaktadır (Özkaya, 2013). Üst biliş deneyimleri, yeni hedeflerin oluşturulması veya eski hedeflerin düzenlenmesi konusunda bireye yol gösterirler.

Brown'ın üst biliş modeline göre, bilişin yönetimi "amaçlı" ve "duygu içermeyen" bir yapıdadır. Biliş yönetimi, bilişin bilgisi ve düzenlenmesinden oluşur. Birey bilişsel yetenek ve eylemleri hakkında bilinçli biçimde düşünür, bu süreçleri izler ve kontrol eder. Ayrıca, bu süreçler birbirleriyle etkileşim halindedir (Brown ve ark., 1983). Bireyin bilişsel süreçlerine ilişkin sahip olduğu bilgiler sabit, açıklanabilir, yaş ilerledikçe gelişip değişen ve neyin öğrenilmesi gerektiği konusunda bilgi veren niteliklere sahiptir. Öğrenmenin organize edilmesinde kullanılan planlama, izleme ve kontrol etme gibi faaliyetler bilişin düzenlenmesi anlamına gelmekte ve bu faaliyetler bireye özgüdür (Brown, 1987).

Jacobs ve Paris'e (1987) göre üst biliş, öz değerlendirme ve öz yönetim unsurlarından oluşur. Kişinin yetenekleri ve bilgisi hakkındaki kişisel düşünceleri öz değerlendirme kapsamına girerken, öz yönetim eylem halindeki bilişin yönetimidir. Ayrıca bu iki unsur etkileşim içindedir. Wells'e (2009) göre üst biliş, "üst bilişsel bilgi ve inançlar", "üst bilişsel yaşantılar" ve "üst bilişsel stratejiler" olmak üzere üç farklı bölüme ayrılmıştır. Üst bilişsel bilgi, insanların kendi düşünceleri hakkındaki inanç ve kuramlarıdır; kişinin konsantrasyon gücü veya bellek süreçlerinin yeterliliği konusundaki inançlarını ifade eder. Üst bilişsel inançlar ise, kişinin düşünceye göstereceği tepkileri ve düşüncenin nasıl yönetileceğine ilişkin inançları kapsamaktadır (Wells, 2009).

Üst biliş hakkındaki kuramlar incelendiğinde üst bilişin kişinin kendi düşünce, inanç ve davranışlarına yönelik üst düzey bir farkındalığa ve bu süreçleri planlı bir şekilde yürütme becerisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Üst biliş gelişimsel bir ögedir ve aynısı olmasa da Piaget'nin zihinsel gelişim evrelerine benzer bir yol izlemektedir (Flavell, 1992). Bruning ve arkadaşlarına (2004) göre de üst bilişin gelişimi çocuklukta başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Literatür incelendiğinde üst biliş kavramının obsesif kompulsif bozukluklar, mesleki gelişim, ahlak, öğrenme yöntemleri, yoksulluk gibi çok geniş bir değişken yelpazesinde çalışıldığı görülmektedir (Çağlar, 2014; Gögebakan, Yıldız ve Kıyıcı, 2016; Köseoğlu, 2013). Üst biliş

kavramının din ve maneviyat değişkenleriyle ilişkisinin geçmişten bugüne ilgi çekmekte olan konu alanlarından olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan başlıca araştırmalar şu şekildedir:

4-8 yaş arasındaki çocuklarla yürütülen bir araştırmada dinî kutlamalar gibi aile ritüellerinin çocukların akademik yeterlik ve akademik başarılarıyla olumlu bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Fiese, 2001). Bu bulgu üst biliş ve din arasındaki pozitif yönlü ilişkiye dair bir fikir vermektedir. Mutlu (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenme deneyimlerinin yönetimde üst bilişsel düzenlemenin etkileri araştırılmıştır. Buna göre, dinî ve manevi değerler neye inanılacağı, nasıl inanılacağı konusunda bireye yardımcı olur. Yaşam derinliğindeki öğrenme deneyimleri olarak adlandırılan bu deneyimler, çocukluk ve ergenlik döneminde genellikle bu dönemlerin öncesinde bir planlama yapılmadan yaşanır. Çocukluk ve ergenlik dönemindeki deneyimler için üst bilişsel bir düzenleme söz konusu değilken, yetişkinlik ya da orta yaşlılık döneminde bireyler kendilerini gözlemleyerek deneyimlerinde üst bilişsel bir düzenleme yapabilirler.

Öte yandan Sönmez, Sarıçam ve Çelik (2018) ahlaki üst biliş, makyavelist kişilik (kişilerin çıkarları için başkalarını kullanma ve onları kendi istekleri doğrultusunda yönlendirme becerisi) ve maneviyat arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada, ahlaki üst biliş ile makyavelist kişilik arasında negatif yönlü, ahlaki üst biliş ile maneviyat arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Yani bireylerin ahlaki üst biliş puanları yükseldikçe makyavelist kişilik puanlarının düştüğü ve makyavelist kişilik puanları yüksek olan bireylerin maneviyat puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Çelik ve Sarıçam (2018) ahlaki üst biliş ölçeği geliştirme çalışmaları kapsamında, ahlaki üst biliş ölçeği ile maneviyat ölçeği arasında pozitif bir ilişki saptamıştır.

Singh ve Bali (2014) üst biliş ve maneviyatın birbirinden farklı kavramlar olsa da ortak yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Her iki kavram da bilinç, izleme, değerlendirme ve öz düzenlemeye dikkat çeker. Ayrıca bu iki kavram farkındalık, öz sorgulama ve yaratıcı zihinler aracılığıyla bireyin kendi duygu ve düşüncelerini berrak bir şekilde yansıtan zihne vurgu yapar. Üst biliş ve maneviyat birlikte bireye zihinsel süreçlerine ilişkin açık ve net bir içerik sunar. Birey kendi manevi doğasıyla uyumlu davrandığında ve potansiyelini fark ettiğinde, doğal akış içerisinde bireysel dürtü, bireysel olarak iyilik, insancılık ve var olan potansiyeli deneyimleme ve gerçekleştirme kapasitesi olacaktır. Erdemli insanoğlu olarak potansiyelimizi gerçekleştirmek için bilincimizi büyütmeyi, genişletmeyi ve yaşam tecrübelerimizden ders almayı seçmeliyiz. İnsanoğlunun kendi manevi durumuna ilişkin anlaşılammış

yönleri yaşamda birtakım başarısızlıklara yol açabilir. Bu nedenle birey, manevi doğasıyla uyum içinde öz farkındalığını gizil yetenekleriyle birlikte geliştirerek huzur ve mutluluğu yaşayabilir.

e. Bilişsel Psikoloji ve Din/Maneviyat Araştırmaları

Bilişsel psikoloji ve din konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok karar alma, problem çözme, başa çıkma, bilişsel muhakeme ve bellek gibi kavramlarla din ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür.

McCauley & Lawson (2002) özellikle yazı öncesi kültürlerde, dinî uygulamanın devam eden aktarımı için belleğin temel olduğunu belirtmişlerdir. Cartwright (1995) tarafından yapılan çalışmada eve kapalı yaşlıları ziyaret eden gönüllü papazlardan elde edilen verilerden, belirli dinî uygulamaların son derece kökleşmiş olduğu ve ağır bellek bozukluğu yaşayan bireylerde bile bu uygulamalara erişme becerisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Din ve karar alma üzerine yapılan araştırmaların çoğunluğu doğum kontrolü, cinsellikten kaçınma ve belirgin dinî tercihleri gerektiren seçimlerle ilgilidir (Chaves ve Montgomery, 1996; Iyer, 2002; Paul ve ark., 2000). Din temelli problem çözme yöntemlerine ilişkin araştırmalar, genellikle başa çıkma stratejileri üzerine odaklanmaktadır. Maltby ve Day (2003) olumlu dinî başa çıkma yöntemi kullanan bireylerin strese karşı olumlu bir bakış açısı benimsediklerini, stresli olayları kişisel gelişim ve büyümeye olanak sağlayacak şekilde yorumladıklarını saptamışlardır. Çalı (2022) yalnızlık, umutsuzluk ve dinî başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bireylerin umutsuzluk ve yalnızlık düzeyleri ile pozitif dinî başa çıkma tarzları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Dinî bağlam ve inançların bilişsel muhakemeyi şekillendirmedeki rolünü inceleyen Cohen ve Rozin (2001), Yahudi ve Hristiyanların, günah içeren eylemlerin yanlışlığı konusunda hemfikir olma eğiliminde olsalar da bu eylemlerin arka planındaki ahlaki düşünce yanlışlıklarının neler olduğu konusunda farklı düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Aksine, Cobb, Ong ve Tate (2001) günahı yargulamada dinî farklılıklar bulamamışlar ve aslında dinî muhakemenin dinî olmayan ahlaki muhakemeye benzediği sonucuna ulaşmışlardır.

Exline'nin (2002) yaptığı başka bir çalışmada dinin, sezgi karşısı fikir üretebildiği gibi, pek çok bilişsel uyumsuzluğa neden olabilecek bilgiler üretilmesine de neden olabildiği belirlenmiştir. Deconchy ve ark. (1997) dine dayalı açıklamaların, yaşanan soruna yönelik öğrenilmiş çaresizlikten bireyi koruyormuş gibi görünse de zamanla bireylerin

yaptıkları bu açıklamaları doğrulama şeklinde davranabildiklerini saptamışlardır. Bireyin belli bir gruba ve bu grubun referans değerlerine bağlı olma düzeyi, grubun norm ya da referans değerlerinin bireyi etkileme derecesini belirlemede önemlidir. Güçlü bir dinî kimliğe sahip bireyler, dinî grubun davranışsal ve bilişsel normlarına daha çok bağlanırlar (Wimberly, 1989). Dufour (2000) bireylerin kendi yetiştikleri inanç gruplarının davranışsal ve bilişsel normlarıyla birlikte farklı grupların bilişsel ve davranışsal normlarını da değerlendirerek kimliklerini inşa ettiklerini ileri sürmüştür. Dinî bir kimlik kendini algılama üzerinde güçlü etkilere sahip olabilir. Örneğin; Afrika kökenli Amerikalılar için din, öz saygının korunmasına hizmet ediyor gibi görünmektedir (Ellison, 1993); ancak bu durum kiliseleri tarafından reddedilen eşcinsel ve lezbiyen Hristiyanlar için tersi bir sonuç da doğurabilir (Mahaffy, 1996).

Çocuklarla yapılan bir çalışmada, Piaget'in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramı ile dinî gelişim arasında yapılan karşılaştırmalardan elde edilen sonuçları göz önüne alarak, çocuk ve ergenlerin bilişsel gelişim aşamaları ile dinî gelişim özellikleri arasında yüksek bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir (Ellias, 2004). Türkiye'de Yavuz (1983) tarafından Tanrı tasavvuru üzerine yapılan bir çalışmada, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı temelinde, çocukların dinî duygu ve düşünceleri incelenmiştir. Sonuçta, çocukların dinî inancının, niteliksel olarak “uyanma” ve “gelişme” dönemlerinden geçtiği gösterilmiştir. İlerleyen yaşlarda, çocukların dinî inançlarında daha kararlı ve bilinçli oldukları; bu inançlarını mantıkla açıklama düzeylerinde artış gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca, çocukların Tanrı'yı yaratıcı, bağışlayıcı, merhamet edici, eksiksiz ve kusursuz gibi temel sıfatlarla ilişkiler kurarak hayal ettikleri; bu hayalde aile, eğitim-öğretim süreçleri gibi çevresel faktörlerin önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Beş ve altı yaşlarındaki 44 anaokulu öğrencisi ve bu çocukların annelerinden oluşan 88 kişilik bir örnekleme yapılan başka bir çalışmada, çocuklarda din duygusunun nasıl geliştiği incelenmiş ve çocuklardaki Tanrı tasavvurunun insani sıfatlar ve fiziksel özellikler (antropomorfik) taşıdığı saptanmıştır (Konuk, 1994). Benzer bir sonuç Wenger (2001) tarafından yapılan araştırmada da elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre, çocuklar Tanrı'yı kavramsallaştırmada somuttan soyuta ilerleyen gelişimsel bir ardışıklık göstermektedir.

S o n u ç

İnsan hayatının önemli bir alanını oluşturan din ve maneviyat üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Atik, 2015; Boyer, 2001; Boyer ve Ramble, 2001). Bazı görüşler dinin bilimin bir çalışma alanı

olamayacağını iddia ederken, bazıları tam tersini savunmuştur. Din ve maneviyat konuları sosyal bilimlerin en çok üzerinde durduğu konulardan olmuştur (Philips, 1976; Wilkins ve Griffiths, 2012). Özellikle bilişsel psikoloji, din ve maneviyat ilişkisi ile ilgili çeşitli açıklamalar getirmiştir. Bunu yaparken de zihinsel temsiller ve süreçler başta olmak üzere, diğer tüm zihinsel mekanizmaların araştırılması gerektiğini vurgulamıştır (Kuşat, 2012; Moehle, 1983). Bilişsel yapıların dinî fikirlerin aktarımını nasıl teşvik ettiği ya da sınırlandığı, insanların neden Tanrılara inandığı, dinî ritüellerin neden mevcut biçimlerde yapıldığı, ölümden sonraki yaşam inançlarının neden yaygın olduğu gibi sorulara dinin bilişsel perspektifinden cevaplar aranmıştır (Barrett, 2007).

Dinî düşünce ya da maneviyata ilişkin düşüncelerin nasıl geliştiği konusunda da bilişsel psikoloji çeşitli açıklamalarda bulunmuştur. Bu açıklamaların temelinde Piaget'nin zihinsel gelişim kuramı önemli bir yer tutmaktadır. Piaget'nin zihinsel gelişimini açıklamak için kullandığı evreler dinî gelişim kuramcılarının temel aldığı diğer bir ortak noktadır (Elkind, 1978; Goldman, 1963). Bireylerin yaşamlarının diğer alanlarında kullandıkları bilişsel süreçler, dinî yaşamdakilerle benzerlikler gösterdiğinden; üstbilis, din ve maneviyat bağlamında düşünüldüğünde, öncü kuramcıların Piaget'in zihinsel gelişim kuramından faydalanmasının haklılığı ortaya çıkmıştır. Çünkü bu kuramcılara göre, bütün çocuklarda ortak olan korunum, temsil, ilişki ve anlama yetilerinin Tanrı inancı, din, maneviyat, kutsal metinler ve ibadet konularını anlamada yapılandırılmış çözümler sunduğu ve bilişsel birtakım ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilişsel ihtiyaçların karşılanmasında üstbilişsel süreçler önemli bir yere sahiptir. Çünkü üstbilişsel süreçlerin niteliği, zihinsel ihtiyaçların “başarılı” ya da “başarısız” şekilde karşılanmasına etki etmektedir. Örneğin; üst bilis, din ve maneviyat kavramları ekseninde düşünüldüğünde, dinî ritüellerin çocukların akademik yeterlik ve akademik başarılarıyla olumlu bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Fiese, 1992). Bu bulgu, üst bilis ve din arasındaki pozitif yönlü ilişkiye dair bir fikir vermektedir. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte üst bilişsel süreçlerin, dinî ya da manevi yaşantı ve düşüncelerin düzenlenmesine yardımcı olduğu belirlenmiştir (Çelik ve Sarıçam, 2018). Üst bilişsel süreçlerin çıkarıcı, dünyevileşmiş, menfaatçi kişilik özellikleriyle ters orantılı olması da din ve maneviyatla üst bilis arasındaki ilişkiye dair ipucu vermektedir (Sönmez, Sarıçam ve Çeçen, 2018).

Öte yandan din ve maneviyata ilişkin bilişsel yaklaşımın birtakım sınırlılıkları vardır. Örneğin; Piaget ve onun kuramını destekleyen bazı araştırmacıların dini sadece bir bilis durumundan ibaret görüp bu bakış açısı ile incelemesi, bilişsel yaklaşımların bir eksiği olarak önümüze

çıkılmaktadır. Çünkü din, sadece düşünceden ya da bilişsel süreçlerden ibaret değildir. Duygular, hayaller, ruh gibi süreçlerin dinî gelişim sürecini açıklamada kullanılması, eklektik bir yaklaşımla ele alınması daha genel geçer açıklamalara erişmeyi sağlayabilir.

Üst biliş, din ve maneviyat bağlamında yapılması düşünülen çalışmalar, farklı eğitim kademelerinden örneklemeler üzerinde yapılabilir. Böylelikle bu üç değişken arasındaki ilişkinin genellenebilirliği artabilir. Ayrıca üst bilişin güçlendirilmesi amacıyla, çeşitli eğitim programları planlanabilir (Heshmati ve Maanifar, 2018). Çünkü üst bilişin güçlendirilmesi, bireyin farklı yaşam alanlarındaki farklı deneyimlerinde işlevsel duygulanım ve düşünme tarzına katkıda bulunabilir (Fiese, 1992). Üst biliş güçlendirmeye yönelik planlamalar yaş gruplarına göre yapılabilir. Örneğin, eğitim kurumları müfredatları, özellikle ergenlik dönemi boyunca yoğun sıkıntılı ve stresli günler geçiren ergen bireylere özel planlanabilir (Singh ve Bali, 2014). Üst bilişin din, maneviyat ve Tanrı gibi kavramlarla ilişkisinde durumsal etmenler ile kalıtsal etmenlerin aracı etkilerinin değerlendirildiği araştırma sayısı artırılabilir. Böylelikle çevresel etmenlerin ve doğuştan gelen özelliklerin söz konusu değişkenlerle ilişkisi daha ayrıntılı olarak açıklanmış olur.

Bu çalışmanın sınırlılığı, din ve maneviyat kavramlarının yalnızca bilişsel psikoloji bağlamında ele alınmış olmasıdır. Dinin bilimsel araştırmaların konusu olup olamayacağı şeklindeki tartışmalara katkı sağlamak amacıyla din ve maneviyat kavramlarının ele alındığı farklı bilimsel yaklaşımlara yer verilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Abanoz, S. (2008). *6-12 yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü (İzmir ve Sakarya Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akaroğlu, E. G., & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Journal of World of Turks*, 4(1), 201-222.

Aksöz, T. (2015). İncanın oluşumuna dair bilişsel bir yaklaşım. *International Journal of Social Science*, 33(1), 475-490.

Atık, A. (2015). Dini gelişim kuramlarına din eğitimi bağlamında genel bir bakış. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 728-743.

Barrett, J. L. (2007). Cognitive science of religion: What is it and why is it? *Religion Compass*, 1(6), 768-786.

Bayne, T., Brainard, D., Byrne, R. W., Chittka, L., Clayton, N., Heyes, C., & Webb, B. (2019). What is cognition? *Current Biology*, 29(13), 608-615.

Boyer, P. (2001). *And man creates God: Religion explained*. Basic Books.

Boyer, P. (2003). Religious thought and behaviour as by-products of brain function. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 119-124.

Boyer, P., & Ramble, C. (2001). Cognitive templates for religious concepts: Cross-cultural evidence for recall of counter-intuitive representations. *Cognitive Science*, 25(4), 535-564.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). Lawrence Erlbaum.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (4th ed., pp. 78-166). Wiley.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Pearson Prentice Hall.

Cartwright-Peak, A. (1995). *Autobiography as a resource for college chaplaincy: Personal and theological reflection within a multicultural context* (Yayınlanmamış doktora tezi). School of Theology, Claremont.

Chaves, M., & Montgomery, J. D. (1996). Rationality and the framing of religious choices. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 35(2), 128-144.

Cobb, N. J., Ong, A. D., & Tate, J. (2001). Reason-based evaluations of wrongdoing in religious and moral narratives. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(4), 259-276.

Cohen, A. B., & Rozin, P. (2001). Religion and the morality of mentality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 697-710.

Çağlar, N. (2014). *Sanrılı bozukluk ve obsesif kompulsif bozukluk hastalarında üstbilgi işlevlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Çalı, A. (2022). *Boşanmış, dul ve evlenmemiş bireylerde yalnızlık, umutsuzluk ve dini başa çıkma ilişkisi: Kütahya örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, Ö. (2011). İmgelem yetisi ve bazı dinî olgularla ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 157-190.

Deconchy, J. P., Hurteau, C., Quelen, F., & Ragot, I. (1997). The psychology of religion and cognitive models (The 'learned helplessness' case). *The International Journal for the Psychology of Religion*, 7(4), 263-268.

Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12(1), 35-42.

Elkind, D. (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. Lawrence Erlbaum.

Ellias, J. L. (2004). Ronald Goldman: Dini gelişim psikoloğu (A. R. Aydın, Çev.). In A. R. Aydın (Ed.), *Din ve birey: Din psikolojisinde yeni arayışlar* (ss. 23-45). İnsan Yayınları.

Ellison, C. G. (1993). Religious involvement and self-perception among black Americans. *Social Forces*, 71(4), 1027-1055.

Emmons, R. (2008). Maneviyat bir zekâ mıdır? Güdülenme, biliş ve nihaî ilgi psikolojisi (A. U. Mehmedoğlu & F. Şengül, Çev.). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 133-158.

Erden, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Arkadaş Yayıncılık.

Exline, J. J. (2002). Authors' responses: The picture is getting clearer, but is the scope too limited? Three overlooked questions in the psychology of religion. *Psychological Inquiry*, 13(3), 245-247.

Fiese, B. (2001). Family matters: A systems view of family effects on children's cognitive health. In R. J. Steinberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on cognitive abilities* (pp. 123-150). Lawrence Erlbaum Associates.

Fiese, B. H. (1992). Dimensions of family rituals across two generations: Relation to adolescent identity. *Family Process*, 31(2), 151-162.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005.

Goldman, R. (1963). The development of religious thinking. *Learning for Living*, 2(5), 6-9.

Goldstein, E. B. (2008). *Cognitive psychology* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınları.

Gögebakan Yıldız, D., & Kıyıcı, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının bilişlerine, üstbiliş farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 23-40.

Heshmati, R., & Maanifar, S. (2018). Metacognition, mindfulness, and spiritual well-being in gifted high school students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 5(3), 22-28.

Iyer, S. (2002). Religion and the decision to use contraception in India. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(4), 711-722.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.

Karaca, F. (2007). *Dini gelişim teorileri*. Dem Yayınları.

Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.

Kayıklık, H. (2011). *Din psikolojisi: Bireysel dindarlık üzerine*. Karahan Yayınevi.

Konuk, Y. (1994). *Okul öncesi çocuklarda (5-6 yaş) dini duygunun gelişimi ve eğitimi*. TDV Yayınları.

Köseoğlu, F. (2013). *Major depresif bozukluk ve panik bozukluk hastalarında üstbiliş işlevlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kuşat, A. (2012). Bilişsel gelişim açısından din fitrat ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 35-53.

Ladd, K. L., McIntosh, D. N., & Spilka, B. (1998). Children's God concept: Influences of denomination, age, and gender. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 8, 49-56.

Mahaffy, K. A. (1996). Cognitive dissonance and its resolution: A study of lesbian Christians. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 35(4), 392-402.

Maltby, J., & Day, L. (2003). Religious orientation, religious coping and appraisals of stress: Assessing primary appraisal factors in the relationship between religiosity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1209-1224.

McCauley, R. N., & Lawson, E. T. (2002). *Bringing ritual to mind: Psychological foundations of cultural forms*. Cambridge University Press.

Mehmedoğlu, A. U. (2013). *İnanç psikolojisine giriş*. Çamlıca Yayınları.

Miller, W. R., & C'de Baca, J. (2001). *Quantum change: When epiphanies and sudden insights transform ordinary lives*. Guilford Press.

Moehle, D. (1983). Cognitive dimensions of religious experiences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19(2), 122-145.

Mutlu, M. E. (2016). Öğrenme deneyimlerinin yönetiminde üst bilişsel düzenleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 265-288.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.

Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Journal of Memory*, 11(2), 125-136.

Oruç, C. (2013). Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 971-987.

Özkaya, A. (2013). *Üst bilişsel ve internet tabanlı üst bilişsel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin hücre bölünmesi, kalıtım konusundaki başarılarına, tutumlarına ve üst bilişsel düşünme düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Paul, C., Fitzjohn, J., Eberhart-Phillips, J., Herbison, P., & Dickson, N. (2000). Sexual abstinence at age 21 in New Zealand: The importance of religion. *Social Science and Medicine*, 51(1), 1-10.

Phillips, D. Z. (1976). *Religion without explanation*. Basil Blackwell.

Piaget, J. (2005). *The psychology of intelligence*. Routledge.

Reich, K. H. (2002). *Developing the horizons of the mind: Relational and contextual reasoning and the resolution of cognitive conflict*. Cambridge University Press.

Resnick Dufour, L. (2000). Sifting through tradition: The creation of Jewish feminist identities. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 39(1), 90-106.

Ruchgy, W. J. (2004). *The relationship of mental representations of god to levels of faith development* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Detroit Mercy.

Shafranske, E. P. (1997). Spirituality and psychoanalysis. *Journal of Psychology and Christianity*, 17(1), 20-22.

Singh, M., & Bali, A. (2014). Metacognition and spiritualism: Development of reflective mind and a way to live peaceful life. *Researchers Organization Bilaspur (CG)*, 82.

Sinnott, J. (2000). Cognitive aspects of unitative states: Spiritual self-realization, intimacy, and knowing the unknowable. In M. E. Miller & A. N. West (Eds.), *Spirituality, ethics, and relationship in adulthood: Clinical and theoretical explorations* (pp. 177-198). Psychosocial Press.

Slater, W., Hall, T. W., & Edwards, K. J. (2001). Measuring religion and spirituality: Where are we and where are we going?. *Journal of Psychology and Theology*, 29(1), 4-21.

Sönmez, S., Sarıçam, H., & Çelik, İ. (2018). Ahlâkî üstbiliş, makavelist kişilik ve maneviyat arasındaki ilişki. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, 23-25 Mart, Afyonkarahisar, Türkiye*.

Strizenec, M. (2002). Religiosity and cognitive processes. *Dialogue and Universalism*, 8(10), 129-140.

Strizenec, M. (2010). Dindarlık ve bilişsel süreçler (A. Sezen, Çev.). *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(3), 273-286.

Şahin, A. (2007). Din psikolojisinde bilişsel yaklaşım: McIn-tosh'un bilişsel bir şema olarak din teorisi örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 35-50.

Tamminen, K. (1994). Religious experiences in childhood and adolescence: A viewpoint of religious development between the ages of 7 and 20. *International Journal for the Psychology of Religion*, 4, 61-85.

Watts, F. (2013). Embodied cognition and religion. *Zygon*, 48(3), 745-758.

Watts, F., & Williams, M. (1988). *The psychology of religious knowing*. Cambridge University Press.

Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Guilford Press.

Wenger, J. L. (2001). Children's theories of god: Explanations for difficult-to-explain phenomena. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(1), 41-55.

Wilkins, J. S., & Griffiths, P. E. (2012). Evolutionary debunking arguments in three domains. *A new science of religion*, 23, 133.

Wimberley, D. W. (1989). Religion and role-identity: A structural symbolic interactionist conceptualization of religiosity. *The Sociological Quarterly*, 30(1), 125-142.

Wuthnow, R. (2007). Cognition and religion. *Sociology of Religion*, 68(4), 341-360.

Yavuz, K. (1983). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Yıldız, M. (2007). *Çocuklarda Tanrı tasavvurunun gelişimi*. İlahiyat Vakfı Yayınları.

Yıldız, M. (2013). Çocukların Tanrı imgesinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), 45-63.

Yinger, J. M. (1957). *Religion, society and the individual: An introduction to the sociology of religion*. Macmillan Press.

