Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 8/8 Summer 2013, p. 971-987, ANKARA-TURKEY

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİNİ GELİŞİM TEORİLERİ BAĞLAMINDA DİN EĞİTİMİ*

*Cemil ORUÇ***

ÖZET

İnsan hayatının önemli bir alanını oluşturan dinin ya da kutsalın kaynağı, gelişimi ve kurumsallaşması konusunda yaklaşık yarım yüzyıldır birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar bize özellikle erken çocukluk döneminin birçok açıdan keşfedilmeyi bekleyen önemli bir gelişim alanı olduğunu göstermektedir. Gelişim psikolojisindeki yaklaşımların konuyu ele alış tarzları farklı olmakla beraber, yaklaşık yedi yaşlarına kadar çocukta canlı bir dini merakın varlığı, özellikle de son dönem araştırmaların çocuk-yetişkin ilişkisini kısmen farklı bir boyutta ele almaları bu dönemdeki din eğitiminin niteliğini de etkiler mahiyettedir. Bu konuda yapılan çalışmaları üç aşamada incelemek mümkündür. İlk aşama Freud, Piaget, Erikson, Jung gibi psikanalitik ve bilişsel psikolojinin önemli temsilcilerinin çalışmalarından etkilenen ilk dini gelişim çalışmalarıdır. İkinci aşama bu teorilerin yanı sıra Kohlberg'in geliştirdiği ahlakî gelişim kuramından etkilenen ikinci dalga dini gelişim teorileridir. Üçüncü aşama ise son yirmi yıldır kültürel antropolojiden etkilenen dini gelişim çalışmalarıdır. Bu çalışmalar kaçınılmaz bir şekilde erken çocukluk dönemi din eğitimini birçok yönüyle etkilemiştir. Çünkü çocuğun yaklaşık yedi yaşlarına kadar dini bir nitelik göstermediğini kabul eden yaklaşımların aksine bu dönemin çocuğun dini gelişiminin temeli olduğunu ileri süren yaklaşımlar da söz konusudur. Bu konuda yapılan son araştırmalar bütün gelişim alanlarında olduğu gibi dini gelişimde de erken çocukluğun çok önemli bir yer tuttuğunu ve bu yüzden bütün yönleriyle incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Din eğitiminin bilimselleşmesine önemli katkılar sağlayan bu tür çalışmalar aynı zamanda yöntem tartışmasını da ortaya çıkarmıştır. Erken çocukluk döneminde din eğitimi verilmeli midir? Eğer verilecekse hangi metotlar kullanılmalıdır? Bu sorulara verilen cevaplar geleneksel birçok yöntemin artık fazla bir anlam ifade etmediğini, bu yaklaşımlardan hareket etmenin ise birçok kalıcı probleme yol açtığını gösteriyor. Çocuğun din eğitimi hem içerik hem de yöntem bakımından yetişkin din eğitiminden farklı olmak zorundadır. İslam din eğitimi açısından düşünüldüğünde, doktriner ve normatif din eğitiminin bu dönemdeki çocuklar için faydadan ziyade zarar getireceği söylenebilir. Bu dönemde çocuğa sunulacak din eğitiminin ana çerçevesini duygusal gelişime katkı sağlama, iletişim ve dil becerisini arttırma, kutsalı ve sonsuzluğu farklı boyutları ile hissetme ve din diline aşina olma oluşturmalıdır.

---

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Din Eğitimi, El-mek: cemil8123@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, Dini Gelişim, Din Eğitimi.

RELIGIOUS EDUCATION IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD RELIGIOUS DEVELOPMENT THEORIES

ABSTRACT

Nearly half a century many studies have been done on the source, development and institutionalization of religion or holy that constitutes an important field of human life. These studies shows that especially early childhood is an important field required to be explored in many aspects of growth. Although this topic has been studied in different approaches of developmental psychology, the presence of a live religious curiosity at children up to the age of seven, especially recent researches to address the child-adult relationship at a different size also affect the quality of religious education in this period. It is possible to examine the work carried out on this subject in three waves. The first wave is the religious development theories that were affected by works of major representatives of psychoanalytic and cognitive psychology such as Freud, Piaget, Erikson and Jung. The second wave, as well as these theories, is religious development theories that were affected by the theory of moral development such as Kohlberg. The third wave is studies of religious development in the last twenty years that are affected by cultural anthropology. These studies, inevitably, affected early childhood religious education in many aspects. Contrary to approaches that indicate the child does not show any religious issues up to the age of about seven, there are some approaches suggest that this period is the basis of development of religious thinking. Recent researches conducted on this subject show that, as well as in all developmental period also in religious development, early childhood takes part a very important place and therefore should be examined in all its aspects. Such studies provide important contributions to the religious education and come up for discussion of the method of religious instruction and education. Should religious education be given in early childhood? If so, which methods should be used? Answers to those questions show that many traditional methods do not make sense anymore, moving with these approaches lead to many permanent problems. The child's religious education must be different from adults in terms of both content and method. In terms of Islamic religious education, doctrinal and normative religious education for children of this period can be said to bring harm rather than goodness. During this period, religious education should take into consideration of contribution to emotional development, increasing communication and language skills, feeling the sacred and eternal with different dimension and being familiar with the language of religion.

Key Words: Early childhood, Religious Development, Religious Education.

Giriş

İnsanın doğuştan dinî bir karaktere sahip olup olmadığı, beraberinde bir kutsallık düşüncesi taşıyıp taşımadığı, inanma eğiliminin tanrısal bir yetenek olarak onun doğasında yer alıp almadığı öteden beri tartışılır. Ancak, bütün tarihi boyunca insanın hemen hemen her dönemde bir şekilde din ve inançla ilgilendiği de bir gerçektir. Her insan, hayatının bütününde olmasa bile, en azından bir döneminde din veya inanç olgusu ile karşı karşıya gelmiştir. Dinî metinlere bakılırsa, insan doğuştan itibaren inanma yeteneğiyle donatılmıştır ve uygun koşullarda bu eğilim kendini göstermektedir. Nitekim XX. yüzyılın ikinci yarısında yapılan birçok araştırma, özellikle çevresel faktörlerin etkisi ve uygun yönlendirmelerle dinî gelişimin tabii seyri içinde belirli ilkelerle gerçekleştiğini göstermektedir.

Dini düşünce gibi ayrı bir düşünce alanının var olup olmadığı, eğer varsa bunun nasıl geliştiği ve diğer düşünce alanlarıyla dini düşünce arasındaki farklılıkların neler olduğu gibi problemler teoloji, psikoloji ve eğitim gibi disiplinleri birinci derecede ilgilendirmektedir.[1] Bu anlamda bütün bu disiplinlerin verilerinden faydalanan din eğitiminin özellikle de konunun uygulama boyutuyla açık bir ilişkisi vardır. Din eğitiminin birçok amacının yanı sıra özellikle de 'doğru bir kavram sistemi üzerinde düşünmeyi geliştirmek'[2] ve bu çerçevede 'toplumu eğitmede dini gelenek ve inançların geliştirilmesini sağlamak'[3] gibi amaçları söz konusudur. Bu ve diğer birçok amacın gerçekleştirilmesinde özellikle yaklaşık 7-8 yaşlarına kadarki dönemi kapsayan erken çocukluk dönemi gelişim özelliklerinin ve bu özellikler çerçevesinde çocuğa sunulacak din eğitiminin önemli bir yeri vardır. Erken çocukluk dönemi din eğitimi söz konusu disiplinlerin çalışmalarının verilerinden bağımsız düşünülemez. Çalışmamız söz konusu disiplinlerdeki çalışmaları inceleyip dini gelişim konusunda geliştirilen teorileri karşılaştırmalı olarak ele alacaktır. Yaklaşık yarım yüzyıl devam eden Piaget ve Piaget sonrası dini gelişim araştırmalarının ardından kısmen bir başa dönüş şeklinde değerlendirilebilecek son dönem çalışmaları ele alındıktan sonra, bu teoriler ışığında ve dini referansların da katkısıyla din eğitimi tartışılacaktır.

Dini Gelişim Aşamaları

Dinî gelişimle ilgili çalışmalar dini bazen güven, sevgi, korku, bağlanma gibi duygularla ilişkilendirirken, bazen de diğer duygulardan bağımsız bir şekilde kendiliğinden gelişen özgün bir duygu alanı olarak değerlendirmektedir. Özellikle Batı kaynaklı araştırmaların bir kısmı erken dönemlerden itibaren gelişen dinî duygunun varlığını büyük oranda kabul eder. Bu anlamda bilişsel, sosyal ve ahlakî gelişimde olduğu gibi dinî gelişimde de her yaş döneminin kendisine has özellikleri vardır ve din eğitiminde bu özellikler göz önünde bulundurulur. Bu alanda yapılan ilk çalışmalar büyük ölçüde S. Freud, J. Piaget, E. Erikson ve L. Kohlberg gibi düşünürlerin geliştirdikleri bilişsel, sosyal ve ahlakî gelişim teorilerinin yanı sıra kişilik gelişimi ile ilgili çalışmalardan da etkilenmiştir. Bu çalışmalar büyük oranda dini gelişimin söz konusu gelişim alanlarından bağımsız olmadığı düşüncesinden hareket etmektedir. Bu çerçevede bahsettiğimiz bu çalışmalara paralel olarak dini gelişim alanında birçok Batı kaynaklı çalışma yapılmıştır. Özellikle bilişsel gelişim alanındaki çalışmalarıyla Piaget bu tür dini gelişim çalışmalarında etkili olmuştur. Hatta bu çalışmalar Piaget'ci ve Piaget sonrası şeklinde bile sınıflandırılabilir. Ancak Batıdaki

---

1 Erken çocukluk dönemi dini gelişim ve din eğitimi çalışmaları konusunda Donald Ratcliff'in editörlüğünde hazırlanan çalışma için bkz., Ratcliff, Donald (ed), *Handbook of Preschool Religious Education*, Religious Education Press, Birmingham 1988; *Handbook of Children's Religious Education*, Religious Education Press, Birmingham 1992; Gottlieb, Eli, Development of Religious Thinking, *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 101:2, 2006, s.243; Fowler, James W., Toward a Developmental Perspective on Faith, *Religious Education*, 69:2, 1974, s.207-208.

2 Selçuk, Mualla, Din Eğitiminin Kurumsal Temelleri, (ed. M. Selçuk) *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB. Yay İstanbul 2000, s.13.

3 Hull, M. John, *Studies in Religion & Education*, The Falmer Press, London 1984, s.45.

gelişmeler bununla da sınırlı kalmamış, her iki akımın ötesinde 1990'larda gelişen, birçok bakımdan önceki çalışmalardan ayrılan yeni çalışmalar da gerçekleşmektedir.

Erken çocukluk dönemi din eğitimi çalışmalarını daha iyi anlamak için bu dönemdeki bilişsel, sosyal, duygusal gelişiminin yanı sıra ahlak ve kişilik gelişimlerini bilmek gerekir. XX. yüzyılın ikinci çeyreğinde başlayan ve 60'lı yıllarda geliştirilen dini gelişim teorileri bunlardan bağımsız düşünülemez. Ancak bu ayrı bir çalışma konusudur.[4] Biz burada yalnızca ilk dönem dini gelişim teorilerini birçok bakımdan etkileyen psikoloji ve eğitimin önemli iki temsilcisinin, Piaget ve Freud'un dini gelişim[5] konusundaki yaklaşımlarını dini gelişim teorileri çerçevesinde kısaca inceleyeceğiz.

Piaget ve Freud'da Tanrı ve dini düşünce öyle anlaşılıyor ki ilkinde insanın bilişsel ihtiyaçlarının ikincisinde ise sığınma, güvende olma ve rahatlama ihtiyacının bir ürünü olarak görülmektedir. Piaget'de bu olguyla birlikte gerçekte bir Tanrı düşüncesinin yada doğuştan bir kutsallık düşüncesinin olup olmadığı açık bir şekilde anlaşılamasa da Freud'un açık bir şekilde Tanrı yada dini insanın yukarıda bahsettiğimiz olumsuz duygularının bir ürünü olarak saydığını, dini yada Tanrı'yı ise bu ihtiyaçla şekillenen hayali bir unsur olarak gördüğünü söyleyebiliriz. Başka bir deyişle Freud için Tanrı endişe ve korkuyu dağıtmak için ihtiyaç duyulan ve sonradan zayıf olduğu anlaşılan ebeveynin en mükemmel halini temsil eden hayali bir ebeveyndir. Piaget için ise Tanrı zihinsel ihtiyaçları karşılayan bir ebeveyndir. Her iki yaklaşımda da çocuğun antropomorfizm ve animizminden[6] hareket edildiği görülmektedir.

---

4 Dini gelişim dışındaki gelişim alanlarının ayrıntılı açıklaması için bkz., Oruç, Cemil. *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, Dem Yay., İstanbul 2012.

5 Piaget Tanrı tasavvurunun çocukların ebeveyn anlayışıyla doğrudan bir ilişkiye sahip olduğunu belirtir. Yani çocukların zihinsel temsil ve anlayışları, dünyanın kökenine ilişkin ilgileri onlarda Tanrı tasavvurunun oluşmasında ve gelişmesinde etkili olur. Piaget erken çocukluk döneminde yüceltilen ve mutlak otorite olarak görülen ebeveynin hatalarının ya da güçsüzlüklerinin görülmesiyle yaşanan bir kriz durumunda çocuğun kendisine oluşturduğu başka bir ebeveyne işaret eder. Çocuğun, ebeveyni Tanrı gücünde görmesi ve ardından onların her şeyi başaramayacağını anlamaları ile başlayan bir kriz durumunda Tanrı-ebeveyn ayrımı kurumsal dinin verileriyle de ayrışmaya başlar. Yaklaşık 5-6 yaşlarındaki çocukların entelektüel merakları da hesaba katıldığında çocukların anne-babayla ilgili geliştirilen bütün üstünlük duyguları Tanrıya yönelmeye başlar. Bu bize Freud'un 'yanılsama teorisini' hatırlatmaktadır. Korku, endişe, acizlik gibi birçok problem karşısında insanın sığındığı ve bir nevi rahatladığı bir sığınak olarak Tanrı, Freud için insanın ürettiği bir olgudur. İnsan tarafından üretilen bu olgu bilimsel gelişmelerle beraber kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Çünkü Freud'da bilim ve din tamamıyla birbirinin karşıtıdır. Onun bu kısmen evrimci görüşlerinin en somut halini Totem ve Tabu isimli eserinde görebiliriz. Bu eserde Freud[5] babanın oldukça güçlü bir otorite olduğu bir kabilede, kabile reisi bütün kadınları kendi hizmetine almıştır. Kabilenin gençleri ise bu durum karşısında isyan ederek reisi öldürürler. Ancak bu cinayetten sonra işler yoluna girmez ve derin bir pişmanlığa bürünürler. Bunun üzerine öldürülen kabile reisine kutsallık atfedilir ve pişmanlıkları da dini ritüellerin temel motivasyonunu oluşturur. Kabilenin daha sonra topluca gerçekleştirdikleri birçok tören, ritüel vb. dini uygulamaların temelinde de işte bu pişmanlık, suçluluk ve korku gibi duygular yer alır. Bkz., Piaget, Jean, *The Child's Conception of the World*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London 1929, s.381-383; Freud, Sigmund, *The Future of an Illusion* (translated and edited by James Strachey), Norton Company Inc., New York 1961, s.17-21; Freud, *Totem and Taboo Some Points of Agreement between the Mental Lives of Savages and Neurotics*, Routledge & Kegan Paul, London 2004.

6 Antropomorfizm, insana özgü niteliklerin, insanı insan yapan ayırıcı özelliklerin insan dışındaki varlıklara, özellikle de Tanrı'ya yada tanrısal varlıklara yüklenmesidir. İnsanın kendi dışındaki 'başka' bir varlığı tanımlama, açıklama ve yorumlama sürecinde, bir başka deyişle onu anlamlandırma işleminde yalnızca insana özgü kavramlarla iş görmesidir. Yani Tanrı'nın insan şekline ve insanın niteliklerine sahip olduğu, insanın bilinç, niyet, irade, duygu ve duyumuna benzer yeti ve özelliklere sahip olduğu inancıdır. Animizm kavramı antropoloji, felsefe, psikoloji teolojide farklı anlamlar ihtiva etmekle beraber konumuzu ilgilendirdiği kadarıyla evrendeki her şeyin, bütün nesnelerin, doğadaki canlı cansız bütün varlıkların içinde bir can bulunduğu ve bu canlılığın bir şekilde nesneleri idare ettiğini düşünen anlayışıdır. Bu çalışmada animizm kavramından çocukların cansız nesnelerin de can taşıdığını düşünmeleri ve bu çerçevede hayatlarını kurgulamaları anlamında kullanılmıştır. Her iki kavramın ayrıntılı açıklaması için bkz., Güçlü, Abdülbaki; Uzun, Erkan; Uzun, Serkan; Yolsal, Ü. Hüsrev, *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yay., Ankara 2003, s.278; Cevizci, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yay., İstanbul 2010, s.122.

Başta psikoloji ve eğitim olmak üzere birçok disiplinde oldukça etkili olan bu yaklaşımların dini gelişim konusundaki çalışmalara yansıması kısmen farklı olmuştur. Gerek Elkind ile Goldman'ın öncülük ettikleri ilk Piaget'ci teorisyenler ile Fowler'in öncülük ettiği Piaget sonrası teorisyenlerin çalışmaları gerekse son dönemlerde Boyer'in kısmen farklı bir bakış açısı kazandırdığı teoriler dini gelişim konusunda yapılan araştırmaların ana çerçevesini oluşturmaktadır. Elkind, çocukların dinî gelişimi üzerine yaptığı araştırmalarda Piaget'nin yarı-klinik görüşme metodunu kullanarak, hangi dine mensup olursa olsun, çocukların benzer dönemlerden geçtiklerini belirtmiş ve muhtemel dört dinî gelişim aşamasından söz etmiştir. Bu gelişim evreleri aslında doğumla başlamakta ve bütün gelişim basamaklarını kapsayacak şekilde insan hayatının tamamında etkili olmaktadır. Piaget'ci dini gelişim modelinde ise bilişsel bakımdan çocuk, ihtiyaçlarını karşılamak için birçok arayış gerçekleştirir.[7] Buna göre bütün çocuklar, dinî gelişim açısından şu dönemlerden geçmektedir: *Korunma arayışı* (0-2 yaş), *temsil arayışı* (2-7 yaş), *ilişki arayışı* (7-12 yaş) ve *idrak arayışı* (12 ve üzeri yaş).

Korunma dönemi her alanda savunmasız olan çocuğun, Piaget'nin[8] belirttiği, nesnenin sürekliliğini kazandığı aşamadır. Elkind'e[9] göre bu dönem çocuğa sonsuz bir yaratıcı fikrinin/inancının öğretilmesi için en uygun zaman dilimidir. Çünkü çocuk bu dönemde gözleri önünde çekilen bir nesnenin yok olmadığını, bu nesnenin görünmese bile var olabileceğini anlamaya başladığı için, yetişkinlikteki gibi olmasa da, sonsuz, yüce ve mutlak bir yaratıcının varlığını da hissedebilir/anlayabilir. Çocukların din eğitiminde ilk öğrenmesi ve hissetmesi gereken kavramın bir ve tek olan Allah'ı bilme olduğu ve diğer bütün iman ve ibadet esaslarının bu temel üzerinde şekillendiği düşünülecek olursa, nesnenin sürekliliğini kazanan 0-2 yaş çocuğuna ilk aşamada Allah'ın sürekliliği fikrinin öğretilmesi uygun görünmektedir.

Fowler, Kohlberg'in ahlak gelişim kuramını temele alarak Piaget'in teorisini genişletmiştir. İnancı birbiriyle ilişkili yedi yapısal boyutta inceleyen ve her bir boyutun diğerleriyle ilişki içerisinde olduğu bir bütünlük içerisinde ele alan Fowler, ahlak anlayışının oldukça önemli bir değişken olduğu, güven anlamında bir inançtan bahseder.[10] Fowler'in bebeklik döneminde geliştiğini varsaydığı ilksel inanç, Erikson'un[11] psiko-sosyal gelişim kuramının yaklaşık ilk iki yılını kapsayan ve güven anlamında bir inancın gelişimiyle ilintilidir. Erikson[12] yetişkinlerin dini davranışları ile bebeklerin davranışları arasında birçok benzerlik kurar ve çocuğun gelecekteki dini hayatının, bebeklikte gelişen veya gelişemeyen güven duygusuyla yakından ilgili olduğunu ifade eder. Temel güvenin gelişmesiyle eşzamanlı olarak gelişen ilksel inanç (yaklaşık 0-2 yaşları) bebeklik döneminde karşılaşılan birçok problemin çözümünde yol göstericidir. Bu ilksel inanç daha sonra gelişecek altı iman bilinci evresi için belirleyici değildir, ancak bu aşamaların sağlıklı bir şekilde aşılması için gereklidir.[13] Fowler'in teorisinde inanç gelişimi ardışık ve hiyerarşik bir yapı sergiler.[14] Yani diğer gelişim alanlarıyla ilintili olarak yedi aşama şeklinde sıralanan inanç, belirtilen sıralama içerisinde ve birbirinin tamamlayıcısı olarak gelişmek durumundadır.

Dini gelişimin ikinci önemli aşaması yaklaşık iki yaşlarından itibaren dil gelişimi ile başlayan ve yedi yaşlarındaki somut işlemler dönemine kadar devam eden dönemdir. Yapılan

---

7 Elkind, David, The Origins of Religion in The Child, *Review of Religious Research*, Vol.12, No.1, (Autumn) 1970, s.35-42; Hood, Ralph W., Hill, Peter C., Spilka, Bernard, *The Psychology of Religion An Empirical Approach*, The Guilford Press, London 2009; Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi,* s.111-114.

8 Hood vd., *The Psychology of Religion An Empirical Approach*, s.75-76.

9 Elkind, David, *The Origins of Religion in The Child*, s.37.

10 Fowler, James W., Faith Development At 30: Naming The Challenges Of Faith In A New Millennium, *Religious Education*, Vol.99, No.4, Fall 2004, s.412; Gottlieb, *Development of Religious Thinking*, s.247.

11 Erikson, Erik H., *Childhood And Society*, Norton&Company Inc., New York 1963.

12 Erikson, *Childhood And Society*, s.248.

13 Fowler, *Faith Development At 30: Naming The Challenges Of Faith In A New Millennium*; Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi,* s.112.

14 Fowler, *Toward a Developmental Perspective on Faith*, s.213.

çalışmalarda *temsil arayışı,*[15]*peri masalı*[16] veya *sezgisel-yansıtıcı*[17]dönem olarak isimlendirilen bu gelişim dönemi diğer gelişim alanlarıyla ilintili olarak dini gelişimin önemli bir aşamasını oluşturur.

Temsil arayışı dönemi çocuğun korunma döneminde kabul ettiği yaratıcıyı temsil edecek semboller aradığı ve yaratıcıyı bu sembollerle ifade ettiği bir döneme denk gelir.[18] Dinlerin sadece bir Tanrı düşüncesi ortaya koymakla kalmayıp beraberinde bu kavram etrafında şekillenen bir semboller sistemi de öngörmeleri, çocuğun dini düşüncelerini temsil edecek kavram ve semboller aradığı bir süreci gerektirir. Çocuğun dilde bir nevi ustalık kazanması, onun hem zihinsel hem de entelektüel yeteneklerini oldukça ileri bir aşamaya yöneltmekle kalmaz aynı zamanda zihinsel imgelerin ötesine taşır. Dilin temsil ettiği bütün işaret ve sembollere anlamlar yüklemede okul öncesi dönem oldukça önemli bir aşamadır. Çocuğun dili ustalıkla kullanmaya başlaması, onun yegâne iletişim veya düşünme aracının dil olduğu anlamı taşımaz. Elkind'e göre çocuk temsil arayışında dilin sınırlarını aşan bir yeterlilik gösterir. Çünkü bu aşamada çocuk kendi oyunlarını oluşturur ve birçok dönüşüm gerçekleştirir, yetişkinlerin birçok kez anlam veremediği yeni kurgular kurar.[19] Dilde uzmanlaşma ve sembolik oyunlar oluşturma çocuğun yeni bir zihinsel yeterliliğe ulaştığının göstergesi, işaret ve sembolleri kullanması yeni zihinsel ihtiyaçların belirtisi anlamı taşır. Elkind bütün bu yeni süreçleri temsil arayışı şeklinde değerlendirir. Evrensel dinler bu arayış döneminde salt bir Tanrı düşüncesinden fazlasını sunar. Çocuğun kutsallık düşüncesi konusunda farklı sembollerle karşılaşması ve bu kutsallık düşüncesini semboller üzerinden ifade etmesi, bu gelişim döneminin önemli bir aşamasıdır.

Çocuğun birebir tecrübe ettiği, günlük hayatında deneyimlediği şeylerden yola çıkarak yaratıcıyı sembolize ettiği okul öncesi dönemi Harms[20]*peri masalı* olarak isimlendirir. Çocuk bu dönemde yaratıcıyı bir kral, bulutların üzerinde altın bir evde yaşayan, korkulan ve saygı duyulan beyaz sakallı bir varlık şeklinde düşünebilir. Benzer bir şekilde melekler de kanatları olan, beyaz örtülere bürünmüş, uçan varlıklar olarak tasavvur edilebilir. İslam inancında Allah'ın bir takım sembollerle somutlaştırılmaması bir ilke olarak benimsenmiştir. Nitekim '*Hiçbir beşeri görüş ve tasavvur O'nu kuşatamaz*'[21] ayeti, çocuklar bir tarafa, yetişkinlerin bile Allah'ın mahiyeti hakkında tam bir bilgiye ulaşamayacaklarını açıkça göstermektedir. Son dönem dini gelişim teorilerinin önemli bir ismi olan Barret, Amerika, İngiltere ve Hindistan'da gerçekleştirdiği çalışmalarında yetişkinlik döneminde bile Tanrı konusunda birçok kişinin başlangıçta tutarlı bir anlayışa sahip olmadığını, insanların bu tür anlayışlarının şekillenmesinde büyük oranda kurumsal dinin etkili olduğunu vurgular.[22]

Çocukluktan yetişkinliğe geçişteki farklılıklardan biri ise kurumsal dinle desteklenen teorik olarak doğru olanın etkili olmaya başlamasıdır. Bu durumda zaman ve mekânla sınırlı olmayan, hiçbir varlığa benzetilemeyen ve beşer düşüncesinin hiçbir kategorisinin içerisine oturtulamayan bir Allah inancının öğretimi hem yetişkinler için hem de çocuklar için hiç de kolay görünmemektedir. İnsan zihninin kendi tecrübelerinden yola çıkarak yeni durumları anlamaya

---

15 Elkind, David, *The Child's Reality: Three Developmental Themes,* Lawrence Associates Inc., New Jersey 1978; *The Origins of Religion in The Child*, s.36-38.

16 Harms, Ernest, The Development of Religious Experience in Children, *The American Journal of Sociology*, The University of Chicago Press, Vol. 50, No.2, September 1944, s.115-116.

17 Fowler, *Faith Development At 30: Naming The Challenges Of Faith In A New Millennium*; *Toward a Developmental Perspective on Faith*, s.214.

18 Elkind, *The Origins of Religion in The Child*, s.36-38.

19 Elkind, *The Origins of Religion in The Child*, s.38.

20 Harms, *The Development of Religious Experience in Children*, s.96-115.

21 En'am Sûresi, 6/103.

22 Barrett, Justin, Do Children Experience God as Adults Do, (ed. J. Andresen) *Religion in Mind: Cognitive Perspectives on Religious Belief, Ritual, and Experience*,Cambridge University Press, Cambridge 2001, s.178.

çalışması ve her yeni durumda aslında önceden gerçekleştirdiği öğrenmelerin örgütlenmesiyle şekillendiği söylenebilir. Zihindeki her yeni öğrenme aslında Piaget'in ifadesiyle yeni bir şema oluşturmadır. Ancak bu yeni şemalar daha önce oluşturulmuş şemalardan bağımsız değildir. Her yeni şema önceki şemalarla bir şekilde ilişkilidir.[23] Yeni öğrenmelerin bir şekilde önceki öğrenmelerle ilişkili olma durumu beraberinde 'zihnin önceden gerçekleştirilmiş tecrübeler âleminin tamamen dışında kalan bir şeyi tasavvur etme veya onun hakkında bir fikir oluşturma'[24] konusunda mevcut aklî yeterliliklerin, bırakın çocuklar için yetişkinler için bile mümkün olamayacağını gösterir. Böyle bir durum karşısında çocukların, daha önceki öğrenmelerine benzemeyen ve hiçbir şekilde benzeri olmayan bir varlık olarak Allah'ı anlamaları nasıl mümkün olacaktır? İslam düşüncesinde bu problem Allah'ın doğrudan zatına yönelik bir düşünceden ziyade O'nun yaratmaları üzerinde geliştirilecek düşünceye yönelme ile çözülür. Yani Allah'ı, O'nun yarattığı evren içindeki ve o evren üzerindeki kesintisiz işlevinin sonuçlarını/etkilerini gözlemleme yoluyla tanımak ve bunun üzerinde düşünmek, İslam inancının bir gereğidir.[25] Bu bakımdan Allah inancı "temsil arayışı" dönemindeki çocuğa onun çevresindeki somut örneklerden yola çıkarak anlatılmalı, sonraki aşamalarda ise soyut bir Tanrı inancına doğru aşama aşama geçilmelidir. Tanrı inancı böyle bir eğitim sürecinden sonra bir anlam kazanabilir.

Erken çocukluk dönemi dini gelişimi konusunda en önemli araştırmayı Goldman[26] gerçekleştirmiştir. Goldman'ın çalışmaları erken çocukluk dönemi din eğitimini tartışmalı bir hale getirdi. İngiltere, Almanya gibi birçok Avrupa ülkesinde okullarda yaklaşık beş yaşlarından itibaren din eğitimi dersleri verilebilmektedir. Bu araştırmanın bulguları 'çocukların anlayamayacağı bir dinin eğitimini yapmak gerekli midir?' şeklinde şüpheci bir yaklaşıma sebep olmuştur. Bu anlamda çocuk yaklaşık on yaşlarına kadar dini konuları anlayamayacaksa ve kendisine anlatılan herhangi dini bir konuyu tam anlamıyla anlayamadığı için yanlış anlayacaksa o halde Rousseau'nun[27] önerdiği gibi çocuklara bu gelişim döneminde hiçbir şey anlatılmamalı mıdır? Bu soru karşısında Goldman dinin, doktriner ya da salt ibadet ve teoloji yönünden ziyade hayatın içerisinden konularla anlatılabileceğini belirtir. Onun dini gelişimi salt bilişsel süreçlerle ele alması ve dinin duygu boyutunu ihmal etmesi[28] ayrı bir eleştiri konusu olarak değerlendirilirken, hayat-merkezli din eğitimi, konuyla ilgili daha sonra yapılacak çalışmaları etkilemiştir.

Çocuğa dinin bilgi boyutuyla aktarıldığı ve İncil okumalarının din eğitiminin ana çerçevesini oluşturduğu savunmacı din eğitimi anlayışının aksine, 'çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğundan ziyade, neleri öğrenebileceği' (Holm, 2004:92) sorusu cevap beklemektedir. Ahlakî ve duygusal yönün ihmal edildiği, bilişsel yeteneklerin esas kriter olarak benimsendiği bu çalışmalarda dini anlatıların, erken yaşlarda tam olarak anlaşılmadığı; ancak yine de hatırlanacağı ileri sürülebilir. Aynı şekilde bu dini anlatılar sonradan olgunluk döneminde dini sorular üzerinde düşünme, önceden öğrendikleriyle ilgili yeni bakış açıları ve sembolik fonksiyonlar keşfetme

---

23 Piaget, Jean, *The Psychology of Intelligence*, Taylor&Francis e-Library, New York 2001.

24 Esed, Muhammed, *Kur'an Mesajı: Meal-Tefsir*(çev. C. Koytak, A. Ertürk), İşaret Yay., İstanbul 2002, s.1058.

25 Esed, *Kur'an Mesajı: Meal-Tefsir*, s.1059.

26 Goldman Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını dini gelişime uyarlayan ilk isimlerden biri olmuştur. Doktora çalışmasında Piaget'ci yöntemi kullanmış ve bu yöntem çerçevesinde geliştirdiği dini gelişim teorisinin din eğitimine uyarlanması konusunda çalışmalarına devam etmiştir. İlk bulgularını 1963'te yayınladıktan sonra 1964 yılında doktora çalışmasını yayınlamıştır. 1965 yılında yayınladığı çalışmasında kendi teorisi çerçevesinde yaşam merkezli din eğitimini incelemiştir. Konuyla ilgili olarak bkz. Goldman, Ronald, The Development of Religious Thinking, *Learning for Living*, 2:5, 1963; *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge and Kegan Poul, London 1964; *Readiness For Religion-A Basis For Developmental Religious Education*, Routledge and Kegan Poul, London 1965.

27 Rousseau, Jean-Jacques, *Emile or on Education*, (Introduction, translation, and notes by Allan Bloom), The Perseus Books Group, the USA 1979. S.3-29; O'hagan, Timothy, Jean-Jacques Rousseau (ed. J.A. Palmer) *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*, Routledge, London 2001, s.61-65.

28 Goldman, *The Development of Religious Thinking*, s.9.

yeteneği için temel teşkil edebilir. Yani çocuk mevcut malzemeyi zihinsel olarak yeniden örgütleyebilir.[29] Ayrıca ilk çocukluk döneminde kutsal kitabın bir din eğitimi materyali olarak kullanımını eleştiren Goldman Kutsal Kitabın yetişkinler için bir kaynak olduğunu, böyle bir materyalin çocuklara sunumunun ise bazı yönleriyle problemler doğuracağını ileri sürer. Bu anlamda çocuklara Kutsal Kitabın öğretiminde bazı sınırlandırmalar yapılması konusunda genel bir anlayış oluştuğu söylenebilir. Çünkü henüz zihinsel olarak olgunlaşmamış ve kıssalarda bahsedilen olayları literal olarak anlayan çocuklar hayatlarının ilerleyen dönemlerinde bunların asıl amaçlarını ya da bu metinlerde geçen olayların asıl vurgusunu anlayamayacak veya böyle bir gereklilik duymayacaklardır. Bu durum beraberinde dini subjektivizmin ya da dine çocukça bir yaklaşımın yolunu açabilir.

Goldman'ın çalışmaları din eğitimi alanında birçok sınırlamalar yapmakla birlikte bu sınırlamalar erken çocukluk döneminde hiçbir şekilde din eğitiminin yapılamayacağı anlamına gelmez. Ancak yapılacak olan eğitim gelecek yıllarda çocuğun soyut dini düşüncesinin gelişimine hizmet edecek şekilde yaşam-merkezli bir din eğitimi olarak düzenlenmelidir.[30] Bir nevi dinehazıroluş (*readiness for religion*) şeklinde formüle edilen bu din eğitimi yaklaşımında din eğitimi, çocuklar henüz gerçek bir dini anlayışa sahip olmadıkları ve bu nedenle de kendilerine öğretilecek şeyleri anlayamayacakları veya çarpıtabilecekleri için doktriner dini kabuller veya çocuğa hazır dini bilgiyi sunma şeklinde değil, sevinç, rüyalar, ruh halleri, günlük ihtiyaçlar gibi çocuğun hayatını birinci derecede ilgilendiren konularla başlamalıdır. Goldman'ın araştırmaları, çocuğun sınırlı dini bir tecrübe ve bilgiye sahip olduğu ön kabulünden hareket ettiği için, bu dönem din eğitimi sevgiye, ait olmaya, güvene, kabule, kimliğe, özgürlüğe, olumlu kişilik fikrine, diğerleriyle ilişkilere, anlayışa, ilahi olanla ilişkiye ve sebat duygusuna gereksinim duyar.[31] Yine ona göre bu dönemdeki din eğitimi başat bir konu olarak değil, hayatın diğer konularıyla ilişkili ortak konular çerçevesinde sunulmalıdır.

Yeni Dinî Gelişim Yaklaşımları

Dinî gelişimde Piaget'ci yaklaşımın, erken çocukluk dönemini bir nevi büyüsel ya da mitsel bir aşama olarak gören araştırmalarla,[32] yine Goldman ve Fowler gibi bu düşünce alanının ergenlik dönemine kadar antropomorfik ve somut bir nitelikte kalacağını varsayan başka araştırmalar hem din psikolojisi hem de din eğitiminde XX. yüzyılın ikinci yarısında oldukça etkili olmuştur. Din eğitimi konusundaki bu araştırmalar büyük oranda kilise okullarında ve çoğunlukla Hristiyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş ve farklı inanç gruplarına mensup çocuklar için ayrı bir değerlendirme yapılmamış, dini gelişim büyük oranda bilişsel gelişime indirgenmiştir. Ancak bütün bu eleştirilere rağmen sözkonusu araştırmalar din eğitimini hem metod hem de içerik bakımından etkilemiştir.

Çocukların yetişkinlerin küçük bir modeli olarak algılandığı veya çocuğun geleceğin iyi bir vatandaşı veya dindarı olarak düşünüldüğü enstrümentalist yaklaşımın aksine son yıllarda çocukların düşünce tarzı ile yetişkin düşünce tarzı arasında birçok benzerliğin bulunduğunu vurgulayan bazı yaklaşımlar gelişmiştir.[33] Bu yaklaşımlarda, özellikle çocukların düşünce tarzı ile bilim adamlarının düşünce tarzı arasında birçok açıdan bazı benzerlikler üzerinde durulur. Bu benzerlikler aslında enstrümentalist bakış açısının birçok yönüyle eksik kaldığını açıklamaya yöneliktir. Gopnik bu benzerlikleri şöyle sıralar: İlk olarak çocuklar kendi tasavvurlarına uymayan

29 Holm, Nils G., *Din Psikolojisine Giriş* (çev. Abdulkerim Bahadır), İnsan Yay., İstanbul 2004, s.93.
30 Bkz., Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.220-240.
31 Elias, John L., Ronald Goldman: Dinî Anlayış Psikoloğu, (ed. A.R. Aydın) *Birey ve Din-Din Psikolojisinde Yeni Arayışlar,* İnsan Yay., İstanbul 2004, s.96.
32 Bkz., Harms, *The Development of Religious Experience in Children*; Jung, C.Gustav, *Modern Man in Search of a Soul*, (translated by W.S. Dell & Cary F. Baynes), Routledge, London 2001.
33 Gopnik, Alison; Meltzoff, Andrew; Kuhl Patricia, *The Scientist in the Crib*, HarperCollins e-books, 2001, s.155.

olguları yeniden yorumlar veya görmezden gelirler. Aynı şekilde bilim adamları da kendi teorilerine uymayan olguları yeniden yorumlar ve görmezden gelebilirler. Her iki durumda da yeni bir durumla ilgili olarak tasavvur ve teorilerin gözden geçirilmesi ve özgün bir yapı oluşturulması söz konusudur. İkinci olarak teoriler dayandıkları delillerin ötesine ulaşabilirler. Tıpkı bilim adamlarının daha önce görmedikleri şeyler hakkında öngörüde bulunmaları gibi çocukların kendi temsilleri onları yeni tahmin ve öngörülere götürebilir. Bu öngörü ve tahminler onların daha etkili bir şekilde hareket etmelerinin yolunu açar. Üçüncü olarak çocuklar çevrelerindeki nesneler üzerinde kendi hipotezlerini oyunlarla test ederler. Bilim adamları ise deneyler gerçekleştirerek hipotezlerini kanıtlamaya çalışırlar. Dördüncü olarak çocuklar öğrendikleri yeni şeyler ışığında daha önceki öğrenmelerini gözden geçirir veya yenileriyle değiştirirler. Bilim adamları da en önemli ve vazgeçilmez teorilerini bile nihayet terk edebilirler. Son olarak çocuklar ve bilim adamları dünyadaki en iyi öğrenicilerdir. Düşünce şekilleri arasında oldukça ileri düzeyde benzerlikler söz konusudur. Sürekli yeni durumlarla karşılaşır, bunları uygulamaya koyar, bazen değiştirir, fakat asla dogmatik davranmazlar. Böylece sürekli yeni öğrenmeler gerçekleştirirler.[34]

Belirtilen bu benzer düşünce tarzı bizi hiçbir şekilde çocuğu, zaten kendi teorisini üreteceği için, yalnız bırakmamız gerektiği sonucuna götürmez. Çünkü çocuğun bu anlamda kendi teolojisini üretmesi için yine çevresel faktörlere ihtiyacı vardır. Dini açıdan düşünüldüğünde doğuştan dini bir kategori yada kutsallık hissinin varlığı konusunda birçok bakış açısı söz konusudur.[35] Kutsallık hissinin ifadesi ise çocuğun dil gelişimine bağlı olarak geliştirdiği kavramlarla mümkündür.

Kavramların örgütledikleri deneyimlere dini deneyimler de bütün yönleriyle dâhildir.[36] Ancak kavramsal gelişimin spesifik bir gelişim alanıyla ilişkilendirilmesi problemli görülmektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde geliştirilen dini gelişim teorilerinin bu yönüyle eksiklik olduğu eleştirilerine yukarıda değinmiştik. Ancak bilişsel antropolojinin önemli temsilcilerinden Boyer[37] hem kavram gelişimi hem de dini temsillerin teşekkülü noktasında dinin kendi doğasına göndermelerde bulunur. Ona göre din en az beş farklı temsil alanına sahiptir: Aşkın bir varlığın gücü, bir dizi ahlaki kurallar, grup kimliği, uygulamaya dayalı etkinlikler ve bazı özel duygusal deneyimler. Bunlar içerisinde aşkın bir varlığın gücü, birinci derecede zihinsel temsillerle ilgili olan dini ontolojinin konusudur. Boyer ve Walker 'dini temsillerin alanlarının kurumsal dinden daha geniş' olduğunu düşünür ve onlara göre dini inançlar insanın bilişsel evriminin bir yan ürünüdür.[38]

Boyer ve Walker'in Piaget'ci dini gelişim teorisyenlerinin kullandıkları yöntemlere eleştirilerinde öncelikle temel bir ayrıma vurgu yapılır. Onlara göre çocuklara 'doğrudan' dini kavramlarla ilgili soru sormak ve bu sorular neticesinde alınan cevaplar ya da çizilen resimlerden yola çıkarak teoriler üretmek din eğitimcilerini veya velileri yanlış yönlendirebilir. Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorilerinde, özellikle de Piaget'ci ve Piaget sonrası araştırmalarda, çocuğa doğrudan soru sormak, anlatılan bir kıssanın ardından bu anlatımın resmini çizdirmek, Tanrı hakkında kıssalar okumak veya Tanrı'ya mektuplar yazmak gibi yöntemlerden biri yada birkaçı

---

34 Gopnik vd., *The Scientist in the Crib*, s.155.

35 Bkz., Freud, *The Future of an Illusion*; Otto, Rudolf, *The Idea of the Holy: An Inquiry into the Non-Rational Factor in the Idea of the Devine and its Relation to the Rational*, Oxford University Press, London 1958; Clark, W. H., Çocukluk Dönemi Dini, (çev. Neda Armaner) *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 24, Ankara 1981.

36 Barrett, *Do Children Experience God as Adults Do*, s.173; Boyer, Pascal & Walker, Sheila, Intuitive Ontology and Cultural Input in the Acquisition of Religious Concepts, (eds. K. S. Rosengren, C. N. Johnson & P. L. Harris) *Imagining the Impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, s.137.

37 Boyer, Pascal, *The Naturalness of Religious Ideas: A Cognitive Theory of Religion*, University of California Press, London 1994, ;Boyer ve Walker, Intuitive Ontology and Cultural Input in the Acquisition of Religious Concepts, s.131-142.

38 Boyer ve Walker, *Intuitive Ontology and Cultural Input in the Acquisition of Religious Concepts*, s.131; Gottlieb, *Development of Religious Thinking*, s.252.

kullanılmıştır.[39] Bu şekilde bir değerlendirme yapmanın ise çocuğun hissettiği birçok duygu durumunu ifade edemeyeceği, bu yöntemle yapılan araştırmaların eğitimi yönlendirdiği de açıktır. Çünkü çocuklar yetişkinlerin sahip olduğu kültürel katkıdan ve bilgi temelinden yoksundurlar ve bundan dolayı da din veya Tanrı gibi daha soyut bir alanda bu duygularını hemen ifade etmeleri de beklenemez. Zaten Goldman[40] çocukların düşüncelerinin yetişkinlerden ve din eğitimi ile sağlanan kültürel katkıdan ayrıştığını, Piaget'in erken çocukluk döneminde sıklıkla görülen animizm tartışması ışığında açıklamaya çalışır. Boyer ve Walker'e göre Goldman'ın araştırmaları dini temsillerin normatif bir kaydına dayanır. Kısaca son dönem çalışmaları Piaget'ci teorileri, çocukları ontolojik arka plandan soyutlayarak ele almaları, sadece görünürlerden hareket edilerek ve sadece dini kavramlar çerçevesinde değerlendirmeleri konusunda eleştirir.

Bu çalışmalarda ise çocuklarla yetişkin dini düşünce arasında iki yönden benzerlik kurulur. İlk olarak çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi kendi doğalarında bulunan varsayımlara sahiptirler. İkinci olarak sonuçları destekleyebilecek bazı bozulmamış ilkeleri hayata geçirebilirler.[41] Bu durumda çocuklar için dini düşünce ya da temsillerin gelişimindeki farklılık ne olabilir sorusuna aranacak cevaplarda ise gerçek ile hayali olanın ya da dini ile büyüsel olanın ayrımının çocuklar tarafından yapılıp yapılmadığı problemi doğar. Özellikle okul öncesi dönem çocuğunun üç alanı birbirinden ayırabileceği belirtilir. Deneyimlenen gerçeklik, düşünce alanı ve hayal âlemi.[42] Çocukların bu ayrımı yapabilmeleri aynı zamanda onların saçma olanı uygun olandan ayırabildiklerini göstermektedir. Bunun da ötesinde Tanrı ile diğer canlılar arasında başlangıçta bazı ilişkiler kurulsa da araştırmalar, canlılarla ilgili geliştirilen birçok yanlış inancın Tanrıyla ilgili olarak geliştirilmediğini göstermektedir[43]

Boyer, büyük oranda çocuktaki saf antropomorfik kavramların yetişkinlikteki soyut kavramlara hızla dönüşümü üzerinde yoğunlaşır. Örneğin Yaratıcıyı Süpermen ile kıyaslayan ve hangisinin daha hızlı olduğunu merak eden bir çocuğun[44] somut, animist ve antropomorfist düşüncesinin her şeye gücü yeten, her şeyi bilen ve bütünüyle insan tasavvurunun dışındaki soyut bir Yaratıcı düşüncesine doğru evrilmesi ya da bu yönde şekil değiştirmesinin ardında neyin bulunduğu önemli bir konudur. İşte bu noktada, çocuk ile yetişkin düşüncesini bu derece birbirinden farklılaştıran şeyin ne olduğu sorusuna iki noktadan cevap verilir. İlki çocuklar ilgili kültürel bilgiden mahrumdurlar. Yani din veya Yaratıcı konusunda temel farklılıklardan biri çocukların kurumsal örgütlenmelerden habersiz olmaları ve bu çerçevede dinin kurumsal bilgisine sahip olmamalarıdır. İkinci olarak çocukların ve yetişkinlerin kavramları, çocukların yetişkin ontolojisinin ilkelerini kullanmalarından dolayı değil, yetişkinlerin dini kavramlarının daha ziyade bir önceki nesilden yetişkinlerin ya da din eğitimi öğretmenlerinin geliştirmek istedikleri ilk düşüncelerle hareket ettikleri için, süreklilik gösterir.[45] Yanı sıra eğer çocukların soyut dini kavramları antropomorfist bir anlayışla ele almaları, bu konulardaki yetersizliklerinden değil de, zihinsel talepleri ile ilgili genel yeteneklerden kaynaklanıyorsa, o halde çocuğun ilahi bir varlığı anlaması da aksini iddia etmek kadar savunulabilir. Çünkü bir yandan yetişkinler Tanrı kavramını

39 Bkz., Heller, David, *The Children's God*, The University of Chicago Press, London 1986.
40 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.12-13.
41 Boyer ve Walker, *Intuitive Ontology and Cultural Input in the Acquisition of Religious Concepts*, s.130-133.
42 Chandler, Micheal J.; Lalonde, Chris E., Surprising, Magical and Miraculous Turns of Events: Children's Reactions to Violations of their Early Theories of Mind and Matter, *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 1994, s.85-88.
43 Barrett, *Do Children Experience God as Adults Do*, s.182.
44 Hull, M.John, *God-talk with Young Children-Notes for Parents and Teachers*, Birmingham Papers in Religious Education, CREDAR, Birmingham 1991, s.31.
45 Boyer ve Walker, *Intuitive Ontology and Cultural Input in the Acquisition of Religious Concepts*, s.150.

varsayıldığı gibi her zaman soyut bir şekilde kullanmazlarken diğer yandan çocuklar da sıklıkla farz edildiği gibi Tanrı kavramını her zaman somut ve antropomorfist bir şekilde kullanmazlar.[46]

Dini Gelişim Teorilerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

Şimdiye kadar üç aşama halinde incelediğimiz dini gelişim teorileri din eğitimini kaçınılmaz bir şekilde etkilemiştir. Özellikle Avrupa ülkelerinde 1960'lardan sonra birçok sebeple geleneksel din eğitimi anlayışlarının sarsılmaya başlamasıyla bu teoriler büyük oranda tartışmalı hale gelmiştir. Din eğitiminin, özellikle de 'Avrupa ülkelerinde Hristiyan inancını geliştirmek şeklindeki geleneksel fonksiyonundan açık, eleştirel ve sorgulayıcı bir dini araştırmaya dönüşümünde'[47] birçok tesirin yanı sıra konuyla ilgili bilimsel araştırmaların da etkisi oluştur. Bu araştırmalar neticesinde ulaşılan bilimsel bulguların din eğitimine uyarlanması konusunda hem eleştiri hem de desteklere rastlamak mümkündür.

İnsanın doğuştan sahip olduğu ve duyular alanının dışında, a priori bir alanda, farklı duygusal tepkilere sebep olabilecek bir kutsallığa sahip olduğu yönünde bir yaklaşım vardır. Özellikle Almanya merkezli bu yaklaşımda kutsallık hissi, artan irrasyonallik ile beraber dini tecrübe ve beraberinde mistisizmin yolunu açar. Yani bu yaklaşımda kutsallıkla ilişkili herhangi bir duygu dini tecrübelerin gerçekleşmesine kaynaklık eder.[48] Esasen bu yaklaşımda din eğitiminin asıl rolü kişinin herhangi bir şekilde doğuştan sahip olduğu kutsallık hissini açığa çıkaracak ortamlar oluşturmaktır. Bu konuda elde edilen bulgular çocuklara din eğitiminin oldukça erken dönemlerden itibaren verilebileceğini, ancak bu eğitimin büyük oranda duyguları hareket ettirecek nitelikte verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Dini düşünceyi yada bizzat Tanrı tasavvurunu insanın çeşitli korku, acizlik, çaresizlik durumlarıyla açıklayan bir yaklaşımda ise böyle bir din eğitimine gerek yoktur. Çünkü din veya Tanrı insanın kendisinin acizlikler karşısında üretmiş olduğu, gerçekliği bulunmayan hayali durumlardır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, insanların çaresiz kaldıkları birçok alanda bilimsel çözümlere kavuşmasının, beraberinde dini olanı da yok edeceği şeklinde ileri sürülen Freudyan yaklaşımlar da mevcuttur. Bu yaklaşımların birçoğunun kaynaklık ettiği salt dini gelişim teorilerinde bütünüyle bu düzeyde bir zıtlık olmasa da üzerinde uzlaşılan noktaların az olduğunu da söyleyebiliriz.

Soyut işlemler dönemine kadar çocukların dini kavramları yada dini kıssaları literal, antropomorfist, animist ve somut bir şekilde anlayacaklarını belirten Goldman ve Fowler'in teorisi ile Elkind'in bu yaşlara kadar çocukların dini gelişimlerinde ve kavramlarında bazı farklılaşmaların bulunduğunu vurgulayan teorisinin din eğitimine yansıması doğal olarak farklı olmuştur. Dini kavramların ergenlik döneminde gerçek anlamlarıyla anlaşılmadığını belirttiğimizde doğal olarak şöyle bir problem doğar: Dini kavramlar bu döneme kadar anlaşılmıyorsa o halde bu dönemde çocuklara din eğitimi vermenin ne anlamı vardır? Tıpkı Rousseau'nun[49] benzer gerekçelerle yaklaşık 12-15 yaşlarına karşılık gelen *akıl çağı*ndan önce hiçbir şekilde dini ya da ahlaki öğretim yapılmamasıyla ilgili iddiası haklılaşmış mı oldu?

Genel olarak yukarıda değindiğimiz uç noktaları istisna edecek olursak dini gelişim teorilerinden hareketle bu sorunun olumsuz bir şekilde yanıtlandığı söylenebilir. Çünkü bu konuda, görüşleri eleştiriye açık olmakla beraber bir otorite olarak kabul edilen Goldman bile erken çocukluk döneminde din eğitiminin yapılmaması gerektiği yönünde bir sonuca varmamıştır. Onun temel eleştirisi, çocuklara yönelik din eğitiminin de tıpkı yetişkin din eğitimde olduğu gibi ezber ve doktrinlere dayalı olması, yani savunmacı/konfesyonel yaklaşıma yöneliktir. Ona göre böyle bir din

46 Barrett, *Do Children Experience God as Adults Do*, s.181, 182.
47 Hull, *Studies in Religion & Education*, s.27.
48 Otto, *The Idea of the Holy*, s.5-8.
49 Rousseau, *Emile*, s.3-29.

eğitimi uğraşı beyhude bir çabadır ve bu çaba çocukların dinden uzaklaşması ile sonuçlanabilir. Goldman aslında kendisinden sonra özellikle İngiltere'de gelişecek olan birçok din eğitimi yaklaşımları ile din eğitimi müfredatlarını etkilemiştir.[50] Fakat bu etki beraberinde Hull'e göre bazı problemleri de getirmiştir.[51] Goldman'ın erken çocukluk dönemi din eğitimini metod bakımından tartışmaya açması göz önünde bulundurulduğunda, yapılması gerekenler söyle özetlenir:

Eğer mümkünse, din eğitimcileri için günlük yaşam içinde kendi öğrencilerini birkaç gün izleyerek geçirmek iyi olur. Şayet öğretmenler, eğittikleri çocukların tecrübelerini, dilini, kavramlarını, meraklarını, ihtiyaçlarını, ilgilerini, sevinçlerini, zevklerini, ruhsal durumlarını ve tutumlarını algılayabilirlerse, din öğretiminin, öğrencilerin yaşamları ile daha yakından temas halinde olabileceğini düşünüyorum.[52]

Goldman din eğitiminin yaşam merkezli yada öğrenci merkezli[53] olması gerektiğini savunur. Özellikle çocukluk döneminde din eğitimi dinin bizzat kendisinden değil, çocuğun kendisinden başlamalıdır. Yani çocuğun gündelik hayatla ilgili bütün yaşantılarından hareket edilerek yine çocuğun ilgi duyduğu dini temalar çerçevesinde bir din eğitimini öngörür. Burada kurumsal dinin birinci öncelik olarak değerlendirilmediği, yani dini kurumların taleplerinin değil bizzat çocuğun taleplerinin öncelendiği bir yaklaşım sergilenir.

'Yaklaşık yedi yaşlarına kadar çocuklar gerçek anlamda dini bir anlayışa sahip olmadıkları için, kendilerine öğretilecek şeyleri anlayamayacaklar veya çarpıtacaklardır' argümanından hareketle Goldman, bu dönemde ayrı bir din eğitimi müfredatı uygulanmasından yana değildir. Özellikle de entelektüel anlamda bilgi aktarımını eleştirir. Bu dönemde dini gelişim açısından önemli olan, öğretmen ile öğrenci arasında geliştirilen ilişkinin niteliğidir. Bu ilişki sevgi ifade eden, candan ve sempatik olmalıdır. Çocukların ilk dini anlayışları en iyi şekilde dram, şarkı ve taklitlerle uyandırılır. Bu dönemde yaşam bir bütünlük içerisinde sunulmalıdır.[54] Böylece dini duygu diğer gelişim alanlarından farklı bir alanda değil, onlarla ilintili olarak gelişebilir.

Elkind'in çalışmasında ise Goldman'ın aksine dini gelişim soyut işlemler dönemine kadar kısmen farklılaşmıştır. Yani çocuklar erken yaşlardan itibaren yetişkinlerdeki gibi bazı ayrımları yapabilirler. Dinin milliyet bağıyla ilişkilendirildiği bu çalışmalarda ergenlik döneminden önce de çocukların bazı soyutlamalara gidebileceği vurgulanır. Bu ilk dönem çalışmalarda aslında dini

---

50 Goldman, *The Development of Religious Thinking*, s.9; Goldman'ın araştırmalarının İngiltere'deki etkileri konusunda bkz., Copley, Terence, *Teaching Religion-Sixty Years of Religious Education in England and Wales*, University of Exeter Press, Devon 2008, s.79.

51 Goldman'ın çalışmalarındaki bulguları şöyle özetlemek mümkündür: (1) Çocuklara önerilen Kutsal Kitap materyalleri çocuklar için uygun değildir. (2) Çocukların anlayışları yetersiz deneyim ve olgunlukla sınırlanmıştır. (3) Öğrencinin teolojik dünya görüşü ile mantıki-bilimsel bakışı arasında bir boşluk vardır. Bunu gidermek için Kutsal Kitaba eleştirel ama aynı zamanda saygılı bir bakış geliştirilmelidir. (4) Din eğitimine yönelik duygusal, sezgisel ve sanatsal yaklaşım öğrenciler açısından daha verimli olmaktadır. Bkz., Goldman, *The Development of Religious Thinking*, s.8-11. Hull'un eleştirileri daha ziyade bu çalışmaların, erken çocukluk dönemi din eğitimini yüzeyselleştirdiği sonuç olarak bu konuda bir ilgisizliğin başlaması şeklindedir. Zira 1980'lerin sonlarına doğru erken çocukluk dönemi din eğitimine yeni bir bakış kazandırmak amacıyla din eğitimcileri Hull ve Grimmitt'in öncülük ettiği *Gift to the Child* yaklaşımı geliştirilmiştir. Bkz., Hull, *Studies in Religion & Education*, s.136-137, Copley, *Teaching Religion*, s.79.

52 Elias, *Ronald Goldman: Dinî Anlayış Psikoloğu*, s.94.

53 Öğrenci merkezli eğitimden kastedilen öğrencinin kendi etkinliklerinin cesaretlendirilmesi, katılımının sağlanması, öğretmenin bazı doğruları kendisine anlatmasından ziyade öğrencinin kendisinin belirli bir metodoloji kazanarak doğrulara ulaşmasıdır. Böylece öğrencinin katılımının sağlanarak öğrenmelerin daha kalıcı olması desteklenmiş olur. Öğrenci pasif bir alıcı olmaktan çıkarılarak bilgiyi yapılandırır, araştırma ve eleştiri becerisi kazanarak eğitimin aktif bir katılımcısı olur, Bkz., Hull, *Studies in Religion & Education* , s.150; Cevizci, Ahmet, *Eğitim Sözlüğü*, Say Yay., İstanbul 2010, s.383.

54 Elias, *Ronald Goldman: Dinî Anlayış Psikoloğu*, s.97, 98; Ratcliff, *Handbook of Preschool Religious Education*, s.59-65.

düşüncenin bazen anlaşılmaz bazen de kendiliğinden gelişen bir süreçte canlılık kazandığı vurgulanır. Piaget sonrası araştırmalarda ise özellikle Fowler'de dini gelişim bir ömür boyu süren, ahlak gelişiminde olduğu gibi birbirinin devamı mahiyetindedir ve dini gelişim doğumla başlayan bütüncül bir süreçtir. Daha sonraki gelişim teorilerinde ise çocuk ve yetişkin düşüncesi arasında doğrudan bir ilişki kurulur. Her iki gelişim dönemi arasında bazı farklılıklar olmakla beraber birçok ortak nokta bulunur. Bu nedenle erken çocukluk dönemi için hazırlanacak herhangi bir din eğitimi programında müdahaleci ve çocuğu yönlendirici bir yaklaşım sergilemek bazı yanlış uygulamaların yolunu açabilir. Çocuk zaten yetişkinin sahip olduğu bilgi altyapısına ulaştığında ve kurumsal dinle karşılaştığında bilişsel gelişimin bir ürünü olarak dini gelişimini tamamlayacaktır. Bu yaklaşım bize Freud'ün 'yanılsama teorisini' hatırlatmakla beraber bilişsel gelişim ile kurumsal din arasında doğrudan bir ilişki kurması bakımından önemlidir.

Konunun İslam dini açısından ele alınışında ise önemli bir ihmalin olduğu göze çarpar. Çünkü erken çocukluk dönemi ile diğer gelişim dönmelerinde dini gelişim konusunda yapılan çalışmaların oldukça büyük bir bölümünün örneklemini Müslüman çocuklar oluşturmamaktadır. Bu anlamda Müslüman çocuklar üzerinde yapılacak kapsamlı araştırmaların, bu teorileri hangi yönde etkileyeceği konusunda yeterli veriler söz konusu değildir. Sınırlı sayıda araştırmalarda ise bilişsel dini gelişim yaklaşımı yöntemleri kullanılmış ve benzer bulgulara ulaşılmıştır.[55]

İslam dininin kaynakları incelendiğinde Freudyan ve Piaget'ci bir din yada Yaratıcı anlayışının kabul edilmesinin mümkün olmadığı görülür. Ancak Otto fenomenolojisinin öngördüğü a priori bir kategori olarak kutsalın insanda doğuştan mevcut olması fikri ile Vergote'nin 'Otto'nun bahsettiği kutsala korku ve saygı duygusunun üç yaşından itibaren çocukta, dini nitelikte bir korku ve saygıyla kutsal olan şeye yönelmesi'[56] şeklindeki yaklaşımı İslam eğitim anlayışına uygundur. İslam kaynaklarında insanın doğuştan bir inanma yeteneğine sahip olduğu, bu yeteneğin daha sonra çocuğun sosyal çevresi tarafında şekillendiği yada şekil değiştirdiği kaydedilmektedir. Örneğin, 'Allah'ın insan bünyesine nakşettiği fıtrata uygun davran' (Rûm, 30/30) ayetinde bahsedilen fıtrat 'insanın doğru ile yanlış, gerçek ile sahte arasında ayrım yapabilmesine ve böylece Allah'ın varlığını ve birliğini kavrayabilmesine imkân veren doğuştan edinilen sezgisel yetenek' şeklinde anlaşıldığı gibi aynı zamanda 'Allah'ın varlığını sezme, algılama yatkınlığı'[57] olarak da yorumlanmıştır. Yani insan dinin iki önemli kaynağı olarak değerlendirilebilecek fıtrat ve kazanımlarla aslında başlangıçta fıtratın, devamında da kazanımların etkisiyle hayatını sürdürür. İşte bu fıtrat çocuğun temiz doğasında bulunan ve sürekli iyi yönde işleyen, Jung'un Tanrı arketipinden de Rousseau'nun Emile'nin girişinde belirttiği 'Yaratıcının elinden çıkan her şey iyidir, fakat insanların elinde dejenere olur'[58] ifadesinden de farklı bir nitelik gösterir. Çünkü İslam insanın sadece sade ve temiz bir doğada yaratılma düşüncesini kabul etmez aynı zamanda kendisinde Tanrısal bir öz taşımasıyla da iyi ve kutsal olana yönelik doğal bir eğilim taşıdığını vurgular. Bu anlamda insanın hayatının ilerleyen dönemlerinde yaşadığı sapmaların sebebi büyük oranda fıtrat, kazanımlar yada çevresel koşullarla gerçekleşen dejenerasyonlardır. Yoksa insanın doğasıyla ilgili değildir. Bu bakış açısı dini yada İslamı fıtratın güvencesi olarak görür.[59] Bu anlamda insanın doğuştan sahip olduğu dini kategoriler çevresel şartlarla baş başa kaldığında form değişikliğine uğrayarak yada bir form kazanarak dini bir fenomen olarak açığa çıkar. Böyle bir

---

55 Mehmedoğlu, Yurdagül, Okul Öncesi Çocuklarda Dinî Duygunun Gelişimi ve Eğitimi, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara 2005; Gündüz, Fatma, Okulöncesi Dönem Çocuğunda Dinî Tasavvurlara Psikolojik Bir Yaklaşım, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş 2007.

56 Vergote, Antonie, Çocuklukta Din (çev. E. Fırat), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.XXII, Ankara 1978, s.318.

57 Esed, *Kur'an Mesajı,* s.243, 687.

58 Rousseau, *Emile*, s.37.

59 Zemahşeri, *Keşşaf*, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Lübnan 2006, III, s.464; Yazır, Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Azim Dağıtım, İstanbul trs., VI, s.255-257.

durumda sahip olunan yeteneğin açığa çıkmasında kavramlar, ritüeller, etkinlikler kısaca dinin görünürleri önem kazanır.

Çocuğun din eğitimi konusunda ortaya çıkan diğer bir problem ise güçlü ebeveyn imajının zamanla Tanrı imgesine dönüşmesi tezidir. Erken çocukluk döneminde 'Babanın yada annenin acizliğinin veya korkunun hayali bir Tanrı fikrine dönüşümü' anlamında değil ama herhangi bir duygunun somut varlıklardan soyut bir varlığa geçişi anlamında bir dönüşümden bahsedilebilir. '*Duygu transferi*'[60] şeklinde değerlendirilebilecek böyle bir yaklaşımda somut olgulara karşı beslenen birçok olumlu duygunun soyut bir alana yönlendirilmesi ve böylece metafizik bir anlam ifade etmesi mümkündür. '*Atalarınızı hatırladığınız gibi, hatta daha güçlü bir hatırlayışla Allah'ı hatırla(maya devam ed)in!*'[61] ayeti hem Cahiliye dönemi Araplarının kendi atalarına yönelik gösterdikleri saygı, hürmet ve anmalarının daha ileri bir istekle Allah'a yönelmeleri[62] hem de çocukların gözünde her türlü iyiliğin ve güzelliğin sembolü olan kendi anne babaları şeklinde de yorumlanmıştır.[63] Ayetin her iki yorumu beraber düşünüldüğünde acaba kastedilen herhangi bir somut varlıkta şekillenen ve bütünüyle ona hasredilen duyguların bir süre sonra başka bir varlığa geçişi mi, yoksa konu tamamen temsil sanatının başka bir durumu anlatmak için bilinenden hareketle bilinmeyeni öğrenme midir?

Bu konuda şöyle bir değerlendirme yapmak mümkündür: Somut olay ve olgulara yönelik algıların ilahi olanla ilişkilendirilip yaratıcının bu şemalarla tanınması çocukluk döneminin en temel özelliklerinden biridir. Ancak güçlü baba veya anneden hareketle yaratıcıyı tanımlama tartışmaya açıktır. İslam düşüncesinde özellikle Gazâlî'de[64] bu yönde bazı bulgulara rastlayabiliriz. Gazâlî beş boyutta incelediği sevginin bu dönüşümünü insandan Allah'a ve Allah'tan insana şeklinde bir süreçte inceler. Bu ilişkide fiili bir geçişten ziyade bir hatırlama söz konusudur. Yani fiziki dünyayı tanıma, anlama, takdir etme, sevme ve böylece bütün bunların yaratıcısına ulaşma anlayışının daha egemen olduğu görülür.[65] Korku, kaygı, acziyet, hayal kırıklığı gibi sebeplerle bir varlığın başka bir varlıkla yer değiştirmesi değil aksine, metafizik bir alanla ilgili bir konuda, insanın ön öğrenmelerinden faydalanılmıştır. Kısaca 'ödünç-imajlar'[66] aracılığıyla hissedilmeyen bir alanın mevcut algısal özelliklerle anlatımıyla hem çocukların hem de yetişkinlerin dini düşünceleri şekillenmiş olur.

KAYNAKÇA

ASHTON, Elizabeth, *Religious Education in the Early Years-Teaching and Learning in the First Three Years of School*, Routledge, London 2000.

BANDURA, A. Human Agency in Social Cognitive Theory, *American Psychologist-American Psychological Association*, Vol. 44/ No.9. 1989.

BARRETT, Justin, Do Children Experience God as Adults Do, (ed. J. Andresen) *Religion in Mind: Cognitive Perspectives on Religious Belief, Ritual, and Experience*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

BAŞKURT, İrfan, *Federal Almanyada Din Eğitimi*, İfav Yay., İstanbul 1995.

60 Fersahoğlu, Yaşar, Din Eğitimi ve Öğretiminde Duyguların Transferi, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, İstanbul 2000, s.113.
61 Bakara Sûresi, 2/200.
62 Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili,* II, s.58.
63 Zemahşeri, *Keşşaf,* I, s.245.
64 Gazâlî, Ebu Hamid, İhya-u Ulumi'd-Din (thk. Abdu'l-Mut'i Emin Kal'acı), Dâru's-Sadr, Beyrut 2004, V, s.7-9.
65 Bkz., Gaşiye Sûresi, 88/17-20.
66 Esed, *Kur'an Mesajı,* s.1058.

BAYRAKLI, Bayraktar, Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri, Bayraklı Yay., İstanbul 2007.

BOYER, Pascal & WALKER, Sheila, Intuitive Ontology and Cultural Input in the Acquisition of Religious Concepts, (eds. K. S. Rosengren, C. N. Johnson & P. L. Harris) *Imagining the Impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

BOYER, Pascal, *The Naturalness of Religious Ideas: A Cognitive Theory of Religion*, University of California Press, London 1994.

CEVİZCİ, Ahmet, *Eğitim Sözlüğü*, Say Yay., İstanbul 2010.

CEVİZCİ, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yay., İstanbul 2010.

CHANDLER, Micheal J.; LALONDE, Chris E., Surprising, Magical and Miraculous Turns of Events: Children's Reactions to Violations of their Early Theories of Mind and Matter, *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 1994.

CLARK, W. H., Çocukluk Dönemi Dini, (çev. Neda Armaner) *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 24, Ankara 1981.

COPLEY, Terence, *Teaching Religion-Sixty Years of Religious Education in England and Wales,* University of Exeter Press, Devon 2008.

ELKIND, David, The Origins of Religion in The Child, *Review of Religious Research*, Vol.12, No.1, (Autumn) 1970.

ELKIND, David, *The Child's Reality: Three Developmental Themes,* Lawrence Associates Inc., New Jersey 1978.

ELİAS, John L., Ronald Goldman: Dinî Anlayış Psikoloğu, (ed. A.R. Aydın) *Birey ve Din-Din Psikolojisinde Yeni Arayışlar,* İnsan Yay., İstanbul 2004.

ERA., *Education Reform Act*, HMSO, London 1988.

ERİKSON, Erik H., *Childhood And Society*, Norton&Company Inc., New York 1963.

ESED, Muhammed, *Kur'an Mesajı: Meal-Tefsir* (çev. C. Koytak, A. Ertürk), İşaret Yay., İstanbul 2002.

FOWLER, James W., Faith Development At 30: Naming The Challenges Of Faith In A New Millennium, *Religious Education*, Vol.99, No.4, Fall 2004.

FOWLER, James W., Toward a Developmental Perspective on Faith, *Religious Education*, 69:2, 1974.

FERSAHOĞLU, Yaşar, Din Eğitimi ve Öğretiminde Duyguların Transferi, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, İstanbul 2000.

FREUD, Sigmund, *Totem and Taboo Some Points of Agreement between the Mental Lives of Savages and Neurotics*, Routledge & Kegan Paul, London 2004.

FREUD, Sigmund, *The Future of an Illusion* (translated and edited by James Strachey), Norton Company Inc., New York 1961.

FUESS, Albrecht, Islamic Religious Education in Western Europe: Models of Integration and the German Approach, *Journal of Muslim Minority Affairs*, Vol. 27, No.2, 2007.

Gazâlî, Ebu Hamid, İhya-u Ulumi'd-Din (thk. Abdu'l-Mut'i Emin Kal'acı), Dâru's-Sadr, Beyrut 2004.

GOLDMAN, Ronald, The Development of Religious Thinking, *Learning for Living*, 2:5, 1963.

GOLDMAN, Ronald, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge and Kegan Poul, London 1964.

GOLDMAN, Ronald, *Readiness For Religion-A Basis For Developmental Religious Education*, Routledge and Kegan Poul, London 1965.

GOPNIK, Alison; Meltzoff, Andrew; Kuhl Patricia, *The Scientist in the Crib*, HarperCollins e-books, 2001.

GOTTLIEB, Eli, Development of Religious Thinking, *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 101:2, 2006.

GROVE, Julie, Religious Education: A Reformation for the 1990s, *Education* 3-13 Octobar, 1991.

GÜÇLÜ, Abdülbaki; Uzun, Erkan; Uzun, Serkan; Yolsal, Ü. Hüsrev, *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yay., Ankara 2003.

GÜNDÜZ, Fatma, Okulöncesi Dönem Çocuğunda Dinî Tasavvurlara Psikolojik Bir Yaklaşım, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş 2007

HARMS, Ernest, The Development of Religious Experience in Children, *The American Journal of Sociology*, The University of Chicago Press, Vol. 50, No.2, September 1944.

HELLER, David, *The Children's God*, The University of Chicago Press, London 1986.

HOLM, Nils G., *Din Psikolojisine Giriş* (çev. Abdulkerim Bahadır), İnsan Yay., İstanbul 2004.

HULL, M.John, *God-talk with Young Children-Notes for Parents and Teachers*, Birmingham Papers in Religious Education, CREDAR, Birmingham 1991.

HULL, M. John, *Studies in Religion & Education*, The Falmer Press, London 1984.

JUNG, C.Gustav, *Modern Man in Search of a Soul*, (translated by W.S. Dell & Cary F. Baynes), Routledge, London 2001.

MEHMEDOĞLU, Yurdagül, Okul Öncesi Çocuklarda Dinî Duygunun Gelişimi ve Eğitimi, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara 2005;

NEWTON, E.M., *A Developmental Theory of Religious Education*, Open Access Dissertations and Theses, McMaster University, 1981.

ORUÇ, Cemil. *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, Dem Yay., İstanbul 2011.

OTTO, Rudolf, *The Idea of the Holy: An Inquiry into the Non-Rational Factor in the Idea of the Devine and its Relation to the Rational*, Oxford University Press, London 1958.

ÖZSOY, Ömer; Güler, İlhami, *Konularına Göre Kur'an-Sistematik Kur'an Fihristi*, Fecr Yay., Ankara 2005.

QCA, *Religious Education: The Non-statutory National Framework*, Qualifications and Curriculum Authority, London 2004.

PEKER, Hüseyin, *Din Psikolojisi*, Çamlıca Yay., İstanbul 2010.

PIAGET, Jean, *The Child's Conception of the World*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London 1929.

PIAGET, Jean, *The Psychology of Intelligence*, Taylor&Francis e-Library, New York 2001.

Zemahşeri, *Keşşaf*, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Lübnan 2006.

RATCLİFF, Donald (ed), *Handbook of Preschool Religious Education*, Religious Education Press, Birmingham 1988.

RATCLİFF, Donald (ed), *Handbook of Children's Religious Education*, Religious Education Press, Birmingham 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emile or on Education*, (Introduction, translation, and notes by Allan Bloom), The Perseus Books Group, the USA 1979.

SELÇUK, Mualla, Din Eğitiminin Kurumsal Temelleri, (ed. M. Selçuk) *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Meb Yay İstanbul 2000.

HOOD, Ralph W., HILL, Peter C., Spilka, Bernard, *The Psychology of Religion An Empirical Approach*, The Guilford Press, London 2009.

VERGOTE, Antonie, Çocuklukta Din (çev. E. Fırat), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.XXII, Ankara 1978.

YAZIR, Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Azim Dağıtım, İstanbul trs.