

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**JEAN PIAGET’NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMINA
YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER BAĞLAMINDA
TÜRKİYE’DE YAPILAN DİN EĞİTİMİ
ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

MUHAMMET MUSTAFA BAYRAKTAR

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
PROF. DR. MUHİDDİN OKUMUŞLAR**

KONYA 2017

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**JEAN PIAGET’NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMINA
YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER BAĞLAMINDA
TÜRKİYE’DE YAPILAN DİN EĞİTİMİ
ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

MUHAMMET MUSTAFA BAYRAKTAR

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
PROF. DR. MUHİDDİN OKUMUŞLAR**

KONYA 2017

TEZ KABUL SAYFASI

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
--	---	--

DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Muhammet Mustafa BAYRAKTAR
	Numarası	098102083002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi
	Program	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
	Tezin Adı	Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye'de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan, **Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye'de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi** başlıklı bu çalışma 17/03/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Prof. Dr.	Muhiddin OKUMUŞLAR	
2	Prof. Dr.	Mustafa TAVUKÇUOĞLU	
3	Prof. Dr.	Saffet KÖSE	
4	Prof. Dr.	Köksal ALVER	
5	Doç. Dr.	Ayşe Zişan FURAT	

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
--	---	--

Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Muhammet Mustafa BAYRAKTAR		
	Numarası	098102083002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
Tezin Adı	Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye'de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atf yapıldığını bildiririm.

Muhammet Mustafa BAYRAKTAR



ÖZET

JEAN PIAGET’NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMINA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER BAĞLAMINDA TÜRKİYE’DE YAPILAN DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Muhammet Mustafa BAYRAKTAR

9 Ağustos 1896 yılında İsviçre’de dünyaya gelen Piaget, çocukların dil ve düşünce özellikleri üzerine çalışmalar yapmış ve dört önemli bilişsel gelişim dönemi ortaya koymuştur. Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı eğitim, psikoloji, sosyoloji ve ahlak gibi alanlarda ortaya çıkan gelişimci evre kuramlarını etkilemiştir. Aynı zamanda, bilişsel gelişim alanında yapılan çalışmalar, din eğitimi ve dini gelişim alanlarına da uyarlanarak, çocukların dini gelişim aşamaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öte yandan Piaget, hem ulaştığı sonuçlar hem de bu sonuçların elde edilmesini sağlayan yöntem açısından birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bu süreçte, bilişsel gelişim kuramına yönelik çok sayıda değerlendirme ve eleştiri çalışması yapılmıştır. Bilişsel gelişim kuramının etkileri göz önüne alındığında, Piaget’ye yöneltilen eleştirilerin takip edilmesi ve bu doğrultuda değerlendirmelerin yapılması zorunluluk arz etmektedir. Bu noktada çalışmanın amacı, bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştirilerin bir araya getirilmesi ve bu eleştiriler bağlamında Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesidir. Çalışmamız giriş ve dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, çalışmanın konusu, amacı, önemi, yöntemi ve sınırlılıkları ifade edilmekte ayrıca ilgili çalışmalar tanıtılmaktadır. Birinci bölümde, Piaget’nin hayatına, temel kavramlarına ve bilişsel gelişim dönemlerine yer verilmektedir. İkinci bölümde, bilişsel gelişim kuramının dini gelişim kuramlarına uyarlanması ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde, Piaget’ye yöneltilen eleştiriler bir araya getirilmektedir. Dördüncü bölümde, bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler bağlamında Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmaları değerlendirilmektedir. Araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında ise, değerlendirmeler neticesinde ulaşılan sonuçlara yer verilmektedir. Ayrıca yine bu kısımda, çalışmanın sonuçlarına dayanarak bazı önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Dini Gelişim, Jean Piaget, Bilişsel Gelişim Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramına Yöneltilen Eleştiriler

ABSTRACT**EVALUATION OF THE STUDIES IN RELIGIOUS EDUCATION IN
TURKEY WITHIN THE CONTEXT OF CRITICISMS LEVELLED AT JEAN
PIAGET'S THEORY OF COGNITIVE DEVELOPMENT****Muhammet Mustafa BAYRAKTAR**

Piaget who was born on August 9, 1896 in Switzerland, studied the language and thought of the children and proposed four important stages of cognitive development. Piaget's theory of cognitive development influenced developmental stage theories that emerged in fields such as education, psychology, sociology and morality. At the same time, it was tried to detect the stages of religious development in childhood by adapting the studies in the field of cognitive development to the areas of religious education and religious development. On the other hand, Piaget attracted many researchers' attention with both the conclusions he reached and the method he used for these conclusions. Within that period, a great deal of critiques and review papers were written on the theory of cognitive development. Considering the effects of the theory of cognitive development, it is necessary to follow the criticisms levelled at Piaget and make evaluations accordingly. At this point, the aim of the study is to bring the criticisms levelled at the theory of cognitive development together and evaluate the studies conducted in the field of Religious Education in Turkey in the context of these criticisms. In the introduction; subject, aim, significance, method and limitations of the study and related works were presented. In the first chapter, Piaget's life, basic concepts and the stages of cognitive development were presented. In the second chapter, the adaptation of theory of cognitive development to the theories of religious development were discussed. In the third chapter, the criticisms levelled at Piaget were assembled. In the fourth chapter, the studies of religious education in Turkey were evaluated within the scope of criticisms levelled at theory of cognitive development. The results reached on the basis of evaluations were included in the discussion and conclusion section. Besides, some proposals were submitted based on the results of the conclusion.

Keywords: Religious Education, Religious Development, Jean Piaget, Theory of Cognitive Development, Criticisms Levelled at Theory of Cognitive Development.

KISALTMALAR

AÜİFD:	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
CÜİFD:	Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
CÜSBD:	Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Çev.:	Çeviren
ÇÜİFD:	Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
DEM:	Değerler Eğitimi Merkezi
EÜİFD:	Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Ed.:	Editör
Eds.:	Editors
EKEV:	Erzurum Kültür Eğitim Vakfı
MÜİFD:	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
NJ:	New Jersey
NY:	New York
ODTÜ:	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OMÜİFD:	Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Sak. ÜİFD:	Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Sel. ÜİFD:	Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
UK:	United Kingdom
UÜİFD:	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
USA:	The United States of America
vb.:	ve benzeri
vd.:	ve diğerleri
Vol.:	Volume

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL SAYFASI.....	i
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
KISALTMALAR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÖNSÖZ.....	viii
GİRİŞ.....	1
1. Araştırmanın Konusu	1
2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
3. Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılıkları	3
4. İlgili Çalışmalar	11
BİRİNCİ BÖLÜM: JEAN PİAGET ve BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI	16
1.1. Jean Piaget'nin Hayatı.....	16
1.2. Bilişsel Gelişimin Temel Kavramları.....	22
1.2.1. Şema, Uyum, Denge	22
1.2.2. Dil ve Düşünce Gelişimi.....	25
1.2.3. Karar Verme ve Akıl Yürütme.....	30
1.2.4. Benmerkezcilik.....	32
1.2.5. Korunum	34
1.2.6. Gerçekçilik	37
1.2.7. Animizm	40
1.2.8. Yapaycılık	41
1.3. Bilişsel Gelişim Kuramı	43
1.3.1. Duyusal Hareket Dönemi.....	44
1.3.2. İşlem Öncesi Dönem.....	50
1.3.3. Somut İşlem Dönemi	60
1.3.4. Soyut İşlemler Dönemi	67
İKİNCİ BÖLÜM: BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMININ DİNİ GELİŞİM	
TEORİLERİNE ETKİSİ	73
2.1. David Elkind.....	73
2.2. Ronald Goldman	77

2.3. James Fowler	81
2.4. Fritz Oser	85
2.5. Gordon Allport.....	87
2.6. Ernest Harms	89
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: PİAGET'YE YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER	92
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TÜRKİYE'DEKİ DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ PİAGET'YE YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	116
4.1. Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı.....	116
4.2. Bilişsel Gelişimin Temel Kavramları.....	127
4.3. Dil ve Kavram Gelişimi	132
4.4. Benmerkezcilik	142
4.5. Korunum.....	158
4.6. Antropomorfizm	165
4.7. Gerçekçilik, Animizm, Nedensellik, Mensubiyet.....	176
4.8. Bilişsel Gelişim Dönemleri	186
4.8.1. Duyusal Hareket Dönemi.....	186
4.8.2. İşlem Öncesi Dönem.....	191
4.8.3. Somut İşlemler Dönemi	196
4.8.4. Soyut İşlemler Dönemi	204
SONUÇ ve ÖNERİLER	222
KAYNAKÇA	227
ÖZGEÇMİŞ.....	263

ÖNSÖZ

Bu tezde, Türkiye’de din eğitimi alanında hazırlanan çalışmalar, Piaget’ye yöneltilen eleştiriler bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda Piaget’ye oldukça fazla sayıda eleştiri yöneltilmiş olmasına karşın, ülkemiz eğitim bilimleri alanında Piaget’nin bilişsel gelişim kuramının güncelliğini koruması, çalışmamızın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Söz konusu eleştiriler bağlamında Piaget’nin, Türkiye’deki din eğitimi çalışmalarını hangi noktalarda etkilediğinin ve bu çalışmalarda Piaget’ye yöneltilen eleştirilerin ne ölçüde dikkate alındığının ortaya konulması da bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Çalışmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesi oluşturulurken bölümlere göre ülkemiz eğitim bilimleri alanındaki çalışmalardan, yabancı dildeki yayınlardan ve ülkemiz din eğitimi literatüründen yararlanılmıştır. Bu bağlamda, ülkemiz din eğitimi çalışmalarına ilişkin bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar hocama, değerlendirme ve önerileriyle çalışmama yön veren Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu, Prof. Dr. Saffet Köse, Prof. Dr. Köksal Alver ve Doç. Dr. Ayşe Zişan Furat hocalarıma en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Yine çalışmalarım süresince yanımda olan ve desteğini esirgemeyen eşim Saliha Bozer Bayraktar ve oğlum Fuat Kâni Bayraktar’a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Muhammet Mustafa BAYRAKTAR

Konya 2017

GİRİŞ

1. Araştırmanın Konusu

Gelişim, insan tabiatında doğal olarak bulunan ve ona yaşam boyunca eşlik eden önemli bir kavram olarak tanımlanmaktadır. İnsan gelişiminde temel inceleme alanlarından birisi de bilişsel gelişimdir. Bilişsel gelişim kavramı, organizmanın doğumundan başlayarak, kendini ve çevresini anlama ve yorumlama biçiminde, nitelik ve içerik açısından giderek yetkinleşen süreçler toplamı olarak tanımlanmaktadır. Algılama, bellek, yargılama, kavrama, karşılaştırma, yorumlama, değerlendirme, dikkat, analiz ve sentez gibi süreçleri kapsamaktadır. Bilişsel gelişim üzerine araştırmalar yapan Piaget, Bruner, Gagne ve Vygotsky bireyin çevresindeki dünyayı değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü anlamaya çalışmışlardır.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, bu çalışmalar içerisinde en dikkat çekici olanıdır. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, kişinin kendisini ve çevresini anlama sürecinde bir uyum, uyumsuzluk ve yeni bir uyum sürecidir. (Selçuk, 2000: 73). Çocuk, doğal bir yetersizlik duygusundan dolayı zorlanır. Çocuğun bilişsel dengesi, yeni karşılaştığı olay, obje, durum, varlık ya da problemlerle bozular. Çocuk, bunlarla etkileşimde bulunarak yeni yaşantılar kazanır ve uyum sağlar, yani dengeye ulaşır. Ancak bu durağan değil, dinamik bir dengedir. Piaget, bilişsel gelişimde olgunlaşma ile öğrenme etkileşiminin önemini de vurgulamıştır. Piaget'ye göre çocuklar, biyolojik olgunlaşma düzeylerine paralel olarak girdikleri etkileşimleri sonucunda çevrelerinde olup bitenlere anlamlar yükleyebilirler. (Lourenço and Machado, 1996: 150).

Çocukların dil ve düşünce özellikleri üzerine çalışmalarına devam eden Piaget; bilişsel gelişimi, düşünme ve akıl yürütme yöntemlerinde gözlenen evrelere göre sınıflandırarak, her bir dönemin kendine özgü özellikleri olan dört önemli bilişsel dönem ortaya koymuştur. Her dönemde gelişim, hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve bir evredeki gelişim tümüyle önceki evrelere dayalıdır.

Piaget'nin ortaya koyduğu bilişsel gelişim kuramı, eğitim, psikoloji, sosyoloji ve ahlak gibi alanlarda ortaya çıkan gelişimci evre kuramlarını doğrudan ve dolaylı

olarak etkilemiştir. Özellikle okul öncesi eğitim açısından, günümüz sınıflarında yapılandırmacı, buluş, araştırma-inceleme ve probleme dayalı öğretim yaklaşımlarına kuramsal temel oluşturmuştur. Dini gelişim alanında ise, David Elkind, Ronald Goldman, Lawrence Kohlberg, James Fowler, Fritz Oser, Gordon Allport ve Ernest Harms gibi düşünürlerin kuramlarını etkilemiştir. Bilişsel gelişim alanında yapılan çalışmalar dini gelişim alanına uyarlanarak, çocukların dini gelişim aşamaları anlaşılmasına çalışılmıştır.

Bu noktada bilişsel gelişim kuramı, eğitimde olduğu gibi din eğitiminde de metod ve uygulamaların, çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak organize edilebilmesi açısından dikkate alınan bir kuramdır.

Öte yandan bilişsel gelişim kuramı, hem ulaştığı sonuçlar hem de bu sonuçların elde edilmesini sağlayan yöntem açısından diğer araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Piaget'nin, zamanla varsayımlarının bazılarını değiştirmesi, çalışmalarını okuyucuyu zorlayan soyut ve felsefi bir dille kaleme alması, araştırmalarında klinik metod kullanması ve istatistiksel olmayan veri analiz uygulaması, teorisinin eleştirisini kaçınılmaz kılmıştır.

Yurt dışında Piaget'ye yönelik değerlendirme ve eleştiri çalışmaları yapılırken acaba ülkemizdeki eğitim bilimi ve din eğitimi bilimi alanlarında benzer çalışmalar yapılmaktadır? Ayrıca replikasyon ve değerlendirme çalışmaları sonucu bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler, din eğitimi çalışmalarında dikkate alınmaktadır? Bu sorular çerçevesinde araştırmamızın konusu, Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesidir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde Piaget'nin kuramı, bilişsel gelişimi açıklamada hala en kapsamlı ve popüler kuramlardan biri olarak kabul görmektedir. Oysa yurt dışındaki çalışmalarda, Piaget'nin belirttiği tüm bilişsel yapıların ve evrelerle ilgili değişimlerin net bir biçimde doğrulanmadığı görülmektedir. (Flavell, 1963, 1977; Smith, 1982, 1996; Lourenço and Machado, 1996; Gündüz, 2013).

Bu açıdan çalışmamızın amacı, bilişsel gelişim kuramına yöneltelen eleştirilerin bir araya getirilmesi ve bu eleştiriler bağlamında Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesidir. Araştırma sonunda, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramının, Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmalarını ne ölçüde etkilediği de görülecektir. Bu bağlamda çalışmamızın, dini ve ahlaki gelişim kuramları üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Ayrıca, bilişsel gelişim kuramına yöneltelen eleştiriler bağlamında Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi üzerine müstakil bir çalışma bulunmaması, araştırmamızın önemini arttırmaktadır.

Din eğitiminin derinlikli boyutunu oluşturan dini gelişim, son yıllarda gittikçe daha fazla araştırmaya konu edilmiş, gerek ulusal gerekse uluslararası yayınlarda dini gelişimle ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. Dini gelişim alanında elde edilen bulgular, din eğitiminin teori ve pratiğini yapılandırmada oldukça önemli rol oynamıştır. Bu çerçevede çalışmamız, bilişsel gelişimin dini gelişime olan etkisini ortaya koymasından da önem taşımaktadır.

Ülkemiz din eğitimi alanında yapılan birçok çalışmada, çocukların bilişsel ve dini gelişim özelliklerinin dikkate alınması vurgulanmaktadır. Çünkü çocuğun, hangi gelişim evresinde hangi dini değer, bilgi ve içeriği öğrenmeye ve kabule hazır olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu nedenle, dini gelişime zemin hazırlayan bilişsel gelişim kuramının, hangi noktalarda eleştirildiğinin bilinmesi de önem arz etmektedir. Eğitim bilimleri alanında Piaget eleştirilerine yönelik derli toplu bir çalışma bulunmaması da çalışmanın önemini arttırmaktadır.

3. Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılıkları

Çalışmamızın “Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı” başlığını taşıyan birinci bölümünde, eğitim bilimleri literatüründen yararlanılmıştır. “Bilişsel Gelişim Kuramının Dini Gelişim Kuramlarına Etkisi” başlığını taşıyan ikinci bölümünde, din bilimleri literatüründen yararlanılmıştır. “Piaget’ye Yöneltelen Eleştiriler” başlığını taşıyan üçüncü bölümünde, genellikle yabancı dildeki çalışmalardan yararlanılmıştır. “Türkiye’de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Piaget’ye Yöneltelen Eleştiriler

Bağlamında Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan dördüncü bölümünde ise, Türkiye’de din eğitimi alanında ortaya konulan kitap, makale ve lisansüstü tezler taranmıştır. Bu taramalardan elde edilen metin içerikleri, Piaget’nin kavramlarına göre tasnif edilmiştir. Din eğitimi çalışmalarından bu tasnifler doğrultusunda yapılan alıntılar, Piaget’ye yöneltilen eleştiriler bağlamında değerlendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Din eğitimi bilimindeki çalışmaların sayısı arttıkça sentez, analiz, meta-analiz yorum ve değerlendirme çalışmalarına olan ihtiyaçta artmaktadır. Değerlendirme çalışmaları, herhangi bir program, ürün ya da uygulamanın niteliğini, özelliklerini ve değerini belirlemek üzere sistematik olarak veri toplama ve analiz etme sürecidir. Bir bilimsel araştırma önce içerik ve biçim bakımından değerlendirilebilir. Sonra da toplu bir değerlendirmeye tabi tutulabilir. (Dura, 2014; 166).

Bu doğrultuda tez çalışmamızda, din eğitimi bilimi literatüründe yer alan kitap, makale ve lisansüstü tezlerden ilgili ve ulaşılabilen çalışmalar, araştırmamız kapsamına alınmıştır. Değerlendirilen din eğitimi çalışmalarının 1985 yılından, 2016 yılına kadar olan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çerçevede din eğitimi alanından 23 kitap, 25 makale ve 61 lisansüstü tez olmak üzere toplam 109 çalışma değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların listesi aşağıya çıkarılmıştır.

Çalışmamızda Değerlendirilen Kitapların Listesi

ALTAŞ, Nurullah (2003). **Çokkültürlülük ve Din Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

AY, M. Emin (1999). **Çocuklarımıza Allah’ı Nasıl Anlatalım?**, İstanbul: Timaş Yayınları.

AYDIN, M. Zeki (2002). **Din Öğretiminde Yöntemler**, 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

AYHAN, Halis (1985). **Din Eğitimi ve Öğretimi (İman ve İbadet)**, Ankara: Gaye Matbaacılık.

BİLGİLİ, F. Menderes (2005). **Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler**, İstanbul: Beyan Yayınları.

BOLAY, S. Hayri (2009). **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CİHANDİDE, Z. Nezahat (2014). **Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**, 2. Baskı, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

ÇOBAN, Mustafa (2016). **Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlak Eğitimi**, Konya: Hüner Yayınevi.

DOĞAN, Recai ve **TOSUN**, Cemal (2002), **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

FERSAHOĞLU, Yaşar ve **DEMİR**, M. Akif (2012). **Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi**, 2. Baskı, İstanbul: Çamlıca Yayınları.

GÜNDÜZ, Turgay (2002). **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Bursa: Düşünce Kitabevi.

KAYA, Zeynep (2015). **Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi**, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

KILAVUZ, M. Akif (2011), **Kuşaklararası Din Eğitimi**, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.

KONUK, Yurdagül (1994). **Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi**, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

KÖYLÜ, Mustafa (2000). **Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri**, Samsun: Etüt Yayınları.

MEHMEDOĞLU, Yurdagül (2005a). **Ahlâkî ve Dinî Gelişim**, 3. Baskı, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

MEHMEDOĞLU, Yurdagül (2005b). **Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci**, İstanbul: DEM Yayınları.

OKUMUŞLAR, Muhiddin (2014). **Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi**, Konya: Yediveren Yayınları.

ORUÇ, Cemil (2011). **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi**, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

ÖCAL, Mustafa (1999). **Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar**, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

SELÇUK, Mualla (1991). **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, (2. Baskı), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

TOSUN, Cemal (2001). **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ZENGİN, Mahmut (2011). **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Çalışmamızda Değerlendirilen Makalelerin Listesi

ATİK, Aslıhan (2015). “Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış”, **İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi**, 4/3, 728-743.

BAHÇEKAPILI, Mehmet (2011). “Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme””, *Islamic University of Europa Journal of Islamic Research - İslam Araştırmaları*, IV/2, 101-120.

BİLGİN, Beyza (1995). “Çocuklarımızın Duyguları ve Duaları”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 69-78.

ÇAMDİBİ, H. Mahmut (2005). “Ailede Çocuğun Ahlâkî Terbiyesi”, *İslam’da Aile ve Çocuk Terbiyesi (II)*, 2005, 127-133.

DAM, Hasan (2010). “Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, (Editör), Mustafa Köylü, Ankara: Nobel Yayınları, 2010, 13-64.

KARACOŞKUN, M. Doğan (2005). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dua”, *CÜİFD*, IX/1, 101-124.

KAYA, Mevlüt (1997). “Kişilik Özelliklerinin Ahlâkî Yargı Üzerindeki Etkisi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 185-200.

KILAVUZ, M. Akif ve **YILMAZ**, Hüseyin (2009). “Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi”, *UÜİFD*, XVIII/2, 123-139.

KÖYLÜ, Mustafa (2004b). “Farklı Din ve Kültürlere Mensup Çocukların Dini İnanç ve Tanrı Tasavvurları”, *EKEV Akademi Dergisi*, 19, 17-30.

KÖYLÜ, Mustafa (2004c). “Ölüm Olayının Çocuklar Üzerine Etkisi ve “Ölüm Eğitimi””, *OMÜİFD*, 17, 95-120.

KÖYLÜ, Mustafa ve **NAZIROĞLU**, Bayramali (2016). “İlköğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, (Ed.) M. Köylü ve B. Nazıroğlu, İstanbul: Ensar Neşriyat.

MEHMEDOĞLU, Yurdagül (2001). “Dualarında Çocuk”, *EKEV Akademi Dergisi*, III/1, 145-152.

KURT, Abdurrahman (2009). “Dindarlığı Etkileyen Faktörler”, *UÜİFD*, 18/2, 1-26.

OKUMUŞLAR, Muhiddin (2006). “Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye”, *Sel.ÜİFD*, 21, 237-252.

ORUÇ, Cemil (2010). “Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi*, 10/3, 75-96.

ORUÇ, Cemil (2013). “Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi”, *Turkish Studies*, 8/8, 971-987.

ORUÇ, Cemil (2014). “Erken Çocukluk Din Eğitiminin Teorik Temelleri”, *Yeni Türkiye*, 58, 621-635.

OSMANOĞLU, Cemil (2014). “Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç”, *Bilimname*, XXVII/2, 177-206.

ÖCAL, Mustafa (2004). “Okulöncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma”, *UÜİFD*, 13/2, 59-80.

SAĞLAM, İsmail (2009). “Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi”, **UÜİFD**, 18/2, 251-266.

SELÇUK, Mualla (1990). “Çocuk Eğitiminde Dini Motifler -Okul Öncesi Çağ-”, **İslâmî Araştırmalar**, 4/2, 105-117.

ŞİMŞEK, Eyüp (2004). “Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi”, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, IV/1, 207-220.

TAVUKÇUOĞLU, Mustafa (2002). “Okul Öncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi”, **Sel., ÜİFD**, 14, 51-63.

YİĞİT, Ayşegül (2006). “Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi”, **OMÜİFD**, 22, 179-203.

ZENGİN, Halise Kader (2010). “Almanya’daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi”, **AÜİFD**, 51/1, 213-248.

Çalışmamızda Değerlendirilen Lisansüstü Tezlerin Listesi

AKGÜN, Ayşegül (2009). **Günümüzde Farklı Din Öğretimi Yaklaşımları ve Değerlendirilmesi**. Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

AKYÜREK, Süleyman (2003). **Din Öğretiminde Kavram Öğretimi**, Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri

AKYÜZ, Hacer (2009). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılan Drama Yönteminin Öğrencilerin Ahlaki Kazanımları ve Derse Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi**, Yüksek lisans, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

ALTINTAŞ, M. Esat (2008). **Din Eğitimi Açısından Sihir ve Büyü İçerikli Filmlerin Etkilerine İlişkin Çocukların Algıları**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ARSLAN, Zeynep (2006). **Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ASRI, Safnaz (2011). **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu**, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

AVCI, Ahmet (2010). **Eğitimde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği**, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AYAYDIN, Nesrin (2012). **Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AYBAR, F. Betül (2008). **İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik Ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)**, Yüksek lisans, Ankara Üniversitesi, Ankara.

AYBEY, Salih (2005). İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Açılan Yaz Kursları İle İlgili Görüşleri, Yüksek lisans, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

BAĞDATLI, M. İsmail. (2010). İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitici Dramanın Kullanımı, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BATAR, Yusuf (2005). Örgün Din Eğitiminde Empatik Yaklaşım İlköğretim Örneği, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

BAYRAKTAR, M. Mustafa (2007). Gençlik Döneminde Görülen Bazı Psikolojik Belirtiler ve Din Eğitimi İlişkisi –Obsesif Kompulsif Belirti Örneği-, Yüksek lisans, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

BAYRAKTAR, Nesrin (2009). Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri, Yüksek lisans, Rize Üniversitesi, Rize

BAYRAM, Necmettin (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Mültimedya Olanaklarının Kullanımı, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya

BAZARKULOV, Seyfullah (2008). Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

BİBERCİ, Fatmanur (2010). 2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

BİLECİK, Sümeyra (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Ayet Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi, Yüksek lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

BİLİCİ, A. Baz (2014). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi, Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

BULUT, Mukadder (2009). İlköğretim Öğrencileri ve Velilerinin Bakış Açısıyla İdeal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Profili: İstanbul Örneği, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

CEBECİ, Aylın (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi, Yüksek lisans, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

ÇAKAR, Ayşe (2007). Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı, Yüksek lisans, Rize Üniversitesi, Rize.

ÇAKI, Erdem (2008). Beşinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Drama Tekniği, Yüksek lisans, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

CELİK, N. Gülşen (2010). 7-12 Yaş Çocuğunun Karakter Eğitimi Açısından Ailenin Etkisi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÇİFTÇİ, Fatma (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Uygulama Örnekleri, Yüksek lisans, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

ÇİFTKAT, Saadet (2011). Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki Aile İrsat Rehberlik Hizmetlerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

ÇİMEN, İ. Tekin (2007). İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi, Yüksek lisans, Çukurova Üniversitesi, Adana.

ÇİN, Ahmet (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 6. Sınıf İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri, Yüksek lisans, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

DURGUT, Sami (2007). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatı Konularının İlköğretim Öğrencilerinin Dini Gelişim Niteliklerine Uygunluğu, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

ERDOĞAN, Fatma (2008). Çoklu Zeka Kuramı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Konularının İşlenişi, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

ERHUN, Halil (2010). 7-12 Yaş Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

ERKUL, Elif (2010). Kur'an Kurslarında Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Teknikleri, Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

ERTAŞ, Ülkühan (2012). Çocuklarda Din Eğitimi, Yüksek lisans, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

GERÇEKÇİOĞLU, Perver (2006). Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. ve 10. Sınıf Programının Kavram Haritası Tekniği İle İşlenişi, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

GÜÇLÜER, M. Nurten (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde 5. Sınıf Ünitelerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanması, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

GÜNER, Derya (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Ayetlerin Din Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek lisans, Ankara Üniversitesi, Ankara.

İNAM, Abdulhalim (2013). Belçika Katolik Eğitim Kurumlarında Okulöncesi Dönemde Din Eğitimi, Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

İPŞİRLİ, Sena (2011). 3-6 Yaş Çocuğun Genel ve Din Eğitiminde Temel Değerler, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KANDEMİR, Sibel (2015). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kiaplarındaki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek lisans, Konya.

KARAMAN, Davut (2008). Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı: Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi, Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

KARASAN, Elif (2013). 4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar, Yüksek lisans, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

KILIÇ, A. İnan (2009). Yüz Temel Eserde Dini ve Ahlaki Değerler, Yüksek lisans, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

KIZILABDULLAH, Yıldız (2008). Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

KORUKÇU, Adem (2007). Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

KURT, H. Esra (2008). Diyanet Aylık Derginin Yetişkin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KURTTEKİN, Fatma (2013). MEB Tarafından Tavsiy Edilen 100 Temel Eserden Popüler Olan On Kitap Örneğinde Dini ve Ahlaki Değerler, Yüksek lisans, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

MALAKÇI, Fatih (2006). Dua Eğitimi ve Öğretimi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

MERT, Şevket (2015). Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi, Yüksek lisans, Hitit Üniversitesi, Çorum.

OKUR, Sinan (2011). Ailede Din Eğitimine Yönelik Bir Materyalin İncelenmesi: (Ev Okulu İlmihal Kitapları Örneği), Yüksek lisans, Erciyes Üniversitesi, Kayseri

OSMANOĞLU, Cemil (2007). Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÖZDEMİR, Baksen (2008). 13-20 Yaşları Arasında Dini Gelişim ve Eğitimi (James W. Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma), Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

SEMİZ, Esra (2010). İlköğretim VII. Sınıf Müfredatındaki (2007) Melek ve Ahiret İnanıcı Ünitesinin İşlenişi, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

SÖYLEMEZ, Erdoğan (2009). 31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi), Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ŞEN, Şeref (1997). İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek lisans, İzmir.

ŞİMŞEK, Rümeyza (2014). 5-6 Yaş Çocukların Dini Kavramları Algılama Düzeyleri, Yüksek lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

TATAR, Şaban (2013). Okulöncesi Eğitim Programı Din Eğitimi İlişkisi, Yüksek lisans, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

TOPBAŞI, Fatma (2006). Okul Öncesi Dönem 6 Yaş Grubu Çocukların Törel (Ahlaki) Gelişiminde Dramanın Yeri ve Önemi, Yüksek lisans, Ankara Üniversitesi, Ankara.

TÜRKÜZ, Rukiye (2009). Okul Öncesi Dönemde Dini Gelişim ve Eğitimi (James W. Fowler'in İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma), Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

UYSAL, Ayşe (2006). Okul Öncesi Dönemde Çocuğa Doğruluk Kavramının Kazandırılması ve Din Eğitimi ile İlişkisi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

YILMAZ, Asiye (2008). Kur'andaki Kıssaların Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

ZENGİN, Mahmut (2010). Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

4. İlgili Çalışmalar

Bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler bağlamında Türkiye'de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirildiği müstakil bir çalışma bulunmamaktadır. Bu başlık altında, bilişsel gelişimi çeşitli açılardan inceleyen, değerlendiren ve eleştiren bazı çalışmalar kronolojiye uygun olarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Bybee and Sund (1990). *Piaget for Educators* başlığını taşıyan kitap, Piaget'nin fikirlerini çeşitli yönleriyle incelemek için bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Çalışma dört bölüm ve on iki kısımdan oluşmaktadır. Piaget'nin teorisinin gözden geçirildiği birinci bölümde, Piaget'nin teorisi, hayatı ve çalışmaları yer almaktadır. “Piaget'nin Teorisinin Açıklaması” başlığını taşıyan ikinci bölüm, altı kısma ayrılmaktadır. Burada da, “Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı”, “Ahlaki Gelişim Kuramı” ve “Denge Kavramına” yer verilmektedir. “Piaget'nin Teorisinin Geliştirilmesi” başlığını taşıyan üçüncü bölümde, “Uygulama, Öneri ve Etki”, “Disiplinler” ve “Aktiviteler” adlı kısımlar yer almaktadır. Kitabın dördüncü bölümünde ise Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Smith (Ed. 1996), *Critical Reading on Piaget*. Piaget üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Smith'in editörlüğünde hazırlanan kitap, Piaget eleştirileri üzerine 21 çalışmadan oluşmaktadır. Komisyon tarafından hazırlanan çalışmada, Piaget'nin korunum, denge ve uyum kavramlarına, akıl yürütme düşüncesine, deney ve gözlemlerine ayrıca bilişsel gelişim dönemleri üzerine değerlendirmelere yer verilmektedir. Piaget'ye derinlikli eleştirilerin yöneltildiği çalışmalar, deney ve uygulamalarla da desteklenmektedir.

Goswami (Ed. 2002), *Childhood Cognitive Development*. Çocukluk dönemi bilişsel gelişim başlığını taşıyan çalışmada, bebeklik döneminden itibaren, erken çocukluk ve çocukluk dönemi bilişsel gelişim dönemleri tüm yönleri ile ele alınmıştır. Çalışmada, Smith, Hill, Stenberg, Halford, Zelazo ve Müller gibi Piaget üzerine çalışmaları ile tanınmış yazarların kaleme aldığı 27 makale yer almıştır.

Özsevgeç (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Konularındaki Zihinsel Gelişim Düzeyleri İle Sahip Oldukları Profiller Arasındaki İlişkilerin Tespiti* isimli yüksek lisans tezinin amacı, ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin düşünme düzeylerini, Piaget'nin zihinsel gelişim basamaklarına uygun olarak geliştirilen test yardımıyla belirlemek ayrıca zihinsel gelişim seviyeleri ile öğrencilerin sahip oldukları profil özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır.

Kartal (2005), *Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programınının 6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi* **başlıklı doktora tezi**, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında, anne-çocuk eğitim programının 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişim özelliklerine etkisini belirlemek amacıyla, Osmangazi Halk Eğitim Merkezi'ne bağlı İstiklal ve Elmas Bahçeler Kurs Merkezi'ndeki anne-çocuk eğitim programına devam eden 40 anne-çocuk ve herhangi bir programa devam etmeyen 40 anne-çocuk grupları üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın teorik kısmında erken çocukluk eğitiminin önemi ve amaçları üzerinde durulmuş, uygulama modelleri tanıtılmış ve gelişim özelliklerine yer verilmiştir. Erken çocukluk dönemi bilişsel gelişimi başlıklı bölüm işlenirken Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin kuramlarına yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın, programa katılan deney grubundaki çocukların bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Ömercikoğlu (2006), *4-7 Yaş Arası Çocukların Kavramlarının Piaget'nin Birebir Eşleme Deneleri İle İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tezinde, İstanbul ilinin Kadıköy ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş resmi ve beş özel okula devam etmekte olan 4, 5, 6 ve 7 yaşlarındaki 268 çocuğun sayı kavramlarına ilişkin bilişsel özellikleri, Piaget'nin Birebir Eşleme Deneyleri ile incelenmiştir. Araştırmanın teorik kısmında, çağdaş zeka kuramlarına ve bilişsel gelişim kuramlarına yer verilmiştir. Örneklemdeki 7 yaş çocuklarının birebir eşleme performansının okul öncesi eğitimden yararlanma değişkenine göre, farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda, okul öncesi eğitimden yararlanan ve yararlanmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kula (2006), *Ergenlerde Dini Düşüncede Yaşanan Güçlükler* başlığını taşıyan yüksek lisans tezi, 400 öğrenciden oluşan bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Bu amaçla araştırmada, dini çelişki ve dini arayış ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada Dini Şüphenin oluşumu ile ilgili bölümde zihinsel gelişime yer verilmiş fakat dini şüphe ile zihinsel gelişim arasındaki ilişkiyi ele alan bir değerlendirmeye rastlanılmamıştır.

Maury (2008). *Piaget ve Çocuk* isimli çalışmada Maury, Piaget'yi ve onun yazdıklarından süzülen çocuk anlayışını ortaya koymaya çalışmıştır. Kitapta, öncelikle Binet, Claparède ve Piaget'nin zekaya ilişkin görüşleri arasında değerlendirmeler yapılmış, Piaget'nin *Çocukta Düşüncenin Üç Dizgesi* başlıklı metnine yer verilmiştir. Kitabın *Benmerkezcilik, Duyuşsal Hareket ve Korunum* başlıkları taşıyan bölümlerinde, Piaget'nin çocuklara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bazı bölümlerde, Piaget'nin deney ve yöntemlerine değinilmiş ayrıca Piaget'yi etkileyen görüşlere de yer verilmiştir.

Sağlam (2009), *Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi* isimli makalesinde, bazı öğrenme kuramlarının din öğretimi açısından nasıl değerlendirileceği üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede, Klasik Şartlanma Kuramı, Edimsel Şartlanma Kuramı ve Bilişsel Öğrenme Kuramı, din öğretimi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, din öğretimi ilkelerinin genel öğretimin ilkelerinden bağımsız olamayacağı sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2011), *Çocukların Bilişsel ve Dini Gelişiminde Ölüm Olgusu* isimli doktora tezinde ölüm olgusu, çocukların bilişsel gelişim özelliklerine göre incelenmiştir. Ayrıca yine ölüm olgusuyla, çocukların dini gelişimleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu amaçla çocukların ölümü kavrama düzeyleri ve ölüm kaygıları, yaş ve cinsiyet gibi bazı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde ilköğretime devam eden öğrencilerden tesadüfi yöntemle seçilmiş 572 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda çocukların bilişsel gelişim düzeyleri ile ölümü kavrayış düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölüm ve ölüme ilişkin alt kavramlarla ilgili bulgulara göre, çocukların bilişsel gelişim düzeyleri yükseldikçe ölüm kavramını anlama düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Zengin (2010), *Almanya'daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi* isimli makalesinde, Almanya'daki 7-12 yaş arası Müslüman çocuklarda Allah kavramının gelişimi ile Türkiye'deki aynı yaş Müslüman çocuklarıyla, aynı yaş Hristiyan çocukların Allah düşüncesi karşılaştırılmalı olarak nitel desenli çalışma modeliyle incelemiştir. Çalışma, Almanya'nın Bavyera eyaletinde ilk ve ortaokulda Dini Bilgiler Dersi'ne devam eden 7-12 yaş çocuklarla sınırlıdır. Çocuklara Âdem ve Havva kıssası anlatılmış ve onlardan kıssa ile ilgili resim yapmaları istenmiştir. Yapılan resimler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan 7-11 yaş arasındaki çocukların bazılarında "insan olarak veya insana benzer" Allah tasavvurunun görüldüğü tespit edilmiştir. Yine araştırmada, Almanya'daki 7-12 yaş Müslüman çocukların Allah tasavvurunun, Türkiye'deki aynı yaş Müslüman çocuklarla benzer özellik gösterdiği ve her iki grup çocuğun, Allah'ı benzer şekillerde anlatma yoluna gittiği görülmüştür.

Atik (2015), *Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış* isimli çalışmada, dini gelişimi anlamak için geçmişten günümüze kadar ortaya konmaya çalışılmış dini gelişim kuramlarının, din eğitimi bağlamında genel bir değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu amaçla öncelikle gelişim ve gelişim alanları incelenmiş, daha sonra geçmişten günümüze kadar olan dini gelişim kuramları özetlenerek din eğitimi alanına katkısı değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, dini gelişim kuramlarının din eğitimi için önemi vurgulanmıştır. Ayrıca din eğitimcileri ve

psikologlar tarafından çocuklara yönelik dini eğitim planlanırken, onların zihinsel gelişim özelliklerinin dikkate alınması yönündeki uyarılarına yer verilmiş ve ancak bu kuramların dışına çıkılamayacağı anlamına gelmeyeceği de belirtilmiştir.

Araştırmanın amacını ve yöntemini belirlediğimiz ayrıca ilgili yayınları tanıttığımız giriş kısmından sonra birinci bölümde, Piaget'ye ve bilişsel gelişim kuramına yer verilecektir. Böylelikle din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesinde kriter olarak kabul ettiğimiz Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin kuramsal ve kavramsal zemini oluşturulmaya çalışılacaktır.



BİRİNCİ BÖLÜM: JEAN PIAGET ve BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI

Bu bölümde, Piaget'nin hayatı, çalışmaları, bilimsel kimliği, temel kavramları, bilişsel gelişim kuramı ve gelişim dönemlerinin bilişsel özellikleri ele alınmaya çalışılacaktır.

1.1. Jean Piaget'nin Hayatı

Psikoloji, felsefe, sosyoloji, eğitim ve hatta edebiyat alanına katkıları ile tanınan Piaget, 9 Ağustos 1896'da İsviçre'de doğmuştur. (Piaget, 1952a: 240). Henüz yedi yaşında doğa ile ilgilenmeye başlayan Piaget, hayvanlar, fosiller ve deniz kabukları üzerine çalışmıştır. Bu dönemde, buhar gücüyle çalışan otomobil tasarlamıştır. Parkta, albino serçelerini gözlemlemiş ve bu gözlemleriyle ilgili "*Our Birds*" isimli küçük bir çalışma yapmıştır. Makalesi Neuchatel Doğa Tarihi Dergisinde yayımlanmış (Evans: 1999, 154) ve böylelikle Piaget'nin bilimsel kariyeri başlamıştır.

İlk bilimsel yayınından sonra Piaget, Doğa Tarihi Müzesinin Müdürü Paul Godet tarafından asistanlığa davet edilmiştir. Godet, Piaget'yi doğa üzerine yaptığı çalışmalarda cesaretlendirmiş ve yumuşakçalar koleksiyonunda ona yardım etmiştir. 1911 yılında Godet öldüğünde on beş yaşında olan Piaget, yumuşakçalar üzerine makaleler yayınlamaya başlamıştır. (Bybee and Sund, 1990: 2). On altı yaşına bastığında ise dikkat çekici bir bibliyografyaya sahip olmuştur.

Piaget, 1915 yılında "Neuchatel Üniversitesi Tabiat Bilimleri" alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. (Günçe, 1997: 20). Piaget, bir taraftan ağırlıklı olarak biyoloji okumaları yaparken diğer taraftan da Arnold Reymond'un hazırladığı program çerçevesinde felsefe ve sosyoloji okumaları yapmıştır. Bu bağlamda, Henri Bergson, William James, Herbert Spencer, Auguste Comte, Immanuel Kant ve Emil Durkheim gibi düşünürlerin çalışmalarını incelemiş ve hareketin mantığını göstermeye çalıştığı "*An Outline of Neo-Pragmatism*" isimli çalışmayı yapmıştır. Yaptığı okumalar ve çalışmalarla aşırı derecede yorulan Piaget, üniversite mezuniyeti sonrası dinlenmek amacıyla bir yılını *Valais* yamaçlarında geçirmiş ve bu

dönemde *Recherche* isimli bir roman yazmıştır. 1918 yılında da Neuchatel Üniversitesinde, “İsviçre’nin Valais Bölgesindeki Yumuşakçalar” isimli tezi ile (Bybee and Sund, 1990: 2) doktorasını tamamlamıştır.

Piaget, doktora tezini biyoloji alanında yapmış olmasına rağmen ilgi ve yeteneklerinin biyolojiyi aştığını fark etmiştir. (Evans, 1999: 21). Zürih’teki (Bleuler) Burghölzli Psikiyatri Kliniğinde, altı ay Psikanalizle uğraşmıştır. Psikanaliz, psikoloji deneyleri ve klinik tekniklerle tanışması onun çalışmalarına farklı bir boyut kazandırmıştır. 1919’da İsviçre’nin Valais bölgesine dönmüş ve daha önce başlamış olduğu; yüksekliğe göre kara yumuşakçalarında değişiklikleri gösteren “biometri” çalışmasını tamamlamıştır. Yine aynı yıl Paris’e giden Piaget, Sorbonne Üniversitesinde bilim felsefesi, mantık ve psikoloji derslerine girmiş, psikoloji’de Pieron ve Delacroix’nın; felsefede ise Brunschvicg ve Lalande’nin derslerine katılmıştır. (Bybee and Sund, 1990: 5; Günçe, 1997: 20). Böylelikle Piaget, patolojik psikoloji konusunda da tecrübelerini arttırmıştır.

Bu arada Piaget, Paris’te iken, Alfred Binet ve Theodore Simon ile tanışmıştır. Bir ilkokulda Binet laboratuvarının sorumlusu olan Simon, Piaget’ye, İngiliz psikolog Cyril Burt tarafından geliştirilen akıl yürütme testlerini standardize etme görevini vermiştir. (Bybee and Sund, 1990: 5; Günçe, 1997: 20-21). Piaget önceleri bu işe isteksizce başlamasına rağmen daha sonra düşünceleri değişmiş ve bu iş üzerinde iki yıl çalışmıştır. Bu süreçte Piaget, çocuklara sunulan neden-sonuç ilişkisini içeren testler aracılığıyla, onların düşünce yapılarını da analiz etmiştir. Piaget normal olmayan çocuklar üzerine de çalışmış, onların nesnelere ve sayılarla ilgili düşünceleri üzerine araştırma yapmıştır. (Evans, 1999: 21). Böylelikle Piaget, çocuk düşüncesi üzerine araştırmalar yaparken kendi ilgi alanının da farkına varmıştır.

Bu okulda yapılan zeka testleri, doğru cevaplar üzerinden değerlendirilirken Piaget, yanlış cevapları daha ilginç bulmuştur. Aynı yaştaki çocukların aynı yanlışları yaptıklarını, ayrıca farklı yaşlardaki çocukların yanlışlarının da birbirlerinden farklı olduğunu keşfetmiştir. Sonuç olarak; yaşça büyük çocukların küçüklerden daha zeki olduklarını söylemenin doğru olmadığını ayrıca küçüklerin düşüncelerinin nitelik bakımından diğerlerinden farklı olduğunu öne sürmüştür.

Böylelikle Piaget, zeka incelemesinde çok boyutlu bir yönteme ihtiyaç olduğunu fark etmiştir. Belirli sorularla yapılan test standardizasyonunu bir tarafa bırakarak, çocukları anlamada daha özgün bir yöntem kullanmayı seçmiştir. Patolojik Psikoloji uygulamalarından esinlenerek Psikiyatrik Yöntemi çocuk düşüncesini anlamakta kullanmıştır. Bu yeni yöntemle çocuğun düşünce tarzının bir çok yerinde, soyut mantığın yer alabileceğini düşünmüştür. Ancak yaşı 11'den küçük çocukların ilk bakışta bazı basit mantık sorunlarını izleyemediğini tespit etmiştir. (Günçe, 1997: 20-21). Bu gözlemlerin sonucu olarak Piaget, düşüncenin mantıkla olan yakınlığını keşfetmeyi amaç edinmiştir.

Bu süreç sonunda Piaget, bazı teorik düşüncelere ulaşmıştır: Bunlardan ilki mantığın, doğuştan değil zamanla ortaya çıktığıdır. Diğer mantıklı düşüncenin, zihinsel yapılardaki denge olduğu ve bir diğeri de epistemolojik problemlerin doğrudan araştırma konusu olabileceğidir. Piaget bu çerçevede yaptığı çalışmalarının sonuçlarını "*Journal de Psychologie*" ve "*Archives de Psychologie*" dergilerinde yayınlamıştır. Meşhur psikolog Édouard Claparède, Piaget'nin bu çalışmalarından çok etkilenmiştir. (Bybee and Sund, 1990: 6). Claparède 1921 yılında Piaget'ye, Jean-Jacques Rousseau Enstitüsü'nde Araştırma Müdürü olarak çalışmayı teklif etmiştir. Burada idari ve akademik görevlerde çalışma olanağı elde eden Piaget, daha 25 yaşında uluslararası bir üne ulaşmıştır. (Evans, 1999: 30). Bu arada Piaget, enstitü asistanlarından Valentine Chatenay ile evlenmiştir. (Maury, 2008: 20).

Piaget'nin bu enstitüdeki çalışmaları, çocuk psikolojisi alanındaki ilk beş kitabı (Piaget, 1926a, 1926b, 1929, 1930, 1932) olarak yayımlanmıştır. Çocukta dil ve düşünce, muhakeme ve mantık, çocuğun dünya algısı, ahlaki yargı ve nedensellik gibi konuları içeren bu ilk beş kitabı Piaget'ye, çocuk psikologları arasında büyük bir ün kazandırmıştır.

Bu süreçte Piaget baba olmuştur. İlk kızı Jacqueline 1925 yılında, ikinci kızı Lucienne 1927 yılında ve oğlu Laurent 1931 yılında doğmuştur. Karısının yardımıyla onların davranışlarını gözlemiş ve ayrıca onları çeşitli deneylere tabi tutmuştur. (Maury, 2008: 64). Bu gözlem ve değerlendirmelerin sonucunda Piaget, sembolik davranışların başlangıcı, düşüncenin korunumu, nesnel değişmezlik, nedensellik ve zekanın kökenine ilişkin konularda yeni anlayışların oluşmasını sağlamıştır. Piaget,

sonraki yıllarda bebeklerin duyuşal-motor eylemlerden gelişmiş zihinsel işlemlere nasıl bir yolla ulaştığını keşfetmiştir. Byöylelikle, ocuklarda oyunlar ve hayaller (Piaget, 1951), ocuklarda zekannn kökeni (Piaget, 1952c) ve çocuklarda gerekekilik (Piaget, 1971a) konularıyla ilgili c cilt çalışma yayınlamıştır.

Reymond 1925'te Neuchatel niversitesi felsefe kürsüsünden ayrılınca görevlerinin bir kısmı Piaget'ye verilmiştir. (Evans, 1999: 173). 1929 yılında ise Uluslararası Eğitim Ofisinde Büro Müdürlüğü görevini yrtmştir. Yine aynı yıl, Bilimsel Düşünce Tarihi Profesrlğne ayrıca Geneva J. J. Rousseau Enstitüsü yönetici asistanlığına atanmış, 1932 yılında ise bu Enstitü'ye Müdür Yardımcısı olmuştur. (Bybee and Sund, 1990: 9). Piaget, niversitede bilim tarihi dersleri verdiği sıralarda, çocuklarda matematiksel düşünce konusu dikkatini çekmiştir. Barbel Inhelder ve Alina Szemenska ile çalışmalar yapmıştır. Çocuklarda sayı kavramı (Piaget, 1952b; Piaget and Szemenska, 1952) ve çocukların miktar algısı (Piaget and Inhelder, 1974) konularıyla ilgili iki cilt yayın yapmıştır.

1940'lı yıllarda, çeşitli idari ve akademik görevler üstlenmiş ve bu süreçlerde de farklı çalışmalar yapmıştır. 1940 yılında Claparede ldğnde, Piaget onun Experimental Psychology'deki başkanlık görevini ve Genevo niversitesi psikoloji laboratuvarının müdürlük görevini üstlenmiştir. Aynı yıllarda, Gestalt psikologlarının araştırmalarıyla ilgilenmeye başlamış ve bu konuya ilişkin araştırmalarının sonuçlarını, algılama mekanizmaları konulu çalışmasında (Piaget, 1969a) yayınlamıştır.

Piaget, Albert Einstein'ın tavsiyesi üzerine, çocukların zaman, hız ve hareket algısı üzerine araştırmalar yapmış; çocukların hız ve zaman algılarına ilişkin iki alışma (Piaget, 1970a, 1970b) yayınlanmıştır. Yine bu yıllarda Piaget, Inhelder ve Szemenska ile birlikte çocukların uzay ve geometri anlayışlarının gelişimini incelemiş ve bu konuyla ilgili bir kitap (Piaget, 1960) yayınlamıştır. Piaget ve Inhelder, ocuklarda rastlantı fikri ve olasılık üzerine bir araştırma daha yapmışlardır. Bu alışma daha sonra, çocuklarda şans fikrinin kökenleri konulu bir yayına (Piaget and Inhelder, 1976) dnşmştir.

1940'lı yıllara kadar yaptığı çalışmalarında bebeklikten çocukluğa doğru yönelirken, artık ergenlerin muhakeme kalıpları üzerine çalışmalarına devam etmiştir. Inhelder ile birlikte yaptığı bu araştırmalara ilişkin, mantıksal düşüncenin gelişimi konulu bir yayın (Piaget and Inhelder, 1958) daha yapmıştır.

Piaget'nin son otuz yılı da (1950-1980), ilk elli yılı kadar yoğun geçmiştir. 1956 yılında Geneva Üniversitesinde Uluslararası Genetik Epistemoloji Merkezini kurmuştur. (Cook, 1986: 5). Her yıl bu merkeze matematik, biyoloji, psikoloji, zooloji, felsefe ve epistemoloji gibi alanlardan genç ve yetenekli bilim adamları davet edilmiş ve bu bilim adamlarının araştırmalar yapmaları sağlanmıştır. (Bybee and Sund, 1990: 12). Bu süreçte gerçekleşen bilimsel çalışmalara ilişkin 14 cilt yayın yapılmıştır.

1960'lı ve 1970'li yıllarda Piaget, çalışmalarında yeni bir çizgi belirlemiş, hafıza, imaj, zeka ve öğrenme gibi konular arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Piaget bu yeteneklerle, çocuğun gelişim dönemleri arasında ilgiler kurmuştur. Piaget ve Inhelder, 1966 yılında çocuk psikolojisi konulu bir kitap (Piaget and Inhelder, 1966) yayınlamışlardır. Diğer araştırmaların sonuçlarına yönelik ise biyoloji ve bilgi (Piaget, 1971b), çocuklarda zihinsel imaj (Piaget and Inhelder, 1958) ve hafıza (Piaget and Inhelder, 1968b) konularında çalışmalar yayınlamışlardır.

Eğitim ve çocuk psikolojisi üzerine çalışmalarına devam eden Piaget (1970c), yine aynı yıllarda, yapısalcılık ve zeka (Piaget, 1969a), genetik epistemoloji (Piaget, 1970d), felsefe (Piaget, 1971) ve eğitim (Piaget, 1972) konulu çalışmalar yayınlamıştır.

75 yaşında Genevo Üniversitesi ve Jean-Jacques Rousseau Enstitüsünden emekli olduktan sonra bile Genetik Epistemoloji merkezinde üretken yazım ve yayım hayatına devam etmiş ve 16 Eylül 1980 tarihinde, 84 yaşında iken vefat etmiştir. (Bybee and Sund, 1990: 15; Yöndem ve Taylı, 2009: 72).

Piaget, hayatı boyunca birçok akademik ve idari görevlerde bulunmuştur. Neuchatel Üniversitesi, Jean-Jacques Rousseau Enstitüsü, Genetik Epistemoloji Merkezi, Archives de Psychologie, Revue Suisse de Psychologie ve Swiss Society of Psychology bu yerlerden bazılarıdır. UNESCO İsviçre Komisyonu Başkanlığını

yürütmüş ve bu sırada da, Beyrut, Paris ve Floransa şehirlerindeki konferanslarda, İsviçre delegasyonuna başkanlık yapmıştır. (Evans: 1999, 181).

Ayrıca Piaget, kariyeri boyunca profesyonel başarıları ile de tanınmıştır. 1936'da Harvard, 1946'da Sorbonne ve 1949'da Brussels Üniversitesi Onur ödülüne layık görülmüştür. 1969'da ise Amerikan Psikoloji Kuruluşu tarafından Bilimsel Katkı ödülüne layık görülmüştür. (Bybee and Sund, 1990: 15).

Bilişsel gelişim kuramını ve temel kavramlarını klinik çalışmalara, gündelik yaşamdan topladığı verilere, bireylerin çocukluk hatıralarına ve çağdaş bilim adamlarının teorik ve uygulamalı çalışmalarına dayandıran Piaget (Gültekin, 2010: 102), insan zihninin işlevi ve gelişiminde farklı bir bakış açısı sağlamıştır. (Evans, 1999: 20; Aydın, 2007: 59). Bilişsel gelişimi, düşünme ve akıl yürütme yöntemlerinde gözlenen özelliklere göre değerlendirmiştir.

Çocuğa, kendi gelişim ve öğrenme sürecinde etkin bir rol biçen Piaget, bilginin eylemle hayat bulduğunu vurgulamış, her biri yeni birer bilişsel beceri ve bilgi işleme yolunun ortaya çıkışıyla hayat bulan dört temel evreden söz etmiştir. (Demirtaş, 2008: 170). Bu dört temel evrenin evrensel bir sıralama içinde olduğunu ve tüm çocukların belli aşamalarla bilişsel gelişim sürecini yaşadıklarını belirtmiştir. (Sönmez, 2011: 142).

Piaget, çocuk ve yetişkin arasındaki bilişsel farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır. (Senemoğlu, 2010: 32). Bilişsel gelişimin, beyindeki sinirsel yapının olgunlaşması ve kişinin çevresine uyum sağlaması sonucu gerçekleştiğini iddia etmiştir. Piaget, çocukta kavrayış problemini bir nitelik sorunu olarak ele almıştır. Çocuğun düşünce ve konuşma biçimi, niçin “realiteye zıt şeylere” inandığı, karakteristik “boş sözcülüğün” nereden geldiği, bu kopukluk üzerine erişkin mantığının nasıl yerleştiği, dil ve anlatım, karar verme ve akıl yürütme süreçleri, düşüncenin formel yapısı, mantık olaylarının yaş aşamalarına göre ortaya çıkışı, düşünce kavramı, nominal gerçekçilik, rüya, animizm, yapaycılık, fiziki determinizm, doğal yasalar, ahlaki gereklilik, güç fikrinin kökeni, doğa olaylarındaki neden sonuç ilişkileri, gökyüzü, ay, güneş ve yıldız gibi gök cisimlerinin kökeni, ülke, şehir ve aidiyet algısı,

bebeklerin doğumu, insanın kökeni, yaşam ve bilinç gibi konular üzerinde çalışmalar (Piaget, 1928, 1929, 1932) yapmıştır.

Piaget'nin, sabırla seçip ayırdığı bulgular ve zeka gelişimi üzerine kırk yıldan fazla süren çalışmalarının ürünü olan bilişsel gelişim kuramı, hem ulaştığı sonuçlar hem de bu sonuçların elde edilmesini sağlayan yöntem açısından önemli görülmüştür. (Ayhan, 2000; Gardner, 2006; Şahin, 2011). Araştırmasını doğrudan eğitimdeki uygulamalara katkı sağlamak amacıyla yapmamasına rağmen ortaya koyduğu ilkeler, eğitimde yeni düzenlemelere temel oluşturmuştur. Böylelikle Freud, Jung, Pavlov, Skinner gibi psikologlar; Dewey, Bergon ve Kant gibi felsefeciler arasına girmiştir. (Bybee and Sund, 1990: 15). 1980 yılının Eylül ayında dünyadan ayrılırken gerisinde tespit edebildiğimiz kadarıyla dört yüze yakın çalışma bırakmıştır.

1.2. Bilişsel Gelişimin Temel Kavramları

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında bazı temel kavramlar bulunmaktadır. Piaget, bilişsel gelişimi açıklarken şema, uyum, denge, dil ve kavram gelişimi, benmerkezcilik, korunum, gerçekçilik, animizm, nedensellik, ve benzeri kavramlar üzerinde durmuştur. Bu başlık altında, Piaget'nin bilişsel gelişimi ortaya koyarken üzerinde durduğu temel kavramlar açıklanmaya çalışılacaktır.

1.2.1. Şema, Uyum, Denge

Piaget'ye göre bütün çocuklar, zihinsel işlemlerinin temeli olan, üç önemli ve değişmez ilke ile dünyaya gelmektedir. Zihinsel gelişimin bütün aşamaları için geçerli olan bu temel işlevler; **şema, uyum ve denge** olarak isimlendirilmektedir. (Yöndem ve Taylı, 2009: 73).

Piaget'nin en kilit kavramlarından biri olan **şema** (schema), bilişsel gelişim kuramının anlaşılması yönünden özel bir öneme sahiptir. (Aydın, 2000: 31). Şema, çocukların bilgi edinme ve düzenleme için kullandıkları bir dizi fiziksel etkinlikler, zihinsel işlemler, kavramlar ve kuramlar dizisi (Çolakkadıoğlu, 2014: 101), referans

çerçevesi (Aydın, 2000: 31), örgütlenmiş bilgi (Yöndem ve Taylı, 2009: 73), düşünce ve davranış kalıpları, en temel zihinsel yapı (Bacanlı, 2014: 84), dünyayı anlamada kullanılan prosedür (Deniz, 2001: 119), yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçeve (Senemoğlu, 2010: 35), birbiriyle ilişkili algı, düşünce ve eylem dizilerinin zihinsel temsil ve örüntüleri (Küçükkaragöz, 2002: 82) olarak tanımlanmaktadır.

Piaget şemaların ilk yıllarda öncelikle davranışlarla, zamanla da somut ve soyut zihinsel süreçlerle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bir bebek dünyaya geldiğinde emme, yakalama ve yutma gibi bir takım şemaları vardır. Bu yüzden bebek eline aldığı her nesneyi ağzına götürür (özümleme). Zaman içinde yaşantı geçirerek eline aldığı bir nesneyi vurmaya, atmaya (uyumsama) başlayarak yeni şemalar oluşturur. Yedi yaşındaki bir çocuğun geyik şeması olabilir. On üç yaşındaki bir çocuğun etrafındaki insanları güzel, korkunç, itici vb. şekilde sınıflandırmasına olanak sağlayan şemaları olabilir. (Çolakkadıoğlu, 2014: 101). Bilinen her şeyin zihinde şeması mevcuttur.

Şemalar, çocuk tecrübe kazandıkça durmaksızın değişerek, yeniden bütünleşirler. Böylelikle çocuklar, karmaşık ve mantıklı yollarla düşünme olanağı elde ederler. Şemaların yenilenecek organize olması, zihinsel gelişim açısından çok önemlidir. Çünkü şemaların mevcudiyeti, bilişsel gelişimi mümkün kılar. Bilgiler zihinde, şemalardan bağımsız olarak kendi başlarına bir yere yerleştirilemez. (Aydın, 2007: 60; Kohler, 2008: 87; Gündüz, 2011: 75). Bilgiler, mevcut şemalara bağlı olarak yorumlanır ve organize olur.

Piaget'ye göre şemalar, dış dünyayı keşfetmek ve çevreyle baş etmek için kullanılır. Bilişsel gelişim düzeyine göre değişen şemalar, içinde bulunulan evreye göre farklılıklar göstermeye başlar ve tekrar yapılandırılırlar. Aynı zamanda her bir evrede çevreye uyum sağlamak için gerekli olan yeni şemalar yapılandırılmaya başlanır. (Demirtaş, 2008: 171). Gelişim süresince bu şemalar devamlı olarak bütünleşir ve koordine olurlar ve sonunda da yetişkin zihnini oluştururlar. (Solso vd., 2011: 457).

Bireyin öğrendiği şemaları zihninde uygun yerlere yerleştirilmesi ise örgütleme (organization)'dir. Piaget'nin kuramında yer alan uyum sağlama ve örgütleme,

çocukların bilişsel gelişimini yönlendirir. Bu iki kavram tüm canlı türlerinde doğuştan gelir. O yüzden bu iki kavram fonksiyonel değişmezler olarak nitelendirilir. Çocuklar olgunlaştıkça basit fiziksel modelleri ve zihinsel şemaları daha karmaşık sistemler içinde birleştirmeye yani örgütlemeye başlar. (Helmore, 1969: 8). Örgütleme, bilgilerin içerisine yerleştiği şemaların düzenlenmesi ve birbirleriyle bütünleştirilmeleri sürecidir. (Çolakkadıoğlu, 2014: 103).

Piaget'nin bilişsel gelişimde etkili olduğuna inandığı diğer bir kavram da uyumdur. Çünkü Piaget zihinsel gelişimi, yeni bilgiler edinirken şemaların uyumu, uyumda dengesizlik ve yeni bir zihinsel uyum işlemi olarak değerlendirmektedir. Sürekli bir dengesizlik durumunun yaşanmaması için, yeni nesnelerin anlaşılıp, tanımlanması gerekmektedir. Böyle bir zihinsel işlevden dolayı, bu sürece **uyum** (adaptation) denilmektedir. (Selçuk, 2000: 73; Bacanlı, 2014: 84). Uyum, yaşamı sürdürebilmek ve çevreyi anlamlandırmak açısından gereklidir.

Organizma, uyum sağlama işlevini yerine getirirken bazen kendisinin sahip olduğu yapıları, bazen de çevreden gelen uyarıcıları düzenleme çabasıdadır. (Parker, 2005: 35). Bu bakımdan uyum işlevi, özümleme (assimilation) ve düzenleme ya da uyma (accomadation) olarak adlandırılan birbirinin tamamlayıcısı olan iki ayrı süreçle sağlanır. (Charles, 2003: 2). Kimi zaman karşılaşılan yeni yaşantılar, var olan şemaya uymayacak nitelikte olabilmektedir. Bu durumda şema yeni edinilen bilgiler doğrultusunda değiştirilerek bir anlamda güncelleştirilir. Bu sürece **özümleme** adı verilmektedir. Sosyal anlamda özümleme kavramı iç ve dış uyarıcıların bilişsel olarak kodlanması, algılanması ve düzenli bir davranış örüntüsü olarak yansıtılmasını tanımlamaktadır. Böylelikle özümleme, çocuğun şemaları ve bilişsel yapılarıyla dünyaya uyumsuzluğunu önleyen bir süreç (Morgado, 2003: 164) olarak açıklanmaktadır.

Ancak özümleme bilişsel gelişim için tek başına yeterli değildir. Çünkü bireyin, dışarıdan gelen uyarıcıları sadece hazır halde bilişsel açıklaması ya da uyarıcılara bunları kullanarak tepkide bulunması gelişimi sınırlandırır, yeni öğrenmeler oluşmasını engeller. Gelişme ve öğrenme olabilmesi için var olan bilişsel yapıların yeniden biçimlendirilmesi gerekmektedir. Var olan bilişsel yapıları, yeni karşılaşılan olay, obje, durum, problem ve benzerine göre yeniden biçimlendirme

işine de düzenleme adı verilmektedir. Varolan bilişsel yapı ve şemalar, yeni olaylara karşılık gelmek için yeterliyse özümleme, aksi durumda düzenleme gerçekleşir. (Aksüt, 2009: 119). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında şema, bilişsel yapı, uyum ve örgütlenme olmadan bilişsel gelişimin ilerlemeyeceği görülmektedir.

Denge (equilibrium), kişinin doğuştan gelen, özümleme ve uyum süreçlerini kullanarak bilişsel yapılarını dengede tutma eğilimidir. Denge, örgütlenme (organization) işlevinin bir uzantısıdır. Bütünlüğün dengeli ve tutarlı olmasını ifade eder. Piaget'ye göre çocuklar yeni olayları mevcut şemalarıyla rahat bir şekilde açıklayabildiklerinde denge durumundadırlar. Fakat bu denge durumu sürekli devam etmez. Çocuklar büyüdükçe, sık sık mevcut bilgi ve inançlarına uymayan olaylarla karşılaşır. Bu tür açıklanamayan olaylar çocuklarda, mevcut bilgilerini ve anlayışlarını yeniden gözden geçirmelerine sevk eden bir çeşit zihinsel rahatsızlık olan dengesizliği yaratır. Dengesizlik durumu o kadar rahatsız edicidir ki bireyler dengeyi sağlayabilmek için bilişsel yapılarını değiştirmek zorunda kalırlar. Yeniden düzenleyerek ya da şemaları daha iyi birleştirerek en sonunda önceki karmaşık, anlaşılmayan veya şaşkınlık verici olayları anlayabilir ve açıklayabilirler. Denge durumundan dengesizlik ve tekrar dengeye doğru hareket etme **dengeleme** olarak tanımlanır. (Klahr, 1999: 134; Brown, 2003: 19). Böylelikle dengeleme süreçleri, bilişsel özelliklerde ve bilişsel dönemlerde seviyeye kazanılmasını sağlar.

1.2.2. Dil ve Düşünce Gelişimi

Piaget, çocukta dil ve düşünce gelişimine ilişkin çeşitli varsayımlar ortaya koyarken, kendisinden önceki araştırmacılardan farklı olarak, çocuklarda düşünce ve ifade becerisine farklı açılardan bakmayı sağlayacak yöntem ve teknik arayışına gitmiştir. (Amsel and Byrnes, 2002).

Bu denemelerin birini Rousseau Enstitüsü "küçükler evi" sınıfında gerçekleştirmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıflar çocukların istedikleri gibi resim yapabildikleri, yapı kurabildikleri, aritmetik veya okuma oyunu oynayabildikleri özelliktedir. Konuşma ve işbirliği açısından çocuklara hiçbir sınırlama getirilmemiştir. Onlar tarafından istenmedikçe yetişkinler hiçbir işe karışmamış,

konuşma ve oyun gruplarının oluşumuna müdahale edilmemiş, kendilerinde süreklilik arzusu doğmadıkça hiçbir zaman devamlı bir çalışmaya bağlanmaları istenmemiştir. Oluşan bu şartlar altında, altı yaşlarındaki iki erkek çocuk, bir ay boyunca günün belli saatlerinde izlenmiş ve bütün ifadeleri aynen kaydedilmiştir. Gözlem ve kayıt sonucu çocukların aynı anlama gelen cümleleri birleştirilerek, ayrı ayrı söylediği bütün cümlelerden bir metin oluşturulmuş ve sınıflandırılmıştır. (Scholnick, 2002: 6).

Piaget, bu çalışmada süjenin bütün sözlerini égocentrique (kendini merkeze alan) ve “toplumsallaşmış dil” adını verdiği iki bölüme ayırmıştır. Piaget’ye göre, çocuk birinci kısma giren cümleleri söylerken ne kime söylediğini, ne de kimin tarafından dinlendiğini umursamaktadır. Ya kendisi için söylenmekte ya da herhangi birini o andaki işine katma zevki için konuşmaktadır. Bu dil egosantriktir çünkü çocuk ancak kendisinden söz etmektedir. Karşısındaki kişi rastgele seçilmiş ve ondan ancak görünüşte bir ilgi istenilmektedir. Karşısındakine etki etme ya da ona gerçekten bir şey öğretme ihtiyacı duyulmamaktadır. Piaget egosantrik dili tekrarlama, monolog ve iki kişilik monolog olarak üç kategoriye ayırmıştır. Toplumsallaşmış dile de, uygun bilgi, eleştiri, emirler-dilekler-tehditler, sorular ve cevaplar olarak (Daiute, 2002; Piaget, 2007a) beş kategoriye ayırmıştır.

Piaget, çocuk evinin sınıflarında birlikte vakit geçiren 4-7 yaşlarındaki çocukları özellikle dil fonksiyonları açısından gözlemleye devam etmiş ve bazı değerlendirmeler yapmıştır. Hayatlarındaki belli bir döneme kadar çocuklar, büyüklere göre daha ben merkezli düşünmekte ve davranmaktadırlar. Bu yaşlarda toplumsal yaşam duygusu henüz doğmamış bulunduğundan onların iş birliği yapmak amacıyla gruplar halinde toplanmaları beklenmemektedir. Bu çocukların eğitsel oyun sayesinde kendilerinde doğaçlama olarak çalışma isteği uyandıran bir çevreye girince, çalışma halinde bulunan yetişkinlerden daha sık bir şekilde, sessizliği bozarlar. İlk bakışta birbirleriyle düşünce aktarımında bulunuyorlar izlenimi verirler. (Nelson and Shaw, 2002: 30).

Piaget’ye göre çocuk yedi yaşına kadar, imajlı (tasarımlı) düşünme ile sembolik düşünme dışında, düşüncelerini gizleyemez; aklına gelen düşüncüyü kendi içinde saklayamaz ve sözel bir kontrole güç yetiremez. Benliğin gizliliğiyle tanış

olmadığından çocuğun sözel kontrolü daha azdır. Çocuk nüans ve perspektifleri apaçık bir biçimde saptamaya özen gösteremeyen ve özellikle aklayacağı yerde durmaksızın onaylamayla veya red ile yetinen bir dil kullanır. Konuştuğunda, başkaları tarafından anlaşılma amacı ve kaygısı taşımaz. Bu nedenle konuşmaları karşısındakini ilgilendirmeyen bir monolog niteliğindedir. Yetişkinlerin diline benzeyen dili, soru sorduğunda ve istekleri olduğunda kullanır. (Piaget, 2007a: 43). Çocuk yedi yaş öncesi, tek başına olmadığında bile ben merkezli bir nitelikte söylenir ve akıl yürütür. Piaget'ye göre, 7-8 yaşındaki çocuklarda tam bir toplumsal yaşam yoktur. "Küçükler evi"nin herhangi bir sınıfında oluşan çocuk topluluğu: içinde iş bölümü, araştırmaların merkezileştirilmesi veya diyalog birliği bulunmayan bir topluluk tipidir. Küçükler evinde toplumsal yaşamın, üç köklü aşamadan geçtiği gözlenmiştir. Beş yaşına kadar çocuğun toplumdan soyutlanmış bir biçimde, yapayalnız çalıştığı, beş yaşından yedi buçuk yaşına kadar iki çocuğun var olduğu geçici, düzensiz ve küçük grupların olduğu, 7-8 yaşına doğru işbirliği yapma ihtiyacı belirlediği ve bu dönemde egosantrik sözlerin önemini kaybetmeye başladığı tespit edilmiştir. (Jurczak, 1997: 315).

Piaget altı yaşındaki iki çocuğu dil fonksiyonları açısından, 4-7 yaş arasındaki çocukları da karşılıklı konuşma tipleri ve aşamaları açısından inceledikten sonra, daha farklı kişiliklerin de ele alınması amacıyla aynı araştırmayı, farklı çocuk kümeleri üzerinde de tekrarlanmıştır. Bu nedenle de bir oda dolusu çocuğun diyalogları kaydedilmiştir. Kaydedilen ve incelenen sözler, 4-7 yaşlarındaki (kız ve erkek) 20 kadar çocuğun belirli bir yerde bulunurken veya aynı yerden geçerken söyledikleri sözlerdir. İncelenen 20 çocuğun, dil özelliklerinin, karakter farklılıklarını yansıtmakla birlikte yine aynı fonksiyonel ihtiyaçların bir sonucu olduğu; niteliğe değil niceliğe ilişkin bir farkın olduğu görülmüştür. Zorba olanlarda emir, tehdit, eleştiri ve tartışmaların fazlaştığı, hayalperest olanlarda da monologların arttığı görülmüştür. (Piaget, 2007a: 55).

Piaget'ye göre, gerçek tartışmayla soyut düşünce üzerinde işbirliğinin ancak 7 yaşından sonra bir aşama oluşturmaktadır. 7-8 yaşına kadar çocukların, belirli bir konu üzerinde bir tek düşünce ile yetinmedikleri fakat bundan da çocukların, karşıt önermeyi de düşündükleri anlamının çıkarılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Çocuklar birbirlerini izleyerek kanaatler edinirler. Bazen bu kanaatlerin birbiriyle çeliştiği de görülebilir. Çocuklar bu anlamda çelişkiye karşı ilgisizlerdir. Çünkü bir bakış açısından ötekine geçince önceki bakış açısını unutmuş olurlar. İki zıt düşünceden birini kabul eder, biraz sonra çok içtenlikle, söylemiş oldukları sözü unutarak ötekine geçerler. Piaget'ye göre bu "sözdeki uygunluk ve tutarlılığın" yokluğu, gerçek tartışma aşamasının ortaya çıkışıyla birlikte yok olur. (Piaget, 2007a: 80). Eğer çocuğun eylemiyle düşüncesi arasında bir ilişki varsa onda bir birlik yaratmaya, düşüncelerini sistemleştirmeye olan ihtiyacı doğuran şeyin tartışma alışkanlığı olduğu açıklık kazanmaktadır.

Piaget dil fonksiyonları ve konuşma tiplerine ilişkin yine aynı doğrultuda "6-8 yaş arası çocuklar arasında sözün kavranılması ve sözlü açıklama" isimli bir çalışma yapmıştır. (Piaget, 2007a: 87). Piaget, çocuklar arasında sözün kavranılmasını bir çocuğun herhangi bir şeyi, diğerine nasıl anlattığını izleyerek gözlemiştir. Piaget'nin yaptığı gözlemlere göre, 7-8 yaşına kadar çocuk, kendiliğinden yaşıtlarına ne açıklamada bulunur, ne de kanıt gösterir. Bunları düşünse bile dilinin henüz egosantrizmle yoğrulmuş olması yüzünden anlatamaz. (Garvey and Hogan, 1973).

Piaget'ye göre aslında, çocukların birbirlerini iyi anlayamamasının nedeni, onların birbirlerini anladıklarını sanmalarından ileri gelmektedir. Çocuklar kendilerini ifade etmeye çalışsınlar veya çalışmasınlar, bir istek gösterebilirler veya gizlesinler, büyüklerin kendi düşüncelerini yüzlerinden okuduklarına ilişkin bir kanaatleri vardır. Bu zihniyetin kaynağı ise çocuğun kendini dünyanın merkezinde saymasıdır. (Piaget, 2007a: 123).

Piaget'e göre çocukların aralarında geçen konuşmaların bazı özellikleri vardır. Söylenilen sözler, muhatapın bakış açısına göre ayarlanamaz ve muhatap da, bu sözleri olduğu gibi kavrayacağı yerde kendi ilgilerine göre elemeyi geçirir ve önceki görüş ve bilgilerine uygun olarak bozar. Çocuklar arasındaki diyaloglar başlangıçta, konuşanları kendi egosantrizmlerinden dışarı çıkarmaya yeterli değildir. Bunun farkında bile olmayarak anlaşılmaştıkları sanırlar böylece aralarında konuştuklarında sayısız yanlışlıklara düşerler. Piaget'ye göre çocuk dilinin egosantrizmle yoğrulmuş olması nedeniyle 7-8 yaşına kadar çocuklar, yaşıtlarına

kendiliğinden açıklamada bulunmaz ve kanıt göstermezler. Yetişkinlerle iletişimlerinde ise çocuklarda, kendi düşüncelerinin yetişkinler tarafından yüzlerinden okunduğuna dair bir kanaatleri vardır. Çocukların açıkça isteklerini anlatma hatta konuşma zahmetine katlanmamaları bu tutumdan doğmaktadır. Bu zihniyetin kaynağı Piaget’ye göre çocuğun kendini dünyanın merkezinde görmesidir. (Piaget, 2007a: 115). Bu bölümde yapılan deneylerden hareketle Piaget, çocukların anlattıkları şeyde olayları birbirine bağlayan zaman veya neden ilişkilerinden çok bizzat olaylara önem vermelerini de aşama aşama egosantrizmle ilişkilendirmiştir.

Piaget, çocuğun olayların “nasıl”ına ilişkin ilgisizliğini, onun düşüncesi ile dili arasındaki uyumsuzluğa dayanak olarak kabul etmiştir. Deneylerinde çocukların neden sonuç ilişkilerini ters ifade etmelerini, henüz “çünkü”nün “univoque” tamına bir “neden-sonuç” bağlılığını göstermeyip, “bitiştirme bağlılığı” (uxtaposition) denilecek daha kapalı ve dağınık bir bağlılığın belirtisi olmasından ileri geldiğini ifade etmiştir. Deneylerde çocukların birbirlerine yaptıkları açıklamalarda görülen özelliklerden hareketle Piaget, çocuklardan her birinin yalnız kendisi için düşündüğünden birbirleriyle anlaşmalarının güç ve eksik olduğu sonucuna varmıştır. Piaget’nin çocuklardaki ifade becerileri üzerine yaptığı deneylerin ortaya çıkardığı bir sonuç, çocukların aralarında konuştuklarında ne dereceye kadar objektif olduklarıdır. 6-7 yaşındaki çocuklarla, 7-8 yaşları arasında, objektiflik çabası bakımından köklü bir fark tespit edilmiştir. Yapılan deneylerde açıklayıcı ve tekrarcının her işittiğini aslına sadık bir biçimde tekrarlamak istemediği ve anlamadığı şeyi tekrarlamaktansa kendiliğinden bambaşka bir öyküye başladığı görülmüştür. (Piaget, 1923). Böylelikle Piaget, düşüncesini objektif bir biçimde bildirmek ve başkasını anlamak konusunda ortaya konan çabanın çocuklarda 7 yaş ile ortaya çıktığını iddia etmiştir.

Piaget, çocuk kavrayışında senkretizmin varlığını saptamak amacıyla bir dizi deney ve gölem yapmıştır. (Piaget, 2007a: 144). Piaget, çocuk kavrayışına ilişkin görüşlerini bu deneyler üzerinden açıklamaya devam etmiştir. Çocuğun hayal gücünde, bütün güçlükleri ortadan kaldıran beklenmedik bir neden veya varsayımla bütün sorunlara cevap bulma konusunda hayret edilecek bir yetenek vardır. Çocuğun gözünde cevapsız kalması gereken bir “niçin” olamaz. Çocuğu sözel kavrayışa

ulaştıran yöntem ise zihinde şöyle gerçekleşir. ocuk herhangi bir cümlede bütün güç sözcükleri bir yana bırakarak, anladığı sözcükleri birleştirmekte ve bütün şeması oluşturmaktadır. Bütün şeması da anlaşılmayan sözcüklerin yorumunu mümkün kılmaktadır. Yani bilinmeyen sözcük karşılaştırılan iki cümlelerin genel şemasına yaslanarak yorumlanmaktadır. (Piaget, 2007a: 168).

Piaget yapmış olduğu deney ve gözlemler sonucu ocuk dilinin benmerkezli ve senkretik özelliğini ortaya koyarken aynı zamanda düşünme ve karar verme özelliğini de ortaya koymaya çalışmıştır.

1.2.3. Karar Verme ve Akıl Yürütme

Piaget'ye göre egosantrik yapısı itibari ile ocuk, düşüncelerini ikna etme kaygısı ve kanıtlama ihtiyacı duymaz. Bu nedenle ocuk düşüncesinin, yetişkinlere göre daha az tümdengelsel ve daha az tutarlı olmasına hayret etmemek gerekir. Piaget'ye göre ocuk, düşüncelerini kanıtlama ihtiyacı duymuyorsa akıl yürütme yolunun da bundan etkileneceği açıktır.

Piaget, ocukta akıl yürütme sürecini incelemek için, çocuğun bağlaçları nasıl kullandığını araştırmıştır. Dil ve düşünce üzerine yaptığı çalışmalarda, 7 yaşından önce çocukta gelişmiş bir mantıksal aklama ihtiyacının bulunmadığı sonucuna ulaşan Piaget, bu çalışmasında ise ocuk düşüncesindeki mantıksal aklama “ünkü”sünün azlığını, ayrıca çocuğun, kendisinden kanıtlaması istenilen basit önermelere uygun ve yerinde bir aklama bulma konusunda uğrayacağı sistematik güçlüğü saptamaya çalışmıştır. (Bruner, 1959: 363). Önermeleri uygun bağlaçlarla birbirine bağlama konusundaki güçlüğün, çocukları tesadüfen, üstü kapalı ya da aralarında bir ilişki oluşmadan “bitiştirme” olayına götürdüğünü de göstermek istemiştir.

Bu amaçla Piaget, 3-9 yaş arası çocuklarda bağlaçların kullanım biçimine ilişkin araştırma yapmıştır. Böylelikle bağlılık tiplerini ve bitiştirme olayını çözümlemeyi ayrıca bitiştirmenin senkretizmle olan ilişkisini göstermeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde Piaget, başka deney ve gözlemler de yapmıştır. Çeşitli yaşlardaki çocuklar bir ay boyunca gözlenmiş, çocukların konuştukları bütün cümleler kayıt altına alınmış ve bağlaçlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu

amaçla İki aşamalı bir deney geliştirilmiştir. Birinci aşamada çocuğa bir kelime verilmekte ve bundan bir cümle kurması istenmektedir. Çocuk sistemi kavradığında kendisinden “çünkü” vb. sözcükleri içeren cümle üretmesi istenmektedir. Deneyin ikinci aşamasında ise çocuğa tamamlanmamış bir cümle verilmekte ve tamamlaması istenmiştir. (Piaget, 2007b: 20).

Çocukların ardı sıra gelen yargılarını birbirine bağlayacak yerde sadece bitişirme alışkanlığında bulunmaları, konuşmada bağlaçları kullanma güçlüğüne kanıt olarak değerlendirilmiştir. Bu olgulara göre Piaget, mantıksal aklamanın gelişmeye başladığı çağın 7-8 yaş olduğunu tespit etmiştir. Mantıksal aklama ihtiyacının gelişimi, bir taraftan egosantrizmin gerilemesiyle diğer taraftan da bitişirmenin azalmasıyla iç içe olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu anlamda 7-8 yaş, düşüncenin toplumsallaşması konusunda bir aşamayı göstermektedir. Bu yaştan önce başkalarıyla olan ilişkilerinde, birbirinden farklı bağılıkları ayırt etmek ve bilerek yerinde kullanmaktan yoksun olduğu bir dönemdir.

Mantıksal aklama konusundaki güçsüzlüğü Piaget’ye göre çocuğun bilgisizliğinden değil, egosantrizm nedeniyle mantıksal aklama ihtiyacı duymamasından ileri gelmektedir. Çocuklar egosantrik olmaları nedeniyle karşısındakilerin kendi düşüncelerini daima bildiklerini sanırlar. Bu nedenle cümle “çünkü” tamamlama anketinde tespit edilen bir durum, çocukların nedenleri aktarma ve dile getirmeye yeterli olamadıklarıdır. Buradaki varsayım da mantıksal aklamanın kullanımındaki güçlüğüne bizzat akıl yürütmenin bilincine erişmek güçlüğünden ileri gelmektedir. (Piaget, 2007b: 30).

Piaget yaptığı deney ve gözlemlerde genel olarak çocukların bağlaçları henüz kavrayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Piaget’ye göre bu bağlaçlar ancak 11-12 yaşlarına doğru anlaşılmaya başlar. 11-12 yaş, çocuğun soyut düşünceye, yani özellikle zorunlu tümdengelimle yatkın olduğu zaman dilimidir. 10-11 yaşlarına kadar mantıksal çarpmayı sistemli bir biçimde kullanmaktan yoksun olan çocuğun bu güçsüzlüğü, Piaget’ye göre, sözel düşünce alanında da görülmektedir.

Çocuk kendi düşüncesinin bilincine erişmediğinden ancak tek başına veya az çok özel durumlar üzerinde akıl yürütebilir. Diğer yönden, yargıları ancak birbirine

bitişik bir konumda kaldığından, mantıksal zorunluluktan yoksundur. Çocuk bir yargının mantıksal nedenini bu yargı aslında tutarlı olsa ve metin içinde çok düzgün olarak yerini almış bulursa da, açıklayamamaktadır ve bu da, çocuğu seçiminde yönlendirip yöneten etmenlerin bilinçlenmemiş olmasından ileri gelmektedir. Bitiştirme, çocuk düşüncesinde her tür zorunluluğun yokluğuna bir işaret olarak değerlendirilmiştir. Çocuk ne fiziksel zorunluluk tanır ne de mantıksal zorunluluk. (Piaget, 2007b: 61). Çocuğun gözünde her şey her şeye bağlanır ki bunun da anlamı, hiçbir şeyin hiçbir şeye bağlanmadığıdır.

Uygulanan testlerden hareketle Piaget, soyut akıl yürütme çağını, 11-12 yaş olarak kabul etmiştir. Çünkü araştırma esnasında soruların ancak 11 yaşındaki çocuklar tarafından başarıyla çözüldüğü, öte yandan belirli bir yaşa kadar çocuklara öneri yoluyla bir varsayımı kabul ettirmenin de mümkün olmadığı görülmüştür. Piaget bu durumu çocuğun toplumsal yaşamında oluşan bir değişimle ilişkili görmüştür. Çocuğun bilişsel gelişiminde iki önemli devre vardır. Egosantrizmin gerilemeye başladığı, mantıksal aklama ve doğrulama ihtiyacının başladığı 7-8 yaş ve belirli bir kural sistemine uyan çocuk topluluklarıyla formel düşüncenin ortaya çıktığı 11-12 yaşlardır. (Ennis, 1978). Buna rağmen çocukta kavramların göreceliliğini kavrama konusunda görülen güçlük de tamamen genel olarak değerlendirilmiştir. Piaget'ye göre çocuğun akıl yürütmesi, birbirinin peşinden gelen, fakat mantık yolunu izlemeyen ani yargılar dizisidir. (Gelman, 1972: 301). Piaget'ye göre, çocuğun mantıksal aklamayı kullanma konusunda zorluğa düşmesini açıklayan şey, düşüncenin kendi kendinden haberdar olmayışı, düşüncenin kendi hakkında bilinçsizliğidir. 7-8 yaşına doğru çocuk yargısının modalitesinde bazı dönüşümler olur. Bu dönüşümler sistemleştirme ve çelişmezlik ihtiyacının ortaya çıkışıyla ilişkilidir.

1.2.4. Benmerkezcilik

Piaget, çocuklardaki benmerkezci düşünceyle ilgili veriler elde etmek amacıyla "Maison des Petits"deki 4-10 yaş arasındaki çocuklar üzerine araştırma yapmış, benmerkezciliğin izlerini sürdüğü bu çalışmaların sonunda bazı kitaplar

yayınlamıştır. Bu kitapların ilkinde (Piaget, 1926a), dil ve düşüncede görülen benmerkezciliği ortaya koymaya çalışmıştır. İkinci kitabında ise (Piaget, 1926b) benmerkezciliğin mantıksal ya da mantık öncesi kimliğini incelemiş ve çocuğun yetişkinle aynı şekilde akıl yürütmediğini iddi etmiştir. Diğer kitabında ise (Piaget, 1930), çocuktaki benmerkezciliğin “dış dünyanın algılanması” ve “bunun fiziksel nedenselliği” üzerindeki belirtilerini inceleme konusu yapmıştır.

Piaget’ye göre işlem öncesi evrede çocuk, dil ve sembolik düşünce yeteneğine sahiptir. Bir kelime, bir oyun ya da bir oyuncak zihinsel bir sembol olabilir. Ancak bu semboller işlem yapabilecek düzeyde değildir. Bu dönemde egosantirik düşünce hâkimdir ve tek yönlüdür. Çocuklarda, benmerkezciliğin bir uzantısı da, paralel oyundur. Yani çocukların bu dönemdeki oyunları birlikte oyun değil, daha çok bir arada oynamadır. Aynı durum konuşmalarda da karşılıklıdır. Çocuklar özellikle bu dönemin ilk yıllarında, Piaget’nin toplu monolog adını verdiği konuşma yaparlar. (Demir, 2010: 49). Toplu monologda farklı konularda konuşulur ama söylediklerinin ilgisiz olduğuna dikkat etmezler.

Piaget benmerkezci konuşmada çocuğun, diğer insanlardan çok kendisi ve kendi eylemine dönük olduğunu ve diğerinin eyleme dönük sözel tepkilerini dikkate almadığını belirtmektedir. (Piaget ve Inhelder, 1969). Ona göre, çocuğun eylem anında yaptığı bu tür konuşmalar aslında, kendi kendine konuşmaktan farklı değildir. (Ömercikoğlu, 2006: 51). Bu nedenle de, toplumsal etkileşimlere geniş ölçüde kapalıdır.

Bu noktada Piaget, benmerkezciliği kişinin fiziksel ve sosyal dünyayı istisnasız kendi bakış açısından kavraması olarak tanımlamıştır. (Ucur, 2005: 46). Benmerkezci düşünce nedeniyle çocuklar, öznel olanla nesnel olanı ayıramazlar. (Bıçakcı, 2009). Zihinsel olarak başkalarının bakış açılarını kavrayamazlar (Öcal, 2007: 31), kendilerini başkasının yerine koyamazlar ve aynı zamanda bir problemin birden fazla çözüm yolu olduğunu düşünemezler.

Benmerkezci düşünce, bilişsel gelişimin her aşamasında ortaya çıkar. Bebekler nesnelere varlığının kendi davranışlarına bağlı olduğuna inanırlar. Okul öncesi çağıdaki çocuklar için benmerkezciliğin önemli bir sosyal sonucu vardır: Her

insanın kendi bakış açısına sahip olduğunu anlayamazlar. Bu açıdan Piaget'ye göre benmerkezcilik, çocuk düşüncesini sınırlayan bir süreçtir. Özellikle 3 yaş civarında, kendisini başkasının yerine koyarak olayları değerlendiremediği için sahip olduğu bilgileri, herkesin bildiğini düşünür. Benmerkezci olduğu için, oyun oynarken arkadaşlarıyla birlikte oynamak yerine (Eyol, 2007: 33), bir arada fakat kendi istediği gibi oynamayı tercih eder.

Piaget, belirsiz hayal kurmanın tam bir içe kapanımıyla, yetişkinin toplumsal kimliği arasında, ara bir kimlik tanımlamıştır. Bu terim, “nesne ile öznenin karışıklığı” yada “işbirliği eksikliği” anlamında kullanmıştır. Burada tek bir gerçeğin iki farklı görünümü söz konusudur. Özellikle nesneliliğin farksızlığıyla “ben”in nesnelere içinde erimesi. Böyle bir durum, çocukta gerçeğin nesnel olarak algılanmasına engel olmaktadır. Dışarıdan bakıldığında çocuğun her şeyi kendi benliğine aktardığı görülürken, o henüz kendi benliğinin bile bilincinde değildir. “Ben” ve “öteki”ni ayırt edemediğinden bakış açısını başkasınıkiyle karıştırır. Her iki durumda da sonuç aynı olur: Nesnelere anlamadığından başkalarını da nesnel olarak anlamayacaktır. Böylece her şey onunla ilgili görünecektir ki o zaman kendi benliğinin farkına, yetişkinden daha az varmış olacaktır. Bu nedenle benmerkezci bir çocuk için “ben” ile toplum ve dış dünya aynıdır. Bu nedenle Piaget'ye göre benmerkezcilik bilimsel düşünceye de engel olmaktadır. (Ucur, 2005: 27). Ben merkezilikte azalma ise, çocuğun kendisini başkalarından ayırt etmeye başlaması ve onların bakış açılarını, görüşlerini benimseyebilmesiyle oluşmaktadır.

Bütün bu iddialardan dolayı Piaget, bundan sonraki çalışmalarında, “çocukta dış dünya algılamasının” onun benmerkezciliğinden dolayı nasıl “katılımcı”, “yapay” ve “animist” olduğunu göstermeye çalışmış, daha sonra çalışmalarını hareket zekası üzerine yoğunlaştırmıştır.

1.2.5. Korunum

Korunum, bir nesnenin görünümü değişse de sayı, miktar, ağırlık, hacim, alan, madde, nitelik ve uzunluk gibi belli özelliklerinin değişmediğinin anlaşılabilirliği düşünsel özelliktir. Piaget'ye göre korunum, çocuk düşüncesindeki

akıl yürütmenin önemli bir göstergesidir. Bu özellik sayesinde çocuk, düşünsel bir ilerleme kaydederek somut işlemler dönemine adım atabilmektedir. (Flavell, 1963: 110; Bakken vd., 2001; Çapri ve Çelikkaleli, 2005). Bu nedenle Piaget bilişsel gelişim açısından korunumu, bir kırılma noktası olarak değerlendirmiştir.

Piaget, çocuk düşüncesi üzerine yaptığı çalışmalarda, nicelik korunumuna ilişkin önemli veriler elde etmiştir. Bu nedenle araştırmalarını çeşitlendirerek “toplama ve bölme”, “parça ve bütün” ve “sıvı” deneyleri yapmıştır. Bu deneylerde temel düşünce, bütünü parçalarının tümüyle uygun olmasının bir niceliğin korunmasına yol açıyor olmasıdır. Korunum ilkesini ortaya koyan deneylerin en tanınmış, sıvıların kaptan kaba aktarımı tekniğine dayanan sürekli niceliklerin korunumu deneyidir. (Doré and Goulet, 1998). Bu çalışmalar, *The Child's Conception of Number* isimli kitabın dogmasını sağlamıştır.

Korunum deneyi şöyledir: İlk etapta aynı boyutta ve aynı miktarda sıvıyla dolu (miktarın eşitliği sıvıların düzeylerinin eşitliğinden anlaşılmaktadır) iki silindirik bardak (bardak) gösterilir (A1 ve A2). A2'nin içindeki sıvı daha küçük iki bardağa boşaltılır (B1 ve B2) ve çocuğa A2'den (B1 ve B2'ye) boşaltılan sıvının A1'deki sıvı miktarına eşit olup olmadığı sorulur. Gerektiğinde B1 içindeki sıvı daha sonra kendinden daha küçük iki eşit bardağa (C1 ve C2'ye) boşaltılabilir. Sonra gerekirse B2 bardağı, C1 ve C2'ye eş değer C3 ve C4 bardağına boşaltılabilir. Bu durumda da (C1+C2) ile B2 arasında veya (C1+C2+C3+C4) ile A1 arasındaki eşitliklerle ilgili sorular sorulabilir. (Maury, 2008: 85).

Piaget, çocukların korunum deneylerinde sorulara verdikleri cevapları üç evreye ayırmıştır. Birinci evrede çocuk, sıvı miktarının boşaltıldığı kapların boyutlarına ve biçimine göre değiştiğini doğal olarak kabul eder. Görülebilen değişimlerin algısı, bir miktar değişkeninin varlığını sağlayan işlemler veya ilişkiler dizgesiyle hiçbir şekilde doğrulanmaz. Bir geçiş ve hazırlık aşaması olan ikinci evre boyunca korunum gitgide benimsenir ama eğer çocuk bunu bazı boşaltma durumlarında keşfederse. Bu durum, çocukların hepsi için genelleştirilemez. Üçüncü evreden itibaren denek onunla birlikte gerçekleştirilen değiştirmelerin hepsinde niceliklerin korunumunu bütünüyle benimser. Bu üçüncü evre korunum ilkesinin

mantıklı yanıtıdır, hatta tek doğru yanıttır ve diğerlerinin sıralanmasında gösterge olarak kullanılacaktır. (Flavell, 1963).

Piaget kaptan kapa aktarma deneyinden sonra ağırlık ve hacim kavramları üzerine de araştırmalar yapmıştır. Deney şöyledir: Bir oyun hamuru topağı bozulur. Bu bozmayla ilgili daha önce sorulan soruların aynısı sorulur. Çocuğa bir kil topağı verilir ve ondan aynı büyüklük ve ağırlıkta bir başkasını yapması istenir. İki top önce aynı diye gözlemlenir sonra çubuk şeklinde uzatılarak veya ip gibi inceltilerek ya da yassılaştırılarak ve hatta daha sonra parçalara bölünerek birinin şekli bozulur. Ardından çocuğa iki topçuğun hala aynı ağırlıkta, aynı miktarda ve aynı hacimde olup olmadığı sorulur. Çocuktan verdiği bilgilerin her birini kendince, mümkün olduğu kadar doğrulaması istenir. Burada amaç sadece çocuğun herhangi bir korunum kavramına sahip olup olmadığına bilinmesi değil, bunu gerekçelendirmeyi ve hazırlamayı nasıl başardığıdır. Hacmin korunumu özün ve ağırlığın korunumu aracılığıyla doğrulanır. Ağırlık ve öz de hacim korunumu yardımıyla her üç durumda aslında söz konusu olan bütün nesnenin niteliklerini, fiziksel yer ve konum değiştirme işlemleriyle sınıflandırılabilen temel parçaların nitelikleriyle açıklamaktadır. Piaget bu uygulamalardan üç çeşit kanıt çıkarmıştır. İlki ters yüz edilebilirliği çağırıştırır. Çünkü en baştaki gibi bir kil topağı yapılabilir. İkincisi biçim değiştiren miktarın tanınmasına dayanır. Bütün miktardan hiçbir şey eksiltilmemiş ve eklenmemiştir. Üçüncüsü de boyutların düzenlenmesinden ibaret olan “denkleştirme”dir. Örneğin çubuğun (kilden) veya ipin uzunluğu topağın büyüklüğüyle “denkleşir” ve dolayısıyla bütün hep ayn kalır. (Meltzoff and Moore, 1999: 63).

Birinci evrenin küçükleri her şekil değişiminde “doğal” olarak “bu değişir” diye değerlendirmektedirler. Piaget’ye göre bu çocuklarda henüz korunum oluşmamıştır. Sonraki evre olan “zorunlu korunum” evresinin doğru cevaplarını kaynak olarak kabul edilirse, Piaget ara evreninkileri tutarsız ve çelişkili olarak nitelendirmektedir. Ona göre birbirinden bağımsız sorular zinciri değil bir sorgulama söz konusudur. Bazı şekil bozuklukları -oyun hamuru topağının ince bir ipe dönüşmesi ya da parçaların artması gibi- cevapların yönünü korunumdan korunumsuzluğa doğru değiştirebilir. Bu tereddütler çocuğun cevabı üzerinde

deneyin somut olarak gerçekleştirilmesiyle ilgili büyük bir etki yaratırlar. Örneğin bir tartma işi çocuğun değişmezliği saptamasını sağlar. Bu şekilde ara evre “hızlı deney”, “kesintisiz niteliklerin algısı”, yanıltıcı “görüntü” karşısında deneyin bağımsızlığını gösterir. Bu durum çocuğu zekaya ulaştıran her şeye göre “odaklanarak” gerçekleşecektir. Deneğin nesne karşısındaki özgürlüğüne işaret eden bu odaklanma, hareket zekasında söz konusu olan “ayırımı” benzer. Piaget, çocuğun farklı gelişim düzlemlerinde hep aynı zorlukları aştığını doğrulayabilir. Bebeğin aradığı nesne “korunum ilkelerinin ilkinin oluşturur kuşkusuz, yani katı bir cismin şekil ve boyutunun sürekliliğine inanmadır bu ilke” ve diğerini de bundan sonra oluşturur. (Maury, 2008: 93).

Piaget’ye göre katı cismin değişmezliği, gelişimin ilk yılının sonunda ve duyumsal – hareket zekası düzleminde edinilirken; maddenin, kütlenin ve hacmin korunumu ancak ikinci çocukluk boyunca yani 7-12 yaş aralığında gelişmektedir. Mantıken bu kavramlar maddenin ölçülebilir farklı yönlerinin ayırımını ve bu niteliklerin ölçülmesini gerektirir. (Spinozzi and Poti, 1993). Piaget, korunum deneyleri sayesinde zihinsel gelişimi korunum ilkesine indirgemıştır.

1.2.6. Gerçekçilik

Piaget, çocuk gerçekçiliğini ‘ben’ ve diğerleri arasında ayırım yapmada ilk başarısızlıklara işaret etmek için kullanmıştır. Bundan önceki çalışmalarında çocuk düşüncesinin biçim ve işleyişini sunmaya çalışırken bu çalışmada, çocukların ayrı bilişsel gelişim dönemlerinde doğal bir yolla kendilerini ve hayatı nasıl tasarladıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Gerçekçiliği araştırırken de eşzamanlı uygulanan bazı ölçütler kullanılmıştır. (Piaget, 1928, 1929, 1932). İlk yöntem, iki koşulu karşılayacak biçimde düzenlenmiş deneylere tabi tutmaya yönelik “testler” yöntemidir. Test yöntemi ile birlikte, testin değerlendirmeye imkan vermeyen alanları için doğrudan gözlem yoluna başvurulmuştur. Test ve gözlemin ölçmede zayıf kaldığı noktalar için de üçüncü bir yöntem başvurulmuştur: Klinik yöntem.

Piaget, çocuğun sosyalleşmeye direnen ve doğuştan gelen benmerkezciliği sebebiyle, sözlerini inandırmaya ve kanıtlamaya çalışmadığını iddia etmiştir. Çocuk,

herkesin kendisi gibi düşündüğünü zanneder ve ortak gerçeklere uymaya çalışmaz. Bu nedenle Piaget için öncelikle çocuğun kendi 'ben'i ve dış dünya arasına koyduğu sınırı belirlemek gereklidir. İnceleme alanının sınırsız olduğunu belirten Piaget, çok belirgin bazı olguların analiziyle inceleme alanını sınırlamıştır. (Charles, 2003: 31).

Çocuğun, düşüncenin belirgin özellikleri konusunda neler bilebileceğini, soru sorma tekniği ile ortaya koymaya çalışan Piaget, gerçekliğe ilişkin üç düşünce aşaması tespit etmiştir. Bu çalışmada, çocuğa iki soru yöneltilmiştir: “Sen düşüncenin ne olduğunu biliyor musun?”, “Sen buradayken ve evi düşünürken yada tatili veya anneni düşünürken bir şey düşünmenin ne anlama geldiğini biliyor musun?” Çocuk bunları anladığında devam edilir: “Peki insan neyle düşünür?” Çok ender durumlarda, çocuk bu soruyu anlayamazsa soru açılır: “Yürüdüğünde ayaklarınla yürürsün. Peki düşündüğünde nerenle düşünürsün?” Cevap ne olursa olsun, bu sözcüklerin altındakileri anlamak için ısrarcı olunur. Nihayet bir insanın onu öldürmeden başını açtığımız takdirde düşüncenin görülüp görülemeyeceği, ona dokunulup dokunulamayacağı ya da parmakla hissedilip hissedilemeyeceği sorulur. Yine “bir kuş (balık, köpek, tavuk, salyangoz, at vb.) düşünebilir mi? “Neresiyle düşünür?” gibi sorular sorulur. (Piaget, 2010: 38).

Piaget'nin tespit ettiği düşünce aşamalarının birinci düzeyinde çocuk, insanın “ağızla” düşündüğüne inanır. Düşünce sesle tıpatıp aynıdır. Çünkü söz “ben”in bir etkinliğidir. Düşünme olgusunda hiçbir özenlik yoktur. Bu düzeyde çocukların yaş ortalaması altıdır. İçsellik ve dışsallık arasında açık bir ayrım yoktur. Çocuklar düşünceye dış özgünlük mal ederler. Çocukların çoğu düşünceye ilişkin iç etkinliğin farkında olamamışlardır. İkinci düzeyde de düşüncenin hava, rüzgar, soğuk ve hatta karından çıkan dumanla (nefesle) özdeşleştirdiği görülmüştür. Bu çocuklar düşüncenin içselliğini kabul etmezler. Çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin sistematik etkisi söz konusudur. İkinci düzeyin yaş ortalaması ise sekiz yaş civarındadır. (Piaget, 1971). Yaş ortalaması 11-12 olan üçüncü düzeyin belirgin özelliği, düşüncenin maddilikten soyutlanmasıdır.

Piaget'ye göre çocuk gerçekçiliği ile ilgili bir konu da rüyalarlardır. Belli bir yaşa kadar rüyanın dışsal görünümü, dışsallığın kendisinden ayırt edilememektedir. Rüyada görülen resmin nesneden ya da bu resmi temsil eden kişiden geldiği kabul

edilmektedir. İnsan rüyasında okulu gördüğünde, rüya “okulda”dır, aynı şekilde insan güneşi düşündüğünde, düşündüğü sözcük ya da ad “güneş”tedir. Böylelikle rüya ve rüyada görülen eşya karışır. Piaget bu çalışma ile çocukların, işaret ve gösterileni ya da zihinsel nesne ve gösterdiği nesneyi karıştırdıklarını, ayrıca ikinci bir karışıklık olarak da, iç-dış karışıklığı yaşadıklarını tespit etmiştir. (Steiner, 1974). İç-dış ayrımının da ancak 11 yaşına doğru çocuğun, rüyanın maddi bir imge değil sadece bir düşünce olduğunu kesinlikle anlama noktasına gelebileceğini iddia etmiştir.

Piaget’ye göre çocuk gerçekçidir çünkü düşüncenin nesnesine bağlı olduğunu, adların adlandırılan nesnelere bağlı olduğunu ve rüyaların da dışarıdan geldiğini düşünür. Bu nedenle çocuğun gerçekçiliği, spontan ve dolaysız bir eğilimle ilişkilidir; işaret ve işaret edilen, iç ve dış, psişik ve fiziksel olanı karıştırır. “Ben” ve dış dünya arasındaki sınır çocukta bulanıktır. Piaget’ye göre, her ne kadar çocukta çoğu zaman çok ayrıntılı, kurnazlık dolu ve her durumda güçlü bir duygusal yaşama tanıklık eden bir psikoloji görülse de, bu sezginin bir paradoksu vardır. (Piaget, 2010: 112). Bilincin, verilerinin doğru algılanmasına rağmen, bu verilerin kazanıldığı yol konusunda bir bilince sahip olamamasıdır.

Piaget, gerçekçiliğe ilişkin yaptığı tüm araştırmaların neticesinde şu genel değerlendirmeyi yapmıştır: Çocuğun düşüncesi gerçekçidir. Akıl yürütme biçiminde çocuk, başkalarının düşüncelerinden az ya da çok habersiz biçimde sadece kendisi için düşünür. Mantık bağlamında çocuğun her şeyi kendi görüşüne indirgemesinin nedeni, herkesin kendisi gibi düşündüğünü sanması ve mümkün olabilecek tek görüşün kendi görüşü olduğuna inanmasıdır. İnanırmak gibi bir sorunu ve ihtiyacı olmadığından konuşurken kanıt gösterme zorunluluğu hissetmez. Çocuk kendi doğrusunu oluşturduğu gibi, kendi gerçekliğini de oluşturur. Kanıtlama zorunluluğu gibi bir şey düşünmediği gibi nesnelere karşı direnme gibi bir düşüncesi de yoktur. Kanıt göstermeye gerek duymadan düşüncelerini söyler ve emir verme konusunda sınır tanımaz. Akıl dışılığın ve doğrudan inancın kökeninde aynı benmerkezci inanç vardır: ‘Ben’in dış dünyayla karışması. (Piaget, 2010: 146).

1.2.7. Animizm

Piaget, çocukların cansız varlıklara yaşam ve bilinç verme, cisimleri canlı ve amaçsal düşünme eğilimlerini de incelemiştir. Çocuklarda animizmi tespit etmenin bilimsel güçlüğü karşısında Piaget, çocuklarla yaptığı görüşmeler yanında, bireylerin çocukluk anılarını da değerlendirmiştir. (Piaget, 1928; Piaget, 2010: 150). Bu bağlamda Piaget, Cenevre ve Bern’de bulunan çocuklarla yaptığı görüşmelere şu soruyla başlamıştır: “Sana bir iğne batırsam bir şey hissedeceksin. İğneyi şu masaya batırsam, masa da bir şey hisseder mi?” Daha sonra aynı soru çakıl taşları, çiçekler, metal, su, güneş, ay, bulutlar vb. için de sorulur. Çocuğun bütün cevaplarına “niçin evet?”, “niçin hayır?” soruları yöneltilir.

Bu çalışmalara bağlı olarak Piaget, çocuktaki animizme ilişkin dört düzey belirlemiştir. Birinci düzeyde bütün cisimler, hatta hareketsiz cisimler bile bilinçli olabilir ama bilinç bir etkinliğe bağlıdır ve bu etkinlik nesnelere kendilerinden de, dışarıdan da gelebilir. Ortalama olarak bu düzeyin 6-7 yaşa kadar uzadığı belirtilmiştir. İkinci düzeyi karakterize eden unsur, bilincin artık hareketli cisimlerde olmasıdır. İkinci düzey ortalama olarak 6-7 yaştan 8-9 yaşa kadar uzanır. Üçüncü düzey ise 8-9 yaş ile 11-12 yaş arasına denk düşmektedir. Dördüncü düzey ise ortalama 11-12 yaş çocuklarının düzeyidir. (Dennis, 1938: 260).

Piaget, çocukta yaşam kavramı üzerine yaptığı çalışmayla elde ettiği dört düzey ve nesnelere atfedilen bilinçle ilgili belirlediği dört düzey arasında tutarlılık tespit etmiştir. (Piaget, 2010: 180). Yaşam kavramını bilinç kavramına bağlayan ilişkileri tanımlamıştır. Tespitlere göre çocuk, bilincin nasıl sınıflandığını anlayabilmek için canlı ve cansız sınıflandırmasına göre tavır almaktadır. Nesnelere bir sonu olduğu ve bu sona ulaşmak için özgün bir aktivitenin gerekli olduğu düşüncesinden gelen yaşam kavramı, yavaş yavaş, güç ya da “kendinden hareketin nedeni” kavramına indirgenmektedir.

Piaget’ye göre, yaşamın ilk yıllarından itibaren bütün aktivitesi ana-babasının tamamlayıcı aktivitesine bağlı olan çocuk, yaşamın ilk yıllarında sürekli uygun düşünceler ve eylemlerle kuşatılmış olduğu izlenimi içindedir. İşte çocuk animizmi, çocuktaki bu gözlenme ve gözetim altında olma eğiliminden bir iz

taşımaktadır. Öte yandan yetişkin insanın dilinde çocuk animizmini destekleyen gerekli her şey vardır. (Russel, 1940).

Piaget, hiçbir dini eğitim almamış çocuklarda, animizmin bürüneceği duygusal özelliği tespit etmek amacıyla, sağır ve dilsizlerin çocukluk anıları üzerine eğilmiştir. Piaget bu yöntemle açık seçik bir sonuca ulaştığını ifade etmiştir. Çocuklarda, bir cismin, istediği her şeyi yapma konusundaki özgürlüğünün, o cismi her türlü ahlaksal zorunluluğun dışına çıkardığına dair bir düşüncenin mevcudiyetini tespit etmiştir. Dolayısıyla nesnelere kesinlikle bir irade vardır ama bu irade çoğu zaman ödevle yükümlüdür. Buna karşılık 7-8 yaşına doğru ilk fiziki determinizm kavramı ortaya çıkmaktadır. (Piaget, 2010: 211). Bulutların ya da ırmakların hareket etmesi gibi, bazı hareketlerin artık ahlaksal bir zorunluluktan değil, tamamen fiziki bir zorunluluktan kaynaklandığı kabul edilmektedir.

1.2.8. Yapaycılık

Animizm araştırmaları sırasında Piaget, çocukların nesnelere kökeni hakkında ne düşündüklerini de araştırmıştır. Ayın, güneşin, bulutların, şimşeklerin, rüzgarların, yıldızların ve diğer gök cisimlerinin nereden geldiğini sorgulayarak, çocuk düşüncesinde yapaycılığı incelemiş ve çok belirgin üç düzey saptamıştır. (Piaget, 1928, 1929, 2010: 221). Birinci düzeyde çocuk, yıldızların kökeninin insan üretimi olduğunu düşünmekte, ikinci düzeyde yıldızların yarı doğal yarı yapay bir kökeninin olduğu düşünülmektedir., Üçüncü düzeyde ise çocuk, yıldızların kökeninin, insanın sanayisiyle ilgili olmadığı düşüncesine ulaşmaktadır.

Piaget'ye göre çocuk, olguların kaynağını düşünmeden, önce onların sebebiyle ilgilenmektedir. Nesnelere düzlemde her şeyin bir anlamı vardır ve her şey bir plana göre tasarlanmıştır. Bu planda insanların yararı gözetilmiştir. Örneğin gece, "uyumak" (I. Düzey) içindir. Çocuk ancak daha sonra bu olgunun kaynağını ve sebebini bilme kaygısı içine girmektedir. (2. Düzey). Çocuğa göre olayların seyrini düzenleyen ahlaksal gerekliliktir ve rastlantı ya da mekanik bir güç değildir. Çocuk dünyasında hiçbir şey rastlantısal değildir. Üçüncü düzeyde ise animizm gerilemektedir. Yine bu araştırmaların sonucuna göre animizm ve yapaycılık iç

içedir. Birinci düzey çocuklarının onda dokuzuna göre göllerin ve ırmakların suyu bilinçli ve canlıdır ancak çocuklar -kaynağını bilmemekle birlikte- bu suyun üretilmiş olduğuna inanırlar. İkinci düzey çocukların onda sekizi, üçüncü düzey çocuklarının da üçte birinin, suyun canlı ve bilinçli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. (Piaget, 2010: 284). Böylelikle animizm tedrici olarak yapaycılığa doğru gerilemektedir.

Aynı bağlamda Piaget, çocukların ağaç, taş, kumaş, vb. maddelerin kökenini nasıl açıkladıklarını da irdelemiştir. Elde edilen sonuçlar açısından makineler, çocuğun kavradığı benzerliklere göre herhangi bir şey elde etmek için içlerine herhangi bir şeyin bulunduğu sihirli kutulardır. Bu safhada doğadaki her şey çocuğa yapay ya da üretilmiş gözüktür. Çocuk yavaş yavaş makinelerin güçlü ve gizemli olmadıklarını anladıkça, doğal olguların çocuğa yapaycılıkla açıklanması gitgide zor gelecektir ve yapaycılık yerini tamamen fiziki açıklamalara bırakacaktır. (Piaget, 2010: 290).

Piaget'ye göre çocuk, doğadaki cisimler de dahil olmak üzere her nesnenin bir amaca yönelik olduğunu düşünmektedir. Güneşin ısıtmak, gölün gemi yüzdürmek, dağın üzerine çıkılmak için oluşturulduğunu düşünmektedir. Bunların insan için tasarlandığını dolayısıyla çok sıkı bir biçimde insana bağlı olduğunu düşünmektedir. Çocuğa göre doğa amaç yüklüdür ve rastlantı ya da mekanik gereklilik söz konusu değildir. Burada, sanki her insan bir iç ya da bilinçli etkinlik sayesinde belirli bir amaca yönelmiştir. Dolayısıyla çocuğa söz gelimi bulutlar ya da ırmağın hareket edip etmediği ya da yaptıklarını hissedip hissetmediği sorulduğunda, olumlu bir yanıt gelir çünkü amaçsallıktan bilince geçiş belirsizdir. Böylelikle, animizm ve yapaycılık birbirini tamamlayan iki zihinsel özelliktir. Animizm ve yapaycılığa ilişkin görüşlerini güçlendirmek amacıyla Piaget, çocuk zihninde bebeklerin doğumu konusundaki düşünceleri üzerine çalışma yapmıştır. (Piaget, 1932; 2010: 314). Burada da derlenen çocuk düşüncelerinden ve kişilerin çocukluk anılarından yararlanılmıştır.

Piaget'ye göre, 4-7 yaş arasında çok sık rastlanan ve çocuk yapaycılığından kaynaklanan köken sorunlarının çıkış noktasının, doğumla ilgili düşünceler olduğu görülmüştür. Çocuk doğum olayıyla ilgilendikten sonra, dünyada yaşayan insanın

kökenini sorgulamaya başlamaktadır. 4-5 yaş çocukları bu soruna, insanı insanla açıklama ve basit bir yapaycılıkla çözüm getirmişlerdir. 7-9 yaş çocuklarının, insanların hayvanlardan ya da bitkilerden geldiğini ve bunların da doğanın kendisinden geldiğini belirten düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. (Piaget, 2010: 316). Sonuç olarak çocukların, bebeklerin doğumu ya da insanın kökenleri konusundaki düşüncelerinin doğayla ilgili düşünceleri izlediği tespit edilmiştir.

Dolayısıyla animizmin ve yapaycılığın zayıflamasını açıklayan gerçek, çocuğun zihnine doğrudan yaptığı baskı değil zihinsel yönelimde bir değişikliktir. Çocuk benmerkezciliğinin tedrici gerilemesi, çocuğun nesnel karşılarında yavaş yavaş nesnel bir tavır benimsemesine ve dolayısıyla animizm ve yapaycılığı besleyen ilişkilerden vazgeçmesini açıklamaya yeterlidir. Benmerkezciliğin gerilemesi de, çocuk düşüncesinin tedrici sosyalleşmesine bağlıdır. (Piaget, 2010: 254). Dolayısıyla çocuk düşüncesi, oyun, uydurukçuluk, anlık inanç eğilimi, tümdengelimli akıl yürütme noksanlığı, keyfi öznel ön ilişkilerle her şeyi birbirine bağlama olanağı veren senkretizm, göreliliğin olmaması, özelden özele sonuca giden, ilişkilerin karşılıklılığı düşüncesi olmadığından, mantıksal gerekliliğe ve de genel kurallara ulaşamayan iç içe geçmiş akıl yürütmedir.

1.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget, insanların olgunlaşmalarıyla ilgili bir takım aşamaalar boyunca, zihinsel gelişiminin devam ettiğini ortaya koymuştur. Farklı yaş gruplarından çocuklar üzerine yaptığı çeşitli deney, gözlem ve araştırmalar neticesinde, insan zihninin gelişimiyle ilgili dört gelişim dönemi belirlemiştir. Dönemler boyunca meydana gelen farkların niteliksel olma eğilimi gösterirken, belirli bir dönemdeki değişikliklerin genellikle niceliksel ve doğrusal olduğunu ve dört dönemin zorunlu olan bir gelişim sırasının olduğunu da ileri sürmüştür. (Solso vd., 2011: 457).

Piaget'ye göre çocuk, bir dönemde kazanması gereken tüm şema ailesine sahip olup gerekli biliş yapılarını oluşturduğunda, o dönemdeki gelişimini tamamlamaktadır. Piaget, tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmesi

gerektiğine inanmış; çocuğun bir gelişim dönemini atlayarak diğerine geçemeyeceğini belirtmiştir. (Senemoğlu, 2010: 39).

Bilişsel gelişimin evrelere bölünmesi, çocukta görülen anlama ve yorumlama çabalarının belli alt çerçevelere kategorize edilmesidir. Piaget söz konusu evreleri, her çocuğun mutlaka geçirdiği dönemler olarak değerlendirmiş ve bunları ayrıntılı bir biçimde açıklamamıştır. Gerçekte evre kavramı karmaşık ve çok yönlü bir süreci anlamayı kolaylaştırmak için yapılan bir tür sınıflama çabasıdır. (Aydın, 2007: 58). Evre kavramı her gelişim döneminin belirleyici bir tema çerçevesinde oluşarak biçimlendiği, her gelişim evresinde davranış, düşünce ve duygu yapısının nitelik ve yoğunluk açısından farklılaştığı, genellikle eşzamanlı olarak bütün insanların benzer bir gelişim aşaması geçirdiği ve her gelişim sürecinin karakteristik bazı özelliklere sahip olduğu anlayışına dayanmaktadır.

Piaget'ye göre bilişsel gelişimde, bireyler arasındaki farklılara rağmen dönemlerin gerçekleşme sırası değişmez. Gelişim tedricidir. Bir evrenin bitimine yakın diğer evre başlamış olabilir; evreler binişiklik gösterebilir. Ayrıca bir sonraki evrenin belirtileri başladığında, bir önceki evrede gelişmiş olan özellikler kaybolmazlar. (Kazancı, 1989: 34). Piaget, bilişsel gelişimde, çocukların düşünce ve akıl yürütme yeteneklerini gösteren dört temel dönemi şöyle açıklamaktadır.

1.3.1. Duyusal Hareket Dönemi

İki yaşına kadar bebekler ve çocuklar, anlama ve bilme işlemlerini temelde duyuşsal algılamalar ve motor aktivitelerle gerçekleştirirler. Bu dönemde temel işlemler olarak görme, işitme ve hareket etme ön plandadır. Çocukların, dış dünyayı ve kendilerini keşfetmek için, duyuşlarını ve motor becerilerini kullanmaları nedeniyle Piaget, bu döneme duyuşsal hareket (sensory motor) dönem adını vermiştir. (Corman and Escalona, 1969).

Piaget'ye göre bu dönemde bebekte, doğuştan getirdiği refleksif hareketlerden amaçlı davranışlara doğru bir yönelim gözlenir. (Deniz, 2011: 73). Duyusal motor dönemi, giderek daha kompleks ve bütünleşmiş şemaların içinde yavaş yavaş artarak birbiriyle koordine olmuş birçok evreden oluşur. Birinci (refleks)

evredeki tepkiler, doğuştan ve istemsizdir. İkinci evrede bu şemalar istemli olarak kontrol edilebilir hale gelir. Emmek, bakmak, yakalamak gibi birinci şemalar gerçekten birbirleriyle tam olarak koordine olduğunda, yani bebek aynı anda yakalayıp bakmakla kalmayıp bir şeye yakalamak amacıyla baktığında, bir sonraki evreye (ikincil şemalara) geçilir. (Solso vd., 2011: 458).

Bebek, refleksif devinimlerden sembolik düşünme evresine doğru aşamalı bir gelişme gösterir. Kendini nesnelere ayırt eder. Nesnelere varlığını kendi eylemleriyle tanır ve amaçlı olarak onları harekete geçirir. İkinci yaşın sonuna doğru nesnelere duyuşsal olarak algılanmadığı zamanlarda da var olduğunu kavrar. Dönemin sonunda zaman ve mekan boyutlarına ilişkin geçici neden-sonuç ilişkilerini kurmaya başlar. (Ayhan, 2000: 35). Uyarılara karşılık verir ancak kendini yönetme ve yönlendirme söz konusu değildir. Bebek kendi hareketini ve bu hareketin doğurduğu sonuçları anlamaya başlar. Dönemin sonuna doğru bilişsel etkinlikler artar. Taklit davranışları ortaya çıkar. Eşya ve oyuncaklarını tanır. Önce gördüklerini anımsar. (Helmore, 1969). Karşılaştığı küçük sorunları sınama yanılma yoluyla ya da yardım alarak çözer.

Bu dönemin kendi içinde, altı evresi bulunur: Birinci evre 0-1. ay, ikinci evre 1-4. ay, üçüncü evre 4-10. ay, dördüncü evre 10-12. ay, beşinci evre 12-18. ay ve altıncı evre 18-24. ayları kapsar. (Kazancı, 1989: 34). Bir evrenin tamamlanması için çocuğun tamamlaması gereken bazı bilişsel görevler vardır ve çocuktan beklenen bu hedefi tamamlamasıdır. Çocuk bu evreyi başardığında belirli bir davranışla birlikte başka bir davranış da gerçekleştirebilir. (Solso vd., 2011: 458). Duyusal hareket döneminin bilişsel özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

Refleksleri kullanma (0-1 ay): Bebekler dünyaya geldiklerinde birtakım reflekslere sahiptirler. Bunlar emme, yakalama vb. reflekslerdir. Bu nedenle bebekler, ellerine dokunan bir şeyi yakalamaya çalışırlar, ellerine aldıkları her şeyi ağızlarına götürür, dudaklarına dokunan bir şeyi de emmek için çabalarlar. Bebekler henüz nesnelere amaçlı bir şekilde ulaşamazlar. Bu aşamada uyarıcı gelene kadar bebek pasiftir. (Çolakkadıoğlu, 2014: 111). Uyarıcı geldikten sonra ise bebek aktif hale geçer.

Bebeğin bu dönemde kazandığı davranışlar Piaget'ye göre, doğuştan getirilen reflekslerin şema halinde geliştirilmesidir. Bebeğin doğuştan sahip olduğu refleksler (emme ve yakalama gibi) diğer birçok davranışın kökenini oluşturur. (Bacanlı, 2014: 87). Bütün bebekler doğuştan refleksif davranışlara sahiptirler ve bu refleksler, çocuğun ilk biliş şemalarını oluşturur. (Senemoğlu, 2010: 40; Aksüt, 2009: 120). Ancak bebek biyolojik olarak olgunlaştıkça ve çevresi ile etkileşimleri sonucu yaşantı kazandıkça refleksler değişikliğe uğrar. Refleksler çocuğun çevresine uyum sağlamasına yardım konusunda yerlerini, bilinçli karmaşık hareketlere bırakırlar. (Helmore, 1969). Organizmanın biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu, bilişsel gelişimde ilerleme olabilir.

Birincil Döngüsel Tepkiler (1-4 ay): Bebeğin rastlantısal olarak yaptığı ve sonrasında hoşlandığı bir davranışı tekrar etmesidir. Örneğin, baş parmağı emme rastlantısal bir olaydır ve keşfedilir keşfedilmez tekrar tekrar yapılır. Birincil döngüsel tepkiler, bebeğin kendi bedeniyle ilgili tepkilerdir. En çok gözlenen temel döngüsel tepkiler iki ayrı beden şeması ya da hareketinin organizasyonunu içermektedir. (Çolakkadıoğlu, 2014: 111). Bu hareketlerden birincisi ellerin yüze götürülmesi, diğeri ise götürülürken ellere bakılmasıdır.

Bebeğin, çevresiyle etkileşimleri sonucu edindiği yaşantılarla oluşturduğu yeni bilişsel yapılar refleksif davranışlardan, amaçlı davranışlara doğru ilerlemesini sağlar. Artık bebek, kendisine ilginç gelen bazı davranışları sadece tekrar etmez aynı zamanda bazı basit problemleri çözmeye de çalışır. (Senemoğlu, 2010: 40). Bu dönemin en önemli kazanımı hedefe yönelik davranıştır. Çünkü bebek eline koluna hakim değil iken elini kolunu belli bir amaçla belli bir nesneye doğru kullanabilir hale gelir. (Kohler, 2008). Yine bu dönemin sonunda amaçlı ve bilinçli gülme ve iletişim gerçekleşir.

Kendini dış dünyadan ayırt etme (ben-öteki ayrımı): Başlangıçta kendisini diğer nesnelere ayıramayan bebek, bu ilk şemaları (emme, tutma, yakalama vb.) yoluyla vücudunu keşfetmeye çalışır. Yani bebek için ben-sen olmadığı gibi kapı, pencere vb. de yoktur. Varlığın ve yokluğun bilincinde olunmayan durumdur. (Çolakkadıoğlu, 2014). Bebek ilk aylarda kendi vücudunun dış dünyadan farklı olduğunu kavramaya başlar.

Evre başlangıcında tüm edimler refleks düzeyindedir. Çocuk bu evrede nesnelere ne olduğunu anlamak için tuttuğu şeyleri ağızına götürür. Ayrıca emme, tutma, yakalama gibi basit edimlerle vücudunu ve çevresini tanımaya çalışır. Böylece değişik nesnelere dolu dış dünya hakkında basit kategorik çerçeveler olarak tanımlanabilecek şemalar oluşturur. Giderek farklı yaşantılar ve farklı nesnelere etkileşen bebeğin şemaları nicelik ve nitelik açısından gelişir. Örneğin bebek beş aylıkken bir çingırağı bilinçli olarak sallar, ellerinin vücudunun bir parçası olduğunu anlar ve hoşlandığı edimleri tekrar eder. (Ayhan, 2000: 36). Sözkonusu gelişmeler bebeğin bir ölçüde bilinçli ve amaçlı edimler gösterdiğinin kanıtlarıdır.

Bebeğin kendini keşfetmesi, organizmasının, kapasitesini fark etmesi ve istedik amaçlar doğrultusunda geliştirmesinin anlatımıdır. Bu anlamda dış dünya ile kendi arasında sınırların giderek belirginleştiği bu süreçte çocuk, özelliğini keşfederek kendilik bilinci geliştirir. (Ayhan, 2000: 36; Aydın, 2007: 67). Ancak bebek, henüz bilişsel olarak kendini yönetme ve uyarılarla bilinçli bir biçimde tepkide bulunma yeterliliğinden yoksundur.

İkincil döngüsel tepkiler (4-8 ay): Bebek burada da rastlantısal olarak hoşuna giden davranışlarda bulunur. Ama bu davranışlar artık kendi bedeni dışındadır. O yüzden ikinci döngüsel tepkiler bebeğin kendi bedeni dışındadır. O yüzden ikincil döngüsel tepkiler bebeğin kendi bedeninin dışında keşfettiği ilginç şeyleri tekrar etmesi olarak nitelendirilir. (Çolakkağıoğlu, 2014: 111). Örneğin beşğin üzerinde asılı duran bir oyuncaya dokunduğunda hareket ederse bu davranışı tekrar tekrar yapar.

Amaca yönelik davranışların gelişimi (8-12 ay): Duyusal-motor dönemin belirleyici bir özelliği bebeğin amaçlı davranışlara doğru belirgin bir ilerleyişidir. Doğumdan sonraki süreçte bebeğin davranışları refleksler tarafından kontrol edilmektedir. Zaman içerisinde bebek yaşantı geçirdikçe nesnelere sadece ağızına götürmez, artık hareket ettirerek vurarak açmaya çalışarak nesnelere ve dünya hakkında bilgi sahibi olmaya başlar. Artık gördüğü bir şeye sadece bakmaz yönelip almaya çalışır. Bu durum bebeğin amaçlı davranışları olarak nitelendirilir. Bu dönemde bebekler iki yetenek içi şema edinirler. Bunlardan birincisi amaca yönelik davranış, ikincisi ise nesne sürekliliğidir. Piaget, bu iki şemayı sembolik düşüncenin

ve insan zihninin yapı taşları olarak değerlendirmiştir. (Piaget, 1971b). Bu dönemin diğer bilişsel özellikleri ise şunlardır:

Kişi sürekliliği kazanımı: Piaget'ye göre kanıtlar, kişinin sürekliliğinin, nesnenin sürekliliğinden önce geldiğini göstermektedir. Örneğin bebekler annelerinin başka bir oda da ve görüş alanı dışında olduğunda bile var olmayı sürdürdüğünü, biberonlarının da öyle olduğunu anlarlar. (Baillargeon, 1987: 655).

Nesne sürekliliği kazanımı: Nesne, göz önünden kaybolduğunda onun yok olmadığını anlaşılmasıdır, böylelikle beyinde, nesnelere sembolleştirilmenin ilk belirtileri görülür. Bebeğin çevresiyle etkileşimleri sonucu edindiği yaşantılarla oluşturduğu yeni bilişler yapılar, refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara doğru ilerlemesini sağlar. Artık bebek, kendisine ilginç gelen bazı davranışları sadece tekrar etmez aynı zamanda bazı basit problemleri çözmeye de çalışır. Örnek olarak beş aylık bir bebek, gözünün önündeki oyuncuğu battaniyenin altına saklandığında onu aramaktan vazgeçer. Bebek sekiz aylık olduğunda onu aramaya devam eder. (Harris, 1975). Çünkü nesnenin gözünün önünden kaybolursa bile onun yok olmadığını öğrenir. Bu olaya nesnenin sürekliliğinin gelişimi denilmektedir. Bu durum bilişsel gelişimde önemli bir adımdır.

Nesne sürekliliğinin ilk yansıması 4-8 ay civarlarında ortaya çıkmaktadır. Eğer nesne kısmen görülebilirse çocuk, nesneyi aramaya başlayacaktır. Bunun için aynı zamanda çocuğun nesnenin var olmaya devam ettiğini belirten algısal ipuçlarına ihtiyaç vardır. Dört ile sekiz aylar arasında bir çocuğun davranışı nesne görülmesi bile var olmaya devam ettiğini anladığını işaret eder. Çocuk artık bakma, sürüme, emekleme ve ulaşma gibi duyu-motor şemalarını amaca yönelik eylemlerle birleştirerek, gizlenmiş nesnelere etkin bir şekilde bakar. (Zucca, Milos and Vallortigara, 2007). On iki ile on sekiz aylar arasında bebekler nesnelere ilk saklandığı yerlerde arama davranışı da sergilerler.

Üçüncü döngüsel tepkiler (12-18 ay): Bu evrede bebekler, yalnızca bildikleri davranış örüntülerini yinelenmekten çok, yeni davranışları denemeye başlarlar. Yeni amaçlarını gerçekleştirmek için deneme yanılma yolunu kullanırlar. Çocuğun keşfetme amacı taşıyan davranışlarda bulunduğu bu evre, üçüncü döngüsel

evre olarak adlandırılır. (Senemoğlu, 2010). Bu evredeki çocuk bir nesneye doğru emekleyebilir, ona yatay bir şekilde uzanabilir.

Düşüncenin başlangıcı (18-24 ay): Çocuklar duyuşal-motor dönemin sonuna doğru başlangıçtaki deneme-yanılma yoluyla problem çözme davranışlarından daha planlı bir yaklaşımla zihinsel olarak problem çözmeye doğru ilerlerler. Çocuklar öncelikle nesne ve olayları zihinsel olarak sembolleştirebilir, resmederler. İşte bu duruma Piaget tarafından düşüncenin başlangıcı adı verilmiştir. Dönemin başında, deneme yanılma yoluyla öğrenen bebek, zihinsel temsil becerisinin kendini göstermeye başlamasıyla beraber nesnelere, canlıları ve olayları zihninde temsil edebilme, yeniden canlandırabilme yetisi ve düşünme becerisinin sinyallerini vermeye başlar. (Baillargeon, Spelke and Wasserman, 1985). Bu beceriyle beraber taklit etme ve gözlem yoluyla öğrenmenin de temelleri atılmaya başlanır.

Nesne ve olayların içsel temsillerinin oluşturulması, kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. Çocuk gözünün önünde olmayan nesne ve olayları, zihninde de temsil edebilir. Düşünmenin başlangıcı olarak nesnelere zihinde sembolleştirilmesi, bilişsel gelişimde önemli bir adımdır. Örneğin oyun parkında oynayan bir çocuk, dışarıya kaçan topunu almak için çevresini gözler; topa ulaşmasını sağlayacak bir nesneyi bulur ve kullanılır. Burada çocuk, problemi deneme-yanılma yoluyla çözmemiştir. (Senemoğlu, 2010: 41; Ayhan, 2000: 37). Problemi düşünüp anlayarak, çözümü tasarlamış ve zihinsel olarak sonuca ulaşmıştır.

Duyusal hareket dönemin sonunda çocuklar, bir problemi mevcut şemalarıyla (örneğin bakmak, tutmak, uzanmak ve kavramak gibi) çözemeyeceğini anladığında, amaçlarına ulaşmanın yeni yollarını denemeye başlarlar. Piaget için yeni problem çözme yöntemlerinin keşfi gerçekten zekice davranışların başlangıcını işaret eder. Burada deneme yanılmadan farklı olarak çocuk problemi düşünüp anlayarak sonuca ulaşmıştır. (Kohler, 2008). Piaget gözlemleri sırasında çocukların yalnızca yeni modelleri taklit etmediklerini, onların zaten davranış repertuarlarının içinde bulunan davranışları zaman zaman modelden bağımsız ürettiklerini ifade etmiştir.

Duyusal-motor evrenin sonuna doğru bebek, basit zihinsel etkinlikler göstermeye başlar. Örneğin sınaama yanılma yoluyla, nesne ve olayları sembolleştirir.

Dil ve kavram öğrenmede gelişmeler gözlenir. Daha önce gördüğü nesnelere görüntü alanının dışında oldukları zaman da karakteristik özellikleri ile anımsar. Basit problem durumları ile karşı karşıya bırakıldıklarında, önceki deneyimlerden yararlanarak veya başkalarından yardım isteyerek sorunu çözmeye çalışabilirler. Bu belirtiler bebeğin bilinçli olarak düşünmeye başladığını göstermektedir. (Aydın, 2007: 68). Şu halde, dönem içinde birincil yetenekler olarak tanımlanan duyuşsal motor koordinasyon gelişiminin, dönem sonuna doğru daha çok bilişsel niteliklerin gelişimine katkıda bulunduğu görölür.

Taklit ve ertelenmiş taklit davranışları: Çocuklar bu dönemde başkalarını gözlemleyerek öğrenmelerine olanak sağlayan ve önemli bir beceri olan taklit etme becerilerini geliştirirler. Taklit bir çocuğun, başka çocuk veya yetişkinin yaptığı davranışların aynısını aynı anda yapmasıdır. Benzer şekilde temsili düşünce nin ilk şekillerinden bir diğeri de duyuşsal motor dönemin sonlarında ortaya çıkan ertelenmiş taklittir. Ertelenmiş taklit bir dizi eylemleri ve sesleri orijinal olarak yapıldıktan birkaç saat ya da birkaç gün sonra tekrar etme yeteneği olarak tanımlanmıştır.

Ertelenmiş taklit, olay ve nesnelere zihinde taşımanın bir işareti olarak değerlendirilmektedir. Üzerine çay döküldüğü için telaşlanan bir kişiyi gören bebeğin, daha sonra üzerine çay dökülmüş gibi davranması ertelenmiş taklit için verilen bir örnektir. Bu akılda tutma aşaması önemli bir zihinsel gelişim aşamasıdır. (Bacanlı, 2014; 88). Bu akılda tutulanlar daha sonra kavramları oluştururlar.

1.3.2. İşlem Öncesi Dönem

Piaget, işlem öncesi (pre-operational) dönemdeki gelişimlerin, daha sonraki bilişsel aşamalar açısından belirleyici özellikler taşıması nedeniyle, bu evreye özel bir önem vermiştir. Bu evrenin başında çocuklar, bir ölçüde sınırlı sözcük dağarcıkları ile simgesel düşünebilmektedirler. (Ayhan, 2000: 37-38). Fakat bu evredeki çocuklar, henüz konular arasında mantıksal ilişkiler kuramazlar. Çünkü henüz olayları oluşturan neden-sonuç ilişkilerini anlayacak bilişsel yeterlikten yoksundurlar. Dolayısıyla bu evreye işlem öncesi dönem adının verilmesi, çocukların işlem yapacak bilişsel yeterlikten yoksun olmasının anlatımıdır. (MacLeod, 2005:

153). Benmerkezci düşünce, oyuna düşkünlük, şematik algı, simgesel ve sezgisel düşünme gibi belli başlı özellikleri vardır.

İşlem öncesi dönemin başlamasıyla birlikte, çocuğun düşünme becerilerinde ve davranışlarında belirgin ve köklü değişiklikler olmaya başlar. Özellikle sembolik etkinliklerinde bir artış söz konusudur. Dil kullanımını artar. Gecikmiş taklit, çocuğun davranışlarında önemli bir yer tutmaya başlar ve oyunların yapısı değişir. Konular arasında mantıksal ilişki kuramaz. Neden-sonuç ilişkisini kavrayacak bilişsel olgunluğa sahip değildir. Basit bölme toplama işlemlerini yapamaz. Bir nesnenin şekil olarak görüntüsünün değişmesi, çocuk tarafından ağırlığı ya da boyutlarının da değiştiği şeklinde yorumlanır. Parça bütün ilişkisini kavrayamaz. Objeleri tek bir özellik açısından sınıflandırabilir. Dönemin sonuna doğru ise somut kavramları algılamada daha başarılıdır. (Case, 1999: 27). Bu dönemde görülen üç özellik de, düşüncenin sınırlılığı olarak ifade edilir. Bunlar benmerkezcilik, odaklanma ve düşüncenin değişmezliğidir.

İşlem öncesi dönemde kendi içinde, sembolik işlemler ve sezgisel dönem olarak ikiye ayrılır: 2-4 yaş arası kapsayan sembolik işlemler döneminde çocuklar, gözünün önünde bulunmayan ya da hiç mevcut olmayan nesne, olay ve kişileri temsil eden semboller geliştirmeye başlarlar. Cetveli tabanca, bir yastığı bebek ya da uzun bir sopayı at olarak alıp oynayabilirler. 4-7 yaş arası kapsayan sezgisel dönem ise problemlerin mantık yoluyla değil de, sezgilerle çözüldüğü bir dönemdir. Henüz işlemleri tersine çeviremezler. Bir objenin mekandaki konumu değiştiğinde miktarının değişmeyeceğini anlayamazlar. Yani korunum kavramı gelişmemiştir. (Kazancı, 1989: 34; Sönmez, 2011: 141). İşlem öncesi dönemin önemli bilişsel özellikleri şu başlıklar altında ele alınmıştır:

Sembolik (symbolic thinking-function) ya da kavram öncesi dönem: Bu dönemde çocukların dili hızla gelişir. Ancak geliştirdikleri kavramlar ve kullandıkları sembollerin anlamları kendilerine özgüdür, çoğu zaman gerçek değildir. Çocuklar bu dönemde kompleks kavramları ve ilişkileri anlayamazlar. (Klahr, 1999). Örneğin çocuğa “su çok fazla döküleceksin” dediğinizde, çocuk “çok fazla” gibi kavramları anlayamadığından suyu dökülecektir.

İşlem öncesi dönemde çocuğun bilişsel becerileri harekete bağlı etkinliklerden algısal-simgesel etkinliklere doğru değişmektedir. Bu dönemin en temel işlevi, simgesel işlevlerin ortaya çıkmasıdır. Simgesel işlevler günlük yaşamda karşılaşılan nesnelere sözcük, sayı ve benzeri sembollerle ifade edilmesidir. İşlem öncesi dönemdeki düşünce biçimi mantık öncesi düşünme olarak kabul edilmektedir. Çocuğun düşüncesi birçok durumda gerçeğe uygun mantıklı bir yapı gösterirken zaman zaman oldukça kendine özgü bir yapı içinde mantık kurallarına uygun olmayan yaratıcı bir özellik göstermektedir. Bu dönemde çocuk, nesnelere de insanlar gibi düşüncelerinin, duygularının ve isteklerinin olduğunu düşünür. Düşünce yapısı katıdır ve sorulan herhangi bir soruya vereceği cevap duruma ve sorulma şekline göre değişir. (Gündoğdu, 2010: 140). Bu nedenle çocuk düşüncesi mantık öncesi, akılcı olmayan ve sezgisel olarak değerlendirilir.

Bir nesne veya insan göz önünden gittiğinde de, onları düşünme yeteneği işlem öncesi dönemin başlangıcı olarak değerlendirilmiştir. Çocuklar 2 yaşından 7 yaşına kadar çevrelerindeki gerçek nesnelere temsil etmek için sembollerini, jest ve mimikleri, kelimeleri, sayıları ve sembollerini kullanmaya başlarlar. Bu aşamada önceden mümkün olmayan şekillerde düşünür ve davranış sergilerler. İletişim kurmak için kelimeleri; nesnelere saymak için sayıları kullanabilirler. Oyunlara katılabilirler ve dünya ile ilgili düşüncelerini resimler ve çizimler aracılığıyla ifade edebilirler. Diğer çocuklarla oynarken bir nesneye başka bir nesneymiş gibi davranabilirler. (Ayhan, 2000). Her ne kadar nesnelere ve olayları sembolik olarak temsil etme yeteneği önemli bir ilerleme olsa da, işlem öncesi dönemdeki düşünce sınırlıdır.

2-4 yaşlarında çocuk, gözünün önünde bulunmayan ya da hiç mevcut olmayan nesne, olay, kişi varlığı temsil eden semboller geliştirmeye başlarlar. Örneğin bir çubuğu at, cetveli tabanca gibi kullanabilirler. Bu yaşta sembolik oyun sıkça gözlenir. Sembolik oyunlar aracılığıyla çocuklar, çatışmalarını ortaya koyabilir ve dengelerini sağlayabilirler. Çocuklar büyüdükçe sembolik oyunları anlaşılabilir hale gelebilir. Çocuklar sembolik oyunlarda yetişkinleri ya da çevrelerindeki olayları, varlıkları taklit ettikleri gibi oyunu tamamen kendilerine özgü sembollerle de oynayabilirler. Yine bu dönem çocukları, özelden özele akıl yürütme özelliğine

sahiptirler. Örneğin kısa saçlı bir erkekte hareketle bütün kısa saçlıların erkek olduğunu düşünebilirler. (Daiute, 2002). Bir özellik bakımından farklı olan nesnelere farkını göremezler. Örneğin, yeşil üçgenlerle, yeşil kareleri bir arada gruplayabilirler.

Yedi yaşına gelen bir çocuk aklındakileri sembolik olarak nakledebilir. Bu devredeki gelişimde çocuk maddeleri sınıflara ve kategorilere yerleştirmesini başarabilir fakat bu henüz bilinçli bir hareket olmayabilir. Mantıksal bağlantıları anlamaya güç yetirebilir. Beş yaşında kütle, altı yaşında ağırlık ve yedi yaşında hacim korunumuna sahip olurlar. Böylece değişik şekildeki bir kaba boşaltıldığı takdirde dahi, sıvı miktarının aynı kalacağını gerçek olarak görmeye başlarlar. (Kazancı, 1989).

Bu dönemde küçük çocuğun davranışı faaliyete bağlı olmaktan çıkıp, genellikle düşünme olarak isimlendirilen zihinsel temsillerin kullanılması yönünde değişir. Temsil kapasitesi, bazı önemli yeni yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlar. Bunlardan biri, çocukların bu evrede bir anlamda ilkel bir iç görü edinmesidir. Çocuk bir probleme odaklanır ve o problemi bir faaliyette bulunmadan zihninde çözmeye çalışır. Yani çocuk, zihninde sorunun cevabını bulmakta ve doğru çözümü anlamaktadır. Zihinsel temsillerin diğer bir avantajı ise çocuğun özellikle bir nesneyi tasarlanmış amacının dışında, başka bir şey için kullanması demek olan “mış gibi davranma” becerisini kazanma ve çocuğun buna inanmasıdır. Temsil kapasitesi çocuğun dili kullanmasının temelini oluşturur ve dilin kullanılmasını mümkün hale getirir. Dil, Piaget’ye göre nesnelere ve olayları temsil eden semboller (sözcükleri) kapsar. Bu temsiller, nesnelere için kullanılan sembollerin zihinde yaratılmasını ve anımsanmasını içerir. Çocuk semboller gerçekten temsil edene ve manipüle edene kadar dilini çok iyi bir şekilde kullanamaz. Temsil kapasitesi ve çocuğun ilk çoklu sözcükleri söylemesinin yaklaşık olarak aynı zamanda olması şaşırtıcı değildir. Piaget’e göre ikisi arasında doğal bir bağlantı vardır: Temsiller dilin kazanılmasını ve kullanılmasını mümkün hale getirir. (Solso vd., 2011: 458-459). İşlem öncesi dönemin diğer bilişsel özellikleri şöyledir:

Korunum (conservation): Bu evrede çocuklar, nesnenin korunumu ilkesini henüz kavrayamamışlardır. Bu yoksunluk, dönemin karakteristik özelliğidir. Bir

nesnenin miktarının ve boyutlarının, şekil değişikliklerine ya da parçalara ayrılmasına rağmen değişmeyeceğinin kavranılmasıdır. Bir bardak suyun, bardaktan sürahiye aktarıldığında hacminin sabit kaldığını, bir nesne parçalandığında kütesinin değişmediğini, sayı dizisindeki sayıların yerleri değiştiğinde toplam sonucun değişmediğini bilmek gibi. İşlem öncesi evredeki çocuk, bu işlemleri çözümlenecek tutarlı bir mantıksal düşünme biçimine sahip değildir. Dolayısıyla aynı miktarda bir sıvı, büyük bir bardaktan küçük bir bardağa aktarıldığında, sıvı miktarı değişmediği halde çocuğa göre su çoğalmıştır. (Ayhan, 2000). Aynı şekilde küçük bardaktaki su, daha büyük bir bardağa aktarıldığında çocuk, suyun azaldığını düşünür.

Bu dönemde çocukların korunum kavramını edinmelerini güçleştiren en önemli neden ise, hala görsel izlenimlerin düşünme süreçlerine egemen olmamalarıdır. Ancak bu dönemde, çocuğun yeterli bir bellek kapasitesinden mahrum olmasının da önemli bir etken olduğu unutulmamalıdır. Piaget'ye göre, korunum çeşitlerindeki öğrenim sırası farklı kültürlerde değişmeyip, ilkin kitle, sonra ağırlık ve nihayet hacim olarak aynı sıra ile gelişmektedir. (Kazancı, 1989: 36).

Sezgisel düşünce: İşlem öncesi dönemde çocuklar, dört yaşına geldiklerinde büyük ölçüde kavramları daha iyi anlamaya başlar, özelden özele akıl yürütmeyi bırakır ve biraz daha mantıklı olan sezgilerine dayalı olarak problemleri çözmeye başlarlar. Ama halen mantıklı düşünmeye başlamamışlardır. Örneğin bir yap-boz oyununda parçaları doğru yerleştirse bile bunu nasıl yaptığını açıklayamaz. O an öyle hissettiği için parçaları o şekilde yerleştirmiştir. (Çolakkadıoğlu, 2014). Bu düşünme biçimi çocuğun korunum görevlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sezgisel düşünmede çocuklar, mantık kurallarına uygun düşünme yerine olayları sezgilerine dayanarak açıklar ve sezgisel neden gösterirler. Onlar şu konularda zayıftırlar: Olayların sırasını açıklama, sebep sonuç ilişkisini açıklama, sayıları ve ilişkilerini anlama, başka konuşmacıları doğru olarak algılama, kuralları hatırlama ve anlama. Onların kazandığı özellikler ve sonuçlar tam anlamıyla dağılımsız (doğru, yanlış, en iyi - en kötü, en büyük - en küçük) görünür. Çocuklar bu değer yargılarını sezgilere, ilk etkilere ve kişisel hoşnutluk ve hoşnutsuzluk veya hoşnutsuzluk için harcadıkları çabaya dayanarak geliştirirler. Sezgisel dönemde Piaget, yalan söylemenin tüm çocuklarda görüldüğünü bize hatırlatır. “Yalan

söyleme” belki de kullanılacak kelime değildir, çünkü çocuk nadiren başkalarını aldatmaya yönelir. Gerçek olaylar onun zihninde birbirine karışır -o hala gerçek olay ve kurguların hepsini birden ayırt edemeyebilir. (Charles, 2003: 8-10). Hikaye o yönde daha anlamlı olabilir veya bir çocuk eğer bir tecrübeyle ilgileniyorsa, diğerlerinin de aynısını yapmaları için talepte bulunacaktır.

Sayı kavramı (number concepts): Artan kelime ve imgeleri sembol olarak kullanma becerisinin yanı sıra çocuklar, okul öncesi yıllar boyunca sayıları, kelime ve imgeleri bir araç olarak kullanmaya başlarlar. Piaget, çocukların sırasal ve hiyerarşik ilişkileri anladıklarını fakat somut işlemler dönemine kadar sayı kavramını tam edinemediklerini belirtmektedir. Üç yaşındaki bir çocuk, on iki adet nesneyi sayarken bazılarını bir seferden fazla sayabilir, birini ya da daha fazlasını atlayabilir ve büyük sayılara yaklaştıkça sayıların sırasında hata yapabilir. Onluk bir grup içinde sekiz nesneyi saymaları istenirse ona kadar gidebilir. Sayma işlemi bütün dikkatini alabilir bu nedenle başka bir şey düşünemez. Bu nedenle Piaget, çocuğun sınıflama ve ilişkileri anlayıncaya kadar, sayıları yeterli bir şekilde kavrayamadığını ifade etmiştir. (Nelson and Shaw, 2002). Ancak bu dönemin sonlarına doğru somut nesnelere küçük sayıları toplayabilir ve çıkarabilirler.

Yanlış bağdaştırma (syncretism, senkretik düşünme): Birbiriyle her zaman ilişkili olmayan durumlarda, aralarında bağ kurarak yapılan yanlış akıl yürütme hatalarını içermektedir. Örneğin, annesinin hastaneden bir bebekle döndüğünü gören çocuk, annesi tekrar hastaneye gittiğinde yine bebekle dönecek diye düşünmektedir. (Flavell, 1963: 18). Burada çocuk, hastane ve bebek arasında yanlış bir ilişki kurmuştur.

Benmerkezcilik (egocentrism): Dünyayı kendine göre algılama, anlama ve anlamlandırma eğilimidir. Başka bir ifadeyle başkalarının görüşlerini ve bakış açısını anlamada yaşanan yetersizliktir. Benmerkezcilik çocukların istemli olarak bencil oldukları ya da kendileriyle aşırı derecede ilgili oldukları anlamına gelmemektedir. Benmerkezciliğin bu özelliği nedeniyle çocuklar, kendilerinin bakış açıları ile başkalarının bakış açıları arasında ayırım yapamamaktadırlar. Dünyaya kendi pencerelerinden bakmakta, başkalarının duygu ve düşüncelerini

anlayamamaktadırlar. (Kesselring and Müller, 2010). Herkesin kendileri gibi düşündüğünü ve gördüğünü sanmaktadırlar.

Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların konuşmalarında, sohbetlerinde bu özellik açıkça görülür. Çünkü bu dönemdeki çocuklar, başkalarının bakış açılarını anlamada yetersizdirler. Niçin okul eşyalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları gerektiğini ya da niçin başkalarının duygularını incitmek için dikkatli olmaları gerektiğini anlamada zorluk çekerler. Çocukların düşünce odaklarında kendi 'ben'leri olduğu için her şeyi kendilerine göre düşünmektedirler. Örneğin, bu dönemdeki bir çocuk, telefonda konuştuğu babasına yeni aldığı ayakkabısını göstermek isteyebilir. Gözlerini kapattığında her yerin karanlık olacağını ve hiç kimsenin onu göremeyeceğini düşünebilir. Kendi adını bildiği için başka biri ona adını sorduğunda, adının bilinmemesine şaşırabilir. Akşam babası eve geldiğinde yaşadığı bir olayı babası biliyormuş gibi onun fikrini almak isteyebilir. (Senemoğlu, 2010: 42).

Büyüsel ve doğaüstü düşüncelere inanış (magic and the supermaturel):

Bu dönemde çocukların hayal dünyaları oldukça gelişmiştir. (Flavell, 1963). Çocuklar gerçek ve hayali durumları ayırt etmede zorlanmaktadırlar.

Paralel Oyun: Benmerkezci düşünceden dolayı çocuklar, arkadaşlarıyla bir arada oyun oynamaktan daha ziyade, kendi oyunlarını oynamaktadırlar. Yani bu dönemde çocuklar, dışarıdan bakıldığında sanki bir arada oyun oynuyorlarmış gibi görünmelerine rağmen, oyunları incelendiğinde hepsinin kendi başına oyununu oynadıkları anlaşılmaktadır. Çocukların oyunlarında işbirliği yoktur. Bir arada fakat işbirliğine dayalı olmayan oyuna paralel oyun adı verilir. (Piaget, 1951).

İş ve oyunlardaki yarışma, bu dönem çocuklarına gerçek anlamda bir şey ifade etmez. Onun diğerleri ile iş yapmanın dışında, kazanma ve kaybetmenin anlamı ile ilgili çok az görüşü vardır. Her çocuk kendisi için ve faaliyetlerden zevk almak için oynar veya iş yapar. O diğerlerine karşı oynamaz. (Charles, 2003: 10).

İşlemleri tersine çevirme (irreversibility): İşlem öncesi dönemin önemli özelliklerinden birisi de, çocukların işlemleri tersine çevirememeleridir. Suyun buz, buzun su olduğunu anlayamazlar. Bu kavramlardan yoksunluk dönemin karakteristik

özelliğidir. (Flavell, 1963). Piaget'ye göre tersine çevirme, düşünmenin önemli bir yönüdür ve korunumun başlangıç noktasıdır.

Sekiz sayısının en küçük ortak bölenini bulmak veya bir daireyi dörde bölmek bir işlemdir. Doğal olarak bu işlemler tersine çevrilebilir ve başlangıçtaki durumuna dönüşebilir. Fakat bu döneme kadar çocuk, bu tür işlemleri yapacak zihinsel donanımdan yoksundur. (Aydın, 2007: 69).

Toplu Monolog: Çocukların dilleri, sezgisel düzeyde iki türdür; iletişimsel konuşma ve kendini merkeze alan konuşmadır. İletişimsel konuşma, bilgileri diğerlerine aktarmaya yönelik konuşmadır veya sorular sormaktır. Kendini merkeze alan konuşma ise, iletişimsel olmayan konuşmadır. Taklit edilen sesler ve kelimelerden oluşabilir ve o bir monologdur. Çocuk açıkça diğerleri ile iletişim kurmaya yönelmeden rol yapar gibi konuşur. Çocuklar grup içinde basitçe kendi kendilerine konuşurlar. Bir grupta oyun oynarken görünürde karşılıklı konuşan çocuklar, aslında birbirleriyle konuşmuyor olabilirler. Çünkü bu dönemde her çocuğun açıklamaları birbirinden bağımsızdır. Bir sohbetten çok karmaşık toplu bir monolog söz konusudur. Çocuklar dinleyicileri için konuşmalarında değişiklikler yapmazlar. Üç yaşındaki çocukların birbirleriyle olan sohbetlerinde ilgisiz konulardan konuşmalarına toplu monolog denir. (Charles, 2003: 6).

Kişi sürekliliği: Önceki dönemde nesnelerin sürekliliğini kazanan çocuk, bu dönemde kişilerin de sürekli olduğu anlayışına ulaşır. Piaget, bu dönemin başlarındaki çocuğu, başka birinin elbisesini giyen bir kişinin, artık başkası olduğunu söylediğini belirtir. (Bacanlı, 2014: 92).

Yapaycılık: Piaget, yapaycılığı işlem öncesi dönemde bulunan çocuğun, dünyaya bakış biçiminin iki özelliği olarak görmüştür. Yapaycılık doğal olguların birisinin yarattığı veya bunlara birinin neden olduğu inancını belirtir. Örneğin beş yaşındaki bir çocuk güneşin kibriti yakarak tutuşturduğu bir ateş olarak açıklayabilir. (Piaget, 1929; Flavell, 1963).

Canlı cansız ayrımı (living kinds): Çocuklarla ilgili yapılan ilk araştırmalar, on yaşın altındaki çocukların, canlı sözcüğünün ne anlama geldiğini bilmediklerini ortaya çıkarmıştır. Piaget'de küçük çocukların canlı sözcüğünü anlamadıklarını öne

sürmüştür. Çocuklara göre canlılığın anlamı genel olarak hareket edebilmedir. Bu bilgidен yola çıkarak Piaget, çocukların bitkilerin canlı olduğuna inandıklarını belirtmiştir. (Çolakkadıoğlu, 2014). İşlem öncesi dönemdeki çocuklar canlı türleriyle ilgili ya çok geniş, ya da çok dar kavramlara sahiptir.

Canlandırmacılık (animism): Bu dönemde çocuklar, canlı ve cansız nesnelер arasındaki ayrımı yapamazlar. Cansız nesnelere canlı özellikleri yüklerler. Buna canlandırmacılık denir. Örneğin üç yaşındaki çocuk güneşin sıcak olduğunu çünkü insanları sıcak tutmak istediğini, ya da ağaçların yapraklarını döktüğünü çünkü görünümlerini değiştirmek istediklerini söyleyebilir. Yalnızca hareket ettikleri için otobüsler ve bisikletler canlı olarak nitelendirilebilir. Kendilerini işittiklerini düşünerek onlarla konuşabilirler. Onlara göre kayaların, ağaçların ateşlerin, ırmakların, arabaların, bisikletlerin hepsinin yaşama özgü özelliklerinin olduğu farz edilir. (Piaget, 1926b, 1929, 1932; Flavell, 1963). Çocuklar, doğal objelerin insanlar tarafından yapıldığına, insanlara hizmet vermek için var olduğuna ve insan tipi güdüleriyle hareket ettiğine inanırlar.

Odaklanma (centration): İşlem öncesi dönemin bir sınırlılığı da odaklanmadır. Odaklanma, (merkezileştirme) çocukların bir nesne ya da olayın, diğer yanlarını göz ardı ederek, gözle görülebilen en açık özelliğine yoğunlaşması, nesne ya da olayın sadece bir özelliğinin, algının merkezine alması eğilimidir. Çünkü çocuklar, bir defada bir durumun çeşitli boyutlarını inceleme gücüne sahip değildirler. Onlar bütünü veya parçaların bir kısmını düşünebilirler ama ikisini aynı anda düşünemezler. Örneğin, ertesini gün dedesinin geleceğini öğrenen bir çocuk her zaman uyandığı saatten daha erken kalkabilir. Çocuğa kalkmak için erken olduğu söylendiğinde ama bugün dedem gelecek diyebilir. Bütünü değil, bütünün bir tek parçasını görebilecektir. Bu dönemde, büyük grup ve onun içinde küçük gruplar yapması istenildiğinde çocuk, bunu başaramaz. (Piaget avec Lambercier, 1946b). Bu onun, bütünün bilgisi ile alt parçalarının bilgisini aynı anda zihninde tutamadığı anlamını taşımaktadır.

Tek boyuta göre sınıflandırma (classification): Nesnelerin, kişilerin, kavramların, düşüncelerin, ortak öğelerine göre gruplandırılma işlemidir. Çocuklar nesneleri ve kavramları tek bir özelliğine göre gruplandırabilirler. Örneğin bir çocuk,

annesinin aynı zamanda doktor olabileceğini anlayamaz sadece o benim annem diye ifade eder. Farklı renklerde olan geometrik şekilleri yalnızca şekline göre ya da rengine göre bir araya getirebilir. Hem rengi hem de şekli bir araya getiremez. Piaget, işlem öncesi dönemde yer alan çocukların, tek bir özelliğe göre sınıflandırma yapmasını, odaklanma özelliğine bağlamıştır. Odaklanmanın küçük çocukların sınıflandırma becerilerinde sıkıntı yarattığını belirtmiştir. Küçük çocuklar nesnelere benzerliklerine dayalı olarak gruplandırmaya eğilimlidirler. Nesnelere arasındaki farklılıkları, belirgin bir biçimde göz ardı ederler. Daha büyük çocuklar ise nesnelere aynı anda nasıl benzer ve farklı olabileceğini göz önünde bulundurabilirler. (Çolakkadıoğlu, 2014). Nesnelere iki boyuta göre sınıflandırma aynı zamanda, düşüncede tersine çevrilebilirliği de gerektirmektedir.

Bu dönemde çocuklar, işlemleri zihinlerinde uygulayamazlar. Toplama, çıkarma, gruplama ve yeniden gruplama, olayları sıraya koyma, bir süreçteki basamakları adlandırma veya bir yerden başka bir yere nasıl gideceğini açıklama gibi işlemleri açıklamada çok zayıftırlar. Ayrıca bütün ve parça arasındaki ilişkileri kuramazlar. Örneğin; “sınıftaki erkekler mi çok, kızlar mı?” sorusuna eğer erkek sayısı çok ise erkekler diyebilirler. “Daha sonra sınıftaki bütün öğrenciler mi çok, erkekler mi?” diye sorulduğunda da erkekler çok” cevabını verebilirler. Dört beş yaşlarındaki çocuklar, objeleri dardan geniş, kısıdan uzuna doğru dizmek için çok küçüktürler. Ama onlar birbirine yakın olan objelerin nasıl uyum sağladığını, objeleri yerleştirerek ve yerlerini değiştirerek, deneme ve hatalarla (genellikle altı yaşlarında) bu görevi doğru olarak yaparlar. Altı yaşlarındaki çocuk buna benzer biçimde objeler arasında teke tek ilişkiler kurabilir ama o görünürde ilkelere uymaz, hata ve denemelerle iş yaparlar. 4-7 yaş çocuklar ise sıralamalar ve sınıflandırmalar yapabilirler ancak farklı düzeydeki sınıflar ve alt sınıflar arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu kavrayamazlar. (Kazancı, 1989; 34).

Düşüncenin değişmezliği: Çocukların düşünceleri, gelişimleriyle birlikte daha az katı, değişebilir ve esnek hale gelmektedir. Üç ile beş yaşları arasında çocuklar görünüşü, gerçekten ayırt etmeye başlamakta ama henüz istenilen seviyede değildir. Üç yaşındaki bir çocuğa taşa benzer bir sünger gösterildiğinde onun

gerçekten bir taş olduğuna inanabilir. Eğer bir kıyafet portakal gibi kokuyorsa o zaman o kıyafet ona göre bir portakaldır. (Çolakkadıoğlu, 2014: 124).

Gerçekçilik: Piaget, çocukların zihinsel ve gerçek olayları karıştırdıklarını ileri sürmüştür. Bu karışıklık, çocuklardan rüyalarının kaynağını açıklamaları istenildiğinde, net bir biçimde görülür. Örneğin, işlem öncesi dönemdeki bir çocuk için rüyalar, diğer insanlar tarafından görülebilen dışsal olaylardır. (Piaget, 1928, 1929, 1932). Piaget, çocukların fiziksel ve psikolojik olayları karıştırma eğilimlerini açıklamak için gerçeklik terimini kullanmıştır.

Kalıp yargılar: Aşırı yalınlaştırılmış kavramlar olarak tanımlanabilir. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar, sınırlı deneyimleri nedeniyle kalıp yargılar geliştirirler ve karmaşık bilgileri dar kavramlarda örgütlemeye ve sıkıştırmaya çalışırlar. (Çolakkadıoğlu, 2014: 124).

1.3.3. Somut İşlem Dönemi

İşlem öncesi dönemdeki çocuğun düşüncesindeki tek boyutluluk ve kopukluk, somut işlemler döneminde yerini, işlem yapma becerisine bırakır. Düşünce mantıklı, tutarlı ve sistemli bir hal alır. Mantıksal tutarlılıktan, esneklikten ve geçişlilikten yoksun düşünce yerini, çok boyutlu düşünceye bırakır. (Commons, Richards and Kuhn, 1982).

Çocuklar bu dönemde çok hızlı bir gelişme süreci yaşarlar. Nesnelerin görüntülerindeki değişikliklerin ağırlık, sayısal ve kütleli değişiklik yaratmadığını bilirler. Yanılabilecekleri ya da, yanıtılabilecekleri kaygısı ile dikkatlerini yoğunlaştırarak olay ve nesnelere farklı açılardan değerlendirirler. Nesnelere belli özelliklerine göre sınırlandırabilirler. Ancak soyut kavramlarda aynı başarıyı gösteremezler. (Doğan, 2003: 46).

Yine bu dönemde, nesnelere üst düzeyde gruplama yapabilirler. Benmerkezcilikten uzaklaşmaya başlarlar. Mantık yürütebilirler ancak bilginin kazanılması ve problem çözme somut yollarla gerçekleşmektedir. Bir önceki düzeyde çok güç anladıkları, konuşmadaki kavramları anlama yeteneklerini geliştirirler. Somut olarak olaylar hakkında mantıksal çıkarımlarda bulunabilirler,

kıyasları anlayabilirler ve ($4+3=7$ bu nedenle $7-3=4$ gibi) matematiksel dönüşümleri yapabilirler. (Kazancı, 1989: 36). Bilgileri başka şekle sokarak, onun daha ayrıntılı olarak kullanılmasını temin edebilirler.

Çocuklar bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler. Ancak bunu yalnızca bilgi somut biçimde verildiği zaman yapabilirler. Soyut bilgiler verildiğinde yetersiz görünürler. Bu dönemde sembolik zihinsel faaliyetlerden gerçek zihinsel işlemlere geçilir. Mantığa dayalı şemalar oluşturulur. Somut olmayan nesne ve durumlar üzerinde akıl yürütemezler. Mantıksal işlemleri somut problemlere uygulayabilirler. (Deniz, 2011: 123).

Bu dönem kelimeler, düşünme sürecinin aracıdır. Fakat kelimeler her zaman gerideki somut tecrübelerle ilgilidir. Çocuklar saf soyutlamalarla ilgilenemezler. Bu dönemde büyük ölçüde abartılmış kelimeler kullanılır. Çoğu zaman onların anlamlarının farkında olduğu bile anlaşılmaz. Benmerkezci düşünce de önemli ölçüde azalmaktadır. Korunum olarak ifade edilen, herhangi bir nesnenin biçimi ya da yeri değiştirildiğinde, miktarında artma ya da azalma olmayacağını anlamaya başlamaktadırlar. Bu dönem birçok özelliği dikkate alarak üst düzey sınıflandırma yapabilme özelliklerinin kazanıldığı dönemdir. (Gültekin, 2010: 105).

Çocuklar genel olarak işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine doğru gittikçe, mantıklı sonuçlar çıkarmaya başlarlar ve bu sonuçlara ulaşmadaki akıl yürütme şekillerini açıklayabilirler. İlkokul yıllarında çevrelerindeki nesne ve olaylarla ilgili düşünmek için mantığını ve mantıksal işlemleri kullanmaya başlarlar. Örneğin bir dizi beş çubuğu boylarına göre dizmeleri istenirse bu dönemdeki bir çocuk eylemi fiziksel olarak yerine getirmeden önce nesnelere zihinsel olarak karşılaştırır ve daha sonra doğru sırayla ilgili mantıklı çıkarımlarda bulunur. Mantığı ve mantıksal işlemleri bu şekilde kullanma yeteneği bu dönemdeki çocukların, olaylara ve problemlere bir önceki dönemdeki çocuklardan daha sistemli bir şekilde yaklaşmalarına imkan tanır. Her ne kadar çocuklar mantıklı düşüncenin bir çok işaretini sergileseler de, bilişsel gelişimleri henüz tam değildir. Somut işlemler aşamasında bu kadar gelişme olmasına karşın, somut olmayan nesne ve durumlar üzerinde hala akıl yürütemezler. (Gündüz, 2011: 73). Somu işlemler döneminin diğer genel özellikleri şöyle sıralanmıştır:

İşlemleri tersine çevirme: Bu dönemde çocuklar işlemleri zihinsel olarak önceki haline döndürülebilir ya da eski haline getirilebilirler. Ancak bu evrede söz konusu beceriler sadece çevresinde var olan, aşına olduğu nesne, varlık ve ilişkiler söz konusu olduğunda uygulayabilmektedir. Çocuklar belirli zihinsel işlemlere özellikle de tersine çevrilebilirlik kavramına sahip olmadan korunumu kazanamazlar. (Flavell, 1963). Örneğin, önce büyük bardağa dökülen suyun, tam tersi işlem yapılarak getirilebileceğini bilirler.

Dönüşümsel düşünme: Çocukların geçmiş olayları zihinsel olarak yeniden kurabilmesini sağlayan düşünmedir. Bu düşünme biçimi ile çocuk artık geçmiş olayları zihninde canlandırarak işlemleri zihinsel olarak yapabilir. Örneğin “bir sayının iki katının üç fazlasının altı eksiği on beş ise bu sayı kaçtır?” sorusunu çözebilirler. Yaklaşık 9-11 yaşlar arasındaki çocukların bu kazanımları elde ettiği düşünülmektedir. (Sönmez, 2011: 141).

Çıkarsanmış gerçeklik: Dört yaşındaki çocuklar, nesnelerin o andaki görünüşlerinden güçlü bir biçimde etkilenirler. Somut işlemler dönemindeki bu çocuklar ise nesnelerin farklı görünüşlerinin farkındadırlar, Bir yanıtı ulaşmadan önce daha fazla etkeni göz önünde bulundurabilirler. Gerçek gibi görünenin ötesine gidebilir ve eldeki bütün kanıtlardan neyin gerçekten doğru olduğunu çıkarsayabilirler. Artık yalnızca sınırlı algısal bilgilere bağımlı olmayan çocuk, hem şimdiki durumdan hem de geçmişten kaynaklanan bilgileri bir araya getirebilir. Ben merkezilikten uzaklaştıkları için olayları ve dünyayı başkaları açısından da görebilirler. Ancak bu dönemde, düşünme süreçleri, çocuk tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yöneliktir. Çocuklar, somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Soyut problemleri ise çözemezler. Soyut kavramları, çevrelerindeki modeli alma yoluyla yerinde kullanmalarına rağmen, anlamlarını açıklayamazlar. Vatan, millet, ülke vb. soyut kavramları anlayamazlar. (Senemoğlu, 2010: 48). Soyut kavram ve deyimlerin somut yollarla açıklanmaları gerekir.

Sıralama: Bir dizi parçayı belirli bir ilişkiye göre düzene koyma yeteneğidir. Nesnelere en kısıdan en uzuna, büyükten küçüğe, kalından inceye, genişten daraya gibi ilişki bağları içerisinde derecelendirmek gibi. Sıralama; sayı, zaman ve ölçü kavramlarını anlamak için önemlidir. Örneğin okul öncesi dönemdeki bir çocukta,

sınırlı sayıda zaman kavramı vardır. Zihinlerindeki 2 dakika, 20 dakika ya da 200 dakika ile aynıdır. Bunun tam tersine, ilkokul çocukları zaman kavramını artan ya da azalan miktarlarına göre sıralayabilirler. (Demirtaş, 2008: 174).

İşlem öncesi çocuktan uzunluk sırasına göre altı çubuğu, uzunluklarına göre düzenlenmesi istenildiğinde, bunu ancak sınırlı bir şekilde yapabilecektir. Genelde iki çubuğu doğru olarak sıralayabilir. Fakat üçüncü çubuğu, diğer iki çubukla kıyaslayamaz. Sıralama yeteneğinin başarılması için somut işlemler sisteminin gelişmesini beklemek gerekir. Piaget deneylerinden birinde çocuklara farklı uzunluklarda 5 adet çubuk vermiş ve bu çubukları küçükten büyüğe doğru sıralamalarını istemiştir. Üç ve dört yaşındaki çocuklar en uzun ve en kısa olan çubukları bulmuşlar ama araya hangilerinin geleceğini bir türlü bulamamışlardır. İşlem öncesi dönemde yer alan çocuklar, nesnenin tek boyutuna odaklandığı için, işlemi yapmada başarısız olmaktadır. Burada iki parça bilginin aynı anda düzenlenmesi gerekmektedir. (Solso vd., 2011: 461). O yüzden bu işlem ancak somut işlemler döneminde yapılabilir.

Geçişlik: Hem sıralama hem de korunum ile ilgili olan bir özelliktir. Somut işlemler döneminde yer alan bir çocuk, iki nesne arasındaki ilişkiyi üçüncü bir nesneyle ilişkisini bilerek anlayabilir. Örneğin çocuklar A çubuğunun B çubuğundan daha kısa olduğunu ve B çubuğunun C çubuğundan daha kısa olduğu biliyorsa, o zaman A çubuğunun C çubuğundan daha kısa olduğu sonucuna ulaşabilirler. (Çolakkadıoğlu, 2014).

Sınıflandırma: Nesnelere, kavramları ve düşünceleri ortak öğelerine göre gruplandırma işlemidir. İşlem öncesi dönemde çocuklar, nesnelere ve kavramları tek bir özelliklerine göre gruplandırırken bu dönemde çocuklar, nesnelere birçok özelliğine göre gruplandırabilirler. Örneğin daha önceleri nesnelere sadece şekline göre bir araya getiren bir çocuk, bu dönemde, hem şekline hem de rengine göre nesnelere bir araya getirebilir. Piaget, işlem öncesi dönemde yer alan çocukların tek bir özelliğe göre sınıflandırma yapmasını, odaklanma özelliğine bağlamıştır. Nesnelere iki boyuta göre sınıflandırma aynı zamanda düşüncede tersine çevrilebilirliği de gerektirmektedir. Çocuğa dört köpek ve üç kedi gösterilip, köpekler mi yoksa kediler mi daha fazla diye sorulduğunda, işlem öncesi dönemdeki

çocuk, bu soruyu doğru olarak cevaplayabilir. Bununla birlikte hayvanlar mı köpekler mi daha fazla diye sorulduğunda çocuk, daha fazla köpek var cevabını verebilir. Piaget'e göre başarılı bir performans, sadece kediler ve köpekler alt gruplardan haberdar olmayı içermez, bu iki alt sınıfın birlikte, hayvanlar gibi üçüncü bir alt sınıf oluşturduğunu da bilmeyi ve bir alt sınıfın, kendi içinde alt gruplara ayrılabilmesini de içerir. Bu somut işlemler sistemi ya da gruplama, korunumun temeliyle benzerdir. Yani korunum yapabildiği için bunları da yapabilir. İki alt sınıf (köpekler ve kediler) üçüncü bir sınıfta (hayvanlar) birleştirilebilir. Tersine çevrilebilirlik ilkesi aracılığıyla da iki orijinal alt sınıfa tekrar ayrılabilir. Tüm bunlar zihinden yapılır (içselleştirme interiorization). Ancak soyut kavramları anlama yeteneğine henüz ulaşmamışlardır. (Ayhan, 2000: 40).

Tümevarım: Nesnelere kategorilere göre sınıflama, çocukların kategori temelli tümevarım aracılığıyla bilgi dağarcıklarını genişletmelerini sağlamaktadır. Böylelikle çocuklar bazı kategori üyeleri için doğru olan bir nitelik ya da özelliğin öteki kategori üyeleri için de doğru olabileceği sonucuna varabilirler. Örneğin insanların bademcikleri vardır bu nedenle belki de gorillerin de bademcikleri vardır gibi. Kategoriler olmadığında çocuklar, geçmiş durumlardan yararlanmadan her bir durumu yeniden öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Tümevarımsal çıkarımlar çocukların sayıltılar öne sürmelerini, yordamalar yapmalarını, bilineniden bilinmeyene genelleme yapmalarını ve bilgilerini doğrudan yaşantılarının ötesinde genişletmelerini sağlar. (Solso vd., 2011: 460).

Dağılma: Bir önceki dönemde benmerkezci olan çocuklar, bu dönemde benmerkezcilikten uzaklaşır. Çocuklar diğerlerinin nesnelere kendilerinin gördüklerinden farklı şekilde gördüklerini ve kendi düşüncelerinin yanlış olabileceğini fark ederler. Örneğin, bir çocuk kendi düşüncesinin doğruluğunu sorgulamaya başlar. Söylenilenleri doğru anlayıp anlamadığını sorgular. Çocukların bu benmerkezcilikten uzaklaşmalarına dağılma denilmektedir. (Çolakkadıoğlu, 2014).

Perspektif alma: Çocukların, başkalarının bir nesneye nasıl baktıklarını (bakış açılarını) anlamalarıdır. Yine benmerkezcilikten uzaklaşıldığında gelişen bir özelliktir. Piaget ve Inhelder (1941), çocukların benmerkezciliğini incelemek için

dağ deneyini yapmışlardır. Bu dağ deneyinde bir masanın etrafına 4 tane sandalye, masanın üzerine de 3 adet dağ resmi yerleştirmişlerdir. Deneyi incelemek için bir çocuk masaya oturtulmuş ve ondan diğer sandalyede oturan bir kişiye üç dağ resminden hangisini daha iyi görebileceğini belirlemesi istenilmiştir. Çalışma sonucunda 7-8 yaşın altındaki çocukların, başkalarına göre değil de kendine göre en iyi görünen dağı seçtikleri rapor edilmiştir. Çocukların başkalarının bakış açılarını da anlayabilmelerinin ancak 8 yaşından sonra geliştiği tespit edilmiş ve bu durumda perspektif alma olarak nitelendirilmiştir.

Korunum: Piaget'nin kuramına göre, korunum görevleriyle düşünebilme yeteneği somut işlemler döneminin en önemli ayırt edici özelliğidir. Korunum bir varlığın şeklindeki ya da fiziksel görünümündeki yüzeysel değişikliklere rağmen, aynı kaldığı anlayışını içerir. Çocuklar, somut işlemler dönemi boyunca artık mantık yürütmelerini ve düşünmelerini nesnelere fiziksel görünümü üzerine temellendirmezler. Onlar şekil değiştirmiş bir nesnenin daha az ya da daha fazla olamayacağını fark ederler. Diğer bir ifadeyle görünüşün yanıltıcı olduğunu anlayabilirler. Bu evrede çocuklar hızlı bir bilişsel gelişme gösterirler. Nesnelere konumlarının ya da fiziksel yapılarındaki değişimlerin miktar, kütle, ağırlık, sayı gibi özelliklerde değişme yaratmadığını anlarlar. Başka bir anlatımla, tersine dönebilirlik ve korunum kavramlarını edinirler. Buna göre algılanan görüntülerin yanıltıcı olabileceğinin bilinciyle, gerçeği değişik açılardan test ederek anlamaya çalışırlar. (Bacanlı, 2014: 93).

Piaget çocukların beş tür korunum anlayışını incelemiştir. Bunlar sayı, sıvı, kütle, uzunluk ve hacim korunumlarıdır. Yaptığı çalışmada bir çocuğa aynı miktarda 2 grupta bozuk para gösteriyor. Çocuk nesnelere aynı olduğuna hemfikir olduktan sonra bir gruptaki bozuk paralardan bazılarının aralarını kısaltıyor ya da uzatıyor. Bu arada çocuğun bu değişikliği izlemesine müsaade ediliyor. Daha sonra çocuğa miktarların aynı olup olmadığı soruluyor. Somut işlemler dönemindeki çocuklar aynı yanıtı verirken, işlem öncesi dönemdeki çocuklar aynı değil yanıtını veriyor. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar genelde görünümdeki değişiklik ile miktardaki değişiklikleri karıştırabilmektedirler. (Binguier, 1980). Piaget'ye göre çocuklar korunum görevlerini yerine getirmek için üç temel zihinsel işlemi kullanırlar.

Bu dönemdeki çocuklar, bilişsel yeterlilikler bakımından çok hızlı değişme gösterirler. Artık işlemleri tersine çevirebilme özelliğini kazandıklarından, korunum ilkesi ile ilgili bir sorunları da yoktur. Nesnelerin fiziksel yapılarında ya da mekandaki konumlarında meydana gelen değişmelerle, nesnelerin miktar, hacim, sayı vb. özelliklerinin de değişmeyeceğini anlarlar. Kısa ve geniş bardaktaki su ile ince ve uzun bardaktaki suyun aynı miktarda olduğunu anlayabilir; parçalanmış çikolatalarla, kalıp halinde olanın aynı miktarda olduğunu söyleyebilirler. (Keenan: 1974). Algılanan görüntüye göre değil gerçeği anlayarak tepkide bulunabilirler.

Çocuklar 7-11 yaşlar arasında korunum problemlerinde sunulan şekil değişiklikleriyle ilgili düşünmek için gerekli zihinsel işlemleri edinirler. Korunum görevini sergilemek için kullanılan zihinsel işlemlerin kazanımı, tüm alanlarda aynı anda meydana gelmez. Çocukların korunum problemlerini anlaması gelişimsel bir sıra izler. Çocuklar genellikle sayı korunumu becerisini 5-7 yaşları arasında edinirler. Alan ve ağırlık korunumunu 8-10 yaşları arasında kazanırlar. Onbir yaş civarında da hacim korunumunu kazanırlar. (Spinozzi and Poti, 1993).

Dönüşebilirlik: Görüntüsel özellik değişmiş olabilir ama bu, tekrar ilk haline dönüşebilir anlamına gelmektedir. Çünkü burada miktar değil görüntü değişmiştir. Sıvı korunumu deneyinde olduğu gibi su bardağa geri döküldüğünde aynı olacaktır. (Çolakkadıoğlu, 2014).

Ödünleme: Bir yöndeki artmanın diğer yöndeki azalmayı karşıladığını ifade eder. Burada miktar değil görüntü değişmiştir mantığı işler. Sıvı korunumu deneyinde de su yükseliyor ama bardak inceliyor. (Çolakkadıoğlu, 2014). Bu durum ödünlemeye örnek olarak verilir.

Özdeşlik: Herhangi bir ekleme ya da çıkarma yapılmamışsa, nesne aynı kalır anlamına gelmektedir. (Çolakkadıoğlu, 2014). Sıvı deneyinde olduğu gibi azalıp eksilme olmadığı için miktar aynıdır.

Oyun ve toplumsallaşma: Bu evredeki çocuklar işlem öncesi dönemde olduğu gibi oyuna düşkünlüdürler. Çocuk oyunları bir bakıma toplumsal yaşamın benzetim yoluyla yeniden üretilmesi ve yorumlanmasının anlatımıdır. Bu bağlamda oyun yaşamın kurallarını, yarışarak, zorluklarla baş ederek öğrenme ve yeni

durumları deneme olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde, diğer çocuklarla beraber olma, grup adı alma ve bir ilgi etrafında gruplaşma isteği giderek artar. Bu dönemde çocuklar, birbirlerini yeni bir ışık altında görmeye başlarlar; sosyal pozisyon ışığı. (Piaget, 1954). Gözlediği objeler arasında geçerli ilişkiler kurabilir duruma gelirler.

1.3.4. Soyut İşlemler Dönemi

Piaget, bilişsel gelişimde son dönem olan soyut işlemler döneminin (formel operationel), 12 yaşından başlayıp, ergenlik boyunca devam ettiğini belirtmiştir. Bu dönemde çocuklar artık bir yetişkin gibi soyut düşünebilir duruma gelmektedirler. Sıralama, sınıflama ve korunum gibi problemlerle baş etme yeteneğine sahip olduktan sonra, soyut mantığın tutarlı bir sistemini geliştirmeye başlarlar. Somut işlemler döneminin sonuna kadar çocuklar, birçok mantıksal problem türünü çözmek için gerekli bilişsel araçlara sahip olurlar. Önceki dönemlerde ortaya çıkan zihinsel işlemler, ergenlik dönemi boyunca mantık ve soyut düşünceler sistemi içerisinde düzenlenir. (Raven, 1973). Dahası ergenler artık mantıken doğru olanın, gerçek dünyada doğru olandan farklı olduğunu anlarlar.

Ergenliğin başlamasıyla, vücutta değişimler meydana geldiği gibi beyinde ve beyin fonksiyonlarında da birçok değişime gözlenmektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, ergenler bu dönemde somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine girmektedirler. Bu dönemde ergenler, tümdengelim, tümevarım, karşılaştırma ve uslamlama gibi akıl yürütme yollarını birlikte kullanabilirler. Bilimsel yöntemle denenceler üretip her birini sırasıyla test edebilir, hipotezler geliştirilerek problemlere analitik çözümler bulunabilirler. Problemlerin çözülmesinde farklı yöntemler deneyebilirler. Toplumsal ilişkileri gelişir. Başkalarının kendileriyle ilgili görüşlerine önem verirler. (Weitz, 1971). Bir konu üzerinde farklı görüşleri değerlendirebilir ve akıl yürüterek çözüme ulaşabilirler.

Soyut işlemler dönemi boyunca ortaya çıkan en önemli değişiklik, çocukların düşüncelerinin gerçekten olasılığa doğru ilerlemesidir. Yani daha da esnek hale gelmesidir. Somut işlemler döneminde çocuklar, sadece elle tutulabilir, görülebilir ve somut nesnelere, insanlarla ve yerlerle ilgili mantıklı bir şekilde düşünebilirler. Ama

ergenler hiç yaşantı geçirmediikleri şeylerle ilgili de düşünebilirler. Hiçbir zaman olmamış olaylarla ilgili fikir yürütebilirler. Ayrıca gelecekteki olaylarla ilgili tahminlerde bulunabilir varsayım kurabilirler. Ayrıca biraz daha büyüdükçe oransal mantık yürütebilirler. Bir tartışmanın özündeki gerçekliği de analiz edebilirler. Sorunlara değişik açılardan bakabilen ve başkalarının görüş açılarını kavrayabilen ergenler, aynı zamanda olumlu ilişkiler içinde kendilerini geliştirebilirler. (White and Ferstenberg, 1978). Başkalarının görüşlerini ve değer yargılarını önemseyerek davranışlarını onların tepkide bulunabilirler.

Ergenlik döneminde ilerledikçe insan hakları, eşitlik, adalet gibi soyut düşünceleri içeren karmaşık, sosyal ve politik konuları tartışabilirler. Politikayı, kuramları, insan ilişkilerini ve benzeri olayları düşünebilir, ideal sistem hakkında kuram oluşturabilir, gördükleri hataları reddedebilir ve ileri derecede eleştirebilirler. Onlara göre, kurallar ve yasalar ahlaka uygun olmalı ve adaletli bir şekilde uygulanmalıdır. Kuralları bozanın cezalandırılırken amacı, yaşı ve daha önceki davranış boyutları dikkate alınmalıdır. Yine bu dönemdeki ergenler, geometrik ilişkilerin sırasını, oranlarla ilgili sonuçları, genel görelilik bilgilerini, etki ve tepki arasındaki bağlantıları anlamaya başlarlar. ‘Eğer ben bunu ve bunu yaparsam, böyle sonuçlanacaktır’ şeklinde düşünebilir, sonra haklı olup olmadığını araştırmak için bir deney düzenleyebilirler. (Charles, 1992: 22).

Piaget’ye göre soyut düşünceyi oluşturan dört temel düşünce vardır. İçebakış, soyut, mantıksal ve hipotetik düşünme. İçebakış: Düşünce hakkında düşünme anlamına gelir. Başka bir anlatımla kendi ve başkalarının düşünceleri üzerinde, kullandıkları stratejiler üzerinde düşünebilmedir. Soyut düşünme: Gerçek olandan olası olana ulaşabilme anlamına gelir. Olay gerçekleşmeden sanki gerçekleşmiş gibi sonuçlarını tahmin edebilmedir. Mantıksal düşünme: Doğru sonuçlara ulaşmak için önemli düşünceleri göz önünde bulundurabilme, neden ve sonucu belirleyebilme anlamına gelmektedir. Varsayımsal (hipotetik) düşünebilme: Denenceler kurma, denenceler için kanıtlar inceleme, çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurabilme anlamına gelmektedir. (Çolakkadıoğlu, 2014: 135).

Piaget, ergenlerin sorun çözümede kullandıkları bu düşünme stratejilerini keşfetmek için ilginç bir deney yapmıştır. Deneye katılanlar, bir sarkacın salınım

hızını neyin etkilediğini ortaya çıkaracaklardır. Bu deneyde çocuklara, farklı uzunlukta olan iplerin asıldığı demir çubuklar verilmiştir. Çocuklara sarkacın nasıl çalıştığı gösterilmiş ve daha sonra çocuklara, dört faktörden hangisinin (ipin uzunluğu, nesnenin ağırlığı, itme gücü, çubuğun uzunluğu) sarkacın sallandığı hızdan sorumlu olduğu sorulmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre ergenlerin sorun çözme davranışında üç temel özellik gözlenmiştir: Birincisi, araştırmalarını sistematik olarak planlamışlar; işe sarkaca uygulanan gücün ya da itmenin değişik dereceleri, sarkacın yüksek ya da alçak olması, ipin ucundaki nesnenin hafif ya da ağır olması, ipin uzun ya da kısa olması gibi sarkacın salınım hızında değişiklik yaratabilecek tüm nedenleri sınımlamışlardır. İkincisi, sonuçları nesnel ve doğru bir biçimde kaydetmişler; üçüncüsü, mantıksal sonuçlara varmışlardır. (Çolakkadıoğlu, 2014). Soyut işlemler döneminde görülen genel özellikler ise şunlardır:

Önermeli mantık yürütme: Yetişkinin zihinsel işlemleri, önermeli mantık adı verilen mantıksal düşünme türlerinden birine uymaktadır. Önermeli mantık iki ifade ya da öncül arasındaki ilişkiye dayalı olarak mantıklı bir sonuç çıkarma yeteneğini içerir. (Doğan, 2003: 47).

Bilimsel mantık yürütme: Ergenler önermeli mantıklarını kullanmayı geliştirdikçe problemlere daha sistemli bir şekilde yaklaşırlar. Varsayımlar oluştururlar ve her birini gerçeklere karşı nasıl test edeceklerine karar verebilirler. (Çolakkadıoğlu, 2014: 136). Piaget, mantıklı ve sistemli bir şekilde hipotezler üretme ve test etme yeteneğine hipotetik-tümdengelimsel düşünce adını vermiştir.

Kombinasyon mantık yürütme: Soyut işlemler döneminin diğer bir özelliği de birçok sebeple ilgili düşünebilme yeteneğidir. Karşılaşılan problemlerde çözüme ulaşmak için, duruma etki eden birçok faktörün aynı anda ele alınıp değerlendirilmesidir. Piaget, bu durumu daha iyi anlayabilmek için, ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile bazı deneyler yapmıştır. Bunlardan biri çocuklara dört tane lastik fiş verildiği araştırmadır. Çocuklardan fişleri mümkün olduğu kadar farklı şekillerde bir araya getirmeleri istenmiştir. Çok az sayıda çocuk bu görevi sistemli bir şekilde yapabirmiştir. Diğer taraftan ergenlerin üç ve dört fişin birleşimini de içeren bütün olası birleşimleri sunma yolunu geliştirebildikleri görülmüştür.

Ergenlerin bu birleşimleri sistemli bir şekilde oluşturmaları çocuklardan daha olası olarak değerlendirilmiştir. (Bacanlı, 2014: 95).

Piaget ve Inhelder, çocukların ve ergenlerin birleştirici düşünce becerilerini incelemek için bir de kimya deneyi yapmışlardır. Bu deneylerde çocuklara beş bardakta farklı sıvılar gösterilmiştir. Bu bardaklara da 1, 2, 3, 4 ve g adı verilmiştir. Bu bardaktaki sıvılardan 1 ve 2 numaralı bardaktaki sıvı ile g bardağındaki sıvı birleştiğinde çözelti maviye dönmekte, 3 numaralı bardaktaki sıvı çözeltiliye etki etmemekte, 4 numaralı bardaktaki sıvı ise çözeltiliyi berraklaştırmaktadır. Somut işlemler döneminde olan çocuklar, genellikle 4 bardağın her birinden 1 damla alır ve bu damlayı g bardağındaki sıvı ile tek tek birleştirir. Eğer hiçbir şey olmazsa bütün olasılıkları etraflı bir şekilde incelediklerini tüm olasılıkları tükettiklerini düşünürler. Eğer sıvıları birleştirmeleri söylenirse bunu sistematik olarak yapamazlar. Soyut düşünen ergenler ise tek seferde her bir sıvıyı test etmekten öteye giderler. Sıvıları g bardağına eklediklerinde çözeltiliyi maviye döndüren bileşimi bulana kadar sıvıları sistemli bir şekilde (1+2+g, 1+3+g, 1+4+g ...) ilerlerler. Hatta bazı ergenler çözeltiliyi tekrar berraklaştırmak için hangi sıvıların birleştirileceğiyle ilgili tahminlerde de bulunabilirler. (Piaget and Inhelder, 1958).

Olasılıklar ve orantılarla ilgili mantık: İlkokul yaşındaki çocukların genellikle sınırlı bir olasılık anlayışları vardır. Piaget'nin kuramı niçin ilkokul yaşındaki çocukların genelde sınırlı bir olasılık anlayışları olduğu açıklamaya yardımcı olmaktadır. Örneğin bir makinenin içinde 30 tane kırmızı ve 50 tane sarı top olsun. Eğer bir çocuk bu makinenin içine para atıp bir top atacak olsa hangi rengin gelme olasılığı yüksektir. Somut düşünen bir kişi sarı top fazla olduğu için o yüzden sarı top gelecektir diye düşünebilir. Bu çocuklar genelde sayılar arasındaki mutlak farka yoğunlaşmaktadır. Soyut düşünen ergenler ise problemi zihinsel olarak farklı şekilde temsil ederler. Onlar kırmızı topların sarı toplara oranına göre problemi düşüneceklerdir. Ergenlerin çoğunun sarı topun olacağını söylemeleri muhtemeldir. Çünkü sarı topların oranı kırmızı toplara göre daha yüksektir. Oran, birisinin gözle görebileceği bir şey değildir. Oran iki miktar sayı arasından çıkarılan ilişkidir. (Piaget avec Inhelder, 1968). Bu örnek somut ve soyut düşüncelerin nasıl bir soruya

aynı şekilde cevap verebileceklerini fakat niteliksel olarak farklı mantık yöntemini nasıl kullandıklarını göstermektedir.

Ergen benmerkezciliği: Benmerkezcilik her ne kadar işlem öncesi dönemin özelliği gibi görülse de diğer dönemlerde de mevcuttur. Benmerkezcilik bilişsel gelişimin daimi eşidir. Ergenlik döneminin başlarında daha yoğun bir şekilde görülür. Soyut işlem düşüncesi benmerkezciliğin yeni bir biçiminin gelişimine sahne olur. Kendi düşünceleri hakkında düşünme (içebakış) ergenlerin kendileriyle ilgili farkındalık kazanmalarına yardımcı olur. Buna bağlı olarak ergenlerde kendi duygu düşüncelerine yönelik benmerkezcilikleri oluşur. (Piaget, 1972a). Ergen, kendi görünüş ve davranışlarıyla o kadar ilgilidir ki başkalarının da bu görünüş ve davranışlarla aynı şekilde ilgilendiğini düşünür.

Benmerkezcilik iki şekilde kendini gösterir. Bunlar, hayali seyirciler ve kişisel efsanedir. Hayali seyirciler, ergenlerin birilerinin kendini sürekli takip ettiğini, izlediğini düşünmesidir. Ergenler yanlış bir biçimde sürekli olarak spot ışıkları altında olduklarına inandıkları için benlik bilinçleri artar ve kendine hayran olma ile kendini eleştirme arasında gidip gelirler. Erkekler saçlarını sanki gelişigüzel, taranmamış bir biçim alacak şekilde dikkatle tararlar ve çevrelerinde kızların delice çığlıklar atacağı rock yıldızları olduklarını düşlerler. Kızlar ünlü dergilerin kapaklarına benzeme çabasıyla özene bezene makyaj yaparlar, gözlerini ve kirpiklerini boyarlar. Bu nedenle de enerjilerinin çoğunu ‘hayali seyirci’ye tepki vermek üzere harcarlar. Kişisel efsane düşünce yapısı ise ergenlere, kendilerini biricik ve tek olarak hissettirir. Bu yüzden pek çok ergen bütün şanssızlıkların kendi başlarına geldiğini düşünür. “Nasıl bir şey olduğunu anlamıyorsun”, “insanlık tarihinde hiç kimse benim gibi hissetmemiştir”, “daha önce hiç kimse ama hiç kimse böylesine sevmemiştir” ya da “en büyük dert bendedir” gibi söylemler, kişisel efsaneye örnek olarak verilebilir. (Çolakkadıoğlu, 2014: 138).

Görelî kavramlar: Görelî (kişiyeye, yere, zamana göre değışen) kavramlar, bu dönemde edinilir. Perspektif alma somut işlemler döneminde 8 yaşından sonra başlar ve çocuklar olgunlaştıkça değerlerin göreliliği kavramı zihinde yer eder. Görelî bir kavram olan kardeş kavramını çocuk 2-3 yaşlarında iken kullanmaya başlar, yani çocuğa kaç kardeşin var dendiği zaman çocuk doğru cevap vermeye başlar. Ama

kardeşin ne olduğu, kardeşlerin kaçır kardeşi olduğu gibi başkalarının perspektifinden olaya bakabilme özelliği 12-13 yaşlarında edinilir. Benzer bir durumda yön kavramlar için geçerlidir. Bir yönden bakıldığında solda olan bir nesnenin öbür taraftan bakıldığında sağda olacağı, çakıl taşının bir karınca için ağır fakat bir fil için hafif olacağı; bisikletle karşılaştırıldığında kaplumbağanın yavaş, ama bir tırtılla karşılaştırıldığında hızlı olacağı soyut işlemler döneminde anlaşılır. (Bacanlı, 2014: 95).

Piaget'ye göre, bilişsel gelişimde yer alan dört evre değişmez bir sıra içerisinde ilerlemektedir. Bir dönemi atlatmak ya da kaçırmak imkansızdır. Evreler bir hiyerarşi oluştururlar. Sonraki evre önceki evrenin kazanımlarını da içerir. Evreleri birbirinden ayıran temel nokta çocukların yaşları ve olgunlaşma düzeyleridir. Evrelerde geriye dönüş mümkün değildir. Bir evrede yaşanan olumsuzluklar diğer evreleri de etkiler. Her bir evre niteliksel olarak birbirinden farklı özelliklere sahiptir. (Boon, 2004). Eylemlerin, özel görevler karşısındaki öğrenilmiş tepkilerden değil, örgütlenmiş genel bir düşünce yolundan kaynaklandığı temel bir genel yapıdır.

Piaget'nin hayatına, bazı çalışmalarına, temel kavramlarına ve bilişsel gelişim dönemlerine yer verdiğimiz bu bölümden sonra, ikinci bölümde bilişsel gelişim kuramının dini gelişim teorilerine etkisi üzerinde durulacaktır. Böylelikle Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının, din eğitiminin teori ve pratiğine ışık tutan dini gelişim teorilerine etkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM: BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMININ DİNİ GELİŞİM TEORİLERİNE ETKİSİ

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, hem teorik hem de pratik yönden bir çok çalışmayı etkilemiştir. (Hood, 2004: 207). Bilişsel gelişim aşamaları, dini ve ahlaki gelişim teorilerine de uyarlanmış (Ok, 2009: 150; Eşel, 2009; Zengin, 2010: 216), bu konuda yapılan araştırmaların ana çerçevesini oluşturmuştur. (Gotlieb, 2012: 271; Oruç, 2013: 975). Bu noktada, Piaget'nin teorisi, dini gelişimi en açıklayıcı teori olarak değerlendirilmiştir. (Kuşat, 2012a: 38).

Çocukların dini düşüncelerinin, psikolojik açıdan sistematik bir şekilde araştırılması David Elkind ve Ronald Goldman'ın öncü çalışmaları ile başlamıştır. Elkind'in çalışmaları, çocuklarda dini kimlik ve dua kavramlarının gelişmesi üzerine odaklanırken, Goldman'ın çalışmaları, çocukların kutsal kitapta geçen hikayeleri anlama kabiliyetlerinin gelişimi üzerine odaklanmıştır. Her iki araştırmacı da, çocukların dini inanç ve kavramlarını klinik görüşmelerle ortaya koymuşlardır. Bu araştırmaların bulgularını da, Piaget'nin ölçütlerini kullanarak analiz etmişlerdir. (Gotlieb, 2012: 272).

İnanç gelişimini aşamalar halinde inceleyen ve her aşama için belli özellikler belirleyen Fowler'in teorisi de, Piaget'nin görüşlerinden uyarlanmıştır. (Kuşat, 2012a: 51; Çapçioğlu ve Tosun, 2015: 40). Oser'in çalışmaları, dini düşünce ve inanç gelişiminin ergenlik döneminin ortalarına kadar uzandığını, Piaget'nin görüşlerine paralel bir şekilde ortaya koymuştur. (Osmanoğlu, 2014: 200).

Bilişsel gelişim kuramının din eğitimine olan etkisini değerlendirebilmek amacıyla bu bölümde, Piaget'nin kuramını dini gelişime uyarlayan, David Elkind, Ronald Goldman, James Fowler, Fritz Oser, Gordon Allport ve Ernest Harms gibi düşünürlerin teorilerine yer verilecektir.

2.1. David Elkind

David Elkind, genel psikolojik gelişim süreçleri içinde meydana gelen değişimleri dikkate alarak çocukluk dönemi dini gelişiminde gözlenen karakteristik

özellikleri belirleyerek, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını, dini gelişime uygulamış ve bu konuda önemli teorilerden birini geliştirmiştir. (Elkind, 1961, 1962, 1963, 1967, 1970).

Elkind, dini düşünce ve özellikleri hakkında Yahudi, Katolik ve Protestan çocuklar üzerine bir dizi çalışma (Elkind, 1961, 1962, 1963) yapmıştır. Yahudi çocuklara; “sen Yahudi misin?”, “seni Yahudi yapan nedir?”, “bir kedi veya köpek Yahudi olabilir mi? Niçin?”, “Nasıl Yahudi oldun?” gibi sorular sormuştur. Aldığı cevaplarda bu üç dini gruptan çocukların aynı yaşta olanlarının önemli ölçüde bilişsel benzerlik gösterdiğini tespit etmiştir. (Karaca, 2007: 44). Bu çalışmalarda Elkind, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca dini kavramların, sezgiselden soyuta doğru ilerlediğini doğrulayacak pek çok kanıt ortaya koymuştur. (Gotlieb, 2013: 273; Atik, 2015: 735).

Elkind, çocuğun dini gelişiminde dört yaygın unsura dikkat çekmektedir; Tanrı inancı, kutsal metinler, ibadet ve kelami konular. Bu kapsamda çocuklarda zihinsel gelişim sürecinde ortaya çıkan dört bilişsel yetenek vardır. Korunum, temsil, ilişki ve anlam. Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerine paralel bir şekilde Elkind, dini gelişimde bu dört temel ardışık zihinsel gelişim ögesinin, son derece önemli olduğunu belirtmiştir. (Hood, 2004: 209). Bu gelişim evreleri aslında doğumla başlamakta ve bütün gelişim basamaklarını kapsayacak şekilde insan hayatının tamamında etkili olmaktadır. Buna göre, hangi inanca sahip olurlarsa olsun 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). (Köylü, 2004b: 26; Atik, 2015: 738). Elkind bu dönemleri şöyle açıklamıştır:

1. Evre: Korunum / Himaye Arayışı (0-2 yaş):

Piaget 0-2 yaş arasını duyuşsal-hareket dönem olarak tanımlamaktadır. Bu dönemde çevresindeki nesnelere ilgilenmek için bebek, anlayış ve motor fonksiyonlarını koordine etmeye ve ilk davranış örüntülerini göstermeye başlar. Elkind'e göre bebekler, ilk iki yaşta düzenli olmayan reflekslerden başlayarak sürekli ileri doğru bir gelişim göstermektedir. Örneğin konuşma ve yarım da olsa bir sosyalleşme sayesinde bilişsel güce erişmektedirler. Çocuğun bu dönemde kazandığı

en önemli özellik nesnenin korunumu özelliğidir. Bu evre bebeklerin nesnenin devamlılığı konusundaki algı noksanlığı fikrine dayanmaktadır. (Elkind, 1970: 36). Elkind, bu fikri dini gelişime uyguladığı zaman, çocukların ilk olarak hayatın sürekli olduğunu zannettiklerini ancak insanların öldüğünü gördüklerinde ise durumun böyle olmadığını fark ettiklerini bildirmiştir. Ona göre kendilerinin ve sevdiklerinin eninde sonunda öleceklerini fark eden çocuklar şaşırmakta ancak bu duruma bir şekilde uyum sağlamak zorunda olduklarını hissetmektedirler. Durumu bu şekilde anladıklarında, süreklilik için başka bir arayışa girişen çocukların daha önceden nesnenin sürekliliğine yönelik olan arayışları, bu sefer hayatın sürekliliğine yönelmektedir. Elkind, çoğu durumda korunma arayışı ile ölümün kaçınılmazlığı arasındaki çatışmanın, ergenlik dönemine kadar tam manasıyla netleşmediğini belirtmiştir. (Karaca, 2007: 46).

Elkind'e göre bütün kavramsal gelişimler bu özelliğin gelişmesine bağlıdır. Ayrıca bu arayış nesnelerin zihinde devam edebilmesi, tasavvurda canlı kalabilmesi arayışıdır. Hayatın ikinci yılı içerisinde keşif sistematik bir şekilde gelişir ve duyuusal motor döneminin sonuna doğru simgesel düşünce başlar. Bu nesnelerin zihinde canlı tasavvurlarının muhafazasının, çocukların hiç görmediği şeylerin tasavvurunun da bir temelini oluşturduğu düşünülmektedir. (Elkind, 2007: 36). Elkind'e göre bu dönem çocuğa sonsuz bir yaratıcı 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, yüce bir yaratıcının varlığını duyumsayabilir. (Kuşat, 2012: 48).

2. Evre: Temsil Arayışı (3-6 yaş):

Temsil arayışı dönemi, çocuğun korunma döneminde kabul ettiği yaratıcıyı temsil edecek semboller aradığı ve yaratıcıyı bu sembollerle ifade ettiği bir döneme denk gelir. 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. (Kuşat, 2012: 50; Oruç, 2013: 974).

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 yüklemeye 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 gerçekleştirir. Dilde uzmanlaşma ve sembolik oyunlar oluşturma, çocuğun yeni bir zihinsel yeterliliğe ulaştığının göstergesi anlamına geldiği gibi işaret ve sembollerini kullanması, yeni zihinsel ihtiyaçların belirtisi anlamı taşımaktadır. 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. (Oruç, 2013: 975).

3. Evre: İlişki Arayışı (7-12 yaş):

Okul dönemine denk gelen bu evrede muhakemeye ilişkin kapasite genişler. 6-7 yaşlarında tümdengelim, eşyaları belli özelliklerine göre doğru bir şekilde sınıflama ve aynı grupta yer alan elemanları belli özelliklerine göre sıralamaya başlarlar. Bu evredeki çocuklar nesnelere yapısal özelliklerini, örgüt şemalarını, fonksiyonlarını, işlevlerini ve birbirleriyle nasıl uyum sağladıklarını öğrenmek isterler. Bu çerçevede, kutsal kitaplardaki Tanrı imajlarını kabul eden çocuk, Tanrı'yla nasıl bir ilişki kuracağı problemiyle karşılaşır. Bu konuda hazır bir çözümün olmaması durumunda, geçici olarak bir takım çözümler üretir. Ancak dinler, bireylerin Tanrı'yla nasıl ilişki kuracağını belirlemiştir. İbadetler aracılığıyla birey, Tanrı'yla özel bir tarzda iletişim kurabilmekte ve O'nun karşısında kendi konumunu görebilmektedir. Böylelikle yaratıcıyla olan ilişkiler keşfedilmektedir. Elkind'e göre özellikle ergenlerin Tanrı'yı ve onun kutsal kitaplarda sunulan imajlarını kabul etmesi, kendilerini Tanrı'yla ilişkilendirmeyi kaçınılmaz olarak problem haline getirecektir. (Elkind, 1970: 39-40).

4. Evre: İdrak Arayışı (Ergenlik Dönemi):

Ergenlik dönemi boyunca çocuk, ilişki kazanımının ötesine geçerek kuramsal düşünme yeterliliğini geliştirir. Kendi iç dünyasına yönelen çocuk, başkalarının duygu ve düşüncelerini dışsal objeler olarak algılamakta ve onları denemeye ve üzerlerinde düşünmeye başlamaktadır. Elkind'in dini gelişim için öngördüğü son aşama olan bu evrede, insanlar dünyalarını tam olarak anlama ve açıklamaya çalışmaktadırlar. Elkind'e göre insanların bu tam idrak arayışına sınırlar getiren konularla ilgili dinlerin yaptığı açıklamalarla, bu konuda insanlara bazı çözümler sunulmaktadır. Birey kutsal kitaplarda tanıtıldığı şekliyle Tanrı'nın varlığını kabul edip ibadetler vasıtasıyla onunla ilişkiye girdiği zaman, idrak arayışı problemi teoloji tarafından çözümlenmiş olmaktadır. (Karaca, 2007:48-499).

2.2. Ronald Goldman

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını, dini düşünceye uyarlayan Goldman, doktora çalışmasında Piaget'nin yöntemini kullanmıştır. Bu yöntem çerçevesinde geliştirdiği dini gelişim teorisinin din eğitime uyarlanması konusunda çalışmalar yapmıştır.. Ronald Goldman, dini düşüncenin, dini olmayan düşünceden şekil ve yöntem açısından farkı olmadığı iddiasıyla, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını dini düşünceye uygulamaya çalışmıştır. Goldman, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve doğal ilgilerini göz önünde tuttuğu için yaşam merkezli yaklaşım (life-centred) adını verdiği dini gelişim kuramını geliştirmiştir. (Goldman, 1963, 1964, 1965). Goldman, 6 yaştan 16 yaşa kadar her yaş kategorisinden 10 kız ve 10 erkek olmak üzere devlet okullarında okuyan ve büyük çoğunluğu Protestan olan toplam 200 İngiliz çocuktan elde ettiği verileri doktora çalışmasında değerlendirmiştir. Araştırmaları çerçevesinde elde ettiği verilerden hareketle 1963 yılında *"The Development of Religious Thinking"* isimli çalışmayı, 1964 yılında *"Religious Thinking from Childhood to Adolescence"* isimli çalışmayı, 1965 yılında da *"Readiness for Religion"* isimli çalışmayı yayımlamıştır. Goldman, araştırmasını iki aşamalı mülakat tekniği ile geliştirmiştir. Birinci aşamada;

1) Bir erkek ve bir kadınla kiliseye giren çocuk,

- 2) Kilisede oturan ve mihraba bakan çocuk,
- 3) Hz. İsa'nın resmine bakan çocuk,
- 4) Yatağın başucunda diz çöken ve dua eden çocuk,
- 5) Parçalanmış bir İncil'e bakan çocuk, resimlerinden üç resim gösterdiği çocuklara, çeşitli sorular sormuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise;

- 1) Yanan çalılıktaki Hz. Musa,
- 2) Kızıl denizi geçen İsraililer,
- 3) Küçük Samuel'in çağrısı,
- 4) Tapmakta bir genç olarak Hz. İsa,
- 5) Hz. İsa'nın yanlışa kapılması gibi.

Kitab-1 Mukaddeste yer alan hikayelerden basit açıklamalar içeren bir ses kaydı dinlettiği çocuklara, bu hikayeler hakkında sorular sormuştur. (Murphy, 1979).

Yapılan istatistiksel analizler, çocuk ve ergenlerin yaşlarıyla, Piaget'nin ortaya koyduğu bilişsel gelişim aşamaları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, Elkind'in ortaya koyduğu gibi dini düşüncenin, bilişsel gelişime oldukça benzer bir tarzda geliştiğini ortaya koymuştur. (Gottlieb, 2001: 19; Teeces, 2010: 31). Tüm bu araştırmaları neticesinde Goldman, dini düşünce gelişiminin beş aşamada gerçekleştiğini öne sürmüştür. (Hood, 2004: 209; Matemba, 2011: 20).

1. Sezgisel Dini Düşünce (0-7 yaş):

İşlem öncesi veya dini düşünce öncesi aşama olarak da isimlendirilen bu evre, 7-8 yaşlarına kadar devam edebilmektedir. Bu evrede dini hikayelerde geçen delillerin tümü üzerinde düşünebilmek için gerekli olan dini materyal yeteri derecede anlaşılmamaktadır. Çünkü bu evrede dini düşünce sistematik değil parça parça bir özelliğe sahiptir. Örneğin, "Musa Allah'a bakmaktan neden korktu?" sorusuna "Çünkü Tanrı'nın yüzü tuhaftır" cevabı verilmiştir. Bu ve benzeri bir çok örnekte çocukların mantıksız düşündüğü ve tutarsız sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Dini fikirler hakkında mantıklı düşünecek derecede zihinsel kapasitesi henüz gelişmemiş

olan çocuklar, zihinlerinde yer eden diğer fikirlerle şartlanmış bir şekilde din eğitimine karşılık vermektedir. (Murphy, 1979: 29; Kuşat, 2012: 43-44).

2. Birinci Geçiş Aşaması:

Bu evre sezgisel dini düşünce ile somut dini düşünce arasındaki bir evreye tekabül etmektedir. Sezgisel düşünce sınırlarını aşmaya çalışan çocuklar, bu evrede mantıksal açıklamalar yapmaya çalışmalarına rağmen tecrübesizlikten dolayı başarılı olamamaktadırlar. (Karaca, 2007: 52; Kılavuz, 2011: 60).

Herhangi bir durumun bir özelliği ile diğer özelliği arasında ilişki kurma çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığı bu evre, diğer düşünme süreçlerine gereksinim hissettirmesi nedeniyle önemlidir. Bu evre çocuklarının “Musa Tanrı’ya bakmaktan neden korktu” sorusuna verdikleri cevaplar, sınıflama yeteneklerindeki yetersizliklerine çarpıcı örnekler oluşturmaktadır. Zira bu soruya çocuklardan biri “Çünkü Tanrı sakallıydı ve Musa sakal sevmezdi” cevabı verirken, başka bir çocuk “Çalılığı yaktığı için Tanrı Musa’yı öldürebilirdi” cevabını vermiştir. (Murphy, 1979).

3. Somut Dini Düşünce Aşaması (7/8-13/14 yaş):

İkinci temel evreyi oluşturan bu aşama, Piaget’nin somut işlem aşamasına tekabül etmekte ve yaş aralığını, Piaget’nin belirlediği yaş aralığından biraz daha ileriye taşımaktadır. Tümevarım ve tümdengelim mantıksal düşünmenin kullanılmaya başlandığı bu evrede, bu düşünce biçimlerinin kapsamı, somut durumlar, görsel deneyimler ve duyuşal verilerle sınırlıdır. Sınıflama yeteneğinin geliştiği bu evrede çocuğun yanında gerçekleşen iki olay birbirleriyle ilişkilendirilebilmektedir. Düşüncelerini tersine çevirebilmeye başlayan bu evre çocukları, bu yetenekleri sayesinde bir dereceye kadar da olsa düşüncelerinin sonuçlarını kontrol edebilmektedir. Düşüncenin somut objeler ve çocuğun kendi tecrübeleri ile sınırlı olduğu bu aşamada, dini ifade ve semboller lafzi olarak anlaşılmalıdır. Ben merkezli düşünce sınırını aşamayan çocuklar, somut bir olaydan diğer somut bir olaya genelleme yapamamaktadırlar. (Karaca, 2007: 53; Oruç, 2010: 92-93).

“Musa Tanrı’ya bakmaktan niçin korktu” sorusuna bu aşamadaki çocuklar, hikayenin kendi içinden ancak somut bir tarzda “Çünkü o bir ateş topu idi. Kendisini yakabileceğini düşündü”, “O çok parlak bir ışıktı ve ona bakmak kendisini kör edebilirdi”, “Musa Tanrı’nın kendisini kutsal yerden kovacağını düşündü. Çünkü o ayakkabılarını çıkarmamıştı” ve “Musa kiliseye gitmiyordu ve buna benzer şeylerden hiçbirini yapmıyordu. Tanrı’da artık onu sevmiyordu ve kendisini cennete koymayacaktı” gibi cevaplar vermişlerdir. (Murphy, 1979: 34; Köylü, 2004b: 30).

4. İkinci Geçiş Aşaması:

Bu evre somut ve dini düşünce arasındaki orta aşamayı ifade etmektedir. Bu safhada çocuklar dini kavramlarla ilgili soyut düşünmenin bazı biçimlerini gerçekleştirmeyi denemekte, ancak daha önce kazandıkları somut düşünme alışkanlıkları, çoğu durumda onları böyle davranmaktan alıkoymaktadır. Bu evrede mantıksal düşünmeye daha çok ilgi duymaya başlasalar da çocuklar, kendilerini düşüncenin somut unsurlarından kolay kolay koparamamaktadırlar. Bu evrede daha soyut bir düşünce evresine geçiş başlamıştır. Hz. Musa’nın Tanrı’ya bakmaktan korkmasını daha gerçekçi temellere oturtan bu evre çocuklarının ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir: “O, Tanrı’ya bakmaktan korkmuştur. Çünkü Tanrı’yla ilgili olarak anlatılanların hepsi onun büyük bir kişi olduğunu ortaya koymaktadır”, “Ben de korkardım. Tanrı iyi birisidir. Eğer bir kötülük yapmış olsam, onun yüzüne bakmak istemezdim”. Goldman, birçok kişinin bu geçiş safhasının ötesine geçemeyeceğini de düşünmektedir. (Karaca, 2007: 54).

5. Soyut Dini Düşünce Aşaması (13/14 + yaş):

Burada kullanılan “soyut” kavramı, Piaget’in kullandığı “formel işlem” kavramına tekabül etmekte ve somut nesnelere bağlı olma sınırlarını aşarak, hipotetik ve tümdengelimli düşünme kapasitesinin son evresini ifade etmektedir. Düşünce artık durumlarla ilgili olmaktan çıkıp, sözel önerme şekline doğru değişmektedir. Yani çocuklar belli verileri kullanarak onlardan birtakım ihtimaller üretebilmekte, bunu yaparken de semboller ve soyut terimler kullanabilmektedir. Bu evrede çocuklar düşüncelerini tersine çevirebilmekte, geriye doğru iz sürerek başlangıç noktasından başka ne tür ihtimaller ortaya çıkabileceğini kestirebilmektedir. Tutarlı

olmaya başlayan çocukların düşüncesi, artık teoriden hareketle gerçeklere doğru gidebilme yeterliğine kavuşmaktadır. Örneğin, Musa'nın Tanrı'ya bakmaktan korkmasıyla ilgili soruya bu evre çocuklarının büyük çoğunluğu bu konuda yetişkinler tarafından ileri sürülen: "Musa diğer insanların tümüyle ortak bir günah paylaşmıştır ve kendisini bu duruma layık görmediğinden, Tanrı'ya bakma konusunda tereddüt etmiş olabilir" şeklindeki genel önermeyi dile getirmiştir. Bu konuda verilen cevaplardan bazıları şöyledir: "Çünkü Tanrı kutsaldır ve dünya günahla doludur", "Musa Tanrı'nın azameti ve gücü karşısında kendisini bir solucan gibi hissetmiş olabilir", "Musa, Tanrı'nın çok büyük olmasından ve kendisinin de o zamana kadar onu hiç görmemiş olmasından korkmuş olabilir". (Köylü, 2004b: 30; Karaca, 2007: 56).

Dini düşünce gelişimiyle ilgili teorisini bu şekilde ortaya koyan Goldman, dini düşüncenin genellikle genel düşünce türlerinden daha sonra geliştiğini belirtmiştir. Bu durumun nedenlerinden biri de, din dilinin kullanılabilmesinden önce, dini düşüncenin daha zengin bir deneyim gerektirmesidir. (Kuşat, 2012a: 43-44).

2.3. James Fowler

James Fowler, bireysel dini inancın, Piaget tarafından tanımlanan bilişsel gelişim ve Kohlberg tarafından tanımlanan ahlaki gelişime benzer şekilde, ardışık bir evrede geliştiğini ortaya koymuştur. (Ok, 2012: 123).

Fowler ve arkadaşları, "İnanç Gelişimi Mülakatı" vasıtasıyla, kişilerin izni alınarak ve sonradan analiz edilmek üzere, 400 kişiyle 7 yıl süresince mülakatlar yapmışlardır. (Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 125). Bu mülakatlar ve değerlendirmeler neticesinde, imandaki değişim ve gelişim süreçlerinde temel yedi evrenin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. (Hood, 2004: 217; Koç, 2005: 42; Kuşat, 2012a: 37).

1. Temel İman (Yaşamın ilk ayları):

Bu evre duygusal evrenin başlangıcını içerir. Daha sonraki iman gelişimi bu esas üzerine temellenir. Konuşma öncesi duygusal ilişkiler ile sınırlı bir evre olması

ve ampirik olarak araştırılmasının güçlüğüne rağmen, bu dönemde daha sonradan inancın üzerine temelleneceği otonomi, güven, ümit ve cesaretin tohumları atılır. Güvensizlik tecrübesi, ilk sevgi ve şefkati veren insanlarla ilişki tecrübesi, inanç yoğunluğu olarak kabul edilir. Kendini beğenme veya yetersiz güvenden dolayı kendini soyutlama söz konusudur. Konuşma ve düşünme yeteneğinin ortaya çıkmaya başlamasıyla birlikte birinci basamağa geçiş hızlanır. Dil ve ritüel oyun içinde, sembollerin kullanımı başlar. (Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 126).

Bu ilk evre kişinin ana-babasıyla ve ötekilerle ilişkisinin neticesinde şekillenen, dil öncesi eğilimdir. Bu basit iman bize, bebeklik gelişimi boyunca meydana gelen ayrılıklardan kaynaklanan kaygıyla baş edebilme veya onu dengeleme imkanı verir. En erken iman, aşırı kaygı yaşantıları veya benlik kaybı korkusu olmaksızın, bu ayrılıklara katlanmamızı mümkün kılan şeydir. (Fowler, 2000: 93). Ana rahminden başlayıp yaşamın ilk aylarında başlayan bebeklik dönemini iman gelişimi açısından önemli gören Fowler, bu dönemde başlayan iman formuna “Primal Faith” adını vermiştir. Fowler’e göre, bu ilk dönemdeki temel iman, dil gelişimi öncesini kapsayan ve tamamen annenin temel bakım ritüeli ve karşılıklı etkileşimi ile ortaya çıkan duygusal bağlanmanın bir sonucudur. Bu dönemde imanın, bebeğin ailesi ve çevresindekilerle kurduğu güven ilişkisinde yattığı belirtilir. Bu temel iman daha sonraki imanın inşa edilmesinin temelini oluşturur. Burada, temel imanın bu ilk aşamasının beslenmesinde ve kuluçka döneminde ailenin ne kadar önemli olduğu belirtilmektedir. (Özdemir, 2008: 45).

2. Sezgisel / Yansıtma İman (İlk Çocukluk):

İkinci evrede hayal gücü, algı ile uzun süren, imana ait şekillenmeleri bir araya toplar. Çocuk kutsalın yasaklarını ve ahlak varlığının bilincine ulaşır. (Hood, 2004: 217). Bu basamakta, daha sonra istikrarlı ve tepkisel düşünce ve değerlendirmeyi düzenleyen ve ayıklamak zorunda olan uzun ömürlü imajlar ve duygular üretilir. Hayal gücü, hikaye ve jestler güdüleyici olarak önemli rol oynarlar. Kendi bilincine varan çocuk ben merkezlidir. Hayal gücü, algı ile uzun süren, inanca ait şekillenmeleri bir araya toplar. Birey, çevresindeki insanların inançla ilgili hikaye ve eylemlerini pratik bir tarz içinde taklit eder. Bu bağlamda taklide dayalı bir inanç özelliği söz konusudur. İlk kez ölümün, cinselliğin ve diğer katı tabuların bilincine

varılmaya başlanır. Birey tasavvurlar vasıtasıyla kendinin, kutsalın yasaklarının ve ahlakın varlığının bilincine varır. Ölüm, cinsiyet ve çevrede gerçekleşen diğer olaylar sezgisel olarak algılanır. Ancak buradaki tehlike bu tasavvurların yıkıcı tabular ve katı ahlaki kurallar tarafından aşırı derecede etkilenmesidir. (Fowler, 2000: 100). Temsil arayışı dönemi çocuğun korunma döneminde kabul ettiği yaratıcıyı temsil edecek semboller aradığı ve yaratıcıyı bu sembollerle ifade ettiği bir döneme denk gelir. 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. Elkind bütün bu yeni süreçleri temsil arayışı şeklinde değerlendirir. (Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 126; Oruç 2013: 976; Osmanoğlu, 2014: 184).

3. Mitsel / Gerçek (Literal) İman (İlkokul Yılları):

Piaget'nin somut işlemler evresine uygun olarak, bu evrede, mantıksal düşünme yeteneğinin gelişmesi, dünyadaki işleyişi anlamaya yardımcı olur. Artık çocuk hayal ile gerçek dünya arasında ayırım yapabilir ve başkalarının perspektifini ayırt edebilir. Dini inançlar ve semboller tamamen gerçek olarak kabul edilir. (Fowler, 2000: 97). Birey, mantıklı düşünme yeteneğinin gelişmeye başlamasıyla birlikte, dünyadaki işleyişi anlama çabasına girer. Kendi inanç toplumuna ait olmayı sembolize eden hikaye, inanç ve uygulamaları kendine mal eder. Artık hayal ile gerçek dünya arasında ayırım yapılabilir ve başkalarının perspektifini ayırt edilebilir. Dini inanç ve semboller tamamen gerçek olarak kabul edilir. Daha önceki farklı birçok olaydan meydana gelen tecrübe kavramı, anlam sağlamada bir düzen ve sıra oluşturan mantıklı bir yapılanma sağlar. Anlatılan hikaye, dram ve mitler tecrübeyi anlamada önemli araçlara dönüşür. (Hood, 2004: 217; Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 127).

4. Sentetik / Geleneksel İman (İlk Ergenlik):

14 yaşına geldiğinde, soyut fikirlere bir güven oluşur. Geçmiş yaşantılar üzerine düşünceleri ise gelecek ve kişisel ilişkiler konusundaki kaygılar, ortak bakış açısını yakalama ve bir dünya görüşü ve onun değerlerini paylaşmaya yardımcı olur. (Fowler, 2000: 99). Birey, ergenlikle beraber, formel işlemler ve kişilik

bunalımlarının ortaya çıkmasıyla, muhtemelen inancın üçüncü basamağını göstermeye başlayacaktır. Hayat şimdi daha farklıdır ve inanç bu farklılığı açıklamak zorundadır. Birey artık bir kişiliği benimsemeye başlar ve kendisi için kariyer ve kişisel ilişkiler önemli hale gelir. Bu anlamda birey kendi ve diğerleri için farklı hikayelerin anlamlarını kurmaya ve kendi hayat hikayesiyle diğerlerini ilişkilendirmeye başlar. Önemli insanların veya kendi akranlarının görüşleri içselleştirilip kişiselleştirilerek inanç ve değerler araştırılabilir. Bu inanç ve değerler, hiçbir şekilde eleştiriye tabi tutulmayacak şekilde algılanır. Öte yandan, birçok değerden sadece biri olduğunun farkında olmadığı kendi değerleri, bir ideoloji şeklini alır. Geçmiş yaşantılar üzerine düşünmeleri ise, gelecek ve kişisel ilişkiler konusundaki kaygılara, ortak bakış açısı yakalamaya ve bir dünya görüşü edinme ve onun değerlerini paylaşmaya yardımcı olur. (Söylemez, 2009: 127).

5. Bireysel / Düşünme Dayalı İnanç (Son Ergenlik ve Genç Yetişkinlik):

Burada, dıştaki otoriteye güvenden, içteki otoriteye güvene geçişi içeren, eleştirel gözden geçirme, inanç ve değerleri yeniden inşa etme vardır. Bu, bilinçli bir şekilde verilen kararlara ve bir 'yönlendirilen ego'nun ortaya çıkmasına yol açar. (Fowler, 2000: 93). Bu dönemde birey, artık hayatını kurguladığı ve şekillendirdiği inanç ve değerleri sorgulamak, tecrübe etmek ve yeniden yapılandırmak zorundadır. Bu değer ve inançlar, artık düşünülmeden, irdelenmeden ve eleştiriye tabi tutulup sorgulanmaksızın kabul edilmeden ziyade, açık ve kesin bir şekilde bilinçli olarak seçilmiş ve eleştiri süzgecinden geçirilmiş bağlılıklar anlamına gelmektedir. Bu süreçte öteden beri elde edilen bağlılıklar ve inançlar, mitolojilerden arındırılmayı gerektirmektedir. Kimlik, bir önceki basamağın aksine artık kendine özgü bir hal alarak, bütün ilişki ve rollere sahip olan ve onları yönlendiren orijinal bir "ben" oluşur. Artık ait olunan topluluğa itibar edilerek, tercih ve sorumlulukların farkına varılarak bilinçli tasarruflarda bulunulur. (Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 127-128; Türküz, 2009: 55).

6. Birleşik İman (Orta Yaş veya Sonrası):

Altıncı evrede doğrudan yaşantılanamayan gerçekle, daha derinlikli bir ilişki kurma isteği doğuran karşıtların bir bileşimi söz konusudur. Bu evrede, diyaloga

dayalı bilgi ortaya çıkar. Öyle ki birey, karmaşık bir dünyanın çok yönlü boyutlarına açık hale gelir. Böylece birey, bir önceki basamak içinde gelişen inanç sınırlarını aşarak, gerçeğin hem çok boyutlu hem de kaynağı itibariyle birbiriyle uyumlu ve bağlantılı olduğuna dair bir yetenek geliştirir. Birey, kendine ve öteki geleneklere ait sembol, hikaye, metafor ve mitleri yeniden değerlendirir ve yapılandırır. Geleneklere eleştirel gözle bakmış ve anlamlarını kavramsal anlayışlara dönüştürmüş olarak, sembollerin aracı olduğu gerçeğine varılarak onlarla derin bir ilişkiye özlem duyulur. Böylece derin bir ilişki içinde aslında sembollerin bireyi yönlendirdiğinin farkına varılır. (Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 128).

7. Evrensel İman (Belirsiz Yaş):

Son evre, adalet ve sevgiyi etkinleştirip, baskı ve işkenceyi alt etmek için, varoluşun veya Tanrı'nın gücü ile birleşmeyi içerir. İnanç gelişiminin bu evresine ulaşan kimseler, sevgi ve adaleti yaşayan bir topluluk olarak yaşarlar. Onlar insanlığın huzuru için çaba harcarlar. Fowler, son evreye ulaşan kimselerin oldukça az olduğunu belirtir. Evrensel iman evresine ulaşan kimselerin, dünyanın ciddi problemlerini çözmeye dönük dirençleri nedeniyle erken ölüm tehlikesi içinde oldukları da iddia edilir. (Hood, 2004: 218; Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 128).

2.4. Fritz Oser

Piaget'nin bilişsel gelişim çalışmaları yanında, Kohlberg'in ahlaki gelişim çalışmalarından da etkilenen Fritz Oser, dini düşüncenin varoluşsal ve duyuşsal boyutlarına; dini gelişimin “dini yargı” denilen yönüne odaklanmıştır. O'na göre dinî yargı, dua, meditasyon, dinî törenler gibi çeşitli ortamlarda kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. (Oser, 2014).

Oser, Piaget ve Kohlberg'in araştırma yöntemini de kullanarak, deneklere dinle ilgili bazı kurgusal ikilemlerle sorunlar sormuş ve problemin nasıl çözüldüğünü değerlendirerek dinî yargılarını ortaya koymaya çalışmıştır. En yaygın kullanılan kurgusal ikilemler, Paul'ün olayıdır. Genç bir doktor olan Paul'ün, yolculuk yaptığı uçak düşmek üzeredir. Paul eğer uçaktan sağ salim kurtulursa bundan sonraki ömrünü üçüncü dünya ülkelerindeki fakir insanların sağlığına adayacağına söz verir.

Uçak kazasından kurtulur ve verdiği sözü yerine getirip getirmeyeceği konusunda ikilemde kalır. Deneklere eğer Paul'ün yerinde kendileri olsalardı ne yapacakları ve nedeni sorulmuştur. Bu ikilemi kullanarak yapılan pek çok ampirik araştırma neticesinde dinî yargı gelişiminin birbirinden bağımsız beş dönemde ortaya çıktığı görülmüştür. (Kuşat, 2012b: 165; Oser, 2014: 202). Bu aşamalar:

1. Dış Erklik (Çevresel Güçlere Tabi Olma) Yönelimi:

Oser'e göre bu dönemde Tanrı (Üstün Varlık) dünyada aktif, beklenmedik şekilde olaylara müdahale eden olarak algılanmaktadır. İnsanoğlu ise reaktiftir. Tanrı'nın gücü olayların nasıl olacağını kontrol eder, insana da bu durum karşısında nasıl davranacağı gösterilir. (Hood, 2004: 219).

2. Verirsen Alırsın Yönelimi:

Tanrı cezalandıran, ödüllendiren, bütün güçleri elinde tutan, dışsal bir varlık olarak görülmektedir. Buna rağmen "Üstün Varlık" iyi davranışlar, adaklar ve taahhütlerle etkilenebilir. Böylece insanoğlu birtakım çabalarla koruyucu etkiyi elde edebilir. (Hood, 2004: 219).

3. Ego Bağımsızlığı ve Tek Yönlü Öz-Sorumluluk Yönelimi (Deizm):

"Üstün Varlığın" etkisi bilinçli olarak azaltılmıştır. Aşkınlık ve içkinlik birbirinden ayrılmıştır. İnsanoğlu bağımsız, kendi yaşamı ve dünyevi işlerinden kendisi sorumludur. "Üstün Varlık" ise kendi alanında gizli bir sorumluluğa sahiptir. Bireyler, genellikle kendi yaşamlarından sorumlu olmalarıyla birlikte, kendi dünyalarından bir ölçüde ayrılarak Tanrı'yı düşünmeye başlarlar. (Hood, 2004: 219).

4. Dolaylı Bağımsızlık ve Kurtuluş Planı Yönelimi:

Tanrı, "Ben" in şifresi gibi her yerde hazır ve nazır olarak görülür. Dindarlığın çoklu şekilleri mevcuttur. Kutsal plana göre her şeyin sonu iyi olacaktır. Sosyal bağlılık bir çeşit dinî şekil olarak görülür. İnsanlar, genelde hayata anlam veren bir "ilahi plan" fikrini içeren, nihai var oluştan gelen yaşam ve özgürlüğün farkına vararak, bağımsızlığın hem gerekli, hem de sınırlı olduğunu fark etmeye başlarlar. (Hood, 2004: 219).

5. Evrensel ve Şartsız Dindarlık Yönelimi:

Oser'e göre bu dönemde dindarlık, dinî öznelere ortak sahip olduğu bir anlam ve bağımsızlığı ifade eder. Din güvenlik kavramı olmaktan çok çalışan bir modeldir. Kişi koşulsuz olarak kendini “Üstün Varlığa” daima bağlı hisseder. İlgi ve sevgi yoluyla tüm insan davranışlarında nihai varlık fark edilir. Bu modelde en yüksek aşama, yalnızca müstesna manevi kişilikler tarafından ulaşılan normatif bir idealdir. Bireyin yaşam boyu Tanrı'yla ilişkilerini gösteren bu yargıları onun hangi ahlâkî gelişim döneminde olduğunu da ortaya koymaktadır. Dinin boyutlarından iç güdümlü dindarlığın, Kohlberg'in ahlak gelişim teorisinin geleneksel döneminden ziyade gelenek üstü ilkeler dönemi ile bir ilişkisinin olduğu vurgulanmaktadır. (Kuşat, 2012b: 164). Oser, ilk yaşlarda genel olarak Tanrı'nın her şeyi bildiği, ceza ve ödül konusunda adil olduğu yönünde bir dini yargı geliştirdiğini belirtmiştir. Fakat ilerleyen dönemlerde bir ayrıma gidileceğini de ifade ederek aynı zamanda çocukta kendiliğinden gelişen bir adalet duygusunun da hâkim olduğunu vurgulamıştır. (Oruç, 2010, s. 92).

2.5. Gordon Allport

Allport, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının, dini gelişim konusundaki yaklaşımlarında etkili olduğunu kabul etmiştir. (Allport, 2004). Allport'a göre, çocukların bencilliği, ergenliğe yaklaşan yıllarda kaçınılmaz bir şekilde hayal kırıklığı ve yoksunluk oluşturur. Bu durum, zamanla onların Tanrı ile ilgili düşüncelerinin değişmesine yol açar. Esas itibarıyla Allport, çocukların bu noktada, “kendine dönük” bir din türünden, “kendine dönük olmayan” bir dine geçtiklerini belirtir. Zaman ilerledikçe, büyüyen çocuklar dindarlığın soyut yönlerini kavramaya başlarlar ve artık her şeyi somut terimlerle ifade etmeye gerek olmaz. Bu durum, ergenlik dönemiyle birlikte, “başkasına ait” inançtan, “kendine ait” bir dine dönüş olarak açıklanmıştır. (Allport, 1927: 285). Her birey, kendine özgü bir varlık olduğu için onun dinî algı, tutum ve davranışı da kendine özgü olacaktır. Bu bağlamda Allport'a göre, dinsel bir davranışı benimseyen birey, onu kendisine özgü gerekçelerle uygular. Bireyin o dinî davranışı benimsemesinin nedeni de, kendi özel hayatı içerisinde önemli olan unsurlarla uygunluk taşımasıdır. (Eren, 2007: 143).

Allport. dindarlık yönünden insanları iç güdümlü ve dış güdümlü olarak ikiye ayırır. Ona göre, eğer bir insan her hangi bir dine inandığını belirtiyorsa, bu iki tipten birinde kendine mutlak yer bulacaktır. İç güdümlü dindarlık, hayatı dinî olarak belirleyen ve diğer bütün düşüncelerin üstünde kabul edilen dine tam bir teslimiyet anlamına gelmektedir. Bu tipolojideki birey, dinini zevkle yaşayarak inancını içselleştirmek ve ona uygun yaşamak ister. Böylece inanılan din kendi içinde amaç haline gelir. Birey, dinini özgürce yaşamaktadır. (Karakaya, 2008: 53).

Dış güdümlü dindarlıkta, iç güdümlü dindarlığın tersine, tehlikelerle karşılaşıldığı zaman kişisel emniyeti içeren, faydacı ve dinî olmayan amaçlara ulaşmaya çalışılır. Bu tipolojideki birey için din, esaslı bir korkuyu hafifleterek araç haline gelir, teselli ve güven verir; belki de duruma göre bireye bir statü sağlar. Allport, olgunlaşma ya da olgunlaşmama kavramları arasındaki farklılıkları bireyin dinsel yaşayışına gelişimsel açıdan yaklaşarak açıklık getirmiş; dinî yaşayışı çocukluk, ergenlik ve olgunluk dindarlığı olmak üzere üç gelişim basamağında ele almıştır. (Peker, 2003: 166). Allport'a göre dindarlık, olgunlaşmakta olan bireyde bir takım aşamalardan geçerek gelişir. Başlangıçta her hangi bir inanca sahip olan çocuk neye niçin inandığını bilmeden, bizzat inancını tecrübe etmeden inanır. (Allport, 2004: 43-44).

Allport, “tabii din” fikrini benimsemekten öte, dinin temel insan ihtiyaçlarından kaynaklanmakla birlikte, kalıtsal olmayıp, sonradan kazanıldığına inanır. O, bebeklerin en azından tabii olarak biraz şekilli bir çamur topu gibi olduklarını vurgular: onlar yaratılıp, her çeşit ilginç şekle dönüştürülebilirler. Buna karşılık, çocuğun dine yönelmesine, diğer gelişen yanlarına olduğu gibi, kültür ve çevre şekil verir. Böylece bebekler, dinle ilgisi olmayan, sosyal tepkiler ve alışkanlıklar türü durumlardan etkilenirler. Çevrelerini inceleyerek etraflarında dönen gözlemleyen küçük çocuklar oldukça benmerkezcidirler; nitekim dua, maddi şeyler elde etmenin bir aracı olarak görülebilmektedir. Benzer şekilde, küçük çocuklar yetişkinlerin ifade ve açıklamalarını, çocukların anlayacağı anlamlara çevirerek anlarlar. Örneğin Allport’un Tanrı’yı, çiftlik ambarının tepesindeki pervane gibi düşünen çocuğa ilişkin anlattığı bir hikayeye göre, çocuğun işittiği şeyler ışığında, Tanrı çok yüksek ve çok şaşaalıdır, pervane de çocuğun dünyasında en yüksek, en

şavaşalı şeydir. Üstelik çocukların dini kavramları antropomorfik olarak algırlar. Örneğin onlar Tanrı'yı bir kral, yaşlı bir adam veyahut bir "süperman" olarak algılamaya eğilim gösterirler. (Evren, 2007: 150).

2.6. Ernest Harms

Piaget'nin kuramının etkilediği dini gelişim teorilerinden biri de, Harms'ın ortaya koyduğu teoridir. Çocukta Tanrı düşüncesinin gelişimi konusunda klasik düşünceyi eleştiren Harms, kendi geliştirdiği bir yöntemle yaşları 3 ile 18 arasında değişen 4.000'den fazla çocuk üzerinde araştırma yapmış ve araştırmanın sonuçlarını "*The Development of Religious Experience in Children*" adıyla yayınlamıştır. (Harms, 1944).

Mülakat tekniği ile gerçekleştirdiği çalışmasında çocuklardan, özellikle Tanrı'nın nasıl olduğu konusundaki düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak ifade etmelerini isteyen Harms, onlardan bu durumu gösteren bir resim çizmelerini ve çizdikleri resmin neyi ifade ettiğini belirtmelerini istemiştir. Araştırmada, okuma yazma bilmedikleri için araştırma kapsamına alınan 3-6 yaş grubundan 800 çocuğun çizmiş olduğu resimler ile konuyla ilgili ifadeleri değerlendirmeye alınmıştır. 7-12 yaş grubundan da, yaklaşık 800 çocuğun katıldığı araştırmaya, 12+ yaş grubundan 4000'in üzerinde çocuk iştirak etmiştir. Bu çalışması sonucunda dini düşüncenin ya da, Tanrı düşüncesinin gelişimiyle ilgili üç muhtemel aşamanın olduğunu ortaya koymuştur. Peri masalları evresi, gerçekçi evre ve bireysel evre. (Karaca, 2007: 41).

1. Peri Masalları Evresi (3-6 Yaş):

Harms, 3-6 yaş arasındaki çocukların tasavvurlarını "peri masalı düzeyi" olarak belirlemiştir. Bu evrede çocuklar, zihinsel fikir yürütmelerden önce, oyun ve hayal kurar ve peri masallarında kendilerini ifade ederler. Bu yönüyle çocuklar ikinci on yılın yarısından önce zihinsel yeteneklerini mükemmel bir şekilde kullanamazlar. Buna bağlı olarak Tanrı düşüncelerinde de bir kapalılık vardır. Bu evredeki çocuklar Tanrı'yı bir kral veya her çocuğun babası, uzun sakalları bulunan bir yetişkin, bulutların üzerinde altın bir evde yaşayan veya buluttan bir ev yapan bir varlık, bir

tarafında ‘Tanrı’ yazısı bulunan bir manzaranın üzerinde yüzen bir kutup ayısı şeklinde resmetmişlerdir. (Konyushkova vd., 2014: 2).

Bu dönemde hayal ile gerçek arasındaki farkı kavramak zordur. Yaş ilerledikçe gerçek ile hayal arasındaki farkı ayırt etme yetisi gelişmektedir. Bu evrede çocuklar, Tanrı ile peri masalı karakterleri arasında çok az farklılık görebilmektedir. (Karaca, 2007: 40).

Tanrı algıları rasyonel olmaktan çok duygusal olan bu evredeki çocuklar, zihinlerini saran büyük hayalleri yüceltme eğilimindedirler. Çalışmasında Tanrı tecrübesinin tasvirlerini serbest bırakan Harms, bu erken aşamada bile, çocukların sadece derin ve gerçek bir dini tecrübeye sahip olmakla kalmayıp bu tecrübenin onların tabiatında daha derin bir şekilde kökleşmiş olduğu ve bundan dolayı herhangi diğer bir tecrübeden daha önemli olduğunu göstermiştir. Bu çalışma aynı zamanda entelektüel dini kavramların çocuk için pek anlamlı olmadığı, eğer bütün gizil güçlerinin ortaya çıkması isteniyorsa çocuğun bu düzeyde duygu ve fantezi hürriyetinin teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. (Karaca, 2007: 41). Bu aşamanın sonunda yaklaşık yedi yaşlarında, duygu ve hislerin gelişmesiyle ve olgunlaşmaya bağlı olarak gerçekçi evre başlamış olur. (Dam, 2010: 38).

2. Gerçekçi Evre (7-12 Yaş):

Harms, 7–12 yaş arasındaki çocukların tasavvurlarını “gerçekçi düzey” olarak belirlemiştir. Resimlerinden duygusal açıdan daha kararlı oldukları gözlemlenen çocuklar bu evrede, dini kavramları somutlaştırma eğilimindedirler. Tanrı ve melekler, gerçek insanlar olarak düşünülmektedir. Onlar insan üstüdürler ancak eski Yunan Tanrılarında olduğu gibi dünyada meydana gelen olaylardan etkilenmektedirler. Tasvirlerinde daha gerçekçi olan ve kurumsal dine uyum sağlamada daha yetenekli hale gelen bu evre çocukları için dini semboller bir mana kazanmaya başlamaktadır. Resimleri, haç işareti, Davut’un yıldızı, kilise ve benzeri gibi kurumsal semboller içeren çocuklar, bu evrede hayal ürünü olan şeylerin farkına varmaya başlamaktadırlar. Örneğin daha önceden gerçek olduğu düşünülen Noel babanın, bu evrede hayali bir şey olduğu anlaşılmaya başlanmakta, aynı durumun Tanrı tasavvuru konusunda da olabileceği tahmin edilmektedir. Dini kurumları,

biçimsel özellikleri ve gelenekleri ile birlikte ciddiye alan bu evre çocuklarının bu şekilde davranmasında aile büyüklerinin ve dini kurumların oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu çağda entelektüel olarak ifade edilemeyen duygular, şekilsel ifade kabiliyetini yaratmakta ve çocuğun sembolizminin doğmasına neden olmaktadır. Yedi yaşında bir çocuk şöyle yazmıştır: “Böyle bir resim çizdim çünkü ne zaman kiliseye gitsem Tanrı’yı Haç üstünde görüyorum. Tanrı’yı çok seviyorum. Aziz annemiz oğluna dua ediyor.” (Gündüz, 2007; Karaca, 2007: 42).

3. Bireysel Evre (13-18 Yaş):

13-18 yaş arası ergenlik döneminde olanları Harms, “bireysel düzey” başlığı altında toplamıştır. Tanrı’ya karşı kişiden kişiye değişen son derece farklı kavramlaştırmalarla sonuçlanan ve daha bireyselleşmiş bir yaklaşım sergilenen bu evre, büyük oranda çeşitlilik ile karakterize edilmekte ve üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan bir grup, geleneksel dini fikirler edinmekte ve gruplarının temel dini çizgisine bağlı kalmaktadır. İkinci grup daha mistiktir. Zira onların çizdikleri resimler daha az geleneksel dini sembol içermekte ve resimlerinde bulutlardaki ışık veya güneş batımı gibi daha çok soyut ifadeler yer almaktadır. Üçüncü grup ise dini, dinlerin sembolleri ve tecrübe etmedikleri halde hakkında bilgi sahibi oldukları yabancıların, ilkel kültürlerin veya eskilerin dinleri olarak düşündükleri kültürler vasıtasıyla ifade etmektedir. (Mehmedoğlu, 2005a: 72; Gündüz, 2007: 70).

Hayatları boyunca ulaşabilecekleri en yüksek hissi duyarlılığa sahip olan bu evre çocukları, bireyselleşmiş dini konularda kendilerini ifade edebilecek uygun araçlar bulabilmekte ve orijinal kişisel görüşler ortaya koyabilmektedir. Harms’a göre küçük çocuklar dinlerini fantezilerle ifadelendirmektedirler. Daha büyük çocuklar, fikirlerini daha gerçekçi bir tarzda çevrelerinden elde etmektedirler. (Karaca, 2007: 43).

Piaget’in bilişsel gelişim kuramının dini gelişim teorilerine etkisi üzerinde durduğumuz ikinci bölümden sonra, üçüncü bölümde Piaget’ye yöneltilen eleştiriler bir araya getirilmeye çalışılacaktır. Böylelikle din eğitimi çalışmalarının değerlendirilebilmesi için teorik bir alt yapı oluşturulmaya çalışılacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: PİAGET'YE YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

Piaget'nin kuramı, bilişsel gelişim kuramları içinde en geniş çapta takdir edilen ve tartışılan kuramlardan biri olmuştur. (Brown and Desforges, 1979; Cohen, 1983; Bond, 1991; Beilin and Pufall, 1992). O'nun yaptığı çalışmalar, eğitim ve psikoloji alanında yapılan araştırmaların yöntemini ve derinliğini etkilemiştir. Bu etkileri sebebiyle Piaget, araştırmacıların her zaman ilgi odağı olmuş; onun kuramına yönelik değerlendirme, replikasyon ve eleştiri çalışmaları yapılmıştır. Türkiye'de yapılan din eğitimi çalışmalarının bu bağlamda değerlendirileceği göz önüne alındığında, Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu bölümde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştirilere yer verilecektir.

Piaget'nin temel ilkelerini ve kuramını doğrulayan çalışmalar (Gallagher and Reid 1981; Lourenço and Machado 1996; Ferrari, Pinard and Runions 2001; Feldman, 2004a, 2004b) yanında, bilişsel gelişim kuramını eleştirilen çalışmalar da yapılmıştır. Özellikle bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin eleştirel yaklaşım sergileyen birçok araştırmanın (Bruner and Kenney, 1966; Kohnstamm, 1967; Flavell and Wohlwill, 1969; Corman and Escalona, 1969; Flavell, 1972; Fakouri, 1976; Lawson and Wollman, 1976; Arlin, 1977; Gelman, 1978; Siegel and Brainerd, 1978a; Brainerd, 1978b; Kuhn, 1979a; 1979b; Monnier and Wells, 1980; Fodor, 1981a, 1981b; Commons, Richards and Kuhn, 1982; Siegel and Hodkin, 1982; Voneche and Bovet, 1982; Modgil and Modgil, 1982; Gelman and Baillargeon, 1983; Haroutunian, 1983; Kramer, 1983; Broughton, 1984; Wallace, Klahr and Bluff, 1987; Davidson, 1988; Bidell and Fischer, 1992; Molenaar and Raijmakers, 2000; Boom, 2004) yapıldığı görülmektedir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki sınıflama (Wei, Lavatelli and Jones, 1971; Smith, 1982; Pons and Harris, 2001), şema (Helmore, 1969; Gottesman, 1971; Kohler, 2008), mantıksal düşünce (Bruner, 1959; Parsons, 1960; Gelman, 1972; Raven, 1973; Ankney and Joyce, 1974, Ennis, 1975, 1978, 1982; Langer, 1980; Gelman and Kremer, 1991; Lourenço, 1995; Flavell, 1999), dengeleme (Maurice and Montangero 1992; Chapman, 1992; Glassman, 1994), korunum (Uzgirir, 1964;

Zimiles, 1966; Elkind, 1967; German, 1969; Brainerd, 1977c; Bringuier, 1980), sayı korunumu (Pufall, Shaw and Syrdal-Lasky, 1973; Brainerd and Fraser, 1975; Brainerd, 1976b, 1977b; Gelman and Gallistel, 1978), sıvı korunumu (Smedslund, 1963; Thomas, Jamison and Hummel 1973; Tran and Formann, 2008), nesne korunumu (Harris, 1975; Kramer, Hill and Cohen, 1975; Spinozzi and Poti, 1993; Zucca, Milos and Vallortigara, 2007), gerçekçilik (Bruner, 1992), zeka (Brainerd, 1978a; Case, 1992b), hafıza (Brainerd and Reyna, 1992, 1993; Baillargeon and Graber, 1988; Wolff, 1979), uzay, zaman, mekan ve hız (Weinreb and Brainerd, 1975), benmerkezcilik (Loft, 1972; Chandler and Greenspan, 1972; Rubin and Maioni, 1975; Kesselring and Müller, 2010), dil ve düşünce (McCarthy, 1954; Sinclair, 1969; Jurczak, 1997), nedensellik (Laurendeau and Pinard, 1962; Harris, 2009) ve animizm (Dennis, 1938; Russell, 1940) gibi temel kavramlar üzerine de eleştirel çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Bilişsel gelişim kuramına yöneltilen en yaygın eleştiri, Piaget'nin çocukların yetkinliklerini hafife aldığı yönündedir. (Ojose, 2008: 28). Özellikle işlem öncesi evrede Piaget'nin, çocukların yetkinlikleri hakkında tutucu değerlendirmelerde bulunduğu ifade edilmiştir. Bazı psikolojik araştırmalarda (Flavell, 1963; Steiner, 1974; Larsen, 1977; Dasen, 1977b; Murray, 1979; Brown and Desforges, 1979; Broughton, 1981; Gelman and Baillargeon, 1983; Donaldson, 1987; Beilin, 1992a), Piaget teorilerinin hatalı olduğu gösterilmiştir. Bu da Piaget'nin, çocukların sahip olduğu yetkinlikleri -performans faktörleri doğru bir şekilde kontrol edildiği sürece- çocuklara atfetmediği anlamına gelmektedir. Bu performans faktörleri dil, bağlamsal farklılıklar, hafıza gereksinimleri, araştırmanın niteliği, var olan nesnelerin sayısı, soruların-cevapların türü ve diğer faktörlerin çokluğudur. Bazı Psikologlar (Flavell, 1963; Bullinger and Chatillom, 1983; Adey, 1988; Halford, 1989; Bond and Jackson, 1991; Siegal, 1991; Duncan, 1995; Mays, 2000), Piaget'nin kullandığı soruları, talimatları, puanlamayı ve süreçlere ilişkin detayları basitleştirmiş ve yeni araştırmalar geliştirmişlerdir.

Bu araştırmalardan elde edilen verilerle, Piaget'nin bu dönemdeki çocuklar üzerine yaptığı sınıflandırma (Piaget and Inhelder, 1959), sayı korunumu (Piaget and Inhelder, 1968a; Piaget and Szeminska, 1980), mekan algısı (Piaget and Inhelder,

1948) ve zaman algısı (Piaget, 1946) gibi çalışmalardan elde ettiği bazı sonuçların uyuşmadığı görülmüştür. Piaget'nin görüşlerini eleştiren bu araştırmalarda, 5, 6 (hatta daha küçük) yaştaki çocukların, akıl yürütme (Gelman and Gallistel, 1978; Bullock and Gelman, 1979; Ennis, 1982; Brainerd and Knigman, 1984; Sophian, 1988; English, 1993), algısal değişmezlik (Acredolo and Acredolo, 1979; McGarrigle and Donaldson, 1974), sınıflandırma (Markman, 1973; McGarrigle, Grieve and Hedges, 1978), uzaklık (Bartsch and Wellman, 1988; Fabricius and Wellman, 1993), mekan ve zaman algıları (Levin and Daron 1978; Stiles-Davis, 1988) ve somut işlemler döneminin diğer birçok bilişsel özelliğine yatkın oldukları ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda Starkey, Spelke ve Gelman (1990), bebeklerdeki sayısal soyutlama yeteneğinin, dil gelişimi, kültür ve kompleks işlemlerin gelişiminden bağımsız bir şekilde geliştiği ortaya koymaya çalışmışlardır. Yine Baillargeon (1987) ile Phillips, Wellman ve Spelke (2002), bebeklerin bakışları ve duygusal ifadeleri ile kasıtlı olarak iletişim kurma kabiliyetlerini incelemişlerdir. Piaget'nin ilk olarak yaptığı gibi (1937) şaşırma reaksiyonunu, gizli nesnenin etkin arayışının ölçütü olarak değil, kalıcı nesnenin ölçütü olarak kullanan araştırmacılar, nesne korunumunun oluşumun 3 aylıktan 4 aya kadar olan bebeklerde çoktan oluşmaya başladığı yönündeki bulgularıyla, Piaget'nin iddialarına karşı ciddi şüpheler oluşturmuşlardır. Aynı konuda Baillargeon, Spelke ve Wasserman (1985), 5 aylık ve daha üstü yaşlardaki bebekler üzerine; Krøjgaard (2005) ise altı ve on iki aylık bebekler üzerine, gizlenen kişi ve nesne deneyleri yapmışlardır. Bu deneylerde de, nesne korunumunun Piaget'nin belirttiğinden çok daha önce başladığını ortaya koymuşlardır.

Siegler ve Svetina (2002), bilişsel problem çözme ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalarda, çocuklardan verdikleri cevaplara ilişkin açıklama yapmaları istenmiş ve geri dönütler sağlanmıştır. Kontrol ve deney grupları arasında, problemlerin çözümünde anlamlı bir işleyiş tespit edilmiştir. Dolayısıyla ek desteklemeler yoluyla çocukların akıl yürütmesine ilişkin bilgiler geliştirilebildikleri gözlenmiştir.

Çocukların yetkinlikleri üzerine yapılan diğer araştırmalarda da (Zimmerman and Blom, 1983a, 1983b; Zimmerman and Whitehurst, 1979) Piaget'yi desteklemeyen sonuçlar elde edildiği görölmüştür. Örneğin Rosenthal ve Zimmerman'ın (1978) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlara göre, işlem öncesi dönemde çocukların, sözlü anlatım ve modelleme içeren eğitim sonrasında, somut işlemler bilişsel özelliklerini başarıyla tamamladıkları görölmüştür.

Çocukların gelişim basamaklarını dikkate alarak ölüm anlayışlarına ilişkin kapsamlı araştırma yapan Vianello, araştırma sonuçlarına göre şu değerlendirmeyi yapmıştır: Çocuklar tarafından ölüm anlayışı daha önceki araştırma sonuçlarının aksine daha erken yıllarda ortaya çıkmaktadır. Hatta 2-3 yaşındaki çocuklar bile, çok anlamlı olmasa da, ölüm hakkında bazı bilgilere sahip olup, onun farkındadırlar. Zira 3 yaşından küçük çocuklarda bile bir hayvan ya da bir böcek öldüğünde, bir şaşırma ve acıma hissi görölmektedir. Vianello da, araştırmasında o yaştaki çocukların, ölümün uyku ya da hastalıktan farklı olduğunu kavrayabildiklerini ve ölümün, hayatın zıddı olarak tanımladıklarını, ölüm nedeni olarak da silah, bıçak, kaza ve özellikle de canlılığın son bulması olarak gördüklerini belirtmiştir. Çocuklar sadece hayvanların değil, yetişkinlerin ve çocukların ölümünden de, bahsettikleri görölmüştür. (Köylü, 2004c: 100-101).

Piaget'nin araştırmalarından elde ettiği sonuçlar ile çelişen bu araştırmalar, küçük çocuklardaki oldukça zengin, karmaşık ve o güne kadar beklenmedik bilişsel yetkinliklerin varlığını ortaya çekirmiştir. (Lourenço and Machado, 1996: 144).

Piaget'ye yaygın olarak yöneltilecek diğer bir eleştirileri de, teorisinin verilerle desteklenmeyen yaş normlarına dayandığı yönündedir. Piaget'nin araştırmalarına ilişkin bulgular, bilişsel gelişimi belirli yaş limitleriyle bağdaştırmaktadır. Örneğin, işlem öncesi evre, orta/ara evre ve somut işlemler evresi, çocukların sırayla 5'ten 6'ya, 6'dan 7'ye ve 7'den 8'e kadar olan yaşlarıyla bağdaştırılmıştır. (Piaget and Inhelder, 1966/1973). Soyut işlemler dönemi daha sonra ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır. (Inhelder and Piaget, 1955). Bazı psikologlara göre, kronolojik yaş ve bilişsel evre arasındaki bu korelasyon, Piaget'nin teorisinin en önemli ve en açık tahminleridir. (Lourenço and Machado, 1996: 146).

Piaget'ye yöneltilen bu eleştiri, bir evreden diğer evreye geçerken çocukların tüm bilişsel yapılarının niteliksel olarak değiştiğini ve ilerleme gösterdiğini iddia etmesiyle de ilgilidir. Carey (1985), yaptığı çalışmalarda çocukların tüm alanlarda bilgi elde edebilme ile ilgili yeteneklerinin ancak belirli alanlara özel ve sınırlı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Bond (1991, 1996), bir ergenin soyut işlemler döneminde olsa bile ancak ilgili olduğu alanlarda soyut düşünce gücünü gösterebildiğini fakat ilgili olmadığı matematiksel işlemleri anlamada aynı şekilde soyut düşünce gücünü ortaya koyamadığını tespit etmiştir. (Bond, 1996: 179).

Piaget'ye yöneltilen bu eleştiri süreksizlik kavramıyla da ilgilidir. Piaget'ye göre gelişimde süreksizlik kavramı; kesin yaş sınırlarıyla birbirinden ayrılan ve niteliksel olarak birbirinden farklı evrelerin betimlenmesi anlamına gelmektedir. Oysa yapılan çalışmalar, evrelerin kesin bir biçimde yaş sınırlarıyla ayrılmadığını, bilişsel gelişimde bir süreklilik olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin korunum ilkesinin kazanılması yetersiz bir biçimde 6 yaş civarında görülürken, en iyi korunum ilkesinin kazanımı 8 yaş civarında gözlenmiştir. Yani bir evreden diğerine geçerken bilişsel nitelikler derecesel olarak düzgün bir biçimde artmakta ya da azalmaktadır. En azından evrelerin kesin sınırlarla birbirinden farklılaştığına karar vermek zor görünmektedir. (Driscoll, 2005: 170).

Bu bağlamda, evre görüşü için yeterli desteğin olmaması, eleştirmenlerin dikkat çektiği bir nokta olmaktadır. Piaget'nin kuramına en güçlü eleştiri de, evre kavramı ve düşüncesine yönelik olarak yapılmaktadır. Gelişim sırasında, o dönemdeki bütün psikolojik olaylara uygulanacak özelliklere sahip geniş aralıklar olup olmadığı sorgulanmıştır. Aynı şekilde evre düşüncesinin, gelişimi basite indirgeyerek ve kavramlar arasında olduğundan daha fazla tutarlılık olduğunu iddia ederek, yanıltıp yanıltmadığı da sorgulanmıştır. Buradaki temel sorun, evrelerin çocuğun gerçek zihinsel işleviyle nasıl ilişkili olduğudur. Bütün konularda eş zamanlı değişim anlamında kanıtlar, güçlü bir yapısal evre uyarlamasını desteklememektedir. (Miller, 2008: 114).

Sayı korunumu gibi yalnızca tek bir kavramın uygulama denemeleri arasındaki tutarsızlıklar, bu zayıf uyarlama için bile sorun oluşturmaktadır. Örneğin Siegler, korunum kavramını kazanmadığı ifade edilen beş yaş grubunun yarısından

fazlasının, en az bir öntest problemine doğru yanıt vererek tatmin edici açıklamalarda bulunduğunu görmüştür. (Siegler, 1978: 110).

Evre fikrinin Flavell (1972) tarafından yapılan çözümlemesi, hem bu yaklaşımın eksikliğini, hem de kuram içinde tekrar gözden geçirilebilme potansiyelini ortaya koymuştur. Flavell, Piaget'nin evre kavramına birçok düzeltme önerisi getirmiştir:

1. Evre benzeri nitel değişimler, artan dikkat kapasitesi ya da kavramların artan genellik ve durağanlığı gibi daha aşamalı türden gelişimlerle nedensel olarak ilişkili gözükmemektedir.

2. Bir bilişsel becerinin gelişimi, uzun bir süreye yayılmıştır. Aslında çocuklar bir evrenin “tam işlevsel olgunluğu”nu o evre resmen sona ermeden kazanamayabilirler.

3. Bir evreyi niteleyen kavram ya da yapılar, gelişimlerinde çoğu zaman yalnızca kabaca eşzamanlılık sergiler. Örneğin iki kavramın gelişimi aynı zamanda başlayabilir, ancak farklı zamanda tamamlanabilir veya gelişimleri farklı zamanlarda başlayıp sona erebilir, fakat geçici olarak hatırı sayılır biçimde örtüşürler. Başka geçici ilişkilerde de olasıdır. Çeşitli gelişimler arasındaki ilişkiler, mantıksal-matematiksel yapıların yeterli şekilde açıklanmasında özellikle önemlidir. Bunlar ne bakımdan aynı anda gelişen, sıkıca örülmüş yapılar sistemidir?

4. Belirli bir evrenin bilişsel maddeleri, her ne kadar evre boyunca bir eşzamanlılık olmasa da, sonunda sıkıca örgütlenecek gerçek bir evre oluşturmak üzere birbirleriyle ilişkilenebilir.

5. Bilişsel performansta birçok farklı homojenlik ve heterojenlik türü bulunmaktadır ve bunlar, Piaget'nin kuramı için sonuçları açısından değişiklikler gösterir. Örneğin anlık, gündelik düşüncede durumları test ederken ve bazı bilişsel alanlarda diğerlerinden daha fazla bilişsel homojenlik olabilir.

Piaget'ye yöneltilen bir diğer eleştiri de, çocukların bilişsel gelişimini zayıf olarak işlediği, gelişimi olumsuz bir biçimde karakterize ettiği yönündedir. (Case, 1992a, 1992b). İlk kitaplarında Piaget (1923, 1924) erken çocuk düşüncesini, mantık öncesi ve benmerkezci olarak nitelendirmiştir. Kariyerinin yapısalcı dönemi

süresince Piaget bilişsel yapının, bireyin eylemlerinin öz-denetimi ile ortaya çıktığı fikrini benimsemiş ve mantık öncesi anlayış ve benmerkezci düşünceyi, işlem öncesi düşünce kavramı ile değiştirmiştir. Piaget işlem öncesi dönemi, sıralama (Piaget and Inhelder, 1959), sınıflama (Piaget and Szeminska, 1980) ve korunum yeteneği yoksunluğu ile (Piaget and Inhelder, 1968a) karakterize etmiştir.

Piaget özellikle okulöncesi çocukları, mantıksız ve beceriksiz olarak tanımlanabilir görmektedir. Bir aşamadan gelecek aşamaya devam eden gelişim, yokluktan (negatif aşamadan) varlığa (pozitif aşamaya) geçiş şeklinde zayıf/yetersiz gösterilmiştir. Bu tanımlamalarda gelişimin güçsüz, verimsiz ve zayıf olarak tanımlanması bazı araştırmacılar (Bruner, 1966a, 1966b; Flavell, 1963; Gelman, 1978) tarafından, Piaget teorisinin ciddi bir eksikliği/ihmali olarak değerlendirilmiştir.

Piaget'ye yöneltilen bir diğer eleştiri ise, teorisinin aşırı bir yetenek teorisi olduğu yönündedir. Birçok araştırmacı Piaget'yi, bilişsel görevlerin çözümündeki performans faktörlerinin rolünü görmezden geldiği yönünde eleştirmişlerdir. (Lourenço and Machado, 1996: 149).

Piaget'nin bebeklerden nesne kavramını kazandıkları kabul edilmeden önce saklanan bir nesneyi aramalarını beklemesi, bebeklerin gerçekte olduklarından daha az yeterli olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Baillergeon (1978), nesne sürekliliğini kazanmamış olması gereken dört aylık bebeklerin daha önce orada gördükleri ancak şimdi görüş alanlarının dışında olan kutunun içinden geçiyormuş gibi görünerek düşen bölmeye şaşkınlıkla baktıklarını görmüştür. Diğer çalışmalarda bebeklerin fiziksel kavramlar, nedensellik, zaman, problem çözme, sayı ve sınıflama gibi alanlarda vaktinden önce gelişmiş bir kavrayış sergilediklerini bulmuştur. (Miller, 2008: 123).

Gelman, Meek ve Merkin (1986), Piaget uygulamalardaki yönerge ve gereksinimlerin, küçük çocukların bilişsel görevlerde başarısızlığa yol açabileceğini, daha basit koşullarda ise çocukların bilişsel görevleri başarabileceklerini belirtmişlerdir. Bazı eleştirmenler (Broughton, 1981; Fischer, Bullock, Rotenberg and Raya, 1993), bir yandan Piaget'nin mantıksal yapılarının psikolojik anlamına

fazlasıyla vurgu yapmasından; bir yandan da içerik ve kapsamın etkilerine yeterince vurgu yapmamış olmasından dolayı teorisini 'aşırı bir yetenek teorisi örneği' olarak değerlendirmişlerdir.

Piaget'nin bebeklikten çıkmış çocuklarla yaptığı birçok testin sözel doğası, çocukların test sırasında kullanılan dili anlamaması durumunda, bilgilerinin olduğundan daha aşağıda değerlendirilmesi olasılığını ortaya çıkarmıştır. Siegal (1991), çocukların nicelik, evrenin başlangıcı, rüyaların doğası vb. hakkındaki fikirlerini sözcüklerle ifade edemiyor olabileceklerini, çocukların korunum kavramına sahip olup cevapları için uygun nedenler veremiyor olabileceklerini veya standart Piaget işlemlerinin gerçekten çocukların korunum anlayışlarının önünü tıkıyor olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca çocuğa niceliğe ilişkin iki kere (dönüştürmeden önce ve sonra) soru soran bir yetişkinin, çocuğun ona cevabını değiştirmesi gerektiğini düşünmesine yol açabileceğini de belirtmiştir. Çünkü ona göre çocuklar, özellikle bir otorite figürü bir soruyu iki kere sorduğunda bunun ilk cevabın yeterince tatmin edici olmadığı anlamına gelebileceğini düşünebilmektedirler. Kısacası, çocukların bilgileri gerçekte olduğundan daha az gibi değerlendirilmiştir. (Miller, 2008: 125).

Problemlerin hayli sözel olan gereklerine ilişkin bu kaygı, sözel olmayan ya da en azından daha az sözel yöntemlerin tasarlanmasına yönelik bir dizi girişime yol açmıştır. Belirli kavramların varlığını ya da yokluğunu test etmek için Gelman (1972) çocukların şaşkınlık ifadelerini, Bower (1974) kalp atış hızlarını, Seigler (1978) tahminlerini, Miller (1976) şeker tercihlerini değerlendirme yoluna gitmiştir. Sözel olmayan değerlendirmelerin kullanıldığı bazı çalışmalarda, çocukların Piaget'nin çalışmalarında olduğundan daha iyi performans sergilediklerini bulmuştur. (Miller, 2008: 127).

Nitekim Kıncal ve Yazgan (2010) tarafından yapılan ilköğretim 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin soyut düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırmada, 11 yaşından büyük olmalarına rağmen çocukların çoğunun, soyut işlemler dönemine ait görevleri yerine getiremedikleri görülmüştür. Soyut düşünceye ilişkin bu sonuçları destekleyen birçok benzer çalışma (Flavell and Wohlwill, 1969;

Commons, Richards and Kuhn, 1982; Kramer, 1983; Broughton, 1984; Adey and Shayer, 1990) yapılmıştır.

Piaget'ye yöneltilen bir diğer eleştiri de, bilişsel gelişimde sosyal boyutun önemini (Kitchener, 1996; Howley and Howe 2004) ve sosyal faktörlerin rolünü (Helwig and Turiel, 1987) ihmal ettiği yönündedir. Piaget, sosyal ve duygusal alana önem vermesine rağmen, araştırmalarında ve kuramında bunları görece daha az dikkate almıştır. Dahası toplumsal-tarihsel etkilerin rolünü gereği kadar önemsememiştir. (Miller, 2008: 122).

Piaget, bilginin yapısını açıklamaya çalışırken sosyal faktörler, deneyimler, olgunlaşma ve gelişimin geleneksel faktörleri yerine denge/dengeleme sürecine ağırlık vermiş; bu nedenle de eleştirilere maruz kalmıştır. Bu çerçevede Piaget, biyolojik olgunlaşmayı kuramında çok merkeze almış; akran, anne-baba, öğretmen, okul, kültür ve kültüre özgü sembolleri ve çevre ile etkileşimi, bilişsel gelişimde görmezden gelmiştir. (Lourenço and Machado, 1996: 150).

1970'lerin başında gelişim psikologları (Borke, 1977, 1978; Murray, 1983; Montangero, 1985; Furth, 1986; Davidson, 1992), Piaget'nin çocuğa attığı kalıcı nitelikteki benmerkezci dili eleştirmişlerdir. Araştırmacılar (Mueller, 1972; Garvey and Hogan, 1973; Rubin, 1973; Keenan 1974), iki yaşından itibaren sosyal etkileşim çerçevesinde çocukların dili kullanabildiğini ve bu nedenle çocuk dilinin, egosentrik yerine sosyosentrik olarak tanımlamanın daha uygun olduğunu göstermeye odaklanmışlardır. Bu açıdan teoriyi sosyolojik bağlamda değerlendiren başka çalışmalarda (Mays, 2000; Furth and Youniss, 2000; Moessinger, 2000; Mays and Smith, 2001; Daiute, 2002) yapılmıştır.

Keenan (1974) yaptığı çalışmada üç yaşındaki ikizlerin konuşmalarını incelemiş ve çocuk konuşmalarındaki sadece düşük bir oranın (%6) dinleyiciye yönelik olmayan konuşma olduğunu tespit etmiştir. Piaget'nin çocuk dilindeki benmerkezci yaklaşımı sadece küçük çocuklarda değil ergenler ve yetişkinler üzerinde de yeniden çalışılmıştır. Piaget'nin iddia ettiğinin aksine egosentrizmin zeka düşüklüğü ile tanımlanamayacağı da ifade edilmiştir. Piaget'nin, sosyal faktörlerin rolünü görmezden gelerek bilişsel gelişimde biyolojik olgunlaşmayı

merkeze alan yaklaşımı karşısında, aileden okula, eğitimden kültüre bilişsel gelişimde etkili olabilecek sosyal faktörlerin varlığını ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. (McDonald, 2002: 43).

Piaget'ye yöneltilen bir diğer eleştiri de, bilişsel gelişim teorisinin verilerle doğrulanmayan gelişimsel senkronizasyonlar öngördüğü yönündedir. (Lourenço and Machado, 1996: 151). Bazı araştırmacılar (Case, 1992a), teorisinin bilişsel görevlerde oldukça homojen olduğunu ve senkronize performanslar öngördüğünü belirtmişlerdir. Örneğin bir çocuk, somut işlemler dönemine geldiğinde, sıralama, sınıflandırma, korunum ve algıda değişmezlik gibi çeşitli görevlerdeki gelişim seviyelerinin uyumlu ve birlikte geliştiği öne sürülmüştür. Piaget tarafından alınan yapısalcı pozisyona göre, görev alanları arasındaki eş zamanlılık, zihinsel gelişimsel bir prensiptir. Piaget tarafından öngörülen bilişsel gelişim dönemlerindeki bu gelişimsel eşzamanlılığı test etmek üzere geliştirilen araştırmalar (Brainerd, 1973b), genel olarak hem operasyonel işlemler, hem de bilişsel görevlerde asenkroni/uyumsuzluk ve farklılığı ortaya koymuşlardır.

Piaget insan zihninin gelişimiyle ilgili dört önemli dönemden bahsetmiştir. Dönemler boyunca meydana gelen farkların niteliksel olma eğilimi gösterirken, belirli bir dönemdeki değişikliklerin genellikle niceliksel ve doğrusal olduğunu ve dört dönemin, zorunlu olan bir gelişim sırasının olduğunu ileri sürmüştür. Yani bir çocuk diğer döneme geçmek için içinde bulunduğu dönemi tamamlamak zorundadır. Gelişimsel senkronizasyonlarla beraber, gelişimin bu kadar katı ve değişmez yapısı da eleştirilerden kurtulamamıştır. (Solso vd., 2011: 457).

Bilişsel gelişim teorisinin, verilerle doğrulanmayan gelişimsel senkronizasyonlar öngördüğü yönündeki eleştiriler yanında Piaget, çok az kanıt ile çok fazla teori ürettiği yönünde de eleştirilmiştir. Piaget ve Inhelder (1959) tarafından hazırlanan "*The Growth of Logical Thinkng from Childhood to Adolescence*" isimli çalışmanın son bölümü, bu eleştirilere örnek olarak verilmiştir. Ayrıca Piaget, çocukların bilişsel gelişiminde, bireysel olarak bir aşamadan diğerine geçerken yaşadıkları kavramsal süreçler hakkında tatmin edici açıklamalar yapamadığı konusunda da eleştirilmiştir. Piaget bu soruna "*The Development of Thought*" isimli çalışmasında dikkat çekmiştir. Fakat açıklamaları ispat edilebilir,

denenebilir ve açık olmaktan ziyade soyut/kuramsal, kapalı ve daha çok felsefi bulunmuştur. (Bybee and Sund, 1990: 296).

Bu çerçevede, Piaget'ye yöneltilen bir diğer eleştiri de, teorisinde süreçlere ve kavramlara ilişkin tanımlama yaptığı ama açıklama yapmadığı yönündedir. (Brainerd, 1978b: 173; Ojose, 2008: 28). Deneysel araştırmacılar olarak tanınan Gelman (1969) ve Brainerd (1977a), Piaget'yi kavramsal yapıların önemini vurgulamamış olmakla da eleştirmişlerdir. Bazı psikologlar (Cohen, 1983; Eggen and Kauchak, 2000) bilişsel gelişim teorisini, belirsiz ve net olmayan açıklamalar nedeniyle eleştirmişlerdir. Bilişsel gelişim teorisini tanımlama yönünden aşırı; açıklama yönünden yetersiz/zayıf bulmuşlardır. Psikologlar bu eleştirileri yöneltirken sık sık Brainerd'ın araştırmalarına atıf yapmışlardır. Brainerd (1978b: 173), davranışların kabul edilebilir tanımlamaları olsada, Piaget'nin kuramının açıklayıcı yapılar olarak hiçbir nitelikleri olmadığını ifade etmiştir. Boden yaptığı çalışmada (1979: 29), Piaget'nin teorisinin, bilişsel değişimle yaş arasındaki ilişkiyi çok güzel tanımlarken, bununla ilgili açıklayıcı güce sahip olmadığını belirtmiştir. Yine aynı çerçevede denge/dengeleme kavramının, Piaget tarafından hak ettiği kadar açık ve detaylı bir şekilde ortaya konulmadığı da ifade edilmiş; bu nedenle denge/dengeleme kavramının iyi bir metafor; kötü ve gereksiz bir kavram olduğu vurgulanmıştır. (Zazzo, 1962: 18). Ayrıca Piaget, bilinçaltı ve ahlaki gelişime ilişkin yeterli ve derinlemesine açıklama yapmadığı için de eleştirilmiştir. (Bybee and Sund, 1990: 307).

Evre ölçütlerinin yanı sıra hem evre içindeki hem de evreden evreye geçişteki mekanizmaların açıklığa kavuşturulmasına ihtiyaç vardır. Piaget değişime ilişkin açıklamaların oldukça önemli olduğunu düşünmüş olsa da, gelişimin seyrini betimlemekte açıklamaktan daha başarılı olmuştur. Özümleme ve uyma gibi işlevsel değişmezler en fazla bilişsel gelişimi incelemek için genel bir çerçeve sağlamıştır. Duyu-hareket düşüncesinin nasıl işlem öncesi düşünceye, işlem öncesi düşüncesinin de nasıl işlevsel düşünceye dönüştüğüne ilişkin belirli, kesin ifadeler yoktur. Dahası dengeleme süreci sezgisel olarak çekici bir fikir olsa da, çocukların bir çelişkiye ilişkin farkındalıklarının onları nasıl bir çelişkiyi çözmeye yönelttiği açık değildir. (Miller, 2008: 118).

Piaget, çocukların dünya hakkındaki bilgilerini temsil edecek ayrıntılı bir bilişsel yapı sistemi ortaya koymuştur. Ancak burada eksik bir halka vardır, o da yapıların belirli bir bağlamda “var olan” problem çözme stratejilerine tam olarak nasıl dönüştürüldüğünün ayrıntılı bir açıklamasının olmamasıdır. Bu tür bir performans kuramı, bir çocuğun bilgisinin herhangi belirli bir materyallerle, belirli bir bağlamda nasıl ifade edildiğini açıklayabilirdi. Kritik bilişsel süreçler bellek, dikkat, sosyal etkiler, zihinsel kapasite ve öz düzenlemeyi kapsamaktadır. Bu süreçleri etkileyen değişkenler örneğin, materyallerdeki her niteliğin (şekil, renk) çarpıcılığı, materyallerin aşinalığı, hatırlanacak bilginin miktarı ve göreve ilişkin yönergelerin karmaşıklığını içerebilir. (Miller, 2008: 120).

Bilişsel gelişim kuramında tanımlama yaptığı ama açıklama yapmadığı yönündeki eleştiriler çerçevesinde Piaget, eserlerindeki simgecilik yönünden de eleştirilmiştir. (Maury, 2008: 100). Yapılan araştırmalarda (Broughton, 1981; Forman, 1992; Winegar and Valsiner, 1992), Piaget'nin bilişsel gelişime, matematik ve fizik eğilimli olarak yaklaştığı, bilişsel etkinlikleri matematiksel ifadelerle formüle ettiği ortaya konulmuştur. (Furth, 1985: 103).

Piaget'ye yöneltilen bir diğer eleştiri de, düşünceyi dil aracılığıyla değerlendirmesi nedeniyle çelişkiye düştüğü yönündedir. Bu eleştiri, Piaget'yi sorgulayan her çalışmada yer almış bir eleştiridir. Ayrıca Piaget'ye yönelmiş en yerinde eleştirilerden biri olarak da kabul edilmiştir. Eleştirmenler, özellikle bilişsel gelişim hakkında değerlendirme yapmak için, Piaget'nin yoğun olarak klinik metotlara dayandığını ve araştırmalarının sözel tekniklerle ilgili olduğunu fakat burada bir paradoks bulunduğunu, çünkü Piaget'nin operasyonel düşüncenin teknik tanımında dilden hiç söz etmediğini belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre eğer bilişsel görevlerdeki sözlü gerekçeler ortadan kaldırılırsa, kavramsal gelişim daha 'saf' bir şekilde kendini gösterir ve sonuç olarak da araştırmacının, çocuğun bilişsel yeteneklerini küçük görmesi daha zor olurdu. Dil, her ne kadar Piaget'nin işlevsel yeteneklerinin kuramsal açıklamasında açıkça var olmasa da, gelişimin gerekli bir faktörü olarak sayılmıştır. (Lourenço and Machado, 1996: 153).

Çocuk dili ve düşüncesi üzerine çalışmalar yapan Vygotsky (1962), Piaget'yi egosentrizm ve çocukta egosentrik konuşma konularında eleştirmiştir. Piaget'nin

çocukta dil gelişimini sosyal evreden bireysel evreye geçerek geliştiğini ifade eden görüşleri karşısında aksini savunmuş ve çocuk dilindeki egosentrik yapının spesifik bir fonksiyon olduğunu belirtmiştir. (Vygotsky, 1962: 16).

Piaget'ye yöneltilen bir diğer eleştiri de, ergenlik sonrası bilişsel gelişimi göz ardı ettiği yönündedir. (Jenks, 2002: 81). 1970 yılına kadar Piaget ve Inhelder (1955), soyut düşünme aşamasının bazen 11 ile 12, bazen de 14 ile 15 yaşları arasında başladığını ve bu aşamada insan biliş/bilincinin en son denge formuna ulaştığını ifade etmişlerdir. Bu iki ifade Piaget'nin, ergenlik sonrası bilişsel gelişimi ihmal ettiği yönünde, teorisine yöneltilen eleştirinin sebebi olmuştur. (Riegel, 1975; Alexander and Langer, 1990; Wolfson, 2002). Bu eleştiriler çerçevesinde Basseches (1984) ve Arlin (1975), bilişsel gelişimde beşinci evreyi sorgulayan ve açıklayan araştırmalar yapmışlardır.

Ergenlik sonrası bilişsel gelişimin ihmal edildiği yönündeki eleştiriler çerçevesinde Epstein (1974, 1977) ve Fuster (2002) tarafından yapılan araştırmalarda, bilişsel gelişimle beyin gelişimi arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Beynin belli zamanlarda belirgin bir şekilde geliştiği, belli zamanlarda ise hiç gelişmediği tespit edilmiştir. Yaşlara göre çocukların yaklaşık %85'inde şöyle bir beyin gelişim seyri tespit edilmiştir. A. 3-10 ay, b. 2-4 yaş, c. 6-8 yaş, d. 10-12 yaş, e. 14-16+ ve üstü. İfade edildiğine göre beyin gelişimi genel olarak total sinir ağındaki artışla sonuçlanmakta ve sinirsel hücre ara bağıntılarındaki bu artış, bireyin zihninde yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını mümkün kılmaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki evrelerle, beyin gelişimindeki süreçler arasında oldukça iyi bir örtüşme görülmesine rağmen, Piaget'nin araştırmasının büyük bir bölümünün, beyin gelişiminde 14 ve üstü yaş sürecine denk gelen, geç ergenlik dönemini içinde barındırmadığı görülmüştür. Bu nedenle beşinci safhanın varlığı, Piaget araştırmalarında mevcut değildir. (Bybee and Sund, 1990: 304).

Bilişsel gelişim kuramına yöneltilen bir diğer eleştiri de, Piaget'nin teorisinde yanlış/uygunsuz mantık modelleri kullandığı yönündedir. (Lourenço and Machado, 1996: 156). Piaget (1952, 1953, 1967d), gelişimde ortaya çıkan birkaç zeka çeşidini ve onların yapısal organizasyonunu karakterize etmek ayrıca ilk bakışta hiçbir ortak yanı olmadığı düşünülen bilişsel aktivitelerdeki formal analogileri keşfetmek için

mantığı kullanmıştır. Bazı psikologlara (Basseches, 1984; Broughton, 1984) göre, mantık ve gerçek kavramlarını fazla kullanarak Piaget, kendini doğal düşünceden yani araştırmasının en önemli konusundan uzaklaştırmıştır. Bu yaklaşımı Piaget'nin bilişsel gelişim sürecinde, yaratıcılık, sorun çözebilme ve beynin sağ yarım küresine ilişkin önemli diğer bilişsel süreçleri ihmal etmesine de neden olmuştur. (Boden, 1979: 46).

Bazı mantıkçılara göre (Parsons, 1960; Osherson, 1975) Piaget, mantık normlarını ihlal etmiş ve 'oldukça garip' sonuçlar çıkaran bir önerme mantığı geliştirmiştir. Önermeli mantığın gelişimi hakkındaki psikolojik araştırmalar, bariz bir şekilde Piaget'nin teorisi ile çelişen sonuçlar ortaya koymuştur. (Ennis, 1982: 128). Bununla birlikte, Weitz (1971), Brainerd (1976a), Seltman ve Seltman (1985) yaptıkları çalışmalarda, Piaget'nin soyut gelişim dönemi için kullandığı mantık modelinin geçersiz olduğunu ortaya koymuşlardır.

Piaget'nin önermesel mantığı kullanım şekli de mantıkçılar tarafından sorgulanmıştır. Genel olarak mantıkçılar, Piaget'nin bilişsel gelişim araştırmalarında kullandığı önermeli mantığın, felsefecilerin önermeli mantığı ile aynı olmadığını iddia etmişlerdir. Onlara göre Piaget'nin mantığı, anlama katkısı olmayan/gereksiz bir mantıktır ve içinde felsefi önermeler olmayan maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca bu maddelerin birbirine bağımlı olması, mantıksal önermelerin karakteriyle de uyuşmamaktadır. Piaget'nin teorisi üzerine yapılan bu kavramsal eleştiri, Ennis (1975, 1976) tarafından en iyi şekilde ortaya konulmuştur. Somut işlem evresindeki çocukların önermelerin geçerli olanlarını çözebildikleri, geçersiz olanları ise çözemedikleri görülmüştür. (Ennis, 1975; Bruner and Kenney, 1966). Ayrıca, Kuhn, Amsel ve O'Loughlin (1988), Piaget'nin soyut işlemler dönemindeki mantık açıklamalarını eleştirmişlerdir.

Piaget ilk çalışmalarında (1926b) çocukların anavatan algılarına yönelik araştırma yapmış fakat bu araştırmasında standardize edilmemiş sorular ve araştırmasındaki sözel gerekçeler nedeniyle, çocukların ülke ve milliyet anlayışlarına yönelik bir araştırma (Piaget and Weil, 1951) daha yapmıştır. Bu çalışmasında Piaget, yaşları 4 ile 15 arasında değişen Cenevreli 200 çocuğun şehir, ülke ve milliyet anlayışlarını değerlendirmiştir. Piaget'nin milliyet ve mensubiyet kavramına

eleştiriler yönelten Jahoda, Piaget'nin Cenevreli çocuklar üzerine yaptığı araştırmaya yönelik bir replikasyon çalışması (Jahoda, 1964) yapmıştır. Jahoda, yaşları 6 ile 11 arasında değişen 144 Glasgow'lu çocuğun, milliyet, ülke ve şehir anlayışını ortaya koymaya çalışmıştır. Piaget'nin Cenevreli çocuklar üzerine yaptığı deneyin, Glasgow'lu çocuklar üzerine uygulanamayacak kadar hatalı olduğunu ifade eden Jahoda, Piaget'nin ortaya koyduğu milliyet ve mensubiyet anlayışını Glasgow'lu çocuklara atfetmenin uygun olmadığını kanıtlamıştır. Piaget'nin deneylerinde, milliyet kavramının hangi yapılarla ilgili olduğunu anlayacak kapasiteye sahip çocukların bile hata yaptıkları tespit etmiştir. Çocukların başarısızlıklarının, zihinsel yetkinliklerinden ziyade, milliyet sınıfı ve sınırlarının karakterlerine olan az aşinalıklarından kaynaklandığı belirtmiştir.

Bilişsel gelişim kuramı, dil bilimciler, psikologlar, mantıkçılar tarafından eleştirildiği gibi eğitimciler (Furth and Wachs 1975; Brown and Desforges, 1977; Hall, 2000; Marchand, 2012) tarafından da eleştirilmiştir. Piaget'nin teorisinin eğitim alanında büyük bir paradigmanın temeli olup olmadığı tartışılmış; eğitime uygulanabilir olup olmadığı sorgulanmış ve eğitimcilerin karşılaştığı sorunlara cevap bulamadığı yönünde eleştirilmiştir. Birçok psikolojik teori, eğitimciler tarafından uygulanabilir/pratik olmamakla eleştirilmiştir. Esasen eğitimciler, günlük sınıf problemlerine uygulanabilecek ve somut sonuçlar doğuracak teorilere ihtiyaç duyarlar. Oysa Piaget'nin çalışmalarının eğitimciler için çok az bir pratiksel tavsiyede bulunduğu görülmüştür. (Bybee and Sund, 1990: 302).

Öğrencilerin kavramsal gelişimine yardımcı olmak her zaman eğitimin bir amacı olmuştur. Piaget'nin teorisi eğitimcilere bilişsel gelişim amacıyla olanak sağlamaktadır. Kohlberg ve Mayer (1972) bu durum hakkında tartışmışlardır. Eğitimciler Piaget'nin teorisini, genellikle gelişim seviyeleri ve muhakeme yeteneğini geliştirme formundaki hedef ve amaçlarla uygulamaya meyilli olmuşlardır. Piaget'nin teorisinin bu özel uygulaması, teorisinin sorgulanmaksızın kabulü ve eğitime dair, kesin olarak tanımlanmış safhaların uygulanması konusunda eleştirilmiştir. (Kohlberg and Mayer, 1972; Kuhn, 1979b).

Bilişsel gelişim kuramının dönemleri de pek çok açıdan eleştiriye uğramıştır. (Byrnes, 1996). Örneğin, Brainerd (1978b: 175), Piaget kuramındaki bilişsel

aşamaların, ispatsız olarak kabul edildiğini, yeni ve kapsamlı açıklamalar yönünden zayıf olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede, evrelerin gerçekte de var olup olmadıkları gelişimin ve evreler arası geçişin sabit olup olmadığı etrafında araştırmalar (Dawson-Tunik, Fischer and Stein, 2004) yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi, çocukların fikirleri kavrama ve işlemleri uygulama konularında, Piaget'nin çalışmalarındaki sonuçlara göre erken geliştiklerini ortaya koyulmuştur. Bilişsel gelişim kuramının dönemlerine yönelik bir başka eleştiri de, bilişsel gelişimin farklı alanlarda farklı hızlarda ilerlediği yönündedir. (Schunk, 2012: 238).

Piaget'nin teorisinin evrensel olarak uygulanabilirliği, kültürler arası araştırma sorununu ortaya çıkarmıştır. Kültürler arası araştırmalar, Piaget'nin iki önemli ilkesini incelemiştir. (Dasen, 1972, 1977a; Ashton, 1975; Buck-Morss, 1975, 1982). Bunlardan ilki gelişimsel evrelerdeki sürecin değişip değişmediği, ikincisi ise gelişimsel evrelerin yaygın bilişsel içeriklerinin olup olmadığıdır. Bazı araştırmalar evrelerin kültürlerden kültüre değişebildiği ayrıca bu evrelerin içindeki bilişsel performansın çeşitlendiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar dildeki farklılıkları, kültürel deneyimleri ve eğitimi, araştırmanın sonuçlarının altında yatan önemli faktörler olarak görmüşlerdir. (Bybee and Sund, 1990: 295).

Sosyo-kültür araştırmacısı ve dil bilimci Vygotsky (1981), Wertsch ve Kanner'de (1992) Piaget'yi genel olarak kültürel içeriği ve özel olarak da dili önemsizleştirdiği konusunda eleştirmişlerdir. Bilgi işlem kuramcısı olan Siegler (1978) ise Piaget'yi daha bölgesel ve özel konulardan ziyade oldukça evrensel konular hakkında çalıştığı yönünde eleştirmiştir.

Piaget bilişsel gelişimin tüm kültürlerde değişmez bir sıra içerisinde ortaya çıktığını öne sürmesine karşın, yapılan çalışmalar tüm kültürlerde soyut işlemler dönemine ulaşamadığını göstermiştir. Örneğin Siegler'in yaptığı çalışmada (1986), gelişmiş toplumlarda bile ergenlik döneminde liseyi bitiren çok küçük bir yüzdenin soyut işlemler dönemine ulaştığını tespit etmiştir, Leahey ve Harris'de (1997) Piaget'nin soyut işlemler döneminde bile bireylerin istenilen soyut akıl yürütmeyi gerçekleştiremediklerini rapor etmişlerdir.

Piaget, çocuğun zihinsel gelişiminin onun hareketlerine bağlı olduğuna kani olmuştur. (Bybee and Sund, 1990: 9). Çünkü davranış modellerini incelerken zihinsel işlemlerin başlangıcını tam olarak anlamak için ilk önce nesneleri elle idare etme ve onlardan deneyim kazanmanın gerektiğini ifade etmiştir. (Evans: 1999, 174). Piaget için karmaşa varsa ayırım vardır. Bu bakımdan ne çocuk, ne de nesne tek başına gelişmez ve ilerlemez. Elbette bir etkileşim vardır. Bu özgün karışımdan hareketle, her ikisi de giderek büyüyen bir bağımsızlığa doğru giderler. Çocuk önce nesneyi algılar, sonra kendisini algımlarken gerçeği fark eder. Dönüşüm halindeki bu ilk oluşum gelişerek yeniden oluşur. Kademeli olarak birbirlerini özümseyebilir ve böylece bireyin örgütlü bütünlüğüne ulaşabilirler. Piaget, bu şekilde zekayı davranışa indirgeyerek değerlendirmiştir. (Maury, 2008: 73-74).

Piaget gelişimin fiziksel ve sosyal çevre ile düzenli etkileşimlerle doğal olarak ilerleyeceğini belirtmiştir. Dengeleme içsel bir nitelik ve gelişim ancak bir dengesizlik veya bilişsel çatışma durumlarında ortaya çıkar. Yani, çocuğun iç yapılarının (şema) ve inançlarının gözlemediği gerçeklikle uyumunu bozan bir olayın meydana gelmesi gerekir. Bundan sonra, dengeleme süreci özümleme ve uzlaştırma mekanizmaları ile bu çatışmayı çözmeye uğraşır. Gelişimsel değişimin dinamiği içseldir. Çevresel etmenler ise dışsaldır. Çevresel etmenler, gelişimi etkileyebilir ama yönetemezler. Bu nokta eğitim açısından da önemlidir çünkü Piaget, öğretmenin gelişime çok az etkisi olabileceğini öne sürer. Öğretmenler çevreyi çatışma yaratacak hale getirebilirler fakat çocukların bu çatışmayı nasıl çözeceği ön görülemez. Öğrenme çocuğun yaşadığı bilişsel çatışmayı: özümleme veya uzlaştırma yoluyla yeni bir iç yapı inşa ederek veya var olan yapıyı değiştirerek çözdüğünde oluşur. Yapısal değişikliğe (uyuma) yol açabilmesi için bilginin kısmen anlaşılması (özümleme) gerekir. Çatışmayı dengeleme yoluyla başarılı bir şekilde çözmek için dönem geçiş aşamalarına girilmediyse çevresel uyarımlarla ortaya çıkan çatışmaların olumsuz etkileri olur. Bu da öğrenmenin gelişimle sınırlandırıldığını gösterir. (Brainerd, 2003: 252).

Yine evrelere ilişkin eleştiriler çerçevesinde Piaget, dönem başarılarındaki bireysel farklılıkları dikkate almadığı yönüyle de eleştirilmiştir. (Jahoda, 1964: 1082). Piaget, bilişsel aşamaları hızlandıracak, geciktirecek ve hatta engelleyecek

faktörlerden ziyade daha çok bilişsel aşamaların sırası ve ortaya çıkarılması ile ilgilendiği yönünde de eleştirilmiştir. (Lourenço and Machado, 1996: 150).

Çocuk düşüncesindeki evre değişimlerinin daha çok dikkat ve bilişsel işlemlerdeki değişimlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. (Siegler, 1991; Meece, 2002). Çocuklara bilişsel işlemleri daha etkili kullanma öğretildiğinde, daha ileri bilişsel döneme ait işlemleri yapabilmektedirler. Oysa ki Piaget, bilişsel gelişimin öğretilmeyeceğini ileri sürmüştür. (kontrol edilecek) Ancak araştırmalar (Zimmerman and Whitehurst, 1979; Adey, 1988; Adey and Shayer, 1990), bilişsel gelişimin hızına etki edebilen faktörleri ortaya koymuşlardır.

Evrelere ilişkin yapılan diğer araştırmalarda, duyuşsal motor evrenin bilişsel içeriğini ve varlığını doğrulayan çalışmalar yapılmıştır. Uzgiris ve Hunt (1974) bu evredeki bilişsel içeriğin, Piaget tarafından öngörülen sırayla ilerlediğini bulmuştur. Buna benzer sonuçlar diğer araştırmacılar (Corman and Escalona, 1969; Kramer and Cohen, 1975) tarafından da gözlemlenmiştir. Buna rağmen evreler üzerine yapılan diğer araştırmalarda (Bower, 1974; Harris, 1975), duyuşsal motor evrede görülen nesne devamlılığı konusunda net bir resim ortaya konulamamış; nesne kalıcılığını edinme konusunda önemli tutarsızlıklar gözlenmiştir.

İşlem öncesi evrelerde yer alan, benmerkezcilik, nedensellik, dil ve kişilik gibi konular üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Borke (1978), Chandler ve Greenspan (1972), Rubin ve Maioni (1975) tarafından yapılan araştırmalarda, Piaget'nin çocukların benmerkezciliği hakkındaki tespitlerinin hatalı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar daha genç çocukların verdikleri doğru cevaplarda, Piaget'nin tahmin ettiğinden daha yüksek frekanslar bulmuşlardır. (Bybee and Sund, 1990: 300).

Piaget dili, “kendini merkeze alan dil” ve “toplumsallaşmış dil” adını verdiği iki bölüme ayırmıştır. Piaget'ye göre, çocuk birinci kısma giren cümleleri söylerken ne kime söylediğini, ne de kimin tarafından dinlendiğini umursamaktadır. Ya kendisi için söylenmekte ya da herhangi birini o andaki işine katma zevki için konuşmaktadır. Bu dil egosantriktir çünkü çocuk ancak kendisinden söz etmektedir. Karşısındaki kişi rastgele seçilmiş ve ondan ancak görünüşte bir ilgi istenilmektedir.

Karşısındakine etki etme ya da ona gerçekten bir şey öğretme ihtiyacı duymamaktadır. Piaget egosantrik dili tekrarlama, monolog ve iki kişilik monolog olarak üç kategoriye ayırmıştır. Toplumsallaşmış dili de uygun bilgi, eleştiri, emirler-dilekler-tehditler, sorular ve cevaplar olarak beş kategoriye ayırmıştır. (Piaget, 2007a: 9).

Piaget'nin çocuk dilinde yaptığı bu sekiz temel kategori “yapay” olarak eleştirilmiştir. Çünkü benmerkezci perspektif ve dil konusunda Piaget'nin teorisinin başka araştırmalarla tartışılabilir tutarsızlıkları olduğu görülmüştür. Dil üzerine yapılan araştırmalarda (Kohlberg, Yeager and Hjertholm, 1968; Loft, 1972) ulaşılan sonuçlara göre, benmerkezci konuşma oranı en küçük çocuklarda bile hiçbir zaman %50'yi geçmemektedir. Bu yüzden benmerkezci dilin, çocuk konuşmasının tamamına hakim olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar, çocukların basit konuları, başkalarının görüş açısından düşünebildiğini göstermiştir. Örneğin anne, çocuğa hasta olduğunu söyleyip yattığında çocuğun, annesinin üstüne battaniye örttüğü, daha sessiz oynadığı, ilaç verdiği gözlenmiştir. (Senemoğlu, 2010: 44).

Piaget'nin çalışma konularından biri olan korunum üzerine de çok sayıda araştırma (Braine, 1959-1962b; Uzgiris, 1964; Zimiles, 1966; Brainerd, 1977c; Acredolo and Acredolo, 1979) yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda Piaget'nin korunum kavramı ve bu kavram etrafında şekillenen diğer bazı kavramlarla ifade edilen bilişsel özelliklerin, somut işlem dönemindeki yerinin yanlış ve bunun da büyük ihtimalle işlem öncesi dönem kabiliyeti olduğu ortaya konulmuştur.

Birçok çağdaş kuramcı, Piaget'nin kullandığı araştırma yönteminin de hatalı olduğunu düşünmüştür. Piaget'nin, çocukların yetkinliklerini hafife aldığı, düşünceyi dil aracılığıyla değerlendirdiği ve teorisinin aşırı bir yetenek teorisi olduğu yönündeki eleştiriler göz önüne alındığında, araştırma yöntemi açısından da Piaget'nin ciddi eleştirilere maruz kaldığı görülmektedir. Bu açıdan Piaget'nin, araştırmasındaki örneklemin küçük, analizlerinin güçsüz, kontrollerinin eksik (Bybee and Sund, 1990: 294; Ferrari, Pinard and Runions, 2001: 199), kuramsal ve kavramsal olarak yetersiz (Brown and Desforges, 1977; Fischer, 1978; Cohen, 1983),

metodolojik olarak kusurlu (Braine, 1962; Ennis, 1975; Mayer, 2005) olduğu belirtilmiştir.

Yöntem bilim ve bilimsel usluba ilişkin Piaget, gelişim biliminin kurallarını yerine getirmediği yönünde eleştirilmiştir. Deneklerin sayısının azlığı, iki bağımsız gözlemciden elde edilen güvenilirlik ölçülerinden yoksunluk ve çocukların anlık çevreleri üzerinde yalnızca laboratuvarında sağlanabilecek kontrolün olmaması, Piaget'yi deneysel psikologların eleştirilerine açık hale getirmiştir. (Miller, 2008).

Daha büyük çocuklarla yaptığı çalışmalarda Piaget, sıklıkla çok sayıdaki çocuğu test etmiştir. Genellikle de klinik yöntemi kullanmıştır. Bu yöntemin her ne kadar belirli üstünlükleri olsa da bir dizi sakıncaları olduğu da ifade edilmektedir. Başlıca iki sakıncası, deneycinin sorularını sorarken çok yönlendirici olması ya da yeterince yönlendirici olmaması ve sıklıkla farklı çocuklara biraz farklı soruların sorulmasıdır. Örnek yönergeler, materyaller ve tepki ölçüleri deneysel psikolojide testin belkemiğini oluşturmaktadır. (Miller, 2008: 127).

Piaget'nin deneylerine ilişkin raporları günümüz psikologları için bilimsel yönden çok tartışmalıdır. Çoğu araştırmacıya göre Piaget'nin raporları, okuyucunun araştırmayı değerlendirmesine izin vermemektedir. Çocukların sayısını, ırkını ya da sosyo ekonomik düzeyini ve test yöntemini de bildirmemektedir. Bazen Piaget'nin hipotetik çocuklardan mı yoksa gerçekten test ettiği çocuklardan mı söz ettiğini anlamının da güç olduğu bildirilmiştir. Sıkı kontrollü laboratuvar deneyleri ve istatistiksel analizlerden etkilenmemiştir. Piaget, bulguların istatistiksel özelliklerini sunmak yerine uzun uzadıya yorumladığı örnek protokolleri vermiştir. Okuyucunun bu protokollerin test edilen bütün çocukları temsil edip etmediği hakkında bir fikri yoktur. (Miller, 2008: 127). Flavell (1963), Piaget'nin temel olarak bilim topluluğundan daha çok, kendi merakını tatmin etme amacıyla olduğu sonucuna varmıştır.

Bu eleştiriler çerçevesinde yapılan replikasyon çalışmalarında Piaget'nin, daha küçük çocukların yeteneklerini tam olarak anlayamadığı; çocukların kapasitelerinin altında özellikleri keşfettiği belirtilmiştir. Onlara göre Piaget'nin yapmış olduğu deneyler son derece karmaşıktır ve birçok üst düzey bilişsel beceri

gerektirmektedir. Eleştiriler çocukların daha ileri bilişsel düzeydeki problemleri sergileme yeteneğine sahip olabileceklerini fakat yeteneklerini kanıtlamak için sözel becerilerden (dil) yoksun oldukları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yüzden deneylerde sözel ölçüler kullanılmadığında sonuçlar, Piaget'nin belirttiğinden farklı olmaktadır. (Chapman and McBride, 1996: 393). Örneğin nesne sürekliliği ile ilgili yapılan çalışmalarda (Baillargeon, 1987), nesnelerin zihinsel delillerinin 3-4 ay kadar erken görülebileceği öne sürülmüştür.

Bebeklerin nesnelerin kalıcı olduğunu anlayabildiklerini fakat yerini hatırlamaları için hafıza becerilerinden ve nesneyi bulmak için gerekli eylemleri yerine getirmeleri gereken motor becerilerinden yoksun olabilecekleri belirtilmiştir. Benzer şekilde 3-4 yaşındaki çocukların basit düzeyde perspektif alabildikleri bulunmuştur. Üç yaşındaki çocuklarla daha aşına oldukları bir dil ve az sayıda nesne kullanılan çalışmalarda (Gelman, 1972; Pufall, Shaw and Syrdal-Lasky, 1973; Wachs, 1975; Gelman and Gallistel, 1978), sayı korunumu yetisini kazanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin yine bu çerçevede Gelman (1972), küçük çocukların sayı korunumu yeteneğini incelemek için sihirli fare deneyleri yapmıştır. Bu deneylerde 3 yaşındaki çocuklara iki farklı tabak gösterilmiştir. Tabağın birinde 3, diğerinde ise 2 tane oyuncak fare konulmuştur. Gelman tabakları 'kazanan' ve 'kaybeden' olarak isimlendirmiş; çocuklara önce 'kazanan' tabağı almaları daha sonra 'kaybeden' tabağı almaları söylenmiştir. Çocuklar 'kazanan' ve 'kaybeden' tabakları doğru olarak belirledikten sonra, 3 farenin olduğu tabaktaki fareler birbirine iyice yaklaştırılmış ve çocuklara tekrar sorulmuştur. Çocukların yine 'kazanan' tabağı dizinin uzunluğundan ziyade, tabağın üzerindeki fare sayısına göre belirledikleri; çocukların üç fare birbirine yaklaştırıldığında bile hala o tabağa kazanan tabak dedikleri tespit edilmiştir. (Gelman, 1972: 87). Bu ve benzeri çalışmalar, çocukların sayı korunumunu, Piaget'nin iddia ettiğinden daha erken kazandığını göstermiştir.

Yine evrelere ilişkin çocuklardaki gerçeklik kavramı üzerine yapılan araştırmalarda (Steiner, 1974; Bruner, 1992; Woolley and Wellman, 1993), okul öncesi dönemde yer alan çocukların zihne dair bilgilerinin, Piaget'nin belirttiğinden daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. 3 yaşındaki çocukların birçoğu, içsel istek ve

arzularının bir kişinin belirli bir şekilde davranmasına neden olabileceğini anlamakta; ayrıca 3 ile 5 yaşındaki çocukların çoğu kişinin rüyasındaki kurabiyelere dokunmasının ve onları yemesinin mümkün olmadığını bilmekte oldukları görülmüştür. (Woolley and Wellman, 1993: 14).

Bir grup İngiliz ve Brezilyalı araştırmacı, düşünce gelişimi çerçevesinde, Brezilya'daki 9-15 yaşlar arasındaki sokak satıcılarının hesap yapma becerilerini incelemiştir. Bu araştırmacılar çocukların ve ergenlerin alış veriş işlerinde karmaşık matematik becerilerini geliştirdiklerini fakat aynı matematiksel işlemleri içerik dışında sunulduğunda sergilemede yetersiz olduklarının farkına varmışlardır. Bu araştırmanın sonuçları, matematik problemlerinin gerçek hayat içeriklerine yerleştirildiklerinde daha yüksek oranda çözüldüğünü ortaya koymuştur. Yine bu araştırma sonucu, çocukların mevcut matematik bilgilerini kullansalarda, kullanmasalarda problem çözmede içeriğin önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Karşıt kültürel çalışmaların sonuçları, düşünme becerilerinin geliştiği kültürel içerikleri dikkate almanın önemini vurgulamıştır. (Çolakkadıoğlu, 2014).

Ergenlerin düşünme becerileri üzerine araştırmalar yapıldığı gibi farklı yaş grupları üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Mandler (1998, 2000), bebeklerin konuşmadan önceki düşünce süreçleri ve bebeklik dönemindeki algısal ve kavramsal süreçler üzerine çalışma yapmıştır. Bu ve benzeri çalışmaların sonuçları ile, Piaget'nin bebek düşünme yeteneği konusundaki görüşleri arasında uyumsuzluk görülmüştür. Piaget'nin bakış açısına göre bebekler "düşünmenin" olmadığı bir dönemden geçerler. Düşünmenin olmaması demek bebeklerin basit nesnelere tanıma, emekleme ve nesnelere kullanma gibi basit şeyleri yapmayı öğrenebilmesi ama fikir ve kavram geliştiremiyor olmasıdır. Mandler (1998, 2000), kavramsal bilginin gelişiminin Piaget'nin ileri sürdüğünden çok daha kapsamlı olduğunu ileri sürmüş ve erken yaşlarda algısal kavramsallığın olduğuna dair kanıtlar ortaya koymuştur.

Aynı bağlamda Meltzoff ve Borton (1979), bebekler üzerine araştırmalar yapmışlardır. 1 aylık bebeklerin bir kısmına dışı pürüzlü, diğerlerine de pürüzsüz bir emzik verilmiştir. Bebekler göremedikleri bu emziklere alıştıktan sonra emzikler çıkarılmıştır. Bu emzikler gösterildiğinde bebeklerin önceden ağızlarında hissettikleri emziğe daha uzun süre baktıkları görülmüştür. Bu deneyde, bebeklerin yalnızca

ağızları ile hissettikleri nesnelere tanıyabildikleri ve birbiriyle benzerlikler içeren iki bilginin işlenmesini gerçekleştirebildikleri gösterilmiştir. Mandler (1998, 2000), Piaget'nin kavramsal yeteneklere kanıt olarak ileri sürdüğü verilerden bazılarının motor davranışa dayandığını ve kavramsal olarak gözükken yeteneksizliklerin motor becerilerdeki yetersizlik olabileceğini öne sürmüştür. Bu eleştiriler, bebeklerin karmaşık mantıksal işlemleri, Piaget'nin düşündüğünden çok daha erken yaşlarda gerçekleştirdiklerini göstermiştir.

Bruner, Olver ve Greenfiel (1966), bilişsel gelişimi inceledikleri çalışmalarında, Piaget'nin çocuklar üzerine yaptığı sıvıların kaptan kaba aktarımı deneyini yenilemişlerdir. Piaget'nin sıvı korunumu deneylerine katılan çocuklardan, 2-3 yaş daha küçük olan çocukların, korunumla ilgili doğru cevaplar verebildikleri tespit edilmiştir. (Maury, 2008: 95).

Ayrıca bilişsel gelişim dönemlerinden somut işlemler dönemine ilişkin de eleştiriler olmuştur. Araştırmacılar (Carey, 1985; Metz, 1995), birçok ilkökul öğrencisinin bazen soyut ve varsayımsal düşünme yeteneğini gösterebildiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte somut işlemler döneminin sonuna doğru bazı çocukların, test ettikleri değişken dışındaki diğer değişkenleri kontrol etmenin önemiyle ilgili ipucu verildiğinde değişkenleri ayırabildiği ve kontrol edebildiği tespit edilmiştir. (Çolakkadıoğlu, 2014: 144).

Bilişsel gelişim dönemlerinden soyut evrenin hatalı olduğunu iddia eden çalışmalarda (Butterworth and Jarrett, 1982) yapılmıştır. Bu döneme ilişkin iki sınırlılıktan söz edilmiştir: İlki soyut işlemler dönemine geçişteki bireysel farklılıklar, ikincisi de ergen bilişsel gelişiminin kültürel temelidir. Bu çerçevede yapılan çalışmalarda (Brainerd, 1976a; Lourenço, 1995), Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki soyut işlemler dönemine ait bilişsel görevlerin geç ergen ve yetişkinlerin, bireysel farklılıklara bağlı olarak sadece %40-60 oranında olduğu görülmüştür. (Lourenço, 1995: 191).

Lawson ve Wollman'a (2003: 423) göre, insanların soyut işlemler döneminde kullandığı özelliklerin çoğu ya tutarsızdır ya da yoktur. Ayrıca, soyut işlemler döneminin kapasitesini gösteren her insan bu özellikleri, problemler karşısında

deneyimli ve bilgi sahibi oldukları durumlarda seçici olarak kullanma yönelimindedirler. Örneğin araba kullanma konusunda tecrübeli bir ergen, soyut işlemler döneminin özelliklerini kullanarak bunu kolaylıkla yapabilir. Fakat soyut işlemler gerektiren sınıf görevleri konusunda zorlanabilirler. Matematik ve bilim konusunda akranlarına göre kurs almış ergenler, soyut işlem görevlerini sergileme konusunda daha başarılıdır. (Lawson and Wollman, 2003: 425).

Yapılan değerlendirmelerde, soyut işlemler dönemine ulaşan her ergen için bu süreçte kültürel farklılıkların hangi ölçüde etkili olduğu da sorgulanmıştır. 1970'lerin başında Piaget'nin kullandığı ölçümler aracılığıyla ergenlerin soyut işlemler döneminde kültürel prevelans üzerine araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda (Cole, 1996), soyut düşüncenin bazı kültürlerde gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Piaget'nin, kariyeri boyunca sabırla yürüttüğü çalışmalarının ürünü olan bilişsel gelişim kuramı, hem ulaştığı sonuçlar hem de bu sonuçların elde edilmesini sağlayan yöntem açısından önemli görülmüştür. Uzun bir zamana yayılan çalışma hayatı boyunca Piaget, oldukça fazla sayıda kitap, makale ve bölüm kaleme almıştır. Piaget'nin, zamanla varsayımlarının bazısını değiştirmesi, çalışmalarını okuyucuyu zorlayan soyut ve felsefi bir dille kaleme alması, araştırmalarında deneye dayanmayan klinik metod kullanması ve istatistiksel olmayan veri analiz uygulaması, teorisinin eleştirisini kaçınılmaz kılmıştır. Cohen'in (1983: 152), Piaget'nin “en iyi ama geçmişte kalan” psikologlardan biri sayılacağını ifade etmesine rağmen, bilişsel gelişim kuramına yönelik eleştiri ve eleştirilere yönelik savunma çalışmaları Neo-Piagetian yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylelikle bilişsel gelişim kuramı uzun yıllar boyunca eğitim, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve ahlak alanlarında etkili olmuştur.

Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin bir araya getirildiği üçüncü bölümden sonra, dördüncü bölümde, Türkiye'deki din eğitimi çalışmaları değerlendirilmeye çalışılacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TÜRKİYE'DEKİ DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ PIAGET'YE YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde öncelikle, Piaget'nin temel kavramlarının ve bilişsel gelişim kuramının, Türkiye'de yapılan din eğitimi çalışmalarını hangi noktalarda etkilediği tespit edilmeye çalışılacak, daha sonra da bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler bağlamında, bu çalışmaların değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır. Bu çerçevede, Türkiye'de din eğitimi alanında hazırlanan kitap, makale ve lisansüstü tezlerden, ilgili ve ulaşılabilen çalışmalar değerlendirmeye alınacaktır.

Piaget'nin din eğitimine olan etkisinin boyutlarını ortaya koyabilmek ve ona yöneltilen eleştiriler çerçevesinde bu etkileri, konularına göre değerlendirebilmek amacıyla bu bölüm, şu alt başlıklara ayrılacaktır: Piaget ve bilişsel gelişim kuramı, Piaget'nin temel kavramları, dil ve kavram gelişimi, antropomorfizm, korunum, animizm, benmerkezcilik ve bilişsel gelişim dönemleri. Değerlendirmeye alınan din eğitimi çalışmaları bu alt başlıklar altında incelenecektir.

4.1. Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının, Türkiye'de din eğitimi alanında yapılan çalışmaları ne ölçüde etkilediği, çalışmamızın amaçlarından birisidir. Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında, öncelikle bu etkinin ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu nedenle aşağıda yer alan din eğitimi çalışmalarında bu etkinin varlığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Ayhan (1985: 101-107), *Din Eğitimi ve Öğretimi* isimli kitabında, iman esaslarının öğretimi konusunu ele alırken, yürütülecek eğitim faaliyetinde çocukların bilişsel özelliklerine, bilişsel seviyelerine, dil ve kavram gelişimlerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca çocukların bilişsel gelişimlerine ilişkin bilgiler verdikten sonra, din eğitiminde bilişsel gelişim dönemlerinin göz önünde bulundurulmasının bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan bilişsel gelişimin, 11 yaşından başlayarak, 13, 15 hatta 20 yaşlarına kadar devam ettiğine işaret ederek, Allah'a iman konusundaki zihinsel açmaza vurgu yapmaktadır.

Benzer şekilde Selçuk (1990: 108), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* isimli makalesinde, din öğretimi yapılırken bireylerin gelişim özelliklerine uyulmasının psikolojik bir zorunluluk ve dini bir sorumluluk olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, çocuğun psikolojik ve bilişsel gelişiminin zaman içinde vahyi anlamasına olanak sağlayacağını ifade etmektedir.

Aynı doğrultuda Selçuk (1991: 29-30), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramcıları arasındaki yerine ve Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinin bazı özelliklerine yer vermektedir. Kitabının devamında Selçuk (1991: 43), Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının dini gelişim kuramlarına ve din eğitimine olan etkisini şöyle ifade etmektedir:

J. Piaget'nin teorisi dini gelişimle yakından ilgili sonuçlar taşımaktadır. Bazı araştırmacılar J. Piaget'nin bulgularını kullanmışlar ve bu bulgulara göre din öğretiminin yeniden düzenlenmesine yardımcı olmuşlardır. Bu alanda kapsamlı çalışanlardan biri Elkind'dir.

Elkind'e göre, din, Tanrı, Kutsal Kitap ve ibadetler gibi motifler yoluyla ve kendine has yorumlarıyla zihin gelişiminde ortaya çıkan çalışmalara bir çözüm yolu sunmaktadır. Diğer bir deyişle, dini motifler bireyin gelişiminde birer denge unsuru durumundadırlar.

Önce Elkind'in sözünü ettiği denge kavramı üzerine durmak yararlı olacaktır. Biyolojik yapının (vücutun) fizyolojik bir denge arama eğilimi olduğu gibi, zihin yapısının da psikolojik bir denge ya da bir davranışlar çevre dengesi kurma eğilimi vardır. Zihin düşük düzeyde bir dengeden daha yüksek bir dengeye ilerleyebiliyorsa gelişiyor demektir.

Konuk, (1994: 16-17), *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* isimli kitabında, Elkind ve Goldman gibi dini gelişim teorileri ortaya koyan kuramcıların, bilişsel unsurları dini gelişime nasıl uyarladıklarına yer vermektedir. Ayrıca dini duygunun gelişimi ve eğitimine ilişkin, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına ve onun dini gelişime olan etkisine değinmektedir. Bununla birlikte, bilişsel gelişim aşamalarına dayanan dini gelişim aşamalarına da yer vermektedir.

Benzer şekilde Kaya (1997: 185), *Kişilik Özelliklerinin Ahlâkî Yargı Üzerindeki Etkisi* isimli makalesinde, ahlaki gelişimin temelinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının bulunduğuna işaret etmekte ve bu doğrultuda bilişsel gelişim yaklaşımını temel alan ahlaki gelişim özelliklerine yer vermektedir. Gündüz (2002:

214) ise, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi* isimli kitabında, ergenlik dönemi ahlaki gelişim ile Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı arasında ilişki kurmakta ve ahlaki yargı sürecinde bilişsel boyutun etkisi üzerinde durmaktadır.

Köylü (2004b: 27-28), *Farklı Din ve Kültürlere Mensup Çocukların Dini İnanç ve Tanrı Tasavvurları* isimli makalesinde, Goldman tarafından geliştirilen teorinin, Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarına dayandığını ifade etmektedir. Ayrıca çocukta dini düşüncenin gelişimini değerlendirirken yine Piaget'ye atıfta bulunmaktadır.

Köylü (2004c: 97), *Ölüm Olayının Çocuklar Üzerindeki Etkisi ve "Ölüm Eğitimi"* isimli makalesinde de, çocukların ölüm anlayışlarına yönelik çalışmalarını ortaya koyarken Piaget'ye şöyle yer vermektedir:

Çocukların ölüm anlayışına yönelik araştırma yapanlar genellikle bilişsel gelişim teorilerini, (çoğunlukla da Jean Piaget tarafından geliştirilen bilişsel gelişim teorilerini) kullanmaktadırlar. Bilindiği gibi, Piaget, ilk çocukluktan erinliğe kadar zihinsel gelişimi analiz etmiş ve birçok gelişimsel basamaklar ortaya koymuştur. Sadece ilk çocukluk (infancy) döneminde bile, Piaget'e göre altı farklı zihinsel gelişim basamağı vardır. Piaget çocukların uzun bir süre gerçek anlamda soyut düşünce basamağına ulaşamayacaklarını, hatta on yaşındaki çocukların bile, tüm zihinsel kaynaklarıyla birlikte sadece somut işlemler basamağına ulaşabileceğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla çocuklar ancak ergenlik döneminde tam olarak soyut kavramları ve buna bağlı olarak da ölüm kavramını anlayabilirler.

Mehmedoğlu (2005b: 70), *Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci* isimli kitabında, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır. Cebeci (2005: 28) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget atıf yapmakta ve bilişsel gelişim kuramına yer vermektedir. Gerçekçioğlu (2006: 17). *Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. ve 10. Sınıf Programının Kavram Haritası Tekniği İle İşlenişi* isimli yüksek lisans tezinde, kavram öğrenme konusunu ele alırken, Piaget ve bilişsel gelişim kuramına atıfta bulunmaktadır.

Başka bir örnekte Okumuşlar (2006: 243-248), *Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye* isimli makalesinde, bilişsel gelişimin, psiko-sosyal gelişimin

bir boyutu olduğuna işaret etmekte ve Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yer vermektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından hareketle din eğitiminde hikaye yöntemine ilişkin de şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

Hikâye yazımında ve yayımında da seviyenin özellikle göz önüne alınması gerekir. Bunun için gelişim ve öğrenme psikolojisinden faydalanılmalıdır. Hangi hikâyenin hangi yaş grubundaki çocuğa hitap ettiği belirtilmelidir. Ancak büyük bir çoğunlukla dini hikâyelerde böyle bir bilgiye rastlanmamaktadır. Bu durum, dini içerikli hikaye kitapları için büyük bir eksikliklerdir. Bazı hikâye kitaplarının içinde birden çok hikâye yer almakta ve her bir hikâyenin seviyesi de farklı olabilmektedir. Böyle durumlarda da farklılıkların giderilmesi, çocuğun tüm hikâyelerden daha fazla yararlanmasını sağlayacaktır.

Arslan (2006: 27), *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'ye atıfta bulunmaktadır. Bulut, (2009: 146), *İlköğretim Öğrencileri ve Velilerinin Bakış Açısıyla İdeal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Profili: İstanbul Örneği*, isimli yüksek lisans tezinde, çocuk merkezli öğretim yaklaşımlarını incelerken Piaget'ye atıf yapmaktadır. Çimen (2007: 32-33), *İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin kuramının, bilişsel gelişimi en kapsamlı ve inandırıcı şekilde açıklayan kuram olduğu ifade etmekte ayrıca bilişsel gelişim kuramı ile ahlaki gelişim kuramı arasındaki ilişkiye değinmektedir. Ayrıca Piaget'nin çalışma alanı ve yöntemine ilişkin de şu bilgileri vermektedir:

Piaget'in çalışmalarının odak noktasını insan zekası oluşturmuş ve Piaget, zekanın altında yatan zihinsel işlemlerin bir kronolojik devreden diğerine gösterdiği gelişimi açıklayan gelişimsel bir kuram ortaya koymuştur. Piaget, çocukların zihinsel gelişim süreçlerini ortaya çıkarabilmek, akıl yürütme işlemlerini nasıl geliştirdiklerini belirleyebilmek için standart testleri bir yana bırakarak Freud ve diğer klinik psikologlar tarafından uygulanan klinik yöntemi seçti. Piaget, verilen problemleri çözmede çocukların kullandıkları zihinsel işlevlerin yaşlarına bağlı olarak farklılık gösterdiğini gördü. Değişik yaşlardaki çocuklar değişik mantık (akıl yürütme) kullandıklarından, farklı sonuçlara ulaşıyorlardı. Piaget gözlemleri sonucu bu olgunun büyük çocukların daha fazla bilgi sahibi olmalarına bağlı olmadığını, gelişimleri doğrultusunda, daha iyi kavramalarının sonucu olduğu, diğer bir deyişle, daha gelişmiş zeka düzeyi nedeniyle ortaya çıktığı sonucuna ulaştı. Piaget'e göre bütün organizmalar gibi, zihin gelişimi de örgütlenme ve uyum

sağlama gibi değişmez işlevler sonucu gelişir. Piaget zihin gelişimini dört ana dönemde incelemiştir.

Piaget ve bilişsel gelişim kuramına yapılan atıflara başka bir örnekte Çakar (2007: 35-36), *Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'ye atıfta bulunarak, din öğretimi ile Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı arasında sıkı bir ilişki kurmaktadır. Din ve ahlak eğitiminde Piaget'nin kuramından nasıl yararlanılacağını ise şöyle ifade etmektedir:

Çocuğa Görelilik ilkesine uymak bakımından öncelikle bu dönemdeki çocukların genel gelişim özelliklerini incelemek yararlı olacaktır. Batılı ülkelerde, eğitim çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak nasıl organize edilebilir sorusunu gündeme getiren, bu soruyu cevaplamak adına önemli çalışmalarda bulunan bilim adamlarından biri Jean Piaget (1896-1980) olmuştur hiç şüphesiz. Piaget'in kuramında din eğitimi açısından en önemli husus, onun somuttan soyuta doğru ilerleyen bir gelişim öngörmesidir ki bu da bize, soyut muhtevalı olan din ve ahlak eğitiminde nasıl bir yol izleyeceğimiz, bir konuyu hangi dönemde, hangi şekilde anlatabileceğimiz konusunda ipuçları verir.

Aynı doğrultuda Osmanoğlu (2007: 18-19), *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yer vermekte ve din öğretimi ile Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı arasında ilişkiler kurmaktadır. Başka bir örnekte Korukçu (2007: 4), *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı* isimli doktora tezinde, Piaget'ye atıfta bulunmaktadır. *13-20 Yaşları Arasında Dini Gelişim ve Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde Özdemir (2008: 25-26), bilişsel gelişim kuramlarına değinmekte ve Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının özelliklerine yer vermektedir. Bazarkulov (2008: 83), *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme* isimli doktora tezinde, değer geliştirme yaklaşımını açıklarken Piaget'ye atıf yapmaktadır. Altıntaş (2008: 52), *Din Eğitimi Açısından Sihir ve Büyü İçerikli Filmlerin Etkilerine İlişkin Çocukların Alguları* isimli yüksek lisans tezinde, Goldman'ın dini gelişim kuramının Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayandığını ifade ederek Piaget'ye atıfta bulunmaktadır. Kızılabdullah da (2008: 28-32), *Yapılandırıcılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi* isimli doktora tezinde, yapılandırmacı yaklaşım

çerçevesinde, Piaget ve bilişsel gelişim kuramına yer vermektedir. Benzer şekilde Yılmaz (2008: 43), *Kur'andaki Kıssaların Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerine atıfta bulunmaktadır. *Beşinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Drama Tekniği* isimli yüksek lisans tezinde Çakı (2008: 74), Piaget'nin görüşlerine yer vermektedir. Bir başka örnekte de Türküz (2009: 25-26), *Okul Öncesi Dönemde Dini Gelişim ve Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının en çok kabul gören kuram olduğunu ifade etmektedir. Akgün (2009: 74), *Günümüzde Farklı Din Öğretimi Yaklaşımları ve Değerlendirilmesi* isimli yüksek lisans tezinde, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin açıklamalar yaparken Piaget ve bilişsel gelişim kuramına atıf yapmaktadır.

Söylemez (2009: 71-72), *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi)* isimli yüksek lisans tezinde, ahlaki yargı gelişiminin bilişsel temellerine değinerek, Piaget'nin bazı çalışmalarına atıf yapmaktadır. Ayrıca Piaget'nin çalışma alanları ve yöntemine de değinmektedir. Bayraktar (2009: 37-38), *Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri* isimli yüksek lisans tezinde, Kur'an kursu öğrencilerinin sorunlarını ortaya koyarken, Piaget ve bilişsel gelişim kuramına yer vermektedir.

Sağlam (2009: 260), *Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi* isimli makalesinde, bilişsel öğrenme kuramının din eğitimi açısından değerlendirilmesini şöyle yapmaktadır:

Bilişsel öğrenme kuramı din öğretimi açısından değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir: Bireyin, bilişsel bir kavramı gerektiren konunun öğretiminde problem ve çözüm yollarını algılama şekli çok önemlidir. Öğrenilecek şeyin ne işe yarayacağını anlaması, parçalar arasındaki ilişkinin mantıklı bir düzlem içerisinde anlam bulması ve çözüme yönelik ipuçlarının yönlendirici olmasının görülmesi, büyük öneme sahiptir.

Bireyin bu unsurları rahat ve kolay algılaması, öğrenmenin etkin olmasını sağlayacaktır. Din, bireyin kendisiyle, ailesiyle, yakın ve uzak çevresiyle, bütün canlı ve cansız varlıklarla, hatta Yaratıcı ile anlamlı ilişki kurmasını temin eden bir sistemdir. Dolayısıyla din öğretimi konuları arasında yer alan bilgiler ve onlardan elde edilmek istenen davranışlar, bu bütüncül hedefin parçaları niteliğindedir. Din öğretiminde öğretici durumunda olan herkesin, öğrenci konumundaki bireyin yaşama ve bilgi seviyesini dikkate alarak, bu temel hedefe taşıma gayretinde olması gereklidir. Bu hedeften kopuk

din öğretimi faaliyetleri verimli olmadığı gibi, birçok eleştiriye de maruz kalmaktadır.

Öğrenilecek bilginin niteliğine göre, uygun çevresel ortamın oluşturulması yanında, öğrencinin ruhsal yapısı da dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğrenci, öğrendiği bilginin kendisine ne tür yarar getirdiğini anlamalı ki, onun güdülenmesi ve başarıdan başarıya koşması temin edilebilsin.

Bireyin öğreneceği şeyi kavramasına ve öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri kendisinin keşfetmesine zemin hazırlanması, din öğretimini daha etkili ve kalıcı kılar. Bunun için de öğrencinin aktif olarak öğretimde rol alması sağlanmalıdır. Öğretilecek konunun durumuna göre, geçmiş yaşantılardan elde edilen, zihinde hazır bulunan birikimden istifade edilmeli ve yeni öğrenilenler onların üzerine inşa edilmelidir.

Piaget ve bilişsel gelişim kuramına atıfta bulunan başka bir örnekte Dam (2010: 19), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget ve bilişsel gelişim kuramına şöyle yer vermektedir:

Çocukluk dönemi zihinsel gelişimi tam olarak anlayabilmek için onun gelişim dönemlerini de bilmek gerekir. Bu alanda önemli çalışmaları olan Piaget, zihinsel gelişimi dört döneme ayırmaktadır. Bu dönemler birbirine geçmiş aşamalardan oluşmaktadır. Yani her bir evre birbirinden tamamen bağımsız değildir. Sonraki evre bir önceki evrenin de izlerini taşımaktadır. Bu dönemler belirli yaşlarla belirlenmesine rağmen önemli olan belli dönemlerde bulunulması değil bu dönemlerin sırasıyla geçilmesidir. Piaget'nin kuramında bilişsel gelişim için biyolojik olgunlaşma önemli bir yer tutmaklar beraber çevresel etkenler de bilişsel gelişimde etkili olduğundan, bu çevresel etkenlere bağlı olarak çocuk, içinde bulunduğu yaş döneminin özelliklerini göstermeyebilir. Piaget'ye göre bir dönemden diğerine geçiş yaşı çocuktan çocuğa farklılık arz edebilir.

Biberici (2010: 10), *2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına şöyle yer vermektedir:

J. Piaget biyoloji, sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi çeşitli sahalarda araştırma yapmış olan İsveçli bir bilim adamıdır. Piaget, insan gelişimini zihnin gelişmesiyle açıklamaktadır. Bilişsel gelişim sürecini deneysel yöntemler ışığında araştırma konusu yapmış ve bu konuda geniş ve ayrıntılı kuram geliştirmiştir. Piaget 1920'lerden itibaren çocuklarda zekâ gelişimi üzerinde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak zekânın, zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiştir.

Piaget'e göre, gelişim, kendi doğası gereği evrimsel niteliği olan bir süreçtir. Gelişim sürecinde ardi ardına sıralanan belirli aşamalar vardır. Bu aşamalar niteliksel değişikliklerle değil, canlı organizmanın büyümesi, gelişmesi ve olgunlaşmasına benzer niceliksel evrimsel bir süreçle gerçekleşir. Ona göre bilişsel gelişim, denge ve uyumun periyodik düzeylere ulaşmasıyla ortaya çıkmaktadır. Piaget'e göre zekâ, bilişsel yapı ile çevre arasındaki bir tür dinamik denge durumudur. Dengeleme süreci, bir önceki düzeyle sonraki düzey arasında ortaya çıkan bir gelişin ürünüdür.

Benzer bir örnekte Zengin (2010: 216), *Almanya'daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının, bireylerin Tanrı tasavvurunu bilişsel yönden açıklamada kullanıldığını belirtmektedir.

Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım isimli kitabında Zengin (2011: 55), bilişsel yapılandırmacılığı anlatırken Piaget'nin görüşlerine yer vermekte ve Piaget'nin günümüzde dahi geçerliliğini koruduğunu ayrıca öğrenmeye yardımcı olacak farklı bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmektedir. İpşirli (2011: 14-15), *3-6 Yaş Çocuğun Genel ve Din Eğitimi Temel Değerler* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin çalışmasının etkilerine işaret etmekte ayrıca Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ile dini ve ahlaki gelişim arasında paralellik kurmaktadır. Asri (2011: 21, 24), *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumunu* isimli doktora tezinde, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin açıklamalar yaparken Piaget ve bilişsel gelişim kuramına atıf yapmaktadır. Çiftçi (2011: 59), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Uygulama Örnekleri* isimli yüksek lisans tezinde, yapılandırmacı yaklaşıma yer verirken Piaget ve bilişsel gelişim kuramına atıf yapmaktadır.

Bağdatlı (2010: 99), *İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitici Dramanın Kullanımı* isimli doktora tezinde, okul çağı çocuklarının düşünce özelliklerine yer verirken Piaget'ye atıf yapmaktadır. Çin (2013: 19), *Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 6. Sınıf İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri*, isimli yüksek lisans tezinde, bilişsel yapılandırmacılığa yer verirken Piaget ve bilişsel gelişim kuramına atıf yapmaktadır.

Bahçekapılı (2011: 110). *Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar*; “*Din Hakkında Öğrenme*” ve “*Dinden Öğrenme*” isimli makalesinde, Grimmitt’in tema kavramını açıklarken Piaget’ye atıf yapmaktadır.

Oruç (2011: 212-214), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* isimli kitabında, Goldman’ın ve Harms’ın, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına dayanan teorileri etrafında, okulönesi çocuklarının dini gelişim özelliklerini açıklamaya çalışmaktadır. Ayrıca dini gelişimi, psikolojik ve bilişsel süreçler kapsamında inceleyen Fowler, Allport, Heller ve Coles gibi gelişimci evre kuramcılarında da işaret etmektedir. Fersahoğlu ve Demir de (2012: 47), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi* isimli kitaplarında, çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişimini açıklarken Piaget’nin görüşlerine atıf yapmaktadırlar.

Kılavuz (2011: 24-28), *Kuşaklararası Din Eğitimi* isimli kitabında, kuşaklararası din eğitiminin teorik temelleri üzerinde dururken, Piaget’nin görüşlerine ve bilişsel gelişim kuramına yer vermektedir. Piaget’nin ortaya koyduğu bilişsel ve ahlaki gelişim aşamaları ile din eğitimi anlayışı arasında ilişkiyi şöyle açıklamaktadır:

Piaget’in ortaya koyduğu bilişsel ve ahlaki gelişim safhalarının, kuşaklararası din eğitimi anlayışı ile çok sayıda ilişkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Bu ilişkilerden birincisi, düşünme konusunda insanlar arasında, özellikle çocuklar arasında önemli farklılıkların bulunduğu gerçeğidir. Örneğin Piaget, 13 yaşına kadar çocuğun bilişsel gelişiminde, antropomorfik unsurların etkisinden söz etmektedir. Bu açıdan çocuk Somut işlemler döneminde Tanrı’yı insan şeklinde bir varlık gibi tasvir edebilir. Ergenlik dönemindeki bireyler de dinin anlamı konusunda farklı yorumlara sahip olabilirler. Piaget’in bu görüşlerinden hareketle Goldman da İngiltere’de çocuğun dini gelişim dönemleri hakkında bazı gözlemler ve araştırmalar yapmıştır.

İkincisi Piaget’e göre zihinsel gelişim üç temel faktör tarafından belirlenir: “Olgunlaşma”, (maturation), “fiziksel tecrübe” ve “sosyal tecrübe”. Dördüncü faktör olarak “dengeleme”, (equilibrium) bu üç faktörün birbiri ile olan etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bilişsel gelişimde dengeleme, bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevresine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecidir. Çocuğun gelişiminde fiziksel olgunluk gerçekleşse bile bilişsel gelişimin tam olarak gerçekleşmesi, olay ve insanlarla karşılıklı tecrübe sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bazı bilişsel gelişmeler, toplumun ve kültürün bilgi paylaşımı ile gerçekleşmektedir. İnsanlarla

gerçekleştirilen ilişkiler, çocukların bilişsel gelişimlerinin sağlıklı bir seviyeye ulaşmasında etki meydana getirir.

Benzer şekilde Ayaydın (2012: 28) *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yer vermekte ayrıca soyut kavramların öğretiminde öğrencilerin gelişim özelliklerinin bilinmesine vurgu yapmaktadır.

Oruç (2014: 621), *Erken Çocukluk Din Eğitiminin Teorik Temelleri* isimli makalesinde, Rousseau, Piaget ve Goldman'ın görüşlerinin erken çocukluk dönemi din eğitimine bazı sınırlılıklar getirmesine karşın, John M. Hull'un yeni yaklaşımının erken çocukluk dönemi din eğitiminin imkanını ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Erken çocukluk dönemi din eğitiminin gerekliliği ve yöntemini tartışırken yine Piaget'ye atıfta bulunmaktadır.

Okumuşlar (2014: 23, 38, 90), *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi* isimli kitabında, yapılandırmacılığın tarihi gelişimini ortaya koyarken, Piaget'ye atıfta bulunmaktadır. Aynı zamanda Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yer vermekte ve Piaget'nin kuramının en etkili kuram olduğunu ifade etmektedir. Başka bir örnekte de Kandemir (2015: 13-18), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'ye ve bilişsel gelişim dönemlerine yer vermektedir. Ayrıca Fowler, Elkind ve Goldman'ın dini gelişim teorilerinin, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayandığına değinmektedir.

Benzer şekilde Mert (2015: 8-9), *Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin genetik epistemoloji üzerine yaptığı çalışmalardan bahsetmekte ve bilişsel gelişim kuramı ile dini gelişim teorileri arasındaki ilişkilere değinmektedir. Kaya da (2015: 67), *Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi* isimli kitabında, inanç gelişim teorisinin dayandığı gelişim teorilerini ele alırken Piaget'ye ve bilişsel gelişim kuramına yer vermektedir. Yine Piaget'nin çalışma alanlarından, araştırmalarından, Kohlberg, Elkind, Goldman, Fowler, Oser ve Harms gibi dini ve ahlaki gelişim kuramcılarına etkisinden söz etmektedir.

Atik (2015: 737-741), *Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış* isimli makalesinde, Piaget'nin dini gelişim kuramları üzerindeki etkisini ifade etmekte ayrıca Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ile din eğitimi ve dini gelişim arasında şöyle bir değerlendirme yapmaktadır:

Din eğitimi açısından ise dini gelişimi açıklamak için psikologların kendi kavramsal çerçeveleri, metotları ve sonuçları konusunda oldukça farklı olmaları eğitimcilerin onların ortaya koydukları bulguları, eğitim uygulamalarına nasıl yansıtılması gerektiği konusunu zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak dini gelişim kuramları, planlanacak olan din eğitimi çalışmalarında gelişim psikolojisinin verilerini kullanmada, etkili bir öğrenme ortamının sağlanmasında, din eğitimcisini yönlendirmede önemlidir. Çünkü çocukta dini gelişim bilinmeden doğru bir din eğitimi planlamak mümkün görünmemektedir. Din eğitimcileri ve psikologlar, çocuklara verilecek dini eğitiminin onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte ve zihni gelişimlerine uygun olmasını önermektedirler. Ancak bunlar mutlak yanılmaz kuramlar olmayıp bütünüyle bunların dışına çıkılamayacağı anlamı da taşımamalıdır.

“Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı” başlığı altındaki örneklere bakıldığında; din eğitimi çalışmalarında, Piaget'ye ve bilişsel gelişim kuramına sıkça yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte Piaget'den etkilenen Elkind, Fowler, Oser, Allport, Goldman, Harm ve Kohlberg gibi gelişimci evre kuramcılarında da atıflar yapıldığı görülmektedir. Dini gelişim alanında elde edilen bulguların, din eğitiminin teori ve pratiğine ışık tuttuğu göz önüne alındığında; Piaget'nin din eğitimi çalışmalarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği görülmektedir.

Ayrıca çok az sayıdaki din eğitimi çalışmasında, bilişsel gelişim kuramının sınırlılıklarına işaret edildiği, birçok din eğitimi çalışmasında ise Piaget'ye ve bilişsel gelişim kuramına karşı bir güven olduğu görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak birçok din eğitimi çalışmasında, Piaget'nin görüşlerinin bilişsel gelişimi açıklayan en kapsamlı ve inandırıcı kuram olduğunun ifade edildiği ayrıca dini gelişimin bilişsel gelişime dayanması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir.

Bunula birlikte, Türkiye'deki din eğitimi çalışmalarına bakıldığında, Piaget'nin ortaya koyduğu kendi çalışmalarından çoğuna atıf yapılmadığı, ayrıca

bazı din eğitimi çalışmalarında Piaget'nin deney, metod ve yöntemi yönelik bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımın oluşturulamadığı da görülmektedir.

Bu alt başlık altında, Piaget ve bilişsel gelişim kuramının din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde yer alan diğer alt başlıklar altında ise, Piaget'nin din eğitimi çalışmalarını hangi noktalarda etkilediği üzerinde durulacak ve Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında değerlendirmeler yapılacaktır.

4.2. Bilişsel Gelişimin Temel Kavramları

Bir önceki başlık altında, Piaget'nin din eğitimi çalışmalarında genel olarak ne ölçüde etkili olduğu ele alınırken; bu başlık altında da şema, uyum, adaptasyon, denge, özümleme ve olgunlaşma gibi Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki en temel kavramların, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu, aşağıdaki örnekler üzerinden incelenmeye çalışılacaktır.

Selçuk (1991: 45), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki olgunlaşma ve denge kavramlarına yer vermekte ve bu iki kavram ile dini gelişim arasında şöyle bir ilişki kurmaktadır:

İnsan zihnini denge durumundan sadece çevresinde gördükleri ve duydukları ayırmamaktadır. Jean Piaget "Bir organizmayı denge durumundan ayıran nedir? Çocuğun belli bir gelişim düzeyinde kurduğu dengeden ayrılıp, bir üst düzeyde başka bir denge kurmasına hangi güçler yol açıyor?" sorularının karşılığını vermek isterken iki kavram üzerinde daha durmaktadır. Bunlar denge ve olgunlaşmadır...

Olgunlaşma kavramına gelince insan zihninde bazı "yapı taşları" vardır. Bu yapı taşları geliştikçe çocuk bunları tıpkı kaslarını yürüme, koşma, tırmanma için nasıl kullanıyorsa öyle kullanacaktır. Çocuğun bir yetişkin insan gibi düşünmemesi, akıl yürütememesi, öğrenmemesi zihninde bu işleri yapmasını sağlayan akıl yapılarının bulunmamasından dolayıdır. Beş yaşındaki bir çocuğa yüksek matematik öğretiliyorsa bunun başlıca nedeni çocuk zihninin gerekli yapılarla donatılmamış olmasıdır. Piaget'ye göre çocuk karşılaştığı kavramlardan düzeyine uygun olanı alacak ve kendi zihin yapısına uygun bir biçimde özümleyecektir.

Dindeki motifler yukarıda sayılan olgunlaşma ve deneyim, zihinde sosyal etkilenmelerden kaynaklanabilecek gerilimlerin giderilmesinde yardımcı

olabilirler. Önemli olan motiflerin bireyin hazır oluş seviyesi belirlenerek seçilmesidir.

Başka bir örnekte Altaş (2003: 115), *Çok Kültürlülük ve Din Eğitimi* isimli kitabında,, çok kültürlü din eğitiminin psikolojik temellerini açıklarken, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan kavramlarına şöyle yer vermektedir:

Çok kültürlü din eğitiminde asimilasyon ve uyum kavramları uygun olduğu durumlarda çok önemlidir. Etnik ve ırk merkezli alışlagelmiş uygulamalar yakışsız asimilasyon olarak değerlendirilir. Piaget, insanlarda uyarıcı ile zihinsel imgeler arasında farklılıktan kaynaklanan bir psikolojik rahatsızlık ve dengesizlik bulunduğu zaman tek yolun asimilasyondan uyuma geçmek olduğuna vurgu yapar. Din eğitimcilerin görevlerinden biri, öğrenenlere ön yargı kategorilerinin sınırlamalarını takdir ve realize etmede yardımcı olmak ve onları büyük bir çoğulculuğun oluşumunda katkı sağlayacak olan esnek davranışlar sergilemeye teşvik etmektir. Öte yandan din eğitimcileri farklılıklara karşı dürüstlük ve açıklık oluşturmak zorundadırlar.

Şimşek (2004: 215), *Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin temel kavramlarından da yararlanarak şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Çocuk eğitimi söz konusu olunca, gelişim evrelerinin ve gelişim özelliklerinin bilinmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocuğa hangi konuda eğitim verilirse verilsin, çocuğun içinde bulunduğu gelişim özellikleri bilinmesi gerekmektedir. Çocuğa din ile ilgili konular anlatılırken de onun algı düzeyi ve hazır bulunuşluğu dikkate alınmalı ve çocukların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, törel ve dini gelişim özellikleri bilinmelidir. Bununla birlikte çocuğa din eğitimi verilirken de onun dini gelişim özelliklerinin bilinmesi ayrı bir önem arz etmektedir.

Benzer şekilde Bayraktar, (2007: 32), *Gençlik Döneminde Görülen Bazı Psikolojik Belirtiler ve Din Eğitimi İlişkisi -Obsesif Kompulsif Belirti Örneği-* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki temel kavramlarına şöyle yer vermektedir:

Piaget'nin düşüncenin gelişimi konusundaki prensipleri;

Organizasyon: Basit zihinsel organizasyon şemasının daha kompleks birine girmesi;

Denge: Devam eden entegrasyon sürecinin arkasındaki itici güç;

Adaptasyon: Hali hazırdaki şema ile zihinsel organizasyonun dışardan aldığı şeyleri aktif bir şekilde birleştirme;

*Uzlaşma: Mevcut şemanın kaldırılıp asimile edilmeyecek yeni bir şema meydana gelmesidir. **Piaget**'in teorisinde zihinsel gelişim, bu temel prensipler doğrultusunda yaşla birlikte birbiri ardına meydana gelen devreler şeklinde meydana gelir.*

Bir başka örnekte de Kızılabdullah (2008: 28-32), *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi* isimli doktora tezinde, yapılandırmacı yaklaşımı ortaya koyarken, Piaget'nin temel kavramlarından şema, uyum, denge, özümleme ve düzenleme kavramlarına yer vermektedir. Piaget'nin bilişsel gelişimde sosyal etkileşimi ihmal ettiği yönündeki eleştiriye bir cümle ile değinmekte ve yapılandırmacılığın temellerinde Piaget'nin görüşleri olduğunu ifade etmektedir.

Benzer şekilde Karaman (2008: 5-6), *Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı: Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi* isimli yüksek lisans tezinde, bilişsel yapılandırmacı yaklaşımı açıklarken Piaget'nin şema, özümleme, düzenleme, denge ve bilişsel yapı gibi kavramlarına yer vermektedir.

Bayram da (2009: 45), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Mültimedya Olanaklarının Kullanımı* isimli yüksek lisans tezinde, yapılandırmacı öğrenmeyi açıklarken, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki temel kavramlara şöyle yer vermektedir:

Yapılandırmacı kuramın öncülerinden Jean Piaget'e göre zeka, bir bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi ve çevresiyle başa çıkabilmesi yeteneğidir. Bu işi yaparken zihin önce bilgiyi özümler, sonra ona uyar ve buna göre hayatını dengeler. Zihin yeni bir bilgiyle karşılaştığı zaman onu kendi şemalarıyla karşılaştırarak onu özümler. Sonra eğer bireyin zihinsel şeması yeni bilgi ve yaşantıları açıklamaya yetmezse, bu durumda birey zihnindeki yapıyı yeni yaşantıya uydurmaya çalışır. Bütün bu süreçte birey, belli bir durum ile ilgili yeni yaşantılarını daha önce o durum hakkında edindikleri yaşantıları ile karşılaştırarak zihninde yeni bir yapı veya yeni bir denge oluşturma çabasındadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin daha çok şeyleri keşfetmesi demek değildir; aynı zamanda bireyin kendi deneyimlerini farklı bir

zihinsel yapı ile yorumlamasıdır. Bu öğrenme süreci bireyde bulunan başarı, merak, orijinal olma ve etkileşim kurma ihtiyaçlarına göre belirlenir.

Akyüz (2009: 25). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılan Drama Yönteminin Öğrencilerin Ahlaki Kazanımları ve Derse Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki özümleme kavramına atıf yapmaktadır. Güçlüer (2009: 9-10), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde 5. Sınıf Ünitelerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanması* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin özümleme, uyum, denge ve bilişsel yapı gibi temel kavramlarına yer vermektedir. Erhun'un (2010: 5-9), *7-12 Yaş Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, benzer şekilde Semiz'in (2010: 10-11), *İlköğretim VII. Sınıf Müfredatındaki (2007) Melek ve Ahiret İnancı Ünitesinin İşlenişi* isimli yüksek lisans tezinde, Zengin'in (2010: 37-38), *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği* isimli doktora tezinde, Piaget'nin şema, olgunlaşma, örgütlenme, adaptasyon, özümleme, uyum ve denge gibi temel kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Çiftkat (2011: 38), *Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki Aile İrşat Rehberlik Hizmetlerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin temel kavramlarına atıfta bulunarak, din eğitimi açısından çocuğun yaşayacağı zihinsel dengesizliğin onu yetişkinlere soru sormaya yönlendireceğini ifade etmektedir.

Başka bir örnekte Dam (2010: 18), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin temel kavramları ile çocuğun dini gelişimi arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Bilişsel gelişimde dengeleme ya da uyum bireyin yeni karşılaştığı bir durumla, kendisinde var olan eski bilgi ve deneyimleri arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel faaliyetleri ifade etmektedir. Nitekim çocuğun yeni öğrendiği bir bilgi onun bilişsel dengesini bozar, ancak zihinde meydana gelen özümleme ve uyumsama süreçleri ile bu denge yeniden kurulur. İşte öğrenme büyük ölçüde organizmanın denge durumunun bozulmasına ve bu dengenin yeniden daha üst düzeyde kurulmasına bağlıdır.

İşte bu nedenle çocuklara dini kavramların öğretimi yapılırken, onların sahip oldukları ön öğrenmeler ve şemalar mutlaka dikkate alınmalıdır. Yeni öğrenmeler, onların sahip oldukları şemaları geliştirici nitelikte olmalıdır. Çocukların seviyelerine uygun olmayan, yanlış ve tutarsız bilgiler, tutum ve davranışlar, dengeyi kuramadıklarında, çocukların yanlış dini tutum geliştirmelerine, dinden uzaklaşmalarına veya ruhsal rahatsızlıklara yol açabilmektedir.

Okumuşlar (2014: 30-38). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi* isimli kitabında, yapılandırmacılığa göre öğrenme anlayışını ortaya koyarken, Piaget'nin olgunlaşma, özümleme, uyum ve denge gibi temel kavramlarına yer vermektedir. Benzer şekilde, *Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi* isimli kitabında Kaya (2015: 67-68), inanç gelişim teorisinin dayandığı gelişim teorilerini ele alırken, Piaget'nin temel kavramlarına yer vermektedir.

Çoban (2016: 69-71), *Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlak Eğitimi* isimli kitabında, okul öncesi bilişsel gelişim özelliklerini açıklarken, Piaget'nin temel kavramlarına şöyle yer vermektedir:

Şema: *Kişinin algıladığı anlamlı bilginin aynen değil de belleğinde önceden oluşmuş bilgi aii ve kavramlarla örgütlenip şema denilen yapılarda saklanmasıdır. Şemada saklanan bilgilerin daha uzun süre korunduğu ifade edilir. Çocuğun uyarıcıları anlamlı kılmak için kullandığı referans çevresidir. Başlangıçta bebek tümüyle reflektif nitelikte şema kullanır. Çocuğun algı dayanağının nitelik ve içerik açısından gelişmesine bağlı olarak değişir. 0-1 yaşındaki çocuk elne aldığı topu ağzına götürür; 2 yaşındaki çocuk yere atar.*

Olgunlaşma: *Biyolojik gelişimin yanı sıra organizmanın geçirdiği yaşantılar sonucu kazandığı deneyimleri tanımlamaktır. Başlangıçta refleks halinde olan tepkisel davranışlarını, çevresel uyaranlara göre biçimlenen bilinçli davranışlar haline getirmesine yardımcı olur.*

Yaşantı: *Belli davranış örüntülerini çocuğa kazandırmak amacıyla yapılandırılmış (formel) veya yapılandırılmamış (informel) yaşamsal deneyimlerin anlatımıdır. Çocuk sınama yanılma yoluyla yeni bilgiler öğrenebilir.*

Uyum: *Organizmanın belli uyaran grubuna düzenli ve tutarlı tepkiler geliştirme yeteneğine uyum denir. Çocuk başlangıçta kendini kendini merkeze alan bir yaklaşımlar olay ve nesnelere değerlendirirken, zaman içinde bakış açısı daha somut ve nesnel bir nitelik kazanır.*

“Bilişsel Gelişimin Temel Kavramları” başlığı altında yer alan örneklere bakıldığında; uyum, şema, organizasyon, özümleme, bilişsel yapı, denge ve örgütlenme gibi Piaget’in bilişsel gelişim kuramındaki en temel kavramların, din eğitimi çalışmalarında yer aldığı görülmektedir. Piaget’in temel kavramlarından hareketle din eğitimi çalışmalarında bazı çıkarımların da yapıldığı görülmektedir. Çocuğun dini düşünce ve anlayışına yönelik bir yaklaşım geliştirilirken, onların ön öğrenmelerinin ve şemalarının mutlaka dikkate alınması gerektiği belirtilmekte; ayrıca yeni öğrenmelerin çocukların hazır bulunuşluk düzeyine uygun ve onların sahip oldukları şemaları geliştirici nitelikte olmasına vurgu yapılmaktadır.

Din eğitimi çalışmalarına bakıldığında, dini gelişim süreçlerinde ve yapılandırmacı din eğitimi yaklaşımlarında, Piaget’ye sıkça atıf yapıldığı ve Piaget’in temel kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Din eğitimi çalışmalarında, Piaget’in şema, uyum, özümleme, denge ve örgütlenme gibi temel kavramlarından bir imkan olarak yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Bu konuda, denge kavramının Piaget tarafından hak ettiği kadar açık ve detaylı bir şekilde ortaya konulmadığı ifade edilmekte; bu nedenle denge kavramının iyi bir metafor; kötü ve gereksiz bir kavram olduğu yönünde eleştirilmektedir.

Buraya kadar ele alınan din eğitimi çalışmalarında, Piaget’ye, bilişsel gelişim kuramına ve temel kavramlarına yapılan atıflara yer verilerek, Piaget’in Türkiye’deki din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde diğer alt başlıklar altında, Piaget’in hangi noktalarda din eğitimi çalışmalarını etkilediği üzerinde durulacaktır.

4.3. Dil ve Kavram Gelişimi

Bir önceki başlık altında, şema, uyum, adaptasyon, denge, özümleme ve olgunlaşma gibi Piaget’in bilişsel gelişim kuramındaki en temel kavramların, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ele alınırken; bu başlık altında da, Piaget’in dil ve kavram gelişimi üzerine ortaya koyduğu görüşlerin, din eğitimi çalışmalarına etkisi üzerinde durulacaktır. Bir önceki başlıklarda olduğu gibi burada da, din eğitimi alanında yapılan çalışmalardan örnekler incelenmeye çalışılacaktır.

Tosun (2001: 169-170), *Din Eğitimi Bilimine Giriş* isimli kitabında, dini düşüncenin gelişimine ilişkin dil ve kavram gelişimi konusunda, Piaget'ye şöyle atıf yapmaktadır:

Bireyin dini gelişiminin dil gelişimi ile başladığı düşünülebilir. Fakat böyle bir düşünceyi ileri sürerken, dinin değerler ile ilgili olduğu ve çoğunun da kendi değerlerine veya kurallarına ileri yaşlarda sahip olduğu tezlerini unutmamak gerekir. Mesela Piaget'e göre 0-6 yaş çocukları kuralların farkında olmakla birlikte bunları anlayamazlar. 6-12 yaşlarında dışsal kurallara bağlıdırlar; 12 yaşından sonra kendi kurallarına sahip olmaya başlarlar.

Köylü (2004c: 97-98), *Ölüm Olayının Çocuklar Üzerindeki Etkisi ve "Ölüm Eğitimi"* isimli makalesinde, çocukların ölüm anlayışlarını ortaya koyarken, Piaget'nin dil ve kavram gelişimine ilişkin görüşlerine şöyle atıfta bulunmaktadır:

Çocukların ölüm anlayışına yönelik araştırma yapanlar genellikle bilişsel gelişim teorilerini, (çoğunlukla da Jean Piaget tarafından geliştirilen bilişsel gelişim teorilerini) kullanmaktadırlar. Bilindiği gibi, Piaget, ilk çocukluktan erinliğe kadar zihinsel gelişimi analiz etmiş ve birçok gelişimsel basamaklar ortaya koymuştur. Sadece ilk çocukluk (infancy) döneminde bile, Piaget'e göre altı farklı zihinsel gelişim basamağı vardır. Piaget çocukların uzun bir süre gerçek anlamda soyut düşünce basamağına ulaşamayacaklarını, hatta on yaşındaki çocukların bile, tüm zihinsel kaynaklarıyla birlikte sadece somut işlemler basamağına ulaşabileceğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla çocuklar ancak ergenlik döneminde tam olarak soyut kavramları ve buna bağlı olarak da ölüm kavramını anlayabilirler.

Ancak çocukların ölüm anlayışlarını sadece bu zihinsel gelişim teorileriyle açıklamaya çalışmak yeterli değildir. Çocukların ölüm anlayışlarında dil ve zeka gelişiminin de önemli bir yeri vardır. Çocukların dil gelişimi uzun bir süreci gerektirir. Küçük çocuklar kelimelerin anlamlarını tedrici olarak öğrenirler. Onlar önce kendileri için anlamlı olan somut kelimeleri, daha sonra da soyut kelime ve kavramları öğrenirler. Dolayısıyla çocuklar ancak 10-12 yaşları civarında soyut kelime ve kavramları, örneğin sevgi, ölüm, Tanrı ve inanç gibi kelimeleri tam olarak anlayabilirler. Ancak bundan 10-12 yaş öncesi çocukların soyut kelimeleri hiç anlamadığı ya da bu tür soyut kelime ve kavramlara hiçbir anlam yüklemedikleri sonucu çıkamaz.

Bununla birlikte bu kavramların tam olarak anlaşılabilmesi, çocukların belli bir yaşa, belli bir zeka ve dil gelişimine sahip olmalarını da gerekli kılar. İşte ölüm olayı da çocuklar tarafından belli bir yaşa kadar anlaşılması zor olan soyut kavramlardan bir tanesidir.

Uysal, (2006: 16), “Okul Öncesi Dönemde Çocuğa Doğruluk Kavramının Kazandırılması ve Din Eğitimi İlişkisi” isimli yüksek lisans tezinde, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramında yer alan dil ve kavram gelişimine ait görüşlerine şöyle yer vermektedir:

Bilişsel gelişime ilişkin en önemli görüşleri ileri süren İsviçreli psikolog Jean Piaget’ye göre çocuk bazı kavramlarla algıları doğuştan itibaren kazanmış olabilir. Bebeklik döneminde çocukların, objelerin devamlı olduklarını, değişmezliklerini bile düşünemezken, zamanla biçim ve büyüklük kavramlarını tanımaya başladıklarını söylemektedir.

Piaget iki yaşından önce kavramların belirmediğini, gerçek anlamda uslamlama ve zekâ yeteneğinin gelişmediğini söyler. Doğumdan iki yaş sonuna kadar uzayan bu döneme Duyusal-Devinim dönemi adını verir. Bu dönemde, çocuk duyularını kullanmaya, uyaranlara uygun tepkiler vermeye ve devinimleri yinelemeye çalışır. Böylece birtakım davranış kalıpları geliştirir. Duyu organlarının, elinin, kolunun amaca uygun kullanılışı onun için önemli başarıdır.

İki yaşın sonundan başlayarak, çocukta kavramlar gelişmeye başlar. Piaget, 2/7 yaş arasındaki döneme “İşlem Öncesi Dönem” adını veriyor. Bu evrede çocuk, nesnelere başka şeylerin simgesi gibi kullanmaya başlar. Örneğin, bir değneğe binip at diye dolaşabilir.

Benzer şekilde Okur, (2011: 58), *Ailede Din Eğitime Yönelik Bir Materyalin İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinde, ailede gerçekleşen din eğitimi ile Piaget’nin görüşleri arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Çocuk eğitimi kitaplarındaki konular çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak işlenmelidir. Böyle bir işleniş çocukların konuları daha iyi kavramasını ve kalıcı öğrenmelerini sağlamada yardımcı olacaktır. Dolayısıyla ailede din eğitimi kitaplarında konular birbiriyle bağlantılı bir şekilde işlenmeli, işlenirken çocuğun dini gelişimi, dil ve kavram düzeyine uygun kavramlar kullanılmalıdır. Zira Piaget’e göre ilk öğretimin birinci kademesi çağındaki çocuklar somut işlemler döneminde. Tam olarak soyut düşünemeye ancak on iki yaşından itibaren başlarlar. Dolayısıyla bu dönemdeki çocuklara kazandırmak istediğimiz davranışlar için hazırlanan ailede din eğitimi kitaplarının konuları, onların gelişim düzeylerine hitap edecek özellikte somut materyallerle desteklenmiş olmalıdır. Ayrıca söz konusu kitaplarda konuların anlaşılması ve öğrenilmesini kolaylaştıran ilkelere ve öğelere konularda yer verilmelidir.

Başka bir örnekte İpşirli (2011: 17-18), *3-6 Yaş Çocuğun Genel ve Din Eğitiminde Temel Değerler* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin dil ve kavram gelişimine ilişkin görüşlerine yer vermekte ve dini kavram gelişimine ilişkin şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Kavramları öğrenme zihinsel gelişimin en önemli unsurlarından biridir ve Piaget tarafından da önemi özellikle vurgulanmıştır. Piaget'nin öncülüğüyle sonraki dönem psikologlar da çocuklardaki kavram geliştirmenin yöntemlerini incelemiştir. Zihinsel gelişimde ilerledikçe çocuğun dünyası yetişkinin kavramsal dünyasına dönüşmeye başlar ve çocuk 4 yaşından itibaren algısal uyarıcıları sağlıklı bir şekilde düzenlemeye başlar. Bu düzenlemenin bir yolu, uyarıcıları çeşitli sınıflara da takımlara ayırmaktır...

2-6 yaş arası kapsayan işlem öncesi dönem kavram gelişimi açısından ikiye ayrılır. Birinci aşama 2-4 yaş arası kapsayan "Kavram Öncesi" dönemdir ki bu dönemde çocuk dil yeteneklerini ve sembol oluşturma becerisini geliştirir. Belirteçleri ayırt etmeye başlar. Bu dönemde çocuk bir nesne yer değiştirirse de hala kendi devamlılığını koruyabildiğini gözlemler ve bunu tüm çevresine uyarlar. Örneğin annesi odadan gittiğinde yok olmadığını anladığından tedirginliği azalır ve çevresini gözlemlemeye devam edebilir. Bu düzeyin bir diğer temel özelliği modellemenin gittikçe daha az belirgin olması ve artan biçimde içselleşmesidir. Oyun esnasında hayal gücü ortaya çıkar. Nitekim süpürgeyi at olarak kullanabilir. Bu düzeyde çocuk gittikçe artan bir biçimde dış dünya ve kendi eylemlerinin soyut betimlemelerini denemeye başlar. Fakat düşünce olgun düşünceden oldukça farklıdır. Kavram öncesi düşünce aynı zamanda ben merkezidir. Çocuk sadece kendi bakış açısıyla düşünür ve kendini diğer bir kişinin yerine koyma becerisine sahip değildir. Yani kendisini eleştiremez. Kavram öncesi düşünce aynı zamanda, odaklaşma eğilimindedir. Bir sorun çok yönlü ele alınamaz. Tekil özellikler çok boyutlu, bütünlümlü bir modelle, bir araya getirilemez.

Bu nedenle kavram öncesi aşamada çocuğa ahlaki ve dini kavramların kazandırılması da oldukça zor olabilir. Çocuk bu kavramları duyduğunda bunları algılayabilir ancak kendi zihinsel durumuna göre başka anlamlar yükleyip, başka kavramlarla aynı şekilde değerlendirebilir. Örneğin, Mustafa Öcal'ın verdiği bazı örneklerle göre Tanrı kavramı kavram öncesi dönem çocukları için baba, dede, dağ gibi birçok farklı kavramla bir arada anlaşılabilir.

Ayaydın (2012: 30-31), *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin dil ve kavram gelişimi ile dini düşünce ve kavram gelişimi arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Kavram gelişimine gelince; kavram gelişimi somuttan soyuta, basitten karmaşığa şeklinde oluşur. Çocuğun ilk yıllarında kavram oluşumu nesnelere

adı olan sözcüklerin devreye girmesiyle genişler. Öğrenim kademesi arttıkça soyut kavramların da öğrenimi kolaylaşır. Daha çok bilime ve kültüre dayalı terimlerden oluşan soyut kavramların öğretimi okulda gerçekleşir. Dil gelişimi ve bilişsel gelişim kavram öğrenimini etkiler. Bilişsel düzeyde gelişmemiş olanlar somut alanda takılıp kalırken, bilişsel olarak gelişenler kavramları daha kolay öğrenirler...

Kavramlar en basit şekliyle “somut” ve “soyut” olarak ikiye ayrılır: Duyu organlarıyla doğrudan algılanabilenler “somut” (okul, insan, araç gibi), doğrudan algılanamayanlar ise “soyut” (melek, ruh, sevgi gibi) kavramlardır. Çocuklarda dini anlayışın oluşması ve gelişmesi kavramlarla olmaktadır. Ancak soyut kavramların öğrenilmesi somut olanlara göre daha üst seviyede bilişsel işlem gerektirir ve süreç içerisinde gerçekleşir. Klasik kavram öğretiminde, bir kavram verilir, tanımı yapılır ve bu kavramla ilgili örnek olanlar ve olmayanlar sıralanır.

Hâlbuki yalnızca tanımının ezberlenmesi ve kavramın bu yolla tanıtılması alt düzeyde bir öğrenme gerçekleştirir ve eski öğrenilenlerin yeni öğrenilenlere aktarımı sağlanmaz, bilgiler arasında ilişkilendirme yapılmaz. Hatta bazen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi soyut kavramların yoğunluk kazandığı derslerde kavramın tanımı yapmak dahi çok zordur. Bu gibi nedenlerle derslerde kavram öğretimini kolaylaştıracak yeni yöntemler uygulanmalıdır.

Başka bir örnekte Bilecik (2012: 8-10), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Ayet Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin dil ve kavram gelişimine ilişkin görüşlerine yer vermektedir. Dini kavram gelişimi ve öğretimine ilişkin değerlendirmeler yapmaktadır.

Piaget'nin dil ve kavram gelişimine ilişkin görüşlerine dayanarak din eğitimi çalışmalarında bazı çıkarımların yapıldığı görülmektedir. Örneğin Selçuk (1990: 108, 112), *Çocuk Eğitiminde Dini Motifler -Okul Öncesi Çağ-* isimli makalesinde, çocuğun hangi yaşta Allah kavramını kazandığını sorgulamaktadır. Bu çerçevede, çocukların üç dört yaşlarından itibaren dini kavramlarla temasa geçtiklerini ve bilişsel gelişimlerine paralel olarak dini kavramlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte, çocukların Allah kavramını anlamasında sadece yaşa bağlı değil olgunlaşma ve çevre şartlarının da etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocuklar için Allah, melek, peygamber, cennet, cehennem gibi kavramların sırlarla dolu olduğunu belirtmektedir. Selçuk (1991: 32-

33, 35), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* isimli diğer kitabında da, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yer verdikten sonra, bu kuramdan hareketle çocuklardaki dini düşünce gelişimine ilişkin değerlendirmeler yapmaktadır. Selçuk buradaki ifadelerinde, özellikle işlem öncesi dönemdeki çocuklar için din dilindeki soyut dini kavramların anlaşılmasının çok güç olduğunu hatta çocukların bu kavramları çoğu zaman yanlış anlayabildiklerini belirtmektedir. Dinsel düşüncenin bir gelişim gösterdiğini ve somut düşünceden soyut düşünceye geçişin de kolay olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca somut düşüncede yaşla birlikte bir azalma görülebileceğini belirtmekte fakat büsbütün kaybolmayacağına da işaret etmektedir. Bununla birlikte, soyut düşüncenin 11 yaşında gerçekleşebileceğini ayrıca soyut dini konularla düşünebilmenin ise, ancak 13 yaşından sonra mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Ay (1999: 58-59, 61), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım* isimli kitabında, çocukların sınırlı bir zihin ve dil kapasitesine sahip olduklarını, bu husus göz önüne alınmadan verilecek dini bilgilerin, çocukların zihninde kavram kargaşasına neden olacağını belirtmektedir.

Doğan ve Tosun (2002: 105-119), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* isimli kitaplarında, dinin zihinsel ve kavramsal anlatımının 11-12 yaşındaki çocuklara uyduğunu ifade etmektedirler. Akyürek (2003: 6-8, 130-131, 151), *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi* isimli doktora tezinde, dini düşüncenin gelişiminin, sembolik, mecazlarla dolu ve soyut özellikler taşıyan din dilinin gelişimine bağlı olduğunu ve dini kavramların öğretime konu edilmesinde din dilinin bu özelliğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin soyut dini kavramları anlamakta zorlandıklarını ayrıca öğretmenlerin de bu kavramları anlatmakta güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca çocukların sınırlı bir zihin ve dil kapasiteleri göz önüne alınmadan verilecek bilgilerin, çocuklarda kavram kargaşasına yol açabileceğini hatta çocuğun kavramların içeriğini yanlış doldurmasına yol çabileceğini ifade etmektedir. Çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda kavramları anlamdıklarını ve gelişimleri ilerledikçe de bu yetkinliğin arttığını belirtmektedir.

Şimşek (2004: 212-213), *Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin dil ve kavram gelişimine ilişkin görüşleri

bağlamında, çocukta din dilinin gelişimini ele almaktadır. Çocukların soyut dini kavramlar çerçevesinde sordukları sorulara, onların zihinsel gelişimlerine uygun cevaplar verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Mehmedoğlu (2005a: 68-69), *Ahlâkî ve Dinî Gelişim* isimli kitabında, okul çağı çocuklarının (7-11 yaş) dini kavramları algılayışları üzerine değerlendirmeler yaparken, Piaget'nin bu konudaki görüşlerine yer vermektedir. Ayrıca, bu dönemde çocukların yaşadıkları zihinsel karmaşa nedeniyle soyut kavramları anlamalarının güç olduğunu ifade etmektedir.

Biberci (2010: 12-14), *2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, işlem öncesi dönemdeki çocukların, soyut kavramları anlayamayacağını ifade etmektedir. Güner (2010: 60), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanı* üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde, Piaget'nin dil ve kavram gelişimine ilişkin görüşlerine yer vermektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin somut işlemler döneminde olması sebebiyle soyut kavramları anlayamayacaklarını ifade etmektedir. Kurttekin (2013: 127), *MEB Tarafından Tavsiye Edilen 100 Temel Eserden Popüler Olan On Kitap Örneğinde Dini ve Ahlaki Değerler* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin dil ve kavram gelişimi konusundaki görüşlerine değinmektedir. Erken yaşlardaki çocuklar için soyut kavramların sır perdesi içinde olduklarını belirtmektedir.

Piaget'nin dil ve kavram gelişimine ilişkin görüşleri çerçevesinde buraya kadar ele alınan çalışmalarda, din eğitimi açısından çocukların sınırlı bir zihin ve dil kapasitesine sahip oldukları, 13 yaşına kadar soyut dini kavramları anlamayacakları buna rağmen verilecek dini bilgilerin, çocukların zihninde karmaşaya sebep olabileceği ifade edilmektedir. Çocukların yetkinliklerini hafife aldığı için Piaget'ye yöneltilecek eleştirilerde ve bu eleştiriler doğrultusunda yapılan araştırmalarda, Piaget'nin çocuklardan beklemediği bilişsel yetkinliklere sahip oldukları, soyut ve varsayımsal bir şekilde düşünebildikleri ortaya konulmaktadır. Bu noktada, Piaget'nin dil ve kavram gelişimi konusundaki görüşlerinden hareketle din eğitimi çalışmalarında ortaya konulan ilke ve düşüncelerle, Piaget'ye yöneltilecek eleştirilerin uyuşmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte, bazı din eğitimi çalışmalarında, dil ve kavram gelişimi konusunda Piaget'ye yöneltilen eleştirilerle örtüşen değerlendirmelerin yapıldığı da görülmektedir. Örneğin Oruç (2013: 978-979), *Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin dil ve kavram gelişimi konusundaki görüşlerini şöyle değerlendirmektedir:

Kavramların örgütledikleri deneyimlere dini deneyimler de bütün yönleriyle dâhildir. Ancak kavramsal gelişimin spesifik bir gelişim alanıyla ilişkilendirilmesi problemlidir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde geliştirilen dini gelişim teorilerinin bu yönüyle eksiklik olduğu eleştirilerine yukarıda değinmiştik. Ancak bilişsel antropolojinin önemli temsilcilerinden Boyer 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.³ 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 kullanılmıştır. 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 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.

Doğan ve Tosun (2002: 105-119), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* isimli kitaplarında, dini gelişim ve kavram öğretimi başlığı altında, okul öncesi

dönemde çocukların soyut dini kavramlara ilgi duyduklarını ve 9-10 yaşlarındaki çocukların soyut dini kavramların ne anlama geldiğini bildiklerini ifade etmektedirler. Çocuğun altı yaşından sonra bilinçli ve gerçekçi bir din arayışına başladığını belirtmektedirler. Bu dönemdeki çocukların belirli konularda hüküm verebildiklerini ve düşüncelerinde somuttan soyuta bir geçişin olduğunu vurgulamaktadırlar. 7 yaşındaki çocukların Allah'ı kendilerine göre kısa ifadelerle açıklayabildiklerini ayrıca Allah'ın tüm varlıkların yaratıcısı olduğu fikrine sahip olduklarını ifade etmektedirler. Akyürek (2003: 6-8, 130-131, 151), *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi* isimli doktora tezinde, dini soyut kavramların öğretimini sağlayacak özel öğretim ilke ve yöntemlerinin henüz geliştirilmediğine dikkat çekmektedir. Köylü (2004c: 97-98), *Ölüm Olayının Çocuklar Üzerindeki Etkisi ve "Ölüm Eğitimi"* isimli makalesinde, çocukların ölüm anlayışına yönelik araştırma yapanların genellikle Piaget'nin bilişsel gelişim teorisini kullandığını ifade etmektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayanarak çocukların soyut işlemler dönemine gelinceye kadar ölüm anlayışını kazanamayacaklarını ileri sürmenin böylelikle çocukların ölüm anlayışlarını bilişsel gelişim teorisiyle açıklamaya çalışmanın yeterli olmayacağını altını çizmektedir. Ayrıca, 10-12 yaş öncesi çocukların soyut kelimeleri hiç anlamadığı ya da soyut kelime ve kavramlara hiçbir anlam yüklemedikleri sonucunun çıkarılamayacağını ifade etmektedir.

Yiğit (2006: 186-187), *Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi* isimli makalesinde, çocukların içinde buldukları çevre ve çeşitli iletişim yolları ile ilk çocukluk yıllarında, işittikleri dini kelimeleri öğrenebileceklerini ve geniş bir dini kelime hazinesine sahip olabileceklerini ifade etmektedir. Oruç (2011: 192), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* isimli kitabında, dil gelişimi ile peygamber inancının öğretimi arasında bir ilişki kurmaktadır. Çocuklara peygamberlerin hayat hikayelerinin, dil gelişimine paralel olarak iki üç yaşlarından itibaren anlatılabileceğini ifade etmektedir.

"*Dil ve Kavram Gelişimi*" başlığı altında yer alan din eğitimi çalışmalarına bakıldığında; çocuklarda din dili, dini düşünce ve kavram gelişimi konularında da, Piaget'nin görüşlerinden etkilenildiği görülmektedir. Piaget'nin, çocukların bilişsel yetkinliklerini hafife aldığı yönündeki eleştirilerde olduğu gibi, bazı din eğitimi

çalışmalarında da, çocukların sınırlı bir zihin ve dil kapasitesine sahip olduğunun kabul edildiği görülmektedir. Öte yandan, az sayıdaki din eğitimi çalışmasında Piaget'ye yöneltilen eleştirilerde ortaya konulan bilişsel yetkinliklere değinildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, din eğitimi çalışmalarında ortaya konulan ilke ve düşünceleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Din eğitimi açısından çocukların sınırlı bir zihin ve dil kapasitesine sahip oldukları,
2. Çocukların kavram gelişimlerinin, basitten bileşiğe, somuttan soyuta ve bütünden parçaya doğru bir ilerleme gösterdiği,
3. Özellikle okul öncesi dönemde, din dilindeki Allah, peygamber, melek, cin, şeytan, günah, sevap, kaza-kader cennet, cehennem, ölüm ve iyilik gibi bir çok kavramın anlaşılmasının çocuklar için çok güç olduğu,
4. Dini kavramların çocuklar için anlaşılması zor olduğu kadar, aileler ve öğretmenler için de anlatılması ve öğretilmesi zor ve soyut kavramlar olduğu,
5. Çocuklarda dini anlayış ve düşünce gelişiminin; sembolik, mecazlarla dolu ve soyut özellikler taşıyan din dilinin gelişmesiyle doğrudan ilişkili olduğu,
6. Soyut kavramlarla düşünebilmenin ancak 11 yaşında mümkün olduğu, dini kavramlarda ise bunun 13 yaş civarında gerçekleşebileceği,
7. Çocukların henüz bazı dini kavramları tam olarak anlayamasalar bile, bu kavramları öğrenmeye karşı ilgili ve istekli oldukları,
8. Çocukların dini kavramları öğrenmeye karşı ilgileri çerçevesinde, gelişim düzeylerine uygun din eğitimi vermenin sorumluluk olduğu,
9. Çocukların sınırlı zihin ve dil kapasiteleri düşünülmeden verilecek dini bilgilerin ise zihinde bir kavram kargaşası meydana getirebileceği ortaya konulmuştur.

4.4. Benmerkezcilik

Bir önceki başlık altında, Piaget'nin dil ve kavram gelişimi üzerine ortaya koyduğu görüşlerin, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmuş; ayrıca bu görüşlerin Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu başlık altında ise Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki kavramlardan biri olan benmerkezcilik kavramının, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmaya çalışılacak ayrıca Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında, bu etkinin değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır. Bir önceki başlıklarda olduğu gibi burada da, din eğitimi alanında yapılan çalışmalardan örnekler incelenmeye çalışılacaktır.

Konuk (1994: 69-71, 95) *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* isimli kitabında, 2-7 yaş arası çocuklarda Allah kavramının gelişimini incelerken, bilişsel gelişim kuramındaki benmerkezcilik kavramına şöyle yer vermektedir:

İşlem öncesi dönemin ikinci bölümü 4-7 yaşlar civarındadır ve sezgisel işlemsel dönem olarak adlandırılmaktadır. 4 yaşına kadar iki değişik basamaktan geçmiş olan çocuk, bu dönemde yeni duyum ve algılar üzerinde zihin yormaya başlar. Bununla birlikte düşünceye ait öğrenmelerde çocuğun anlayış ve kavrayışının etkisi altında olduğu birtakım temel sistemler vardır. Bunlardan en önemlisi olarak çocuğun çevresini daima kendi bakış açısıyla görmesi, yani ben merkezli (egocentrizm) liğidir. Bu benmerkezciliktir ki onu yetişkin bir insan gibi düşünmekten alıkoyar.

Çocuğun verdiği hükümler de bu bencil tutum sebebiyle 7-8 yaşına kadar toplumsal olmaktan uzaktır. Ben merkezlilik oranı azaldığı nispette ben-dışı alemin farkına varılır ve olayların gerçek tahlilleri yapılabilir.

Çocuk düşüncesinin bu sınırlılığı onu yalnız kendi görüşüyle hükümler vermeye neden olur. Başkalarının bakış açısıyla bakabilmek onun için son derece zor ve imkansız bir iştir. Bu yüzden ancak mutlak olan hükümler verebilir. Akıl yürütmesinde hiçbir zaman göreceli olamaz. Çünkü olaylar arasında verilecek bir münasebet hükmü, aynı anda hem karşı tarafın hem de insanın kendi bakış açısının şuuruna erişmekle mümkündür. Fakat çocuk kendisini asla başkasının yerine koyup öyle düşünmeyi beceremediği için daima kendi etrafında dönen muhakemelerde bulunur.

İşte bu egocentrizm çocuğun mükemmel ve doğru bir iç müşahadesi yaşamasını engeller. Bu düşünce mekanizması çocuğun kişisel imaj ve şemalarını zenginleştirirken kendi kendini tahlil etme ve kendi şuuruna erişmek imkanını azaltır. Bu durumda çocuğun sezgili düşünmesine mantiki olmamasına sebep olur. İçle dışı, öznel olanla nesnel olanı, düşünce ile maddi

olanı ayırt edemez. Böylece çocukta kendine özgü bir dünya tasarımı teşekkül eder.

Başka bir örnekte Bilgin (1995: 71-72), *Çocuklarımızın Duyguları ve Duaları* isimli makalesinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramı çerçevesinde çocukların dua anlayışını şöyle değerlendirmektedir:

Dua eden çocukların istedikleri genelde büyükleri şaşırtan, çok basit şeylerdir. Mesela kız çocuklar allık, ruj, çanta, makyaj takımı, küpe, kolye, gezmeye gitmek, her gün yılbaşı olması, bebek, erkek çocuklar motosiklet çift kılıflı tabanca, kral olmak ve hepsi birlikte çeşitli yiyecekler, meyve, çikolata, çiklet, erik, çilek istemişlerdir. Define haritası istemişlerdir. Çok para, altın, giysiler, yazlığa gitmek istemişlerdir. Kardeşleri olsun istemişlerdir, hatta kızlardan bazıları kendileri doğurmayı düşündüklerini söylemişlerdir. Bunlar "benmerkezli" şeyler olarak görünmesine rağmen, dikkatli bir gözden kaçmayacağı üzere, aile bütünlüğünden ayıramayacağımız isteklerdir. Makyaj, anneye benzemek, onun gibi güzel olmak içindir. Define haritası aileyi mutlu ve zengin etmek içindir. Bunlar daha sonraki yaşamın isteklerine gelindiğinde daha belirgin olarak ortaya çıkacaktır.

Ay (1999: 65-66), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?* isimli çalışmasında Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki benmerkezcilik kavramına şöyle yer vermektedir:

Egosantrizm, "çocuğun çevresini keşfettiği, bu çevrenin kendisi için yaratıldığı inancını taşıdığı ve başka kimselere aldırış etmediği bir dönemdir." Çocuğun kendisi ile kendi dışında olanları ayıramadığı bu dönem, genellikle 2-6 yaşlarını kapsamaktadır.

Egosantrizm dönemindeki çocuk dünyayı yalnız kendi bakımından görmektedir. Ona göre çevresindeki kişiler ve etrafındaki eşyalar kendisi gibi düşünürler ve hissederler. Bundan dolayı inançları da günlük tasavvur ve idraklerinden ayrı değildir.

Benzer şekilde Doğan ve Tosun (2002: 119, 134), *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretimi* isimli çalışmalarında dua öğretimi konusunda, Piaget'nin çocuk düşüncesindeki benmerkezcilik özelliği çerçevesinde, şu değerlendirmeyi yapmaktadırlar:

Bu dönemdeki çocuğun Tanrı tasavvuru, ben merkezlidir. Tanrı önce onu yaratmıştır. Her zaman onun yanındadır...

Okul öncesi dönemde daha çok egosantrik dualar yapan çocuk okul çağında çevreye açılır ve anne babasının, sevdiklerinin, ülkenin iyiliği için de dua eder. Daha ileri ki yaşlarda duanın Tanrı'yla iletişim kurma vasıtası olduğunu fark eden çocuk, onu sadece şahsi isteklerini kullanmayacağını bilir.

Şimşek de (2004: 210), *Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi* isimli çalışmada Piaget'nin kuramındaki ben merkezilik kavramına şöyle yer vermektedir:

Bu evredeki çocukta özellikle dört ile yedi yaş arasında görülen egosantrizm'in etkileri görülür. Egosantrizm, çocuğun çevresini keşfetmesi ve bu çevrenin kendisi için olduğuna inanması, bundan dolayı da diğer insanlara önem vermemesi olayıdır. Bu evredeki çocuklar kendilerini başkalarının yerine koyamazlar ve kendilerini merkez olarak algırlar. Kendilerinden başkası, onlar için önemli değildir. Bu yüzden bencil bir tavır sergilerler. Aile ortamında egosantrik düşünce gereği herkesin kendisiyle ilgilenmesini isterler ve ilgisini çekemediği zamanlarda, ilgi çekebilmek için inatçılık yaparlar.

Egosantrizmin çocuğun davranışlarına belirgin şekilde yansımaları, onda mülkiyet duygusunun ortaya çıkmasına, çocuğun paylaşma isteklerinin engellenmesine ve çevresinde gördüğü her şeyi sahiplenmesine sebep olduğu gibi, anne ve babasını hatta bazı hayal kahramanlarını bile paylaşmaktan kaçınmasına da sebep olur. Çocukta kavramsal düşünme yeteneği geliştikçe egosantrizm'den uzaklaşır.

Batar (2005: 76), *Örgün Din Eğitiminde Empatik Yaklaşım İlköğretim Örneği* isimli doktora tezi, Piaget'ye göre, fiziksel ve sosyal çevreleriyle kendileri arasında ayırım yapamayan çocuklara benmerkezli deninildiğini belirtmektedir. Aybey (2005: 39-40), *İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Açılan Yaz Kursları İle İlgili Görüşleri* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin görüşlerine şöyle yer vermektedir:

Zihinsel gelişme artık son gelişim merhalesine gelmesine karşın henüz tam olarak gelişmemiştir. Bu çağda ergen benmerkezciliği denilen bir düşünce biçimi kendini gösterir. Bu durum onun anlayış, tutum ve davranışlarını da etkiler. Bu çağın benmerkezciliğini çocuk benmerkezciliğinden ayıran husus şu şekilde açıklanabilir. Çocukluk çağındaki benmerkezcilik başkalarını düşünmemek, her şeye müdahale etmek ve paylaşmayı becerememek şeklinde iken bu çağda kişi başkalarını da düşünür, onları da hesaba katar, ancak onların kendisi hakkında neler düşüneceğini, beğenip beğenmeyeceğini düşünerek kendisini ön plana atmak ister. Kendine güveni fazladır, fikirlerine,

bilgilerine inanır. Bu sebeple başkalarıyla tartışırken kendi düşüncesinin en doğru olduğuna inanır ve anlaşma güçlüğü çekebilir.

Çamdibi (2005: 130), *Ailede Çocuğun Ahlâkî Terbiyesi* isimli makalesinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramına şöyle yer vermektedir:

Piaget, 2 ila 7 yaş arasındaki evreye "ben merkezli evre" demekte; bu evrede çocuk, büyük çocukları taklit etmektedir. Kuralların farkındadır; ama bunların doğasını kavrayamaz. Bu evre, bağımlılık evresidir. Piaget'ye göre, "Bireyin kendisini algılayabilmesi için, benmerkezli düşünce ve iradelerinden kurtulması gerekmektedir". Bu devrede çocuk, zihni gelişmenin yetersizliği ve yetişkinlere olan duygusal bağımlılık nedeniyle bunu başaramamaktadır. Çocuk 10 yaşlarında "kuralların düzenlenmesi" devresine gelir. Bağımlı ahlaktan kurtularak "işbirliği ahlakı" ile kurallara ilişkin bağımsızlığa ulaşır.

Bilgili (2005: 88-89), *Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında ortaya koyduğu benmerkezcilik özelliğini, çocuğun dini gelişiminde karşılaşılan bir zorluk olarak şöyle ele almaktadır:

Okul öncesi dönemde çocuğun en fazla göze çarpan özelliklerinden biri ben-merkezci oluşudur. Genellikle olayları kendi penceresinden seyretmekte, kendisine ait olanla başkasına ait olanı yeni yeni fark etmeye başlamaktadır. Adeta her şeyin kendisi için var olduğunu düşünür. Başkalarına yardım etmesinde bile nefisini düşündüğü görülür. Ancak bu tutumlar okul dönemine doğru zayıflamaktadır. Okula başladığı 6-7 yaşlarından itibaren egosentrik dönemin katı, bencil tutumundan uzaklaşarak diğergamlık (özgecilik) denilen başkalarını da düşünme anlayışının kendini hissettirdiği gözlenir.

Çocuğun aşırı bencillikten uzaklaşması hali kısa zamanda kolay olacak bir hadise değildir. Bununla beraber ele aldığımız dönemde onun diğer insanlara karşı iyiliklerde bulunduğu ve bunu bir karşılık beklemeden de yapabildiği görülür. Çocuğun kendini aşırı bencillikten sıyırması ve buna karşı yardımseverlik gibi duyguların güçlenmesi daha çok aldığı terbiye eğitime bağlıdır. Şayet çocuğa verilen eğitim sürekli arzu ve isteklerinin tatmin edilmesi istikametinde ve buna karşılık vicdani duyguların fazla harekete geçirilmediği noktada yoğunlaşıyorsa onun bencil tutumlarından kendini kurtarması oldukça zor bir olaydır.

Batar (2005: 76), *Örgün Din Eğitiminde Empatik Yaklaşım İlköğretim Örneği* isimli doktora tezinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramına şöyle atıf yapmaktadır:

Çocuklar çevrelerinde olup biten olayları, kişisel olarak ilgilendikleri şeyleri bir “aynadan” izliyormuş gibi düşünürler. Ama çocuk, empati kurmayı öğrenmeye başladığı andan itibaren o ayna bir “pencere” olmaya başlar.

Çocuklarımıza okudukları kitaplardaki, karakterleri tanımlarına yardımcı olursak, böylece onlar dünyayı tek bir bakış açısından daha çok bakış açısıyla göreceklerdir. Örneğin, bir hikâyeye kitabındaki karakterlerden birisinin (kafesteki kuşun) söylediği gibi “Eğer ormanı koruyamıyorsan bir ağaç dik” ifadesini okuyan kişi empatik olmayı becerebilir. Eğer yeterince ağaç dikersek (yetiştirirsek) ormanı kurtarırız. Eğer yeterince fikir ekersek ve empati tohumu ekersek dünyayı kurtarabiliriz.” Empatik düşünemeyi dengeli bir benlik sahibi olmaya bağlayan Üstün Dökmen’e göre, empatik yaklaşım için; Yetişkin benlik sahibi olmak: bu sayede gerçekler karşısında akılcı davranmamız ve ben-merkezcilikten uzaklaşmamız mümkün olur. (Piaget’e göre fiziksel ve sosyal çevreleriyle kendileri arasında ayırım yapamayan çocuklar ben-merkezci davranırlar.) Çocuk benlik durumu ve empati: Çocuk benlik durumunun özü, merak, spontanlık ve yaratıcılık gibi bazı doğal özelliklerdir. Empati için gerekli bir başka benlik durumu da Ana-baba benlik durumudur.

Malakçı (2006: 64, 68, 77), *Dua Eğitimi ve Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramındaki benmerkezcilik kavramı ile dua arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Dua sadece yararlı bir din anlayışını besleyici olmamalı, çocuğa bir takım manevi güzellikleri hissettirici olmalıdır. Yapılan araştırmalarda ilk çocukluk dönemindeki çocukların dualarında çanta, kolye, gezmeye gitmek, motosiklet, tabanca ve çikolata gibi ben merkezli basit şeyler istedikleri görülmektedir. Aslında çocuğun Allah’a kendini yakın hissettiğin bir göstergesi olan bu talepleri onun dini bilincinin gelişmesi açısından faydalıdır. Fakat duadaki istekler sadece maddi ve faydacı olmamalı aynı zamanda çocuğa güven, sevgi (Allah sevgisi, Peygamber sevgisi, anne ve baba sevgisi, vatan, millet ve bayrak sevgisi vs.), sabır, af etme ve af dileme, dürüstlük, iffet, sükür, yardımlaşma, paylaşma, çalışkanlık, fedakârlık, başkasını düşünme, temizlik ve cesaret vs. gibi değerleri öğretici olmalıdır.

İnsanoğlu her şeyden önce toplum içinde yaşayan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle çocukların küçük yastan itibaren kendisi haricindeki insanlar içinde dua etmeye yönlendirilmesi gereklidir. Anne-babaları, arkadaşları, sevdiği insanlar ve tüm insanlar için dua etmeye yönlendirilmeleri onların sosyal gelişimlerine katkıda bulanacaktır. Zaten çocuklar ben merkezli dualardan sonra en çok aileleri, akrabaları ve yardıma ihtiyacı olan insanlar için dua etmektedirler. Yaptıkları dualar çocukların, ailenin bireyi, toplumun ve insanlığın bir ferdi olduğu bilincini besleyecektir...

Dua öğretiminde çocuğun 4 ile 7 yaşları arasında ben-merkezcilik (egosantrizm) etkilerini göz önünde bulundurmak gerekir. Eğer bu yaşlardaki bencillik duygusu törpülenmezse sonraki yaşamına dair kalıcı izler bırakabilir.

Bu nedenle çocukların yaptığı duaların muhtevasının büyük çoğunluğunu öncelikle kişisel maddi doyumların tatmini oluşturur. Bu dönemde çocuğa paylaşma, yardımlaşmanın ve şükürün önemini ön plana çıkaran dualar öğretilmelidir. Özellikle “Allah’ım verdiğin nimetlerden dolayı sana teşekkür ediyoruz” veya “Yemeğimi yemeden, el açtım Allah’ım sana, Akıl, sağlık, doğruluk, iyi huylar ver bana” şeklinde kısa bir yemek duası, yemekten önce besmele ve yemekten sonra “Elhamdülillah” demesi ve bu ifadelerin ne anlama geldiğini öğrenmeleri faydalı olacaktır. Ayrıca Yatmadan önce “Yarabbi! Senin isminle uyur, senin isminle uyanırım. Amin!” şeklinde yapacakları kısa bir dua onların dinî gelişimlerine katkıda bulunacaktır.

Yiğit (2006: 187-188), *Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget’nin benmerkezci düşünce özelliğine şöyle atıf yapmaktadır:

Okul öncesi ve okulun ilk yıllarında çocukların düşüncelerini açık bir şekilde sınırlayan çeşitli zihinsel sınırlamalardan birisi, çocuksu düşüncenin egosantrik tabiatıdır. Çocuğun dünyası kendi etrafında merkezleşmiştir. Benmerkezci bir yapıya sahip olan çocuğun bu tutumu, tabii olduğu için fazla eleştirilmemeli, özerklik duyguları ve hürriyete kaçış davranışları desteklenirken, itaat duyguları da aşılılarak denge sağlanmalı, aktarılacak istenenler çocuk merkezli bir yaklaşım içinde sunulmalıdır. Özellikle bu dönemde oyun, çocuk için çok önemli ve anlamlı bir ihtiyaçtır. Yetişkin için çalışma ne ifade ediyorsa, çocuk için de oyun o kadar ciddi ve önemli bir meslektir. Bir gelişim vasıtası ve önemli bir öğrenme durumudur. Bu yüzden, çocuk için değer ifade eden oyunlarına zaman zaman iştirak ederek ilişkiler güçlendirilmeli, çocuk daha yakından tanınmaya çalışılmalı ve bu etkinlikler içinde bir takım dini, ahlaki ve sosyal içerikli mesajlar verilerek, çocuk eğitilmelidir.

Benzer şekilde Uysal (2006: 16-17), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğa Doğruluk Kavramının Kazandırılması ve Din Eğitimi ile İlişkisi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramında yer alan ben merkezilik kavramına şöyle atıf yapmaktadır:

Okul öncesi çocuk eylemlerinde, düşüncelerinde, bakış açılarında benmerkezcidir. Toplumsal yönelim tam biçimini 7-8 yaşlarında alır. İşlem öncesi çocuk, başkasının görüşüyle dünyanın ne olduğunu düşünemez. Başkasının bakış açısından yapılar oluşturamaz. Bu evrede çocuk kendisini olayların merkezinde görür. Bu durum henüz çocukta mantığın gelişmediğini gösterir. O, her olayı kendi açısından görür. Henüz paylaşma duygusu

gelişmemiştir. Bu nedenle çevredeki eşyayı gruplandıramaz (Kendine ait olanlar- başkasına ait olanlar gibi).

Çakar (2007: 34), *Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı* isimli çalışmasında, Piaget'nin benmerkezli düşünce özelliğine şöyle yer vermektedir:

Piaget "işlem" kelimesini, mantıksal düşünme anlamında kullanmaktadır. Bu dönemde mantıksal düşünme gelişmemiştir. Çocuğun hareketleri düşünceye dayalıdır ama yetişkinlerde görülen anlamda bir mantıktan söz edilemez. Bu dönemde dil gelişimi çok hızlıdır. Çocuk dili öğrenirken önce ön kavramları öğrenir. Kavramların küçük çocukta bulunmamasının nedeni öncelikle çocuğun egosantrik olmasındandır. Çocuk objektif ve sübjektif birbirinden ayıramaz.

Bu dönemde çocuğunun en önemli özelliklerinden biri olan ben merkezlilik, çocuğun kendi düşüncesinden başka farklı düşünceler olabileceğini kabul etmemesidir. Belli bir nesnenin kendi açısında başka, diğer açılardan nasıl görülebileceği hakkında bir fikre sahip değildir. Örneğin beş yaşlarındaki bir çocuk hırkasının rengini herkesin bildiğini sanır, süt içmeyi sevmiyorsa, ona göre hiç kimse süt içmekten hoşlanmıyordur. Çocuğun düşüncesinin diğer bir önemi merkezileşme, bir başka ifadeyle odaklaşmadır. Çocuk problemin belirli bir özelliğine odaklandığı için diğer bir özelliğini görmez. Objeleri sadece tek bir özelliğine göre sınıflandırabilirler. Örneğin renklerine göre veya biçimlerine göre sınıflandırma gibi. Bir özellik bakımından farklı olan nesnelere farkını göremezler. Çocuğun kavramları daha çok gördüğü nesnelere kurulmuştur.

Başka bir örnekte Osmanoğlu, (2007: 20-21), *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki benmerkezci düşünce özelliğine şöyle yer vermektedir:

Ben merkezli bir dünyada yaşayan bu dönem çocuğunda nesnelere başka açılardan görme, ayrıntılı mantıksal çıkarsamalar yapma ve aynı anda birden çok ilişkiyi kavrayabilme henüz gelişmemiştir. Bu düzeyin belirgin özelliği düşüncenin, kafanın içinde olmasına rağmen maddi özelliklere sahip olmasıdır. İşlem öncesi dönemde çocuklar, nesnelere tamamen dil ve rakamlarla anlatırlar. Kelimeleri kullanmayı başaran basit düzeyde nesne sembol ilişkisi kurabilen çocuk, nesne ile temsil ettiği anlam arasındaki ilişkiyi anlamaya baslar. Kelimeyle nesne arasındaki ilişkiyi anlayan çocuk, böylece önüne açılan yeni dünyayı keşfeder.

Aybar (2008: 52-53), *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik Ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramına şöyle değinmektedir:

Çocuğun Tanrı tasavvuruyla ilgili bir diğer kavram egosantrizmdir. Allport'un ifadesiyle bunun tersi olamaz çünkü her türlü algılama ve duyuğun çocuğun büyüyen ben bilincinin etrafında döner ve ayrıca şeyleri düşünmekle o onları var eder. Benzer bir ifadeye Vergote'da da rastlanmaktadır: Benlik şuurunun yokluğu sebebiyle, benlik ve dış dünya farksız kalmaktadır ve çocuk kendi hissettiği şeyi dış dünyaya mal eder. Çocuğun zihninde var ettiği bir canavar onun için gerçekte vardır ve epey de korkunçtur. Bunun gibi çocuk, egosantrizme paralel olarak gördüğü şeylerin onun için yaratıldığını düşünür. "Çocuklara göre Allah başta kendilerinin yaratıcısıdır. Sonra O, onlara anne, baba, kardeşler vermiş yaşamaları için gerekli yiyecekler, içecekler hazırlamıştır. Kısaca Allah sürekli çocuğun kendisiyle birlikte bulunmaktadır. Çocuk Allah'ı yanından uzaklaştırmaz". Tanrı tasavvuru dışında egosantrizm düşünülecek olursa yetişkinlerin örnek olmaları ve sabırlı eğitimleriyle kendini merkeze alan (egosantrik) davranışların değişikliğe uğrayacağı söylenebilir. Belirtilmesi gereken bir noktada çocukların hemen hemen ergenlik döneminin başlarına kadar kendilerine sunulan ya da bir şekilde edindikleri Allah inancından şüphe etmemeleridir. "Çocuk eğer Allah ile ilgili bir şeyler duymuş ve öğrenmişse, bu onun için şüphe edilmez ve başka türlü yorumlanamaz. Allah çocuğun hayatına itirazsız girmiş ve başka türlü yorumlanamaz bir gerçek değeri ifade eder.

Türküz (2009: 32-33, 46). *Okul Öncesi Dönemde Dini Gelişim ve Eğitimi (James W. Fowler'in İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma)* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezci düşünce özelliğine şöyle değinmektedir:

Okul öncesi çocuğu bencildir; Ben merkezli düşünce ahlaki gelişimde etkisini gösterir. Çevresindekilerin ilgi merkezi olmak ister; isteklerinin hemen yapılmasını bekler. Başkalarının istekleri ve hakları kendisini pek ilgilendirmez. Bu yüzden çocuk iyi davranışları ile çevresindekilerin ilgisini çekmediğinde, gürültücülükle, ağlamakla, mızıkçılıkla, saldırı ve benzeri davranışlarla ilgi çekmeye çalışır.

...

12 yaş ile birlikte çocuk artık ben merkezli düşünce kurtulmaktadır. Çocuk sosyal ilişkilerinin gelişmesine bağlı olarak, artık tek taraflı saygı duymayı bırakır. Ve bunun yerine eşit koşulları değerlendirip, buna göre karar

verebilir. Kurallar karşılıklı anlaşma ile eşitlik ilkelerine bağlı olarak gerçekleştirilir. Çocuk ben merkezli düşünceden kurtulduğu için, bir başkasının görüş açısını algılayabilecek düzeye gelmiştir. Bu tamamen çocuğun zihinsel gelişimine bağlı olarak gerçekleşir. Bunların sonucunda çocuk bağımlı ahlâktan kurtularak işbirliği ahlâkı ve kurallara yönelik olarak bağımsızlığa ulaşır.

Başka bir örnekte Bayraktar (2009: 55), *Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezci görüşlerine şöyle atıfta bulunmaktadır:

Ergenlik döneminin bir özelliği de gencin düşünce yapısının benmerkezci bir tutum arz etmesidir. Ergenlik çağı benmerkezliliği içindeki bir genç, dünyayı değiştirebileceğini zanneder ve kendi düşüncesinin en do ru düşünce olduğunu iddia eder. Erinlik döneminin ilk yıllarında genç, duygu ve düşünceleriyle bir düş dünyası kurar ve bunun içinde yaşar. Kişiliğın gerçek sınırlarını çizemez.

Gerçekle düşü kolayca ayıramaz. Kendisini çok önemser. Bütün duygu ve düşüncelerinin benzersiz, tek, kendisine özgü olduğunu düşünür. Kendisinin bütün duyguları en yoğun biçimde yaşadığını acılarının, elemelerinin derin ve sonsuz; düşüncelerinin kesin olduğuna inanır.

Erhun (2010: 63, 93-94), *7-12 Yaş Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli çalışmada, Piaget'nin benmerkezci düşünce özelliği ile din eğitimi arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Okul öncesi dönemde benmerkezci yapıya sahip olan çocuk, okul çağında bu özelliğinden yavaş yavaş sıyrılmaya baslar. Bunun yerine okulla birlikte akran gruplarına katılmaya ve diğer insanlarla ilişki kurmaya, sosyalleşmeye baslar. Çocuk için akran grubu tarafından onaylanmak önemli hale gelir. Bu çağda paylaşmaya eğilimli hale gelmeye başlayan okul çocuğuna anne-baba ve öğretmen tarafından ikram etmenin akran grubu tarafından hoş karşılanacak bir davranış olduğu ifade edilmelidir. Cömert olan kimselerin arkadaşları tarafından daha çok sevileceği söylenmelidir. İkram eden, cömert insanların cennete gidecekleri ve orada ebedi mutluluğa ulaşacakları belirtilebilir "Gizlice verilen sadaka, Rabbimizin öfkesini söndürür. "Yemediğini mi sadaka olarak vereceksin", Bu hadislerde Hz. Muhammed, sadakayla ilgili bazı esaslar ortaya koymaktadır. Sadakanın gizli verilmesi, kendine layık gördüğünden vermek gerektiği vurgulanmaktadır.

Okul çağının ilk başlarında daha benmerkezcilikten kurtulamamış olan çocuğa, kendi için uygun olanı diğer insanlarla paylaşması gerektiği, bunun

yanında övünmeyi ve gösteriyi sevmesi dolayısıyla bir paylaşımda bulunduğu zamanda bunu gösteriş için yapmaması gerektiği ifade edilebilir.

Güner (2010: 46-50), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Ayetlerin Din Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramına atıfta bulunmaktadır. Benzer şekilde Dam (2010: 20-21, 41), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan temel kavramlardan biri olan benmerkezciliğe yer vermektedir. Okul öncesi dönemde çocukların, duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında benmerkezci olduklarını ifade etmekte, bu dönem çocuklarının, kendilerini başkalarının yerine koyamayacaklarını belirtmektedir. Kendi bildiği şeyleri herkesin bildiğini sansıklarını ve dünyanın merkezinde kendilerinin olduğuna inandıklarını ifade etmektedir. Çocuğun gelişiminin doğal bir sonucu olduğunu ifade ettiği benmerkezciliğin, Allah tasavvuru üzerindeki etkisini ise şöyle açıklamaktadır:

Çocukluk dönemi gelişiminin genel bir özelliği olan egosantrizm (benmerkezcilik), çocuğun Allah tasavvurunda da kendini gösterir. Buna göre Allah çocuğun yaratıcısıdır. Ona anne, baba ve kardeş vermiştir. Bunun yanında yaşaması için yiyecekler, içecekler ve giyecekler vermiştir. O, kendisine gerekli her şeyi verdiği gibi dileklerini ve isteklerini de geri çevirmez. Allah çocukla beraberdır. Çocuk Allah'ı kendinden uzaklaştırmaz. Allah daima onun yanındadır. Egosantrik Allah tasavvurunun, köylerde ve yoksul çevrelerde daha çok dile geldiği tespit edilmiştir. Tüm bu egosantrik ifadeler çocuğun, Allah'a içten gelen bağlarla bağlantısının açık bir ifadesidir.

Avcı (2010: 306). *Eğitimde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramına şöyle değinmektedir:

Çocuklar dünyaya geldiklerinde benmerkezci, kendilerini kontrol edemeyen, sosyal sorumluluk duygusundan yoksundurlar. Kontrol kuramcılarına göre bütün genç suçlular, gelenekçi toplumla bağlar kurmaya çalışırlar. Bu süreçte toplumun kuralları, düzenler, değerler ve kanunlarına değişen derecede uyum geliştirirler. Anne-baba sevgisi ve onayı için istek ve bağlılık eğitimsel başarı ve ilerleme; okul ve mesleki etkinliklerde ilerleme gelenekçi toplumun değer ve normları gencin suç için potansiyelini azaltarak kontrol eder. Kontrol kuramcıları suçluluğu, azalan veya bulunmayan sosyal

kısıtlamaların sonucu olarak düşünür. Toplumun doğal kontrolleri ortadan kalktığında veya değiştiğinde önce ergenler zorlamalardan kurtulacak, bunu kaçınılmaz olarak sapkın davranışlar izleyecektir.

Biberci (2010: 12-14), *2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramına şöyle yer vermektedir:

İşlem öncesi dönemde çocukların en önemli özelliklerinden birisi de ben merkezli (egosantrik) düşünce yapısına sahip olmalarıdır. Ben merkezlilik kişinin kendi bakış açısı ile başka bir bireyin bakış açısı arasında ayrım yapamamasıdır. 4-5 yaşındaki çocuklar, dünyayı kendi bakış açılarından görmekte ve görünüşle gerçek arasındaki ayrımı anlayamamaktadırlar.

Benmerkezciliğin bir uzantısı olarak görülebilecek diğer bir durum da oyundur. Çocukların bu dönemdeki oyunları, birlikte oyun olarak değil, daha çok bir arada oyun olarak değerlendirilebilir. Piaget bu tür oyuna paralel oyun demektedir. Başka bir ifadeyle çocuklar bir arada oynarlar, ama birlikte oynamazlar. Herkes kendi oyununu oynar. Arabacılık oynayan iki çocuk bazen birbirleriyle karşılaşır, bazen kaza da yaparlar ama işbirliği ve rekabet yapmazlar. İşbirliği ve rekabet yapabilmek için başkalarının varlığını anlayabilmek gerekir. Oysa çocuk henüz bunu başarabilecek durumda değildir.

Başka bir örnekte Çelik (2010: 7, 14). *7-12 Yaş Çocuğunun Karakter Eğitimi Açısından Ailenin Etkisi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramına yer vermektedir. Kılavuz (2011: 30), *Kuşaklararası Din Eğitimi* isimli kitabında, çocuk düşüncesindeki benmerkezci yapı ile çocuktaki dini gelişim arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Piaget'e göre okul öncesi dönemdeki çocuklar "benmerkezci"dirler. Bu açıdan onlar yetişkinlerle karşılıklı ilişkiye ihtiyaç duymazlar. Ancak bazı uzmanlar bu yaştaki çocukların dini etkinliklere katılmalarının topluma entegre olma konusunda bazı faydalarının olabileceğini ifade etmektedirler. Bu yaştaki çocukların ibadetin kurallarını anlayabilmeleri mümkün olmayabilmeleri mümkün olmamakla birlikte yaşın artması sonucunda ibadetin kurallarını kavrayabilmesi mümkün olmaktadır.

Kuşaklararası etkinlikte çocuğun rolü belirgin değildir. Çocuğun toplum içinde bu etkinlikleri gözlemlemesi mi yoksa kendisine özen gösteren yetişkinlerle bir arada bulunarak yetişkinlerin kendisine ilgi göstermesi ve konuşması mı daha faydalıdır. İkincisi herhalde Piaget'e göre daha sonraki kuşaklararası etkileşimin gerçekleşmesine zemin hazırlaması bakımından daha faydalıdır.

Tatar (2013: 31-32), *Okulöncesi Eğitim Programı Din Eğitimi İlişkisi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramlarına şöyle yer vermektedir:

İlk çocukluk evresi, çevresini keşfetmeye başlayan çocuk için her şeyin kendisi için var edildiğini düşündüğü ve onun dışında var olan hiçbir şeyi dikkate almadığı bir dönem olması hasebiyle benmerkezci özellik taşımaktadır. Bu özelliğin etkisiyle çocuk dünyayı sadece kendine göre değerlendirerek etrafındaki kişi ve eşyaların kendisi gibi düşünüp hissettiklerini varsayabilirler.

Benmerkezcilik çocuğun sadece fiziki ve biyolojik ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz aynı zamanda dini inanç gelişimi noktasında da kendini göstererek ona gerekli olan her şeyi veren, onu yaratan, isteklerini ve dileklerini geri çevirmeyen ve daima onunla birlikte, onun yanında olan bir Allah algısı edinmesine kapı aralar. Dolayısıyla bu dönem çocuklarından herhangi bir özgeci davranış beklemek gereksizdir. Buradan hareketle benmerkezciliği bu dönem dini gelişimin önemli özellikleri arasında sayabiliriz.

Çocuklarda benmerkezci bir Allah inancının oluşmasında yetişkinlerin onunla ilgili tasarruflarının da önemli derece de rolü vardır. Zira gözünü açtığı andan itibaren bütün ihtiyaçları anne baba ve diğer aile fertleri tarafından karşılanmakta ve herkes onun mutluluğu için bir şeyler yapmaya çalışmaktadır. Örneğin anne acıkınca emzirmekte, altı ıslanınca da temizlemektedir. Böylesi bir ortamda çocuğun dünyadaki her şeyin kendisi için var edildiği ve dünyanın kendi etrafında döndüğü inancı taşınması doğal karşılanmalıdır. İşte böylesi bir inancın etkisiyle de Allah, çocukların gözlerinde, hem ebeveyn gibi bütün kudreti ve mutlak ilmi ile her şeyi hükmedebilir bir konuma sahiptir hem de kendi hizmetine amade bir koruyucudur. Hayali ve hissi olan bu inanç aile dindarlığının etkisiyle anne babadan Allah'a doğru yön değiştirir. 5 ve 7.yaşına doğru ise şuurlu olarak, Allah, anne babadan ayırt edilmeye başlar. Böylesi bir ayırmda anne babanın her şeyi bilme, her şeye gücü yetme anlamında sınırlarının keşfedilmesinin ve bazı konularda onların da hata yapabildiklerinin tespit edilmesinin önemli derecede rolü vardır.

Benzer bir örnekte Osmanoğlu (2014: 185), *Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç* isimli makalesinde, Piaget'nin benmerkezcilik kavramına şöyle yer vermektedir:

Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuğu için farklı Allah tasavvurları vardır. Bu dönem çocuklarının Allah'ı; besleyen, büyüten ve özlemine duyduğu istekleri yerine getiren, dileklerini kabul eden, zorluklardan ve tehlikelerden kurtaran güvenilir bir sığınak ve dayanak olarak kabul ettikleri, O'na dua edilip, örneğin namaz kılınıp, oruç tutulduğu takdirde,

isteklerinin daha çok yerine getirileceğine inandıkları ifade edilmektedir. Nitekim benmerkezciliğin belirgin bir şekilde görüldüğü bu dönem, dini inancın oldukça canlı olduğu ve hızla geliştiği bir dönemdir.

Şimşek (2014: 28-29, 42). *5-6 Yaş Çocukların Dini Kavramları Algılama Düzeyleri* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin benmerkezcilik konusundaki görüşlerine şöyle yer vermektedir:

İşlem öncesi dönemde çocukta benmerkezci düşünce hâkimdir. Bu sebeple durumları kendine göre anlar, duygudaşlık kuramaz, görüşlerini eleştiremez. Bu dönemde çocuğun kullandığı kavramların ve sembollerin anlamları kendine özgüdür ve genellikle gerçek dışıdır. Çocuk iki yaşından itibaren daha önce duyuları, somut algıları ile dolaysız eylem yoluyla kavradığı nesnelere artık görüntüler ve kelimeler gibi soyut simgelerle kavramaya başlar...

Okul öncesi dönem 3-6 yaş çocukta bazı genel bilişsel özellikler görülür. Bunlardan biri "benmerkezcilik"tir. Çocuk kendini olayların merkezinde görür ve her olayı kendi açısından değerlendirir. Bir duruma başka bir açıdan bakamaz çünkü mantık henüz gelişmemiştir. Sosyalleşme arttıkça benmerkezcilik duygusunda azalma görülmeye başlar.

Mert (2015: 10-11), *Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki benmerkezci düşünce özelliğine şöyle yer vermektedir:

Tek boyutlu düşünme, işlem öncesi dönem çocuğunun özelliklerinden bir diğeridir. Bir olayı her yönüyle değerlendiremeyen 2-4 yaşları arasındaki çocuk, probleme tek bir noktadan bakabilmektedir. Ayrıca bu dönemdeki çocuklar olayları başkalarının bakış açısından değerlendirecek bilişsel olgunluğa sahip olmadıkları için benmerkezci özellikler gösterirler. Cansız nesnelere canlılık, insan olmayan canlılara insansı özellikler atfeden işlem öncesi dönem çocukları, merak duygularının ifadesi olarak da gördükleri nesnelere ve fonksiyonları ile ilgili pek çok soru sorarlar.

Yukarıda ele alınan çalışmalara bakıldığında, Piaget'nin benmerkezci düşünce özelliğine din eğitimi çalışmalarında sıkça atıf yapıldığı görülmektedir. Bu kavram çerçevesinde genel olarak din eğitimi çalışmalarında, benmerkezci özelliğin çocukların dini düşünce ve kavrayışına bazı sınırlılıklar getirdiği, çocukların kendilerini başkalarının yerine koyamadıkları, toplumsal değerleri ve ibadetleri

anlayamadıkları, Allah tasavvurlarının ve dua anlayışlarının benmerkezli bir karaktere sahip olduğu yönünde değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Hatırlanacağı üzere bu kavram çerçevesinde Piaget'ye yöneltilen eleştirilerde, çocuklardaki empatik özelliğin, Piaget'nin belirttiği yaş sınırından çok daha önce kazanıldığını ortaya konulmaktadır. Ayrıca bazı din eğitimi çalışmalarında ifade edildiği üzere benmerkezcilik Piaget tarafından bencillik olarak değil, çocuğun kendi ile dış dünyayı ayırt edememesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, benmerkezcilik kavramı çerçevesinde Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin, din eğitimi çalışmalarında dikkate alınmadığı görülmektedir. Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin dikkate alınmaması, benmerkezci düşüncenin dini düşünce ve kavrayışı sınırlandıran bir özellik olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır.

Öte yandan bazı din eğitimi çalışmalarında, yine Piaget'nin benmerkezcilik kavramı çerçevesinde, çocukların konuşmalarının da benmerkezli bir karaktere sahip olduğu yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Konuk (1994: 69-71, 95) *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* isimli kitabında, 2-7 yaş arası çocuklarda Allah kavramının gelişimini incelerken, bilişsel gelişim kuramındaki benmerkezcilik kavramına şöyle yer vermektedir:

Çocuğun ikinci yaş civarında kelimeleri birleştirerek konuşma yeteneğini geliştirmeye başladığı bilinmektedir. Dil gelişimi diğer gelişim türleri gibi zamanlar artarak devam eden bir süreçtir. Çocukların ilk kullandıkları kelimeler daha çok isimlerden oluşmaktadır. Kelimeler ve dil sadece insanlar arasında anlaşmayı sağlayan semboller değil düşünmeyi de tekamül ettiren önemli birer unsurdurlar. Dil gelişiminin olgunlaşması nispetinde çocuk daha fazla bilgi depolar ve etkin düşünür. Egoantrik düşünce yapısının kendini açıkça belli ettiği en önemli alan dil gelişimi alanıdır. Çocukların dilindeki sözcüklerin küçümsenmeyecek kadar büyük bir kısmının egoantrik bir karaktere sahip olduğu görülmüştür. İşlem öncesi dönemde çocukların konuşmaları kendi kendilerine verdikleri emirler, talimatlar, yasaklamalar ve tehditlerden oluşmaktadır.

Bu yaştaki çocuklar yaptıkları işlemleri diğer insanlara söz ile açıklamak ve ispat etmek ihtiyacı hissetmezler. Çünkü bilindiği gibi olayların kontrol edilmesi ve ispata ihtiyaç duyulması toplumsallaşmanın alameti sayılmaktadır. Halbuki çocuklar yalnız kendileri için konuşurlar ve onlar için başkaları tarafından anlaşılma ve kontrol edilmek endişesi yoktur. Yetişkinler yalnızken bile içtimai olarak düşünürlerken çocuklar toplumun önünde en ilkel ihtiyaçlarını dahi yüksek sesle düşünmekten kendilerini alıkoyamazlar. 10-12

yaşlarına kadar mantiki münasebeti sistemli bir şekilde kullanmaktan aciz olan çocuklar dil alanında da bu acizyetlerini gösterirler.

Çocukta egoizmin egemenliği azaldıkça kendi kendine yaptığı yüksek sesli monologlar yavaş yavaş içe hapsedilirler. Çocuğun ilk yıllarında etrafındakiler onun en küçük hareketlerinin ne anlama geldiğini bilirler ve ona göre acil yardımlarda bulunurlar. Fakat aile çevresinin dışına çıkılmaya başlandıkça arkadaşlar ve diğer insanlar ihtiyaçları bu kadar kolay anlamazlar. Çocuk onlara kendisini ve ihtiyaçlarını anlatabilmek için daha toplumsal konuşmaları başarmak zorundadır. Bu dış baskı onu benmerkezliliğinden çıkararak güçtür.

Başka bir örnekte Uysal (2006: 16-17), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğa Doğruluk Kavramının Kazandırılması ve Din Eğitimi ile İlişkisi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan ben merkezlik kavramına ait görüşlerine şöyle yer vermektedir:

Bu çağdaki çocukta, konuşma da ben-merkezlidir. Konuşmaya başladığı ilk dönemlerde, adeta monolog yapar gibi kendi kendine durmadan konuşur. Birkaç çocuk bir arada olunca, hepsi aynı anda konuşurlar, ancak aralarında bir iletişim kurulamaz. 2-3 yaşlar arasında yer alan monolog tarzı konuşma, 4 yaştan başlayarak yerini ben-merkezli konuşmaya bırakır.

Benzer şekilde İpşirli (2011: 15-16, 18). *3-6 Yaş Çocuğun Genel ve Din Eğitiminde Temel Değerler* isimli yüksek lisans tezinde, çocuk dilindeki ben merkezli konuşma karakterine şöyle değinmektedir:

Çocuk, karşısındaki bir kişinin bir nesneye, bir olaya kendi bulunduğu konumdan farklı bir noktadan bakabileceğini, farklı bakış açılarının, farklı algısal ve fikirsel sonuçları olabileceğini düşünemez. Çocuğun konuşma biçimi, ifadesi de ben merkezliğinin etkisi altındadır. Mesela bir olayı anlatırlarken “o, ona, onunla vurdu” derken, karşısındaki kişinin “o” ların ne olduğunu bilmediğini düşünemez. Bu yaş aralığının önemli bir özelliği olan benmerkezlik, çocuğun ahlakî ve dini eğitimini de çeşitli yönlerden etkiler. Empati kurmakta zorlanan çocuk başka insanların yaşadığı zorlukları algılayamayabilir ve bu durumda sabır, sevgi ve şefkat göstermekte zorlanabilir.

Başka bir örnekte Ay (1999: 58-61), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım* isimli kitabında, üç yaşından önce çocuk dilinin benmerkezli bir karaktere sahip

olduğunu ve daha sonra da toplu momolog karakteri gösterdiğini ifade etmektedir. Oysa Piaget'ye yöneltilen eleştiriler doğrultusunda yapılan araştırmalarda, en küçük çocuklarda bile benmerkezli konuşma oranının %50'yi geçmediği ortaya konulmuştur. Ayrıca dilbilimciler Piaget'nin dil tasnifinin yapay olduğunu belirtmişlerdir. Hatırlanacağı üzere diğer araştırmalarda da, çocuk dilinin iki yaşından itibaren toplumsal bir karakter kazandığı ortaya konulmuştur.

“Benmerkezcilik” başlığı altında örnek olarak incelenen din eğitimi çalışmalarına bakıldığında; Piaget'nin benmerkezci düşünmeye ilişkin görüşlerinden etkilenildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, din eğitimi çalışmalarında ortaya konulan ilke ve düşünceleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Çocuğun anlayış, kavrayış ve düşünce sistemi üzerinde etkili olan benmerkezci düşüncenin, dini düşünce ve inanç üzerinde de etkili olduğu,

2. Benmerkezci özelliğin, çocuğun dini düşünce ve kavrayışına bazı sınırlılıklar getirdiği; bu nedenle çocuğun, kendisini başkasının yerine koyamadığı, empati geliştiremediği, kendisini kontrol edemediği, yetişkinlerle karşılıklı ilişkileri ihtiyaç duymadığı, kimseye aldırış etmediği, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olamadığı, sosyal sorumluluk duyamadığı, toplumsal değerleri ve ibadetlerin kurallarını anlayamadığı,

3. Düşünce sisteminde olduğu gibi çocukların dilindeki sözcüklerin de egosantrik bir karaktere sahip olduğu, çocuğun davranışlarını diğer insanlara açıklama ve ispat etme ihtiyacı hissetmediği, yalnız kendisi için konuştuğu ve konuşmalarında hep kendisinden bahsettiği,

4. Öte yandan, çocukta kavramsal düşünme yeteneği geliştikçe egosantrizm'den uzaklaşacağı, böylelikle başkalarının düşüncelerini ve toplumun değerlerini anlayabileceği, ben-dışı alemin farkına varabileceği ve olayların gerçek tahlillerini yapılabileceği,

5. Çocuğun Allah tasavvurunun da, ben merkezli bir karaktere sahip olduğu; Allah'ın önce onu yarattığına, her zaman onun yanında olduğuna ve isteklerini geri çevirmediğine inandığı; bu nedenle de özellikle okul öncesi dönemde sadece kendi istekleri doğrultusunda dualar yaptığı,

6. Çocuğun dini gelişimi açısından benmerkezci düşünceye karşı, yardımseverlik, güven, sevgi, sabır, hoşgörü, bağışlama, dürüstlük, iffet, şükür, paylaşma, çalışkanlık, fedakârlık, başkasını düşünme, temizlik, iyilik, cömertlik, arkadaşlık, ikram, cesaret gibi değerlerin ve duyguların kazandırılması ve güçlendirilmesi gerektiği,

7. Yine çocukların benmerkezcilikten kurtulmaları için, cemaatle namaz kılmak gibi dini etkinliklere katılımlarının sağlanması,

8. Ayrıca çocukların, kendileri dışındaki insanlar için de dua etmeye yönlendirilmesi gerektiği yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

4.5. Korunum

Bir önceki başlık altında, Piaget'nin benmerkezcilik kavramının, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmuş; ayrıca bu görüşlerin Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında değerlendirmesi yapılmıştır. Bu başlık altında ise, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki kavramlardan biri olan korunum kavramının, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmaya çalışılacak ayrıca Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında, bu etkinin değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır. Bir önceki başlıklarda olduğu gibi burada da, din eğitimi alanında yapılan çalışmalardan örnekler incelenmeye çalışılacaktır.

Konuk (1994: 69-71, 95) *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* isimli kitabında, 2-7 yaş arası çocuklarda Allah kavramının gelişimini incelerken, bilişsel gelişim kuramındaki korunum kavramına şöyle yer vermektedir:

İşlem öncesi dönemde çocuk düşüncesi iki alt bölümde incelenmiştir. Birincisi 2-4 yaşlar arasıdır ki simgesel işlem dönemi olarak adlandırılmıştır. Duyu-motor döneminde bebek, diğer insanlarla girdiği etkileşim sürecinde nesnelere kendi amaçları için birer araç olarak kullanmayı öğrenmiştir. Fakat buna rağmen 0-2 yaşlarda ancak somut olan duyu organlarına hitap eden olgu ve nesnelere ilgi odağıdır.

İki yaşın tamamlanmasına doğru bu durum yavaş yavaş değişmeye başlar. Çocuk artık gözünün önünde olmayan fakat daha önceden gördüğü bir nesneyi hatırlayabilir. İki yaşından sonra zihnin, sembolleri meydana getirme fonksiyonu, kavrama ve anlamaya yeni boyutlar kazandırır. Çocuklarda sembolizmin geliştiğini gösteren iki önemli davranış vardır.

- a) Gördüğü kişileri takip etme,
- b) Gördüğü fakat şimdi gözünün önünde olmayan bir nesneyi arayıp bulma.

Akyürek (2003: 30-31), *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi* isimli doktora tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan korunum özelliğine şöyle yer vermektedir:

Bu dönemde çocuğa duyu organları ve onların hareketleri egemendir. Çocuk çevresini duyu organları yoluyla tanımaya çalışır. Gördüğü, dokunduğu olay ve nesnelere henüz akılda tutamaz.

Bu dönemde çocuk kendini dış dünyadan ayırt etmeye başlar ve davranışları refleks olmaktan amaçlı olmaya doğru ilerler. Bebek, gözünün önünden kaybolan nesnenin yok olmadığını anladığından, onu zihinde tutacak semboller oluşturmaya başlar. Bebek, nesnelere fiziksel olarak evirip çevirmekten, onların kavramlarını zihinsel olarak evirip çevirmeye doğru derece derece ilerler. 9-10 aylık olduktan sonra bu alanda gelişmeler meydana gelir. Nesneyi evirir, çevirir. Nesnenin devamlılığı fikri bu dönemde gelişir. Nesne devamlılığı, "nesnelerin uzayda yer tutan varlıklar olduğuna ve algı alanı dışında olduklarından bile var olmayı sürdürdüklerine ilişkin bilgidir." Bu yetenek, diğer bütün bilişsel gelişimin temel bir ögesidir. Bu "düşünmenin başlangıcı" olarak değerlendirilir. Nesne ve olayların içsel temsilcilerinin oluşumu, kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. Yavaş yavaş nesne, zaman ve mekan hakkında belli belirsiz kavramlar geliştirir. Bu kavramlar çocuğun etkileşime girebildiği çevresi ile sınırlıdır. 8-12 aylarda çocuğun davranışı ilk kez özünde bir niyet taşır ve çocuk basit sorunları çözmeye başlar.

Durgut (2007: 10), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatı Konularının İlköğretim Öğrencilerinin Dini Gelişim Niteliklerine Uygunluğu* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin korunum kavramına değinmektedir. Diğer bir örnekte Osmanoğlu (2007: 20-21, 89), *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'ye ve korunum kavramına şöyle atıfta bulunmaktadır:

Piaget'nin "düşünüşün devingenliği" diye adlandırdığı bir yapı içerisinde meydana gelmektedir. Bu yapı da işlemleri tersine çevirebilmek, düşünceyi tek bir noktada odaklamamak, başkasının görüşünü almak, sınıf ilişkilerini kavramsallaştırmaktır. Evans'a göre bu düzey kavramsallaşmanın sembol öncesi düzeyinden sembollerin asıl kullanım düzeyine doğru bir

hareketidir. Kütle, fiziksel özellikleri değiştirildiğinde sabit kalması gerektiği şeklindeki “kütle korunumu” bu dönemde kazanılır. Bu kazanımın temelinde ise çocuğun daha önce somut olarak yapabildiği işlemleri artık zihni olarak yapabilmesi yatmaktadır. Geriye dönüştürebilme (tersine dönebilirlik) ve sınıflama somut işlemsel dönemdeki önemli diğer kazanımlardır.

Biberci (2010: 9, 12-14), *2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin korunum kavramına şöyle yer vermektedir:

Çocuklar bu yaşlarda nesnelere görüntüsünün etkisi altında kalmaktadır. Çünkü korunum ilkesi henüz gelişmemiştir. Korunum, herhangi bir nesnenin şeklinin ya da uzayda değişik şekillerde yerleştirilmesinin etkisi altında kalmadan o nesnenin aynı kaldığını anlayabilmektir.

Bu dönemin ikinci aşaması olarak kabul edilen 4-7 yaş arasındaki çocuklar, görünüşlere aldanmaya, görünüş ve biçimsel özelliklerin doğrudan izlenimlerine göre yargı vermeyi sürdürürler. Örneğin bu yaş çocuğu, iki farklı sürahiye eşit miktarda su konulduğunda, su miktarının aynı olmadığını söyleyecektir. Çok sayıdaki bozuk paranın değerini, aynı değerdeki bir kâğıt paradan her zaman daha çok ve değerli olduğunu algılayacaktır. Böylece soyut kavramları anlamada güçlük çekecektir; örneğin devinmeyen bir nesne ölmüş olarak, devinen bir nesne ise canlı olarak algılanabilecektir. Ayrıca oyuncakların, hayvanların ve bazı nesnelere (ay, güneş vb) konuşturulması, bu yaş çocuklarının tipik bilişsel davranışlarından biridir.

Çelik (2010: 7). *7-12 Yaş Çocuğunun Karakter Eğitimi Açısından Ailenin Etkisi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin korunum kavramına değinmektedir. Erhun (2010: 10-11), *7-12 Yaş Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki korunum kavramına işaret etmektedir. Benzer şekilde İpşirli, (2011: 19), *3-6 Yaş Çocuğun Genel ve Din Eğitiminde Temel Değerler* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki korunum kavramına yer vermektedir. Aynı doğrultuda Ertaş (2012: 12), *Çocuklarda Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki korunum kavramına yer vermektedir. Başka bir örnekte de Tatar (2013: 15-17), *Okulöncesi Eğitim Programı Din Eğitimi İlişkisi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki korunum kavramına yer vermektedir:

Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi isimli makalesinde Oruç (2013: 977), Piaget'nin korunum kavramı ve dini gelişim arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Başta psikoloji ve eğitim olmak üzere birçok disiplinde oldukça etkili olan bu yaklaşımların dini gelişim konusundaki çalışmalara yansımaları kısmen farklı olmuştur. Gerek Elkind ile Goldman'ın öncülük ettikleri ilk Piaget'ci teorisyenler ile Fowler'ın 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. 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 belirttiği, nesnenin sürekliliğini kazandığı aşamadır. Elkind'e 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 eğitimi 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.

Bilici (2014: 165-172), *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki korunum kavramı ve dini gelişim arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Nesne kalıcılığı; Piaget'nin gelişim modelinde, bir yaşlarındaki çocuğun, bir nesnenin, artık çocuk onu görmese bile varlığını koruduğunu anlamasıdır. Bu durum, çocuğun nesnelere zihinsel imajlarını oluşturmasını gerektiren bir yetidir. Nesne kavramı; Piaget'nin bilişsel gelişim modelinde çocuğun, kendi dışındaki bir nesnenin kendisiyle aynı gerçek, fiziksel ortamda

bulduğunu ve hareket ettiğini algılama yetisidir. Çocuğun nesne ilişkilerindeki nesne, psikoanalitik bakış açısında teknik bir kelimedir. Çok fazla insan dışı bir şey yerine kullanılmaz. Daha çok isteğin veya eylemin yöneldiği bir kişi olarak ortaya çıkar. Nesne öznenin bağlantı kurduğu şeydir. ...

Nesne ilişki perspektifleri, dini gelişimin hem sağlıklı ve hem de sağlıksız yanının ihtimalini kabul ederler. Bir çocuğun gelişimi ilerledikçe öğrendiği ve eğitimini aldığı dini ifade formlarının devamlı değişim göstererek illüzyonik bir hal göstermesi, kutsallığını kaybetmek yerine çocuğun dini inanç yönünden sürekli bir dönüşüm ve gözden geçirme sürecine maruz kaldığını gösterir.

Sezgisel inançlar spontane, bilinçaltı, algısal ve çıkarımsal süreçlerin sonunda gelişir. Yansıtıcı inanışlar, sezgisel inançların içinde gömülü olan, sembolik inançlardır. Örnek olarak bir taş aynı anda iki yerde birden olamaz. Bu sezgisel inanca örnektir. Allah her yerdedir ifadesi ise yansıtıcı inançtır. Çünkü bunlar farklı sebeplerle açıklanabilirler. ...

Çocuğun dini gelişimi yönüyle ele alındığında, organizma olarak canlılığı başlayan bebeğin, kurduğu duygusal bağlarla ve görerek anlam dünyasını geliştirdiği nesnenin yok olduğu durumlarda da onun zihinsel imajını koruyarak, kendi davranışlarını yönlendirmeye devam etmesidir. Bu durumda dini içerik taşıyan bir nesne, çocuğun zihninde bir imaj oluşturarak varlığını sürdürür. Nesne ortadan kaldırıldığında, zihinsel imaj varlığını devam ettirerek, nesne ile ilgili dini kavramın canlılığını muhafaza etmeye devam eder. İşte bu noktada, nesne ilişkileri perspektifinde eğitim öğretimi yapılacak kavramların, bu yaş dönemindeki çocuğun anlayabileceği düzeyde olmasının, onun kavram gelişimini hızlandıracağı düşüncesiyle, somut ve soyut kavramlar konusunu ele almamız gerekmektedir.

Başka bir örnekte Kandemir (2015: 13-14), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kiaplarındaki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki korunum kavramına şöyle değinmektedir:

Piaget 2-3 yaşlarındaki çocukların ortak özelliklerine göre örneğin renklerine göre objeleri gruplayabildiklerini belirtir. Ancak henüz kavramsal sınıflama gelişmemiştir. Bu dönemde çocuklar benmerkezci (egocentric) olurlar. 3-4 yaş çocukları dış dünyayı zihinlerinde somboller halinde tasarlayabilseler de bu tasarımlar benmerkezci tasarımlardır. Henüz mantıksal düşünme tam olarak gelişmemiştir.

Bu dönem çocuklarında nesnenin görünümü etkilidir. Nesnenin korunum ilkesi yeterince gelişmemiştir. 2-7 yaş çocukları çoğunlukla şekil değişmesi ile maddenin ve ağırlığının değiştiğini kabul ederler. Bu da onların görünümünden etkilendiklerini ispat eder. İki eş su bardağındaki suyun birinin daha ince bardağa aktarılması ile su seviyesi daha yüksekte olduğu için ince

bardaktaki su miktarının daha çok olduğunu söyleyebilmektedir. Bu da tersine çevirme işlemi için gerekli zihinsel yeteneğin henüz gelişmediğini göstermektedir. Bu evrede çocukların çoğu, ayrıntılara dikkat etmeden algılar ve ilişkisiz nesne ve kavramları bir araya getirebilir. Düşünme hala operasyonel değildir. Benmerkezciliğin etkisiyle doğa olaylarını insanların kontrol ettiğini düşünürler.”

Somut işlemler döneminin sonunda maddenin korunumu ilkesi gerçekleşir. Şekilleri değişse de maddenin ve ağırlığının aynı olduğu öğrenilir. Artık bu dönemde biçimsel farklar dikkat dağıtıcılığını kaybetmiş görünmektedir. Bu dönem çocuklarında gruplandırma gelişmiştir. Sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekân kavramları oluşur. Bir şeyi başka şeyin yerine koyma becerisi gelişmiştir. Bir toplama işleminde aynı sonucu veren farklı toplama işlemleri yazabilirler.

Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi isimli yüksek lisans tezinde Mert (2015: 10-11), Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki korunum kavramına şöyle değinmektedir:

Piaget'ye göre bu dönemin en önemli özelliklerinden biri; biçimi değişen bir nesnenin, ağırlık ve miktarının sabit kalacağını bilme anlamına gelen, Korunum (Değişmezlik) İlkesi'nin kazanılmasıdır. Ağırlık Korunumu; görünümü ve hacmi değişen bir nesnenin ağırlığının sabit kaldığının bilinmesidir. Bir kilo pamuk ile bir kilo tahtanın eşit ağırlıkta olduğunu söyleyen birey, ağırlık korunumunu kazanmış demektir. Sayı Korunumu; aynı sayıdaki nesnelere, birbirine bitişik olarak veya birbirinden ayrı ve dağınık olarak sıralanmış olsalar bile, bitişik sıralanan nesnelere, dağınık sıralananlardan az olmadığı, her iki grubun da eşit sayıda nesne içerdiğinin anlaşılabilmesidir. Miktar Korunumu; nesnelere şekilleri değişse bile miktarının aynı olacağını bilinmesidir. Bu korunumu kazanan birey, düz duran aynı uzunluktaki iki hortumdan biri kıvrıldığında, kıvrılan hortumun diğer hortuma eşit olduğunu söyler. Hacim Korunumu; şekli değişen nesnenin hacminin sabit kaldığının bilinmesidir. İnce uzun ve kısa geniş iki ayrı kaba dökülen aynı miktardaki sıvının miktarının aynı olduğunu anlayan çocuk bu korunumu kazanmış demektir.

“Korunum” başlığı altında örnek olarak incelenen din eğitimi çalışmalarına bakıldığında; Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki korunum özelliğine ilişkin görüşlerinden etkilenildiği görülmektedir. Bu noktada, din eğitimi çalışmalarında ortaya konulan ilke ve düşünceleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. İncelediğimiz din eğitimi çalışmalarında, çocuğun düşünce sistemi üzerinde etkili olan korunum özelliğinin, dini düşünce ve inanç üzerinde de etkili olduğu,

2. Nesne ve olayların içsel temsillerinin oluşumunun, kavram ve dil gelişiminin başlangıcı sayıldığı gibi, dini düşünce ve kavrayışın da başlangıcı sayıldığı,

3. Korunum özelliğinin, çocuğun düşünce ve kavrayışına bazı sınırlılıklar getirdiği; bu nedenle özellikle işlem öncesi dönemde, nesnelerin dış görünüşleri değişse de kütle, hacim, madde, nitelik, uzunluk, alan, ağırlık, sayı, sıvı yahut miktarlarının aynı kalacağını kavrayamadığı,

4. Yine korunum özelliği kazanılmadığından dolayı çocukların sınıflama, sıralama, gruplama, tersine çevirme gibi işlemleri yapamadığı,

5. Zihinsel gelişime bağlı olarak zamanla korunum özelliğinin kazanıldığına ifade edildiği görülmektedir.

6. Ayrıca korunum özelliğinin, bazı din eğitimi çalışmalarında imkan, bazılarında ise sınırlılık olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Hatırlanacağı üzere, Piaget'nin çalışma konularından biri olan korunum üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalarda, Piaget'nin korunum kavramının ve bu kavram etrafında şekillenen diğer bazı kavramlarla ifade edilen bilişsel özelliklerin, somut işlem dönemindeki yerinin yanlış ve bunun da büyük ihtimalle daha önceki dönem kabiliyeti olduğu ortaya konulmuştur.

Nesnelerin zihinde sembol ve temsil yeteneği kazandığı korunum kavramı, görüldüğü gibi din eğitimi çalışmalarında da yer bulmaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki kavramlardan biri olan korunum kavramının, bir din eğitimi çalışmasında imkan, diğerlerinde ise sınırlılık olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Piaget'nin korunum kavramını bir imkan olarak değerlendiren din eğitimi çalışmasına baktığımızda, dini düşünce ve din dilindeki sembolizm nedeniyle, çocuktaki dini düşünce ve gelişimin başlangıcının, korunum özelliğinin başlamasına

bağlandığı görülmektedir. Buradan hareketle, dini içerik taşıyan bir nesnenin, çocuğun zihninde bir imaj oluşturarak varlığını sürdüreceği; nesne ile ilgili dini kavramın, nesne ortadan kaldırıldığında bile zihinsel bir imaj olarak canlılığını koruyacağı belirtilmektedir. Böylelikle korunum özelliğinin kazanılmasına bağlı olarak, Allah'ın sürekliliği fikrinin de öğrenilebileceği ifade edilmektedir.

Öte yandan diğer din eğitimi çalışmalarında, çocukların korunum özelliğini Piaget'nin ifade ettiğinden çok daha erken bir zamanda kazandığını ortaya koyan eleştirin göz önüne alınmaması nedeniyle, korunum özelliğinin çocuğun dini düşünce ve kavrayışında bir sınırlılık olarak değerlendirilmesine yol açtığı görülmektedir.

4.6. Antropomorfizm

Bir önceki başlık altında, Piaget'nin korunum kavramının, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmuş; ayrıca bu görüşlerin Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında değerlendirmesi yapılmıştır. Bu başlık altında ise Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki kavramlardan biri olan antropomorfizm kavramının, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmaya çalışılacak ayrıca Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında, bu etkinin değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır. Bir önceki başlıklarda olduğu gibi burada da, din eğitimi alanında yapılan çalışmalardan örnekler incelenmeye çalışılacaktır.

Selçuk (1991: 32-33), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki antropomorfizm kavramından hareketle, çocuklardaki dini düşünce gelişimine ilişkin değerlendirmeler yapmaktadır. Antropomorfik düşünceyi, bilişsel gelişimin tabii ve kaçınılmaz bir süreci olarak değerlendirmektedir. Bunun bir sonucu olarak da çocuk Tanrı'yı büyük bir insan gibi görmektedir. Çocuk örgün eğitime geçtiğinde, Allah tasavvuru aklileşip yücelecektir. Buna göre, okul öncesi dönemde çocuğun antropomorfik düşüncesinin bir mahzuru yoktur.

Şen (1997: 15-16), *İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* isimli çalışmasında, Piaget'nin kuramında yer alan antropomorfizm kavramı ile din eğitimi arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Bu dönemin başlarında çocukta animist daha sonraları da antropomorfist anlayış görülmeye başlar. Dört yaş civarında Allah hakkında fikir yürütmeye başlayan çocuklar için bu devre, dini dünyaya olan ilgilerinin altın çağıdır. Bu dönemde çocuk Allah'ı büyük bir insan gibi hayal eder. Çevresindeki büyükler gibi Allah da çocuk tarafından, onun hizmetine hazır bir koruyucu olarak görülür. İlk zamanlarda hayale dayalı olan Allah anlayışı, zamanla bağlılık, güven ve saygı duygularıyla birlikte, evrensel bir otorite olarak Allah'a doğru yönelir. Altı yaşındaki çocuk Allah'ı evrendeki varlıkların yaratıcısı olarak tasarlar, fakat hala O'nun gökte olduğunu düşünür. Ancak 10 yaşından itibaren çocuklarda soyut Allah inancı oluşmaya başlar.

Çocuk, ilk çocukluk döneminde çevresinin diniyle ilişkiye girmekte, gelecekte yaşayacağı dini, bu dönemde temellendirmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocuklarda dini merak fazla olduğundan dinle ilgili çok soru sorarlar ve aldıkları cevapları tereddüt etmeden kabul ederler. Bu devrede çocuğun dini kavramları realisttir. Allah onun için tanıdığı kimselerden farklı giyinen, saç sakalı olan kimsedir. Melekler, beyaz kanatlı insanlardır. Cennet, her istediğin karşılandığı yerdir. Bu dönem çocuklarının dine olan ilgileri egosantriktir. Dua istenilen bir şeyin elde edilmesi için bir yol, Allah ise arzu edilen bir şeyi yerine getiren kimse gibi düşünülür.

Başka bir örnekte Ay (1999: 91), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki antropomorfik özelliğine şöyle yer vermektedir:

Bu yaşlardaki çocuklarda Allah tasavvuru, antropomorf (insana benzetme) bir özellik arz eder. Onlar henüz mücerred (soyut) kavramları anlayabilecek durumda olmadıklarından, kavrama kabiliyetleri ancak görünen şeylere yöneliktir. Bu itibarla çocuğa Allah'tan bahsedildiğinde, o, Allah'ı kendi zihni sınırları içinde hayal ederek yine kendisine has birtakım yorumlarla anlamaya çalışmaktadır. Nasıl ki, "çocuk bir kelimeyi öğrendiği vakit onun manasını da bellekte" ise, aynı şekilde "Allah ile ilgili işittiklerini ve öğrendiklerini kişisel algılarıyla basitleştirip sadeleştirerek ve kendine özgü bir değişikliğe uğratarak, yine kendi anlayışına uygun bir duruma getirmektedir."

3-7 yaş arası çocuklardaki Allah tasavvurunun antropomorf özellikler taşıdığı çeşitli örneklerden anlaşılmaktadır; Allah'ı büyük bir insan şeklinde tasavvur ederek "Allah gökyüzünde oturan sakallı bir dededir" diyen çocuklar olduğu gibi çeşitli insan resimleri için "Allah bu mudur?" diye soranlar da çıkabilmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi isimli kitaplarında Doğan ve Tosun (2002: 105-119), Piaget'nin antropomorfizm kavramı çerçevesinde temel eğitim çağında dini gelişimi şöyle ele almaktadırlar:

Temel eğitim çağındaki çocuklarında zihni fonksiyonları da oldukça geliştiği için belirli konularda hüküm verebilirler veya hükümlerden sonuçlar çıkarabilirler. Somutta soyuta doğru bir geçiş vardır. İlk çocukluk döneminin son yaşı olan 6 yaş ile son çocukluk döneminin başlangıcı 7. yaş çocuklarda dini duygunun uyandığı yaş ve son çocukluk çağının diğer yaşları da dini duyguların geliştiği yaşlar olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemde Allah'ı, insani özelliklerle (antropomorfik) düşünen çocuk 7 yaşından itibaren O'nu daha soyut ve ruhani bir varlık olarak düşünmeye başlar. 7 yaşındaki çocuklar Allah'ın nasıl bir varlık olduğunu kendilerine göre kısa ifadelerle açıklayabilmektedirler. O'nun tüm varlıkların yaratıcısı olduğu fikrine sahip olabilmektedirler. 10-12 yaş çocukları dini inançlarını daha net ifade etmektedirler ancak 7-9 yaş çocukları bunlara göre ifadelerinde daha içten, sade ve duygusaldırlar.

8-9 yaşlarında çocuklar "bütünden parçaya" doğru bir anlama ve kavrama yolunda gelişmeler gösterirler. Okul öncesinde, Allah'ı düşünmeden ve tereddüt etmeden kabul eden çocukların, kavrama güçleri geliştikçe O'nu anlama istekleri artmaktadır. Çocuk Tanrı'yı merak edecek ve O'nu daha yakından tanımak için kim, ne, neden, nasıl gibi sorularla kavrama çabalarını sürdürecektir. Yavuz'a göre dikkatini ve düşüncesini bu şekilde Allah'a çeviren çocuğun bu durumu, onun inancının olumlu bir şekilde oluşmaya ve gittikçe Tanrı'ya sevmeye başladığının bir göstergesidir...

Yapılan araştırmalarda dini düşüncenin gelişiminde eğitim ve öğretimin etkisi açık bir şekilde kendini göstermektedir. Çocuğa dini bilgiler ya aktarılmakta ya da çocuk anlamak ve öğrenmek için sormaktadır. Bu açıdan bakıldığında anlamanın dini düşüncenin gelişmesindeki değeri görülür. Çocuklar Allah'ı zihni vasıtalar ve eğitimin desteği ile düşünmekte, bunlar geliştikçe de Allah'ın anlaşılması ve kavranması o ölçüde gelişmektedir.

Tavukçuoğlu (2002: 53-54), *Okul Öncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin antropomorfizm kavramı çerçevesinde çocuklarda Allah inancını şöyle değerlendirmektedir:

Çocuklardaki dini duygu, ruhi gelişimleri ve ruh sağlıkları açısından da önemlidir. Çünkü onlarda dine karşı bir eğilim vardır. Din Psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, çocuğun ruhen dine yabancı olmadığını, aksine onun da kendine göre bir dini inancının olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde pedagojik tecrübeler de çocukta büyük bir dini potansiyelin varlığını ortaya

koymuştur. Çocukların Allah inancı ile karşılaşmaları küçük yaşlarda başlamaktadır.

Bu karşılaşma çocuğun dünyasında oldukça duygusal bir zenginlik kazandırmaktadır. Bu onun Allah ve din ile ilgili hususları öğrenmek için gösterdiği özel ilgiden daha iyi anlaşılabilir. Bu özel ilgi çocukları zamanla duygusal olgunluğa da götürebilecektir. Yapılan alan araştırmalarının sonucunda, çocuğun dine karşı canlı bir ilgi duyduğu, merakla Allah'ı öğrenmek ve anlamak istediği, küçük yaşlardan itibaren dua, namaz gibi dini pratiklere karşı istek duyarak bir yandan bunları denemeye çalışırken, diğer yandan dini konulara ve kavramlara karşı sonsuz bir öğrenme özlemi içinde olduğu bilinmektedir. 5-6 yaş grubundaki çocuklar Allah'ı, doğal olarak insani vasıflarla tasavvur edebilmektedirler.

Onların Allah'la ilgili kullandıkları her kavram ve tanıma çabası içinde fiziki unsurlardan ve duygular aleminden bir şeyler bulmak mümkündür. Kendilerine soyut gelen kavram ve olayları, kendi dünyasında algıladığı şekliyle somutlaştırma gayreti gösterebilmektedirler. Allah'la ilgili somutlaştırma çabalarını sorularında ve nitelendirmelerinde görmek mümkündür: Onlar "Allah gökyüzünde, bulutların üstünde, havada, cennette, her yerde, kalbimizde, Allah'ı göremiyoruz çünkü o çok yukarılarda, Allah'ın yüzü tatlı, beyaz sakalları var, Allah çocukları çok sever, Allah'ın evi de var çok güzel...." vb. nitelendirmelerle Allah'la ilgili bilgilerini somutlaştırmaya çalışmaktadırlar. Bu ve benzeri alan araştırmalarında çocukların en çok Allah'ı merak ettikleri, gerek okulöncesi ve gerekse ilköğretim dönemi boyunca zihni ve ruhi güçleri çerçevesinde Allah'ı düşündükleri ve anlamaya çalıştıkları ortaya çıkmaktadır. Onlar başta Allah'ın zati, fiilleri, yaratması ve yarattığı varlıklar ile ilgilenmektedirler. Çocukların böyle bir inanca sahip olmalarında birçok faktörün etkisi vardır. Bunlar kolay inanma, fitrat, dini hazırlık ve uyum konularıdır. Çocuklar Allah'la ilgili arayış ve özlemlerini küçük yaşlardan itibaren dışarıya yansıtmaktadırlar. Onlar Allah'a inanırken itiraz etmeden, kuşkulananmadan, nedenini araştırmadan inanmaktadırlar. Ancak şurası belirtilmelidir ki, çocuk dininin karakteristik özelliklerinden birisi de, dini gelişmenin henüz tam şekillenmemiş ve belli prensiplere ulaşmamış olmasıdır. Buna rağmen çocuğun inancının tabii olduğu da dikkatlerden ve gözlerden uzak tutulmamalıdır.

Benzer şekilde Şimşek (2004: 213), *Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin antropomorfizm kavramına şöyle yer vermektedir:

Yine bu evredeki çocuklarda görülen dinin belirgin özelliği, çocuğun doğa üstü bir dünyayla olan uyumudur. Çocuğun, ruh alanında Allah'ı sık sık antropomorfik, yani insani vasıflarla betimler ve Allah'ı insan şeklinde tasavvur eder. Onun için bu evredeki çocuk, Allah'ı tasarlamakta güçlük çekmez. O, Allah'ı büyük bir insan şeklinde hayal ederek, Allah'ı, insana ait

çizgiler içinde düşünür. Çünkü, çocuk bu evrede somut düşünme döneminindedir. Soyut kavramları anlama kapasitesi gelişmediği için, soyutu somutlaştırır.

Çocuk, ileriki yaşlarda somut düşünce seviyesinden, soyut düşünce seviyesine geçerek, tenzihi bir Allah anlayışına sahip olur. Son çocukluk evresinde çocuğun çevresi genişler, daha önce anlaşılmasın olan kavramlar yavaş yavaş açıklık kazanmaya başlar. Bu evredeki çocukta, bilinçli ve gerçekçi bir din anlayışı oluşmaya başlar. Özellikle 7-9 yaşını dini inancın uyandığı ve geliştiği bir dönemdir. Çocuğun akli ve ruhi gelişmesine paralel olarak dine karşı ilgisinde de gelişmeler olur. Çocuk, kavramsal düşünce yeteneğini geliştirdikçe, daha çok egosantrik olan ilk düşünme biçiminde de değişmeye görülür.

İlk çocukluk evresinde, Allah'ı insana ait modeller, çizgiler içinde düşünen çocukta bu antropomorfik düşünce, bu dönemde yerini gitgide sembolik ve soyut bir anlayışa bırakır. Çünkü, son çocukluk evresinin ortalarından itibaren, somut düşünce safhasından, daha esnek, hatta soyut kavram ve konularında bir dereceye kadar anlaşılacağı safhaya geçiş söz konusudur. Dönemin sonlarına doğru somut düşünme evresi sona ererken, soyut düşünme evresi başlar.

Başka bir örnekte Öcal (2004: 65-66), *Okulöncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma* isimli makalesinde, Piaget'nin antropomorfizm kavramı çerçevesinde, çocuklarda Allah kavramının şekillenmesini şöyle değerlendirmektedir:

Bizim bu araştırmamızda çocuklardan Allah'tan korkanlara pek rastlanmamıştır. Bu durum; "araştırmada, Allah'ın hep sevgi ile anlatıldığı aile çocuklarına denk gelindiği" şeklinde yorumlanabileceği gibi; "Allah, artık ailelerimizde çocuklara öncelikle sevgi duygusu öne çıkarılarak anlatılmaya özen gösterilmektedir" şeklinde de yorumlamak mümkündür. Çünkü çocukların cevaplarından da açıkça anlaşılacağı gibi, onların düşünceleri arasında genellikle; "Allah'ın büyüklüğü, güzelliği, iyiliği, kendilerini (çocukları) sevindirecek bir şeyleri olan varlık" nitelemeleri ve "Allah'ı büyüklerinden duyduğu şekilde bilme ve kabul etme anlayışı" öne çıkmaktadır. İşte bu yaş grubundaki kız çocuklarının Allah hakkındaki düşünce ve tasavvurları:

"Allah çok büyüktür, dünyadan daha büyüktür. Her tarafı örtülüdür." "Hiçbir şeye benzemiyordur." "İyidir, farklıdır." "O'nun da bir düşüncesi vardır, çocukları sevindirmek için bir şeyleri vardır." "Güzel, yıldız, ay dedeye benzer." "Biliyorum ama nasıl olduğunu bilmiyorum." "(Ellerini açıp göstererek) "Büyük olduğunu biliyorum.." "Evet biliyorum, annem söylemişti." "Duymadım, bilmiyorum hiç."

Erkek çocuklarının düşünceleri ise şöyledir: "Allah büyüktür, kocaman." "Biliyorum ama nasıl olduğunu bilmiyorum. Hiçbir şey

söylemediler hakkında.” “Duydum, biliyorum. Yağmur yağıyor ya havada, öyle biliyorum.” “Duydum, annem söyledi, babam söyledi.”

Çocuklardan kimilerinin “Allah’ı hiçbir şeye benzemeyen bir varlık” olarak nitelenmesine karşılık kimilerinin “yıldıza, ay dedeye, yağın yağmura benzeterek” somut bir varlık gibi tasavvur etmeleri ve hatta birtakım isteklerde bulunmaları yaşlarının gereği olduğu kadar ailelerinde kendilerine Allah’ın anlatım biçimi ile de izah edilebilir.

Karacoşkun (2005: 105), *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dua* isimli makalesinde, Piaget’nin antropomorfizm kavramına değinmektedir. İnsan biçimci bir Tanrı alayışının çok normal hatta kaçınılmaz bir süreç olduğunu bildirmektedir. Benzer şekilde Mehmedoğlu (2005a: 68-69), *Ahlâkî ve Dinî Gelişim* isimli kitabında, okul çağı çocuklarının (7-11 yaş) dini kavramları algılayışları üzerine değerlendirmeler yaparken, Piaget’nin antropomorfizm kavramına yer vermektedir. Bu özelliği bir eğilim olarak değerlendirmektedir. Bilgili (2005: 79), *Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler* isimli kitabında, Piaget’nin çocuk düşüncesindeki antropomorfik özelliğe şöyle yer vermektedir:

Çocuk yaklaşık 4-5 yaşlarından itibaren Allah’ı tasavvur etmeye çalışarak O’nu diğer varlıklardan ayırma çabasına girer. Antropomorfik (Yüce varlıkları insan şeklinde düşünme) bir nitelik taşıyan Allah tasavvuru 7-9 yaşlarında soyut bir şekilde düşünölmeye başlanır. Çocuk bir dönemde Allah’ın yukarıda olduğuna inanırken ancak 10-12 yaşlarına doğru O’nun her zaman ve her yerde olduğunu anlayabilecek kabiliyete sahip olur. Ancak bu yaşlarda az da olsa hala antropomorfik düşüncenin devam ettiği gözlenir.

Aybar (2008: 44), *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik Ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget’nin antropomorfizm kavramına şöyle yer vermektedir:

Yarı dini düşünce safhası, somut işlemsel düşünme safhasıdır. Bu safha 8-13 yaşına kadar devam eder. Bu safhada mantıksal düşünme mümkündür ancak sadece sınırlı bir alanda görülür, dini ifadeler lafzi olarak anlaşılır. Çocuk somut bir durumdan diğer bir durumu genelleştiremez ve ben merkezci düşüncelerinden kurtulamaz, bu dönemdeki Tanrı inançları antropomorfik özellik taşır. Somut ve soyut dinî düşünce arasındaki orta safhadır. Çocuk daha fazla mantıki düşünmeye yönelir. Bu basamakta çeşitli alternatifler ve hipotezler üretmeye çalışır.

Kılıç (2009: 21), *Yüz Temel Eserde Dini ve Ahlaki Değerler* isimli yüksek lisans tezinde, çocukluk döneminin dini düşünce özelliklerini sıralarken, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki antropomorfizm kavramına yer vermektedir. Benzer şekilde Dam (2010: 37, 42), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan antropomorfizm kavramı çerçevesinde, çocukta Allah tasavvuruna ilişkin şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

Çocukta Allah inancının ilk belirtileri 3-4 yaşlarında kendini göstermeye başlar. Dört yaş civarında çocuğun Allah tasavvurunda güçlüğü yoktur. Bu, çocuğun dini dünyaya ilgisinin altın yaşıdır. Çocuğun zihni henüz soyut kavramları anlayabilecek düzeyde olmadığı ancak somut olarak düşünüp anlayabildiği için özellikle 7 yaşlarına kadar Allah'ı genellikle büyük ve güçlü bir insan şeklinde tasavvur ederler. Allah'ı insana benzeterek tasavvur etme (antropomorfizm) çocukluk dönemi Allah inancının en önemli özelliklerinden birisidir. Çocuğun Allah tasavvurunda her ne kadar içinde yaşadığı dini ve kültürel ortama göre farklılıklar olsa da genelde bütün çocuklar, zihinsel gelişimleri somut düzeyde olduğu, soyutu anlayabilecek kapasitede olmadığı için Allah'ı insani özelliklerle tasavvur edebilmektedirler. 6-7 yaşlarına kadar antropomorfizm basit ve maddidir. Genellikle Allah "yüce kişi", "büyük güçlü bir adam", "yaşlı, uzun, aksakallı bir adam", "altın taht üzerinde oturup çevresine ışık saçan güçlü bir kişi" olarak düşünülmektedir. Artan yaşla birlikte çocuğun Allah tasavvuru da açıklık kazanmaya başlar...

3-4 yaşlarından itibaren çocukta Allah kavramı gelişmeye başlar. Özellikle okul öncesi dönemde Allah'ı antropomorfik (insana benzer özellikler) tarzda tasavvur etmeleri kaçınılmazdır. Yaşın ilerlemesine, çocuğun zihinsel gelişimine ve aldığı eğitimin niteliğine de bağlı olarak onun somut Allah tasavvuru, yerini soyut bir Allah tasavvuruna bırakacaktır. Burada önemli olan çocuğun maddiden maneviye, somuttan soyuta geçebilmesi ve düşüncenin bir yerde donmamasıdır. Çocukta Allah tasavvurunun oluşumu ve gelişiminde yaşa bağlı değişkenlerin yanında başka faktörlerin de etkili olduğunu dikkate almalıyız. Bu nedenle çocukta sağlıklı ve olumlu bir Allah tasavvuru gelişimini sağlamak, çocuk ruhunu ve onun ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamak ve çocuklardaki normal gelişim özelliklerini bilmekle mümkündür. Çocuğun gelişim evrelerine ilişkin özellikleri bilmekten kaynaklanan bazı eğitim hataları çocukta yanlış bir Allah tasavvuru oluşmasına neden olabilmektedir.

Oruç (2011: 162), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer verdiği antropomorfik düşünceyi, dini düşünce açısından şöyle değerlendirmektedir:

Dört yaşları çocuğun dini ilgi ve merakının altın çağıdır denebilir. Araştırmaların sonuçları bu yaş çocuğunun ‘Allah’ı çok büyük ve kendisini ödüllendiren bir varlık’ olarak düşündüğünü ortaya çıkarmaktadır. Ancak çocuğun soyut düşünce yeteneği gelişmediği için henüz soyut bir Allah inancına ulaşabilmiş değildir. Çocuğun dini antropomorfizmi, onun Allah gerçeğini kendi şahsında temsil etme eğilimiyle açıklanır. Fakat aynı zamanda korku, hayranlık, emniyet ve dindarlık duygularıyla ilişkili olarak sembolik bir değer almasıyla bu antropomorfik Allah anlayışı beşeriliğin ötesine yönelir. Çocuk Allah’ı beşeri bir modele göre düşünür ve Allah’ı bir insan kadar gerçek olarak tasavvur eder; fakat aynı zamanda o, Allah’ı başka bir alemde teşekkül ettirmek için insandan ayırır.

Fersahoğlu ve Demir (2012: 60), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi* isimli kitaplarında, Piaget’nin antropomorfizm kavramı ve çocukta Allah düşüncesine ilişkin şu değerlendirmeleri yapmaktadırlar:

Allah düşüncesi ve tasavvuru, 7 yaşından itibaren daha gelişmiştir. Somuttan soyuta doğru bir anlayış içerisinde olan bu dönem çocuklarında Allah anlayışı da gittikçe ruhânileşecektir. 6-7 yaş dönemine kadar olan süreç içerisinde Tanrı anlayışındaki antropomorfizimden bahsedilen çocuğun 8 yaşından itibaren 11 yaşa kadar antropomorfizmi hafifler. 12 yaşına geldiğinde çocukta kesin olarak ruhanileşmiş bir Allah inancı vardır.

Çocuktaki bu dini antropomorfizm, onun Allah gerçeğini kendi şahsında temsil etme eğilimi ile açıklar. Fakat aynı zamanda korku, hayranlık, emniyet ve dindarlık duygularıyla meşbu olarak sembolik bir değer almasıyla bu antropomorfik Allah anlayışı beşeriliğin ötesine yönelir. Çocuk Allah’ı beşeri bir modele göre tahayyül eder ve Allah’ı bir insan kadar gerçek olarak tasavvur eder. Fakat aynı zamanda o, Allah’ı daha başka bir âlemde teşekkül ettirmek için insandan ayırır. O halde antropomorfizm, kıyasi düşüncenin ilk ibtidai şekli olarak anlaşılmış olmalıdır.

Başka bir örnekte İnam (2013: 24), *Belçika Katolik Eğitim Kurumlarında Okulöncesi Dönemde Din Eğitimi* isimli doktora tezinde, Piaget’nin kuramında yer alan antropomorfizm kavramına şöyle yer vermektedir:

Çocuklar Allah’ı insani özellikler gösteren (Anthropomorph) bir varlık olarak tasavvur edebilmektedir. Bu tür eğilim içindeki çocuklar Allah’ı daha çok “ulu kişi”, “yüce kişi” şeklinde düşündüklerini söylemektedirler. Allah’ı bir objeye benzetmekte güçlük çekenlere ve açıkça kararsızlık içinde bulunanlara da rastlanmaktadır. Bu tasavvurların şekillenmesinde büyüklerin etkileri önemli bir yer oynamaktadır. Piaget araştırmalarında çocukların düşünce gelişiminin iki noktadan hareketle geliştiğini ve bunların da anlam,

öğrenme ve bilgi toplama olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar önceden duydukları dini kavramları algılamak ve onlar üzerindeki düşüncelerini genişletebilmek için daha 3-4 yaşlarında Ne? ve Nasıl? dan başlayıp giderek nedenlere dönüşen sorularını sürdürmektedirler.

Tatar, (2013: 31-32), *Okulöncesi Eğitim Programı Din Eğitimi İlişkisi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin antropomorfizm kavramı ile çocukta Allah tasavvurunun gelişimine ilişkin şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

3-4 yaş aralığı Allah inancının belirtilerin ilk defa ortaya çıktığı dönemdir. Ancak bu dönemde çocuklar soyut kavramları somut olarak düşünüp algılayabildikleri için soyut olan Allah kavramını da genellikle büyük, güçlü, yaşlı, uzun sakallı bir adam şeklinde insani özelliklerle ifade etmektedirler. Bunun için de kendilerine soyut gelen kavram ve olayları somutlaştırma gayreti gösterirler. Nitekim çocuğun, 3 yaşından itibaren dini nitelikli bir korku ve saygının neticesi olarak kutsal bir varlığa ilgi duyması ve bu ilgiyi özellikle baba imajının arkasında düşündüğü Allah imajıyla güçlendirmesi bunun göstergesidir. Diğer bir ifadeyle bu dönemdeki çocukların kavrama kabiliyetleri gördükleriyle sınırlı olduğu için soyut kavramları algılayamazlar. Bu algılayamama Allah'ın insan şeklinde tasavvur edilerek somutlaştırılmasına neden olur.

Çocukların bu şekilde bir Allah tasavvurlarının olması için de yaşanılan dini ve kültürel ortama bağlı olarak farklılık gösterir. Nitekim Batıda yapılan deneysel araştırmalara bakıldığında Hıristiyan kültüründe yetişen çocukların, o kültürün bir nevi dışa yansıtılması olan "Baba, Oğul ve Kutsal ruh" olgusundan hareketle daha çok olgun, yaşlı, erkek gibi somut ve insani özelliklere sahip bir Allah tasavvur ettikleri sonucunun çıktığı görülecektir. Ancak İslam kültürüne sahip aile ve çevrede yetişen çocuklarda böyle bir Allah algısının oluşması daha zordur. Bu farklılık yaşanılan dini ve kültürel ortamın edinilen Allah tasavvurunun çocuklar üzerindeki bir yansıması olarak değerlendirilebilir...

İfade edilen farklılıkla birlikte özellikle zihinsel gelişimin somut düzeyde olduğu 7 yaşına kadar Allah'ı insana benzeterik tasavvur etme eğilimi tüm çocuklarda ortaktır. Dolayısıyla da antropomorfizm çocukluk dönemi Allah inancının en önemli özelliği olarak değerlendirilebilir. Çocuklardaki beşeri özellikler taşıyan bu somut Allah anlayışı 8 yaşından 11 yaşına kadar hafifleyerek devam eder. 12 yaşında ise her yerde olan fakat görünmeyen soyut bir Allah algısı kesinleşmiş olur...

Netice itibariyle 3-7 yaş arası çocuklarda antropomorfik özellikler taşıyan bir Allah algılayışının doğal karşılanması gerektiğini söyleyebiliriz. Burada önemli olan çocuğun somut düşünceden soyut düşünceye geçişini sağlamak ve çocukta farklı nedenlere bağlı olarak oluşabilecek yanlış Allah tasavvurunun önüne geçmektir. Bu ise ancak çocuk ruhunu anlamak ve onun gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmakla mümkün olabilir.

Oruç (2013: 980-981), *Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin temel kavramlarından antropomorfizm kavramına yer vermektedir. Çoban (2016: 133, 139), *Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlak Eğitimi* isimli kitabında, Piaget'nin temel kavramları ve düşünceleri çerçevesinde okul öncesi dönem çocuğunun Allah inancına ilişkin şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

Okul öncesi dönemde çocukta olması gerektiği şekilde oturmuş bir Allah tasavvuru yoktur. Bazı dini metin ve duaları ezberlemelerine rağmen bu onlar için fazla bir anlam ifade etmez. Taklitle ezberlenmiştir; bu da çocukta iradesiz olarak gerçekleşmektedir. Bazı kelimeleri kullanmaları da taklitten öte anlam ifade etmez. Taklitlerde çocuğun amacı genellikle büyüklerin memnuniyetidir. Din eğitiminin ilk adımı, Allah'a inanma ile ilgili bilgilerdir. Çocuğun kavramlar arası ilişkileri kavrayabildiği bu dönem aynı zamanda zihinsel gelişimlerin göstergesidir... 3-7 yaşları arasında rastlanan ve "Allah'ı gökyüzünde oturan bir dede" şeklindeki yorumlayan tasavvur son derece doğaldır. Zihinsel gelişimlerinin bir özelliği olarak iki yaşından önce çocukların zihninde Allah tasavvuru yoktur. Soyut zekanın başlangıcı olan 10-12 yaşına kadar çocuklar, Allah'ı güçlü olanlara benzetmektedir.

"Antropomorfizm" başlığı altında örnek olarak incelenen din eğitimi çalışmalarına bakıldığında; Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki antropomorfik düşünce özelliğinden etkilenildiği görülmektedir. Bu noktada, din eğitimi çalışmalarında ortaya konulan ilke ve düşünceleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Çocuğun düşünce sistemi üzerinde etkili olan antropomorfik düşünce özelliğinin, dini düşünce ve inanç üzerinde de etkili olduğu,,
2. Antropomorfik düşünce özelliği çerçevesinde, çocuklardaki kavrama kabiliyetinin ancak görünen şeylere yönelik olduğu,
3. Antropomorfik düşünce özelliğinin, çocukların dini düşünce ve kavrayışına bazı sınırlılıklar getirdiği; bu nedenle özellikle 3-7 yaş arası çocukların Allah'ı, büyük, aksakallı, olgun, güçlü, uzun, erkek, gökyüzünde oturan, yüzü tatlı, çocukları seven, altın taht üzerinde oturan ve benzeri insani vasıflarla betimledikleri ve Allah'ı, insana ait çizgiler içinde düşündükleri,

4. Zihinsel gelişime bağlı olarak antropomorfik düşünce özelliğinin zamanla değişeceği; somut bir Allah tasavvurundan, güven ve saygı duygularıyla birlikte soyut bir Allah tasavvuruna geçileceği,

5. Soyut Allah inancının da ancak 10-12 yaşından itibaren oluşmaya başladığı yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Din eğitimi çalışmalarına bakıldığında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki antropomorfizm kavramının, çocukluk dönemi Allah inancının en önemli özelliklerinden biri olarak değerlendirildiği görülmektedir. Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında din eğitimi çalışmalarına bakıldığında, genel olarak çoğunlukla eleştirilerin dikkate alınmadığı görülmektedir. Birkaç din eğitimi çalışmasında, antropomorfik düşüncenin ortaya çıkışında kültürel faktörlerin rolüne işaret edildiği görülmektedir. Örneğin Aybar (2008: 47), çocukların Tanrı anlayışları ile ilgili detaylı çalışma yapanlardan biri olan Kalvei Tamminen'nin görüşlerine yer vermektedir. Benzer şekilde Dam (2010: 40-41) çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan antropomorfizm düşüncesinin aksine, aileleri Müslüman olan çocukların, Allah'ı en güzel isim ve sıfatlarla yani İslami özelliklere yakın açıkladıklarını belirtmektedir. Başka bir çalışmada Öcal (2004: 74), Piaget'nin antropomorfizm kavramı çerçevesinde farklı inançlardaki çocuklarda Allah tasavvurunun gelişimini şöyle değerlendirmektedir:

Müslüman çocukları 9 yaşlarına geldiklerinde Allah'ın mevcudiyeti konusunda daha sağlıklı ve aslına uygun bir fikir ve inanç sahibi olabilmektedirler. Hıristiyan veya Budizm gibi diğer bazı din mensubu insanların çocuklarına yaptırdıkları "Tanrı" öğretisi ise, Müslümanlardan farklıdır. Söz konusu din mensupları çocuklarını kiliseye veya mabetlerine götürdüklerinde karşılına, ağaçtan, taştan, mumdan veya çeşitli madenlerden insan eliyle yapılmış bir cismi -çarmıha gerilmiş İsa veya oturur vaziyetteki Buda heykelini- koymakta ve onu "tanrı" olarak takdim etmektedirler. Üstelik Hıristiyanlar kilisede çocuklarına "tanrı" diye takdim ettikleri çarmıha gerilmiş vaziyetteki heykeli "Allah'ın oğlu(!)" olarak da nitelemektedirler. Bundan dolayı, her kiliseye veya mabede gidişinde karşısında tanrı olarak somut bir varlığı gören çocuklar, "tanrı olarak" gözle görülemeyen (soyut) bir varlık arayışına girme ihtiyacı hissetmemektedir. Öyle ki, son çocukluk döneminin sonuna kadar -başka bazı şeyleri cisimden soyutlayarak düşünmeye çalışsa bile- Tanrının görünmezliğini düşünmeye veya O'nu öyle tasavvur etmeye ihtiyaç hissetmemektedir. ...

Gerçekten de, kiliselerdeki İsa heykellerinin daha küçük yaşlarda çocukların hafızasına “tanrı” olarak yerleştirilmesi neticesinde onlar, son çocukluk döneminin sonuna kadar, inanılması lazım gelen varlığın, görülemeyen soyut bir varlık olması gerektiği hususunda bir düşünceye yönelememektedir. Belki onlar böyle bir ihtiyaç da hissetmemektedirler. İşte bu durum, Hıristiyan çocuklarında erken yaşlardan itibaren somut düşünceden soyuta geçişe engel olan faktörlerden biridir diyebiliriz.

Oruç ise (2011: 161), çocuğun dini antropomorfizmini, onun Allah gerçeğini kendi şahsında temsil etme eğilimi olarak açıklamaktadır. O’na göre çocuk, Allah’ı beşeri bir modele göre düşünür ve Allah’ı bir insan kadar gerçek olarak tasavvur eder; fakat aynı zamanda o, Allah’ı başka bir alemde teşekkül ettirmek için insandan ayırır. Piaget’nin çocuklardaki antropomorfizm kavramına yönelik bir eleştiri Okumuşlar tarafından gündeme getirilmektedir. *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi* isimli çalışmasında Okumuşlar (2014: 59-60), otantik dini öğretiler açısından yapılandırmacı yaklaşımı değerlendirirken, Piaget eleştirileri konusunda meşhur olan Petrovich’in, antropomorfizm konusundaki görüşlerine yer vermektedir. Özellikle Hıristiyan çocuklardaki antropomorfik düşüncenin sebebini, çocukların Tanrı ve İsa’yı erkek olarak algılamaları ve kendi babalarıyla ilişkilerini değerlendirirken, İsa’nın da aynı ilişkiyi yaşadığını düşünmeleriyle açıklamaktadır. Petrovich’e göre çocukluk dönemindeki antropomorfizm, bilişsel gelişimin doğal bir süreci değil, yetişkinlerin zayıf dini bilgi ve yaşantılarının çocuğa yansımalarıdır.

Bu bağlamda din eğitimi çalışmalarında, Piaget’nin sosyal ve kültürel faktörlerin rolünü ihmal ettiğine yönelik eleştirilerin dikkate alınmaması, antropomorfizm kavramının, çocukların dini düşünce ve kavrayışını sınırlandıran bir özellik olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır.

4.7. Gerçekçilik, Animizm, Nedensellik, Mensubiyet

Bir önceki başlık altında, Piaget’nin antropomorfizm kavramının, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ele alınmış; ayrıca bu görüşlerin değerlendirmesi yapılmıştır. Bu başlık altında ise Piaget’nin bilişsel gelişim kuramındaki kavramlardan gerçekçilik, animizm, nedensellik ve mensubiyet

kavramlarının, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmaya çalışılacak ayrıca Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında, bu etkinin değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır. Bir önceki başlıklarda olduğu gibi burada da, din eğitimi alanında yapılan çalışmalardan örnekler incelenmeye çalışılacaktır.

Selçuk (1990: 112), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* isimli makalesinde, Piaget'nin gerçekçilik kavramı çerçevesinde, çocukta dini kavram gelişimine ilişkin şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

Dua okul öncesi çocuğun eğitiminde önemli bir yer tutar. Çocuğa çok yavaş olarak küçük dualar, şükür cümleleri ve ilahiler belletilmelidir. Ezberletilen bu dualar onun Allah'a yaklaşmasını sağlayacaktır. İnanmanın temelini atmak ve çocukta dinle ilgili kavramları oluşturmak bakımından, rivayetler Hz. Muhammed (s.a.v.)'in özellikle konuşma devresinde olan çocuklarla yakından ilgilendiğini göstermektedir. Bir rivayet, Hz. Peygamberin, küçüklere "Lâ ilahe illallah" cümlesini öğrettiği şeklindedir. Neden dua ederiz? sorusuna bu dönemde verilebilecek uygun karşılık şöyle olabilir: -Dua ve ibadet ederken sahip olduğumuz güzellikleri iyilikleri hatırlar ve bunların bizi mutlu ettiğini düşünürüz. Dua bu nimetlere karşı bir çeşit teşekkürdür.

Dua söz konusu olduğunda "Allah'tan iste, sana verir" fikri üzerinde ısrar etmek doğru değildir. Çünkü okul öncesi çocuğu henüz gerçek ile hayal alemini yeterince ayıramamaktadır. Düşüncenin bu özelliği çocukların oyunları gözlenirken de anlaşılabilir. Çocuk gerçek ile hayal aleminin arasında gider gelir ve gerçek hayatın mahiyetini çözmeye çalışır. Örneğin henüz başkalarının malına dair fikri belirsiz olduğundan hırsızlık yapabilir, zengin hayal dünyası onu yalanlar uydurmaya itebilir. Dua olayı onun hayal aleminin bir parçası olduğu takdirde, herhangi bir çaba sarf etmeden işleri yoluna koyabilmenin yolu yani "açıl susam açıl" demek gibi bir nevi formül olarak anlaşılabilir. O zaman çocuğun Tanrı yaklaşımı da istekleri gerçekleştiren "bir masal kahramanı" olabilecektir.

Başka bir örnekte Öcal (1999: 45), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar* isimli kitabında, Piaget'nin çocuk düşüncesindeki gerçekçilik ilkesine şöyle değinmektedir:

4. yaş çocukların hayallerinin güçlenmeye başladığı dönemdir. Ancak bu dönemde çocuklar gerçeklerle hayalleri birbirine karıştırırlar. Bundan dolayı, kafalarında kurup geliştirmeye çalıştıkları hayalleri çevrelerine "gerçekmiş" gibi anlatmaya çalışırlar. Çocuğun söylediklerinin aslının

olmadığını bilen veya öğrenen annesi, babası ve yakınları da çocuğu “yalancılıkla” itham edebilirler.

Benzer şekilde Dam (2010: 41), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan gerçekçilik düşüncesinin, çocuklardaki Allah tasavvuru ile ilişkisini şöyle kurmaktadır:

Çocukların Allah tasavvurlarının bir diğer yönü de onların gerçekçi olmalarıdır. Harms'a göre 7-12 yaşları arasında çocuk dini gelişim bakımından gerçekçi basamakta bulunmaktadır. Şayet çocuk, Allah ile ilgili bir şeyler duymuş ve öğrenmişse bu onun için bir gerçektir. Allah çocuğun hayatına itirazsız girmiş ve böylece onda büyük değeri olan bir yer tutmuştur. Bu çocuğa psikolojik olarak tabii gelmektedir.

Mehmedoğlu (2001: 147-148), *Dualarında Çocuk* isimli makalesinde, Piaget'nin gerçekçilik kavramına atıfta bulunarak çocuğun dua anlayışını şöyle değerlendirmektedir:

Çocuk dualarının başka bir özelliği, gerçek dış dünyanın çocuğun iç dünyasına ait ruhsal gerçekliğine uyum sağlama araçları olmasıdır. Gerçek dünya çocuk tarafından, dualarda aşkın niteliklerle nitelenen bir hale gelerek, farklılaşır. Gerçek dünyası bazen olduğundan daha az, bazen daha acımasız, bazen de daha lütfekar olabilir. Bu durum içsel düzeneklerinin çekim gücüne göre, çocuktan çocuğa değişen uzantılara sahiptir...

Bilinen bir realite olarak insan davranışları bir yandan içgüdüler, hisler ve heyecan dünyasından etkilenirken, öte yandan toplumsal ve sosyal dünyanın gerçekliklerinden etkilenir. Yetişkinler için olduğu kadar küçükler için de kendine ait kuralları birbirinden farklı olan bu iki dünyayı uzlaştırmak, ikisi arasındaki ahengi sağlamak zorunludur. Normal, sağlıklı bir bireyin bunları dengelemek için bir takım düzenekler oluşturduğu bilinmektedir. Yalnız ibtidai ve ben-merkezli isteklerine cevap veren bir bünye ne kadar sağlıksızsa 'yalnızca sosyal hayatın beklentilerine cevap veren bir bünye de o kadar sağlıksız sayılır. Çatışma dediğimiz durumlar iç dünyanın isteklerinin dış dünyada birebir karşılıklar bulamadığı zamanlarda ortaya çıktığına göre, birey bunu kendine özgü biçimlerle dengelemek isteyecektir.

*Esasen, din olgusuna bu bakış açısıyla bakıldığında onun en önemli fonksiyonlarından birinin iç ve dış evrenine denge ve uyum sağlamamızı kolaylaştırması olduğunu görürüz. İşte bu noktada duanın hem yetişkin hem çocuk dünyasına oldukça tatminkar katkıda bulunduğunu söylemek gerekir. **Dua** içsel enerjiyi, niyet haline dönüştürme gücüne sahiptir. Niyet ise, eylemin başlangıç noktasıdır. Birey böylelikle bir başkasına değil, içsel dayanaklarına başvurarak imkanlı olan isteklerini başlatma gücünü kendinde bulabilir.*

Şimşek (2014: 28-29, 42). *5-6 Yaş Çocukların Dini Kavramları Algılama Düzeyleri* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin gerçecilik konusundaki görüşlerine şöyle yer vermektedir:

Çocukluğun ilk dönemlerinde bir isim o nesnenin ayrılmaz bir parçasıdır. Piaget'e göre çocuğun bir şeyin ismini o şeyin ayrılmaz bir parçası olarak görmesi, onun benmerkezli oluşu, çevresindeki nesnelere kendisini ayrı düşünememesi ve bu nesnelere kendisinden ayrı bir varlık olarak düşünememesiyle ilişkilidir. Buna Piaget "nominal gerçekçilik" adını vermektedir.

Şen (1997: 15-16), *İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin kuramında yer alan animizm kavramı ile din eğitimi arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

"Taklit çağı" ya da "oyun çağı"da denilen ilk çocukluk döneminde, çocuğun algı dünyası gelişir, çevresinin genişlemesiyle beraber kelime hazinesi de zenginleşir. Buna paralel olarak da çocukta zihinsel, sosyal ve moral yönden gelişmelerle birlikte kazanılan tutum ve davranışlar, çocuğun benliğini oluşturmaya başlar. Ancak bu devrede dini inançlar henüz tam bir açıklıkla kavranamaz. Bu dönemde çevrede görülen her şey, çocuk tarafından taklit edilir. Etrafındakilerin Allah'a dua ederken, namaz kılarken görülmesi, çocuğun bilincine girer. Fakat bu devrede henüz zihin yeterince gelişmediğinden çocuk bu hareketleri bilinçli bir duruma sokamaz. Bu dönemdeki çocuğun kullandığı dini sözler, anlama sonucu oluşmuş değil, sadece taklit edilerek öğrenilmiştir. Bu dönemin başlarında çocukta animist daha sonraları da antropomorfist anlayış görülmeye başlar. Dört yaş civarında Allah hakkında fikir yürütmeye başlayan çocuklar için bu devre, dini dünyaya olan ilgilerinin altın çağıdır. Bu dönemde çocuk Allah'ı büyük bir insan gibi hayal eder. Çevresindeki büyükler gibi Allah da çocuk tarafından, onun hizmetine hazır bir koruyucu olarak görülür. İlk zamanlarda hayale dayalı olan Allah anlayışı, zamanla bağlılık, güven ve saygı duygularıyla birlikte, evrensel bir otorite olarak Allah'a doğru yönelir. Altı yaşındaki çocuk Allah'ı evrendeki varlıkların yaratıcısı olarak tasarlar, fakat hala O'nun gökte olduğunu düşünür. Ancak 10 yaşından itibaren çocuklarda soyut Allah inancı oluşmaya başlar.

Çocuk, ilk çocukluk döneminde çevresinin diniyle ilişkiye girmekte, gelecekte yaşayacağı dini, bu dönemde temellendirmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocuklarda dini merak fazla olduğundan dinle ilgili çok soru sorarlar ve aldıkları cevapları tereddüt etmeden kabul ederler. Bu devrede çocuğun dini kavramları realisttir. Allah onun için tanıdığı kimselerden farklı giyinen, saçlı sakalı olan kimsedir. Melekler, beyaz kanatlı insanlardır. Cennet, her istediğin

karşılandığı yerdir. Bu dönem çocuklarının dine olan ilgileri egosantriktir. Dua istenilen bir şeyin elde edilmesi için bir yol, Allah ise arzu edilen bir şeyi yerine getiren kimse gibi düşünülür.

Çocuğun hayal gücü beş-altı yaşlarında iyice artar. Gittikçe gelişen öğrenme ve anlama merakı dini alanda da kendini gösterir. Toplumun inançları çocuğu etkiledikçe onda önceleri taklide dayalı olarak görülen din, yavaş yavaş zihninde anlaşılıp kavranmaya başlar. Çocuk çevresinde oluşan, dini olay ve konular hakkında, devamlı sorular sorar. Dini hikayelerle, cennet, cehennem, melek, şeytan, cin, doğum, ölüm, sevap, günah vb. konulara büyük bir merak duymaya başlar.

Şimşek (2004: 209-210), *Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin kuramındaki animizm kavramına şöyle yer vermektedir:

Bu evre çocukluk döneminin en önemli ve en renkli evresidir. Bu evrede çocuk, çokça soru soran, etrafındaki her şeyi anlamak isteyen, bitmez tükenmez bir öğrenme arzusu gösteren bir varlıktır. Bu evredeki çocukların uğraştıkları en önemli iş oyundur. Çocuk, oyun vasıtasıyla hayal dünyası ile gerçek dünya arasında anlamlı bir bağ kurarak, oyunda anne, baba, polis, doktor, öğretmen... v.s. olur. Çocuk bu evrede çok ciddi iş yapan bir kimsenin tavırları içine girerek, kendi varlığını ortaya koymaya çalışır.

İlk çocukluk evresinin diğer bir özelliği de animizm'dir ki bu, cansız varlıkların canlı varlıklar olarak telakki edilmesidir. Çocuk, cansız varlıklarda bir şuur ve canlılık görür. Bu düşünce, çocuğun hayal dünyasının zengin olduğunun da bir göstergesidir. Hatta çocuk, bitki ve hayvanları, insan gibi şuurulu ve iradeli varlıklar olarak kabul eder.

Benzer şekilde Konuk, (1994: 74), *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* isimli kitabında, insanın menşei konusunda çocukların düşüncelerini Piaget'nin görüşleri çerçevesinde şöyle açıklamaktadır:

6-7 yaşlarına doğru çocuklarda tabii hadiseleri idrak ederken sun'ici (artificialist) çok sık ve bolca bulunduğunu ispatlayan Piaget, bu durumu şöyle açıklar: "Tabii çocuk hiçbir zaman adamların göl kazdığını veya kaya kurduğunu görmüş değildir. Fakat ne ehemmiyeti var! ... Zihni tahkik ihtiyacına sevk eden eşya değildir, zira bizzat eşyaya şekil veren zihin olmaktadır. Keza çocuk, çalışmadığı için, eşya ile hakiki bir temas halinde bulunmaz. Sadece eşya ile oynar veyahut araştırma zahmetine katlanmaksızın inanır."

Böylece çocuk, duyarak yada görerek yaşadığı bir tecrübeyi hayali olarak duyup görmediği hadiselerle de teşmil eder. Sonra da bu muhayyeli düşünceleri başkalarınınkini ile karşılaştırma ihtiyacı hissetmeksizin öyle olduğuna tereddütsüzce inanır. Daha önce bahsettiğimiz ben merkezliliği de onu başkalarıyla kendini mukayese yapmaktan alıkoyar. İçtimaileştiği ve diğer insanlarla temas ettiği oranda bu fikirlerinin ve tuhaflıklarının yanlışlığını anlayacaktır.

Başka bir örnekte Ay (1999: 67-69), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım* isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki animizm kavramına şöyle yer vermektedir:

Zaman kavramı henüz gelişmemiş olup düşüncelerini ve duygularını oyun vasıtasıyla ifade etmeye meyillidir. Bu yaşlarda da düşüncesi müşahhas olan (görülebilir) şeylere yöneliktir. Canlı cansız ayrımı yoktur; canlı olarak kabul ettiği bebeğiyle konuşur, dertleşir, ayağına çarpan ve canını acıtan bir eşyaya ise gayet rahat bir şekilde kızarak onu azarlar...

Animizm için eğitim ve psikoloji sözlükleri, "çocuğun çevresindeki eşyaları canlı saydığı dönemdir" diye söz ederler. Zihni inkişafın başlamasıyla, animizm dönemi de başlamış demektir. Animizm dönemindeki çocuk, etrafındaki varlıklara; güneşe, suya evlere hatta çakıl taşlarına bile hiç fark gözetmeden canlı ve şuurlu varlıklar gözüyle bakar. Çevresindeki varlıkları canlı veya cansız olarak ayıramadığı için oyuncaklarıyla konuşur; bebeklerine isimler takar, odadaki veya bahçedeki her şeyi kendi isteğine göre birer şahıs olarak tahayyül eder; bazen de başını çarptığı masaya "pis masa!" diyerek tekmeler.

Beş yaşındaki kız çocuğu çemberini çevirirken birden durur ve annesine şöyle der: 'Sanıyorum bu çember canlı; çünkü nereye istersem oraya gidiyor!' İki yaşındaki bir çocuk ise parmaklarını güneşe doğru tuttuktan sonra kırmızı renkte görüldüğü parmakları için 'Güneş parmaklarımı kanatıyor!' demiştir. Bir başka oğlan çocuğu da, yağmurlu bir günde, garajdaki otomobili 'Yağmur yağdığı için garajda uyuyor' diye düşünür. Yukarıdaki ifadeler çocuk animizminin bilinen örnekleridir. Üç yaşındaki bir kız çocuğu, 'Evler niçin yürümüyor' diye rahatlıkla sorabilir; çünkü ona göre ev kendisini barındıran canlı bir varlıktır.

Öcal (1999: 45), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar* isimli kitabında, Piaget'nin çocuk düşüncesindeki nedensellik ilkesini, dini duygu ve düşüncenin gelişimi ile şöyle ilişkilendirmektedir:

Fitri olan din duygusunun uyanması ve yavaş yavaş kendisini hissettirmesi ise bebeklik çağının bitip ilk çocukluk çağının başlaması

dönemine denk gelmektedir. 3 ile beş yaş arasındaki çocuklar, hiçbir telkin söz konusu olmadan “sebebiyet prensibini” (causalité) yani sebep-sonuç ilişkisini anlayabilmekte ve kendisi ile başkalarını birbirlerinden ayırt edebilmektedirler. Bu yaşlardaki çocuklarda artık kendiliğinden meydana gelen bir dini his ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmacılara göre ise din duygusunun uyanışı ve gelişimi çocuğun zihni ve ruhi gelişimi ile aynı dönemlere denk gelir. Ancak, ilk çocukluk döneminin sonu olan 6. yaş ile son çocukluk döneminin başı olan 7. yaşta çocuklarda dini duygunun uyanışı, son çocukluk yıllarını da bu duyguların gelişim yılları olarak kabul edebiliriz.

Konuk, (1994: 75), *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* isimli kitabında, Allah’ın insanları niçin yarattığı konusunda çocukların düşüncelerini Piaget’nin görüşleri çerçevesinde şöyle açıklamaktadır:

“Gayecilik (finalisme)” başlığı altında incelediğimiz özelliğinden dolayı çocuk düşüncesi her şeyin bir kullanılış ve yarar aracı olduğunu varsaymaktadır. Bu yaklaşımın çocuk mantığının temel kavramlarından biri olduğu bilinmektedir. Bu anlayış içerisinde hayat faaliyetin kendisidir ve faaliyetler genel olarak insanın faydasına ve insan için sunulmuşlardır. Yani hayat etkinliklerle tanımlanmaktadır. Dağlar insanların üzerlerinde gezmeleri için var oldukları gibi çocuklarda büyüme, yemek yemek ve dünyayı doldurmak için vardır. Dünyada bulunuş fizik ve maddi bir amaca yöneliktir. Çocukların maddi hayat ile manevi olan arasında yaratılış açısından faydaya yönelik bir münasebet kurduklarını görüyoruz. Bu duruma bakarak onların duyular aleminden hareketle kendilerine bu imkanları temin eden bir yaratıcıyı düşündükleri söylemek pek yanlış olmaz.

Bilgili (2005: 79), *Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler* isimli kitabında, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına yer verdikten sonra çocukta dini düşünce gelişimini şöyle açıklamaktadır:

Zihinsel güçlerin gelişimi ve merak duygusunun tesiriyle 6-7 yaşlarından itibaren çocuklar sorularıyla “sebeplilik” kavramını öğrenme çabasına girer. Arayışlarına tatmin edici cevap bulmaya çalışırlar. Dış çevreden aldıklarını iç dünyasında kendine göre ölçüp-biçerek anlamlandırmaya çalışan çocuk dini inancın temellerini atar. Bu gayretler neticesinde o inanç ve ibadetleri kavramaya çalışarak bu alanda bilinçlenmeye doğru gitmektedir.

Dini dünyanın gelişmesi çocukta benliğin oluşumunu da etkiler. Sürekli birlikte olduğu yakın çevrenin duygu ve düşüncelerini kendi iç dünyasına kattığı görülür. Bu konuda yapılan çalışmalarda dini bilgileri yeterli olarak algılayan çocukların tam olarak algılayamayanlara oranla kişilik oluşumunun daha sağlam olduğu ifade edilmektedir. Çocukta oluşan benlik bilincinin onun

davranışlarıyla uyumlu olması gerekir. Aksi takdirde çocuğun kişiliğinde kaygı, umutsuzluk gibi problemler ortaya çıkabilir. Çocuğun hoş olmayan düşünce ve davranışlara sahip olduğu söyleniyorsa o zaman ona doğrusunu inandırıcı bir tarzda anlatmak anne, baba ve öğretmenlerin görevidir. Önemli olan çocuğun benlik bilinci ile hal ve hareketlerindeki farklılığı görüp düzeltme yoluna gidebilmektir.

Akyürek (2003: 34), *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi* isimli doktora tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan mensubiyet kavramına şöyle yer vermektedir:

Bu dönemde nesnelere ve olaylar, ait oldukları sınıf üyeliklerinden ziyade, doğrudan doğruya algılanan özellikleri bakımından gruplanır. Bu yüzden okul öncesi çocukları nesnelere özsel olmayan temellerde, tesadüfi özellikler temelinde, uzay-zaman yakınlığında veya eylem-yer benzerliğinde sınıflamada benzerdirler. Çocuk 5-6 yaşlarda gerçek sınıflamayı anlar. Artık çocuk, gerçek anlamda kavram oluşturmanın başlangıcındadır. Çünkü kavram oluşturma becerileri gelişmektedir. Çocuk, değişmezlik düşüncesini -nesnelere değişmezliği- geliştirdikten sonra sayı, miktar gibi kavramları anlayabilir ve nesnelere benzerliklerine göre sınıflayabilir. Ancak hala bu dönemde "korunum" düşüncesi oluşmamıştır.

Benzer şekilde Çakar, (2007: 38-41), *Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan mensubiyet kavramı çerçevesinde şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Çocuklar bu dönemde dili etkili kullanmakla beraber vatan, millet ülke vb. soyut kavramları anlayamazlar. İstanbul'da 7-10 yaş çocukları üzerinde millet kavramı hakkında yapılan araştırmada ön kavramlara tesadüf edilmiştir Amaç milli özellikleri saptamaktır. Çocuklar "Çinli" kelimesini "çilli" olarak anlamışlardır. "Çinliler bize niçin benzemez?" sorusuna "Çünkü yüzlerinde çil vardır" diye cevap verdikleri görülmüştür. Burada çocuk daha önce mevcut bir kelimeye kendine göre bir anlam vererek ön kavram meydana getirmiştir.

Benzer şekilde Cihandide (2014: 71-72), *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi* isimli kitabında, Piaget'nin çocuk düşüncesinde bilişsel bir özellik olarak ele aldığı "mensubiyet" ve "milliyet" ilkesinden hareketle, çocuğun dini düşüncesindeki "dini mensubiyet" ilkesini şöyle açıklamaktadır:

Küçük çocuklar genelde dini kimliklerini, uyruk, etnik ve ırkla karıştırırlar. Onların sınıflandırma yapmaları yetişkinler gibi değildir. Elkind (1961, 1962, 1863), ayrı bilimsel yaklaşımını kullanarak Katolik Protestan ve Yahudi çocuklarda dini mensubiyet gelişimini incelemeye çalışmıştır. Bu araştırmanın sonucunda dinleri ne olursa olsun aynı yaşlarda çocukların aynı düşüncelere sahip olduğunu ve dini mensubiyet gelişiminin de bütün çocuklarda aynı olduğunu bulmuştur. Elkind'e göre çocuğun dini mensubiyeti üç aşamalı olarak gelişmektedir.

Birinci evre, 5-6 yaş arasında görülür. Bu aşamada çocuk global bir anlayışa sahip olmadıklarından kendi dini gruplarının farklılığını ayırt edemez. Çocuk için her Yahudi, bir Katolik gibi insandır. Yahudiler, Katoliklerden siyah saçlı ve sarışın oldukları veya farklı şehirlerden geldikleri için farklıdır. Çocukları mensubiyet ile ilgili açıklamaları insanların fiziksel özelliklerine bağlı olarak yapılmıştır. Bu ilk evrede çocuk mensup olduğu dinin Allah tarafından kendisine takdir edildiğine inanır ve bu mensubiyete tam bir bağlılık gösterir. Çocuk Allah beni Katolik yaptı demektedir. Bu yaşta çocuktaki mensubiyet ırk ve uyruk için kullanılan bir isimden daha fazla bir anlam taşımamaktadır. Çocuk için kilise ve sinagoga gitmek dindarlık göstergesi iken kötü söz söylememek veya doğru şeyler yapmak etnik davranış olarak nitelendirilir.

İkinci evre, yaklaşık olarak 7-9 yaşları arasında görülür. Bu dönemde çocuk kendi mensubiyet anlayışını tamamen diğerlerinden ayırır. Kendisinin uyguladığı dini eylemler diğer dinlere mensup insanlardan farklı olduğu için çocuk farklı bir dini mensubiyete sahiptir. Mesela: Katolik kimdir? Diye sorulduğunda Pazar günü kiliseye giden kişidir diye bir cevap verir.

Üçüncü evre ise 10-12 yaşlarında ortaya çıkar. Bu yaşta çocuklar dini mensubiyeti, isim ve gözlenebilen aktivitelerle değil, inanç ve dini anlayış olarak tarif etmişlerdir. Diğer dinlerdeki insanların inanç ve ibadet yönünden kendisinden farklı olduğunun farkına varmaktadır.

“Gerçekçilik, Animizm, Nedensellik, Mensubiyet” başlığı altında örnek olarak incelenen din eğitimi çalışmalarına bakıldığında; Piaget'nin görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, bazı din eğitimi çalışmalarında ortaya konulan ilke ve düşünceleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. İncelediğimiz din eğitimi çalışmalarında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki gerçekçilik, animizm, nedensellik ve mensubiyet kavramlarının din eğitimi çalışmalarını etkilediği,

2. Çocukların düşünce sistemleri üzerinde etkili olan gerçekçilik, animizm, nedensellik ve mensubiyet kavramlarının, dini düşünce ve inanç üzerinde de etkili olduğu,

3. Gerçekçilik, animizm, nedensellik ve mensubiyet kavramlarının, çocukların dini düşünce ve kavrayışına bazı sınırlılıklar getirdiği,

4. Piaget'nin gerçekçilik kavramı çerçevesinde, çocukların Allah, melek, cennet gibi kavramları realist olarak algıladıkları,

5. Yine gerçekçilik kavramı çerçevesinde, özellikle okul öncesi dönemde çocukların gerçek ile hayal alemini yeterince ayıramadığı; bu nedenle başkalarına ait eşyaları kendisinin gibi algılayabileceği ve zengin hayal dünyasının, onu gerçek dışı şeyler uydurmaya itebileceği,

6. Animizm düşüncesi çerçevesinde, üç yaşından itibaren çocukların cansız varlıklara bir şuur ve canlılık izafe ettikleri,

7. Çocukların, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisini kuramadığı,

8. Öte yandan, nedensellik ilkesinin çocuklarda, dini inancın temellerini oluşturma yeteneği olarak değerlendirildiği görülmektedir.

9. Ayrıca dini mensubiyet kavramı çerçevesinde özellikle işlem öncesi dönemde çocukların global bir anlayışa sahip olmadıklarından kendi dini gruplarının farklılığını ayırt edemedikleri,

10. Zihinsel gelişime bağlı olarak gerçekçilik, animizm, nedensellik ve mensubiyet kavramlarının düşünce özelliğinin zamanla değişeceği ve gelişeceği yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Çalışmamızın Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bölümünde ifade edildiği üzere, bu kavramlar üzerine yapılan sonraki araştırmalarda, çocukların nedensellik, zaman ve mekan algılama, problem çözme, sayı ve sınıflama gibi alanlarda Piaget'nin belirttiği yaş sınırlarından önce gelişmiş bir kavrayış sergiledikleri ortaya konulmuştur. Bu araştırmalara ilave olarak Okumuşlar (2014: 60), *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi* isimli kitabında, animizm kavramı çerçevesinde, Petrovich'in Piaget'ye yönelttiği eleştiriye yer vermektedir. Petrovich çalışmalarında, üç ve dört yaşındaki

çocukların, doğal bir şekilde oluşmuş tabiat unsurları, insan yapımı olan varlıklardan ayırabildiklerini ayrıca çocukların Tanrı'yı, sonrakileri yaratan bir güç olarak algılayabildiklerini tespit etmiştir.

Animizm, gerçekçilik, nedensellik ve mensubiyet kavramları çerçevesinde Piaget'ye yöneltilen tüm bu eleştiriler göz önüne alındığında, bazı din eğitimi çalışmalarında çocukların inancın temelini oluşturan neden-sonuç ilişkisini kuramadıkları, dini kavramları realist olarak algıladıkları ve dini mensubiyetlerinin farkına varamadıkları yönündeki değerlendirmelerin dikkat çekici olduğu görülmektedir.

Bu noktada, din eğitimi literatürü içerisinde sadece bir çalışmada animizm kavramına yöneltilen eleştiriye işaret edildiği, diğer din eğitimi çalışmalarında Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin dikkate alınmadığı görülmektedir.

4.8. Bilişsel Gelişim Dönemleri

Bir önceki başlık altında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki kavramlardan gerçekçilik, animizm, nedensellik ve mensubiyet kavramlarının, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmuştur. Bu başlık altında ise Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki dönemlerin, din eğitimi çalışmalarında ne ölçüde yer bulduğu ortaya konulmaya çalışılacak ayrıca Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında, bu etkinin değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır. Duyusal hareket döneminden başlayarak, soyut işlemler dönemine kadar, din eğitimi çalışmalarından alınan örnekler değerlendirilmeye çalışılacaktır.

4.8.1. Duyusal Hareket Dönemi

Bilişsel gelişim kuramında yer alan duyusal hareket döneme ilişkin, din eğitimi çalışmalarında yer alan örneklere bakacak olursak; Ayhan (1985: 89-90), *Din Eğitimi ve Öğretimi (İman ve İbadet)* isimli kitabında, din eğitiminde öncelik verilecek konulara ilişkin değerlendirmeler yaparken, duyusal hareket döneme değinmektedir. Başka bir örnekte Akyürek (2003: 30-31), *Din Öğretiminde Kavram*

Öğretimi isimli doktora tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan duyuşsal-hareket döneme şöyle yer vermektedir:

Bu dönemde çocuğa duyu organları ve onların hareketleri egemendir. Çocuk çevresini duyu organları yoluyla tanımaya çalışır. Gördüğü, dokunduğu olay ve nesnelere henüz akılda tutamaz.

Bu dönemde çocuk kendini dış dünyadan ayırt etmeye başlar ve davranışları refleks olmaktan amaçlı olmaya doğru ilerler. Bebek, gözünün önünden kaybolan nesnenin yok olmadığını anladığından, onu zihinde tutacak semboller oluşturmaya başlar. Bebek, nesnelere fiziksel olarak evirip çevirmekten, onların kavramlarını zihinsel olarak evirip çevirmeye doğru derece derece ilerler. 9-10 aylık olduktan sonra bu alanda gelişmeler meydana gelir. Nesneyi evirir, çevirir. Nesnenin devamlılığı fikri bu dönemde gelişir. Nesne devamlılığı, "nesnelere uzayda yer tutan varlıklar olduğuna ve algı alanı dışında olduklarından bile var olmayı sürdürdüklerine ilişkin bilgidir." Bu yetenek, diğer bütün bilişsel gelişimin temel bir ögesidir. Bu "düşünmenin başlangıcı" olarak değerlendirilir. Nesne ve olayların içsel temsilcilerinin oluşumu, kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. Yavaş yavaş nesne, zaman ve mekan hakkında belli belirsiz kavramlar geliştirir. Bu kavramlar çocuğun etkileşime girebildiği çevresi ile sınırlıdır. 8-12 aylarda çocuğun davranışı ilk kez özünde bir niyet taşır ve çocuk basit sorunları çözmeye başlar.

İlk 12-18 aylar, algısal şemanın gelişiminin öne çıktığı aylardır. İlk yılda öğrenilen temel alışkanlıklardan biri, dikkatin dış çevreye yoğunlaştırılmasıdır. Algılama, dikkat odaklanma ve uyarıcıyı bir şemaya yerleştirme, bu ilk dönemdeki ana bilişsel gelişmedir. Ancak bu dönemde, çocuktan doğru kavram öğrenme beklenmez. Zira o, sadece somut nesnelere tepki gösterir.

Çakar (2007: 36), *Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki duyuşsal motor dönem özelliklerine yer vermektedir. Benzer şekilde Osmanoğlu (2007: 19), *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki duyuşsal hareket dönem özelliklerine yer vermektedir. Söylemez de (2009: 72), *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi)* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan duyuşsal hareket dönem özelliklerine değinmektedir. Benzer şekilde Avcı (2010: 396), *Eğitimde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği* isimli doktora tezinde, Piaget'nin duyuşsal hareket dönem özelliklerine şöyle yer vermektedir:

Zihinsel hatta duygusal yaşamının oluşumunda “hareket”in büyük önemi vardır. Denilebilir ki zihinsel gelişim çocuğun çevresiyle etkileşimi sayesinde oluşur. Yeni doğan bir çocuk doğumdan itibaren “çevreye uyum” davranışları içine girer. İlk iki ay içinde bu, belli belirsiz bir durumdadır. Ancak bundan sonra çocuk çevresine karşı belirli tepkiler vermeye başlar. Bu suretle çocuk hem kendini geliştirir hem de çevresi üzerinde etkili olamaya başlar. Çevresindeki maddeleri ve varlıkları evirip çevirerek onlar üzerinde değişiklikler yapar ve bundan da büyük bir hoşnutluk duyar. Küçük bir çocuğun herhangi bir şeyi alıp incelemesinin, onu bir yere vurarak ses çıkarmaya çalışmasının sonra da onu bir yere atmasının altında yatan sebep budur.

Çocuk ilk üç ayda refleksleriyle hareket eder. Daha sonra duyu organları geliştikçe yavaş yavaş bilinç oluşur. Zaman içinde ne yaptığını ve niçin yaptığını bilecek duruma gelir. İkinci yaşın ortalarından itibaren çocukta “düşünme” belirtileri görülmeye başlar. Bu psikolojik gelişme, beden gelişiminde olduğu gibi, belirgin değildir. Bu gelişim uzun bir sürede sessiz ve sedasız olur. Buna “zekâ gelişmesi” de denilebilir. Bunun için de çocuğu bol bol “hareket etme” imkânı verilmelidir. Kısaca “hareket” bir yönüyle çocuğun bedensel gelişimine yardım ederken, diğer yönüyle de zihin gelişimini desteklemektedir.

Başka bir örnekte Zengin (2010: 40), *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği* isimli doktora tezinde, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramındaki duygusal hareket dönem özelliklerine şöyle yer vermektedir:

Piaget, bebeklerin doğumla birlikte minimum bir donanuma sahip olarak dünyaya geldiklerini, daha sonra konuşma, yürüme, daha sonra problem çözme becerilerini ve soyut düşünebilme yeteneğini kazanmalarını düşünerek, bunların nasıl gerçekleştiği üzerine yoğunlaşmıştır. Gelişmekte olan çocukların bilişsel-zihinsel yapıları sahip oldukları ve bu yapıların evrildiğini savunan evrimci bir epistemoloji geliştirmiştir. Ona göre, insan zihninin evriminde dört önemli gelişim periyodu vardır. Bunlar; duygusal-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler ve soyut işlemler dönemidir.

Doğumdan iki yaşına kadar olan duygusal-motor dönemde çocuk, eylemleri yoluyla dünyayı araştırır. Bu dönemde öncelikle, amaca yönelik davranışlar görünmeye başlar, daha sonra bilişsel yapıları aracılığıyla hareketlerini içselleştirerek çevresinde meydana gelenlerin şemasını oluşturur. Bu dönemin sonunda konuşma yoluyla temel dil becerisi kazanma ve iradi iletişim gerçekleşir.

İki-yedi yaşları arasını kapsayan işlem öncesi dönem iki alt kısma ayrılmaktadır; kavram öncesi dönem ve sezgisel dönem. Kavram öncesi çocuğun (2-4 yaş) soyut kavramları anlama kabiliyeti ve ilgili özellikleri

ayırması tam olarak gelişmemiştir. Çocuk tümevarım ve tümdengelim düşünme yollarını uygun bir şekilde kullanamaz. Sezgisel evrenin çocuğu (4-7 yaş) düşünceleri sadece izlenimlerden şekillendirebilir ve bir seferde bir değişkenden daha fazlasını düşünemez. Bu dönemde ben merkezli bir düşünce biçimi hakimdir.

Benzer şekilde Oruç (2010: 89-91), *Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi* isimli makalesinde, Piaget'nin duyuşal hareket dönem özelliklerine şöyle yer vermektedir:

Piaget'nin duyuşal-devimsel dönemine karşılık gelen bu yaş aralığı, çocuğun ilgi, gözlem ve araştırmalar sonucu, aşamalı bir ilerlemeyle çevreyi ve içinde yaşayacağı dünyayı öğrendiği, daha ziyade deneme-yanılma yoluyla ilgi ve merakını giderdiği, aynı zamanda zaman ve mekânla ilgili bazı durumları algıladığı gelişimin ilk aşamasıdır.

Çocukluğun bu dönemini güven bağlamında inceleyen Erikson, dini duyguyu güvenle ilişkilendirir ve dini duygunun kaynağını güvende bulur. Benzer çalışmalarla Fowler, güven anlamında bir inançtan bahseder ve inancın ahlaki gelişime paralel olarak şekillendiğini belirterek, 0-2 yaş aralığını farklılaşmamış ilksel inanç olarak sınıflandırır. Ona göre bebeklikte gelişen bu inanç formu bize, bebeklik döneminde karşılaşılan, fakat kaygılardan uzak problemlerle baş edebilme ve onlar karşısında dayanabilme gücü verir. Fowler'e göre bu ilksel inanç, tıpkı Erikson'un güven duygusuna yüklediği anlam gibi, kişinin inancının genel gidişatını belirlememesine karşın, ileride şekillenecek inancın temelini oluşturur. Çünkü bu dönemde şekillenmesi gereken kişi-çevre ilişkisi, duyuşal bağları ve güvene dayalı bağlılığı gerektirir. Hem Fowler hem de Erikson, bu dönemde başlayan dini duygunun, ileriye dönük nedensel akıl yürütme, olaylar ve deneyimler arasında ilişki kurma, iyi ve kötüyü algılama gibi alanlarda kişinin gelişimine olumlu katkıda bulunacağını belirtirler.

Dam (2010: 19), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan duyuşal-hareket dönemine şöyle yer vermektedir:

Bebek doğduğu andan itibaren çevresini keşfetme çabasına girer. Bu keşif çabasında kullandığı temel araçlar, doğuştan getirdiği duyuşal ve hareketşel yeteneklerdir. Bu dönemde çocuğun zihni, duygular ve hareketşel yoluyla gelişir. Çocuğa duyuşaları ve hareketşeleri yön verir. Düşünmesi duyuş organlarıyla sınırlıdır. Dönemin başlarında duyuş organlarının erişemediği şeylerle ilgilenmeyen, nesnelere göz önünden kaldırılınca yok olduğunu düşünen çocuk zamanla nesnelere değışmezliğini keşfeder. İki yaşına doğru

çocuk, dış nesne ve olayların iç temsilcilerini geliştirmeye başlar. Nesnelerin sürekli olduğunu, göz önünden kaldırılınca bile var olmaya devam ettiğini anlamaya başlar. Bu iç temsil süreci çocukta kavram ve dil gelişiminin başlangıcını teşkil eder. Belli türdeki hareketleri tekrarlama eğilimindedir. Çeşitli insan davranışlarını model alarak taklit edebileceklerini öğrenir. Tüm bunlar çocuğun bir sonraki dönemin özelliği olan sembolik düşünceye hazırlar.

Duyusal hareket döneminde, bebeğin bilişsel gücünün gelişmesi, bebeğin duyu organlarının gelişmişliğine ve içinde bulunduğu ortamın ona sunduğu uyarıcı zenginliğinin yanında, verilen hareket etme özgürlüğüne bağlıdır.

Başka bir örnekte Ertaş (2012: 10-11), *Çocuklarda Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki duyuşsal hareket dönem özelliklerine atıfta bulunmaktadır. Benzer şekilde Karasan (2013: 22-23), 4 ve 5. *Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin duyuşsal hareket dönem özelliklerine şöyle yer vermektedir:

Bebek dünyaya geldikten sonra bedenini ve çevresini tanımaya ve öğrenmeye başlar. Bu öğrenme bakma, emme, ellerini açıp kapama, avuçlama gibi temel motor gelişimlerini yapan çocuk bu hareketleri tekrarlayarak bunlardan doyum sağlar. Bu doğumdan iki yaşına kadar ki süreyi kapsayan bir dönemdir.

Bu dönemde etrafını ve çevresini algılamak için tekrarladığı bu hareketleri çocuk zamanla oyun haline getirir. Bu dönemdeki oyunlar çocuğun bedenini, nesnelere ve bunların fonksiyonlarını öğrenerek tekrarlar ve bunu oyun haline getirir. Çocukların bu oyunlarının başlangıcında bilinçli hareket yoktur çocuk bu hareketleri tekrarladıkça hoşuna gider ve bunu oyun haline getirerek aslında öğrenmenin de ilk basamağını atmış olur. Alistırma oyunları ilk önce vücut ve iletişim oyunlarını kapsar. Bu dönemde annenin bebeğini kucağına alması, ellerine yanaklarına dokunması, ayaklarını gıdıklaması, bebeğin annenin parmağını tutmasına izin vermesi gibi duyuşsal oyunlarla başlar. Bu oyunlar çocuğun çevresini tanımaya ve merakla izlemesine yardımcı olur. İletişim oyunları aynı zamanda anne bebek bağına güçlendiren önemli olgulardandır. Anneyle ilk oyunlar böylelikle başlar ve zamanla oyunlar çocuğun yaş dönemine göre şekil ve boyut değiştirerek devam ederler.

Piaget, alıştırma oyunlarının çocuğun zihinsel fonksiyonlarını geliştirdiğini söyleyerek çocuğun çevresini tanıırken çeşitli eşya ve nesnelere ilişki kurmasını onlara dokunmasının çocuğun çevresini algılamasını kolaylaştırdığını ve zekasını geliştirdiğini belirtmiştir. Bu dönemde çocuk, çevresini tanıyarak etrafındaki nesnelere idare etmeyi ve bedenini yönetmeyi öğrenir ve daha sonra da bu hareketlerden hoşlanarak bunları tekrarlayarak

oyuna dönüştürür. Kaşığı bir yere vurduğunda ses çıkardığını duyan çocuk, bu sesi tekrar duymak için kaşığı çeşitli eşyalara vurabilir ve çıkardığı sesleri tekrarlayarak ses oyunları yapabilir. Çocuk çıkan bu sesleri kendisi de tekrarlayarak o sesin aynısını çıkarmaya çalışır bu da çocuğun konuşma ve kendini ifade yetisinin güçlenmesine vesile olur.

Başka bir örnekte Mert (2015: 10-11), *Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki duyuşal hareket dönem özelliklerine yer vermektedir. *Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi* isimli kitabında Kaya (2015: 68-69), inanç gelişim teorisinin dayandığı gelişim teorilerini ele alırken, Piaget'nin duyuşal hareket dönem özelliklerine yer verdiği görülmektedir. Duyuşal hareket döneme ilişkin örneklerden sonra işlem öncesi döneme ilişkin din eğitimi çalışmalarından örnekler verilecektir.

4.8.2. İşlem Öncesi Dönem

Bilişsel gelişim kuramındaki işlem öncesi döneme ilişkin örneklere bakıldığında, Konuk (1994: 69-71), *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* isimli kitabında, Piaget'nin işlem öncesi dönemine ve bu dönemin bilişsel özelliklerine yer vermektedir. Başka bir örnekte Ay (1999: 39, 41), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım* isimli kitabında, Piaget'nin işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir. Başka bir örnekte Tavukçuoğlu, (2002: 61-62), *Okul Öncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir. Ayrıca Akyürek (2003: 31-34), *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi* isimli doktora tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan işlem öncesi döneme yer vermekte ve Piaget'nin görüşleri çerçevesinde, sembolik evre ve sezgisel evre olarak kavram gelişimini ele almaktadır.

Köylü ise (2004b: 28), *Farklı Din ve Kültürlere Mensup Çocukların Dini İnanç ve Tanrı Tasavvurları* isimli makalesinde, Piaget'nin işlem öncesi döneme ilişkin görüşleri çerçevesinde çocuklarda dini düşünce gelişimini şöyle ele almaktadır:

Sezgisel dinî düşünce safhası: Bu safhada sezgisel, diğer bir ifadeyle işlem öncesi (pre-operational) düşüncenin bazı temel özellikleri vardır. Çocuk bilinen bir gerçekten, diğer bilinmeyen bir gerçeğe geçmeyi sağlayan geçişsel bir düşünceye sahiptir. Bunun nedeni, sorunun sadece bir kısmının görülmesinde ve çocuğun ben-merkezli düşünce yapısına sahip olmasındandır. Çocuk bir anda sadece bir problemle ilgilenebilir ve bu yüzden de kendisi için son derece karmaşık olan problemleri basitleştirmeye çalışır. Bu durum onu sistematik olmayan ve parçacı düşünceye iter ki, bu da sonuçta tüm olaylar hesaba katılmadığından mantıksız ve tutarsız sonuçlara götürür. Bu dönem 7-8 yaş arasındaki çocukları kapsar. Goldman'a göre bu dönemde çocuğun her hangi bir dinî anlayışı yoktur. O dinî fikirler konusunda mantıkî olarak düşünce ne zihinsel kapasiteye, ne de tecrübeye sahiptir. Çocuk çoğunlukla mantıksız olarak düşünür ve tutarsız sonuçlara ulaşır. Çocuk dinî öğretilere daha çok son zamanlarda zihnine yer etmiş olan diğer fikirlerden esinlenerek cevap verir.

İkinci safha: Birinci geçiş safhası: Sezgisel ve somut dinî düşünce arasındaki orta bir derece olup bu safhadaki çocuklar sezgisel düşünceye ait sınırlamaları kırmaya çaba gösterirler. Onlar mantıkî izahlar getirmeye çalışırlar. Ancak tecrübe eksikliğinden dolayı başarısız olurlar. Çocuk somut işlemsel düşünce yeteneğine sahip değildir. Ancak bu safha çocuğun diğer bir düşünce sürecine ihtiyacı olduğunu görmeye başladığından dolayı önemlidir. Örneğin, Hz. Musa'nın bastığı yerin niçin kutsal olduğu sorulduğunda, çocuk, çünkü Allah onu kutsadı diye cevap verir. Allah'ın niçin onu kutsadığı sorulduğunda ise, çünkü o kutsaldı. diye cevap verir. Çocuk mantıklı ve sistematik bir şekilde cevap vermeye çalışıyor. Ancak bu çeşit düşünce şekline ulaşmada başarılı olamıyor.

Mehmedoğlu (2005a: 34-35, 37), *Ahlâkî ve Dinî Gelişim* isimli kitabında, erken çocukluk dönemi ve değer eğitimi ele alırken, Piaget'nin işlem öncesi döneme ilişkin görüşlerine yer vermektedir. Çocuğun dini gelişimini Piaget'nin görüşleri doğrultusunda açıklarken, parantez içinde Piaget sonrası araştırmalarda çocukların daha erken yaşta bilişsel işlemlere başladıklarının tespit edildiğine değinmektedir. Başka bir çalışmada Yiğit (2006: 185-186), *Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin işlem öncesi dönem özellikleri çerçevesinde çocuğun ailede din eğitimi şöyle değerlendirmektedir:

Çocuk, iki buçuk-üç yaş civarında, ilgi ve merak duygusunun verdiği hareketlilikle sorular sormaya başlar ve üç-altı yaş arası, "soru çağı" olarak adlandırılır. Ne, neden, nasıl, niçin soruları özellikle kâinat düzeni ve Allah hakkındadır. Bunlar, "Allah'a ulaşmak için ne kadar uzunlukta bir merdivene

ihtiyaç vardır?” “Yağmur ve kar nasıl yağmaktadır?” “Niçin Allah benim sevdiğim kedimi o kazada öldürdü?” “Allah’ın babası kimdir?” “Eğer o her şeyi yapabiliyorsa, bana niçin bu kötü şeyi yaptırdı?” şeklinde bazen son derece karmaşık ve zor sorular olurken bazen de dini açıdan uygun olmayan ifadeler içerebilir. Bu sorulara vereceğimiz cevaplar ise onları psikolojik açıdan rahatlatılabileceği gibi, çocukların anlayış seviyelerinin ötesinde olduğunda ruhsal karmaşa yaşamalarına da neden olabilir. Bu yüzden, dini bir sorumluluk taşımayan çocuğun bu tür ifadeleri eleştirilerek, tedirginlik yaratılmamalıdır.

Zira, dini kavramların özellikle inançla ilgili kavramların pek çoğu soyut kavramlardır. Örneğin Allah, melek, ruh, cennet, cehennem, iyilik, kötülük, sevap, günah, Allah’ın sıfatları, vs. Dolayısıyla bu dönemde çocuklar bu gibi soyut kavramları, kendi düşünce yapılarının gereği, somut kavram ve anlamlara tercüme eder ki, bu da bazen istenmeyen sonuçlara götürebilir. Örneğin, çocuklar bu dönemde Allah’ı ve onun sıfatlarını daha çok, somut ifade ve kavramlarla ifade etmeye çalışırlar. Yine buna bağlı olarak Allah’ın evrendeki rolü de fiziki ve somut bir şekilde algılanır. Çocukların somut düşünce tarzına sahip olması, onların din eğitimini geciktirmeyi değil, din eğitimlerinde farklı metotlar kullanmayı gerektirir.

Benzer şekilde Topbaşı (2006: 81), *Okul Öncesi Dönem 6 Yaş Grubu Çocukların Törel (Ahlaki) Gelişiminde Dramanın Yeri ve Önemi* isimli yüksek lisans tezinde, 6 yaş grubu çocukların ahlaki gelişimini değerlendirirken, Piaget’nin bilişsel gelişim dönemlerinden biri olan işlem öncesi döneme şöyle yer vermektedir:

Piaget 2-7 yaşları arsına denk gelen gelişim düzeyini, işlem öncesi bilişsel gelişim düzeyi olarak belirlemektedir. Kohlberg’in kuramında ise, 3-9 yaşlar arası, gelenek öncesi düzey olarak gösterilmektedir. İşlem öncesi dönemde hakim olan düşünce biçimi “ben merkezci” düşüncedir. Ben merkezci düşünceye bağlı olarak, ahlâkî bir değerlendirme yapmak söz konusu olduğunda, çocuğun kendi istek ve gereksinimlerini ön plana alması olağan görülmektedir. Gelenek öncesi düzeyde çocuklarında görüşleri, eğer bir otorite figürü ortamda değilse, kendi istekleri doğrultusunda davranabilecekleridir. Geleneksel düzeye has olan başka kişilerin istek ve gereksinmelerinin farkında olup, onların bakış açılarından da olayları irdeleyebilme becerisi ben merkezci düşünceden kurtulmayı gerektirmektedir.

Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı isimli yüksek lisans tezinde Çakar (2007: 37-38), Piaget’nin bilişsel gelişim kuramındaki işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir. Piaget’nin görüşleri çerçevesinde çocuk düşüncesinin özelliklerini ele almaktadır. Osmanoğlu (2007: 20-21), *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramındaki

işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir. Kılavuz ve Yılmaz (2009: 127), *Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi* isimli makalelerinde, Piaget'nin işlem öncesi dönem özellikleri çerçevesinde çocuğun dini gelişimini şöyle değerlendirmektedir:

Okul öncesi dönemde 4-6 yaşındaki çocuklarda dini ilgi yüksektir. Ancak bu döneme kadar çocukta dini hayata dair gerçek bir fikir yeterince oluşmadığı için, dini düşüncenin henüz teşekkül etmediği söylenebilir. Bu yaşlardaki çocuğun dini konuları yorumlayabilme becerisi ve mantıksal düşünme yeteneği gelişmemiştir. Henüz mantıklı düşünme becerisi kazanmamış bu evredeki çocuklar din eğitimiyle verilen bilgilere karşı tutarsız ve şartlanmışlık duygularıyla karşılık verebilirler.

4-6 yaş grubu çocukların öğretilen bazı hususları anlamamaları ya da bilgileri çarpıtılmış bir şekilde öğrenebilmeleri mümkündür. Bu açıdan bu dönemdeki çocuklara dinin bilişsel yönü ile ilgili bilgiler vermektense çok, yetişkinlerle çocuklar arasında ilişkilere dayalı bir din eğitimi gerçekleştirilmesi daha uygun olacaktır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği, bu dönem çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama açısından bir takım bilgilerin zihinde tutulmasından daha önemlidir. Dinin eğitimiyle ilgili öğretmen ve öğrenci arasında çok kuvvetli sevgi bağları kurulmalı ve iyi ilişkiler gerçekleştirilmelidir.

Sezgisel dini düşünce dönemindeki öğrenciler dini değerleri kavramsal düzeyde öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları için dini değerleri ve inançları büyük ölçüde, başka insanlarla sosyal ilişkilere girmek suretiyle kazanırlar. Temel değerler önemli görülen diğer insanlar fark edilerek onlardan destek alınarak elde edilir.

Başka bir örnekte Söylemez (2009: 72), *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, bilişsel gelişim kuramında yer alan işlem öncesi dönem özelliklerine değinmektedir. Benzer şekilde Biberici (2010: 12-13), *2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir. İşlem öncesi dönemde çocukların bu bilişsel özellikleri sırasıyla geçirdiklerini ifade etmektedir. İşlem öncesi dönemin sembolik ve sezgisel aşamalarına da genişçe yer vermektedir. Başka bir örnekte de Dam (2010: 19-20), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir. Diğer din eğitimi çalışmalarında da yer verildiği gibi, çocukların dil ve kavram gelişimlerine,

benmerkezli, animist ve süreklilik gibi bilişsel özelliklerine değinilmektedir. Benzer şekilde İpşirli (2011: 15-16, 18). *3-6 Yaş Çocuğun Genel ve Din Eğitiminde Temel Değerler* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin işlem öncesi dönem özelliklerine genişçe yer vermektedir. Piaget'nin görüşleri çerçevesinde, sınıflandırma, sembolik oyun, dil becerisi, animizm, antropomorfizm, genelleme, ben merkezilik, gerçekçilik ve tersine çevirme gibi bilişsel özelliklere de değinilmektedir. Oruç ise (2011: 155, 208), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* isimli kitabında, bilişsel gelişme paralel olarak okul öncesi dönemde çocuğa verilen dini bilgilere ilişkin şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Okul öncesi dönemde çocuğa verilmesi uygun olan dini bilgi, diğer konulardaki olduğu gibi hazırlık mahiyetinde olmak zorundadır. Nasıl ki bu çağda okuma öğretileniyor ama sözlü öğretimle okumaya; boyama, kesme, katlama, yapıştırma gibi el faaliyetleriyle yazmaya hazırlık yapıyorsa, dini eğitimin bu safhasında da çocuğun dini uyanışına uygun uyarıcılar hazırlanabilir. Doğruluk, af, sevgi, merhamet, arkadaşlık, yardımlaşma gibi değerler yaşanan olaylarla bağlantılı olarak bu dönemde çocuğa verilmezse ileri ki yaşlarda Allah'ın iyiliği, affı ve cezasının anlatılması zorlaşır. Çocuğun okul çağında dini hazırbulunuşluğa ulaşması ancak bu şekilde erken dönemde verilecek din eğitimi ile mümkündür...

Okul öncesi dönemde çocukların, duaların Allah ile bağlantılı olduğunun farkında olmasına rağmen duaların anlamını anladıkları söylenemez. Dua çocuklar için niçin yapıldığı bilinmeyen ama her zaman yapılan bir eylemdir. Onlar için dua yatmadan önce, ibadet yerlerinde, yemekten önce veya sonra yapılan bir dini merasimdir. Yaklaşık altı yaşın sonlarında bir çok çocuk, işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçiş aşamasında olmasına rağmen daha spesifik ve karmaşık bir din dilinde düşünmeye ve konuşmaya başlar. Duaları da bu doğrultuda karmaşık bir yapı gösterir. Hayal gücünün gelişmesi, duygusal ve zihinsel düşünme, dua anlayışlarında da farklılaşmalara yol açar.

Ertaş (2012: 11-12), *Çocuklarda Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki işlem öncesi dönem özelliklerine atıfta bulunmaktadır. İşlem öncesi dönemin bilişsel özelliklerine ilişkin de tanımlamalar yapmaktadır. Mert de (2015: 10-11), *Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir. Kelimeleri kullanma, odaklanma, amaçlılık, tek boyutlu düşünme, animizm ve perspektif alma gibi

özelliklere işaret etmektedir. *Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi* isimli kitabında Kaya (2015: 69-70), inanç gelişim teorisinin dayandığı gelişim kuramlarını ele alırken, Piaget'nin işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir. Gerçekçilik, korunum, benmerkezcilik, animizm ve problem çözme gibi özellikler ele alınmaktadır. Çoban (2016: 60-61), *Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlak Eğitimi* isimli kitabında, okul öncesi gelişim dönem özelliklerini açıklarken, Piaget'nin işlem öncesi dönem özelliklerine yer vermektedir.

4.8.3. Somut İşlemler Dönemi

Bilişsel gelişim kuramındaki somut işlemler dönemine ilişkin örneklere bakacak olursak; Selçuk (1990: 110), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* isimli makalesinde, Piaget'nin somut işlemler dönemine ilişkin görüşlerinden hareketle çocukta dini gelişime ilişkin şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

Allah'ın birliğini, eşi benzeri olmadığını, bir yere bağlı olmadan düşünülmesi gerektiğini çocuğa sözle anlatmak bu yaşlarda kolay değildir. Somut işlemler döneminde bilgiler daha çok deneme, görüp izleme, bizzat katılma yoluyla zihinde tutulabilir, kullanılabilir ve genellenebilir. Zihin olgunluğu ancak buna elverişlidir.

Allah'ın yarattıklarını incelemeden O'nun yaratıcı sıfatını anlatmak, sevgi ve merhametle davranmanın, iyiliği ve adaleti uygulamanın örneklerini göstermeden Rahman, Rahim, Adil sıfatlarını benimsetmek güçtür. Allah'ın varlığının kolay kavranır hale gelebilmesi için, mümkün olduğu kadar hayattan alınmış örnekler ve konularla çocuğa yaklaşabilmeliyiz. Çocuğa kendi varlığı, tabiat ve kainat üzerinde düşündürmek, ona soru sormasını, inceleme ve araştırma yaparak sonuçları değerlendirmesini öğretmek, tasavvurlarının güçlenmesine yardım edici yollardır.

Başka bir çalışmada Ay (1999: 42), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki somut işlemler dönemi özelliklerine yer vermektedir. Başka bir örnekte Köylü (2000: 127), *Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan somut işlemler dönemine şöyle yer vermektedir:

İnancın ikinci basamağını Piaget'in somut işlemler (concrete operations) diye adlandırdığı 7-11 yaşları arasındaki çocukların inanç anlayışları oluşturmaktadır. Bu dönemdeki çocuk kendi inanç toplumuna aitliği

sembolize eden hikayeleri, inançları ve uygulamaları kendine mal eder. Daha önceki ayrı ayrı olaylardan meydana gelmiş tecrübe kavramı anlam sağlamada bir düzen ve sıra oluşturan mantiki bir yapılanmayı sağlar. Diğerlerinin görüşlerini alma ve paylaşmada bir artış vardır. Anlatılan hikayeler, dramalar ve mitolojiler tecrübeyi anlamada önemli araçlardır. Bununla beraber yorum, henüz sembolik ve soyut olmaktan ziyade somut ve lafzidir.

Aydın (2002: 16), *Din Öğretiminde Yöntemler* isimli kitabında, öğretim ilkeleri üzerinde dururken, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında ele aldığı somut düşünceye ilişkin değerlendirmeler yapmaktadır. Özellikle ilkokul çocuklarının daha iyi öğrenmelerinde, somutlaştırmanın ve görsel işitsel materyal kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Akyürek (2003: 35-36), *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi* isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan somut işlemler dönemine yer vermektedir. Bu dönemde çocukların neden-sonuç ilişkileri kurma, korunum, akıl yürütme ve tersine çevirme gibi işlemleri yapmaya başladıkları ancak göremedikleri nesne ve durumlarla ilgili kavram geliştiremediklerini ifade etmektedir. Köylü ise (2004b: 29), *Farklı Din ve Kültürlere Mensup Çocukların Dini İnanç ve Tanrı Tasavvurları* isimli makalesinde, çocukta dini düşüncenin gelişimini değerlendirirken Piaget'nin somut işlemler dönemine şöyle yer vermektedir:

Üçüncü safha: Bu safha somut işlemsel düşünce safhasıdır. Bu dönem 8 yaşından 13 yaşına kadar devam eder. Bu basamakta mantıkî düşünce sadece kısıtlı bir alanda mümkündür. Dinî ifadeler lafzî olarak anlaşılır. İncil ya da diğer dinî kaynaklardaki tüm sembolik ifadeler lafzî olarak yorumlanır. Çocuk somut bir durumdan diğer durumu genelleştiremez ve ben merkezci düşüncelerinden kurtulamaz. Çocukların bu dönemdeki Tanrı inançları antropomorfik bir özellik taşır. Dördüncü Safha: İkinci geçiş dönemi: Somut ve soyut dinî düşünce arasındaki orta basamak olup, bu dönemdeki çocuklar dinî kavramlarla ilgili olarak soyut düşüncenin bazı şekillerine ilişkin bir şeyler yapmaya teşebbüs ederler. Ancak, önceki somut düşünce alışkanlıkları onun bu şekil düşünmesini engeller. Çocuk daha fazla mantıkî düşünmeye iştirak eder. Fakat somut düşünme unsurları tarafından hâlâ zihinleri meşgul olur.

Çocuk bu basamakta sözel ifadelerle ilgilenmeye ve çeşitli alternatifler ve hipotezler üretmeye çalışır. Goldman, birçok kişinin bu basamaktan ileri gidemediğini ve böylece gerçek dinî düşünce basamağına ulaşamadığını ifade eder. Hz. Musa'nın niçin Tanrı'ya bakmaktan korktuğuna ilişkin bir çocuğun verdiği cevap bu duruma bir örnek teşkil etmektedir. Çocuk, "Hz. Musa bir kişiyi öldürdü de ondan yüzüne bakamadı" diye cevap verir. Bu cevap çocuğun bir hipotez teşkil ederek, hikâyenin dışına çıkmaya teşebbüs ettiğini

göstermektedir. Diğer bir çocuk da aynı soruya şu cevabı verir: “Hz. Musa kendisine inanmayan kişiler tarafından kendisine gülünmesini istememiştir”. Yanan çalıyla ilgili olarak da bir çocuk, çalının kutsal olduğunu, bu yüzden yanıp kül olmadığını ileri sürmüştür. Görüldüğü gibi çocuk burada hikâyenin lafzî manasının dışına çıkmaya çalışıyor, ancak tam olarak başaramıyor.

Şimşek (2004: 210), *Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin temel kavramlarından somut düşünce özelliklerine yer vermektedir. *Okulöncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma* isimli makalesinde Öcal (2004: 73), Piaget'nin somut düşünce özellikleri ile çocukta Allah tasavvuru arasında şöyle değerlendirme yapmaktadır:

Gerek kızların ve gerekse erkeklerin cevaplarına dikkat edilirse, -bir-iki istisnası hariç- 9. yaşa gelmiş çocuklar arasında önceki yaş dönemlerinde olduğu gibi Allah'ı bir insana veya maddi / somut bir varlığa benzeten pek kalmamıştır. Yani bir başka ifade ile bu yaş grubuna gelen Müslüman çocuklarında ruhsal ve dinî duygu ve düşünce bakımından gelişmişlik seviyesi çocuktan çocuğa farklılık arz etse de, artık Allah'ı somut veya cismanî bir varlık olarak değil, soyut yani gözle görülemeyen bir varlık olarak düşünme ve kabul etme dönemine geçiş yaptıkları söylenebilir. Bunun doğal sonucu olarak, Allah'ın, önceki tasavvurlarından farklı olduğunu anlayabilmektedirler.

Hâlbuki özellikle Batılı eğitimcilerce Hıristiyanlık inancına sahip olan aile çocukları üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar -ki onlardan bir kısmı bu araştırmada kaynak olarak kullanılmıştır- Müslüman çocuklarından farklıdır. Onlarda gözle görülemeyen varlıkları kabul etme ve olduğu gibi tanımlamaya çalışma, bir başka deyimle somuttan soyut düşünceye geçiş yaşı olarak 11 ila 12 ve hatta 13. yaş gösterilmektedir. Genellikle Batılıların araştırma ve tespitlerinden hareketle Türkiye'de yapılan bazı yayınlarda da somuttan soyuta geçiş için aynı yaş dönemine atıfta bulunmaktadır. Peki bu fark nereden kaynaklanmaktadır? Müslüman çocukları daha 9. yaşlarında iken Allah'ı “görülemeyen” ve soyut bir varlık olarak kabul etme aşamasına gelirken, neden Hıristiyan veya diğer bazı din mensubu insanların çocukları bu basamağa ancak 11-12. yaşlarında ulaşabilmektedirler?.. Kanaatimizce bunun sebebi şudur: Müslüman aileler, çocuklarına inandıkları yüce varlık olan Allah'ı tanıtmaya, kavratmaya çalışıp, bu konuda bilgilendirme yaparken, “bu Allah'tır (Tanrı'dır)” diye onların önlerine elle tutulur, gözle görülür herhangi bir varlığı koymamaktadırlar. Halk arasındaki geleneksel anlatım biçimine göre onlara Allah şöyle anlatılmaktadır: “Allah, ne yerdedir, ne gökte, ne sağdadır, ne solda, nerede anarsan oradadır. Allah, hava gibi her yerde mevcuttur ama görülmez. Havayı teneffüs ederiz ama göremeyiz. Allah'ı da göremeyiz fakat biz O'nu kalbimizde hissederiz... vb.

Mehmedoğlu (2005b: 44-45), *Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci* isimli kitabında, İbn Tufeyl'in Hayy hikayesini anlatırken Piaget'nin somut işlemler dönemine atıfta bulunmaktadır. Başka bir örnekte Malakçı (2006: 78), *Dua Eğitimi ve Öğretimi* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki somut işlemler dönemine yer vermektedir. Piaget'nin 7 ile 9 yaş arasını somut işlemler dönemi olarak nitelediğini, 7 yaşından itibaren çocukların dinî konular üzerine daha canlı yönelmeye başladını, çocuğun dua anlayışının hala ferdi, dış dünyaya ait rutin faaliyetlerden ibaret olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Çakar, (2007: 38-41), *Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki somut işlemler dönem özelliklerine yer vermektedir. Okul çağına denk gelen bu dönemde çocukların somut bilgileri işleyebildiğini, mantıksal düşüncenin başladığını ve dili bir yetişkin gibi kullanabildiğini fakat soyut kavramları anlayamadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca din ve ahlâk eğitimi açısından hikâyelerin en işlevsel olduğu dönemin çocuklar için somut işlemler dönemi olduğunu belirtmektedir. Osmanoğlu (2007: 21-22), *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki somut işlemler dönem özelliklerine yer vermektedir. Erdoğan (2008), *Çoklu Zeka Kuramı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Konularının İşlenişi* isimli yüksek lisans tezinde, çalışma kapsamına giren öğrencilerin Piaget'nin somut işlemler dönemine denk geldiğine işaretmekte ve somut işlemler dönemine yer vermektedir. Kılavuz ve Yılmaz (2009: 129-131), *Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi* isimli makalelerinde, Piaget'nin somut işlemler dönemi özellikleri çerçevesinde çocuğun dini gelişimini şöyle değerlendirmektedir:

İlkokul yıllarına tekabül eden 7-12 yaşlarındaki çocuklar somut dini düşünce evresindedir. Bu evrede mantıksal düşünme yeteneği gelişmeye başlamıştır. Piaget'in somut işlemler evresine uygun olarak çocuk, dünyadaki işleyişi anlamaya başlamıştır. Ayrıca çocuk uzay, zaman ve sayılan kategorileri ile birlikte düzenleme yeteneği elde etme ve sebep sonuç ilişkilerini kavrama durumuna ulaşmıştır. Hayal ile gerçek dünya arasında ayırım yapabilecek düzeye gelen çocuk, başkalarının dini yaşantı ile ilgili değerlendirmelerini de ayırt e de bilmektedir.

7-12 yaşlarında olan çocuklar henüz daha soyut düşünme aşamasına geçemedikleri için somut bir olaydan diğerine genelleme yapamamakta ve ben merkezli düşünce sınırını aşamamaktadırlar. Bu dönemde gene de antropomorfik (insan biçimci) düşüncenin hakimiyeti söz konusudur. Çocuğun Allah ile ilgili tasavvurlarında antropomorfik yorumlamanın izlerini görmek mümkündür. Somut dini düşünce evresindeki çocuklar, mantıksal düşünme becerisine sınırlı da olsa sahip oldukları için, dini düşünce ile ilgili bazı hususları kavrayacak aşamaya ulaşmışlardır. Bu düşünme genellikle görünür ve elle tutulur objeler ve çocuğun kendi tecrübeleri sonucu elde edilen hususlar ile sınırlıdır. Bu düşünme şeklinde dini ifadeler kavram olarak anlaşılakta ve dini kaynaklardaki sembolik ifadeler kavramsal açıdan yorumlanmaktadır.

Somut dini düşünme aşamasındaki çocuklarda din dilinin kullanımında da sınırlılıklar söz konusudur. Onlar sembolik bir kelime ya da ifadeyi tekrarlayabilir, hatta sembolik bir kelimeyi duygusal tarzda da tecrübe edebilirler. Ancak çocuklar sembolü tam olarak anlayamadıkları gibi, bunu başkalarına açıklama konusunda da yeterli değillerdir. Sonuç olarak bu dönemdeki çocukların dini öğrenme konusunda sınırlı bir tecrübeye sahip olduklarını söylemek mümkündür.

7-12 yaşındaki çocuklar dinin gerçek tabiatını anlamaya hazır olmadıkları için, bu evredeki din eğitimi uygulamalarında dinin, sadece bir takım kurallara uyulmasında ibaret olduğu ile ilgili kanaatin uyandırılmasından kaçınılması gerekir. Din öğretimi etkinlikleri gerçekleştirilirken, dinin yaşanılan hayatla bütünleşmiş bir olgu olarak aktarılmasına özen gösterilmelidir. Çocuğun yaşadığı hayattan hareket ederek bazı dini temalara vurgu yapılabilir. Onun yaşadığı evi, anne babası, arkadaşları, sevdiği insanlar, giysisi, yiyecekleri, kutlamalar ve ona verilen armağanlardan hareket ederek din fikrinin oluşmasına ve geliştirilmesine yardımcı olmak mümkündür. Ayrıca bireyin kendisi, çevresinde yaşayan bitkiler, hayvanlar, ışık, su, ses, hava, hukuk, düzen ve hikayeler gibi hayattan seçilmiş temalar, dini materyale giriş olarak kolaylıkla kullanılabilir ve bu fikirler de dini gelenekten çıkarılabilir. Bu çerçevede çocukların tecrübelerini zenginleştirmek, Allah'ın eserlerinden hareket ederek Allah tasavvuru geliştirmek, ibadetlere alıştırmak ve bu konulara aşinalık kazandırmak gerekmektedir.

10-12 yaşlarına ulaştıklarında çocukların düşüncesi hala somut düzeyde olmasına rağmen, bazıları bu düşünme biçiminin ötesine geçmeye başlarlar. Akil-baliğ olup beden ve ruh bakımından olgunlaşarak çocukluktan farklı bir yapıya geçilen bu dönem, öğrencilerin beden, zihin ve duygu gelişimleri bakımından din eğitimine en çok ihtiyaç duydukları hassas bir dönemdir. Çocukluğun oyun çağını geride bırakan ve artık hayattaki gerçek rolünü oynamak üzere hazırlanması gerektiğini anlamaya başlayan öğrenciler, başkalarının yönlendirmelerine kulak asmaksızın, sahip oldukları güç ve bilgilerle kendi ayakları üzerinde durmanın yollarını aramaktadırlar. Öyleyse bu yaşlarda günlük hayatla ilgili konuların öğrenimine devam edilmeli ve çocuğa din ile ilgili daha fazla malzeme sunulmalıdır. Ayrıca çocukların

gelişim aşamalarına hazırlamak için daha çok eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi için etkinlikler düzenlenmelidir.

Somut dini düşünce döneminde aktif öğretim metotları kullanarak çocuğa dini değerleri benimsetmeye çalışmak yararlı bir uygulama olacaktır. Öğrenci, dini ve ahlaki değerlerle ilgili materyallere ulaşabilmeli, hikayeleri kendi tecrübelerine çevirebilmeli, kendi yorumlarını drama şekline sokabilmelidir. Ayrıca boyama, çizim yapma, hatıra defteri yazma gibi etkinlikler yapması da çocuğun aktif öğrenmesine katkı sağlayacaktır.

Başka bir örnekte Bolay (2009: 83), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* isimli kitabında, Piaget'nin çocuk düşüncesindeki somut evre ve benmerkezcilik özelliklerine yer vermektedir. Söylemez de (2009: 72), *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde, bilişsel gelişim kuramında yer alan somut işlemler dönemi özelliklerine yer vermektedir. Benzer şekilde Erhun (2010: 9-12), *7-12 Yaş Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin somut işlemler dönem özelliklerine yer vermektedir. Somutlaştırmanın bu dönemde çocukların öğrenme hızını arttırdığını belirtmekte ayrıca çocukların göremediği nesne ve olaylar üzerinde kavram geliştirmelerinin zor olduğunu ifade etmektedir. Başka bir örnekte Zengin (2010: 39), *Yapılandırıcılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği* isimli doktora tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki somut işlemler döneme yer vermektedir. Benzer şekilde Dam (2010: 21-22), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* isimli makalesinde, Piaget'nin somut işlemler dönemine yer vermektedir. Korunum özelliğinin kazanılmaya başladığını, bu dönemde çocukların görerek daha iyi öğrendiklerini, dönemin sonuna doğru çocukların inançlarının sebeplerini açıklayabileceklerini ifade etmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi isimli kitabında Oruç (2011: 190), Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki somut ve soyut düşünce ile inanç öğretimi arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

İslam'da ilk ve en temel konulardan biri Allah'a imanın öğretilmesidir. Çünkü diğer bütün inanç ve ibadet esasları bu temel üzerine kurulmuştur. Bu nedenle, diğer dinlerden farklı olarak İslam, Allah'a inanmayı öncelikli bir konuya yerleştirmiştir. Bu eğitimin hareket alanını ise bütün somut özelliklerin

ötesinde soyut bir varlık olarak Allah'ı anlama çabası oluşturur. Erken dönemden itibaren her ne kadar çocuk soyut kavramları anlayacak düzeyde olmasa da somut varlıklardan faydalanarak Allah inancı bir ilk basamak olarak öğretilir.

Fersahoğlu ve Demir (2012: 58), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi* isimli kitaplarında, çocuğunun gelişim özelliklerini açıklarken, Piaget'nin somut düşünce özelliklerine atıf yapmaktadırlar. *Çocuklarda Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezinde Ertaş (2012: 13), Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki somut işlemler dönem özelliklerine şöyle atıfta bulunmaktadır:

Somut işlemler aşaması 7–11 yaşlar arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk, büyüklük, uzay, hacim, sayı ve zaman konularında akıl ve ilkel bir mantık yürütmeye başlamaktadır. Somut nesnelere kavramsal işlemler uygulayabilecek duruma gelmektedir. Nesnelere belirli özellikleriyle sınıflandırabilmektedir. Bu dönemde problemin çözülmesi somut nesnelere, “burada” ve “şimdi” gibi anlık durumların olmasına bağlıdır. Çocuklar bu dönemde korunum ilkesini anlayabilirler, çünkü somut işlemleri tersine döndürebilirler...

Piaget'ye göre somut işlemler döneminde olan çocuklar yeni bir dizi kural değiştirirler. “Gruplandırma” adı verilen bu işlemin özel mantıksal niteliği vardır. Tüm dünyada çocukların somut işlemler döneminde okula başlamaları, onların bu dönemde bazı işlemleri zihinsel olarak yapabilecek durumda olmalarındandır. Okul çağındaki bir çocuğun düşünüşünün başlıca özelliği de bu “gruplama” yeteneğine sahip oluşudur. Bundan “sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekân” kavramları oluşur...

Ancak bu yaştaki çocuk göremediği nesne ve olaylara ilişkin kavramları geliştirmede kusurlu olabilir. Sözelimi ‘Ordu düşman kalesini sardı.’ tümcesindeki her bir sözcük çocuğun göremediği bir kavramı temsil etmektedir. ‘ordu’, ‘düşman’, ‘kale’, ‘sarmak’, kavramları çocukta kolay gelişmez. Olayları ve dünyayı, başkaları açısından da görebilirler. Ancak bu dönemde, düşünme süreçleri çocuk tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yöneliktir. Çocuklar, somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Soyut problemleri ise henüz çözemezler. Soyut kavramları, çevresindekileri model alma yoluyla yerinde kullanmalarına rağmen, anlamlarını açıklayamazlar.

Başka bir örnekte Karasan (2013: 24-25), 4 ve 5. *Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin somut işlemler dönem özelliklerine yer vermektedir. Mert (2015: 12-13), *Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi* isimli

yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki somut işlemler dönem özelliklerine şöyle yer vermektedir:

Piaget'ye göre bu dönemin en önemli özelliklerinden biri; biçimi değişen bir nesnenin, ağırlık ve miktarının sabit kalacağını bilme anlamına gelen, Korunum (Değişmezlik) İlkesi'nin kazanılmasıdır. Ağırlık Korunumu; görünümü ve hacmi değişen bir nesnenin ağırlığının sabit kaldığının bilinmesidir. Bir kilo pamuk ile bir kilo tahtanın eşit ağırlıkta olduğunu söyleyen birey, ağırlık korunumunu kazanmış demektir. Sayı Korunumu; aynı sayıdaki nesnelere, birbirine bitişik olarak veya birbirinden ayrı ve dağınık olarak sıralanmış olsalar bile, bitişik sıralanan nesnelere, dağınık sıralananlardan az olmadığı, her iki grubun da eşit sayıda nesne içerdiğinin anlaşılabilmesidir. Miktar Korunumu; nesnelere şekilleri değişse bile miktarının aynı olacağını bilinmesidir. Bu korunumu kazanan birey, düz duran aynı uzunluktaki iki hortumdan biri kıvrıldığında, kıvrılan hortumun diğer hortuma eşit olduğunu söyler. Hacim Korunumu; şekli değişen nesnenin hacminin sabit kaldığının bilinmesidir. İnce uzun ve kısa geniş iki ayrı kaba dökülen aynı miktardaki sıvının miktarının aynı olduğunu anlayan çocuk bu korunumu kazanmış demektir.

Çocuk kendi kafasında zihinsel olarak işlemler yapabilir duruma gelmiştir. Bu onun görüşleri sıraya koymasına, parçalara bölerken bütünü hatırlamasına ve bu faaliyetleri kendi orijinal ifadesine dönüştürmesine işaret eder. Çocuk bütünü, parçaların birbirinin yerine geçişini ve birbirine nasıl uyduğunu görür. Aynı zamanda o miktarların biçimleri değiştiği halde nasıl aynı kaldıklarını görür. Örneğin, çocuk yığın halinde bir çamurun, ip gibi yuvarlandığında miktarının hala aynı olduğunu farkına varır duruma gelir. Nesnelere belli ilişkilere göre bir sıraya koyma yeteneği de bu dönemde kazanılır. İşlem öncesi dönemdeki bir çocuk farklı uzunluklardaki iki çubuğu sıralayabilir ancak üçüncü bir çubuğu bu sıralamaya dahil edemezken, somut işlemler dönemindeki çocuk ikiden fazla çubuğu uzunluklarına göre sıraya dizebilir.

Kaya (2015: 70-71) *Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi* isimli kitabında, inanç gelişim teorisinin dayandığı gelişim teorilerini ele alırken, Piaget'nin somut işlemler dönemi özelliklerine yer vermektedir. Ele alınan diğer din eğitimi çalışmalarında olduğu gibi burada da, Piaget'nin somut işlemler döneminin ve bu döneme ait bilişsel özelliklerin eleştiriler dikkate alınmaksızın kabul edildiği ve din eğitiminin bu çerçevede değerlendirildiği görülmektedir.

4.8.4. Soyut İşlemler Dönemi

Bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut işlemler dönemine ilişkin din eğitimi çalışmalarında yer alan örneklere bakacak olursak; Selçuk (1991: 32-33), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* isimli kitabında, Piaget'nin soyut düşünceye ilişkin görüşleri çerçevesinde, çocuklardaki dini düşünce gelişimini şöyle değerlendirmektedir:

Din dilindeki pek çok kelimenin anlaşılması çocuk için çok güçtür. Ölüm, kutsallık, günah, sevap, iyilik bunlardan sadece birkaçıdır. Aslında başlangıçta çocuklar, soyut kavramları, deyimleri, atasözleri ve espirileri anlamakta sıkıntı çekerler. Çocuk bunları müşahhas anlamda düşünür ve çoğunlukla yanlış anlar veya ters anlam verebilir.

Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi düşüncenin müşahhas özelliği Tanrı'yu tasvir etmede de kendini gösterir. Çocuk antropomorfik bir düşünce içinde Tanrı'yu büyük bir insan gibi hayal eder. Bu tarz düşünce zihnin gelişimine tabiidir ve kaçınılmazdır. Varsın başlangıçta çocuk Allah'ı bir dev insan veya bir ihtiyar şeklinde tasavvur etsin. Örgün eğitime geçtiğinde aile eğitiminde ve okul öncesi eğitimin bütünlüğü içinde öğrenilenler aklileştirilip yüceltilirken din eğitimi ve öğretimi içinde de bu türlü Allah tasavvurları yücelecektir.

Benzer şekilde Konuk (1994: 71), *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut düşünceden hareketle, çocukların Allah tasavvurlarına ilişkin değerlendirme yapmaktadır. Başka bir örnekte Bilgin (1995: 74-75), *Çocuklarımızın Duyguları ve Duaları* isimli makalesinde, Piaget'nin soyut düşünceye ilişkin görüşleri çerçevesinde, çocukların dua anlayışlarını değerlendirmektedir. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar* isimli kitabında Öcal (1999: 50), Piaget'ye ilişkin kavram ve yaklaşımlarla, Allah tasavvuru üzerinden çocuklardaki dini duygu ve düşünce gelişimini ele almaktadır. Başka bir örnekte Köylü (2000: 47-48), *Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki soyut işlemler dönemine şöyle yer vermektedir:

İlk yetişkinlik döneminin en temel özelliklerinden birisi de kişinin zihinsel kapasite açısından en zirveye ulaşmasıdır. Piaget'in ifadesiyle formal işlemler (formel operation) devresinin yer aldığı 12-15 yaşları arasında olan bu dönemde zeka en yüksek seviyeye ulaşır. Bu formel işlemlerle ergen ilk kez soyut olarak düşünebilir, varsayımına dayalı ihtimalleri göz önüne alabilir ve

tüm mantıki işlemleri kullanabilir. Bu artık onun ideolojileri anlayabileceği, sorgulayabileceği ve formüle edebileceği anlamına gelir. O evren dahilinde hayatın anlamını düşünebilir. Yine o, siyasi ve sosyal kurumlarda ve ebeveyn davranışlarındaki mantıki kusurları bulabilir. O uzak, tarihi rol modelleri kimliğine bürünebilir. O artık zihni olarak kişilik ve şahsiyetlerle ilgili sorunları ortaya koyabilir. Toplumun bir üyesi ve evrende bir yaratık olarak kozmik bir varlık hissi geliştirebilir. O bilişsel olarak bir ahlaki değerler sistemi, bir siyasi ve dünya görüşü geliştirmeye başlar. O mesleğinde ihtiyacı olabileceği bilimsel metot ve teknik bilgileri öğrenme kapasitesine sahiptir. Diğerlerinin bakış açısını ya da onların değerlendirmelerini anlayabilecek ve değerlendirebilecek kapasitededir. Toplumda sosyal etkileşimi anlayabilecek düzeydedir.

Benzer şekilde Gündüz (2002: 152, 212) *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi* isimli kitabında, gençlik dönemi din eğitimini ele alırken, Piaget'nin soyut gelişim dönemine ilişkin görüşlerine şöyle yer vermektedir:

Gençlik döneminin en önemli özelliklerinden biri soyut düşünmenin başladığı bir evre olmasıdır. Bulûğa yaklaşan çocuk, fiziksel özellikleri açısından olduğu gibi duygusal, ruhsal ve zihinsel özellikleri açısından da oldukça aktif bir döneme girer; zihin ve düşünce hayatı gerek derinlik ve gerekse genişlik yönünden büyük bir kapasite kazanır. Bu bakımdan Hz. İbrahim'in bu sözleri tipik bir gencin varlığı anlamlandırma ve akli temele dayandırma ihtiyaç ve çabası arasında bir paralellik görmek mümkündür. Hz. İbrahim'in bu olaydaki düşünsel tavrı, gençlik dönemindeki zihinsel aktivitenin niteliğini yansıtmaktadır. Çünkü gençlik döneminde zihinsel süreçler, kısaca, varsayımlar kurmak, diğer olasılıkları düşünmek ve mantıksal sonuçlar çıkarmak şeklinde işlenmektedir...

Psikologlar, dini, insan kalbinin derinliklerine kök salmış kuvvetli bir ihtiyaç olarak görmekte, onun kaldırılması durumunda yerini mutlaka başka düşünce ve inançların dolduracağını ifade etmektedirler. Gelişim psikologları ise, çocuklarda Tanrı kavramının, zeka düzeyi düşük olanlar istisna edilirse, 14 yaşlarına gelindiğinde maddi içeriğini kaybedip ruhani bir nitelik kazandığını belirtmektedirler. Hatta Tanrı'yı soyut bir varlık olarak düşünme yaşını, 11'e kadar indirmekte fakat genel olarak bu kadar erken dönemde görülen anlayışın 15 yaşına değin tam olarak soyut bir yapıya kavuşmadığını ifade etmektedirler. Doğum yaşı yerine gelişim yaşı esas alındığında biyolojik olgunluğun bir işareti olan bulûğ olayı ile birlikte genel olarak soyut düşünme kabiliyetinin de geliştiği söylenebilir.

Doğan ve Tosun (2002: 130), *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretimi* isimli çalışmalarında, din dili ile soyut düşünce arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Din dilinin benzetme özelliği olduğu öğrencilere anlatılmalıdır. Benzetme Tanrı'nın kendisini anlatırken insana benzemediği halde insanın anlayabilmesi için insanın bildiği ve anladığı sözcükleri kullanması sebebiyledir. Tanrı görür, işitir derken bu görme ve işitme için, Tanrı'nın göze ve kulağa ihtiyacı olmadığını, onlarsız da Tanrı'nın görüp işitebileceğini çocuklara fark ettirmek gerekir. Böylece onun soyut düşünme yeteneğinin gelişmesine de katkıda bulunulmuş olur.

Başka bir örnekte Akyürek (2003: 36-38), *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi* isimli doktora tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut işlemler dönemine şöyle yer vermektedir:

Bu dönemde çocuk, somuta bağlı kalmaksızın ilişkileri kullanarak akıl yürütülebilir. Eşyayı somut biçimde ele alma gereği duymaksızın soyut biçimde kavrayabilir. Düşüncesini irdeleme, düzeltme, varsayımlar ve kuramlar ortaya atıp bunlar üstünde kafa yorma gibi yetenekleri gittikçe gelişmektedir. Çocuk, kendi düşüncesini irdeleyebilecek durumdadır. Ayrıca o, hem tümevarım hem de tümenden gelim yoluyla bir yetişkin gibi akıl yürütebilmektedir. Bu dönemden önce onun tüme varım ve tümenden gelim yoluyla düşünememesinin nedenleri şunlardır:

- Nesne ve olgular arasındaki ilişkileri kavramadaki yetersizlik,
- “İç dikkat” alanındaki darlık,
- Çözümleme ve bireşim yapmadaki yetersizlik
- Olgu ve olayları hatırlamadaki yetersizlik.

Bu beceri kazanan çocuk, soyut işlemler döneminde soruna değişik açılardan bakabilir, başkalarının görüş açılarını fark edebilir. Soyut işlemler döneminde ergen kavram kazanmada soyutlamanın en üst düzeyine ulaşabilir. Karmaşık ve üst düzey kavramların kritik özellikleri, herhangi bir somut-emprik destek olmaksızın doğrudan bilişsel yapısı ile ilişkilendirebilir. Ortaya çıkan kavramları, daha soyut fikirleri üretmek amacıyla dil yoluyla yeniden tanımlayabilir. Bu dönemde çocuk, kavram öğrenme ve onu tanımlama becerisinde oldukça ilerlemiş durumdadır.

Bu dönemde ergenlik çağıyla birlikte yardım almaksızın genel nesnel kavramlar oluşturma yeteneğinde bir artış olmaktadır. Algıdan arınmış bir biçimde kavramlarla düşünme, on iki yaşından küçük bir çocuğun zihinsel gelişimini aşmaktadır. Bu dönemde ergen, mantık kurallarına dayalı önermelerle, nesne ve olayların özelliklerini gruplayabilir. 11-12 yaşında

cebirsel işlemlere dayalı gruplama yapabilecek durumdadır. Bu durum onun kavramlar arası ilişkiler kurmasına, kavramın kritik özelliklerini önermelere dayalı olarak belirlemesine önemli katkılar sağlar.

Bu dönemde gençler bilimsel yöntemle problemleri çözmeye başlarlar. Bilgiyi soyut olarak üretebilirler. Bu durum onların mantıksal tarzda soyut problemleri çözebilmelerine yardımcı olur. Bilişsel gelişimdeki değişikliklerle birlikte bu dönemde, değer ve inanç sistemlerini bilinçli olarak yapılandırma çalışmaları da başlar. Gençler kendi değer sistemlerini örgütlemeye çalışırlar.

Başka bir çalışmada Köylü (2004b: 29), *Farklı Din ve Kültürlere Mensup Çocukların Dini İnanç ve Tanrı Tasavvurları* isimli makalesinde, çocukta dini düşüncenin gelişimini değerlendirirken Piaget'nin soyut işlemler dönemine şöyle yer vermektedir:

Bu safha ya da basamak soyut işlemsel dinî düşünce basamağıdır. 13-14 yaşındaki bir çocuk bu düşünce şeklini başarmaya başlar. Bu dönemde çocuk, soyut ve sembolik terimlerle düşünebilir. Onun düşüncesi tutarlıdır. Zira o, tezatları görüp çeşitli hipotezler üretebilir. O bir kelime ya da kavramın ifade ettiği imalardan orijinal tartışmaya dönebilir.

Bu basamaktaki bir çocuk, Hz. Musa'nın Tanrı'ya bakmasından korktuğunu zira, bunun da nedeninin, Hz. Musa'nın Tanrı'nın büyüklüğünden dehşete kapılmış olabileceği olduğunu düşünmektedir. Çocuklar yanan çalıyı Hz. Musa'nın kendi içindeki bir fenomen olarak görmüşlerdir. Kızıl Denizle ilgili mucize için de, tabii izahlar vermeye çalışmışlardır.

Ölüm Olayının Çocuklar Üzerindeki Etkisi ve "Ölüm Eğitimi" isimli makalesinde Köylü (2004c: 104), çocukların ölüm anlayışlarını ortaya koyarken Piaget'nin soyut düşüncenin gelişimine ilişkin görüşlerine şöyle atıfta bulunmaktadır:

Çocukların ölüm anlayışlarını özetlersek, şunları söyleyebiliriz: İlk iki yılda çocukların ölümle ilgili olarak herhangi bir anlayış ve düşünceleri yoktur. Zira çocuk bu dönemde somut bir dünyada yaşamaktadır. Oysa ölüm olayı soyut bir kavramdır. Dolayısıyla bu dönemdeki çocukların, ölümün gerçekten ne anlama geldiğini kavramaları zordur. Ancak altı aylıkken bile annesini kaybeden çocukların "saldırganca davrandıkları" da bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda her ne kadar bu ilk dönemde çocuklar ölüm olayını anlamasalar bile, onun etkisine bir reaksiyon gösterebilmektedirler. 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda ölüm olayı, uyku ve uzak bir yere seyahat şeklinde algılanır. Bu anlayışa göre nasıl ki insanlar uykudan uyanıyorsa, aynı şekilde ölümden de tekrar uyanıp canlanabilirler.

Yine küçük çocuklara göre ölümden dikkatli olunmak suretiyle kaçınılabılır. Dahası, küçük çocuklar ölen bir kişinin duygu ve düşüncelere sahip olabileceğini ve bazı faaliyetleri yapabileceğine inanırlar. Her ne kadar bu dönemde Piaget'e göre, çocuklardan soyut düşünceleri ya da soyut kavramları anlamaları beklenmese bile, ölüm hakkında düşünmeye başladıkları ve zamanla ölümlle ilgili konuşabildikleri de bir gerçektir. Bu yaşlarda çocuklar ölen bir kuşun ya da kedinin gerçekte ne olduğunu anlamak için, sürekli olarak onları yoklarlar. Çocuk bu tecrübeyle ölümün geçici bir fenomen olmayıp, sürekli bir durum olduğunu ve vücuttan bir parçanın ayrıldığını düşünür.

Benzer şekilde Öcal (2004: 77-78), *Okulöncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma* isimli makalesinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut işlemler dönemine şöyle yer vermektedir:

Çocuk, ileriki yaşlarda somut düşünce seviyesinden, soyut düşünce seviyesine geçerek, tenzihi bir Allah anlayışına sahip olur. Son çocukluk evresinde çocuğun çevresi genişler, daha önce anlaşılmasız olan kavramlar yavaş yavaş açıklık kazanmaya başlar. Bu evredeki çocukta, bilinçli ve gerçekçi bir din anlayışı oluşmaya başlar. Özellikle 7-9 yaşını dini inancın uyandığı ve geliştiği bir dönemdir. Çocuğun akli ve ruhi gelişmesine paralel olarak dine karşı ilgisinde de gelişmeler olur. Çocuk, kavramsal düşünce yeteneğini geliştirdikçe, daha çok egosantrik olan ilk düşünme biçiminde de değişmeye görülür.

İlk çocukluk evresinde, Allah'ı insana ait modeller, çizgiler içinde düşünen çocukta bu antropomorfik düşünce, bu dönemde yerini gitgide sembolik ve soyut bir anlayışa bırakır. Çünkü, son çocukluk evresinin ortalarından itibaren, somut düşünce safhasından, daha esnek, hatta soyut kavram ve konularında bir dereceye kadar anlaşılacağı safhaya geçiş söz konusudur. Dönemin sonlarına doğru somut düşünme evresi sona ererken, soyut düşünme evresi başlar...

11. yaştan itibaren çocuklar artık Allah'ın görünmez bir varlık olduğunu iyice anlama ve kavramaları kadar O'nun varlığı ve birliği konusunda da tereddütsüz ve kesin bir inanca ulaşmış olmaktadır. Onlara göre Allah vardır ve birdir. Allah insanlar tarafından görünmez ama O herkesi görür ve gözetler. Allah güçlü ve kuvvetlidir, fakat O'nun gücü ve kudreti insanlarınki ile mukayese dahi edilemez. O'nun belli bir şekli yoktur. Her şeyi ve herkesi kuşatır. Allah'ın bilgisi dışında her hangi bir şey olamaz.

Başka bir örnekte Mehmedoğlu (2005a: 39, 80), *Ahlâkî ve Dinî Gelişim* isimli kitabında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki soyut işlemler dönemine atıf

yapmaktadır. *Gençlik Döneminde Görülen Bazı Psikolojik Belirtiler ve Din Eğitimi İlişkisi –Obsesif Kompulsif Belirti Örneği-* isimli yüksek lisans tezinde Bayraktar (2007: 31-32), Piaget'nin soyut düşünceye ilişkin görüşlerine şöyle yer vermektedir:

İlk ergenliğin en önemli ödevinin soyut düşüncenin kazanılması olduğu söylenebilir. On bir, on iki yaşından sonra biçimsel düşünce ortaya çıkar. Mantıksal düşünmenin yetişkinler düzeyine eriştiği bu döneme “formal işlemsel dönem” denir. Bu evrede çocuklar görüşlerini haklı gösterebilecek düşünce kurallarını ve mantık yollarını bulmaya başlarlar. Piaget'ye göre, bir çocukla kıyaslanacak olursa ergen, kuramlar üreten bir bireydir. On iki yaşından sonra ise gelişme özgür düşünceye yönelmektedir. Biçimsel düşünce açıkça oluşmakta diğer bir deyişle mantıksal işlemler, somut el işleri planından, ideler planına doğru yer değiştirmektedir.

12-14 yaşları arasında soyut düşünme kabiliyetinin gelişmesiyle ergen, çevresindeki olayları tetkik etmeye, her şeyin hakikatini sorgulamaya, problem tahlilleri yapmaya ve üst seviyede genellemeler yapmaya başlar. Hakikatle ilgilenme arzusu, ergende ilgi ve merakı artırarak onu, çevresinde olup bitenden haberdar olmaya yöneltir. Bu arzuyla ergen çevresini araştırır; fikirleri yorumlamaya çalışır ve bu mânâda çeşitli faaliyetlerde bulunur. Ergen, kâinatın sistematik bir izahını yapma ihtiyacı hisseder. Bu, bir bakıma ergenin yaşadığı çevreyi yeniden keşfidir. Muhâkeme yeteneği ile ergen, mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını yeniden gözden geçirme ihtiyacı hisseder...

*Gelişimi düşünme ve akıl yürütme yöntemlerinde gözlenen farklılıklara göre sınıflayarak ele alan **Piaget**, ergenlik döneminin ilk yıllarını soyut düşünmeye doğru bir geçiş olarak kabul etmektedir. Bu dönemde ergen zihinsel olgunluğa erişecek seviyeye gelmektedir. Olayları birleştirme ve onlar hakkında bir sonuca ulaşma yeteneği ortalama 15 yaşta açıkça görülür. Ergen hipotezlere dayanarak neticelere varır. Tecrübeye dayanmadan hükmün derûnî iktidârına dayanarak sonuçlar çıkarır.*

Çakar (2007: 41-42), *Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı* isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki soyut işlemler dönem özelliklerine şöyle yer vermektedir:

Bu dönemin özelliği, çocuğun artık yetişkin gibi soyut düşünebilir hale gelmesidir. Çocuk ya da ergen, bu dönemde tümevarım ve tümdengelim yöntemleri ile düşünebilecek düzeye erişir. Tümdengelim için genellikle ergenlik yıllarının sonunu beklemek gerekir. Çocuğun soyut düşünebilme yeteneğini kazanması, geniş ölçüde zekânın gelişmesini gerektirir.

Somut işlemlerden soyut işlemlere geçişin nasıl olduğu tam olarak bilinmemektedir. Piaget bunu ergenlik çağının başlarında görülen nörofizyolojik yapı değişikliğine bağlamaktadır. Bununla birlikte, kişinin

içinde yaşadığı toplumun toplumsal ve kültürel yapı özelliklerinin de bunda rol oynadığı kabul edilmektedir. Çocuklar giderek birbirlerini daha iyi anlayabilirler, başkalarının görüş açılarna göre düşünebilirler. Bu durum olaylar olmadan sonuçlarını kestirme yeteneğini geliştirir. Bir başka değişle, söylemeden harekete geçmeden bir şeyi düşünüp tartma süreci çocuğu zihinsel bir tartışmaya yöneltir. Buna “içselleşmiş düşünce ya da konuşma” denebilir.

Çocukta düşüncenin soyut işlem düzeyine ulaşmış olmasının göstergesi, Piaget'ye göre çok sayıda probleme çözüm getirebilmesidir. 12 yaş dolaylarında çocuk bazı teklifler çerçevesinde mantık yürütmeye ve tartışmaya başlar. Örneğin çocuk: “Şunlar şunlar olursa (önceden görülmeven) şu sonuç ortaya çıkar” diyebilir. Ya da yüzen ve batan nesnelere gruplandırabilir. Kısaca bu dönemle birlikte çocuk, nesne ve olaylar gözünün önünde olmadığı halde soyut düşünebilir, hipotezler vasıtasıyla düşünebilir. (eğer $a=5$ ise, $y=3$ tür gibi), analiz sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapabilir, soyut problemler sistematik olarak sınıyabilir ve ulaşılan sonuçlar hakkında genellemeler yapabilir.

Din kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatı da dâhil olmak üzere, ilköğretim ve lise müfredatı büyük ölçüde soyut konulardan oluşmaktadır. Edebiyatta sembolizm, cebir problemleri, elementlerin yapısı vb. konular hep soyuttur ve soyut düşünmeyi gerektirir. Bu nedenle, somut düşünceden soyut düşünceye geçiş çok önemlidir. Öğretmenlerin çocukların bu geçişi sağlayıp sağlayamadıkları konusunda duyarlı olmaları gerekir.

Benzer şekilde Osmanoğlu (2007: 22-23), *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim* isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki soyut işlemler dönem özelliklerine şöyle yer vermektedir:

Piaget'ye göre bilişsel gelişimin son aşamasında çocuk, bilişsel süreçlerde artık somuttan soyuta geçmeye başlar. Somuttan gittikçe uzaklaşan çocuklar, her hangi bir probleme ilişkin muhtemel çözüm yolları geliştirme, ardından doğru bir sonuca ulaşabilmek için farklı ihtimalleri düzenli olarak test edebilme ve bunu planlayabilme gibi kompleks soyut düşünceleri başarabilirler. Piaget'ye göre bir çocuğun düşünceyi nesnelere ayırabildiğini söyleyebilmek için; 1. Düşüncenin kafada olduğunu, görülmez, dokunulmaz vb. kısacası madde dışı ve hatta “hava”dan ya da “ses”ten ayrı olduğunu söyleyebilmesi, 2. Sözcük ve adı nesnelere ayırabilmesi, 3. Nihayet düşlerin kafada olduğunu ve kafa açıldığı takdirde içinde düşlerin görülemeyeceğini söylemesi gerekir. Bilişsel gelişim süreci gelişen genç tümevarımdan tümdengelimine doğru bir akıl yürütme kapasitesine erişir. Bilişsel gelişim ilerledikçe genç gittikçe yetişkin dünyasına girmeye başlar. Soyut işlemsel yapı gelişirken bireyin kişilik yapısı da gelişir ve bireyin ahlak anlayışında olduğu kadar, kendini algılayışında da temel değişiklikler ortaya çıkar. Bu düzeyin başlangıcının yaklaşık 11 yaş olduğu söylenebilir. Kimi zaman 10, hatta 9 yaş gurubu çocukları da bu kategoriye girebilmektedir

ancak genel olarak, şu temel bulgu, 11 yaş civarında gerçekleşir: düşünce bir madde değildir ve temsil ettiği olgulardan farklıdır. Piaget'ye göre her birey bu aşamaya ulaşamayabilir. Ona göre belirli aşamalarda sabitlik olabilirken ertelemeler ve hızlanışlar da söz konusudur. Soyut işlem düzeyi içerisinde bazı insanlar örneğin el becerisine dayalı işler yapanlar, çeşitli konularda uzmanlaşmış işçiler, kendilerine ait belirli iş alanlarında soyut işlem düzeyine ulaşabilirken, bu herkes için geçerli değildir.

Piaget'nin yaklaşımları çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Ancak buna karşın onun bilişsel gelişimdeki bu evre oluşumuna sağladığı en önemli katkılardan biri, çocukların yetişkinlerin basit bir minyatürü olmadığı ve onlar gibi düşünemeyeceklerini kabul etmiş olması görünmektedir. Bilişsel gelişim daha ziyade, büyüyen çocukların zaman içinde çevreleriyle uyum sağlama ve benzeşimine, aynı zamanda yeni bilgi elde etmek için düşünce geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Öyle ki çocuk bir asamadan diğerine daha önceki aşamadaki düşünce tarzı yetersiz kaldığı ve çevresine uyum yapabilmek için zorlandığı için geçer. Her bir evre bilişsel gelişimi sürdürmek için, bir önceki evreyi geliştirir. Bu, dini gelişim için önemli bir durum olarak görülmektedir. Örneğin bu yaklaşımlar, çocukların bilişsel açıdan daha çok yetişkin dini hayatına dönük karmaşık ve soyut dini kavramları anlama yeteneklerinin olmadığını öngörür.

Özdemir (2008: 26), *13-20 Yaşları Arasında Dini Gelişim ve Eğitimi* isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut işlemler dönemi özelliklerine atıfta bulunmaktadır. Benzer şekilde Kurt (2008: 10-11). *Diyanet Aylık Derginin Yetişkin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* isimli yüksek lisans tezinde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut işlemler dönemi özelliklerine yer vermektedir. Başka bir örnekte Yılmaz (2008; 42, 44, 106-107), *Kur'andaki Kıssaların Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* isimli çalışmasında, Piaget'nin soyut düşünceye ilişkin görüşlerine genişçe yer vermektedir. Söylemez (2009: 73), *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi* isimli çalışmasında, bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut işlemler dönemine şöyle yer vermektedir:

Bilişsel gelişimin son evresinde çocuk, düşünsel süreçlerde somuttan uzaklaşmaya yönelir. Bu dönemdeki çocuklar bir probleme ilişkin muhtemel çözümler geliştirme ve sonra doğru bir çözüme ulaşabilmek için farklı ihtimalleri sistematik olarak test edecek bir plan oluşturma gibi kuramsallığı da içeren karmaşık soyut düşünmeyi başarabilirler.

Piaget'in çalışmaları hem dinî gelişim teorilerini hem de ahlâkî gelişim çalışmalarını derinden etkilemiştir. Bu çalışmada üzerinde durulacak olan Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi pek çok gelişim teorisinden etkilendiği gibi Piaget'in de üzerinde yükseldiği yapısal genetiksel epistemoloji geleneğinden

büyük oranda etkilenmiştir. Ayrıca Piaget, bilişsel gelişim için geçerli olan ilkelerin ahlâkî gelişim için de geçerli olduğunu ifade etmiştir. Piaget çocukların ahlâkî gelişimlerini incelemek için onlara kısa hikayeler anlatmış ve onlardan hangi hikayedeki davranışın daha kötü olduğunu söylemelerini istemiştir. Böylece çocukta kavram oluşumunun belli bir sıra izlediğini, bu sıraya uygun düşen eğitim ve öğretimin, gelişim evreleri arasındaki geçişi kolaylaştıracağına işaret etmiştir. Jean Piaget'nin zekâ, dil, düşünme, ahlâk gelişimi gibi alanlarda eserleri vardır. Bu araştırmaları pek çok yerli ve yabancı araştırmacıya kaynaklık etmiştir.

Kılavuz ve Yılmaz (2009: 131), Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi isimli çalışmalarında, Piaget'nin soyut işlemler dönemi özelliklerine şöyle değerlendirmektedir:

Soyut dini düşünce evresinde çocuğun muhakeme, analiz, sentez, hipotez kabiliyetlerinin gelişmeye başlaması sebebiyle kelimeleri ve dini düşünceyi kavramsal anlamların ötesinde anlayabilmekte ve gerçek manaya ulaşabilmektedir. Dini düşünce evresine ulaşan ergenlere, ihtiyaçlarını karşılayabilecek ciddi bir din eğitimi programının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Onlara dinin emir ve yasaklarının varlıktaki yansımalarını göstermeye ve inanmanın değerini öğretmeye öncelik verilmelidir. Yaşam konuları yine bu dönemde de din eğitimi programının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu konular; arkadaşlık ilişkileri, cinsiyetle ilgili sorunlara çözüm, meslek hayatı, boş zamanların değerlendirilmesi, ibadetleri yerine getirme, dua, ibadet, problem çözebilme, hayatın ve ölümün anlamını öğrenme gibi hususlardır. Öğrencilere bu dönemde öğrenimlerine aktif olarak katılımlarına imkan sağlayan tartışma, rol oynama, grup çalışması yapma ve diğer din öğretimi etkinlikleri düzenlenmelidir.

Erkul (2010: 5), Kur'an Kurslarında Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Teknikleri isimli yüksek lisans tezinde, yetişkin kimdir sorusuna cevap ararken Piaget'ye atıf yapmaktadır. Başka bir örnekte Dam (2010: 22), Çocukluk Dönemi Din Eğitimi isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut işlemler dönemine şöyle atıf yapmaktadır.

On bir yaş sonrasında başlayarak yetişkinlik dönemi kadar uzanan soyut işlemler dönemi, çocuğun en üst bilişsel gelişim dönemidir. Çocuk artık yetişkinler gibi düşünebilir. Soyut kavramların gelişimi hızlıdır. Artık olaylar gözünün önünde olmasa da onları zihninde canlandırıp değerlendirebilir. Davranışları sonuçlarına değil nedenlerine göre değerlendirebilir. Olaylara eleştirici ve tarafsız bir gözle bakabilir. Mantiki düşünme gelişmiştir. Düşünceleri daha akılcı, problem çözme gücü artmış, akıl yürütme (uslama) ve

yargılama yollarını öğrenme yeteneğine ulaşmıştır. Neden sonuç ilişkilerini inceleyebilir.

Benzer şekilde Gündüz (2010: 70), *Gençlik Dönemi Din Eğitimi* isimli çalışmasında, Piaget'nin soyut düşünceye ilişkin görüşleri ile gençlik dönemi dini gelişim arasında şöyle ilişki kurmaktadır:

Gençlik dönemi, somut düşünmeden soyut düşünceye geçildiği bir dönemdir. Gençlik döneminin en önemli özelliklerinden biri soyut düşünmenin başladığı bir evre olmasıdır. Bulûğa yaklaşan çocuk, fiziksel özellikleri açısından olduğu gibi zihinsel ve duygusal özellikleri açısından da oldukça aktif bir döneme girer. Zihin ve düşünce hayatı gerek derinlik ve gerekse genişlik yönünden büyük bir kapasite kazanır. Ayrıca soyut düşünme özelliği sayesinde genç din gerçeğini daha doğru algılayabilmekte; Allah, melek, cin, ahiret vs. gibi soyut kavramları anlayabilmektedir. Bu kabiliyet 11-12 yaşlarından itibaren daha belirgin bir şekilde gelişmeye başlar. Gerçek dini uyanış ve gerçek dini hayat da bu dönemde filizlenmeye başlar.

Oruç (2011: 185, 193, 197), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* isimli çalışmasında, Piaget'nin görüşleri çerçevesinde, çocuklardaki Allah, melek ve ölüm kavramlarına ilişkin değerlendirmeler yapmaktadır. Fersahoğlu ve Demir (2012: 59, 64, 68), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi* isimli çalışmalarında, temel eğitim çağı çocuğunun gelişim özelliklerini açıklarken, Piaget'nin soyut düşünce özelliklerine şöyle değinmektedirler:

Zihinsel gelişim açısından somut düşünce dönemini geride bırakıp soyut düşünce dönemine girildiği bu çağın çocuğu, olayları daha gerçekçi bir şekilde görme ve kavrama kabiliyetine sahip olmada belli bir seviyeye ulaşmıştır. Dini konulara ilgisi artmış ve dinin özünü kavramaya başlamıştır. "Dini uyanış çağı" da denilen bu dönem içerisinde çocuk itirazsız kabulleri terk etmiş eleştirel bir arayışa sahip tenkitçi düşüncelerle hareket eden biri olmuştur. Buna paralel olarak dini duygu ve düşünceleri şuur ve irade seviyelerine yükselerek, onların bütün kişiliklerine nüfuz etmiştir. Böylece erken yaşlardan itibaren din duygusu ve ona bağlı heyecanların yerini, ergenlik öncesi dönemde "dini uyanma" yer alır. Bu uyanış çocukların kendi içlerinde dini çok ciddiye almalarını sağlar. Oruç ve namaza ilgi artar. Genç, sahip olduğu sağlıklı duygusal yapısında herhangi bir problem yaşamadığı için hiçbir zorlamaya mahal kalmaksızın da çocuğun ruhuna yerleşir ve ergenlik dönemine kadar yoğunluğu devam eder...

Gençlik dönemindeki kişiler, soyut kavramları çok rahat bir şekilde kavrayabilecek düzeyde zihinsel gelişimlerini yeterince tamamlamıştır.

Meseleleri ve olayları sebep-sonuç ilişkisi içerisinde, objektif olarak değerlendirebilecek yetiye sahiptir. Duygu ve düşüncelerinde daha tutarlı ve dengelidir. Sosyalleşme kabiliyeti de gelişen genç, sahip olduğu sosyal rollerin gereğini yerine getirebilecek erktedir.

Bu dönemdeki gençler din konusunda kendi karar ve tutumlarını belirleyebilecek düzeyde zihinsel gelişmelerini elde etmişlerdir. 16-17 yaşından itibaren şüpheler yatışmaya başlamıştır; ergen tercihlerini belirlemiştir. Daha sonra şüpheler yeniden görülebilir ama bu şüpheler duygusal kaynaklı olmaktan ziyade zihinseldir. Bununla birlikte dini duygu ve düşünce alanlarında genci, olumlu veya olumsuz etkileyen zihinsel, psikolojik ve sosyal etmenler söz konusudur. Bu etmenler, gencin şüphesi, dindar veya inkarcı olma durumlarını belirleyebilecek ciddiyettedir.

Benzer şekilde Ayaydın (2012: 28-30), *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi* isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan soyut işlemler dönemine şöyle yer vermektedir:

Soyut işlemler döneminin 11 yaş ve sonrasında başlayıp yetişkinlik dönemine kadar uzandığı ve bu dönemin, çocuğun en üst bilişsel gelişim dönemi olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Bu dönemde çocuk artık yetişkinler gibi düşünebilir, soyut kavramların gelişimi hızlıdır. Mantıklı düşünebilir, olayları gözünde canlandırabilir. Bunun bir sonucu olarak, somut işlemler döneminin sonlarına doğru çocukta, problemleri kendi girişimleriyle çözüme yeteneğinin geliştiği görülmektedir...

11-14 yaş döneminde somut düşünceden soyuta geçişten sonra bir önemli husus da, bu dönemde çocukların bilgiye önem vermeleridir. "İlk gençlik çağı veya ön ergenlik olarak isimlendirilen bu çağda, çocukların bilgiye düşkünlükleri dikkat çeker. Ayrıca bu dönemde bilgiye düşkünlükleri ve bilgiyi alışları, çocukluk çağında olduğu gibi duygusal değil; zihinseldir. Bu yaş grubu çocukları, bilgiyi akıllarıyla kavramaya çalışırlar ve akıllarına yatmadığında itiraz ederler." Bu dönemde varsayımlar kurulabilir, mantıksal sonuçlar çıkarılabilir ve ister somut ister soyut biçimde olsun, karmaşık sorunlar sistemli biçimde çözülebilir. Ergen artık kavram elde etmede gerekli olan soyutlama ve genellemenin üst basamaklarına ulaşmıştır. Bu nedenle kavram öğreniminin daha kolay ve daha yoğun olduğu dönem bu son dönemdir.

Ertaş (2012: 14-15). *Çocuklarda Din Eğitimi* isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki soyut işlemler dönemi özelliklerine atıfta bulunmaktadır. *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi* isimli çalışmasında Cihandide (2014: 74-75, 192), Piaget'nin belirttiği soyut bilişsel özelliklerden hareketle,

çocukların ölüm hakkındaki dini düşüncenin nasıl şekillendiğini ele almaktadır. Mert (2015: 12-13), *Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi* isimli çalışmasında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki soyut işlemler dönemi özelliklerine şöyle yer vermektedir:

Piaget, bilişsel gelişimin son döneminin 12 yaşından başlayıp, ergenlik boyunca devam ettiğini belirtmiştir. Bu dönemde çocuk artık bir yetişkin gibi soyut düşünebilir duruma gelmiştir. Problemler mantıksal olarak çözümlenebilir.

Soyut düşünebilme yetisini kazanan bireyler görünürdeki gerçeğin ötesini keşfetmeye başlar. Önceleri algılaması şimdiki zamanla sınırlı olan birey bu dönemde geleceği de hesaplama; hatta geçmişi, bugünü ve geleceği birleştirme şansına sahiptir. Geleceğe yönelik soyut düşünerek çeşitli ihtimaller üzerinde varsayımlarda bulunabilir. Yalnızca doğru olanla ilgilenmeyip, doğru olmayana ilişkin de varsayımlar üreterek, mantıklı sonuçlara ulaşabilirler. Somut işlemler döneminde edindikleri parçadan bütüne ulaşma yetisinin yanında, bütünden parçalara ulaşma yetisini de kazanmışlardır. Bu kazanım sayesinde tümdengelim yoluyla düşünen ergen, gerçeğe ilişkin tüm ihtimalleri de hesaplayabilir.

Kaya (2015: 71-72), *Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi* isimli çalışmada, inanç gelişim teorisinin dayandığı gelişim teorilerini ele alırken, Piaget'nin soyut işlemler dönemi özelliklerine yer vermektedir. Köylü ve Nazıroğlu (2016: 169-173), *İlköğretimde Din Eğitimi* isimli çalışmalarında, Piaget'nin soyut düşünceye ilişkin düşünceleri çerçevesinde, çocukların dini gelişimini ve soyut dini kavramları algılayışlarını değerlendirmektedirler. Çocuklara öğretilecek en temel ve en önemli şeyin Allah inancı olduğunu belirtmekte ve Allah ifadesinin soyut bir kavram olması ve değişen toplum yapısı nedeniyle bu kavramın öğretilmesinde zorluk yaşandığını bildirmektedirler. Ayrıca Allah kavramı öğretilmeden verilecek dini bilgilerin anlam taşımadığının altını çizmektedirler. Cennet, cehennem, kıyamet ve kabir gibi konuların çocukların ruh sağlığını etkilediğine işaret etmekte ve melek şeytan gibi varlıkların öğretimine ilişkin şu değerlendirmeyi yapmaktadırlar:

İnanç öğretiminde bir diğer alanda varlığına inandığımız fakat duyu organlarımızla algılayamadığımız melek ve şeytan gibi varlıkların öğretilmesidir. Bu hususta meleklerin insanların iyiliğini istediği, şeytanın ise bunun tersi için çalıştığı gibi basit ve çok ayrıntıya girmeden yapılan açıklamalarla çocukların bilgi ihtiyaçları giderilmelidir. Özellikle ilköğretim döneminin ilk yıllarında çocukların bu kavramları anlamakta güçlük çektikleri

de bir gerçektir. Dolayısıyla bu tür konular, mümkün merteye 11-12 yaşlarından sonra anlatılmalıdır.

Öte yandan bu yaşa geldiklerinde çocuklar, dini kıssaları anlamak için gerekli olan soyut düşünce seviyesine de ulaşmışlardır. Ancak kıssaları anlamda bireyler arası farklılıklar vardır. Kıssaları anlama, çocukların kıssaya aşına olmaları kadar kıssanın içeriğine de bağlı bir husustur. Çocuklar ahlaki prensipler veya ibretlik dersler içeren kıssaları, dini mesajlar içeren diğer kıssalardan daha erken ve daha iyi kavrayabilmektedirler. Bunun da nedeni muhtemelen çocukların günlük yaşamlarında sık sık ahlaki prensiplerle karşı karşıya gelmeleridir. Bu yaşlarda dini bilginin ve dini tecrübenin miktarı da önemli derece de kıssaları anlamakla doğru orantılıdır. Yine kıssalarla ilgili olarak şunu ifade etmek gerekir ki, 11-14 yaş çocuklara anlatmaktan ziyade kıssayı onlara okutup daha sonra da onlarla kıssayı tartışmak daha verimli olacaktır.

“Bilişsel Gelişim Dönemleri” başlığı altında örnek olarak incelenen din eğitimi çalışmalarına bakıldığında; Piaget’nin bilişsel gelişim kuramındaki duyuşal-hareket dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemlerine ilişkin bilişsel özelliklerin, din eğitimi çalışmalarını etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda, din eğitimi çalışmalarında ortaya konulan ilke ve düşüncelere şöyle sıralamak mümkündür;

1. Piaget’nin kuramındaki bilişsel gelişim dönemlerine ve bu dönemlere ait bilişsel özelliklere, din eğitimi çalışmalarında sıklıkla yer verildiği,

2. Bilişsel gelişim dönemlerinin ve bu dönemlere ait bilişsel özelliklerin, dini düşünce ve inanç üzerinde dolayısıyla da din eğitimi üzerinde etkili olduğu,

3. Duyusal hareket dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemlerinde, Piaget’nin belirttiği birçok bilişsel özelliğin din eğitimi içinde geçerli olduğu görülmektedir.

4. Söz konusu din eğitimi çalışmalarında, duyuşal hareket dönemine ilişkin, çocukların kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerini sağlayan ayrıca dil, düşünce ve kavram gelişimine zemin hazırlayan şema, özümleme, denge, uyum, benmerkezcilik, animizm ve nesne sürekliliği gibi bilişsel özelliklerin, dini düşünce ve inanç gelişiminin de temelini oluşturduğu,

5. İşlem öncesi dönemde ortaya çıkan bilişsel özelliklerin din eğitimi açısından çocuklarda yeni bir kavrama ve anlama biçimi sağladığı,

6. Öte yandan işlem öncesi döneme bağlı olarak çocukların din eğitimi açısından, muhakeme, olaylar arası ilişki kurma, genelleme, ayırt etme, korunum, tersine çevirme ve olaylara başkalarının gözüyle bakabilme konularında yetersizlikler yaşadıkları, özellikle 7-8 yaşlarına kadar çocukların yaptıkları işlemlerde mantıksız ve tutarsız sonuçlara ulaştıkları,

7. Yine işlem öncesi dönemde, çocukların kavramları yerinde kullanamadıkları gibi özellikle inançla ilgili Allah, melek, ruh, cennet, cehennem, iyilik, kötülük, sevap, günah, Allah'ın sıfatları gibi dini soyut kavramları, ibadetleri ve duaları anlamada zorluk yaşadıkları, ayrıca zaten dini değerleri kavramsal düzeyde öğrenmeye de ihtiyaç duymadıkları,

8. Yine işlem öncesi dönemdeki çocukların, din eğitimiyle verilen bilgilere karşı tutarsız ve şartlanmışlık duygularıyla karşılık verdikleri, bu açıdan bu dönemdeki çocuklara dinin bilişsel yönü ile ilgili bilgiler vermek yerine yetişkinlerle ilişki kurmalarının sağlanması yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

9. Söz konusu din eğitimi çalışmalarında, somut işlemler döneminde çocuklarda zaman-mekan, boyut, hacim ve uzaklık kavramlarının yerleşmeye başladığı, korunum, sıralama, sınıflama, serileme, gruplama, tersine çevirme gibi özelliklerin kısmen kazanıldığı, mantığa dayalı düşünmeyle birlikte mantıksal çıkarım yeteneğinin henüz kazanılmadığı, ben merkezci düşünceden bir nebze uzaklaşıldığı, çocukların somut nesne ve durumlar hakkında sınırlı bir şekilde akıl yürütebildikleri, dili etkili kullanmakla beraber vatan, millet, ülke vb. soyut kavramları ve deyimleri anlayamadıkları, çocukların bu dönemde, nesne ve olaylar arasındaki ilişkileri sezmeye başladıkları ancak görmedikleri, dokunmadıkları nesne ve durumlar hakkında kavram geliştirmelerinin çok zor ve bu durumun kusurlu olduğu,

10. Bazı din eğitimi çalışmalarında, somut işlemler döneminde bile çocuklara, Allah'ın birliğini, eşi benzeri olmadığını sözle anlatmanın kolay olmadığı, dini ifadelerin bu dönemdeki çocuklar tarafından lafzi olarak anlaşıldığı, çocukların bu

dönemdeki Allah tasavvurlarının antropomorfik bir özellik taşıdığı, çocukların gerçek dinî düşünce basamağına ulaşamadıkları, çocukların din dilinin anlaşılmasında ve kullanılmasında yetersizlikler yaşadıkları, bu dönemdeki çocukların dini öğrenme konusunda sınırlı bir tecrübeye sahip oldukları ve dinin gerçek tabiatını anlamaya hazır olmadıkları bu nedenle dini soyut konuların 12 yaşlarından sonra anlatılması gerektiği yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

11. Öte yandan çocukların bu dönemde din eğitimine ihtiyaç duydukları, mantıksal düşünme becerisine sınırlı da olsa sahip oldukları için dini düşünce ile ilgili bazı hususları kavrayacak aşamaya ulaştıkları. hayal ile gerçek dünya arasında ayırım yapabilecek düzeye geldiklerinden başkalarının dini yaşantıları ile ilgili değerlendirmeleri de ayırt edebildikleri,

12. Bu dönemde, din eğitimi açısından konuların somut bir şekilde öğretilmesi, soyut durumların somutlaştırılması, somut kavram ve anlamlardan soyuta doğru gidilmesi,

13. Yine somut işlemler döneminde, çocukların somut dini düşünceden soyut dini düşünceye geçişlerinde ve çocuklara ahlaki prensiplerin kazandırılmasında dini hikâyelerin önemli bir yerinin olduğu, din öğretimi etkinlikleri gerçekleştirilirken dinin yaşanılan hayatla bütünleşmiş bir olgu olarak aktarılması gerektiği yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

14. Yine söz konusu din eğitimi çalışmalarında, soyut işlemler döneminde bireylerin zekalarının en yüksek seviyeye ulaştığı, ilk kez soyut olarak düşünebildikleri, varsayıma dayalı ihtimalleri göz önüne alabildikleri, tüm mantıki işlemleri kullanabildikleri, bilişsel olarak ahlaki değerler sistemi geliştirebildikleri, olayları sebep-sonuç ilişkisi içerisinde objektif olarak değerlendirebildikleri. soyutlama ve genelleme yapabildikleri,

15. Bu özelliklere paralel olarak dini düşüncenin de bir gelişim süreci gösterdiği, bireylerin dine karşı ilgilerinin arttığı, inanç ve değer sistemlerini sorgulayarak yapılandırdıkları, Allah'ı somut veya cismanî bir varlık olarak değil, soyut bir varlık olarak düşündükleri ve kabul ettikleri, tenzihi bir Allah anlayışına

sahip oldukları, bilinçli ve gerçekçi bir din anlayışı oluşturmaya başladıkları, dini düşünceyi kavramsal olarak anlayabildikleri, din gerçeğini daha doğru algılayabildikleri yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

16. Bununla birlikte bazı din eğitimi çalışmalarında, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin kolay gerçekleşmediği. somut düşünme özelliğinin yaşla birlikte azalma gösterdiği fakat büsbütün kaybolmadığı, soyut gelişim özelliklerine paralel olarak ergenlerin dini hayatlarında bazı düzensizliklerin bulunduğu, ayrıca geleneksel dini değerleri tenkit ve sorgulama, dinle ilgili şüphe, geçici olarak dinden uzaklaşma gibi durumların da bu çağın başlıca dini gelişim özellikleri olarak değerlendirildiği görülmektedir.

17. Ayrıca söz konusu din eğitimi çalışmalarında, dini düşünce ve inancın Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerine paralel olarak ele alındığı; bireyin içinden geçtiği bütün bilişsel dönemlerin izlerini ve etkilerini taşıyarak şekillendiği, her bir dönemin bilişsel gelişimi sürdürmek için, bir önceki dönemi geliştirdiği, bu durumun da dini gelişim için önemli bir unsur olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Piaget'nin duyuşsal hareket ve işlem öncesi dönem özelliklerine yöneltilen eleştiriler, küçük çocuklardaki oldukça zengin, karmaşık ve bu güne kadar beklenmedik bilişsel yetkinlikleri ortaya çıkarmıştır. Bu noktada, Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin ve bu eleştiriler çerçevesinde yapılan araştırmaların sonuçlarının söz konusu din eğitimi çalışmalarında dikkate alınmaması, özellikle işlem öncesi dönemde çocukların din eğitimi açısından, muhakeme, olaylar arası ilişki kurma, genelleme, ayırt etme, korunum, tersine çevirme ve olaylara başkalarının gözüyle bakabilme konularında yetersizlik yaşadıkları, 7-8 yaşlarına kadar yaptıkları işlemlerde mantıksız ve tutarsız sonuçlara ulaştıkları, kavramları yerinde kullanamadıkları, dini değerleri kavramsal düzeyde öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları ve yine işlem öncesi dönemdeki çocukların din eğitimiyle verilen bilgilere karşı tutarsız oldukları ve şartlanmışlık duygusuyla karşılık verdikleri yönünde değerlendirmeler yapılmasına neden olmuştur.

Somut işlemler dönemine yönelik eleştirilere bakıldığında; Piaget'nin aksine bu dönemdeki çocukların soyut ve varsayımsal düşünme yeteneğini gösterebildikleri,

önergelerin geçerli olanlarını çözebildikleri, test ettikleri değişken dışındaki diğer değişkenleri ayırabildikleri ve kontrol edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, söz konusu din eğitimi çalışmalarında Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin dikkate alınmaması, çocukların gerçek dinî düşünce basamağına ulaşamadıkları, din dilinin anlaşılmasında ve kullanılmasında yetersizlik yaşadıkları, bu dönemdeki çocukların dini öğrenme konusunda sınırlı bir tecrübeye sahip oldukları ve dinin gerçek tabiatını anlamaya hazır olmadıkları, bu nedenle dini soyut konuların 12 yaşından sonra anlatılması gerektiği yönünde değerlendirmeler yapılmasına neden olmuştur.

Soyut işlemler dönemine ilişkin eleştirilere bakıldığında, Piaget'nin soyut işlemler dönemine geçişte bireysel, sosyal ve kültürel faktörlerin rolünü ihmal ettiği bu nedenle farklı yaşlardaki ve farklı sosyo kültürel yapılardaki ergenlerin farklı alanlarda bilişsel yetkinliklere ulaştıkları tespit edilmiştir. Bu noktada, söz konusu din eğitimi çalışmalarında Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin dikkate alınmaması, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin kolay gerçekleşmediği, somut düşünce özelliğinin yaşla birlikte azalma gösterdiği fakat büsbütün kaybolmadığı, çocukların ilk soyut düşünme özelliğini 12-15 yaşlarında kazandığı yönünde değerlendirilmesine neden olmuştur.

Bilişsel gelişim kuramının dönemleri pek çok açıdan eleştiriye uğramıştır. Bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki, bilişsel gelişimin her bir evresine ayrı ayrı eleştiriler yöneltildiği gibi evrelerin hiyerarşik yapısı ve evre geçiş özelliklerine de eleştiriler yöneltilmiştir. Piaget insan zihninin gelişimiyle ilgili dört önemli dönemden bahsetmiştir. Dönemler boyunca meydana gelen farkların niteliksel olma eğilimi gösterirken, belirli bir dönemdeki değişikliklerin genellikle niceliksel ve doğrusal olduğunu ve dört dönemin, zorunlu olan bir gelişim sırasının olduğunu ileri sürmüştür. Yani bir çocuk diğer döneme geçmek için içinde bulunduğu dönemi tamamlamak zorundadır. Gelişimsel senkronizasyonlarla beraber gelişimin bu kadar katı ve değişmez yapısı da eleştirilerden kurtulamamıştır.

Piaget'nin, bilişsel gelişimi belirli yaş limitleriyle bağdaştırarak, bilişsel görevler arasında eş zamanlılık olduğunu, belirli bir dönemdeki değişikliklerin genellikle niceliksel ve doğrusal olduğunu ve dört dönemin zorunlu olan bir gelişim

sirasının olduğunu ileri sürmesine karşın; yapılan araştırmalarda, çocukların fikirleri kavrama ve işlemleri uygulama konularında Piaget'nin çalışmalarındaki sonuçlara göre erken geliştikleri, bilişsel gelişimin farklı alanlarda farklı hızlarda ilerlediği, bilişsel görevler ve yaş normları arasında uyumsuzluk olduğu, evrelerin kesin bir biçimde yaş sınırlarıyla ayrılmadığı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, yapılan bazı çalışmalarda, bilişsel gelişim sürecinin Piaget tarafından önerilen hiyerarşik yapısının doğru olabileceği, ancak, bilişsel gelişim sürecindeki niteliklerin birey tarafından kazanılmasının öngörülen yaş sınıflamasına uygun olmayabileceği, bazı becerilerin daha erken yaşlarda kazanılabilesine karşın, bazı becerilerin yeterli bir olgunlaşma düzeyi ve uyarıcı zenginliği olmadan hiçbir zaman kazanılamayabileceği ortaya konulmuştur.

Bu açıdan bakıldığında, söz konusu din eğitimi çalışmalarında Piaget'ye yöneltile eleştirilerin dikkate alınmaması, Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinde belirttiği sınırlılık ve yetersizliklerin din eğitimi için de geçerli olduğu, dini düşünce ve inanç gelişimin Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına paralel olarak ilerlediği ayrıca bireyin içinden geçtiği bütün bilişsel dönemlerin izlerini ve etkilerini taşıyarak şekillendiği, her bir dönemin bilişsel gelişimi sürdürmek için bir önceki dönemi geliştirdiği, bu durumun da dini gelişim için önemli bir unsur olduğu yönünde değerlendirilmesine neden olmuştur.

Din eğitimi çalışmaları üzerine yapılan değerlendirmeler neticesinde, çalışmamızda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere, tezin bir sonraki kısmında yer verilecektir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

“Jean Piaget’nin Bilişsel Gelişim Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye’de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi” isimli tez çalışmamızda ulaştığımız sonuçları ve bu sonuçlara dayalı önerileri şöyle ifade etmek mümkündür.

SONUÇ

Bu çalışmada, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler bağlamında Türkiye’deki ilgili din eğitimi çalışmaları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Piaget’nin temel kavramlarının, bilişsel özelliklerinin ve bilişsel gelişim dönemlerinin Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmalarını yoğun bir şekilde ve doğrudan etkilediği görülmektedir. Piaget’nin Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmalarını doğrudan etkilediği gibi bilişsel gelişim kuramına dayanan dini gelişim teorileri aracılığıyla da dolaylı olarak etkilediği görülmektedir.

Çalışmamızda ilgili bölümlere göre yabancı dildeki yayınlardan ve ülkemiz eğitim bilimleri alanındaki çalışmalardan yararlanılmakta ve böylelikle din eğitimi alanındaki çalışmalar değerlendirilmektedir. Ülkemizdeki çalışmalara bakıldığında, Piaget’nin çoğu çalışmasına atıf yapılmadığı hatta metod ve yöntemine ilişkin hatalı bilgiler aktarıldığı görülmektedir. Ülkemizde, Piaget’ye yönelik eleştirilere ilişkin derli toplu ve müstakil bir çalışmanın yapılmadığı ayrıca eğitim bilimlerinde ve din eğitimi biliminde bu eleştirilerin dikkate alınmadığı da görülmektedir.

İşlem öncesi dönemde, Piaget'nin çocuklara uyguladığı deneylerin aşırı bir yetenek gerektirdiği yönündeki eleştirilerin ayrıca replikasyon çalışmalarında çocukların somut işlemler döneminin birçok özelliğini başarıyla yerine getirdiklerini gösteren sonuçların, din eğitimi çalışmalarında dikkate alınmadığı, bu nedenle çocukların sınırlı bir zihin ve dil kapasitesine sahip oldukları, okul öncesi dönemde soyut kavramları anlamadıkları ve dini kavramlarla düşünebilmenin ancak 13 yaşından sonra mümkün olduğu, dini değerleri kavramsal düzeyde öğrenmeye

ihtiyaç duymadıkları, din eğitimiyle verilen bilgilere karşı tutarsız ve şartlanmışlık duygularıyla karşılık verdikleri yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Piaget'nin, somut işlemler dönemine yöneltilen eleştirilerin ve bu eleştiriler doğrultusunda yapılan araştırmaların sonuçlarının, din eğitimi çalışmalarında dikkate alınmadığı, bu nedenle de, somut işlemler döneminde çocuklara Allah'ın birliğini sözle anlatmanın zor olduğu, çocukların gerçek dini düşünce basamağına ulaşamadıkları, din dilini anlama ve kullanmada yetersiz kaldıkları, dinin gerçek tabiatını anlamaya hazır olmadıkları ve dini konuların 13 yaşından sonra anlatılması gerektiği yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Benzer şekilde, empati özelliğinin çocuklarda Piaget'nin iddia ettiğinden çok daha erken bir yaşta kazanıldığını ortaya koyan araştırmaların, din eğitimi çalışmalarında dikkate alınmadığı, bu nedenle de benmerkezciliğın çocukların dini düşünce ve kavrayışına sınırlılıklar getirdiği; çocukların kendilerini başkalarının yerine koyamadıkları, sosyal sorumluluk duyamadıkları, toplumsal değerleri ve ibadetleri anlayamadıkları ve özellikle okul öncesi dönemde sadece kendi istekleri doğrultusunda dua ettikleri yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Çocukların korunum özelliğini, Piaget'nin ifade ettiğinden çok daha erken bir zamanda kazandığını ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların da din eğitimi çalışmalarında dikkate alınmadığı, bu nedenle korunum yeteneği yoksunluğu çerçevesinde çocukların dini düşünce ve kavrayışlarında bazı sınırlılıkların bulunduğu; çocukların göremedikleri şeylerle ilgili kavram geliştirmelerinin oldukça zor olduğu yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki mensubiyet, animizm ve antropomorfik düşünce özelliğine yöneltilen eleştirilerin ve bu bağlamda yapılan araştırmaların, din eğitimi çalışmalarında dikkate alınmadığı, bu nedenle de çocukların Allah'ı insana ait çizgiler içinde düşündükleri, inancın temelini oluşturan neden sonuç ilişkilerini kuramadıkları, dini mensubiyetlerinin farkına varamadıkları ve çocuklarda soyut Allah inancının 12 yaşından itibaren oluşmaya başladığı yönünde değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Din eğitimi çalışmalarına bakıldığında, dini düşünce ve inancın, Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerine paralel olarak ele alındığı; bilişsel gelişim dönemleri ile dini düşünce ve kavram gelişimi arasında sıkı bir ilişki kurulduğu görülmektedir. Bir çok din eğitimi çalışmasında özellikle çocuklara yönelik din eğitimi verilirken, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının dikkate alınması vurgulanmaktadır. Böylelikle, bilişsel gelişimden kaynaklanan imkan ve sınırlılıkların din eğitimi içinde geçerli olduğunun kabul edildiği anlaşılmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında Piaget'ye yöneltilen eleştiriler bağlamında Türkiye'deki din eğitimi literatüründe iki tip çalışma olduğu görülmektedir. Oldukça az sayıdaki din eğitimi çalışmasında, Piaget'ye yöneltilen birkaç eleştiriye işaret edildiği; geriye kalan diğer din eğitimi çalışmalarında ise, bilişsel gelişim kuramına evrensel ve mutlak bir doğruluk atfedildiği görülmektedir. Ayrıca Piaget'nin ortaya koyduğu ilke ve düşüncelerin, ülkemizin dini, milli ve ahlaki yapısına uygunluğu, felsefi alt yapısı, kapsayıcılığı ve kuşatıcılığı sorgulanmadan din eğitime uyarlandığı da görülmektedir.

Öte yandan, Piaget üzerine yurt dışında oldukça fazla sayıda değerlendirme, replikasyon ve eleştiri çalışması yapıldığı, ülkemizde ise gelişim psikolojisinin ve dini gelişim teorilerinin odağında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının olduğu görülmektedir. Eğitim bilimlerinde olduğu gibi din eğitimi bilminde de, Piaget konusunda bir algı oluşturulduğu, ayrıca din eğitiminin ve dini gelişimin neredeyse Piaget'ye indirildiği, kuramsal ve kavramsal arka planda Piaget teslimiyetçiliğinin olduğu görülmektedir.

Piaget'ye ilişkin bir başka husus, laik bir ülke olan Türkiye'de, din eğitimi ve öğretiminin varlığı sorgulanırken gündeme getirilmektedir. Bu tartışmalarda, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına atıf yapılarak, soyut işlemler dönemine gelinceye kadar çocuklara din eğitimi vermenin gereksiz hatta sakıncalı olduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, kuramın çarpıtılması ya da derinlemesine anlaşılmamasından kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, farklı sosyo-kültürel yapılardaki bireylerin, farklı bilişsel yetkinliklere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Benzer araştırmalarda, çocukların soyut ve varsayımsal düşünceye geçişinde, öznel

yaşantıların, uyarıcı zenginliğinin ve sosyal etkileşimin etkisi de ortaya konulmuştur. Bu açıdan bakıldığında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler ve replikasyon çalışmalarının sonuçları, soyut işlemler dönemine ulaşıncaya kadar çocuklara din eğitimi vermenin gereksiz hatta sakıncalı olduğunu değil bilakis soyut işlemler dönemine ulaşmadan önce soyut dini konulara temas etmenin gerekliliğini ayrıca çocukların soyut ve varsayımsal düşünceye geçişinde din eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu noktada, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştirilerin dikkate alınmaması, din eğitimi açısından çocukların tüm dönemler boyunca sınırlı bir zihin ve dil kapasitesine sahip oldukları yönünde bir değerlendirme yapılmasına neden olmaktadır.

Öte yandan, Piaget bağlamında ülkemizdeki din eğitimi çalışmalarının özgünlüğü de gündeme gelmektedir. Bilişsel gelişim kuramından kaynaklanan sınırlılıkların ve çıkmazların, din eğitimi bilimini yeni arayışlara yönlendireceği açıktır. Ülkemizin özgün konu ve sorunlarını ele alan din eğitimi çalışmalarının yapılması ise, kendi toplumsal, kültürel, tarihi, dini ve felsefi gerçekliğimizin dikkate alınmasına bağlıdır.

ÖNERİLER

Tez çalışmamızın sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Ülkemizde eğitim bilimleri ve din eğitimi bilimi alanlarında Piaget'ye yöneltilen eleştirilerin derinlemesine ve bütüncül bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaların yapılması ayrıca söz konusu araştırmalardan elde edilecek sonuçlar çerçevesinde, din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi gerekli görülmektedir.

2. Çalışmamızda ulaşılan sonuçlara bakıldığında, Piaget'nin nedensellik, antropomorfizm, korunum, mensubiyet, animizm, gerçekçilik ve benmerkezcilik gibi temel kavramlarına ve bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin, din eğitimi alanında teorik ve uygulamalı çalışmalara ihtiyaç olduğu da görülmektedir.

3. Din Eğitimi Bilimi, disiplinler arası bir bilim dalıdır. Bu nedenle bilişsel gelişim özellikleri ile din eğitiminin bütünlüğü ve senkronizasyonu göz önüne alındığında, din eğitiminin araştırma alanları içerisinde, *Bilişsel Din Eğitimi* ya da *Bilişsel Dini Gelişim* isimli müstakil bir alan öngörülmektedir.

4. Metod ve içerik açısından din eğitimi etkileyen birçok kuram olduğu bilinmektedir. Bu kuramlara yöneltilen eleştirilerin ve bu kuramların güncel yorumlarının da, din eğitimi çalışmalarında dikkate alınması bir zorunluluk olarak görülmektedir.

5. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının, Elkind, Goldman, Fowler, Oser, Allport ve Harms tarafından dini gelişime uyarlandığı bilinmektedir. Dini gelişim konusunda yapılan çalışmaların evrenine bakıldığında, örneklem gruplarında Müslüman çocukların da olduğu kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

6. Din eğitimi ve öğretimi planlanırken dini gelişim, bilişsel gelişime indirgenmemeli, tüm gelişim alanları göz önüne alınarak bütüncül bir yaklaşımla incelenmelidir.

7. Bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler ve bilişsel özelliklere getirilen yeni yorumlar çerçevesinde ortaya konulan ilke ve düşünceler, Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığının din eğitimi ve öğretimi çalışmalarına yansıtılmalıdır.

8. Türkiye'deki din eğitimi çalışmalarında Piaget'ye yapılan atıflar göz önüne alındığında, din eğitimi biliminde özgün bir yapıyı kuramsal, kavramsal ve deneysel boyutta inşa etmenin, din eğitimcilerinin üzerine düşen bir sorumluluk olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

ACREDOLO, Curt and **ACREDOLO**, Linda P. (1979). "Identity, Compensation and Conservation", **Child Development**, 50, 524-535.

ADEY, Philip (1988). "Cognitive Acceleration: Review and Prospects", **International Journal of Science Education**, 10/2, 121-134.

ADEY, Philip and **SHAYER**, Michael (1990) "Accelerating the Development of Formal Thinking in Middle and High School Students", **Journal of Research in Science Teaching**, 27, 267-285.

AKGÜN, Ayşegül (2009). **Günümüzde Farklı Din Öğretimi Yaklaşımları ve Değerlendirilmesi**. Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

AKSÜT, Mehmet (2009). "Eğitimin Psikolojik Temelleri", **Eğitim Bilimine Giriş**, (Ed.) Figen Ereş, 3. Baskı, Maya Akademi Yayıncılık, Ankara, 2009, 107-152.

AKYÜREK, Süleyman (2003). **Din Öğretiminde Kavram Öğretimi**, Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

AKYÜZ, Hacer (2009). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılan Drama Yönteminin Öğrencilerin Ahlaki Kazanımları ve Derse Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi**, Yüksek lisans, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

ALLPORT, G. Willard (1927). "Concepts of Trait and Personality", **Psychological Bulletin**, 24, 284-293.

ALLPORT, G. Willard (2004). **Birey ve Dini / Individual and His Religion**, (Çev.) Bilal Sambur, Ankara: Elis Yayınları.

ALTAŞ, Nurullah (2003). **Çokkültürlülük ve Din Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ALTINTAŞ, M. Esat (2008). **Din Eğitimi Açısından Sihir ve Büyü İçerikli Filmlerin Etkilerine İlişkin Çocukların Algıları**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AMSEL, Eric and **BYRNES**, P. James. (Eds.) (2002). **Language, Literacy, and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication**, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

ANKNEY, Paul and **JOYCE**, Lyle (1974). **The Development of a Piagetian Paper and Pencil Test for Assessing Concrete Operational Reasoning**, Doctoral dissertation, Colorado: University of Northern Colorado.

ARLİN, Patricia (1975). "Cognitive Development in Adulthood: A Fifty Stage?", **Development Psychology**, 11, 602-606.

ARLİN, Patricia (1977). "Piagetian Operations In Problem Finding", **Developmental Psychology**, 13, 247-298.

ARSLAN, Zeynep (2006). **Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ASHTON, P. Teague (1975). "Cross Cultural Piagetian Research: An Experimental Perspective", **Harvard Educational Review**, 45, 475-506.

ASRİ, Safınaz (2011). **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu**, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

ATİK, Aslıhan (2015). "Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış", **İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi**, 4/3, 728-743.

AVCI, Ahmet (2010). **Eğitimde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği**, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AY, M. Emin (1999). **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?**, İstanbul: Timaş Yayınları.

AYAYDIN, Nesrin (2012). **Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AYBAR, F. Betül (2008). **İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik Ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)**, Yüksek lisans, Ankara Üniversitesi, Ankara.

AYBEY, Salih (2005). **İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Açılan Yaz Kursları İle İlgili Görüşleri**, Yüksek lisans, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

AYDIN, Ayhan (2000). **Gelişim ve Öğrenme**, İstanbul: Alfa Yayınları.

AYDIN, Ayhan (2007). **Eğitim Psikolojisi**, 8. Baskı, Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.

AYDIN, Betül (2005). **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**, 2. Baskı, İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.

AYDIN, M. Zeki (2002). **Din Öğretiminde Yöntemler**, 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

AYHAN, Halis (1985). **Din Eğitimi ve Öğretimi (İman ve İbadet)**, Ankara: Gaye Matbaacılık.

AYKAÇ, H. Aytemür (2011). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Ahlak Öğrenme Alanının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BACANLI, Hasan (2014). **Eğitim Psikolojisi**, 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

BAĞDATLI, M. İsmail. (2010). **İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitici Dramanın Kullanımı**, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BAHÇEKAPILI, Mehmet (2011). “**Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme”**”, **Islamic University of Europa Journal of Islamic Research - İslam Araştırmaları**, IV/2, 101-120.

BAILLARGEON, Renée (1987). “**Object Permanence in 3 1/2- and 4 1/2-Month Old Infants**”, **Developmental Psychology**, 23, 655-664.

BAILLARGEON, Renée and GRABER, Marcia (1988). “**Evidence of Location Memory in 8-Month-Old Infants on a Non-Search AB Task**”, **Developmental Psychology**, 24, 502-511.

BAILLARGEON, Renée and SPELKE, Elizabeth and WASSERMAN, Stanley (1985). “**Object Permanence in Five-Month-Old Infants**”, **Cognition**, 20, 191-208.

BAKKEN, Lori ve diğerleri (2001). “**Making Conservationists And Classifiers of Preoperational Fifth-Grade Children**”, **Journal of Educational Research**, 95/1, 56-61.

BARTSCH, Karen and WELLMAN, Henri (1988). “**Young Children's Conception of Distance**”, **Developmental Psychology**, 24, 532-541.

BASSECHES, Michael (1984). **Dialectical Thinking and Adult Development**. NJ: Norwood, Ablex Publishing.

BATAR, Yusuf (2005). **Örgün Din Eğitiminde Empatik Yaklaşım İlköğretim Örneği**, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

BAYRAKTAR, M. Mustafa (2007). Gençlik Döneminde Görülen Bazı Psikolojik Belirtiler ve Din Eğitimi İlişkisi -Obsesif Kompulsif Belirti Örneği-, Yüksek lisans, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

BAYRAKTAR, Nesrin (2009). Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri, Yüksek lisans, Rize Üniversitesi, Rize.

BAYRAM, Necmettin (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Mültimedya Olanaklarının Kullanımı, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

BAZARKULOV, Seyfullah (2008). Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

BEILIN, Harry (1992a). "Piaget's Enduring Contribution to Developmental Psychology", *Developmental Psychology*, 28, 191-204.

BEILIN, Harry and PUFALL, Peter (Eds.) (1992). Piaget's Theory: Prospect and Possibilities, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BIDELL, Thomas R. and FISCHER, Kurt W. (1992). "Beyond The Stage Debate: Action, Structure, and Variability In Piagetian Theory And Research", *Intellectual Development*, (Eds.) Robert J. Sternberg and Cynthia A. Berg, England: Cambridge University Press, 1992, 100-140.

BIÇAKCI, Y. Müdriye (2009). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkisinin İncelenmesi, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

BİBERCİ, Fatmanur (2010). 2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

BİLECİK, Sümeyra (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Ayet Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi, Yüksek lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

BİLGİLİ, F. Menderes (2005). Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler, İstanbul: Beyan Yayınları.

BİLGİN, Beyza (1995). "Çocuklarımızın Duyguları ve Duaları", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 69-78.

BİLGİN, Beyza ve SELÇUK, Mualla (1999). Din Öğretimi, Ankara: Gün Yayıncılık.

BİLİCİ, A. Baz (2014). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi, Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

BODEN, Margaret (1979). **Piaget**, Brighton, England: Harvester Press.

BOLAY, S. Hayri (2009). **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BOND, Trevor (1996). "Piaget and Measurement II Empirical Validation of the Piagetian Model", **Critical Readings on Piaget**, (Ed.) Leslie Smith, London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 1996, 178-208.

BOND, Trevor and **JACKSON**, IAR. (1991). "The Gou Protocol Revisited: A Piagetian Conceptualization of Critique", **Archives de Psychologie**, **59**, 31–53.

BOOM, J. (2004). "Commentary on: Piaget's Stages: the Unfinished Symphony of Cognitive Development", **New Ideas in Psychology**, **22**, 239–247.

BORKE, Helene (1978). "Piaget's View of Social Interaction and the Theoretical Construct of Empath", **Alternatives to Piaget: Critical Essays on the Theory**, (Eds.) Linda Siegel and Charles Brainerd. New York: Academic Press, 1978, 29-42.

BOWER, Tom (1974). **Development for Infancy**, San Francisco: W. H. Freeman.

BRAINE, Martin (1959). "The Ontogeny of Certain Logical Operations: Piaget's Formulation Examined by Nonverbal Methods", **Psychological Monographs**, **73**, 1-43.

BRAINE, Martin (1962a). "Piaget on Reasoning: A Methodological Critique for the Presence of Cognitive Structures", **Psychological Bulletin**, **79**, 172-179.

BRAINE, Martin (1962b). "Piaget on Reasoning: A Methodological Critique and Alternative Proposals In Thought in the Young Child", **Monographs of the Society for Research in Child Development**, (Ed.) Kessen and Kuhlman, **27**, 2.

BRAINERD, Charles (1976a). "On the Validity Of Propositional Logic As A Model For Adolescent Intelligence", **Interchange**, **7**, 40–45.

BRAINERD, Charles (1976b). "Concerning Macnamara's Analysis of Piaget's Theory of Number", **Child Development**, **47**, 893-896.

BRAINERD, Charles (1977a). "Cognitive Development and Concept Learning: An Interpretative View", **Psychological Bulletin**, **84**, 919-939.

BRAINERD, Charles (1977b). **The Origins of the Number Concepts**, New York: Praeger.

BRAINERD, Charles (1978a). **Piaget 's Theory of Intelligence**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BRAINERD, Charles (1978b). "The Stage Question in Cognitive-Developmental Theory", **The Behavioral and Brain Sciences**, 2, 173-213.

BRAINERD, Charles (20003). "Jean Piaget, Learning Research and American Education", **Educational Psychology: A Centuivy of Contributions**, (Eds.) B. J. Zimmerman and D. H. Schunk, Mahwah, NJ: Erlbarm, 2003, 251-287.

BRAINERD, Charles and **FRASER**, Morris (1975). "A Further Test of the Cardinal Theory of Number Development", **Journal of Genetic Psychology**, 127, 141-152.

BRAINERD, Charles and **KINGMA**, John (1984). "Do Children Have to Remember to Reason? A Fuzzy-Trace Theory of Transitivity Development", **Developmental Review**, 4, 311-377.

BRAINERD, Charles and **REYNA**, Valerie (1992). "The Memory Independence Effect: What Do the Data Show? What Do The Theories Claim?", **Developmental Review**, 12, 164-186.

BRAINERD, Charles and **REYNA**, Valerie (1993). "Memory Independence and Memory Interference in Cognitive Development". **Psychological Review**, 100, 42-67.

BRINGUIER, Jean-Claude (1980). **Conversations with Piaget**, Chicago: University of Chicago Press.

BROUGHTON, J. Melville (1981). "Piaget's Structural Developmental Psychology: IV. Knowledge Without a Self and Without History", **Human Development**, 24, 320-346.

BROUGHTON, J. Melville (1984). "Not Beyond Formal Operations but Beyond Piaget. Beyond Formal Operations, (Eds.) M. Commons and F. Richards and C. Armon, NY: Praeger, 1984, 395-411.

BROWN, Geoffrey and **DESFORGES**, Charles (1977). "Piagetian Theory and Education: Time for Revision", **British Journal of Educational Psychology**, 47, 1-17.

BROWN, Geoffrey and **DESFORGES**, Charles (1979). **Piaget's Theory: A Psychological Critique**, London: Routledge and Kegan Paul.

BROWN, Terrance (2003). "Reductionism and The Circle of The Sciences", **Reduction and The Development of Knowledge**, (Eds.) Terrance Brown and Leslie Smith, London: Lawrence Erlbaum Associates Press, 2003, 3-29.

BRUNER, Jerome (1959). "Inhelder and Piaget's The Growth of Logical Thinking: I. A Psychologist's Viewpoint", **British Journal of Psychology**, 50, 363-370.

BRUNER, Jerome (1966a). "On the Conservation of Liquids", **Studies in Cognitive Growth**, (Eds.) J. Bruner and R. Olver and P. Greenfield, NY: John Wiley and Sons. 1966, 183-207.

BRUNER, Jerome (1966b). "The Course of Cognitive Development", **American Psychologist**, 19, 1-16.

BRUNER, Jerome (1992). "The Narrative Construction of Reality", **Piaget's Theory**, (Ed.) H. Beilin and P. Pufall, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, 229-248.

BRUNER, Jerome and **OLIVER** Rose and **GREENFIELD**, Patricia (Eds.) (1966). **Studies in Cognitive Growth**, NY: John Wiley and Sons.

BUCK-MORSS, Susan (1975). "Socio-Economic Bias in Piaget's Theory and its Implication for Cross-Cultural Studies", **Human Development**, 18/1-2, 35-49.

BUCK-MORSS, Susan (1982). "Socio-Economic Bias in Piaget's Theory and its Implication for Cross-Cultural Studies", Jean Piaget: **Consensus and Controversy**, (Ed.) S. Modgit and C. Modgil, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1982, 261 -272.

BULLINGER, A. and **CHATILLON**, J. (1983). "Recent theory and Research of the Genevan School", **Handbook of Childpsychology**, (Ed.) P. Mussen, NY: Wiley, 1983, Vol. 3, 231-262.

BULLOCK, Merry and **GELMAN**, Rochel (1979). "Preschool Children's Assumptions About Cause and Effect: Temporal Ordering Effect", **Child Development**, 50/1, 89-96.

BULUT, Mukadder (2009). **İlköğretim Öğrencileri ve Velilerinin Bakış Açısıyla İdeal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Profili: İstanbul Örneği**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BUTTERWORTH, George and **JARRETT**, Ned (1982). "Piaget's Stage 4 Error: Background to The Problem", **British Journal of Psychology**, 73, 175-185.

BYBEE, Rodger. W. and **SUND**, R. B. (1990). **Piaget for Educators**, Second Edition, USA: Waveland Press.

BYRNES, James, P. (1996), **Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts**, Boston: Allyn and Bacon.

CAREY, Susan (1985). *Conceptuel Change In childhood*. Cambridge: MIT Press.

CASE, Robbie (1992a). *The Mind's Staircase*, , Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CASE, Robbie (1992b). "Neo-Piagetian Theories of Intellectual Development", *Piaget's Theory*, (Eds.) H. Beilin and P. Pufall, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, 61-104.

CASE, Robbie (1999). "Conceptual Development in the Child and in the Field: A Personal View of the Piagetian Legacy", *Conceptual Development*, (Ed.) Scholnick, Ellin Kofsky, London: Lawrence Erlbaum Associates Press, 1999, 23-52.

CEBECİ, Aylin (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*, Yüksek lisans, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

CHANDLER, M. J. and GREENSPAN, S. (1972). "Ersatz Egoantrism: A Replay to H. Borke", *Developmental Psychology*, 7, 104-106.

CHAPMAN, Michael (1992). "Equilibration and the Dialectics of Organization", *Piaget's Theory*, (Eds.) H. Beilin and P. Pufall, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, 39-59.

CHAPMAN, Michael and McBRİDE, Michelle (1996). "Beyond Competence and Performance: Children's Class Inclusion Strategies, Superordinate Class Cues, and Verbal Justifications", *Critical Readings on Piaget*, (Ed.) Leslie Smith, London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 1996, 376-395.

CHARLES, C. M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*, 4. Baskı, (Çev.) Gülten Ülgen, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CİHANDİDE, Z. Nezahat (2014). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*, 2. Baskı, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

COHEN, David (1983). *Piaget: Critique and Assessment*, London: Croom Helm.

COMMONS, Michael and RICHARDS, Francis and KUHN, Deeanna (1982). "Systematic and Metasystematic Reasoning: A Case for Levels of Reasoning Beyond Piaget's Stage of Formal Operations", *Child Development*, 53, 1058-1069.

CORMAN, H. N. and ESCALONA, S. K. (1969). "Stages of Sensorimotor Development: A Replication Study", *Merril Palmer Quarterly*, 15, 351-361.

ÇAKAR, Ayşe (2007). Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı, Yüksek lisans, Rize Üniversitesi, Rize.

ÇAKI, Erdem (2008). Beşinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Drama Tekniği, Yüksek lisans, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

ÇAMDİBİ, H. Mahmut (2005). “Ailede Çocuğun Ahlâkî Terbiyesi”, İslam’da Aile ve Çocuk Terbiyesi (II), 2005, 127-133

ÇAPÇIOĞLU, Fatma ve TOSUN, Cemal (2015). “4-6 Yaş Kuran Kursu Programının Dini Gelişim Kuramlarına Göre İncelenmesi”, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (16-18 Nisan 2015 Niğde), Bildiri Özetleri, Ankara: Pegem Akademi. 40.

ÇAPRI, Burhan ve ÇELİKKALELİ, Öner (2005). “İlköğretim Birinci Kademedeki (7-12 Yaş Grubu) Çocukların Korunum Gelişim Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1/1, 48-65.

ÇELİK, N. Gülşen (2010). 7-12 Yaş Çocuğunun Karakter Eğitimi Açısından Ailenin Etkisi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÇİFTÇİ, Fatma (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Uygulama Örnekleri, Yüksek lisans, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

ÇİFTKAT, Saadet (2011). Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki Aile İrsat Rehberlik Hizmetlerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

ÇİMEN, İ. Tekin (2007). İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi, Yüksek lisans, Çukurova Üniversitesi, Adana.

ÇİN, Ahmet (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 6. Sınıf İslam’ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri, Yüksek lisans, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

ÇOBAN, Mustafa (2016). Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlak Eğitimi, Konya: Hüner Yayınevi.

ÇOLAKKADIOĞLU. Oğuzhan (2014). “Bilişsel Gelişim”, Eğitim Psikolojisi El Kitabı, (Editörler), A. R. Çeçen Eroğlu ve Filiz Yurtel, Ankara: Mentis Yayıncılık, 2014, 97-180.

DAIUTE, Colette (2002). "Social Relational Knowing in Writing Development", **Language, Literacy, and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication**, (Eds.) Amsel, E. and Byrnes, J. P., London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002, 193-232.

DAM, Hasan (2010). "Çocukluk Dönemi Din Eğitimi", **Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi**, (Editör), Mustafa Köylü, Ankara: Nobel Yayınları, 2010, 13-64.

DASEN, Pierre (1972). "Cross-Cultural Piagetian Research: A Summary", **Journal of Cross Cultural Psychology**, 3, 23-39.

DASEN, Pierre (1977a). "Are Cognitive Processes Universal? A Contribution to Cross-Cultural Piagetian Psychology", **Studies in Cross-Cultural Psychology**, (Ed.) Neil Warren, Vol. 1, NY: Academic Press.

DASEN, Pierre (1977b). **Piagetian Psychology: Cross-Cultural Contributions**, NY: Gardner Press.

DASEN, Pierre (1984). **The Cross-Cultural Study of Intelligence: Piaget and the Baoul'e**. **International Journal Psychology**, 19, 407-34.

DASEN, Pierre and **RIBEAUPIERRE** A. (1987). "Neo-Piagetian Theories: Cross-Cultural and Differential Perspectives", **International Journal of Psychology**, 22, 793-832.

DAVIDSON, Philip, M. (1988). "Piaget's Category-Theoretic Interpretation of Cognitive Development: A Neglected Contribution" **Human Development**, 31, 225-244.

DAVIDSON, Philip, M. (1992). "The Role of Social Interaction in Cognitive Development: A Propaedeutic", **Children's Development within Social Context**, (Eds.) L. Winegar and J. Valsiner, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, 1, 19-37.

DAWSON-TUNIK, Teo L. and **FISCHER**, Kurt W. and **STEIN**, Zachary (2004). "Do Stages Belong at the Center of Developmental Theory? A Commentary on Piaget's Stages", **New Ideas in Psychology**, 22, 255-263.

DEMİR, Sami (2010). **Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden 36-60 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

DEMİRTAŞ MADRAN, Hanife Andaç (2008). "Eğitimin Psikolojik Temelleri", **Eğitim Bilimine Giriş**, (Ed.) Aycan Çiçek Sağlam, Ankara: Maya Akademi, 2008, 163-199.

DENİZ, M. Engin (2011). “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, **Eğitim Bilimine Giriş**, (Ed.) Emin Karip, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2011, 105-146.

DENNIS, Wayne (1938). “Historical Notes on Animism”, **Psychological Review**, 45, 257-266.

DORÉ, F. Y. and **GOULET**, S. (1998). “The Comparative Analysis of Object Knowledge”, **Piaget, Evolution, and Development**, (Ed.) Langer, Jonas, London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, 56-73.

DOĞAN, Tahsin (2003). **Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DOĞAN, Recai ve **TOSUN**, Cemal (2002), **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DONALDSON, Margaret (1987). **Children's Minds**. London: Fontana Press.

DRISCOLL, Marcy P. (2005). **Psychology of Learning for Instruction**, 3th Edition, NY: Allyn.

DUNCAN, Robert M. (1995). “Piaget and Vygotsky Revisited: Dialogue or Assimilation?”, **Developmental Review**, 15, 458-472.

DURA, Cihan (2014). “Bilimsel Araştırma Değerlendirmesi İçin Bir Model ve Puanlama Formu Önerisi”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 51, 165-182.

DURGUT, Sami (2007). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatı Konularının İlköğretim Öğrencilerinin Dini Gelişim Niteliklerine Uygunluğu**, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

EGGEN, Paul and **KAUCHAK**, Don (2000). **Educational Psychology: Windows on Classrooms**, 5th Edition, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

ELKIND, David (1961). “The Child’s Concept of Religious Denomination: I. The Jewish Child”, **Journal Genetic Psychology**, 99, 209-225.

ELKIND, David (1962). “The Child’s Concept of Religious Denomination: II. The Catholicchild”, **Journal Genetic Psychology**, 101, 185-193.

ELKIND, David (1963). “The Child’s Concept of Religious Denomination: III. The Protestant Child”, **Journal Genetic Psychology**, 103, 291-304.

ELKIND, David (1967). “Piaget's Conservation Problems”, **Child Development**, 38/1, 15-27.

ELKIND, David (1970). "The Origins of Religion in The Child", **Review of Religious Research**, 12/1, 36.

ENGLISH, Lyn (1993). "Evidence for Deductive Reasoning: Implicit versus Explicit Cognition of Syllogistic Structure", **British Journal of Developmental Psychology**, 11, 391-409.

ENNIS, Robert (1975). "Children's Ability to Handle Piaget's Propositional Logic: A Conceptual Critique", **Review of Educational Research**, 45, 1-41.

ENNIS, Robert (1978). "Conceptualization of Children's Logical Competence: Piaget's Propositional Logic and An Alternative Proposal", **Alternatives to Piaget**, (Ed.) L Siegel, NY: Academic Press, 1978, 201-260.

ENNIS, Robert (1982). "Children's Ability to Handle Piaget's Propositional Logic: A Conceptual Critique", **Jean Piaget: Consensus and Controversy**, (Ed.) S. Modgil and C. Modgil, London: Holt, Rinehart and Winston, 1982, 101-130.

EPSTEIN, Herman (1974). "Phrenoblysis: Special Brain and Mind Growth Periods: I. Human Brain and Skill Development", **Developmental Psychobiology**, 7, 207-216.

EPSTEIN, Herman (1977). "A Neuroscience Framework for Restructuring Middle School Curricula", **Transcendence: The Journal of Emerging Adolescent Education** 5, 6-11.

ERDEN, Münire ve **AKMAN**, Yasemin (2009). **Eğitim Psikolojisi**, 18. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERDOĞAN, Fatma (2008). **Çoklu Zeka Kuramı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Konularının İşlenişi**, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

ERHUN, Halil (2010). **7-12 Yaş Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi**, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

ERKUL, Elif (2010). **Kur'an Kurslarında Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Teknikleri**, Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

ERTAŞ, Ülkühan (2012). **Çocuklarda Din Eğitimi**, Yüksek lisans, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

EŞEL, Ertuğrul (2009). "Dini ve Mistik Deneyimlerin Muhtemel Bilişsel ve Nörobiyolojik Düzenekleri", **Klinik Psiko Farmakoloji Bülteni**, 19, 193-205.

EVANS, I. Richard (1999). **Jean Piaget, İnsan ve Fikirleri, Genetik Epistemoloji**, (Çev.) Şebnem Çiftçioğlu, Ankara: Doruk Yayınları.

EYOL, B. Akgönül (2007). **5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Yabancı Dil Öğrenmesinin Bilişsel ve Kültürel Gelişimlerine Etkileriyle İlgili Öğretmen Görüşleri**, Yüksek lisans, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

FABRICIUS, William V. and WELLMAN, Henri M. (1993). "Two roads Diverged: Young Children's Ability to Judge Distance", **Child Development**, 64, 399-414.

FAKOURI, M. Ebrahim (1976). "Cognitive Development in Adulthood: A Fifth Stage?: A Critique". **Developmental Psychology**, 12, 472.

FELDMAN, David Henri (2004a). "Piaget's Stages: a Response to the Commentaries", **New Ideas in Psychology**, 22, 265-274.

FELDMAN, David Henri (2004b). "Piaget's Stages: the Unfinished Symphony of Cognitive Development", **New Ideas in Psychology**, 22, 175-231.

FERRARI, Michael and PINARD, Adrian and RUNIONS, Kevin (2001). "Piaget's Framework for a Scientific Study of Consciousness", **Human Development**, 44, 195-213.

FERSAHOĞLU, Yaşar (1998). **Kur'ân'da Zihin Eğitimi**, İstanbul: Marifet Yayınları.

FERSAHOĞLU, Yaşar ve DEMİR, M. Akif (2012). **Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi**, 2. Baskı, İstanbul: Çamlıca Yayınları.

FISCHER, Kurt W. (1978). "Structural Explanation of Developmental Change", **The Behavioral and Brain Sciences**, 2, 186-187.

FISCHER, Kurt W. and others (1993). "The Dynamics of Competence: How Context Contributes Directly to Skill", **Development in Context**, (Ed.) R. Wozniak and K. Fischer, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 93-117.

FLAVELL, John H. (1963). **The Developmental Psychology of Jean Piaget**, Princeton, NJ: Van Nostrand.

FLAVELL, John H. (1972). "An Analysis of Cognitive -Developmental Sequences", **Genetic Psychology Monographs**, 86. 279-350.

FLAVELL, John H. (1977). **Cognitive Development**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

FLAVELL, John H. (1999). "Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind", **Annual Review Psychology**, 1999. 50, 21-45.

FLAVELL, John H. and others (1968). **The Development of Role Taking and Communication Skills**, NY: John Wiley and Sons.

FLAVELL, John H. and **WOHLWILL**, J. (1969). "Formal and Functional aspects of Cognitive Development", **Studies in Cognitive Development: Essays in Honor of Jean Piaget**, (Eds.) D. Elkind and J. Flavell, Oxford, England: Oxford University Press, 1969, 67-120.

FODOR, Jerry A. (1981a). **Representations: Philosophical Essays on the Foundations of Cognitive Science**, Brighton: Harvester Press.

FODOR, Jerry A. (1981b). "Fixation of Belief and Concept Acquisition", **Learning and Language: The Debate Between Piaget and Chomsky**, (Ed.) M. Piatelli Palmerini, London: Routledge, 1981, 142-162.

FORMAN, Ellice (1992). "Discourse, Intersubjectivity, and The Development of Peer Collaboration: A Vygotskian Approach", **Children's Development with in Social Context**, (Ed.) L. Winegar and J. Valsiner, Hill Sdale, NJ: Erlbaum, 1992, I, 143-159.

FOWLER, James W. (2000). **İman Bilincinin Evreleri**, (Çev.) Ali Ulvi Mehmedoğlu, **MÜİFD**, 1991, 19, 85-104.

FURTH, Hans G. (1985). "Piaget's Equilibration: A Theory for A School for Thinking", **Questions on Social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered**, (Eds.) Herman Parret and Jef Verschueren, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1985, 103-118.

FURTH, Hans G. (1986). "The Social Function of Piaget's Theory: A Response to Apostel", **New Ideas in Psychology**, 3, 23-29.

FURTH, Hans G. and **WACHS**, Harry (1975). **Thinking Goes to School Piaget's Theory in Practice**, NY: Oxford University Press.

FURTH, Hans G. and **YOUNISS**, J. (2000). "Reflections on Piaget's Sociological Studies", **New Ideas in Psychology**, 18, 121-133.

FUSTER, M. Joaquin (2002). "Frontal Lobe and Cognitive Development", **Journal of Neurocytology**, 31, 373-385.

GALLAGHER, Jeanette and **REID**, D. Kim (1981). **The Learning Theory of Piaget and Inhelder**, Monterey, California: Books / Cole Publishing.

GARDNER, Howard (2006). **Eğitimli Akıl**, (Çev.) Özden Akbaş, İstanbul: Morpa.

GARVEY, Catherina and **HOGAN**, Robert (1973). "Social Speech and Social Interaction: Egocentrism Revisited". **Child Development**, 40, 562-568.

GELMAN, Rochel (1969). "Conservation Acquisition: A Problem of Learning Toattend Torelevantattributes", **Journal of Experimental Child Psychology**, 7, 167-187.

GELMAN, Rochel (1972). "Logical Capacity of Very Young Children: Number Invariance Rules", **Child Development**, 43. 75-90.

GELMAN, Rochel (1978). "Cognitive Development", **Annual Review of Psychology**, 29, 297-322.

GELMAN, Rochel and **BAILLARGEON**, Renée (1983). "A Review of Some Piagetian Concepts", **Hand Book of Child Psychology**, (Ed.) P. Mussen, NY: Wiley, 4, 167-230.

GELMAN, Rochel and **GALLISTEL**, C. (1978). **The Child's Understanding of Number**, Cambridge: Harvard University Press.

GELMAN, Rochel and **MEEK**, E. and **MERKİN**, S. (1986). "Young Children's Numerical Competence. **Cognitive Development**, 1, 1-29.

GELMAN, Susan A., and **KREMER**, Kathleen E. (1991). "Understanding Natural Cause: Children's Explanations of How Objects and Their Properties Originate", **Child Development**, 62, 396-414.

GERÇEKÇİOğLU, Perver (2006). **Yenilenen Ortaöğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi 9. ve 10. Sınıf Programının Kavram Haritası Tekniği İle İşlenişi**, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

GLASSMAN, Michael (1994). "All Things Being Equal: The Two Roads of Piaget and Vigotsky", **Developmental Review**, 14, 186-214.

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

GOLDMAN, Ronald (1964). **Religious Thinking from Childhood to Adolescence**, NY: Seabury Press.

GOLDMAN, Ronald (1965). **Readiness for Religion**, NT: Seabury Press.

GOTTESMAN, Milton (1971) “A Comparative Study of Piaget's Developmental Schema of Sighted Children with That of a Group of Blind Children”, **Child Development**, 42, 573-580.

GOTTLIEB, Eli. (2001). **Religious Thinking in Childhood and Adolescence: Argumentative Reasoning and the Justification of Religious Belief**, Degree of Doctor of Philosophy, The Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem.

GOTTLIEB, Eli (2012). “Dini Düşüncenin Gelişimi”, (Çev.) Cemil Osmanoglu, Mustafa Ulu, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, 12/1, 269-289.

GOSWAMI, U. (Ed.) (2002). **Childhood Cognitive Development**, USA: Blackwell Publishing.

GÜÇLÜER, M. Nurten (2009). **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde 5. Sınıf Ünitelerinin Yapılandırma Yaklaşımı ve Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanması**, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

GÜLTEKİN, Filiz (2010). “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, **Eğitim Bilimine Giriş**, (Ed.) Kasım Kiroğlu, Cevat Elma. Ankara: Pegem Akademi, 2010, 94-131.

GÜN, Adem (2002). **İbn Haldun'un Mukaddime'deki Din Eğitimi İle İlgili Görüşleri**, Yüksek lisans, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

GÜNÇE, Gülseren (1971). “Jean Piaget ve Temel Kuramsal Fikirleri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 4/1, 19-32.

GÜNDOĞDU, Hakan (2010). “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, **Eğitim Bilimine Giriş**, (Ed.) Abdurrahman Tanrıoğen, Ruhi Sarpkaya. Ankara: Anı Yayıncılık, 2010, 131-156.

GÜNDÜZ, Bülent (2011). “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, **Eğitim Bilimine Giriş**, (Ed.) Yusuf İnandı, Ankara: Karahan Kitabevi, 2011, 67-95.

GÜNDÜZ, Fatma (2007). **Okulöncesi Dönem Çocuğunda Dini Tasavvurlara Psikolojik Bir Yaklaşım**, Yüksek lisans, Kahramanmaraş Üniversitesi, Kahramanmaraş.

GÜNDÜZ, Mustafa (2013). “Kültür ve Medeniyet Bağlamında Batı Merkezci Eğitim ve Eleştirisi”, **İnsan & Toplum**, 3/6, 223-243.

GÜNDÜZ, Turgay (2002). **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Bursa: Düşünce Kitabevi.

GÜNDÜZ, Turgay (2010). “Gençlik Dönemi Din Eğitimi”, Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi, (Ed.) Mustafa Köylü, 2010, Ankara: Nobel Yayınları, 65-104.

GÜNER, Derya (2010). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Ayetlerin Din Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi**, Yüksek lisans, Ankara Üniversitesi, Ankara.

GÜNEŞ, Adem (2015). **Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

HALFORD, G. (1989). “Reflections on 25 years of Piagetian Cognitive Developmental Psychology, 1963-1988” **Human Development**, 32, 325-357.

HALL, Jody S. (2000). “Psychology and Schooling: The impact of Susan Isaacs and Jean Piaget on 1960s Science Education Reform”, **History of Education**, 29/2, 153-170.

HARMS, Ernest (1944). “The Development of Religious Experience in Children”, **The American Journal of Sociology**, The University of Chicago Press, 50/2, 1944, 112-122.

HAROUTUNIAN, Gordon Sophie S. (1983). **Equilibrium in the Balance: a Study of Psychological Explanation**, NY: Springer-Verlag.

HARRIS, Paul L. (1975). “Development of Search and Object Permanence During Infancy”, **Psychological Bulletin**, 82, 332-344.

HARRIS, Paul L. (2009). “Piaget on Causality: The Whig Interpretation of Cognitive Development”, **British Journal of Psychology**, 100, 229-232.

HELMORE, G. A. (1969). **Piaget - A Practical Consideration**, UK: Pergamon Press,

HELWIG, Charles C. and **TURIEL**, Elliot (1987). “Children’s Social and Moral Reasoning”, **Handbook of Assessment in Childhood Psychopathology** (Eds.) Cynthia L. Frame and Johnny L. Matson. NY: Springer Science Business Media, 1987, 475-490.

HOOD, Ralph W. Jr ve diğerleri (2004). “Dini Gelişim Kuramları”, (Çev.) M. Doğan Karaçoşkun, **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, IV, 4, 205-221.

HOWLEY, Mary and **HOWE**, Christine (2004). “Social Interaction and Cognitive Growth: an Examination Through the Role-Taking Skills of Deaf and Hearing Children”, **British Journal of Developmental Psychology**, 22, 219-243.

İNHELDER, Barbel and **PIAGET**, Jean (1955). **De la Logique de l'enfant a la Logique de l'adolescent**, Paris: Presses Universitaires de France.

İNAM, Abdulhalim (2013). **Belçika Katolik Eğitim Kurumlarında Okulöncesi Dönemde Din Eğitimi**, Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

İPŞİRLİ, Sena (2011). **3-6 Yaş Çocuğun Genel ve Din Eğitiminde Temel Değerler**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İSKENDER, Murat (2009). "Eğitimin Psikolojik Temelleri", **Eğitim Bilimine Giriş**, (Ed) Mehmet Arslan, Ankara: Gündüz Yayıncılık, 2009, 92-117.

JAHODA, Gustav (1964). "Children's Concepts of Nationality: A Critical Study of Piaget's Stages", **Child Development**, 35, 1081-1092.

JENKS, Chris (2002). "A Sociological Approach to Childhood Development", **Blackwell Handbook of Childhood Social Development**, (Ed) Peter K. Smith and Craig H. Hart, UK: Blackwell Publishers, 2002,78-94.

JURCZAK, Paul M. (1997). "The Language and Metaphor of Jean Piaget", **Educational Psychology Review**, 9/3, 311-318.

KANDEMİR, Sibel (2015). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kiaplarındaki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek lisans, Konya.

KARACA, Faruk (2007). **Dini Gelişim Teorileri**, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

KARACOŞKUN, M. Doğan (2005). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dua", **CÜİFD**, IX/1, 101-124.

KARAKAYA, S. (2008). **Dindarlık ve Kişilik Arasındaki İlişki, Allportve Fromm'un Karşılaştırmalı Analizi**, Yüksek lisans, Çukurova Üniversitesi, Adana.

KARAMAN, Davut (2008). **Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı: Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi**, Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

KARASAN, Elif (2013). **4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar**, Yüksek lisans, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

KARTAL, Hülya (2005). Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programının 6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

KAYA, Mevlüt (1997). “Kişilik Özelliklerinin Ahlâkî Yargı Üzerindeki Etkisi”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 4, 185-200.

KAYA, Zeynep (2015). Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

KAZANCI, Osman (1989). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Kazancı Kitap.

KEENAN, E. (1974). “Conversational Competence in Children”, Journal of Child Language, 1, 163-183.

KESSELRING, Thomas and MULLER, Ulrich (2010). “The Concept of Egocentrism in the Context of Piaget’s Theory”, New Ideas in Psychology, XXX, 1-14.

KILAVUZ, M. Akif (2011), Kuşaklararası Din Eğitimi, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.

KILAVUZ, M. Akif ve YILMAZ, Hüseyin (2009). “Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi”, UÜİFD, XVIII/2, 123-139.

KILIÇ, A. İnan (2009). Yüz Temel Eserde Dini ve Ahlaki Değerler, Yüksek lisans, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

KINCAL, Remzi Y. ve YAZGAN, Akan Deniz (2010). “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Formal Operasyonel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Elementary Education Online, 9/2, 723-733.

KITCHENER, Richard F. (1996). “Jean Piaget: the Unknown Sociologist?” Critical Readings on Piaget, (Ed.) Leslie Smith, London and NY: Routledge, Taylor and Francis Group, 1996, 28-50.

KIZILABDULLAH, Yıldız (2008). Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

KLAHR, David (1999). “The Conceptual Habitat: In What Kind of System Can Concepts Develop?” Conceptual Development: Piaget's Legacy, (Ed.) Ellin Kofsky Scholnick and Katherine Nelson and Susan A. Gelman, London: Lawrence Erlbaum Associates Press, 1999, 131-162.

KOÇ, Bozkurt (2008). “Çocuğun Dini Gelişiminde Rol Model Olarak Anne ve Baba”, **Dini Araştırmalar**, 11/31, 49-60.

KOÇ, Mustafa (2005). “Din Psikolojisi Araştırmalarında Ergenlik Dönemi Üzerine Türkçe Yapılan Çalışmalarla İlgili Bir Literatür İncelemesi”, **Sak.ÜİFD**, 12, 41-69.

KOÇ, Mustafa (2008). **Yetişkinlik Döneminde Dindarlık İle Benlik Kavramı Değişkenleri Arasındaki İlişki**, Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

KOHLBERG, Lawrence and **MAYER**, Rochelle (1972). “Development as the Aim of Education”, **Harvard Educational Review**, 42, 449-496.

KOHLBERG, Lawrence and **YEAGER**, J. and **HJERTHOLM**, E. (1968). “The Development of Private Speech: Four Studies and a Review of Theories”, **Child Development**, 39, 691-736.

KOHLER, Richard (2008). **Jean Piaget**, UK: Bloomsbury Academic.

KOHNSTAMM, G. (1967). **Piaget’s Analysis of ClassInclusion: Right or Wrong?** The Hague: Mouton Press.

KONUK, Yurdagül (1994). **Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi**, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

KONYUSHKOVA, K. and others (2014). “God(s) Know(s): Developmental and Cross-Cultural Patterns in Children Drawings”, **ACM Journal on Computing and Cultural Heritage**, 2/3, 1-20.

KORUKÇU, Adem (2007). **Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı**, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

KÖYLÜ, Mustafa (2000). **Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri**, Samsun: Etüt Yayınları.

KÖYLÜ, Mustafa (2004a). “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, **AÜİFD**, XLV/11, 137-154.

KÖYLÜ, Mustafa (2004b). “Farklı Din ve Kültürlere Mensup Çocukların Dini İnanç ve Tanrı Tasavvurları”, **EKEV Akademi Dergisi**, 19, 17-30.

KÖYLÜ, Mustafa (2004c). “Ölüm Olayının Çocuklar Üzerine Etkisi ve “Ölüm Eğitimi””, **OMÜİFD**, 17, 95-120.

KÖYLÜ, Mustafa ve **NAZIROĞLU**, Bayramali (2016). “İlköğretimde Din Eğitimi”, **Din Eğitimi**, (Ed.) M. Köylü ve B. Naziroğlu, İstanbul: Ensar Neşriyat.

KRAMER, D. (1983). "Post-Formal Operations? A Need for Further Conceptualization", **Human Development**, 26, 91-105.

KRAMER, J. A., and HILL, K. and COHEN, L. (1975). "Infant's Development of Object Permanence: A Refined Methodology and New Evidence of Piaget's Hypothesized Ordinality", **Child Development**, 49, 149-155.

KROJGAARD, Peter (2005). "Infants' Search for Hidden Persons", **International Journal of Behavioral Development**, 29/1, 70-79.

KUHN, Deeanna (1979). "The Application of Piaget's Theory of Cognitive Development to Education", **Harvard Educational Review**, 49, 340-360.

KUHN, Deeanna (1979b). "The Significance of Piaget's Formal Operational Stage in Education", **Journal of Education** 161, 34-50

KUHN, Deeanna and ANGELEV, J. (1976). "An Experimental Study of The Development Of Formal Operational Thought", **Child Development**, 47, 697-706.

KUHN, Deeanna and AMSEL, Eric and O'LOUGHLIN, M. (1988) **The Development of Scientific Thinking Skills**, San Diego: Academic.

KULA, Tahsin (2006). **Ergenlerde Dini Düşüncede Yaşanan Güçlükler**, Yüksek lisans, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

KURT, Abdurrahman (2009). "Dindarlığı Etkileyen Faktörler", **UÜİFD**, 18/2, 1-26.

KURT, H. Esra (2008). **Diyanet Aylık Derginin Yetişkin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KURTTEKİN, Fatma (2013). **MEB Tarafından Tavsiye Edilen 100 Temel Eserden Popüler Olan On Kitap Örneğinde Dini ve Ahlaki Değerler**, Yüksek lisans, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

KUŞAT, Ali (2012a). "Bilişsel Gelişim Açısından Din Fıtrat İlişkisi", **EÜİFD**, 15, 35-53.

KUŞAT, Ali (2012b). "İbadetlerde Niyetin Ahlaki Gelişim Düzeyi ile İlişkisi", **ÇÜİFD**, 12/2, 157-183.

KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2002). "Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi", **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, (Ed.) Binnur Yeşilyaprak, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002, 75-107.

LANGER, Jonas (1980). **The Origins of Logic: Six to Twelve Months**, NY: Academic Press.

LARSEN, Gary (1977). "Methodology in Developmental Psychology: An Examination of Research on Piagetian Theory", **Child Development**, 48, 1160-1166.

LAURENDEAU, Monique and **PINARD**, Adrian (1962). **Causal Thinking in The Child**, NY: International University Press.

LAURENDEAU, Monique and **PINARD**, Adrian (1970). **The Development of the Concept of Space in the Child**, NY: International Universities Press.

LAWSON, Anton and **WOLLMAN**, Warren (1976). "Encouraging the Transition from Concrete to Formal Cognitive Functioning-An Experiment", **Journal of Research in Science Teaching**, 13, 413-430.

LEVIN, Iris and **ISRAELI**, E. and **DAROM**, E. (1978). "The Development of Time Concepts in Young Children: The Relation Between Duration and Succession", **Child Development**, 49, 755-764.

LOFT, William R. (1972). "Egocentrism and Social Interaction Across the Life Span", **Psychology Bulletin**, 78, 73-92.

LOURENÇO, Orlando. (1995). "Piaget's Logic of Meanings and Conditional Reasoning in Adolescents and Adults", *Archives de Psychologie*, 63, 187-203.

LOURENÇO, Orlando and **MACHADO**, Armando (1996). "In Defense of Piaget's Theory: A Replay to 10 Common Criticism", **Psychological Review**, 103/1, 143-164.

MACLEOD, C. E. (2005). "Cerebellar Anatomy and Function: From The Corporeal to The Cognitive in: Biology and Knowledge, **Revisited From Neurogenesis to Psychogenesis**, (Eds.) Sue Taylor Parker and Jonas Langer and Constance Milbrath, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, 145-178.

MAHMUT, Şerife (2009). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yaratıcılığa Yolculuk**, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

MALAKÇI, Fatih (2006). **Dua Eğitimi ve Öğretimi**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

MANDLER, Jean M. (1998). "Babies Think Before They Speak", **Human Development**, 41/2, 116-126.

MANDLER, Jean M. (2000). "Perceptual and Conceptual Processes in Infancy", *Journal of Cognition and Development*, 1/1, 3-36.

MARCHAND, Helena (2012). "Contributions of Piagetian and Post-Piagetian Theories to Education", **Educational Research Review**, 7, 165-176.

MARKMAN, Ellen (1973). "Facilitation of Part-Whole Comparisons by Use of the Collective Noun "family",", **Child Development**, 44, 837-840.

MATEMBA, Yonah H. (2011). **A Comparative study of Religious education in Scotland and Malawi with Special Reference to Developments in These Condary School Sector, 1970-2010**, Doctor of philosophy thesis, The University of Glasgow.

MAURY, Liliane (2008), **Piaget ve Çocuk / Piaget et L'enfant**, (Çev.) Nurten Sarıca, Ankara: De Ki Basım Yayım.

MAYER, Jean Susan (2005). "The Early Evolution of Jean Piaget's Clinical Method", **History of Psychology**, 8/4, 362-382.

MAYS, Wolfe (2000). "Piaget's Sociology Revisited", **New Ideas in Psychology**, 18, 261-275.

MAYS, Wolfe and **SMITH**, Leslie (2001). "Harré on Piaget's Sociological Studies", **New Ideas in Psychology**, 19, 221-235.

McCARTHY, D. (1954) "Language Development in Children", **Manuel of Child Psychology**, (Ed.) L. Carnichael, NY: John Wiley and Sons.

McDONALD, Lorraine (2002). "Egocentrism in Older Adults - Piaget's Three Mountains Task Revisited", **Educational Gerontology**, 28, 35-43.

McDONALD, Lorraine (2003). "Egocentrism in Older Adults - Piaget's Three Mountains Task Revisited", **Educational Gerontology**, 29: 417-425.

McGARRİGLE, James and **DONALDSON**, Margaret (1974). "Conservation Accidents", **Cognition**, 3, 341-350.

McGARRİGLE, James and **GRIEVE**, Robert and **HUGHES**, Martin (1978). "Interpreting Inclusion: A Contribution to the Study of the Child's Cognitive and Linguistic Development", **Journal of Experimental Child Psychology**, 25, 528-550.

MEECE, Judith L. (2002). **Child and Adolescent Development for Educator's**, (2nd Edition), NY: McGraw-Hill.

MEHMEDOĞLU, Ali U. ve **AYGÜN**, Adem (2006). "James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi", **ÇÜİFD**, 6/1, 117-139.

MEHMEDOĞLU, Yurdagül (2001). “Dualarında Çocuk”, **EKEV Akademi Dergisi**, III/1, 145-152.

MEHMEDOĞLU, Yurdagül (2005a). **Ahlâkî ve Dinî Gelişim**, 3. Baskı, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

MEHMEDOĞLU, Yurdagül (2005b). **Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci**, İstanbul: DEM Yayınları.

MELTZOFF, Andrew N. and **BORTON** R. W. (1979). “Intermodal Matching by Human Neonates”, **Nature**, Vol. 282, 403-404.

MELTZOFF, Andrew N. and **MOORE**, M. Keith (1999) “A New Foundation for Cognitive Development in Infancy: The Birth of the Representational Infant”, **Conceptual Development**, (Ed.) Scholnick, Ellin Kofsky, London: Lawrence Erlbaum Associates Press.

MEYDAN, Hasan (2012). **İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi**, Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

MERT, Şevket (2015). **Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi**, Yüksek lisans, Hitit Üniversitesi, Çorum.

MILLER, Patricia H. (2008). **Gelişim Psikolojisi Kuramları**, (Çev.) Zeynep Gültekin, Ankara: İmge Kitabevi.

MODGIL, Sohan and **MODGIL**, Celia (1977). **Piagetian Research. Volumes 1-8**, NJ: Humanities Press.

MODGIL, Sohan and **MODGIL**, Celia (1982). **Jean Piaget: Consensus and Controversy**, London: Holt, Rinehart and Winston.

MOESSINGER, Pierre (2000), “Piaget: from Biology to Sociology”, **New Ideas in Psychology**, 18, 171-176.

MOLENAAR, Peter C. M. and **RAIJMAKERS**, Maartje E. J. (2000). “A Causal Interpretation of Piaget's Theory of Cognitive Development: Reflections on the Relationship Between Epigenesis and Nonlinear Dynamics”, **New Ideas in Psychology**, 18, 41-55.

MONNIER, Claude and **WELLS**, Angela (1980). “Discussion of Recent Research on the Formal Operational Stage”, **Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget**, 1, 203-242.

MONTANGERO, Jacques (1985). **Genetic Epistemology: Yesterday and Today**, NY: The Graduate School and University Center, City University of New York.

MORGADO, Luisa (2003). "The Role of Representation in Piagetian Theory: Changes Over Time", **Reduction and the Development of Knowledge**, (Ed.) Terrance Brown, Leslie Smith, London: Lawrence Erlbaum Associates Press, 2003, 159-176.

MUELLER, Edward (1972). "The Maintenance of Verbal Exchanges Between Young Children", **Child Development**, 43, 930-938.

MURPHY, Roger J. L. (1979). **An Investigation Into Some Aspects of the Development of Religious Thinking in Children Aged Between Six and Eleven Years**, A Thesis Submitted for The Degree of Doctor of Philosophy, Psychology University of st Andrews.

MURRAY, Frank (1979). **The Impact of Piagetian Theory**, Baltimore: Universty Park Press.

MURRAY, Frank (1983). "Learning and Development Through Social Interaction and Conflict: A Challenge to Social Learning Theory", **Piaget and the Foundations of Knowledge**, (Ed.) L. Liben, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983, 231-247.

NELSON, K. and **SHAW**, K. L. (2002) "Developing a Socially Shared Symbolic System in: Language, Literacy, and Cognitive Development", **The Development and Consequences of Symbolic Communication**, (Ed.) Amsel, E. and Byrnes, J. P., London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002, 27-58.

OJOSE, Boby (2008). "Applying Piaget's Theory of Cognitive Development to Mathematics Instruction", **The Mathematics Educator**, Vol. 18, 1, 26-30.

OK, Üzeyir (2009). "Dini Şemalar Ölçeğinden İnanç veya Dünya Görüşü Şemaları Ölçeğine", **C.Ü.S.B.D.**, 35/2, 149-155.

OK, Üzeyir (2012). "Biyografik Anlatıya Dayalı İnanç Gelişimi Biçimleri ve Nicel Ölçümler", **Ç.Ü.İ.F.D.**, 12/2, 121-156.

OKUMUŞLAR, Muhiddin (2006). "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye", **Sel.Ü.İ.F.D.**, 21, 237-252.

OKUMUŞLAR, Muhiddin (2014). **Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi**, Konya: Yediveren Yayınları.

OKUR, Sinan (2011). **Ailede Din Eğitimine Yönelik Bir Materyalin İncelenmesi: (Ev Okulu İlmihal Kitapları Örneği)**, Yüksek lisans, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

ORUÇ, Cemil (2010). "Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi", **Dinbilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi**, 10/3, 75-96.

ORUÇ, Cemil (2011). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

ORUÇ, Cemil (2013). “Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi”, Turkish Studies, 8/8, 971-987.

ORUÇ, Cemil (2014). “Erken Çocukluk Din Eğitiminin Teorik Temelleri”, Yeni Türkiye, 58, 621-635.

OSER, Fritz (2014). “Toward a Theory of the Just Community Approach: Effects of Collective Moral, Civic, and Social Education”, Handbook of Moral and Character Education, (2nd Edition), (Ed.) Larry Nucci and Darcia Narvaez and Tobias Krettenauer, NY and London: Routledge, 2014, 198-222.

OSHERSON, Daniel N. (1975). Logical Abilities in Children: Vol. 3. Reasoning in Adolescence: Deductive Inference, NJ: Erlbaum, Hillsdale.

OSMANOĞLU, Cemil (2007). Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

OSMANOĞLU, Cemil (2014). “Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç”, Bilimname, XXVII/2, 177-206.

ÖCAL, Adem (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6. Sınıf Öğrencilerinin Mekansal Biliş Becerilerinin İncelenmesi, Doktora tezi, Ankara.

ÖCAL, Mustafa (1999). Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

ÖCAL, Mustafa (2004). “Okulöncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma”, UÜİFD, 13/2, 59-80.

ÖMERCİKOĞLI, Hande (2006). 4-7 Yaş Arası Çocukların Kavramlarının Piaget’in Birebir Eşleme Deneleri İle İncelenmesi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÖZDEMİR, Baksen (2008). 13-20 Yaşları Arasında Dini Gelişim ve Eğitimi (James W. Fowler’ın İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma), Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÖZER, Dilara Sevim ve ÖZER, M. Kamil (2009). Çocuklarda Motor Gelişim, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZSEVGEC, Tuncay (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Konularındaki Zihinsel Gelişim Düzeyleri İle Sahip Oldukları Profiller

Arasındaki İlişkilerin Tespiti, Yüksek lisans, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

PARLADIR, Selahattin (1995). “Din Eğitiminde Hedefler”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 9, 79-102.

PARLADIR, Selahattin (1998). “Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 11, 1-32.

PARKER, Sue Taylor (2005). “Piaget’s Phenocopy Model Revisited: A Brief History of Ideas About the Origins of Adaptive Genetic Variations”, **Biology and Knowledge Revisited From Neurogenesis to Psychogenesis**, (Eds.) Sue T. Parker, and Jonas Langer and Constance Milbrath, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, 33-86.

PARSONS, Charles (1960). “Inhelder and Piaget's "The Growth of Logical Thinking": A logician's Point of View”, **British Journal of Psychology**, 51, 75-84.

PEKER, Hüseyin (2003), **Din Psikolojisi**, İstanbul, Çamlıca Yayınları.

PHILLIPS, Ann T. and **WELLMAN**, Henry M. and **SPELKE**, Elizabeth S. (2002). “Infants’ Ability to Connect Gaze and Emotional Expression to Intentional Action”, **Cognition** 85, 53-78.

PIAGET, Jean (1923). **Le Langage et Lapensee Chez'enfant**, Neuchatel, Switzerland: Delachaux et Niestle.

PIAGET, Jean (1924). **Le Jugement et le Raisonnement Chez'enfant**, Neuchatel, Switzerland: Delachaux etNiestle.

PIAGET, Jean (1926a). **The Language and Thought of the Child**, London: Rutledge and Kegan Paul.

PIAGET, Jean (1926b). **Judgement and Reasoning in the Child**, NY: Harcourt Brace Jovanovich.

PIAGET, Jean (1929). **The Child's Conception of the World**, NY: Harcourt, Brace,

PIAGET, Jean (1930). **The Child’s Conception of Physical Causality**, London: Routledge and Kegan Paul.

PIAGET, Jean (1932). **The Moral Judgment of the Child**, London: Kegan Paul.

PIAGET, Jean (1937). “Some of the Child's Conceptions of Time and Speed”, **The Psychological Bulletin**, 34, 702-703.

PIAGET, Jean (1946). **Le Developpement de la Notion de Temps Chez l'enfant**, Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, Jean (1951). **Play, Dreams and Imitations in Childhood**, NY: W. W. Norton Company.

PIAGET, Jean (1952a), “Jean Piaget”, **A History of Psychology in Autobiography** (Eds.) Edwin G. Boring and others, Worcester, Massachusetts: Clark University Press, 1951, 237-256.

PIAGET, Jean (1952b). **The Child's Conception of Number**, NY: Humanities.

PIAGET, Jean (1952c). **The Origins of Intelligence in Children**, NY: International Universities Press.

PIAGET, Jean (1960). **The Child's Conception of Physical Causality**. Totowa, NJ: Littleford, Adams and Company.

PIAGET, Jean (1969a). **The Mechanisms of Perceptions**, London: Rutledge and Kegan Paul.

PIAGET, Jean (1969b). “Le Structuralisme”, **Cahiers Internationaux de Symbolisme**, 17/18, 73-85.

PIAGET, Jean (1970a). **The Child's Conception of Time**. NY: Basic Books.

PIAGET, Jean (1970b). **The Child's Conception of Movement and Speed**, London: Rutledge and Kegan Paul.

PIAGET, Jean (1970c). **The Science of Education and the Psychology of the Child**, NY: Grossman Publishing.

PIAGET, Jean (1970d). L'épistémologie génétique. İnternet adresi: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono4.php (Erişim tarihi: 11.06.2015).

PIAGET, Jean (1971a). **The Construction of Reality in the Child**, NY: Ballantine Books.

PIAGET, Jean (1971b). **Biology and Knowledge: An Essay on the Relations Between Organic Regulations and Cognitive Processes**, Chicago: University of Chicago Press.

PIAGET, Jean (1971c). In Sights and Illusions of Philosophy. NY: The World Publishing.

PIAGET, Jean (1972). Ou va l'education, Paris: Gonthier.

PIAGET, Jean (1983). "Piaget's Theory", Handbook of Child Psychology, (Eds.) P. H. Mussen and W. Kessen (Vol. Ed.) Vol. 1. History, Theory and Methods (4th edition) NY: Wiley, 1983, 103-128.

PIAGET, Jean (2007a). Çocukta Dil ve Düşünme, (Çev.) Sabri Esat Siyavuşgil, Ankara: Palme.

PIAGET, Jean (2007b). Çocukta Karar Verme Ve Akıl Yürütme, (Çev.) Sabri Esat Siyavuşgil, Ankara: Palme.

PIAGET, Jean (2007c). Yapısalcılık (Structuralism), (Çev.) Ayşe Şirin Okyayuz Yener, İstanbul: Doruk.

PIAGET, Jean (2010). Çocuğun Gözüyle Dünya, (2. Baskı), (Çev.) İsmail Yerguz, Ankara: Dost Kitabevi.

PIAGET, Jean and INHELDER, Barbel (1941). Le Developpement des Quantites Chez l'enfant, Neuchatel: Delachaux et Niestle.

PIAGET, Jean and INHELDER. Barbel (1948). La Representation de l'espace Chez l'enfant, Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, Jean and INHELDER, Barbel (1958). The Growth of Logical Thinkng from Childhood to Adolescence, NY: Basic Books.

PIAGET, Jean and INHELDER, Barbel (1959). La Genesedes Structures Logiques Elementaires, Switzerland: Delachaux et Niestle.

PIAGET, Jean and INHELDER, Barbel (1966). La Psychologie de l'enfant, Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, Jean and INHELDER, Barbel (1968a). Le Developpement des Quantites Physiques Chez l'enfant, Switzerland: Delachaux et Niestle.

PIAGET, Jean and INHELDER. Barbel (1968b). Memoire et Intelligence, Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, Jean and INHELDER, Barbel (1974). The Child's Construction of Quantities: Conservation and Atomism, NY: Basic Books.

PIAGET, Jean and INHELDER, Barbel (1976). The Origins of the Idea of Chance in the Child. NY: W. W. Norton and Company.

PIAGET, Jean and INHELDER, Barbel and SZEMENSKA, Alena (1960). The Child's Conception of Geometry, London: Rutledge and Kegan Paul.

PIAGET, Jean and LAMBERCIER, M. (1946b). "Recherches sur le Developpement des Perceptions, III. Transpositions Perceptives et Transitivite Operatoire Dans les Comparai-sons en Profondeur", Archives Psychology, 31, Geneve, 1946, 325-368.

PIAGET, Jean and SZEMENSKA, Alena (1952). The Child's Construction of Numbers, London: Rutledge and Kegan Paul.

PIAGET, Jean and WEIL, A. (1951). "The Development in Children of The Idea of The Homeland and of Relations with Other Countries", International Social Science Bulletin, 3, 561-568.

PONS, Francisco and HARRIS, Paul (2001). "Piaget's Conception of the Development of Consciousness: An Examination of Two Hypotheses", Human Development, 44, 220-227.

PUFALL, Peter B. and SHAW, Robert E. and SYRDAL-LASKY, Ann (1973). "Development of Number Conservation: An Examination of Some Predictions from Piaget's Stage Analysis and Equilibration Model", Child Development, 44, 21-27.

RAVEN, Ronald (1973). "The Development of a Test of Piaget's Logical Operations", Science Education, 57, 33-40.

ROSENTHAL, T. L. and ZIMMERMAN, Barry J. (1978). Social Learning and Cognition, NY: Academic Press.

RUBIN, Kenneth H. 1973 "Egocentrism in Childhood: A Unitary Construct?", Child Development, 44, 102-110.

RUBIN, Kenneth H. and MAIONI, Terrence L. (1975). "Play Preference and Its Relationship to Egosantrism, Popularity and Classification Skills in Preschoolers", Mermil-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 21, 171-179.

RUSSELL, Roger W. (1940). "Studies in Animism: II, The Development of Animism", Journal of Genetic Psychology, 56, 353-356.

SAĞLAM, İsmail (2009). "Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi", UÜİFD, 18/2, 251-266.

SCHOLNICK, Ellin Kofsky (2002). “Language, Literacy, and Thought: Forming a Partnership”, **Language, Literacy, and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication**, (Ed.) Amsel, E. and Byrnes, J. P. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, 3-26

SCHUNK, Dale H. (2012). **Learning Theories**, (Sixth Edition), Boston: Pearson Education, Allyn and Bacon.

SELÇUK, Mualla (1990). “Çocuk Eğitiminde Dini Motifler -Okul Öncesi Çağ-”, **İslâmî Araştırmalar**, 4/2, 105-117.

SELÇUK, Mualla (1991). **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, (2. Baskı), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

SELTMAN, Murier and **SELTMAN**, Peter (1985) **Piaget’s Logic: A Critique of Genetic Epistemology**, London: George Allen and Unwin.

SEMİZ, Esra (2010). **İlköğretim VII. Sınıf Müfredatındaki (2007) Melek ve Ahiret İnancı Ünitesinin İşlenişi**, Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya.

SENEMOĞLU, Nuray (2010). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

SIEGAL, Linda S. and **HODKIN**, B. (1982). “The Garden Path to the Understanding of Cognitive Development, Has Piaget Led us into the Poison ivy?” **Jean Piaget: Consensus and Controversy**, (Eds.) S. Modgil and C. Modgil, London: Holt, Rinehart and Winston. 1982, 57-82.

SIEGAL, Michael (1991). **Knowing Children**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SIEGAL, Michael and **BRAINERD**, Charles (Eds.). (1978a). **Alternatives to Piaget**, NY: Academic Press.

SIEGLER, Robert (1978). “The Origins of Scientific Reasoning”, **Children's Thinking, What Develops?**, (Ed.) R. Siegler, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 109-149.

SIEGLER, Robert (1986). **Children’s Thinking**, NJ: Prentice Hall.

SIEGLER, Robert and **SVETINA**, Matija (2002). “A Migrogenetic Cross-Sectional Study of Matrix Completion: Comparing Short-Term And Long Term Change”, **Child Development**, 73/13, 793-810.

SINCLAIR, H. (1969). “Developmental Psycholinguistics”, **Studies in Cognitive Development: Essays in Honor of Jean Piaget**, Oxford, (Eds.) D. Elkind and J. Flavell, England: Oxford University Press.

SMEDSLUND, Jan (1963). "The Effects of Observation on Children's Representation of the Spatial Orientation of a Water Surface", **Journal of Genetic Psychology**, 46, 195-241.

SMITH, Leslie (1982). "Class Inclusion and Conclusion about Piaget's Theory", **British Journal of Psychology**, 73, 267-276.

SMITH, Leslie (Ed.) (1996). **Critical Reading on Piaget**, London and NY: Routledge, Taylor and Francis Group.

SOLSO, Robert L. and **MACLIN** Kimberly M. and **MACLIN**, Otto H. (2011). **Bilişsel Psikoloji** (Çev.) Ayşe Ayçiçeği-Dinn, (4. Baskı), İstanbul: Kitabevi.

SOPHIAN, Catherina (1988). "Early Developments in Children's Understanding of Number: Inferences about Numerosity and One-to-One Correspondence", **Child Development**, 59, 1397-1414.

SÖNMEZ, Veysel ve diğerleri (2011). **Eğitim Bilimine Giriş**, (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

SÖYLEMEZ, Erdoğan (2009). **31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi)**, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

SPINOZZI, Giovanna and **POTI**, Patrizia (1993). "Piagetian Stage 5 in Two Infant Chimpanzees (Pan troglodytes): The Development of Permanence of Objects and the Spatialization of Causality", **International Journal of Primatology**, 14/6, 905-917.

STARKEY Prentice and **SPELKE**, Elizabeth S., and **GELMAN**, Rochel (1990). "Numerical Abstraction by Human Infant", **Cognition**, 36, 97-127.

STEINER, Gerhard (1974). "On the Psychological Reality of Cognitive Structures: A Tentative of Piaget's and Bruner's Theories", **Child Development**, 45, 891-899.

STILES-DAVIS, Joan (1988). "Developmental Change in Young Children's Spatial Grouping Activity", **Developmental Psychology**, 24, 522-531.

ŞEN, Şeref (1997). **İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek lisans, İzmir.

ŞİMŞEK, Eyüp (2004). "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi", **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, IV/1, 207-220.

ŞİMŞEK, Rümeyza (2014). **5-6 Yaş Çocukların Dini Kavramları Algılama Düzeyleri**, Yüksek lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

TATAR, Şaban (2013). Okulöncesi Eğitim Programı Din Eğitimi İlişkisi, Yüksek lisans, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

TAVUKÇUOĞLU, Mustafa (2002). “Okul Öncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi”, Sel.ÜİFD, 14, 51-63.

TEECES, G. (2010). A Religious Approach to Religious Education: the Implications of Johnhick’s Religious Interpretation of Religion for Religious Education, Doctor Of Philosophy Thesis, Birmingham:The University of Birmingham.

THOMAS, H. and JAMISON, W. and HUMMEL, D. (1973). “Observation In Insufficint for Discovering That the Surface of Still Water Is Invariably Horizontal”, Science, 181, 173-174.

TOPBAŞI, Fatma (2006). Okul Öncesi Dönem 6 Yaş Grubu Çocukların Törel (Ahlaki) Gelişiminde Dramanın Yeri ve Önemi, Yüksek lisans, Ankara Üniversitesi, Ankara.

TOSUN, Cemal (2001). Din Eğitimi Bilimine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TRAN, Ulric S. and FORMANN, Anton K. (2008). “Piaget’s Water-Level Tasks: Performance Across the Lifespan with Emphasis on the Elderly”, Personality and Individual Differences, 45, 232-237.

TURAN, İbrahim (2010). “Bazı Batı ve Türk Çocuk Klasiklerinde Dini ve Ahlaki Değerler”, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 10/1, 171-194.

TÜRKÜZ, Rukiye (2009). Okul Öncesi Dönemde Dini Gelişim ve Eğitimi (James W. Fowler’in İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma), Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

UCUR, Z. Elvan (2005). Farklı Aile Tutumlarının Okulöncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Bilişsel Performans Düzeylerine Etkisi, Yüksek lisans, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

UYSAL, Ayşe (2006). Okul Öncesi Dönemde Çocuğa Doğruluk Kavramının Kazandırılması ve Din Eğitimi ile İlişkisi, Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

UZGIRIS, Ina (1964). “Situational Generality of Conservation”, Child Development, 35, 831-844.

UZGIRIS, Ina and **HUNT**, J. McVicker (1974). **Towards Orderial Scales of Psychological Development in Infancy**, (Manuscript) Urbana: University of Illinois Press.

UZUN, Yasin (2014). **Din Öğretiminde Empati Becerisine Dayalı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılması**, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÜLTEN, Gülten (2004). **Kavram Geliştirme**, (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

VONECHE, J., and **BOVET**, M. (1982). "Training Research and Cognitive Development: What do Piagetians Want to Accomplish?" **Jean Piaget: Consensus and Controversy**, (Ed.) S. Modgil and C. Modgil, London: Holt, Rinehart and Winston, 1982, 83-94.

VYGOTSKY, Lev S. (1962). **Thought and Language**, London, England: Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

WACHS, Theodore D. (1975). "Relation of Infants' Performance on Piaget Scales between Twelve and Twenty-four Months and Their Stanford-Binet Performance at Thirty-one Months", **Child Development**, 46/4, 929-935.

WALLACE, Iain. and **KLAHR**, David and **BLUFF**, Kevin (1987). "A Self-Modifying Production Model Of Cognitive Development", **Production System Models of Learning and Development**, (Eds.) D. Klahr and P. Langley and R. Neches, Cambridge: MIT Press, 1987, 359-435.

WEI, Tam T. D. and **LAVATELLI**, Celia B. and **JONES**, R. Stewart (1971). "Piaget's Concept of Classification: A Comparative Study of Socially Disadvantaged and Middle-Class Young Children", **Child Development**, 42/3 919-927.

WEINREB, Neil and **BRAINERD**, Charles J. (1975). "Developmental Study of Piaget's Groupement Model of the Emergence of Speed and Time Concepts", **Child Development**, 46, 176-185.

WEITZ, Lawrence Joel (1971). **A Developmental and Logical Analysis of Piaget's Sixteen Binary Operations**, Ann Arbor: University Microfilms.

WERTSCH, J. and **KANNER**, B. (1992). "A Socio Cultural Approach to Intellectual Development", **Intellectual Development**, (Eds.) R. Sternberg and C. Berg, Cambridge, England: Cambridge University Press, 1992, 328-349.

WINEGAR, Lusien T. and **VALSINER**, Jaan (1992). **Children's Development within the Social Context**, (2 vols.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

WOLFF, Peter (1979). “Piaget and Mental Health”, **The Impact of Piagetian Theory**, (Ed.) Frank Murray, Baltimore: University Park Press.

WOOLLEY, Jacqueline D., and **WELLMAN**, Henri (1993). “Origin and Truth: Young Children's Under-Standing of Imaginary Mental Representations”, **Child Development**, 64, 1-17.

WHITE, K. M. and **FERSTENBERG**, A. (1978). “Professional Specialization and Formal Operation: The Balance Task”, **The Journal of Genetic Psychology**, 133, 97-104.

WOLFSONT, Chester (2002). “Increasing Behavioral Skills and Level of Understanding in Adults: A Brief Method Integrating Dennison’s Brain Gym Balance With Piaget’s Reflective Processes”, **Journal of Adult Development**, 9/3, 187-203.

YILDIZ, Mehmet (2015). **Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmelerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar**, Yüksek lisans, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

YILMAZ, Asiye (2008). **Kur’andaki Kıssaların Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi**, Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

YILMAZ, Macid (2010). **Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rölü**, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

YILMAZ, Sema (2011). **Çocukların Bilişsel ve Dini Gelişiminde Ölüm Olgusu**, Doktora tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

YILMAZ, Sema (2012). “8-13 Yaş Çocuklarının Bilişsel Gelişiminde Ölüm Kavramı”, **CÜİFD**, XVI/ 1, 9-42.

YİĞİT, Ayşegül (2006). “Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi”, **OMÜİFD**, 22, 179-203.

YÖNDEM, Zeynep D. ve **TAYLI**, Aslı (2009). “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, **Eğitim Psikolojisi**, (Ed.) Alim Kaya. Ankara: Pegem Akademi, 2009, 71-112.

ZAZZO, R. (1962). **Conduites et Conscience: I. Psychologic de l'enfant et Methode Genetigue**, Switzerland: Delachaux et Niestle.

ZENGİN, Halise Kader (2002). **Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı**, Yüksek lisans, Ankara Üniversitesi, Ankara.

ZENGİN, Halise Kader (2010). “Almanya’daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi”, **AÜİFD**, 51/1, 213-248.

ZENGİN, Mahmut (2010). **Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği**, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ZENGİN, Mahmut (2011). **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**, İstanbul: DEM Yayınları.

ZIMMERMAN, Barry J. and BLOM, D. E. (1983a). “On Resolving Conflicting Views of Cognitive Conflict”, **Developmental Review**, 3, 62-72.

ZIMMERMAN, Barry J. and BLOM, D. E. (1983b). “Toward and Empirical Test of The Role of Cognitive Conflict in Learning”, **Developmental Review**, 3, 18-38.

ZIMMERMAN, Barry J. and WHITEHURST, G. J. (1979). “Structure and Function: A Comparison of Two Views of the Development of Language and Cognition”, **The Functions of Language and Cognition**, (Eds.) G. J. Whitehurst and B. J. Zimmerman, NY: Academic Press, 1-22.

ZIMILES, Herbert (1966). “The Development of Conservation and Differentiation of Number”, **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 31/6, 1-46.

ZUCCA, Paulo and MILOS, Nadia and VALLORTIGARA, Giorgio (2007). “Piagetian Object Permanence and Its Development in Eurasian Jays (*Garrulus glandarius*)”, **Animal Cognition**, 10, 243-258.

ÖZGEÇMİŞ

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	---

Adı Soyadı:	Muhammet Mustafa BAYRAKTAR		
Doğum Yeri:	Antakya / HATAY		
Doğum Tarihi:	1981		
Medeni Durumu:	Evli		
Öğrenim Durumu			
Derece	Okulun Adı	Program	Yer
İlköğretim	Şirinyurt	İlkokul	İskenderun
Ortaöğretim	Dört Yol İHO	Ortaokul	Dört Yol
Lise	İskenderun İHL	Lise	İskenderun
Lisans	YYÜ	İlahiyat	Van
Yüksek Lisans	YYÜ SBE	FDB Din Eğitimi	Van

21.04.1981 tarihinde Antakya’da doğdu. 1999 yılında İskenderun İmam-Hatip Lisesinden mezun oldu. 2000 yılında kayıt yaptırmaya hak kazandığı Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 2004 yılında ikincilikle mezun oldu. Lisans tezi olarak “*Ebeveynlerin Dine ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarının Çocuklarının Bu Dersteki Başarısına Etkisi*” isimli çalışmayı yaptı. 2007 yılında, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalında “*Gençlik Döneminde Görülen Bazı Psikolojik Belirtiler ve Din Eğitimi İlişkisi -Obsesif Kompulsif Belirti Örneği-*” isimli yüksek lisans çalışmasını yaptı. 2017 yılında, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalında “*Jean Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye’de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilemsi*” isimli tez ile doktora çalışmasını tamamladı.

Meslek hayatına 2004 yılında Diyanet İşleri Başkanlığında başladı. 2011 yılında Kurumlararası nakil yoluyla Milli Eğitim Bakanlığına geçti. Evli ve bir çocuk babasıdır.