

Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi

İsmail Sağlam

Dr., U.Ü. İlahiyat Fakültesi

Özet

Eğitimbilimciler öteden beri öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda fikir üretmeye çalışmışlardır. Bilimsel çalışmalar “öğrenme” üzerine yoğunlaşınca ortaya “öğrenme kuramları” çıkmıştır ve bu süreç devam etmektedir. “Organizma” ve “bilgiye” dair elde edilen her yeni bilimsel veri, öğrenme kuramları konusunda yeni yaklaşımları beraberinde getirmektedir. Din öğretimini bu çalışmalardan bağımsız düşünemeyiz. Öyle ise öğrenme kuramları bağlamında ortaya konan sonuçları, din öğretiminde kullanmanın yolları aranmalıdır. İşte bu makalede bazı öğrenme kuramlarının din öğretimi açısından nasıl değerlendirileceği üzerinde durulmaktadır.

Abstract

Some Learning Theories and Teaching of Religion

Pedagogs have tried to produce ideas on how learning comes about for many years. When the academic researches focused on “learning”, it brought about “learning theories” and this process is going on. Every new scientific finding on “organism” and “knowledge” put some new approaches to learning theories into scene. We can not consider teaching of religion detached from this. So, we need to find out the way of using the results of the researches on learning theories in the field of teaching of religion.

Here it is discussed how we can take advantages of some learning theories in the teaching of religion.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Kuramları, Din Öğretimi, Din Eğitimi, Eğitim, Öğrenme.

Key Words: Learning Theories, Teaching of Religion, Religious Education, Education, Learning.

Giriş

Öğrenme insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Hayatı devam ettirmek ve daha kaliteli bir hayat yaşamak için öğrenmeye ihtiyaç vardır. Doğumdan ölüme kadar insan hep bir şeyler öğrenmek durumundadır. Neyin, kime, nerede, nasıl öğretileceği, bilim insanının hep gündeminde olmuştur. Bu soruların cevabını araştırma, zamanla özel bilim alanlarının doğmasına neden olmuştur. Eğitim Bilimi ve onun alt dalları Öğrenme Psikolojisi/Eğitim Psikolojisi bu sorulara cevap arayan bilim dallarındandır. Yapılan çeşitli araştırma ve deneyler neticesinde ortaya öğrenme kuramları çıkmıştır. Her kuramcı, ileri sürdüğü tezini konuya yaklaşım tarzına göre temellendirmeye çalışmıştır. Her zaman cevabı aranan soru, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğidir. Aslında öğrenme kuramlarının her biri, bu soruyu farklı açılardan cevaplandırmaya çalışmaktadır. İnsanın doğası, bilginin mahiyeti, kaynağı ve işlevi gibi konulardaki felsefi yaklaşımlar, öğrenme kuramlarının şekillenmelerinde etkili olan en önemli unsurlardır.

Gün geçtikçe öğrenme kuramlarına yeni eklemeler ve yorumlar yapılmaktadır. Bu durum öğrenmenin karmaşık bir yapı arz etmesinden ve çeşitli bilimsel sonuçlara ulaşma neticesinde insanın farklı yönlerinin anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Bu kuramların sınıflandırılmasında da farklı yaklaşımlar mevcuttur¹.

¹ Öğrenme kuramlarının çeşitlerini şu şekilde sıralayabiliriz: "Piaget'nin Genetik Epistemoloji Kuramı, Guthrie'nin Bitişiklik Kuramı, Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı, Miller'in Bilgi İşlem Kuramı, Gagné'in Öğrenme Koşulları Kuramı, Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramı, Bruner'in Yapıcı Kuramı, De Bono'nun Etraflı Düşünme Kuramı, Rogers'in Deneyimci Öğrenme Kuramı, Paivio'nun İkili Kodlama Kuramı, Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı, Lave'in Durumlu Öğrenme Kuramı, Bransford'un Bağlaşık Öğrenme Kuramı".

Bu kuramlar; "Davranışçı, Bilişsel, Duyuşsal, Nörofizyolojik Temelli Öğrenme Kuramları" şeklinde sınıflandırılabilir gibi; "A. Davranışçı Kuramlar: Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine odaklanırlar, sonuç odaklıdır ki bunlar:1. Klasik koşullanma (Pavlov) 2. Bitişik kuramlar (Watson, Guthrie) 3. Bağ kuramı (Thorndike) 4. Edimsel koşullanma (Skinner), B. Bilişsel Ağırlıklı - Davranışçı Kuramlar olup süreç odaklıdır, bunlar da: 1. İşaret öğrenme (Tolman) 2. Sosyal öğrenme (Bandura), C. Bilişsel Kuramlar: Öğrenmenin

“Pozitivist değerler dizisini temel alan nesnelci görüşe dayananlar” ve “pozitivizm ötesi değerler dizisini temel alan yapıcı görüşe dayananlar” şeklindeki sınıflandırma da bunlardan biridir. Nesnelci görüşü temel alanlar içerisinde “davranışçı” ve “bilişsel” kuramlar sayılmaktadır. Bunların ikisinin de, “bilginin nesnel gerçekliğe dayalı olması ve bilen kişiden bağımsız olması” ilkesine sahip olmaları aynı kategoride yer almalarının gerekçesi olarak gösterilir. Yapıcı görüşe dâhil edilen kuramlarda ise temel özellik; *bilginin toplumsal ve bireysel olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayanmasıdır*. Bu nedenle birey ve bilgi ayrı yerlerde değil iç içe durmaktadır. Bu durumda birey, bilgi elde etme sürecinde aktif ve bu süreci yöneten kişidir, dolayısıyla herhangi bir aracının olmasına gerek yoktur, ama bilgi işleme sürecini hızlandıranlar, yani kolaylaştırıcılar olabilir².

Öğrenme kuramlarının felsefi temellerinin irdelenmesi ve belki “*Din Eğitimi Felsefesi*” açısından değerlendirilmesi gerekli bir durum olmakla beraber³, bu çalışmanın sınırları dışındadır. Bu çalışmada sırası ile “*Klasik Şartlanma, Operant (Edimsel) Şartlanma, Bilişsel Öğrenme ve Sosyal Öğrenme Kuramlarını*” kısaca ele alıp tanıttıktan sonra, din öğretiminde bunlardan nasıl yararlanılacağından bahsetmeye çalışacağız. Ancak konuya geçmeden önce “*öğrenme*” üzerinde durmak, öğrenmenin ne olup ne olmadığını açıklığa kavuşturmak faydalı olacaktır.

Öğrenmenin herkesçe kabul edilen bir tarifinden bahsetmek çok güç⁴ olsa da, birçok tarifi yapıldığını görmekteyiz. Bunlardan bazılarını şöylece sıralamak mümkündür:

zihindeki oluşumuna odaklanırlar: 1. Gestalt kuram (Wertheimer, Köhler, Kofka) 2. Bilgi-işlem kuramı, D. İnsancıl (Hümanistik) Kuramlar: Öğrenmenin nasıl daha iyi olabileceğine odaklanırlar: 1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow) 2. Benlik Kuramı (Rogers), E. Nörofizyolojik Kuram ki; Beyin temelli öğrenme modeli” şeklinde de sınıflandırıldığını görmekteyiz. Geniş bilgi için bkz. Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğrenim*, 11. Baskı, Gazi Kitapevi Yayınları, Ankara 2005, s. 93 vd; Aydın, Ayhan; *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 2. bs., İstanbul 2000, s. 187 vd; Cüceloğlu, Doğan, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, 8. bs., İstanbul 1998, s. 140 vd).

2 Bkz. Özdamar, Nilgün, *Öğrenme Kuramları* (çevrimiçi) <http://nilgunozdamar.blogspot.com/2007/03/renme-kuram.html> (25.05.2009).

3 Bu konudaki tartışmalar için bkz. Şerifi, Hadi, “*Modern Eğitim Felsefesi Karşısında İslam Eğitim Felsefesi*”, Nakib el-Attas, İslami Eğitim (İçinde), Endülüs Yayınları, İstanbul, 1991, s. 121-137. Ayrıca dini gelişim ve insanda dini davranışın oluşumunda etkisi olan faktörler hakkında geniş bilgi için bkz. Karaca, Faruk; *Dini Gelişim Teorileri*, DEM Yayınları, İstanbul 2007.

4 Bkz. Arkonaç, Sibel Aysen; *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*, Alfa, 2. bs., İstanbul 1998, s. 151.

“Belirli sityasyonlarda, tekrarlara (hayat tecrübelerine) ve takviyeye bağlı olarak davranışta meydana gelen ve kalıcılık süresinin şartlara göre farklılaştığı değişikliklere öğrenme denir.”⁵

“Yaşantısal deneyimler yoluyla davranışlarda oluşan kalıcı ve iz bırakan değişimlere öğrenme denir.”⁶

“Tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı değişikliklere öğrenme denir.”⁷

Yukarıdaki tarifler incelendiğinde, üzerinde durulan bazı ortak noktaların olduğu görülür. Bunlardan birincisi; davranışta bazı değişikliklerin meydana gelmesidir ki, bu değişiklik iyi yönde ya da kötü yönde olabilir. İkincisi ise tekrar ya da yaşantı sonucu meydana gelen bir değişiklik olmasıdır. Böylece olgunlaşma, büyüme vb. istek dışı meydana gelen değişikliklerin öğrenme olmadığı ortaya çıkar. Dikkat çeken noktalardan üçüncüsü ise, meydana gelen değişikliğin devamlılık göstermesidir. Dolayısıyla devamlılık arz etmeyen, bir anda meydana gelen; güdü, yorgunluk veya fizyolojik uyum gibi kaynaklara bağlı olan kısa süreli değişiklikler, öğrenme kavramı dışında tutulur⁸.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda din öğretimi; öğrenme ilkelerine dayanan ve din alanına dahil olan konuların öğretim faaliyeti olarak tarif edilebilir. Ailede, okulda, camide veya başka bir ortamda bireye dini bilgi ve davranış kazandırma faaliyetleri, din öğretimi içerisinde mutala edilebilir⁹.

Şimdi bazı öğrenme kuramlarından, din öğretiminde nasıl yararlanılacağına dair değerlendirmelere geçebiliriz.

A. Klasik Şartlanma Kuramı

Bu kuram, klasik bir şartlanmayla, deneğe, tepki vermesini öğretme temeline dayanmaktadır. Klasik şartlanma kuramını, Ivan

⁵ Arık, İ. Alev, Öğrenme Psikolojisine Giriş, İstanbul 1995, s. 64.

⁶ Aydın, Ayhan; age, s. 186.

⁷ Morgan, T. Clifford; Psikolojiye Giriş (Çev. Hüsnü Arıcı ve ark.), 8. bs., Ankara 1991. s. 77; Ayrıca başka öğrenme tanım ve değerlendirmeleri için bkz. Başaran, İ. Ethem, Eğitim Psikolojisi, Ankara 1994, s. 246-247.

⁸ Bkz. Morgan, age., s. 77.

⁹ Öğretim ve eğitim kavramları birbiriyle sıkı irtibatlı olan ve bazan de birbirleri yerine kullanılan kelimelerdir. Bu durum din öğretimi ve din eğitimi kavramlarını da etkilemektedir. Yaygın olan kullanıma göre; öğretim, planlı programlı eğitim çalışmalarının gerçekleşmesini ifade ederken, eğitim; insanların davranışlarında belli amaçlar doğrultusunda değişiklik oluşturma süreci olarak ele alınmaktadır. Geniş bilgi için bkz: Aydın, Mehmet Zeki, Din Öğretiminde Yöntemler, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004, s. 1 vd.; Sağlam, İsmail, Çocuk ve İbadet, Düşünce Kitabevi Yayınları, İstanbul 2003, s. 203.

Pavlov bir köpeğe uyguladığı deney sonucu ortaya koymuştur. Pavlov bu deneyinde, köpeğin yiyecek gibi doğal uyarandan farklı, zil çalma veya lamba yakma gibi uyarılara karşı da tepki verip, tükürüklü salgısını salgılayıp salgılamadığını araştırmıştır¹⁰. Normal olarak bir et parçası gören köpeğin ağzı sulanır ve salya çıkarmaya başlar. Burada et *uyaran*, salyanın çıkması ise *tepkidir*. Köpeğin bu şekilde salya çıkarması doğal olup, bir şarta bağlı olmadığından, bu tepkiye şartsız tepki denmektedir.

Eğer köpeğe her et verilisinde bir de zil çalınırsa, köpek zil sesine de alışır. Bir başka kez yalnız zil çaldığında, köpeğin yine salya çıkarması ise şartlı tepkidir. İşte bu tepki öğrenilmiş bir tepkidir¹¹. Dolayısıyla klasik şartlanmada; bir şartsız uyarın (et) ve şartsız tepkiden (salya), bir de şartlı uyarın (zil sesi) ve şartlı tepkiden (salya) bahsetmek mümkündür.

Din öğretimi açısından bu kuram değerlendirildiğinde;¹²

Öğrenmenin en basit anlamda bir uyarın-tepki eşlemesi olduğundan hareketle, uyarınların bireyin beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda olmasına dikkat edilmelidir. Nitekim bahsi geçen klasik şartlanma deneyinde, deneği, şartlı uyarına karşı davranış geliştirmeye sevk eden şartsız uyarın olan "et", deneğin beklenti ve gereksinimlerine uygun düşmüştür. Burada deneğe verilen et, eğitimcilerin öğretimde üzerinde durdukları, öğrencinin beklenti ve gereksinimlerine uygun düşen nesne ve davranışlarla (ödül) beraber düşünüldüğünde bazı sonuçlara varılabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda, din öğreticileri çocuklarla ilişkilerinde onların sosyal, psikolojik veya fizyolojik ihtiyaçlarını gidermeye yönelik uygulamalara başvurmalarının olumlu yönde katkısı olduğu tespit edilmiştir¹³. Öyle ise din öğretiminde verimli sonuç elde etmek için öğretici ile öğrenci arasında "güzel sözlerle övgü/takdir, sevgi ve ilgi,

¹⁰ Klasik Şartlama Kuramı ve Pavlov'un deneyleri hakkında geniş bilgi için bkz. Arık, age., s. 75 vd.; Morgan, age., s. 81 vd.; Arkonaç, age., s. 152 vd.; Atkinson, Rita L. ve ark., Psikolojiye Giriş I (Çev. Kemal Atakay ve ark.), İstanbul 1995, s. 267 vd.; Cüceloğlu, Doğan, age, s. 140 vd.; Aydın, age., s. 188 vd.; Başaran, Eğitim Psikolojisi, s. 241-242; Baymur, Feriha; Genel Psikoloji, 8. bs. İstanbul 1989, s. 155 vd.

¹¹ Başaran, Eğitim Psikolojisi, s. 241; Ayrıca bkz. Başaran, İ. Ethem, Psikoloji, Ankara 1978, s. 89-91; Arkonaç, age., s. 153-154.

¹² Klasik Şartlama Kuramı'nın eğitim açısından yorumu için bkz. Aydın, age., s. 194,195.

¹³ Yapılan bir araştırmada mükâfatın öğrenciler üzerinde %90 gibi yüksek bir oranda olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir. Geniş bilgi için bkz. Ay, Mehmet Emin, Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa 1993, s. 126

arzu ve isteklere olumlu yaklaşma, hediyeleşme” gibi uygulamalara yer verilmelidir diyebiliriz¹⁴.

Söz konusu deneyde organizmanın zil sesine tepki vermesi tekrar ve pekiştirmeler sonucunda ortaya çıktığından, bireye öğretilmek istenen tepkiyi elde etmek için, hem uyarılara, hem de öğretilmek istenen bilgiyle/davranışla ilgili tekrar ve pekiştirmelere belli aralıklarla yer verilmelidir. Gerek ailede gerekse eğitim kurumlarında, üzerinde durulan din öğretimi konularında bilginin elde edilmesi ve davranışın tamamen yerleşmesi için, bireyin tekrar yapmasına fırsat verilmelidir. Nitekim hafızlık sisteminde ve periyodik tekrarlanan ibadetlerde bu fırsatın ne kadar gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Bireyin içerisinde bulunduğu öğrenme ortamında, öğreticinin ve öğrencinin bütünüyle kontrolünde olmayan uyarılar bulunabilir. Bu tür uyarılar da çocuklarda istenen ve istenmeyen tepkilerin meydana gelmesine sebep olabilir. Dolayısıyla mümkün oldukça, evrensel doğrular çerçevesinde ve din öğretiminin felsefesine uygun tepki türleri doğuracak nitelikte öğrenme ortamlarının oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Ancak hedef, vücudun mikroplara karşı savunma refleksi geliştirdiği gibi, bireyin de olumsuz uyarılara karşı temkinli davranış geliştirmesini sağlama olmalıdır.

Burada dikkat çekilmesi gereken diğer bir konu ise; anne-baba, öğretmen veya diğer kişilerin, küçük yaşlarda çocuklara klasik şartlama yoluyla olumsuz dini davranış kazandırdıklarıdır. Ayrıca bu şekilde küçükken edinilen davranışların sonradan ortadan kaldırılması oldukça zordur¹⁵. Çocukların yersiz şekilde Allah ve cehennem ile korkutularak büyütülmelerini buna örnek olarak gösterebiliriz. Yine çocukları ibadetlere alıştıran, şiddete başvurularak çocuk ile öğretici veya din arasındaki duygusal bağın zedelenmesi ve asıl ödülün Yaraticının hoşnutluğunu elde etme olduğu hedefine bireyin taşınamaması, onarılması güç olumsuz davranışların oluşmasını beraberinde getirmektedir.

Rehber durumunda olan öğretici, bireyin negatif genellemeler* yaparak din öğretiminde yanlış sonuçlara varmasına karşı tedbirli

¹⁴ Ay, age, s. 127. Sağlam, age, s. 212 ve 229. 265.

¹⁵ Akbaba, S., Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamında Öğrenme Psikolojisi, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum, 1995.

* Klasik Şartlama Kuramı açısından genelleştirmenin olumsuz sonuçları ile ilgili yapılan deney şöyledir: 11 aylık Albert isimli çocuk beyaz bir tavşanla korkusuzca oynarken, şiddetli bir gürültüyle beraber beyaz bir sıçanın yanına salınması sonucu korkmaktadır. Beyaz sıçanı diğer beyaz ve tüylü nesnelere genelleştirdiğinden bu tür nesnelere de korkmaktadır (bkz. Aydın, Age., s. 84).

olmak durumundadır. Bir babanın yaşadığı şu olay bu durumu çarpıcı şekilde özetlemektedir:

“Vaktiyle 5-6 yaşlarındaki çocuğumu zaman zaman camiye götürüyordum. Çocuğun camiye ve cemaate alışması için bu çok önemli bir tecrübe idi. Yine bir gün çocuğumla beraber camiye gittik. Namaz esnasında çocuğum biraz sağa sola baktı ve gezindi. Aslında bir çocuk için bu davranış gayet tabii bir davranış idi. Fakat cemaatten bilinçsiz biri bu davranışından dolayı çocuğa bir tokat vurdu ve azarladı. Çocuk rencide oldu ve çok üzüldü. İşte o gün bu gündür çocuk büyüdü yetişkin oldu, fakat bir daha camiye ayak basmadı. Bu acı tecrübeyi yaşamış bir baba olarak, hem cami cemaatinin hem de çocuğunu camiye götürecek babaların çok dikkatli olmalarını tavsiye ediyorum.”¹⁶

Yine söz gelimi “dersine çalışsan öğrenci sınavda başarılı not alır” genellemesini zihnine yerleştiren bir öğrenci, hastalık gibi bir nedenle gerekli notu alamadığında, gerekli ayırt etme öğrenmelerini gerçekleştirmiş olarak, nasıl bir davranış geliştirmesi konusunda hazırlıklı olmalıdır¹⁷. İnsan iradesinin dışında gelişen olaylar karşısında, nasıl tavır geliştirilmesini öğrenmek/öğretmek zaten din öğretiminin hedeflerinden birisidir.

B. Operant (Edimsel) Şartlanma Kuramı

Operant şartlanmada önce davranış meydana gelir, arkadan bu davranışı pekiştirerek deneğe öğreten ödül (pekiştirici) gelir. Klasik şartlanmada ise, önce uyaran, arkadan tepki gelmekte idi¹⁸.

Operant şartlanmayı, B. F. Skinner çeşitli deneyler yaparak kuram haline getirmiştir. Yapılan deneylerin birinde, Skinner kutusu denen özel hazırlanmış boş bir kutunun içerisine bırakılan aç bir farenin, gelişi güzel dolaşırken, kutuda bulunan bir pedala basması sonucu yiyeceğe kavuşması temin edilir ve zamanla farenin karnını doyurabilmek için pedala basmayı öğrendiği görülür¹⁹. Hatta farenin sadece ışık yandığında pedala basmanın gerekli olduğunu, öğrenip öğrenemeyeceği denenir ve ışık yandığı esnada fare pedala basınca

¹⁶ Sağlam, age, s. 223.

¹⁷ Klasik şartlanmanın eğitim öğretimde kullanımında hatalı davranışların sonuçları hakkında geniş bilgi için bkz. Dizmen, Ferhat, Farklı Okul Programlarındaki Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2006, s. 98.

¹⁸ Klasik Şartlanma Kuramı ile Operant Şartlanma Kuramı arasındaki farklar için bkz. Morgan, age., s. 86.

¹⁹ Operant şartlanma ve deneyler için bkz. Atkinson, age., s. 277 vd.; Cüceloğlu, age, s. 144 vd.; Morgan, age., s. 86 vd.; Aydın, age, s. 196 vd.; Baymur, age., s. 160 vd.; Başaran, Psikoloji, s. 243.

yiyecek verilir, ışık yanmadığında bassa da yiyecek verilmez. Sonuçta farenin karnını doyurabilmek için ışık yandığında gelip pedala bastığı görülür. İşte farenin ışığı görünce gelip pedala basarak yiyeceğe kavuşması, bir öğrenmedir. Bu durumda, ortaya konan davranış ayırt edici uyaran olan ışıkla kontrol edilebilmektedir²⁰. Operant şartlanmada pedala basma davranışı "edim", yiyeceğe kavuşma ise ödül/pekiştirçtir. Devreye sokulan ışıkla, ayırt edici uyaran konumundadır²¹.

Bu kuramı din öğretimi açısından değerlendirdiğimizde şunlar söylenebilir:

Sözgelimi evde anne-baba veya okulda öğretmen, çocuk din öğretimi hedeflerine uygun söz ve davranışlarda bulunduğunda, bunu fark etmeli ve pekiştirilmesi için uyarılara (ödül, övgü vs.) başvurulmalıdır. Aynı şekilde üzerinde durulan ve çocuktan beklenen olumlu davranışlara aykırılık meydana geldiğinde de, hoş karşılanmadığını ve fark edildiğini çocuğa hissettirmek gerekir. Çünkü gerek eğitimde, gerekse hayatın diğer alanlarında erdemli/hedef davranışı ortaya koyanla koymayanın fark edilmesi temel bir ilkedir. Bu ilkenin olmadığı yerde disiplinsizlik²² olur ve hayatı/öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Din öğretiminin bu olumsuzluktan etkilenmemesi için, özellikle yetişme dönemindeki çocukların davranışları fark edilmeli ve öğretici/rehber durumunda olan kişi umursamaz bir duruma düşmemelidir. Ancak bu fark edişlerin ortaya çıkaracağı netice, kişide öz-denetim oluşmasını sağlamak olmalıdır.

Yapmış olduğumuz bir araştırmada, %44 oranında kendiliğinden gerçekleşen dini bir davranış, fark edilip mükâfatlandırıldığında altı ay sonra %96'ya ulaşmıştır²³. Öğle ise bireyin öğrenme girişimleri, yerinde ve zamanında uygun

²⁰ Atkinson, age., s. 279.

²¹ Operant şartlamanın masallar vasıtasıyla eğitim öğretimde kullanılması ve sonuçları hakkında geniş bilgi için bkz.; Dökmen, Üstün; Grimm ve Türk Masallarındaki davranış Modellerinin Operant Şartlama ve denetim Odağı Açısından İncelenmesi, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/517/6447.pdf> (02.08.2009).

²² Burada bahsedilen disiplin; bireyin kendisini iyileştirmesi, düzeltmesi (öz-denetim, self-discipline) anlamına gelmektedir. Çünkü disiplin, bireyin kendisini belirli ihtiyaçlara, isteklere uyarlaması amacıyla öz-denetimle çabalarını geliştirmesini yansıtır. Diğer bir ifade ile disiplin, düzenli bir davranış için gerekli koşulları oluşturmaktır. Öyle ise disiplin, moral ve birlik duygusunu geliştiren yöntemleri kullanmak suretiyle bir grup içerisinde bireysel denetimi ve düzeni sürdürmeyi belirleyen bir araç olarak görülmelidir (bkz: Megginson, Leon C., Personal and Human Resources Administration, Ontario, 3th Ed., Irwin-Dersey Limited, 1977, s. 469-470).

²³ Söz konusu çalışma hakkında geniş bilgi için bkz. Sağlam, age, s. 264 vd.

pekiştiricilerle desteklenmelidir²⁴. Din öğretiminde verimli sonuç elde etmek için, öğretici bu konuda geç kalmamalıdır. Ayrıca pekiştiriciler bireyin beklenti ve gereksinimleri paralelinde olmalıdır. Aksi durumda, pekiştiriciler birey tarafından anlamsız bulunabilir²⁵. Bu da arzu edilen hedefe ulaşmayı engeller.

C. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Daha önce incelediğimiz klasik şartlanma kuramı ve operant şartlanma kuramı, öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurmak şeklinde açıklamakta idi. Ancak bazı psikologlar, öğrenmenin açıklanması için "uyarıcı-davranış" kalıplarının yeterli olmadığını düşünerek, öğrenmeyi zihinsel süreçler içerisinde incelerler²⁶.

Bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar bir problem durumunda, öğrenmeyi özgün dinamikleri ile gerçekleştirirler. Öğrenme, ön bilgilerin yeni bağlantılar kazanması, probleme ilişkin bilgilerin depolanması ve uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi şeklinde, üç temel bilişsel süreç içinde oluşur. Biliş kavramından; duyu organlarının aldığı girdilerin, algı ve bellek süreçlerinde işlenerek çıktıya dönüştürülmesi kastedilir²⁷. Diğer bir ifade ile dünyayı ve çevrede olup bitenleri anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı bir faaliyet olan biliş; dıştan alınan uyarıların algılanması, elde edilen bilgilerin belenmesi ve hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi faaliyetlerini içeren zihinsel icraattır²⁸.

Yukarıdaki tariflerden de anlaşılacağı gibi bilişsel öğrenme kuramına göre, organizma sürekli aktif haldedir. Klasik ve operant şartlanma kuramlarında olduğu gibi, organizma öğrenme için pasif bir şekilde sadece dışarıdan gelen uyarıların bekleme durumunda değildir²⁹.

Yapılan bilişsel öğrenme deneylerinde öğrenmenin, yer öğrenme ve kavrama yoluyla öğrenme şeklinde gerçekleştiği görülür³⁰. Dört şempanzenin saklanan yiyecekleri bulmaları deneyinde, üç

²⁴ Cebeci, Suat, Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dinî İletişim, İz Yayıncılık, İstanbul, 2003, s. 112-114.

²⁵ Bkz. Fidan, Nurettin ve ark., Eğitime Giriş, Ankara ts., s. 181; Aydın, age., s. 204-206.

²⁶ Bkz. Atkinson, age., s. 295 vd., Cüceloğlu, age., s. 162-165; Morgan, age., s. 99-104; Başaran, Psikoloji, s. 244-245; Fidan, age., s. 181-186.; Arkonaç, age., s. 176-179; Aydın, age., s. 206 vd.

²⁷ Aydın, age., s. 207.

²⁸ Fidan ve ark., age., s. 182

²⁹ Aydın, age., s. 207.

³⁰ Morgan, age., s. 100-102.

şempanze yiyecekleri bulamazken, önceden yiyeceklerin nereye saklandığını gören diğer şempanzenin hiçbir yeri aramadan direkt yiyeceği bulması, yer öğrenmenin gerçekleştiğine örnek gösterilir³¹. Kafeste bulunan şempanzenin elle ulaşamayacağı mesafede bulunan bir yiyeceğe, sopalar yardımıyla ulaşmayı başarması veya boyu yetmediği için sandıkları üst üste koyarak asılı olan yiyeceğe ulaşmayı başarması deneyleri de, kavrama yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğinin göstergesi olarak kabul edilir³².

Bilişsel öğrenme kuramı din öğretimi açısından değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir:

Bireyin, bilişsel bir kavramayı gerektiren konunun öğretiminde problem ve çözüm yollarını algılama şekli çok önemlidir. Öğrenilecek şeyin ne işe yarayacağını anlamış olması, 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 barışık ve 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 yaşını ve bilgisi 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 ve kavramalıdır ki, onun güdülenmesi ve başarıdan başarıya koşması temin edilebilsin³³.

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.

³¹ Morgan, age., s. 100.

³² Morgan, age., s. 102-103; Atkinson, age., s. 295-297; Fidan, age., s. 184; Aydın, age., s. 210-212.

³³ Bkz. Fidan, age., s. 186.

D. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bazı psikologlar, öğrenmenin ne sadece klasik ve operant şartlanmayla, ne de sadece bilişsel kuramla açıklanamayacağından hareketle, sosyal öğrenme kuramı üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırırlar. Bu konuda deneysel araştırmalar yapan ilk psikologlar, Thorndike, Miller, Dollard ve Watson olmasına karşın, sosyal öğrenmeyi sistematik bir kuram şekline getiren psikolog Bandura'dır. Bandura öğrenmeyi üç temel kavram içerisinde inceler. Bunlar *taklit, gözlem ve model alma*dır³⁴. Ayrıca Bandura insanın sosyal öğrenmesinin, laboratuvarında denek olarak kullanılan hayvanların öğrenmesiyle aynı tutulmayacağını söyler. Çünkü insanların hayvanlardan farklı olarak, bilgi ve tecrübelerini birbirlerine doğrudan aktarabilme kabiliyetleri vardır. Thorndike'nin laboratuvarındaki tecrübesiz kedi, problemin çözümünü keşfetmek zorundadır³⁵. Çünkü tecrübeli kedinin, bu konuda bildiklerini oturup diğerine anlatma şansı yoktur. Oysaki insan bir ömür boyu, kendinden önceki insanların biriken tecrübelerini ve keşfettiklerini, yeniden keşfetmeye gerek duymadan öğrenme şansına sahiptir³⁶.

Bireyin sosyal öğrenmelerinde etkin üç kavram olan taklit, gözlem ve model alma konusunu izah etmek gerekirse şunlar söylenebilir:

Taklit, gözlem ve model alma, bireyin başka bir bireyden veya toplumdaki sosyal öğrenme açısından kazanımlar sağlamasında iç içe girmiş kavramlardır³⁷. Bunlar, adeta sosyal öğrenmedeki kazanımın bütünüleyici parçaları gibidirler. Bu konuda Miller ve Dollard'ın, çocuklar üzerindeki deneyleri dikkat çekicidir. Küçük çocukların, kendilerinden büyük çocukların davranışlarını gözlemleyerek tekrar ettikleri doğru edimler (işlemler) ödüllendirilmiştir. Alınan sonuçta, davranış edinmede (öğrenmede) ödüllendirme yoluyla pekiştirmenin genellenmiş taklitle sonuçlandığı görülmüştür³⁸. Başka bir ifade ile küçük çocukların; gözlem, taklit ve model alma yoluyla pekiştireçler

³⁴ Bandura, A., On Paradims and Recyled Ideologies, Cognitive Theory and Research 2, 79-103, 1978, (naklen) Aydın, age, s. 212-213.

³⁵ Rosenberg, M.S., Cognitive Structure and Attitudinal Affect, Journal of Abnormal and Social Psychology, 53. 367-72.546, 1956, (naklen) Aydın, age, s. 213.

³⁶ Arkonaç, age., s. 348.

³⁷ Taklit, gözlem ve model almanın, din öğretimindeki yeri hakkında geniş bilgi için bkz: Kılavuz, M. Akif, "Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi", Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi (içinde Editör: Hayati Hökelekli), Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2000, s. 209 vd.; Sağlam, İsmail, Okulöncesi Eğitimde Taklit Etkinlikleri ve Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 9, Bursa 2000, s. 557-564.

³⁸ Aydın, age., s. 213.

vasıtasıyla, büyük çocukların olumlu davranışlarını öğrendikleri anlaşılmıştır.

Bandura ise sosyal öğrenmenin hem gözlem, taklit ve pekiştirme süreçlerine, hem de probleme özgü durumsal ve çevresel değişkenlerin bilişsel olarak çözümlenmesine dikkat çeker. Ayrıca bir davranışın taklit edilebilmesinin birtakım psiko-sosyal faktörlere bağlı olduğunu belirtir. Bu faktörler;

— Davranışın sonunda bireyin olumlu ya da olumsuz pekiştireçler alması ve bireyin güdülenme düzeyi,

— Doğrudan veya dolaylı olarak yaşantılar sonucu, elde edilen tecrübelerin oluşturduğu bilişsel yapı ve şemalar,

— Bireyin benlik algısını belirleyen duygusal yaşantılarla elde edilen izlenimler ve bireyin içerisinde bulunduğu psikolojik duygu durumları,

— Davranışı taklit edilen bireyin sosyal statüsü ve saygınlık derecesi, şeklinde sıralanabilir³⁹.

Sosyal öğrenme kuramını din öğretimi açısından değerlendirdiğimizde şu yorumlar yapılabilir:

Çocuklar, davranışlarına yön veren duygusal, bilişsel ve devinsel yeterlik ve özelliklerin birçoğunu, yetişkinleri gözlemleyerek edinirler. Buna göre çocuk sevgi, şefkat ve saygı gözlemleme imkânına sahipse ve bunları taklit ettiğinde pekiştireç alıyorsa, bu davranışları öğrenir. Eğer çocuk şiddet ve saldırganlık gözlemleme durumundaysa, yetişkinler bu tür davranış ortaya koyuyorlarsa, çocuk bu davranışları taklit ederek problemini çözmeyi öğrenir⁴⁰. Dolayısıyla yetişkinlerin/öğreticilerin din öğretiminin hedefleri ile örtüşen erdemli ve bilinçli davranışlar ortaya koyma sorumlulukları vardır⁴¹. Sosyal çevre ve basın-yayın gibi iletişim kurumları/araçları için de aynı sorumluluk bilincinden bahsedilebilir.

³⁹ Bandura, A., Social Foundation of Thought and Action, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986, p. 209; Senemoğlu, age, s. 221; Aydın, age, s. 214.

⁴⁰ Arkonaç, age., s. 350-352; Aydın, age., s. 218-219.

⁴¹ Geniş bilgi için bkz. Rousseau, J. Jacques, Emil Yahut Terbiyeye Dair (Çev. H. Z. Ülken-A. R. Ülgener-S. Güzey) 6. bs. İstanbul 1966, s. 252; Armaner, N.-A. Zeki Ökmen, Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler, İstanbul, 1960, s. 15; Armaner, Neda, İnanç ve Hareket Bütünlüğü Bakımından Din Terbiyesi, İstanbul 1967, I, 89; Gazali, İyhau Ulumi'd-Din, İstanbul, 1321, c. I, s. 57; Özcan, A. Osman, Din ve Ahlâk Eğitimi Ailenin Rolü, Kubbealtı Akademi Mecmuası, Sayı. 4, 1985, s. 13; Altıntaş, Hayrani, Çocukluk Devresinde Ailede Din Eğitimi, TİDES, Ankara 1981, s. 255; Yavuz, K., Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi, s. 46; Ay, M. Emin, Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi, s. 18-19; Ay, M. Emin, Ailede Verilecek Din Eğitimi Genel Prensipler, İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2, İstanbul 1996, s. 319-320;

Birey kendine model aldığı yetişkinin/öğreticinin sadece davranış tarzını değil, karakter ve kişiliğini de model alır. Sabır, özgüven, kararlılık, yaşama sevinci, karamsarlık, çekingenlik gibi iyi ve kötü, ortaya konan bütün özelliklerin birey tarafından öğrenilip özümzeneceği yetişkinin/öğreticinin aklından hiçbir zaman çıkmamalıdır. Atalarımız bu durumu "sıçandan doğan, dağarcık keser", "eğri sopanın gölgesi düz olmaz" özdeyişleriyle dile getirerek sosyal öğrenmenin önemini vurgulamışlardır.

Sosyal öğrenmenin gerçekleşmesinde güdüleme önemli bir role sahiptir. Bireyi, istenen davranışı veya bilgiyi öğrenmeye hazır hale getirmek önemlidir. Bunu başarabilmek için, onun içsel duygu ve bilinç durumunu tanımak ve ona göre hareket etmek gerekir. Ancak her kişiden aynı oranda başarı beklemek ve birbirleriyle kıyas yapmak güdüleme ve öğrenme başarısını düşürebilir⁴². Din öğretiminde başarıyı yakalamak için, bu hususları atlamamak gerekir.

Sosyal öğrenmede bilişsel süreçler de önemli olduğundan; algılama, hatırd tutma ve geri çağırma tekniklerini bilerek ve bunları kullanarak din öğretimi gerçekleştirilmelidir. Öğretimde uygun sayı, simge ve semboller ile görsel ve işitsel uyarılar kullanılarak, bireyin bilişsel süreçlerinin başarılı bir şekilde işlemesine fırsat tanınmalıdır. Bunun için din öğretimi konularına yönelik materyal geliştirme ve bunları öğretimde kullanma yoluna gidilmelidir.

Bütün bu sayılanlarla beraber birey; gözlemlene, taklit ve model alma yoluyla birtakım davranışları öğrenmenin yanında, kendi öz yeterlik ve yaratıcılık kabiliyetine göre, alternatif davranışlar üretmek bunları geliştirmek isteyebilir. Bu noktada eğitimci, bireyin özgüvenini destekleyici ve yol gösterici tavır takınarak, onun kendi kendini gerçekleştirmesine imkân tanınmalıdır⁴³. Sözelimi bazı kültürel ve yerel motiflere bürünmüş dinî tutum ve davranışların aynısını kişiden isteme yerine, çevresel ve insanî boyutta potansiyellerin gerçekleşmesine fırsat tanınmalıdır. Çünkü önemli olan, kazanılan tutum ve davranışın dinin temel ilkeleriyle örtüşmesidir.

Bayraktar, İslâm Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri, s. 40-43, 158-163; Özbek, Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed, s. 210-217.

⁴² Arkonaç, age., s. 354-358; Aydın, age., s. 220; Cebeci, age, s. 109-110.

⁴³ Bkz. Aydın, age., s. 219-220.

Sonuç

Din öğretimi genel öğretimin ilkelerinden bağımsız düşünülmez. Hangi felsefi temele dayanırsa dayansın, ortada elde edilmiş somut veriler varsa, bunu alıp incelemek ve değerlendirmek söz konusudur. Söz gelimi “*Nörofizyolojik Kuramda*” beynin yapısı ve işleyişi incelenmekte, öğrenme faaliyeti gerçekleştirildiğinde meydana gelen kimyasal değişiklikler ele alınmaktadır⁴⁴. Yine yukarıda bahsettiğimiz kuramlarda çeşitli deneyler yapılmakta ve gözlemlenen somut bazı verilere istinaden teoriler geliştirilmektedir. Din öğretimi yaptırılırken, bütün bu verileri dikkate almak ve hangi konunun öğretiminde hangi kuramdan ne şekilde yararlanılacağı veya olumsuzluklara düşmemek için nelere dikkat edileceği üzerinde durmak, öğretimde verimi artırıcı rol oynayacaktır. Ancak bu işleri yaparken, varılmak istenen hedef çok önemlidir. İşte hangi felsefi temelden hareket edildiği bu noktada değer kazanmaktadır.

Din öğretiminin nihai hedefini yukarıda “*bireyin kendisiyle, ailesiyle, yakın ve uzak çevresiyle, bütün canlı ve cansız varlıklarla; hatta Yarattıcı ile barışık ve anlamlı ilişki kurmasını temin etme*” şeklinde belirtmiştik. Dolayısıyla “*insan, bilgi, diğer canlı ve cansız varlıklar*”, farklı bakış açılarına göre, farklı değer ve anlam kazanacaktır. İslam eğitim felsefesinin, insana ve bilgiye bakış ile diğer eğitim görüşlerinin bakışı arasındaki en temel fark; Allah’ın “İlim” sıfatının veya “Âlim” isminin bir tezahürü olarak kâinattaki objeler arasındaki ilişkileri ibadet saiki ile araştırmak, bulmak ve bunları Yarattıcıya yaklaştırmaya vesile kılmaktır. Dolayısıyla; objeler arasındaki ilişkilerin araştırılması ve bulunması konusunda, diğer eğitim felsefeleri ile arada fazla bir fark olduğundan söz edilemez. Bu yönü ile elde edilen eğitim kuramlarının gözden geçirilip, irdelenip din öğretiminde kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmelidir.

Sonuç olarak şuna da belirtmek gerekir ki; sadece “*maddî*” ve “*görünen*” ilişkiler üzerine inşa edilecek olan öğrenim teorileri, “*aşkın*” ile ilişki kurma potansiyeline sahip olan “*insanı*” ve “*bilgiyi*” tamamen kuşatmaktan yoksun olacaktır. Bu nedenle, din öğretimi faaliyetlerinin hedefine ulaşabilmesi için, dinin özünde bulunan aşkın boyutu da dikkate alan felsefi temellere dayanması gerekliliği kendini göstermektedir.

⁴⁴ Bkz. Senemoğlu, age, s. 346-376.

Kaynakça

- Akbaba, S., Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamında Öğrenme Psikolojisi, Atatürk Üniversitesi yayınları, Erzurum 1995.
- Altıntaş, Hayrani, Çocukluk Devresinde Ailede Din Eğitimi, T1DES, Ankara 1981.
- Arık, İ. Alev, Öğrenme Psikolojisine Giriş, İstanbul 1995.
- Arkonaç, Sibel Ayşen, Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi, Alfa, 2. bs., İstanbul 1998.
- Armaner, N. ve A. Zeki Ökmen, Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler, İstanbul, 1960.
- Armaner, Neda, İnanç ve Hareket Bütünlüğü Bakımından Din Terbiyesi, İstanbul 1967.
- Atkinson, Rita L. ve ark., Psikolojiye Giriş I (Çev. Kemal Atakay ve ark.), İstanbul 1995.
- Ay, M. Emin, Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa 1993.
- _____ Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi, İstanbul 1997.
- _____ Ailede Verilecek Din Eğitiminde Genel Prensipler, İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2, İstanbul 1996.
- Aydın, Ayhan, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, 2. bs., İstanbul 2000.
- Aydın, Mehmet Zeki, Din Öğretiminde Yöntemler, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.
- Bandura, A., On Paradims and Recyled Ideologies, Cognitive Theory and Research 2, 79-103, 1978.
- _____ Social Foundation of Thought and Action, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Başaran, İ. Ethem, Eğitim Psikolojisi, Ankara 1994.
- _____ Psikoloji, Ankara 1978.
- Baymur, Feriha, Genel Psikoloji, 8. bs. İstanbul 1989.
- Bayraktar, M. Faruk, İslâm Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri, 3. bs., İstanbul 1989.
- Cebeci, Suat, Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dinî İletişim, İz Yayıncılık, İstanbul, 2003.
- Cüceloğlu, Doğan, İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, 8. bs., İstanbul 1998.
- Dizmen, Ferhat, Farklı Okul Programlarındaki Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının İncelenmesi, Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2006.

Dökmen, Üstün; Grimm ve Türk Masallarındaki davranış Modellerinin Operant Şartlama ve denetim Odağı Açısından İncelenmesi, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/517/6447.pdf> (02.08.2009).

Fidan, Nurettin ve ark., Eğitime Giriş, Ankara ts.

Gazali, Ebu Hamid Muhammed b. Muhammed, İhyâu Ulûmi'd-Dîn (I-IV), İstanbul 1321.

Kılavuz, M. Akif, "Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi", Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi (içinde Editör: Hayati Hökelekli), Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2000.

Megginson, Leon C., Personal and Human Resources Administration, Ontario, 3th Ed., Irwin-Dersey Limited, 1977.

Morgan, T. Clifford, Psikolojiye Giriş (Çev. Hüsnü Arıcı ve ark.), 8. bs., Ankara 1991.

Özbek, Abdullah, Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed, 2. bs., Konya 1991.

Özcan, A. Osman, "Din ve Ahlâk Eğitiminde Ailenin Rolü", Kubbealtı Akedemi Mecmuası, Sayı. 4, 1985.

Özdamar, Nilgün, "Öğrenme Kuramları" (çevrimiçi), <http://nilgunozdamar.blogspot.com/2007/03/renme-kuram.html> (25.05.2009).

Rosenberg, M.S., Cognitive Structure and Attitudinal Affect, Journal of Abnormal and Social Psychology, 53. 367-72.546, 1956.

Rousseau, Emil Yahut Terbiyeye Dair (Çev. H. Z. Ülken-A. R. Ülgener-S. Güzey) 6. bs. İstanbul, 1966.

Sağlam, İsmail, "Okulöncesi Eğitimde Taklit Etkinlikleri ve Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 9, Bursa 2000.

_____ Çocuk ve İbadet, Düşünce Kitabevi Yayınları, İstanbul 2003.

Senemoğlu, Nuray, Gelişim Öğrenme ve Öğrenim, 11. Baskı, Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara 2005.

Şerifi, Hadi, "Modern Eğitim Felsefesi Karşısında İslam Eğitim Felsefesi", Nakib el-Attas, İslami Eğitim (İçinde), Endülüs Yayınları, İstanbul, 1991.

Yavuz, Kerim, Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi, Ankara 1987.