

DİN EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK TEMELİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Bülent ÇELİKEL (*)

Öz

Din eğitiminin temellendirilmesine yönelik çalışmalar genelde iki amaca yöneliktir: Bu alanın meşruluğunu ya da nasıl olması gerektiğini açıklamak. Özellikle çağdaş yaklaşımlarla mukayese ederek din eğitimine yön verme gayreti, bu alanın pratiğe dönük temellerinin üzerinde düşünmenin gerekçelerini kuvvetlendirmektedir. Makalede bu çabadan kaynaklanan bir tespitten hareketle din eğitiminin psikolojik temeli üzerinde değerlendirmeler yapılacaktır. Din eğitiminde çağdaş yaklaşımların gerektirdiği paradigmayı destekleyen bir psikolojik yaklaşım geliştirilerek, davranış kavramı etrafında psikolojik analizle desteklenmiş bir eğitim anlayışı din eğitimine uyarlanarak genel bir değerlendirme yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, psikoloji, davranış, iç etkiler.

An Assessment on the Psychological Foundation of Religious Education

Abstract

Studies attempt to explore the foundations of religious education are serve two purposes in general: To account for the legitimacy of this field or how it should be. Especially, the effort providing direction to religious education by comparing with modern approaches strengthens reasons for thinking on practice-oriented foundations of this field. By virtue of a determination regarding this effort, we will make the assessment for the psychological foundations of religious education in this article. By improving a psychological approach - supporting paradigm, which regard to be necessary for contemporary approaches to religious education, and by adapting educational view - supported by psychological analysis within the concept of behavior - to religious education will make an overall assessment.

Keywords: Religious education, psychology, behavior, internal influences.

*) Yrd. Doç. Dr., DEÜ İlahiyat Fakültesi, (e-posta: bulent.celikel@deu.edu.tr)

Giriş

Türkiye’de okullarda uzun yıllar davranışçı öğretme ve öğrenme modeline dayalı, ilmiyal merkezli din eğitimi yaklaşımının hâkim olduğuna dair bir *tespit* (Kaymakcan, 2009, s. 451), din eğitiminin psikolojik temeliyle ilgili değerlendirmelerin, din eğitiminin ‘niçin’inden ziyade ‘nasıl’ını tartışacak bir yaklaşım çerçevesinde yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu makalede, psikolojideki paradigma değişiminin betimlenmesi suretiyle, din eğitiminin temelinde yer alması gereken ‘psikolojik çerçeve’ nin sunulması amaçlanmıştır. Bunun için ‘davranış’, ‘eğitim’ ve ‘din eğitimi’ süreçleri birbirleriyle etkileşimleri açısından ‘nitelikleri’ itibarıyla değerlendirilerek psikolojik yaklaşımların davranışçılığı nasıl aştığı ortaya konulacaktır. Bu çerçevenin içerdiği en önemli husus, din eğitiminin niteliğinin önce insana, sonra dine dair algının niteliğiyle doğru orantılı olduğudur. Dolayısıyla öğretilen dinin niteliği, öğrenen insanın niteliğine katkıda bulunduğu ölçüde din eğitiminin başarısından söz edebiliriz. Bu yüzden din eğitimi bilimi insanı tanımak için psikoloji biliminin verilerine muhtaç olduğu gibi, din adına yapılan her türlü eğitim-öğretim faaliyeti de din eğitimi biliminin bu konuda sunacağı verilere muhtaçtır.

1. Davranışın Niteliği

Psikolojik açıdan “bir organizmanın gösterdiği her türlü tepki; organizmanın, çevrede ve/veya çevreyle olan ilişkisinde değişiklik yaratan eylemleri” şeklinde tanımlanan davranış, gözlenebilmesi bakımından iki gruba ayrılır. Başkaları tarafından gözlenen davranışa ‘açık davranış’; düşünceler, duygular vb. gibi sadece kişinin kendisi tarafından gözlenenlere ise ‘örtülü davranış’ denir (Budak, 2000, ‘davranış’ md., s. 192; Öncül, 2000, ‘davranış’ mad., s. 274; Eroğlu, 2004). Eğitim de bu bağlamda “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanır (Başaran, 1994, s. 14).

Psikoloji insanın davranışını bir araştırma konusu olarak merkeze alırken, eğitim onu değiştirme (modification) bakımından konu edinir. Bu değiştirme işlemi (i) olmayan davranışları kazandırma, (ii) olumsuz davranışları düzeltme ve (iii) yetersiz davranışları geliştirme şeklinde gerçekleşir. Bu noktada özellikle eğitim psikolojisi, psikolojinin sunduğu verileri kendi konusu bakımından değerlendirerek eğitime katkıda bulunur. Din eğitimi de, farklı eğitim alanları tarafından katkıda bulunulan bu “davranış değişikliği” sürecine genel psikolojinin ve eğitim psikolojisinin verilerine dayanarak katkı sunar. Din eğitimi açısından söz konusu olan bireyin “dinî davranışındaki değişiklik”tir (Tosun, 2001, s. 30).

Eğitimde sözü edilen ‘değişiklik’ (modification) bireyin, çevresindeki karşıtı ile etkileşim içine girerek yaşantılar edindiği gelişimsel bir süreçtir. Dolayısıyla bireyin gelişimine katkıda bulunan her türlü karşıt onun çevresini oluşturur. Öyle ki eğitim de bu manada çevresel bir etkindir (Başaran, 1994, s. 27).

Eğitim açısından davranışın oluşumunun yaşantılara bağlanması aslında insana dair bir tasvire dayanmaktadır. Bu tasvir, bir bakıma eğitim faaliyetimizin niteliğini doğrudan etkileyen bir paradigma oluşturur. Bu durum ‘davranışa yüklediğimiz anlam’ ile ‘eğitim faaliyetinin niteliği’ arasında doğru orantılı bir ilişkiyi ortaya koyar. Bu ilişki de şu soruyu gündeme getirir: Davranışa nasıl bir anlam yüklemeliyiz ki eğitim faaliyetimiz nitelikli hale gelsin? Bu sorunun cevabını verebilmek için eğitim psikolojisinde kullanılan bu tasvirin arka planında yer alan davranışın izahına yönelik psikolojik yaklaşımların gelişim seyrine bakmak gerekir.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, davranış basitçe tanımlanabilir görünüyorsa da, davranışın oluşum süreci oldukça kompleks bir yapı arz eder (Finestone, 2004, s. 65-82). Psikolojide insan davranışını açıklayan pek çok yaklaşımın bulunması bu yüzdendir. Bu farklılık psikolojik yaklaşımlar etrafında üçlü bir ayrım ile özetlenmektedir. Buna göre, *birinci güç* olan davranışçılık, davranışı sadece ‘gözlenebilir’ ve ‘ölçülebilir’ olması açısından ele alırken, içsel durumları görmezden gelir. *İkinci güç* olan psikanaliz ise daha çok, ‘psişik enerjinin kontrolü’ üzerinde durur. *Üçüncü güç* denilen insancıl yaklaşım, bireyin gelişimini ‘bir bütün olarak’ ele alır ve diğer iki yaklaşımı insanın varlığına yönelik indirgemeci yaklaşımlarından ötürü eleştirir (Elias, 1990, s. 5).

Biz bu makalede davranışın izahına yönelik bu yaklaşım tarzları çerçevesinde belirginleşen gelişim seyrini, psikolojide kullanılan bir metafordan hareketle ve davranışın oluşumunda uyarıcı-tepki ilişkisinde ara etken olarak yer alan *iç etkilere* vurgu yaparak sunacağız.

1.1. Kara kutu metaforu

Bu metafor genellikle *davranışçı yaklaşımın* davranışa yönelik izah tarzı için kullanılır. Buna göre psikolojik araştırmaya konu olan tek şey, uyarıcı-tepki ilişkisi bağlamında gözlenebilen ve ölçülebilen davranıştır. Bunun dışında akıl, bilinç deneyimi, duygular, niyetler gibi zihinsel süreçler gözlenemedikleri için araştırmaya konu olamaz. Bu yüzden zihin bir ‘kara kutu’ gibidir (Budak, 2000, *davranış* md., s. 193. Ayrıca bkz. Cüceloğlu, 1998, s. 51-52.). Bu metafor bizi psikolojinin bilimleşme sürecinin başlangıcına götürür. Başlangıçta Wundt’un geliştirdiği içebakış metodu ile zihin (the mind) üzerine yoğunlaşan psikoloji, 1920’lerde Amerikalı psikolog Watson’la birlikte ‘gözlenemeyen ve ölçülemeyen’ bu subjektif alandan, ‘gözlenebilen ve ölçülebilen’ nesnel davranışa (behaviour) yönelmiştir (Cüceloğlu, 1998, s. 28). Buna göre bir ‘kara kutu’ gibi işleyen organizmanın içsel süreçleri bilinemez (Glassman and Hadad, 2009, s. 110, 164). Sadece ‘kara kutu’ya giren (uyarıcı) ve kutudan çıkan (tepki) ölçülebilir ve gözlenebilir. Ama kutunun içinde ne olup bittiği pek anlaşılabilir (Bacanlı, ?, s. 119). Bu tutum davranışçıları bilinci ve öznel süreçleri araştırmaktan alıkoymuştur. Onlar çevre ile davranış arasındaki ilişkiyi vurgulamış, davranışın oluşumunda fizyolojik süreçleri ve zihinsel olayları görmezden gelerek daha çok çevrenin davranışa etkileri üzerinde durmuşlardır. Hatta bu konuda oldukça radikal bir tavır sergileyen Skinner, söz konusu süreçlerin bilimsel olarak bili-

nememesi bir yana, davranışın sebebi de olamayacağını iddia etmiştir. (Glassman and Hadad, 2009, s. 158).

Bu genel tutumu itibarıyla davranışçı yaklaşım, davranışlardaki değişimi ‘şartlanma’ terimi ile açıklamakta ve öğrenmede organizmanın kontrolünü dışlamaktadır (Bacanlı, ?, s.120). Yine buna göre öğrenme ancak davranışta gözlenebilen bir değişiklik meydana geldiğinde gerçekleşir. Oysa davranışın oluşumunda doğrudan gözlenmeyen zihinsel ve içsel tepkiler de yer alır (Deniz, 2007, s. 261).

Davranışçılık özgür irade, düşünce ve duygu gibi *iç etkileri* (internal influences) hesaba katmadığı için eleştirilir. Bu eleştirilere göre davranışçılık, insan davranışını aşırı derecede basitleştirmiş, onu iradeli ve amaçlı bir varlık olmaktan uzaklaştırarak bir makine olarak görmüştür (Kumar, 2010, s. 7). İnsan davranışının böyle basit mekanik kurallara indirgenerek izahı, çevre etkilerinin denetlenmesi ile davranışın da denetlenebileceği tezini doğurmuştur. Oysa sosyal psikologlar böyle bir denetimle sadece alışkanlık tarzındaki davranışların, alışkanlıklar bireyin bilinçli ihtiyaçlarına cevap verdiği sürece kazanılabileceğini söylerler. Onlara göre davranışların alışkanlıkla tekrarlanmasını sağlayan unsur, davranışçıların görmezlikten geldiği ‘bellek’ tir (İsen ve Batmaz, 2006, s. 40-41).

Davranışı sadece uyaranlara verilen somut tepkilere dayandırarak açıklamak ve bu tepkilerin zihinde bir takım işlemlerce belirlendiğini görmezden gelmek, başlangıçta psikolojik araştırmayı kısırlatıcı bir tavır olarak görülse de (Özakpınar, 2011, s. 20) daha sonra bu yaklaşıma yönelik eleştiriler psikolojinin gelişimine ivme kazandırmıştır (Schultz and Schultz, 2001).

Yukarıda geçtiği üzere, davranışçı yaklaşıma göre her türlü davranış ‘şartlanma’ sonucu oluştuğundan psikolojik araştırmanın dolaylı konusunu da ‘şartlanma’ teşkil ediyordu. Yani bir uyarıcı (stimulus) belirleniyor ve ona verilen tepki (response) gözleniyordu. Bu haliyle davranışçılar, ilk ortaya çıktığı andan itibaren uyarıcı ile tepki arasındaki zihinsel süreçlerin, yani araya giren değişkenlerin önemsiz olduğuna inanıyorlardı. Bununla birlikte, daha sonra bu ara değişkenlerin birinci derecede araştırma konusu haline gelmesiyle davranışçıların görmezlikten geldiği zihinsel süreçlere dair kapsamlı teoriler psikolojinin gelişimine büyük ivme kazandırmıştır (Butler and McManus, 1998, s. 14).

Özellikle Gestalt psikolojisinin ve psikanalizin bu gelişimde büyük payı vardır. Bunlardan birincisi insan deneyimini sadece dış uyaranlara bağlamanın zayıf yönünü ortaya koyarak, ‘bütünün, parçaların toplamından daha büyük olduğu’ sonucuna ulaşmıştır. Bu yaklaşım algı bağlamında zihinsel süreçlerin de deneyime katkıda bulunduğunu göstermek suretiyle psikolojinin ilgisinin kara kutunun içinde neler olduğuna, yani *iç etkilere* yoğunlaşmasını sağlamıştır (Butler and McManus, 1998, s. 15; Eloff and Ebersöhn, 2004, s. 18). Psikolojideki ilginin ara değişkenlere kayarak gelişmesine yön veren ikinci etken psikanalizdi. Özellikle Freud’un, insanın yaşamında 0-5 yaş arası çocukluk çağının belirleyici niteliğini ve geçmişteki yaşamın bilinçdışında bıraktığı izleri vurgulayan teorisinde (Ayten, 2006, s. 23) kullandığı ego, id, süperego gibi kavramlar da bilinçdışı bağlamında kara kutunun içinde olup biten *iç etkilerin* açıklanmasına yönelikti (Butler and McManus, 1998, s. 16).

Anlaşılabileceği üzere kara kutunun içinde olup bitenlerin, yani davranışın oluşumunda *iç etkilerin* işlevi üzerinde durmak, uyarıcı-tepki ilişkisinde ‘ara unsur’a vurgu yapmak anlamına gelir. *Bilişselciler*, davranışçıların aksine, insan davranışının oluşumunda *iç etkileri* çevresel etkiler kadar önemli görürler. Onlar kara kutunun içinde olup biten bu iç olayları, etki ile tepki arasında yer aldıkları için aracı süreç (mediator) şeklinde yorumlarlar. Buna göre bellek, dil, problem çözme, dikkat, düşünme, karar verme gibi unsurlar davranışın oluşumunda aracı süreç olarak (mediational processes) rol oynarlar (Glassman and Hadad, 2009, s. 165).

Burada bilişsel yaklaşımı psikodinamik yaklaşımdan ayıran temel hususun, bilişsel yaklaşımın davranışı daha çok düşünme-eylem (thinking and action) açısından konu edinmesi olduğunu da belirtmek gerekir. *Psikodinamik yaklaşım* ise, motivasyon-zihin (motivation and the mind) açısından davranışı konu edinmiş, yani davranışı motive eden temel unsurların neler olduğunu açıklamaya çalışmıştır. İlk psikodinamik teori psikanaliz olmuş, zamanla başka teoriler de gelişmiştir. Bu teorilere göre (i) davranış, bireyin farkındalığının dışında işleyen zihinsel süreçlerle motive edilir. Dolayısıyla (ii) davranış, hem mevcut motivasyonu hem de geçmiş deneyimi yansıtan tutarlı bir bütünün, yani kişiliğin parçasıdır. Bundan dolayı psikodinamik yaklaşım, kişiliği dolayısıyla davranışı şekillendirmede motivasyon gibi *iç etkilerin* rolüne odaklanır. Böylece davranışçılığın kara kutu metaforuyla dile getirdiği ‘boş organizma’ şeklindeki tutum eleştirilirken, farkındalık ve benlik nosyonlarını da içeren *iç etkiler* merkeze alınır. Bu yaklaşım, soyut zihinsel süreçlerden ziyade kişiliğin bütününe odaklanır ve bu yönüyle bilişselcilikten ayrılır. Yani bireyi, davranışı motive eden unsurların dâhil olduğu bir bütün olarak ele alır. Oysa bilişsel yaklaşım bireye ait bütüncül bir anlayış sunmadığı gibi, motivasyon meselesinde de sessiz kalmıştır (Glassman and Hadad, 2009, s. 271).

1950’lerde özellikle Kuzey Amerika’da davranışçılık ve psikanaliz baskındı. Bu yaklaşımları benimseyenler insan davranışını anlamada bunların açıklamalarını yeterli ve kapsamlı görüyorlardı. Bununla beraber bu yaklaşımları yeterli görmeyenler de yok değildi. Onlara göre davranışçılığın, davranışın oluşumunu basit tepkiler üzerine yoğunlaşarak izah etmesi bireyin ihmali anlamına geliyordu. Psikanaliz ise son derece katı ve kötümser bir insan anlayışına sahipti. Bu ve benzeri endişelerle psikolojide üçüncü güç olarak *hümanist yaklaşım* ortaya çıktı (Schultz and Schultz, 2001, s. 522).

İnsan tabiatının şimdiye kadar ihmal edilen yönlerine vurgu yapan hümanist yaklaşımın temelinde üç varsayım vardır: (i) Fenomenolojik bakış açısı, (ii) seçme yeteneğine inanç, (iii) anlam vurgusu (Glassman and Hadad, 2009, s. 274).

İlk varsayıma göre davranış ancak bireyin subjektif deneyimi açısından anlaşılabilir. Eğer insan davranışını anlamak istiyorsanız, der hümanistler, davranışın faili olan insanı, onun dünyayı nasıl algıladığını anlamak zorundasınız.

Önceki iki yaklaşım davranışı anlamada bireyin öznel tecrübesini açıklayıcı görmez. Her iki yaklaşım da davranışın açıklamasını bireye değil de gözlemcinin değerlendirmesine dayandırmak suretiyle öznel deneyimin değerini azaltır. Oysa gözlemci de olsa

verileri toplayan insan olacağından tam anlamıyla objektiflik mümkün olmayacaktır. Zira insan tarafından elde edilen bütün veriler doğal olarak subjektiftir (Glassman and Hadad, 2009, s. 279).

İkinci varsayıma göre davranış, ani etkilere karşı basit bir şekilde verdiğimiz tepkilerden ibaret değildir. Aksine davranışımızı seçeriz, nasıl davranacağımıza kendi öznel değerlendirmelerimize dayanarak karar veririz. Dolayısıyla özgür iradeye sahibiz.

Bu varsayım da determinist karakterdeki ilk iki yaklaşımla çelişir. Davranışçılara göre davranış pekiştirici gibi çevre faktörleri tarafından belirlenir (determinism). Psikanalize göre ise birey, bilinçsiz içgüdüleri tarafından yönlendirilir (psychic determinism). Bundan dolayı her iki yaklaşım da bireyi büyük ölçüde kontrol edilemeyen güçlerin elinde bir kukla gibi görür (Glassman and Hadad, 2009, s. 322).

Üçüncü varsayıma göre, insanlar eylemlerine belli bir amaç ve değer ifade eden anlamlar yüklerler. Hümanistlere gelinceye kadar psikologlar değerden bağımsız (value free) bilim anlayışı sebebiyle ‘anlam’la ilgilenmemişlerdir. Oysa bilim de dâhil hiçbir insan eylemi gerçekten değerden bağımsız olamaz (Glassman and Hadad, 2009, s. 322).

Görüldüğü üzere, insan tabiatı hakkında iyimser (optimist) bir bakış açısına sahip olan hümanistler, insanın bilinçli ve rasyonel düşünmeye, dürtülerini kontrol etmeye ve kendini gerçekleştirmeye yönelik yetenekleri üzerine yoğunlaşırlar. Onlara göre insan, hayatından ve eylemlerinden sorumlu olup, tutum ve davranışını değiştirecek özgürlüğe ve iradeye sahiptir. İnsanın doğuştan tamamen kötü olduğuna dair bir görüş ne kadar aşırıysa, onun doğuştan tamamen iyi olduğunu iddia etmek de o kadar aşırıdır. İnsanda iyilik eğilimleri yanında saldırganlık potansiyeli de vardır. Bu bakımdan insan doğuştan nötrdür. Bununla birlikte insan, sürekli kendini gerçekleştirmek, yani sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarmak eğilimine de sahiptir. Bu yönüyle sağlıklı ve uyumlu bir varlık olan insan, gelişimi engellendiğinde uyumsuzluk gösterir (Glassman and Hadad, 2009, s. 55; Ayten, 2006, s. 74).

Yukarıda genel hatlarıyla özetlemeye çalıştığımız psikolojinin davranış konusunda geldiği nokta, din eğitimi bakımından görmezlikten gelinmeyecek derecede önemlidir. Zira eğitimi ‘davranış değişikliği’ şeklinde düşündüğümüzde, söz konusu değiştirme eylemi, ‘şekillendirme’ manasında dışarıdan bir müdahale gibi de algılanabilir; ‘kendini gerçekleştirme’ manasında ‘bireysel bir çaba’ olarak da yorumlanabilir. Burada davranışın oluşum sürecindeki ara etkenlere, *iç etkilere* dikkat çekmemizin nedeni söz konusu eyleme ait ikinci yorumu kabul etmemizdir. Aslında bu ‘bireysel çaba’ya yönelik ilk vurgu, kendini davranışçı diye tanımlayan ancak bu konuda Skinner kadar katı olmayan Tollman’ın ‘bilişsel harita’ (cognitive map) fikriyle yapılmıştı. Ancak davranışçı yaklaşım, özellikle Amerika’da, o kadar kabul görmüştü ki ‘bilgi’ (cognition) teriminin, *iç etkilerin* inceleme konusu yapılmasını kabul etme anlamına geleceğine dair endişe Tollman’ın bu fikrinin etkisini on yıl geciktirmiştir (Goldstein, 2013, s. 44).

Radikal davranışçı kabul edilen Skinner’in çocukların dili edimsel koşullanma ile öğrendiklerine yönelik iddiasına karşı Chomsky’nin yaptığı itiraz ve akabinde dijital bil-

gisayarların ortaya çıkması ilgiyi tekrar zihne, dolayısıyla davranışın oluşum sürecindeki *iç etkilere* yoğunlaştırdı. (Goldstein, 2013, s. 45). Buraya kadar *iç etkilere* ‘bilgi’ (cognition) kavramı merkezde olmak üzere, algılama, hatırlama, mantık yürütme, karar verme ve problem çözme gibi zihinsel süreçler şeklinde tanımlanmıştır. Freud’un geliştirdiği psikanalitik yaklaşımla birlikte *iç etkilere*, ‘güdü’ (motive) kavramı dâhilinde cinsel ve saldırgan güdülerden oluşan bilinçdışı motivler olarak tanımlandı. Buna göre, insan farkında olmasa da, davranışını etkileyen inançlara, korkulara ve tutkulara sahiptir. Fenomenolojik bakış açısına sahip hümanist yaklaşım ise ‘insanın bütünlüğü’ anlayışı çerçevesinde, *iç etkileri* insanın aktif biçimde ürettiği öznel gerçeklikler olarak kabul etti. Buna göre insanın davranışı objektif dünya ile değil, algıladığı dünya ile ilişkilidir. Davranış kültüre, kişisel özgeçmişe ve içinde bulunulan motivasyonel duruma göre değişir. Bu yüzden insanın davranışını anlayabilmek için kişinin ‘duruma ilişkin kendine özgü tanımı’ dikkate alınmalıdır (Smith vd., 2012, s. 12-13).

2. Eğitimin Niteliği

Buraya kadar dile getirdiğimiz hususlar aslında psikolojinin felsefi temeli bağlamında yapılan bir tartışmanın farklı yönde devam ettiğinin göstergesidir. Zira ‘kalıtım’ ile ‘deneyim’ arasındaki yakın ilişkiden dolayı tartışma davranışın oluşumunda doğuştan gelen faktörlerin mi (nurture) yoksa çevre faktörlerinin mi (nature) etkili olduğu sorusu etrafında yapılmıştır. Felsefede iki fikir etkili olmuştur: Platon’un temsil ettiği bilginin ve davranışın doğuştan geldiği fikri (nativism) ile Locke’un temsil ettiği bilgimizin deneyimlerimize dayandığı, dolayısıyla davranışımızın öğrenildiği fikri (empiricism) (Glassman and Hadad, 2009, s. 98). Bahsi geçen yaklaşımların davranış konusunda geldikleri nokta, gelişim psikolojisinin her iki faktörü birlikte değerlendirmenin daha doğru olacağı yönünde ortaya koyduğu sonuçları desteklemektedir.

Makalede psikolojik manada *iç etkilere* dikkat çekilmesi, doğuştanlığı savunan bir yaklaşım gibi görülebilir. Konuyu bu çerçevede ele alışımızın nedeni, aslında bu faktörler dolayısıyla davranışın oluşum süreci içinde, insan tabiatının ‘etkin yönü’yle vurgulanmasıdır. Yine makalenin başında sözünü ettiğimiz eğitimin insanla ilgili tasviri, bu tabiatın ancak bir ‘çevre’ içinde etkin olabileceği anlayışını ifade etmektedir. İşte bu anlayış tartışmayı eğitim alanına taşımaktadır. Zira eğitim de bir çevre faktörü olarak davranışın oluşumunda etkilidir.

Davranış da eğitim açısından, ‘iyi ya da kötü davranma’ şeklinde özel bir anlam ifade eder (Foulquie, 1994, *davranış* md., s. 86). Davranışı bu şekilde iyi-kötü sıfatlarıyla nitelendirdiğimizde kavrama ahlâki bir içerik de yükleriz ki bu bize insanı bir ‘ahlâki özne’ olarak tanımlama fırsatını verir. İşte bu noktada insanı, davranışının ‘fâili’ konumuna yükselten psikolojik yaklaşımlar eğitim bakımından daha çok önem kazanır. Şöyle ki, uyarıcı ile tepki arasındaki *iç etkilere* yapılan vurgu, bunların içeriğini doldurma ya da başta kullandığımız metaforu hatırlayacak olursak, kara kutunun içinde olup bitenleri anlama çabası, insanın hususi yeteneklerinde düğümlenmiştir. İnsanı, farkında olan, bilen

ve anlam yükleyen bir varlık haline yükselten de uyarıcı ile tepki arasında rol oynayan bilişsel (cognitive) ve duyuşsal (affective) yetenekleridir. Akıl bilişsel, duygu da duyuşsal yetenekleri temsil etmektedir. Akılın hem bilme (teorik) hem de bilgiye uygun hareket etmeyi sağlama (pratik) şeklinde iki fonksiyonu vardır. İnsanın ‘seçme edimi’ni yönlendiren bu rasyonel boyutu yanında, bir de sevgi-nefret temelli duygusal boyutu vardır. Bu edimin objesi değerlerdir ve “insan değerlere, özellikle ahlâkî değerlere yönelik bu duygusal edimleriyle kendine ait bir manevî hayat kurar.” İşte hem ahlâkîliği meydana getiren hem de insanı ‘ahlâkî fail’ kılan onun bu yönüdür. (Cevzci, 2002, s. 3).

Bu açıklamalar bir yandan psikolojinin hem etik hem de eğitim bakımından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymakta, bir yandan da psikolojik temelini özellikle eğitimi götürdüğü sonuçları açığa çıkarmaktadır. Mesela insanı davranışçılık açısından ‘şartlanmış bir kukla’ ya da psikoanalitik açıdan cinsellikle ilgili saldırgan güdülere sahip ‘yozlaşmış bir varlık’ veya fenomenolojik bakış açısıyla nötr olan tabiatını kendi seçimi ve yetenekleriyle geliştiren ‘kendini gerçekleştiren bir varlık’ olarak tanımladığımızda eğitimin görevi de kendiliğinden değışecektir. Birincisinde ‘olumlu pekiştireç sunmak’la yetinen eğitim, ikincisinde ‘terapötik bir gayret’e dönüşecek, üçüncüsünde ise *insan tabiatını tanı(t)maya* yönelecektir.

Bu üçüncü işlev, eğitimde amaçlar içinde yer alır. “Nasıl bir insan?” sorusuna verilen cevap da diyebileceğimiz eğitimin amaçları bize belli bir model sunarken, zımnen insan tabiatına dair bilgi de vermektedir. Yani iyi bir insan olmak için nasıl olunması gerektiğine dair ahlâkî, normatif bir anlayış eğitimin hem içeriğini hem de yöntemini belirlemektedir (Pieper, 1999, s. 126). Burada önemli olan normatifliğin özgürlüğü kısıtlayıcı bir hâl almaması için bilgilendirme sürecinin ‘farkına vardırma’ şeklinde gelişmesidir. Çünkü sunduğumuz eğitim modelinin insanî olabilmesi, dayatma olmaksızın zekâsını ve kişiliğini uyararak insana kendini gerçekleştirme imkânını sağlamasına bağlıdır. Bu da ancak insanın kendini gerçekleştirmesinin önündeki engellerin açığa çıkarılması; ona var olma imkânının tanınmasıyla mümkün olur. Bu yüzden “insan olmanın eğitimi hiçbir zaman bitmez” (Reboul, 1990, s. 30, 127).

3. Din Eğitiminin Niteliği

Makalenin başlangıcında davranışın niteliğinden bahsederken şu soruyu sormuştuk: “Davranışa nasıl bir anlam yüklemeliyiz ki eğitim faaliyetimiz nitelikli bir hale gelsin?” Aslında makale boyunca *iç etkilere* dikkat çekmemiz, davranışın oluşumunda bireyin ve onun farkındalığının dikkate alınmasının gerekliliğine yapılan bir vurgudur. Bu anlamda, bireyin ihmal edilmemesi, onun duygu, düşünce ve inanç boyutlarının eğitim süreci içinde bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği de aşikârdır. Bu noktada din eğitiminin meşruluğu bir yana, onun niteliği de önem arz etmektedir. Zira eğitim, bir yönüyle insanın duygu, düşünce ve inanç dünyasını şekillendirme faaliyetidir. İnsanın bütünlüğünü koruyan bir eğitim, yukarıda bahsini ettiğimiz ‘insan olma’ sürecine de katkıda bulunacaktır.

Bu anlamda din eğitimi ‘yardımcı rolü’ne vurgu yapılarak temellendirilmiştir (Tosun, 2001, s. 99). Dinin doğası da din eğitiminin böyle temellendirilmesine imkân tanır. Çünkü “dinde *anlama* ve *anlatma* süreçlerini varoluşsal bir tavır olarak *olma* süreci izler. Dindar olma ya da olmama varoluşsal bir tercih meselesidir. Din, ancak doğru bir şekilde anlaşıldığı zaman iradî, dolayısıyla insanî bir tavır” (Kılıç, 2004, s. 95) ve “varoluşsal bir tercih” olarak hayatiyet kazanır (Selçuk-Tosun, s. 419-420). Bu yüzden din eğitiminde bilgilendirme süreci, *olma* sürecini destekleyecek tarzda işlemelidir. Yani din, insanın varoluşunu ilgilendiren bir konudur. İnsanî olan, dolayısıyla insanın kendini gerçekleştirmesine imkân veren din öğretimi de, insanın din konusunda takınacağı tutumu kendisinin bilinçli kararına bırakmalıdır (Kılıç, 2004, s. 95). Bu, özellikle din eğitiminin hedeflerini belirleme noktasında dikkat edilmesi gereken bir husustur (Tosun, 2001, s. 160). Ayrıca, dinin anlaşılması sürecindeki hataların ve eksikliklerin, onun öğretimini ve din adına öğretilenlerin davranışlara yansımaları olumsuz etkileyeceği de göz ardı edilmemelidir (Hull, 2003, s. 115; Ayhan vd. 2004, s. 15). Bu yönüyle din eğitiminde insana tabiatının dinamik yönünü tanıtacak bir bilgilendirme sürecinin eğitim-öğretim uygulamasının temelini oluşturması önemlidir. Bu, din öğretimini ‘bilinç yükseltici bir eylem’ olarak da işlevsel kılacaktır (Şahin, 1998, s. 72). İnsana sunduğu muhtevayla ‘davranışa yönelik amaçlılığı’ merkeze alan Kur’ân da, bu anlamda, insanın varoluş algısına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Fazlurrahman, 1993, s. 76). Oysa bizde geleneksel bir zaaf olarak eğitimin sadece ezberciliğe ve nakilciliğe dayanması, din eğitimi işlevsizleştirmiş (Doğan, 2006, s. 258; Aydın, 2011, s. 77-81; Ertoy, 2013, s. 196), muhtevayı ön plana çıkarmış, bu muhtevanın öğrencinin hangi yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacağına dair sorunun ihmaline yol açmıştır (Selçuk, 1999, s. 258; Ertoy, 2013, s. 198).

Makale boyunca açıklamaya çalıştığımız, psikolojik yaklaşımlardaki insana dair paradigma değişimi, eğitimde yeni yönelimlere de yol açmıştır. Bu çerçevede eğitimde “özgür ve yaratıcı düşünceye sahip, bağımsız ancak değerleri öne çıkaran bir anlayış” gelişmiş (Doğan, 2006, s. 259), çoğulcu ve açık topluma geçiş de bu anlayışa ivme kazandırarak din eğitimi için yeni bir paradigma ihtiyacını kaçınılmaz kılmıştır (Aydın, 2009, s. 553-561).

Bu ihtiyaca binaen “din eğitiminin hedefleri belirlenirken, eğitim programları hazırlanırken veya din hizmetlerinde sunulan her türlü ‘bilgi’nin mahiyeti ve işlevi gözden geçirilirken dinî yaşam hakkında ortaya konan eleştirilerin dikkate alınması ve yabancılaştırıcı süreçlerle yüzleşilmesi” gerekmektedir (Ertoy, 2013, s. 206). Bu makalede sunduğumuz psikolojik çerçevenin eleştirel karakteri, bir bakıma, bu ihtiyacı karşılamaya dönük çabaları destekler mahiyettedir. Bu bakımından Türkiye’de yapılandırıcılık bağlamında dinî tecrübeyi merkeze alan eğitim yaklaşımının vurgulanması (Kaymakcan, 2012; s. 86. Ayrıca bkz. Okumuşlar, 2008; Ev, 2010; Ev, 2011; Zengin, 2011; Ceylan, 2013) oldukça anlamlıdır.

Öte yandan çok kültürlü toplumlarda din eğitimcilerinden destek bulan ve ülkemizde de özellikle diğer dinlerin öğretimi konusunda dikkat çekilen (Okumuşlar, 2007, s. 262;

Kaymakcan, 2012, s. 100; Altaş, 2012, s. 39). ‘dinden öğrenme modeli’, genelde insan hakkındaki tutumu bakımından kayda değerdir. Bu model, çocukları ‘öğrenenler olarak değiştirme’ üzerine odaklanarak onların dini ‘aktif biçimde öğrenen bireyler’ olmalarını hedefler. Öğrencilere önemli dinî ve ahlakî sorunlara ilişkin farklı cevaplar üzerinde düşünme fırsatları veren bu öğretim yaklaşımı, bu yolla onların kendi görüşlerini geliştirmelerini amaçlar. Böylece insanî davranış kazanan öğrenciler, ahlakî ve ruhî gelişmelerine katkı sağlamanın yanında, dinî konular hakkında da kendi bakış açılarını geliştirirler (Okumuşlar, 2007, s. 256-257).

Son olarak makalede *iç etkiler* üzerinde yaptığımız vurgunun din eğitimi bakımından ortaya çıkardığı bir sonuca işaret etmek istiyoruz. Yukarıda davranış öncesi psikolojik süreç bakımından *iç etki* anlamında seçme ediminden ve bu edim sayesinde insanın bir değer duygusuna sahip olup kendine ait bir manevî hayat kurduğundan bahsetmiştik. Bu şekilde seçme edimini uyarıcı-tepki ilişkisinde ara etken olarak belirlediğimizde, beraberinde ‘öz-bilinç, hayal gücü, vicdan, özgür irade’ şeklinde ifade edilen ve insan olmamızı sağlayan özellikleri de kabul ederiz. Bütün bu özellikler “davranışlarımızın koşullarımızın değil, kararlarımızın işlevi olduğunu, kendi hayatımızdan sorumluluğumuzu ifade eder. Bu yönümüzle değerlerimizi duygularımızdan üstün tutmak suretiyle insan olma sürecine ivme kazandırırız” (Covey, 1998, s. 68-69). Zira psikolojik manada değer, ‘davranışlara yol gösterme’ işlevi bakımından önemlidir. (Güngör, 1993, s. 28; Aydın, 2012, s. 6). Bu işlev dinin ve dolayısıyla din eğitiminin de belirgin bir işlevi olarak göze çarpar (Parladır, 1999, s. 65; Aydın, 2011, s 116).

Dinin de dayanağı olduğu değerler, insan davranışlarına hem ölçü hem de sınır getirir. (Bolay, 1999, s. 29). Bu yönüyle değerler, ahlakî özgürlük bağlamında dışarıdan bir müdahale gibi yorumlanabilir. Oysa ahlakî bir fâil olarak insanın özgürlüğü, özgür bir seçim sonucu davranışta bulunarak kendini belirlemesine (oto-determinizm) olduğu kadar kendi dışındaki nesnel değerlerin varlığına da bağlıdır. Dolayısıyla eğer ahlakîlikten bahsediyorsak, davranışının fâilinin kendisini değerlerle ve ideallerle bağlamış olması onun özgürlüğüne zarar vermez. Aksine alt isteklerinin bağlayıcılığından onu kurtararak, eğitime desteklenen yüksek benliğine göre kendini belirlemesine imkân tanır (Cevizci, 2011, s. 146-149; Parladır, 1995, s. 99; Selçuk, 1998, s. 82). Bu bakımdan din eğitimi, bu pozitif özgürlük anlayışını besleyecek bir süreç olmalıdır (Aydın, 2011, s. 59-63). Aksi takdirde şu soru kaçınılmaz olacaktır: “Eğer bir din algısı, insan özgürlüğünü kabul etmiyor ya da son tahlilde ciddiye almıyorsa, bu din algısının ahlakî dikkate aldığı söylenebilir mi?” (Türkeri, 2011, s. 119). Şüphesiz, dinin ahlakî amaçlarını eğitim-öğretim sürecinin genel hedefi olarak gören din eğitiminin niteliğini belirleyen temel paradigma bu sorunun cevabında gizlidir.

Sonuç

Din eğitimi biliminin çalışma alanlarından biri, genel eğitimin sunduğu verileri kullanarak dinle ilgili eğitim-öğretim sürecinin dayandığı temelleri belirlemektir. Din eği-

timi biliminin, felsefe, sosyal bilimler ve din bilimleri gibi alanlardan edindiği temeller, yorum çerçevesi ve vardığı neticeler bakımından geniş bir alanı vardır. Dolayısıyla din eğitimi bilimi, sadece teorik düzeyde kendi konumunu gerekçelendirmekle kalmaz, aynı zamanda kendi uygulama alanına da sağlam ilkeler sunar. Bu, din eğitimi bilimine belli bir dinamizm de kazandırır.

Din eğitimi bilimine bu dinamizmi sağlayan alanlardan biri de psikolojidir. Davranışı konu edinmesi itibarıyla psikolojinin insana dair tezleri din eğitimi bakımından da oldukça büyük öneme sahiptir. Zira her eğitim faaliyetinin olduğu gibi din eğitiminin de hedeflediği belli bir insan modeli vardır. Bu modelin makul ve makbul olması psikolojik açıdan da sağlam temellere dayanmasına bağlıdır. İşte bu noktada psikoloji belirlenen hedeflerin insanın gelişim özelliklerine ne kadar uygun olduğunu denetler, bu hedeflerin kazandırılması için gerekli olan içeriğin seçilmesinde, izlenecek yöntemlerin belirlenmesinde kılavuzluk eder.

Türkiye’de din eğitiminin, özellikle psikolojideki davranışçılık yaklaşımı temelinde şekillenmesinin ortaya çıkardığı sorunlardan biri de öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun bir paradigma geliştirememesidir. Oysa psikolojiye dair dikkatli bir okuma yaptığımızda, insan modeli açısından davranışçılığı aşan yaklaşımlar bulmak mümkündür. Özellikle uyarıcı ile tepki arasında işlevsel bir takım ‘iç durumlar’ın varlığını destekleyen gelişim seyrini takip ederek psikoloji okumak, din eğitimi bakımından heyecan verici olmakla birlikte belli sorunları da gündeme getirecektir. Heyecan verici olacaktır, çünkü insanın değerlere dönük yönünü desteklemesi bakımından din, davranışın oluşumunda işlevsel bir konuma yükselecektir. Problemlili olacaktır, çünkü özgürlük, sorumluluk, irade gibi hususların din eğitimi bakımından temellendirilmesini gerekli kılacaktır.

Söz konusu sorunun çözümü bakımından Türkiye’de din eğitimcilerinin tartıştığı ve özellikle yapılandırmacılık paralelinde dile getirilen buluş yoluyla öğrenme, probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme gibi stratejiler, davranışçılığın dışladığı insan zihnini, dolayısıyla bizzat insanı merkeze almaktadır. Davranışlarını oluşturmada insana aktif bir rol yükleyen bu stratejiler, davranışçılığı aşan ve din eğitiminin temelinde yer alması gerektiğine inandığımız psikolojik çerçeveyi de desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Altaş, N. (2012). Küreselleşme, çokkültürcülük ve din eğitimi. M. Köylü (Ed.). *Din eğitimiinde çağdaş konular*. İstanbul: Dem Yayınları, s. 17-46’daki makale.
- Aydın, M. Ş., (2009). Din eğitimi için yeni paradigma ihtiyacı. *IV. din Şûrası tebliğ ve müzakereleri*. C. II, Ankara: DİB Yayınları.
- Aydın, M. Ş., (2011). *Açık toplumda din eğitimi (yeni paradigma ihtiyacı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ayhan, H., Hökelekli, H., Mehmedoğlu, Y., Öcal, M. ve Ekşi, H. (Editörler) (2004). *Din ve ahlâk eğitim öğretimine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Ayten, A. (2006). *Psikoloji ve din*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (?). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bolay, S. H. (1999). Eğitim, din ve değer. Unan, F. ve Hacıoğlu, Y. (Haz.). *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları. (s. 27-41’deki makale.)
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butler, G. and McManus, F. (1998). *Psikolojinin abc’si* (Çev. Z. İ. Babayiğit). İstanbul: Kabcacı Yayınevi. (Eserin orijinali 1998’de yayımlandı).
- Ceylan, Y. (2013). Yapılandırmacı din öğretimi modeli: Grimmitt örneği. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(38).
- Cevzici, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevzici, A. (2011). *Felsefeye giriş*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Covey, S. R. (1998). *Etkili insanların 7 alışkanlığı*. (8. Basım). (Çev. G. Suveren ve O. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları. (Eserin orijinali 1989’da yayımlandı).
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deniz, E. (Ed.) (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Doğan, R. (2006). Nitelikli din eğitim-öğretiminin sosyal ve evrensel barışa katkısı, *Dinin Dünya Barışına Katkısı 2005 Yılı Kutlu Doğum Sempozyumu Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: TDV Yayınları.
- Elias, John L. (1990). *Psychology and religious education*. Florida: Robert E. Krieger Publishing Co.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertoy, M. (2013). *Türkiye’nin modernleşme sürecinde din eğitimi ve yabancılaşma sorunu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ev, H. (2010). Din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme: imkân ve sınırlılıklar. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 32, İzmir: DEÜ Yayınları.
- Ev, H. (2011). Yapılandırmacılık: din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi için tehdit mi yoksa fırsat mı? *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. R. Kaymakcan, M. Zengin ve Ş. Arslan (editörler). İstanbul: DEM Yayınları.
- Fazlurrahman. (1993). *Ana konularıyla Kur’ân*. Ankara: Fecr Yayınları.
- Finestone, M. (2004). Behaviour. In I. Eloff and L. Ebersöhn (Ed.), *Keys to Educational Psychology*. (s. 64-82). Cape Town: UCT Press.

- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Glassman, W. E. and Hadad, M. (2009). *Approaches to psychology*. (Fifth Edition). London: The McGraw-Hill Companies.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Hull, John M. (2003). Manevi gelişim: yorumlar ve uygulamalar. (Çev. İ. Kapaklıkaya). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 109-124. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 2002).
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2006). *Ben ve toplum*. İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2007). Religious education culture in modern Turkey. In M. De Souza et al. (Ed.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, (449-460). Secaucus: Springer.
- Kaymakcan, R. (2012). Din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık: Türkiye örneği. M. Köylü (Ed.). *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, (s. 81-102). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kılıç, R. (2004). Lâik toplumda din öğretimini temellendirme problemi. *Dini Anlamak Üzerine*, (s. 87-96). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kumar, V. B. (2010). *Introduction to psychology*. Mumbai: Global Media.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok kültürlü toplumlarda “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” modeli. *Marife*, 7(2), 251-264.
- Okumuşlar, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Özarpınar, Y. (2011). *Psikoloji tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Parladır, S. (1995). Din eğitiminde hedefler. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 79-102.
- Parladır, S. (1999). Genel öğretim-din öğretimi ilişkisi. Unan, F. ve Hacaloğlu, Y. (Haz.). *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları. (s. 63-70’deki makale.)
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (Çev. V. Atayman ve G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Eserin orijinali 1994’de yayımlandı).
- Reboul, O. (1990). *Eğitim felsefesi*. (Çev. F. Aral vd.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Eserin orijinali 1990’da yayımlandı).
- Schultz, D. P. and Schultz, S. E. (2001). *Modern psikoloji tarihi*. (Çev. Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Selçuk, M. (1998). Din eğitimi özgürleştiren bir süreç olabilir mi? *İslâmiyât*, 1(1), 73-87.

- Selçuk, M. (1999). Teorik ve pratik açmazlarıyla kültürel miras öğretimini sorgulayan bir deneme. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39(2).
- Selçuk, M., Tosun, C. (2005). Türkiye’de ve Almanya’da (İslâm) din dersleri. *III. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri*. Ankara: DİB Yayınları.
- Smith E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson, B. L. ve Loftus, G. R. (2012). *Atkinson ve Hilgard, Psikolojiye giriş*. (14. Edisyon). (Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Eserin orijinali 2003’de yayımlandı).
- Şahin, A. (1998). Kişilik gelişimi ve din eğitimi: din eğitiminin teolojik ve eğitimsel temellerine ilişkin diyalektik/hermenütik kuramsal bir yaklaşım. *İslâmiyât*, 1(2), 61-73.
- Tosun, C. (2001). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Türkeri, M. (2011). *Etik bilinç*. Ankara: Lotus Yayınları.
- Zengin, M. (2011). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayınları.