

# MEZHEPLER ÜSTÜ BİR PROGRAM TASARIMININ NİTELİKLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA\*

Pınar Usta DOĞAN\*\*

## Özet:

Araştırmanın amacı mezhepler üstü din öğretimi programının temel özelliklerinin, program geliştirme sürecinin dört temel ögesi olan amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme aşamaları göz önünde bulundurularak tespit edilmesidir. Bu amaç çerçevesinde öncelikle, "mezhepler üstü din öğretimi modeli", bu modelin doğuşunu hazırlayan sebepler, genel karakteristiği, uygulamada olduğu ülkeler ve eleştirilen yönleri bağlamında incelenmiş, sonrasında ise dokuz alan uzmanına yöneltilen; "Bir din eğitimini mezhepler üstü yapan temel kriterler nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar ışığında mezhepler üstü niteliğe haiz bir din dersi programının amaçlarının, içeriğinin, eğitim durumlarının ve değerlendirmesinin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği ile ilgili bir tespitler yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda program geliştirme basamaklarından olan "amaç", "içerik" ve "eğitim durumları" ile ilgili bulgular elde edilirken "değerlendirme" basamağıyla ilgili herhangi bir tespit yapılamamıştır. Bu durum mezhepler üstü bir program tasarımının değerlendirme basamağıyla ilgili yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Din Öğretimi, Mezhepler Üstü Din Öğretimi, Program Geliştirme, Mezhepler Üstü Program Tasarımı.

## A Qualitative Study on the Characteristics Of a Non-Confessional Program Design

### Abstract:

The purpose of the research is to determinate of the basic characteristics a non-confessional religious education considering the stages of purpose, content, education statuses and evaluation, which are the four basic stages of program development process. Within the frames of this purpose, first of all the "non-confessional" religious education approach is analysed within the context of the reasons that prepare the origination of this approach, its general characteristics, the countries where it is in application, and its aspects that are criticized. Afterwards, in the light of the answers given by nine field specialists to the question of "What is the basic criteria that makes a religious education

---

\* Bu makale "Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri" isimli Doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* MEB, Öğretmen. e-mail, ustapnr@gmail.com

non-confessional?”, a determination is endeavoured on what the purpose, content, education statuses and how evaluation of a non-confessional religious education are and must be. In the conclusion of the research, findings on “purpose”, “content” and “education statuses” are obtained while no determination was made on the stage of “evaluation”. This fact sets for the need of new researches regarding the evaluation stage of a non-confessional program design.

**Keywords:** Religious Education, Non-Confessional Religious Education Approach, Programme Design, A Non-Confessional Programme Design.

## A. GİRİŞ

Din eğitimi, dünyanın pek çok yerinde ve ülkemizde tartışmaların odağında yer alan bir konudur. Özellikle örgün eğitimde din derslerinin varlığının sorgulanmasıyla başlayan bu tartışmalar, isteğe bağlı mı yoksa zorunlu mu olsun, içeriğini kim hazırlasın, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebiliyor mu, ne anlatalım, içinde bulunduğu toplumun tamamına hitap edebiliyor mu, nerede yapılsın, not verilsin mi verilmesin mi, haftada kaç saat olsun, anlatımında hangi yaklaşım benimsensin, ayrımcılığa mı hizmet ediyor? vb. şeklinde çeşitlendirilebilecek muhtelif sorularla halen devam etmektedir. Din eğitiminin insan hakları, kültür, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, milli ve küresel vatandaşlık boyutlarıyla çerçevelenmiş olarak ele alınmasını zorunlu hale getiren bu gerilimli ortam, beklentilere cevap verecek yeni yaklaşımların ve modellerin gündeme gelmesine ya da mevcut uygulamalar üzerinde değişiklikler yapılmasına neden olmaktadır.

Ülkemizde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programı anlayışının temelini mezhepler üstülüğün oluşturduğu görülmektedir.<sup>1</sup> Farklı ülkeler ölçeğinde bakıldığında farklı yorumlama tarzları olduğu görülen mezhepler üstü din öğretimi modelini tek bir şekilde tanımlamak mümkün değildir. Ancak, Türkiye ölçeğinde en genel anlamıyla mezhepler üstü din öğretiminde bir dinin tüm mensuplarının mezhep ya da cemaat ayrımı gözetmeksizin aynı sınıfta din eğitimi almaları amaçlanır.

Din eğitimi yaklaşımımız çerçevesinde okullarda mezhepler üstü bir din öğretimi programının amaç, içerik, eğitim durumlarının ne olacağı ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağına ana hatlarıyla tespit edilmesi önem arz etmektedir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla mezhepler üstü din öğretimi program tasarımı program geliştirmenin basamakları dâhilinde ele alan bir çalışma bulunmamaktadır.

<sup>1</sup> MEB, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, s. 2; MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, s. 10.

## 1. Araştırmanın Problemi

Başta bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bilginin üretimi ve yayılmasındaki olağanüstü hız olmak üzere demokrasi, özgürlük, temel insan hakları, inanç ve ifade hürriyeti gibi düşünsel değerlerin insana bakışını değiştirdiği küreselleşme sürecinin, hem bizleri birbirimize yaklaştırdığı hem de uzaklaştırdığı günümüz dünyası pek çok sorgulamayı ve değişikliği beraberinde getirmiştir. II. Dünya savaşı sonrası başlayan yoğun göç ve nüfus hareketlilikleri, günümüze oranla daha homojen sayılabilecek toplumların demografik yapısını değiştirmiş, farklı din, dil ve ırka sahip insanların interaktif bir ilişkiyle bir arada yaşadığı toplulukların sayısını artmıştır. Bu farklılıkların ve çeşitliliklerin yan yana bulunması günümüze has bir olgu olmasa da insan hakları, demokrasi, eşitlik, özgürlük gibi değerlerin etkisiyle çoğulluğa yüklenen anlam değişmiş; hâkim olanın baskın ve otorite olduğu, söz sahibi olduğu anlayıştan azınlıkta olanların da seslerinin duyulmaya başladığı, onlara da değer verilmesi gerektiğini ifade eden bir anlayışa yöneliş başlamıştır. Bu durum özellikle eğitim alanında bir arada yaşama kültürünü besleyen politikalar geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Süreçten en fazla etkilenen derslerden birisi ise hem uzlaşmanın hem de çatışmanın kaynağı olarak görülen; tarihte eğitimin hâkim unsurunu oluştururken modernleşme sonucu okuldaki derslerden biri haline gelen din dersleri olmuştur. Din derslerinin hem varlığı hem de öğretimiyle ilgili geleneksel anlayış sorgulanmaya başlanmıştır.

Din derslerinin okulda yer alıp almamasıyla ilgili tartışmalar ve varlığının kabul edilmesi durumunda hangi yaklaşım ve modellerin işe koşulacağıyla ilgili tespitler genellikle toplumun dini ve kültürel yapısı, din ve laiklik ilişkisi, ülkenin tarihi mirası ile din eğitiminin içeriği ve din eğitiminden beklentiler çerçevesinde yapılmaktadır. İlahiyat alanındaki yeni yorumlar, modernitenin sosyal ve entelektüel hayat üzerindeki etkisi, insanın gelişimiyle ilgili yeni fikirler de din eğitimi etkilemektedir.<sup>2</sup> Tüm bunlar din eğitiminin sistem içerisinde konumunu etkileyen çok farklı değişkenlerin bir arada bulunduğunu göstermektedir. Bu değişkenler ve bunlara ilave edilebilecek farklı kriterler göz önünde bulundurulmadan din eğitimiyle ilgili değişikliklerin gözlenebilmesi ve doğru yorumlanabilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu durum ülkeler arasındaki din dersleriyle ilgili farklı yorumlanmasına ve hatta bazen aynı ülke içinde farklı uygulamaların olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla din eğitiminden bahsedildiğinde global bir bakış açısının yakalanması zor görünmektedir. Ancak

---

<sup>2</sup> John Hull, "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective", *Religious Education in Schools: Ideas & Experiences from around the World*, ed. Zarrin T. Caldwell, IARF 2002, s. 1-8.

son yıllarda AB ülkeleri içerisinde din dersleriyle ilgili olarak en azından üzerinde uzlaşılabilir temel kriterlerle ilgili çalışmalar yapıldığı bilinmektedir.

Din öğretimi alanında küreselleşme ve çoğulculuk bağlamında görülen değişiklikler Türkiye'nin de din öğretimi politikalarını ve yöntem arayışlarını etkilemektedir. 1982 Anayasası ile birlikte DKAB derslerinin zorunlu olmasının ardından 2000, 2005 ve 2006 yılında revize edilen din öğretimi programı 2010 yılında tekrar ele alınmış; özellikle Alevilik bağlamında bazı ilaveler yapılmıştır. Son dönemlerde çokça tartışılan Alevilik konusunun din dersleri açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Çünkü Alevilik konusu, Türkiye'de din derslerinin belki de en yoğun biçimde karşılaştığı çoğulcu durumdur. Ülke geneline bakıldığında gözlemlenen dinler arası bir çoğulluk ya da çeşitlilik değil; İslam'ın kendi içinde farklı yorumlanmasının beraberinde getirdiği mezhebe dayalı bir çokluk durumudur. Bu durum karşısında din derslerinin aldığı tutum ve zaman içerisinde meydana gelecek değişimler son derece önemlidir. Toplumun bu noktadaki ihtiyaçlarına cevap verebilme adına derslerin mezhepler üstü bir anlayışla sunulduğu ifade edilse de bunun yeterli olup olmadığı sürekli tartışılmaktadır.

Türkiye'de din dersleriyle ilgili gelinen son noktaya bakıldığında artık tartışmaların din dersinin varlığı ya da yokluğu üzerinden değil, dersin niteliği ve içeriği noktasında yapıldığı gözlemlenebilmektedir. Bu da din eğitiminde farklı model arayışlarının önemini ve gerekliliğini tekrar ortaya koymaktadır.

Tüm bu açıklamalar eşliğinde araştırmanın ana çerçevesini "mezhepler üstü din öğretimi" modelinin genel özelliklerinin tanımlanması ve alanında uzman dokuz akademisyen ile yapılan görüşmeler bağlamında mezhepler üstü bir din dersi programının, program geliştirme temel basamakları olan "amaç", "içerik", "eğitim durumları" ve "değerlendirme" açısından özelliklerinin tespiti oluşturmaktadır. Araştırmanın problemi: "Okulda mevcut din dersi öğretim modelleri söz konusu olduğunda, mezhepler üstü bir program tasarımının nitelikleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmektedir.

## 2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, alanla ilgili literatürde yazılanların ötesinde daha derinlemesine bilgi sahibi olabilmek ve konu uzmanlarının mezhepler üstü modellerle ilgili düşüncelerini farklı yönleriyle tahlil edebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Şemsiye bir kavram olarak kullanılan nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güç olmakla birlikte *"gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma"*<sup>3</sup> olarak tanımlanabilir.

<sup>3</sup> Ali Yıldırım-Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay., Ankara 2000, s. 39.

Nitel araştırma kuram oluşturmayı temelleyerek, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alır. Kuram oluşturma ile kastedilen toplanan verilerden hareketle daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçların birbiriyle ilişkili bir şekilde açıklandığı bir modelleme çalışmasıdır.<sup>4</sup>

Kuram ve yöntem diyalogunu sağlayabilmek için literatürde ve alan yazınında mevcut konuyla ilgili bilgiler yapılan görüşmelerle bir arada ve bir sarmal halinde düşünerek değerlendirilmiştir. Bu noktada betimsel olmanın ötesine geçerek yeni bir şeyler ortaya koyabilmek için görüşme verileri öncelikle kuramlar düzeyinde düşünülmüş; sonrasında kuramsal düzeyden tekrar verilere dönülerek aradaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.<sup>5</sup>

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan "Durum Çalışması Yaklaşımı" benimsenmiştir. Durum çalışması "*Güncel bir konuyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi.*"<sup>6</sup> şeklinde tanımlanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi esnasında amaçlı örneklem yöntemlerinden "Maksimum Çeşitlilik Örneklemi" kullanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç, çalışılan problem durumuna örneklem teşkil edecek bireylerin çeşitliliğini maksimum seviyede tutmaktır.<sup>7</sup> Araştırma esnasında yapılan görüşmelerde görüşmeciler seçilirken farklı coğrafyalardan bireylere ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylelikle maksimum çeşitlik hedeflenerek kapsamlı ve çeşitli veri toplanması amaçlanmıştır.

## **2.1. Veri Toplama Teknikleri**

Bu çalışmada öncelikle konuyla ilgili tez, kitap ve makaleler taranmıştır. Araştırmanın son bölümü için nitel araştırmada en fazla kullanılan veri toplama araçlarından olan "görüşme" tekniğinin "yarı yapılandırılmış görüşme" türü kullanılmıştır. Kısmen yapılandırılıp, kısmen de yapılandırılmayan bu tür görüşmelerde bireyin serbest tepkiler verebilmesine olanak tanıyan sorular vardır.<sup>8</sup> "Sorun Merkezli Görüşme" olarak da tanımlanan bu görüşme çeşidinde, araştırmacı görüşme konusunu, hangi aşamaları izleyeceğini ve nelerden söz edileceğini önceden belirlemiştir.<sup>9</sup>

<sup>4</sup> Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 40.

<sup>5</sup> Güliz Ger, "Tüketici Araştırmalarında Nitel Yöntemler Kullanmanın İncelikleri ve Zorlukları", *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 1: 1 (2009), s. 3-15.

<sup>6</sup> Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s.190.

<sup>7</sup> Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s.70.

<sup>8</sup> Adnan Erkuş, *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2009, s. 118.

<sup>9</sup> Philipp Mayring, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, Bilgesu Yayınları, Ankara 2011, s. 73.

Veri çözümlene yöntemi olarak, elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunabilmek için betimsel analiz<sup>10</sup> kullanılmıştır.

Bu çerçevede görüşme yapılacak akademisyenlere; "Bir din eğitimini mezhepler üstü yapan temel kriterler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izniyle sesli olarak kaydedilmiştir. Yazıya geçirilen ses dosyaları ilgili akademisyenlere geri gönderilerek düzeltmek istedikleri bir husus olup olmadığı ve bu şekilde metinlerin kullanımına izin verip vermedikleri tekrar sorulmuştur. Bu sürecin ardından görüşme kayıtları betimsel analizinin yapılabilmesi için: "Mezhepler üstü din dersinin amaçları, içeriği, öğretim durumları ve değerlendirmesi ne olmalıdır?" sorularına cevap aranarak her bir metin kendi içinde ayrı ayrı tahlil edilmiştir. Genel olarak görüşme metinlerinin birbirleriyle ilgisi üzerine kurgulanmış bir değerlendirme yapılmamıştır.

## **2.2. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

Çalışmaya kaynaklık eden görüşmeler dokuz akademisyenle gerçekleştirilmiştir. Akademisyenlerden iki tanesi Türkiye ve Amerika'da diğerleri ise Almanya, Avustralya, İsveç, İsrail ve İngiltere'de görev yapmaktadır. Görüşmecilerden yedisinin uzmanlık alanı din eğitimidir. Bir akademisyen eğitim felsefesi alanında uzman iken, diğeri ise mezhepler tarihinde uzmandır. Türk akademisyenler dışındaki katılımcılarla yapılan görüşmeler 27 Temmuz-1 Ağustos 2014 tarihinde İngiltere'de düzenlenen ISREV (The International Seminar on Religious Education and Values) toplantısında gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde farklı ülkelerden katılımcılara bir arada ulaşarak kapsamlı ve detaylı bilgiye ulaşma imkânı elde edilmiştir.

Bu araştırma mezhepler üstü bir program tasarımının niteliklerinin ne olduğu sorusu ve sorunun yöneltildiği alan uzmanlarının görüşleriyle sınırlıdır. Soruya verilen cevap mezhepler üstü program geliştirmeyle doğrudan ilgilidir. Ancak mezhepler üstü bir program modeli ortaya koymak bu çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları dışında kalabilecek ayrı ve daha geniş kapsamlı bir çalışmanın konusudur. Makale sınırları içerisinde akademisyenlerin görüşlerinden seçkilere yer verilmiştir. Ancak sonuç kısmındaki bulgular görüşmelerinin tamamından elde edilen verileri içermektedir.

## **3. Kavramsal Analiz**

Çalışmanın kuramsal altyapısını oluşturan ve ülkemizde farklı zeminlerde tartışılan temel kavramların araştırmada hangi bağlamda kullanıldığı kavramlarla

<sup>10</sup> Yıldırım, Şimşek, *Nitel Araştırma*, s. 224.

ilgili herhangi bir kuramsal tartışmaya girilmeden bu başlık altında ele alınacaktır.<sup>11</sup>

### 3.1. Din

Arapça kökenli olan ve Kur'an-ı Kerim'de yol, hayat tarzı, hesap günü, kanun, hüküm gibi çeşitli anlamlarıyla birlikte hem İslam dinini hem de diğer dinleri ifade etmek için kullanılan din kavramının anlaşılmasıyla ilgili görüş ayrılıkları mevcuttur. Geleneksel tabirle "efradını cami ayyarını mani" bir din tanımının yapılmasının zorluğu inanç sistemlerinin hem Tanrılı bir hayatı hem de aşkın varlık düşüncesine yer vermeyenleri içerecek kadar geniş bir yelpazede yer almasından kaynaklanmakla<sup>12</sup> birlikte bu çetrefilli durumu aşmış bir tanımlama şu şekildedir:

*"İnsanın düşünce ve inanca dayalı değerlendirmelerini içeren zihinsel fonksiyonlarını, her türlü tavır ve davranışlarını ve insanın diğer insanlarla ilişkilerini ve kurumsal yönünü ifade eden sosyal yapısını belirleyen ve disiplin altına alan bir sistemdir"*<sup>13</sup>

Bu noktada akıllara gelebilecek "din eğitiminin dini nedir?" sorusuna Cemal Tosun iki farklı yaklaşıma göre açıklama getirmektedir. "Teolojik yaklaşım"a göre yani bir dinin inanırı olarak din eğitime yaklaşıyorsak ve amacımız inandığımız dinin eğitimi vermekse din eğitiminin dini inanılan dindir.<sup>14</sup> "Bilimsel-antropolojik yaklaşım"a göre ise din teriminden anlaşılan bütün dinlerdir. Din eğitimi bilimi de bütün dinlerin eğitimi araştıran ve bunlar için bilimsel bilgi üreten bir disiplindir.<sup>15</sup>

### 3.2. Mezhep

Sözlükte, "gitmek" anlamındaki zehab kökünden hem mastar hem de gidilecek yer, yol anlamında mēkan ismi olan<sup>16</sup>; görüş, anlayış, öğreti<sup>17</sup> gibi anlamlara gelen mezhep kelimesi en genel anlamıyla inanç, ibadet, siyaset ve muamelatla ilgili problem ve konulara çözüm üretmek amacıyla ortaya çıkan ekollere verilen addır. Mezhepler dini nitelikli insani oluşumlardır ve din anlayışındaki farklılıkların zamanla kurumsallaşmasının ürünüdürler.<sup>18</sup> İslam düşüncesinde kurumsallaşmış fikri yapılar, mezhepler-fırkalar ve tasavvufi oluşumlar-tarikatlar olmak üzere ikiye ayrılabilir.<sup>19</sup> Mezhep kelimesi fırka yerine de kullanılmakla birlikte daha

<sup>11</sup> Kavramların daha geniş bir analizi için bkz: Pınar Usta Doğan, "Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2015, s. 19-46.

<sup>12</sup> Şinasi Gündüz, *Yaşayan Dünya Dinleri*, DİB, Ankara 2007, s. 20-21.

<sup>13</sup> Gündüz, *Dünya Dinleri*, s. 21.

<sup>14</sup> Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2012, s. 7-8.

<sup>15</sup> Konuyla ilgili fikir yürütenler için bkz: Tosun, *Din Eğitimi*, s.10-11.

<sup>16</sup> İlyas Üzüm, "Mezhep", *DİA*, 29, s. 526.

<sup>17</sup> [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54c172597185d9.47980676](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54c172597185d9.47980676) (son erişim 23/01/2015)

<sup>18</sup> Sönmez Kutlu, "Mezhep", *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, 2, s.546.

<sup>19</sup> Sönmez Kutlu, *Çağdaş İslami Akımlar ve Sorunları*, Fecr Yayınları, Ankara 2011, s. 9.

geniş bir anlama sahiptir. Siyasi, itikadi ve ameli oluşumların tümünü birden ifade için mezhep kelimesi kullanılırken; günümüzde bunlardan siyasi-itikadi alandaki farklılaşmalara "fırka", ameli-fıkhi ayrışmalara ise "mezhep" denmektedir.<sup>20</sup>

Mezhepleşme hareketleri tarihi süreç içerisinde pek çok dinde görülmüştür. Bu durum bazen dini metinlerin anlaşılması çabasının bir sonucu olarak gerçekleşirken bazen başka dini ve felsefi görüşlerin etkisiyle bazen de toplumsal yapı ve siyaset burada etkili olmuştur. Süreci tetikleyen unsurlar ne olursa olsun İslam özelinde bakıldığında mezhepler din farklılığı değil; dini anlamadaki yaklaşım farklılıklarıdır. Ancak yorum ve düşünce zenginliğinin en güzel ifadelerinden sayılabilecek bu farklılıklar her zaman pozitif algılanmamış; maalesef insanlık tarihinin utanç sayfalarında yer alan kötülöklere de yol açmıştır ve yol açmaya devam etmektedir. Eğer eğitimin, özelde din eğitiminin bu problemlere çözüm üretebilme noktasında hedefleri varsa kuşkusuz yapılması gerekenlerin başında mezheplerle ilgili sağlıklı bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmasıdır. Burada sağlıklı bakış açısıyla kastedilen mezhepleri ayrıştırıcı ve bölücü oluşumlar olarak görmeden; aynı zamanda tarihi sürecin ve mevcudun ayırında bir bilinçle olaylara bakabilmektir.

### 3.3. Eğitim-Öğretim

Eğitim ve öğretim kavramları günlük hayatta sıklıkla birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Türkiye'de eğitim bilimleri alanında en kabul görmüş eğitim tanımı "*Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.*" cümlesiyle Selahattin Ertürk'e aittir.<sup>21</sup> Tanımdaki sürecin sonunda istenilen hedefe ulaşım ulaşmamayla ilgili belirsizlikten hareket eden Tosun, Ertürk'ün bu tanımına bir ilavede bulunur ve şunu söyler: "*Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.*"<sup>22</sup> Buradan hareketle din eğitiminin tanımını ise şöyle yapar: "*Din eğitimi, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.*"<sup>23</sup>

Eğitimin bireyde davranış değişikliği meydana getirme, öğretimin ise salt bilgi verme amacıyla olduğu şeklinde bir anlayış mevcuttur. Özellikle eğitim ve öğretim kavramlarının din eğitimi ya da din öğretimi şeklinde din ile ilişkilendirilmesi sonucunda işin ucunun din ve vicdan özgürlüğü, laiklik tartışmalarına kadar vardığı görülmektedir. Ancak bu anlayış Cemal Tosun'a göre hem eğitim bilimi hem de din eğitimi açısından anlamsızdır. Çünkü adı

<sup>20</sup> Kutlu, Mezhep, s. 545.

<sup>21</sup> Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelken Tepe Yayınları, Ankara 1979, s. 19.

<sup>22</sup> Tosun, *Din Eğitimi*, s. 19.

<sup>23</sup> Tosun, *Din Eğitimi*, s. 22-24.



eğitim de olsa öğretim de olsa amaç bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor alanda bir davranış değişikliği meydana getirmektir.<sup>24</sup> Dolayısıyla eğitim ve öğretim kavramları arasındaki ayırım yapmak bilimsel olarak doğru gözükmemektedir.

### 3.4. İnanç Öğretilebilir mi?

İnancın ya da imanın eğitimin objesi olup olamayacağı din eğitimi alanında tartışılan konulardan birisidir. Aslında bu soru eğitimde yer alan üç temel davranış grubuyla ilintilidir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve beceriye dayalı davranışlardır. Din öğretimi söz konusu olduğunda bilişsel davranışların öğretimiyle ilgili herhangi bir problemle karşılaşılmazken, duyuşsal ve psiko-motor davranışların geliştirilmesi konusunda din ve vicdan özgürlüğü bağlamında itirazlar hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde söz konusu olabilmektedir. Aslında bu itirazlar, eğitim-öğretim kavramları arasında var olduğu iddia edilen yukarıda açıklanan ayırım üzerinde temellendirilmektedir.

İnancın öğretim konusu olup olamayacağıyla ilgili çeşitli görüşlerden<sup>25</sup> hareketle imanın sadece okuldaki din dersinin konusu olamayacak genişlikte, çok farklı etki ve uyaranlarla şekillenen bir süreç olduğu söylenebilir. Okulda hitap edilen kesimin inanç ve duygu dünyası noktasındaki çeşitliliği düşünülduğünde durum daha da karışık bir hal almaktadır. Bu durumda her kesiminden öğrencinin bir arada yer aldığı bir din dersinin hedefi imanı öğretmek olamayacaktır. Bu nitelikteki bir din dersi öğrencilere diğer derslerle birlikte kendilerini tanımlama, eleştirebilme, farklı açılardan bakabilme fırsatları sunarak kimliklerini inşa etme yolunda adım attırabilmelidir.

### 3.5. Dini Çoğulculuk ve Dinde Çoğulculuk

Dini çoğulculuk kavramının ne olduğunu ifade etmek için öncelikle "çoğulluk" ve "çoğulculuk"tan ne anlaşıldığı kısaca açıklanmalıdır. Çoğulluk çeşitliliği ve çokluğu anlatmak için kullanılır.<sup>26</sup> Yani bir durumun tespiti anlamında betimleyicidir. Çoğulculuk ise belirli bir çoğulluğa yönelik olumlu değerlendirmedir. Dolayısıyla çoğulluk ve çoğulculuk arasındaki ayırım tanımlama ve değer biçme arasındaki farklılığa dayanmaktadır.<sup>27</sup>

Batı tecrübesinin arka planında yatan din savaşları, ulus-devlet süreci ve ekümenikleşme gibi gelişmelerle ilişkilendirilen<sup>28</sup> dini çoğulculukla ilgili bir

<sup>24</sup> Tosun, *Din Eğitimi*, s.25-29; Eğitim, öğretim, bilim, din eğitimi bilimi kavramlarıyla ilgili geniş bilgi ve tartışmalar için bkz. Tosun, *Din Eğitimi*, s. 12-34.

<sup>25</sup> Detaylı bilgi için bkz. Tosun, *Din Eğitimi*, s.152-155; ayrıca bkz. Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 22-24.

<sup>26</sup> Geir Skeie, "Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı", *Çok kültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, ed. Recep Kaymakcan, DEM, İstanbul 2006, s. 136.

<sup>27</sup> Skeie, Çoğulluk, s.136; Konuyla ilgili bir başka değerlendirme için bkz. Rahim Acar, "Dini Çoğulculuğun İmkânı", [http://www.dfd.org.tr/makaleler/dini\\_cogulculugun\\_imkani\\_rahim\\_acar.pdf](http://www.dfd.org.tr/makaleler/dini_cogulculugun_imkani_rahim_acar.pdf) son erişim. 22.12.2014

<sup>28</sup> Orhan Atalay, *Doğu-Batı Kaynaklarında Birlikte Yaşama*, Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, İstanbul 1999, s. 50.

tanımlama yapmak gerekirse; tüm dinlerin kaynak, doğruluk, ahlaki prensip ve hidayet noktaları açısından eşit bir konumda görülmelerini<sup>29</sup> ve kurtuluşun hiçbir dinin tekelinde olmadığını savunan görüştür<sup>30</sup> şeklinde ifade edilmektedir.

Dinde çoğulculuk ise aynı din içerisinde bulunan farklı yorumlar arasında hakikat değeri açısından bir değerlendirme yapmanın imkânsızlığını<sup>31</sup> yani din içi farklılıklara hakikati temsil noktasında eşit ve olumlu değer biçmeyi ifade eden kavramdır.

Din derslerinin çoğulculuk ya da çoğullukla ilişkisi noktasında bazı hususlar söylenebilir. Okuldaki bütün öğrencileri kucaklayacak bir din dersinin temel şartı, çoğulluğu kabul etmek ve ona değer vermek olmalıdır. Çoğulluğa değer vermenin nasıl olacağı konusundaki çalışmalar bunun hakikatle ilgili bir sorgulamaya gitmeden karşı tarafı "tanımak" ve "kabul etmek" eylemleriyle gerçekleşebileceğini açıklarlar ve var olanı tanımayı öngörürler.

### 3.6. Okul

Sözlükte; "türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim kurumu"<sup>32</sup> olarak tanımlanan okul, insanların eğitimle ilgili farklı ihtiyaçlarının karşılanması anlamında bir fikir olarak çok eski dönemlere kadar götürülebilir. Bu bilgi ve tecrübe aktarımının çeşitli kurallara ve zaman içinde kurumlara bağlanması düşüncesi okulların doğuşuna zemin hazırlamıştır. Modern devletlerin doğuşuyla devletlerin düzenlediği ve desteklediği kamu okullarında herkesin eğitim görmesi hedefi sonucunda kitle eğitimleri ve zorunlu eğitim başlamıştır.<sup>33</sup> Günümüzde okulların sistem içerisindeki yeri ve işlevi, sürekli bir tartışma alanını oluşturmaktadır. İlerleyen yıllarda okulların var olmayacağını iddia edenler olduğu gibi, yenilikçi yaklaşımlarla "alternatif okul" fikrini ileri sürenler ve mevcut okulların ıslahının öneminden<sup>34</sup> bahseden görüşler mevcuttur.

Sonuç ne olursa olsun, bu farklı fikirler toplumda meydana gelen değişimler okulu ve dolayısıyla eğitimin içeriğini etkilediğini ve dönüştürdüğünü göstermektedir. Öğrencilerinin taşıdığı kimliklerin toplumdaki çeşitliliği yansıtır biçimde farklı olduğu günümüz okulu her alanda bunun bilincinde olarak hareket etmek durumundadır. Okul, toplumsal çeşitliliğin kendini her yönüyle gösterdiği

<sup>29</sup> Mustafa Köylü, "Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği", *Dini Araştırmalar*, 6: 17 (2003), s. 244.

<sup>30</sup> Şinasi Gündüz, *Küresel Sorunlar ve Din*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2010, s. 134.

<sup>31</sup> Recep Kılıç, "Dini Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?", *Dini Araştırmalar*, 7: 19 (2004), s. 17.

<sup>32</sup> "Okul" <http://www.tubaterim.gov.tr/>

<sup>33</sup> Selahattin Turan, "Eğitim Felsefesi Ve Çağdaş Eğitim Sistemleri", s. 8. [http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/S\\_Turan.pdf](http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/S_Turan.pdf) (son erişim: 15.11.2014)

<sup>34</sup> Metin Elkatmış, "Geleceğin Okullarına Dair Bir Perspektif", *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6: 2 (2013), s. 387-388. [http://www.jasstudies.com/Makaleler/113523580\\_22elkatm%C4%B1%C5%9Fm..\[1\]-383-396.pdf](http://www.jasstudies.com/Makaleler/113523580_22elkatm%C4%B1%C5%9Fm..[1]-383-396.pdf)

küçük bir toplum modelidir. Bu niteliğe sahip bir okulda gerçekleştirilecek din dersi amaçları, içeriği, yöntem ve teknikleriyle her açıdan farklılıkların bilincinde olmak; değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli kendini güncelleyerek hedef kitlesi öğrencilere sunulmaktadır.

### 3.7. Eğitim Programı

Literatürde alan bilimcilerin eğitim anlayışlarına ve felsefelerine göre değişen farklı tanımları bulunan eğitim programı kavramı eğitim faaliyetleriyle ilgili çok yönlü planlama ve düzenlemeleri ifade eden komplike bir yapı olarak özetlenebilir.<sup>35</sup>

### 3.8. Öğretim Programı

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları çoğu kez birbirinin yerine kullanılabilir.<sup>36</sup> Ancak genel eğilim öğretim programının eğitim programı kapsamında yer alan daha dar ve özel bir alanı vurgulayacak şekilde yorumlanması yönündedir.<sup>37</sup>

### 3.9. Ders Programı

Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı plan<sup>38</sup> ders programıdır.

## B. MEZHEPLER ÜSTÜ DİN ÖĞRETİMİ

Din öğretimi söz konusu olduğunda farklı modellerin işe koşulduğu görülmektedir. Bu farklılıkların temelinde geleneksel din öğretimi olarak adlandırılabilir mezhebe dayalı din derslerinin artan nüfus hareketlilikleri sonucu toplumların gittikçe daha çoğulcu bir karakter arz etmesi, kitle iletişim araçlarının farklı kültür ve dinlerle ilgili farkındalığı artırması, farklı inançlara mensup insanların bir araya gelip karşılaşmasıyla ilgili imkânların çoğalması gibi sebeplerin etkisiyle sorgulanması yatmaktadır. Bu yeni arayışların sonucu olarak gündeme gelen din eğitimi modellerinden birisi de mezhepler üstü<sup>39</sup> modeldir.

İlk kez İsveç'in öncülüğünde 1969 yılında "Din Hakkında Bilgi" şeklinde tercüme edilebilecek "Religionskunskap" derslerinin müfredata alınmasıyla başladığı belirtilen<sup>40</sup> bu modelin doğuşunda sekülerizmle<sup>41</sup> birlikte etkili olduğu ancak çok

<sup>35</sup> Detaylı bilgi için bkz: Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, AÜ Eğitim Fakültesi Yay. 1998, s. 18; Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara 1979, Yelkentepe Yayınları, s. 14; Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara 2011, s. 4-5.

<sup>36</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, s.6; Varış, *Program Geliştirme*, s. 18.

<sup>37</sup> Varış, *Program Geliştirme*, s. 18.

<sup>38</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, s. 6.

<sup>39</sup> İngilizce non-confessional ya da non-denominational şeklinde ifade edilen bu modelin ülkemizde çoğunlukla "mezhepler üstü" ya da "mezhebe dayalı olmayan" şeklinde tercüme edilerek kullanıldığını görmekteyiz. Ancak İngilizcedeki kullanımıyla, non-confessional olarak da karşımıza çıkabilmektedir.

<sup>40</sup> Denise Cush, "Without Fear or Favour: Forty Years of Non-confessional and Multi-faith Religious Education in Scandinavia and the UK", *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, ed. Leni Franken-Patrick Loobuyck, Waxmann Verlag, 2011, s.70.

<sup>41</sup> Jean-Paul Willaime, "Different models for religion and education in Europe", *Religion in Education A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, s. 86.

fazla gündeme gelmediği ifade edilen bir başka faktör ise 1960'lı ve 1970'li artan gençlik hareketleri ve gençlerin alternatif din ve maneviyat arayışlarıdır.<sup>42</sup>

Beyza Bilgin mezhepler üstü eğitime duyulan ihtiyacı şöyle gerekçelendirir. "Mezheplere göre ayrı okulların, derslerin ve kiliselerin olduğu ülkelerde mezhepler arası ayrılıklar gittikçe büyümüş, adeta ayrı dinler halini almıştır. Günümüzün değişen şartları ve beraberinde getirdiği farklı ihtiyaçlar, yeni yönelişleri doğurmuştur. Teoloji ve pedagoji alanındaki araştırmalar mevcut uygulamanın yetersizliğini ortaya koymakta; "çoklukta birlik" şeklinde birbirine yaklaştırma ve model geliştirme faaliyetleri dünya çapında sürmektedir. Ancak bu "mezhepleri birleştirme" olarak yorumlanmamalıdır."<sup>43</sup>

Mezhepler üstü din dersinin amacı toplumsal hoşgörüyü geliştirmek, öğrencilere farklı din ve dünya görüşleriyle ilgili bir fikir oluşturma imkânı vermek, sonunda bilinçli bir seçim yapmalarını ve çoğulcu bir toplumda yaşayabilmelerini sağlamak amacıyla din ya da dinlerle ilgili bilgi aktarmak<sup>44</sup> şeklinde ifade edilebilir.

Avrupa ölçeğinde mezhepler üstü bir din dersinin genel özellikleriyle ilgili kısaca şunlar söylenebilir: Ders programın seçimi, müfredatın ve ders materyallerinin belirlenmesi, öğretmenlerin maaşları, devletin organizasyonu ve kontrolündedir. İngiltere'de olduğu gibi dini toplulukların görüşlerinin alınması mümkündür. Derse giren öğretmenlerin kiliselerden onay alması gerekmez. Derslerin mezhepler üstü oluşu ülkede inanırı fazla olan dine özel bir vurgu yapılmasına engel değildir.<sup>45</sup> İngiltere'de derslerin toplu dua uygulamasıyla başlaması bu şekilde değerlendirilir<sup>46</sup> ve mezhepler üstü oluşla bir tezat teşkil etmez.

Mezhepler üstü din dersiyle ilgiyle bir başka açıklama, bu dersin herkesin kendi inancını uyarma amacına yönelik olması şeklindedir.<sup>47</sup> Bu vurgunun sahibi Beyza Bilgin mezhepler üstü yaklaşımın iki yorumundan bahseder: Birinci yoruma göre mezhepler üstü din dersi "birleştirici model"dir. İkinci yoruma göre ise "çoğulcu model"dir.<sup>48</sup>

Birleştirici modele göre her mezhepten öğrenci bir arada ders görmeli, ancak mezhepler arası farklar görmezden gelinmemelidir. Mezhepler tanıtılarak

<http://www.redco.uni>

[hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1\\_2\\_and\\_1\\_3\\_b\\_ok\\_final.pdf](http://hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_b_ok_final.pdf) (son erişim: 24.01.2015)

<sup>42</sup> Cush, *Without Fear or Favour*, s. 72.

<sup>43</sup> Beyza Bilgin, "Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6: (1999), s. 193.

<sup>44</sup> Ankica Marinović Bobinac, "Comparative Analysis of Curricula for Religious Education: Examples of Four Catholic Countries", *METODIKA: Journal of Theory and Application of Teaching Methodologies in Preschool, Primary, Secondary and Higher Education*, 8: 15 (2007), s. 427.

<sup>45</sup> Jean-Paul Willaime, *Different Models*, s. 86-87.

<sup>46</sup> Luce Pépin, *Teaching about Religions in European School Systems Policy Issues and Trends*, Alliance Publishing Trust, 2009, s. 23.

<sup>47</sup> Bilgin, *Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler*, s. 195.

<sup>48</sup> Tosun, *Din Eğitimi*, s. 117.

inceleme konusu yapılmalı, onların aynı dinin anlayış farklılıklarından doğan farklı yaşam biçimleri olduğu vurgulanarak dinin bütünlüğü korunmalıdır. Ancak "birleştirici model" mezhepsiz din dersi olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bu yoruma göre kiliselerin etkisinde kalmaması gereken eğitim kurumları olan devlet okullarında din öğretimi, tarafsızlığı sağlayabilmek için bütün öğrencilere hitap edebilecek nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla mezheplerle ilgili ayrıntılara girilmemeli; dinin özü, üzerinde ihtilaf bulunmayan ilkeler öğretim konusu yapılmalıdır. Çoğulcu modele göre ise din dersi toplumun bir aynası olmalıdır. Her mezhebi olduğu gibi her türlü dini, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını öğretim konusu yapılmalıdır.<sup>49</sup>

Mezhepler üstü anlayışa uygun olarak yürütülen din dersleri genellikle "din kültürü", "din ve bilim", "etik", "din ve etik", "dinler tarihi" şeklinde isimlendirilir.<sup>50</sup>

Mezhepler-üstü din derslerinde genel tablo bu şekilde olmakla birlikte ülkeler ölçeğinde farklı uygulama ve anlayışlar söz konusudur. Örneğin Fransa'da kamu okullarında, din eğitimi için planlanmış özel bir ders yoktur; Tarih ya da felsefe gibi derslerde bilgilendirici olmanın ötesine geçmeyen din ile ilgili bilgiler yer alır. Müstakil bir din dersi olmasa da bu durum non-confessional/mezhepler üstülük olarak kabul edilir. İsveç'te dini cemaatlerin derslerle ilgili bir yönlendirmesi söz konusu değildir. Dersler öğrencilerin kişisel gelişimine katkı boyutuyla ilişkilendirilir. İngiltere ve Galler'de ise kamu okullarında mezhepler-üstü din derslerinde dinler tarafsızlık boyutuyla ele alınırken devlet destekli özel okullarda ilgili dini cemaatin ön plana çıkarılması mümkün olabilmektedir.<sup>51</sup> Bu anlayışla yürütülen din dersleri okul programlarında çoğunlukla zorunlu olarak yer alır. Ancak Slovenya örneğinde olduğu gibi zorunlu/seçmeli<sup>52</sup> olması durumu da mümkündür. Ülkemiz örneğinde ise zorunlu olmakla birlikte İslam dini dışında bir başka dine mensup olanlar için istemeleri durumunda dersten muaf olmak mümkündür.

Türkiye'nin eğitim politikası ve İslam dininin bütünlüğü açısından, din dersleri, devlet okullarında mezhepler üstü anlayışa uygun olarak yürütülmektedir.<sup>53</sup> "Confession" kelimesine yüklenen anlamla ilgili olarak mezhepler üstülükten Türkiye ölçeğinde anlaşılan İslam içi alt yorumların neşet ettiği ana kaynağa

<sup>49</sup> Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi*, s. 83.

<sup>50</sup> Bobinac, *Comparative Analysis*, s. 427.

<sup>51</sup> Robert Jackson, "European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship", *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, s. 29.

[http://www.redco.uni-](http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf)

[hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1\\_2\\_and\\_1\\_3\\_book\\_final.pdf](http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf) (son erişim: 24.01.2015)

<sup>52</sup> Bobinac, *Comparative Analysis*, s. 440.

<sup>53</sup> Bilgin, *Eğitim Bilimi*, s. 81.

dayanarak öğretim programlarının hazırlanmasıdır. Diğer dinlerle ilgili bilgilendirme de yapılmaktadır. Ancak dersler zaman zaman İslam içi alt yorumları görmezden geldiği noktasında eleştirilmekte<sup>54</sup> konuyla ilgili tartışmalar özellikle Alevilik üzerinden gerçekleştirilmektedir. Uygulamayla ilgili bir başka eleştiri hâkim mezhebi anlayışın dinin özündenmiş gibi takdim edilmesiyle ilgilidir.<sup>55</sup> Bir diğer olumsuzluksa sınıf ortamında ortak konuları işleyen öğrencilerin dışarı çıktıklarında mevcut farklılıklarla yüz yüze gelmeleri neticesinde yapılan eğitimin hayatla örtüşme noktasında eksik kalmasıdır.<sup>56</sup> Bu eleştirilere modelin bu alandaki eksiklikleri giderilmeye çalışılarak cevap verilebilir. Örneğin görmezden geldiği söylenen mezhepler, uygun yöntemlerle derse dâhil edilebilir. Öğrencilerle sınıf ortamıyla realite arasındaki gerilimle baş etmeleri konusunda çalışmalar yapılabilir. Sonuç itibarıyla her modelin kendine özgü avantaj ve dezavantajları vardır. Önemli olan birey ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda bu dezavantajlı durumları azaltmaya çalışacak stratejiler geliştirmeye çalışmaktır.<sup>57</sup>

### C. MEZHEPLER ÜSTÜ PROGRAM TASARIMI

Bu bölümde öncelikle eğitimde program geliştirme ile program geliştirmenin temel öğeleri olan amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme hakkında kısaca bilgi verilecektir. Akabinde akademisyenlerle yapılan görüşmeler program geliştirme basamakları altında tahlil edilecektir.

#### 1. Eğitimde Program Geliştirme

En genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmesi<sup>58</sup> anlamında dinamik bir süreci ifade eden program geliştirme; "gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü"<sup>59</sup> şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım eğitim programı kavramını ders konularının ve ders kitaplarının düzgün bir şekilde izlenmesinden oluşan kısır döngüden kurtararak; amaç, muhteva, yöntem, teknik ve değerlendirmeler arası girift ilişkileri göz önünde bulundurması<sup>60</sup> noktasında önemlidir. Eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme

<sup>54</sup> Cemal Tosun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik", *Türk Yurdu*, 210 (2005), s. 39.

<sup>55</sup> Beyza Bilgin, "Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkani", *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yay. Ankara, s. 110.

<sup>56</sup> Yıldız Kızılabdullah-Tuğrul Yürük, "Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Dini Araştırmalar*, II: 32 (2008), s. 126.

<sup>57</sup> Detaylı bilgi için bkz: Doğan, *Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri*, s. 85-95

<sup>58</sup> Münire Erden, *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yay. Ankara 1998, s. 53.

<sup>59</sup> Varış, *Program Geliştirme*, s. 21.

<sup>60</sup> Varış, *Program Geliştirme*, s. 21.

değerlendirme arasında dinamik bir ilişki vardır. Bu unsurlardan herhangi birinde yapılacak değişikliğin programın tümünü etkileyeceği<sup>61</sup> unutulmamalıdır.

Program geliştirmenin temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme kavramları kısaca şu şekilde tanımlanabilir:

**Amaç:** Eğitimde "amaç, hedef, davranış ve kazanım" kavramları, çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir.<sup>62</sup> Yetiştirilmesi planlanan insanda bulunması istenen özellikleri<sup>63</sup> ve öğrencilerin eğitim süreci sonunda ne yapabileceklerini tanımlayan<sup>64</sup> amaçlar; toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeli, insanların temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeli, demokratik ideallere uygun olmalı, kendi içinde çelişmemeli, istenen davranış değişikliğini net olarak açıklamalı ve gerçekleştirilebilecek bir nitelikte olmalıdır.<sup>65</sup>

**İçerik:** Belirlenen amaçlara ulaşmak için ne öğretelim sorusunun cevabı olarak nitelendirilebilecek içerik<sup>66</sup>, amaçlara uygun muhteva ve faaliyetlerin seçimidir.<sup>67</sup> İçeriğin seçiminde toplumsal ve bireysel fayda ile bilginin yapılandırılmasındaki yerine dikkat edilmelidir.<sup>68</sup>

**Eğitim Durumları:** Bir eğitim programında muhtevayı nasıl öğretelim sorusuna<sup>69</sup> cevap verilen aşama eğitim durumlarını oluşturur. Öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının nasıl düzenleneceği bu süreçte ele alınır. Eğitim durumlarının iki yönü vardır. Bunlardan birincisi öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneğidir. İkincisi ise öğretmeni ilgilendiren boyutuyla öğretme yaşantıları düzeneğidir.<sup>70</sup> Öğrencilerin hedefe ulaşmalarını sağlamak amacıyla yapılacak bu düzenlemelerde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle bunları destekleyecek öğretim materyallerinden yararlanır.<sup>71</sup>

**Değerlendirme-Sınama Durumları:** "Ne kadar öğrettik?"<sup>72</sup> sorusuna cevap veren değerlendirme süreci öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma<sup>73</sup> olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin amaçlara ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile

<sup>61</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, s. 5-6.

<sup>62</sup> Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011, s. 8.

<sup>63</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, s. 105.

<sup>64</sup> Erden, *Program Değerlendirme*, s. 7.

<sup>65</sup> Varış, *Program Geliştirme*, s.160; Amaçların nasıl düzenlenmesi gerektiğiyle ilgili bir açıklama için bkz. Beyza Bilgin, Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara 1999, s. 121-126.

<sup>66</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, s. 136.

<sup>67</sup> Varış, *Program Geliştirme*, s. 182.

<sup>68</sup> Varış, *Program Geliştirme*, s. 184.

<sup>69</sup> Leyla Küçükahmet, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004, s. 21.

<sup>70</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, s. 151.

<sup>71</sup> Erden, *Program Değerlendirme*, s. 8.

<sup>72</sup> Küçükahmet, *Öğretimde Planlama*, s. 21.

<sup>73</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, s. 171.

tespit edilir. Elde edilen sonuçlar hem öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri ile ilgili bilgi verir hem de öğretmenlere yürüttükleri öğretim faaliyetlerinin etkinliği hakkında geri dönüş sağlar.<sup>74</sup> Ancak değerlendirmenin nasıl olacağı programın amacına ve özelliğine göre değişiklik gösterebilir.<sup>75</sup> Nitelikli bir eğitim hizmetinin verilmesi ve bu hizmetin kontrolü sınama durumlarına bağlıdır.<sup>76</sup>

Program geliştirmeye ilgili bu kısa açıklamaların ardından yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ifade edilecektir. John Hull<sup>77</sup>, Hanan Alexander<sup>78</sup>, Sherry Blumberg<sup>79</sup>, Jenny Berglund<sup>80</sup>, Marian De Souza<sup>81</sup>, Gloria Durka<sup>82</sup> ve Peter Schreiner<sup>83</sup> ile 27 Temmuz-1 Ağustos 2016 tarihleri arasında İngiltere'nin York şehrinde 14. düzenlenen ISREV<sup>84</sup> toplantısı esnasında, Sönmez Kutlu'yla<sup>85</sup> 27.08.2014'de, Recai Doğan<sup>86</sup> ile 12.09.2014 tarihinde Ankara'da görüşülmüştür. Verilerin analizi esnasında özellikle amaç, içerik ve eğitim durumlarının birbirini takip eden ve sıkı sıkıya bağlı süreçler olmalarından kaynaklanan zorluklar yaşanmıştır. Örneğin amaç kapsamında değerlendirilebilecek bir açıklama aynı zamanda dersin içeriğiyle ilgili bilgi de verebilmektedir. Okumalar yapılırken bu girift durum dikkate alınmalıdır. Makalenin sınırları çerçevesinde görüşme verilerinden seçkilerle değerlendirmelere yer verilecek; sonuç bölümünde tüm görüşme verilerinin genel analizi yer alacaktır.

### 1.1. Amaç

Bu başlıkta görüşmelerden, "Mezhepler üstü bir din dersi sonunda öğrencilerin neleri kazanmalarını beklenir? Hedefimiz nedir? sorularına cevap olabilecek seçkilere yer verilecektir.

Katılımcılardan John Hull "*...Amaçlarınızdan biri çocuklara daha derin bir modern dünya anlayışı vermek ise ve aynı zamanda insanların dini deneyimlerinin çeşitliliğini vermekse, söyleyebilirim ki bu 'non-confessional'dır...*" cümleleriyle insanoğlunun dini tecrübe çeşitliliğine vurgu yaparak bu çeşitliliği kavrayabilecek

<sup>74</sup> Erden, *Program Değerlendirme*, s. 8.

<sup>75</sup> Küçükahmet, *Öğretimde Planlama*, s. 21.

<sup>76</sup> Özcan Demirel, *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2000, s.36; Sınama durumlarının düzenlenmesinde dikkat edilecek hususlar için bkz. Özcan Demirel, *Program Geliştirme*, s. 171-172.

<sup>77</sup> John Hull (d.1935-öl.2015) din eğitimi, pratik teoloji ve engellilik konusunda pek çok makalenin ve kitabın yazarı olan ünlü İngiliz din eğitimcisi.

<sup>78</sup> Hanan Alexander, İsrail Haifa Üniversitesi, Eğitim Felsefesi Bölümü

<sup>79</sup> Sherry Blumberg ABD Hebrew Union Üniversitesi, Din Eğitimi Bölümü

<sup>80</sup> Jenny Berglund, İsveç Söderntörn Üniversitesi,

<sup>81</sup> Marian de Souza, Avustralya Katolik Üniversitesi, Din Eğitimi Fakültesi

<sup>82</sup> Gloria Durka, ABD, New York Fordham Üniversitesi, Din Eğitimi Fakültesi

<sup>83</sup> Peter Schreiner, Almanya Comenius Enstitüsü

<sup>84</sup> ISREV: The International Seminar on Religious Education and Values, Detaylı bilgi için bkz: [www.isrev.org](http://www.isrev.org)

<sup>85</sup> Sönmez Kutlu, Ankara Üniversitesi İslam Mezhepleri Tarihi

<sup>86</sup> Recai Doğan, Ankara Üniversitesi Din Eğitimi Ana Bilim Dalı; ayrıca yapılan görüşmelerin tamamına ulaşmak için bkz: Doğan, *Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri*, s. 197-243.



bir amaca yönelik din dersinin mezhepler üstü olacağını; dolayısıyla mezhebe dayalı olmayan bir dersin öğrencide bu farklı dini duruş ve çeşitliliği kavrayacak bir anlayış geliştirmesi gerektiğini söyler.

Hanan Alexander'ın mezhepler üstü din dersinin amacıyla ilgili cümleleri şu şekildedir: *"...Non-confessional' din eğitimi, geleneksel açıklamasında fenomenolojiktir. Bu, dinde eğitimin olmadığını, ama din hakkında eğitim olduğunu söyler. Amacı, hayatın bu formlarını benimsemek gerekmeksizin farklı din şekillerini anlamalarında genç insanlara yardım etmektir..."*

Gloria Durka ise Amerika Birleşik Devletleri'ndeki din eğitimiyle ilgili özel durumuna dikkat çekerek genel anlayışa göre mezhepler üstü din derslerinin öğrencileri iyi inanırlar yapmak gibi bir hedefi olamayacağını şu cümleleriyle aktarmaktadır: *"...Amerika'da biz kilise ve devlet arasında katı bir ayrıma sahibiz. Mezhebî eğitim özel bir eğitimidir. Din eğitiminin yapıldığı özel eğitim kurumlarının çoğu kiliseler tarafından finanse edilir. Din eğitiminin confessional bir şekilde yapılmadığı non-denominational özel okullarımız da var. Fakat bu gibi kurumlarda çocuklardan ve gençlerden daha iyi inanırlar ya da üyeler olmalarını beklemeden ya da ummadan din hakkında öğrenim yapmak mümkündür..."*

## **1.2. İçerik**

"Mezhepler üstü din dersinde ne öğretilir?" ve "Bir din dersinde ne öğretilirse o ders non-confessional olma niteliğine haiz olur?" sorularına cevap aranan bu bölümle ilgili ilk değerlendirme Jenny Berglund'a aittir:

*"...Örneğin bir öğrenci "İslam bu konuda ne söyler?" diye bir soru sorsa, "bazı insanlar bunun gibi söylüyorlar" diyebilirsiniz. Demek istiyorum ki müzik gibi bir konuda bir soru alabiliriz. Müziğin çok iyi olduğunu söyleyen İslam'ın yorumcuları vardır, İslam'ı tanıtmak için müziği kullanmalısınız ve bu ruh için iyidir. Fakat haram olduğu için herhangi bir enstrümanı çalmamalısınız diyen Müslümanlar da vardır. 'Non-confessional' perspektiften bakılınca o zaman buna evet dersiniz, bu yorum da mevcuttur. İslam'ın içinde farklılıklar var..."*

Müzik örneğini kullanan Berglund, mezhepler üstü bir derste müzik hakkında İslam'ın ne dediğiyle ilgili bir soruya verilecek cevabın bu konudaki her iki yorumu da, yani hem destekleyenlerin hem de karşı olanların fikirlerini açıklayacak şekilde kapsayıcı olması gerektiğini ifade etmektedir. Farklı bakış açılarının ve yorumların dile getirilmesini ve bunlarla ilgili doğruluk ya da yanlışlık iddiasında bulunulmamasını mezhepler üstü öğretim için şart koşmaktadır. Berglund'ın açıklamalarına göre non-confessional din derslerinde içeriğin bilgi verme yaklaşımıyla, tarafsız bir şekilde; yani doğruluk ya da hakikat iddialarıyla ilgili değer biçicilikten uzak bir şekilde hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Marian de Souza farklı inanış ve düşünceye sahip öğrencilerin bir araya geldiği mezhepler üstü bir din dersinde “nereden başlayalım?” sorusuna cevap olabilecek cümleleriyle içeriğin her insanda var olan inanma ihtiyacı merkeze alınarak oluşturulabileceği fikrini vermektedir.

*“...Başlangıç noktası insanlık tarihinde vizyon ve tecrübe sahibi bir bireyin arayışı ve insanları bir araya getirmesi ve takipçilerinin Hristiyan, Müslüman ya da Budist olarak adlandırılması. Sonrasında bu geleneklerin içindeki farklılaşmalara bakılabilir. Bu, gelişim sürecinin bir sorusudur. Arayışa başladınız, sonra temel figürlere baktınız ve bu arayıştaki olay ve uygulamalara. Yani, eninde sonunda diğer din çalışmaları programlarının başladığı noktaya ulaşırsınız; ki bu da en fazla dinin harici sembolleridir...”*

Peter Schreiner ise farklı bir noktaya değinmekte, mezhepler üstü din derslerinde içeriğin tespitiyle ilgili bir handikaptan bahsetmektedir:

*“...İkinci nokta şudur; genel olarak non-confessional ile ilgili konuşurken, kişisel inançla ve inanç geleneğiyle ilgili bütün faktörlerin sadece bilinen faktörler olarak öğretileneğini ve öğretimde teolojik içerikle dua edelim veya ilahi söyleyelim gibi herhangi bir deneyimi dâhil etmeyeceğinizi söylersiniz. Fakat o zaman bile bu bir sorudur, kastettiğim şu; eğer din hakkında tam bir bilgi sahibi olmak istiyorsanız, aynı zamanda ayinleri (ritüelleri) de bilmelisiniz. Bu durumda sınıfta uygulama yapmaya veya bir inananın nasıl ibadet ettiğini, dua ettiğini veya ilahi söylediğini göstermeye izin verilir mi? Bu yüzden bunu tanımlamak kolay değil...”* Schreiner, genel olarak mezhepler üstü din öğretiminden bahsediliyorsa inançla ilgili unsurların öğretiminde sadece bilgiye dayalı olarak yapılacağını; öğretimin dua, ibadet ya da ilahi gibi teolojik içerikli tecrübi yönleri içermemesi gerektiğini ifade ettikten sonra dinle ilgili tam/bütüncül bilgi edinmenin ritüellerden bağımsız olamayacağı gerçeğini vurgulamaktadır. Öyleyse sınıfta bunların pratiğinin yapılmasına ya da nasıl yapılacağını gösterilmesine izin verilecek midir? Schreiner’e göre bunu açıklamak kolay değildir.

Recai Doğan’ın görüşmede Türk din eğitimi tecrübesinden hareketle mezhepler üstü din dersleriyle ilgili açıklama yaptığı bir bölüm bu anlayışa göre programlanmış bir din dersinin konu merkezli değil, herkesin kendi düşüncesini ve fikrini ifade etmesine fırsat tanıyacak şekilde problem merkezli kurgulanması gerektiği fikrini vermektedir: *“...Eğer bir okulda din dersi zorunlu ve non-confessional ise o dersin daha çok problem merkezli gitmesi lazım. Bizim derslerimiz problem merkezli değil konu merkezli gidiyor. Tematik öğrenme alanları üzerine oturuyor. Hâlbuki non-confessional bir derste betimsel olarak bir şeyler ortaya koyabilirsin ama daha problematiktir. Mesela böyle bir derste “Allah var mı?” diye bir başlık atamazsın. Türkiye’de böyle bir başlığın*

*kullanılması durumunda yer gök oynar. Hâlbuki böyle bir şey problematiktir. Herkes tartışır. Var diyen de fikrini söyler, yok diyen de. Ama kişi kararını kendisi verir...”*

### **1.3. Eğitim Durumu**

“Mezhepler üstü bir din dersinin içeriği nasıl öğretime konu edilmelidir? Ortam, öğretmenin durumu, yöntem ve teknikler, araç ve gereçler nasıl düzenlemelidir? sorularına cevap arayarak görüşmelerin değerlendirildiği bu bölümle ilgili Sönmez Kutlu şunları söylemektedir:

*“...Bir de sınıf ortamında öğrenciler karışık olmalı. Aynı sınıfta birden çok din mensubu da olabilir, mezhep mensubu da olabilir. Ayrıca bu kişilerin mezhepleri hakkında bilgilendirme olabilir ama mezhebi hakkında eğitim olmaz. Din ya da mezhep hakkında bilgilendirme yaparsınız. Öğrenciden ne dinle ne de mezhebiyle ilgili bir şey beklemiyoruz. Mezhebi eğitimde mezhebin kendi dindarlığı söz konusudur. Mesela tarikatla ilgili bir eğitimde kendi kuralları geçerlidir. Örneğin tarikat eğitim yaparsanız. Çocuk yaştaki kişiye tarikat eğitimi verilir mi? Tarikat eğitimi yetişkinler içindir. Sınıf ortamında yürütülebilecek bir şey değildir. Onun için mezhebi eğitim söz konusu olduğunda sınıf ortamında da çeşitlilikten çok tek tip muhatap ya da grup vardır. Non-confessional eğitimde böyle olmaz. Çeşitli gruplar var, her mezhebe mensup bireyler var. Din hakkında konuşursunuz, din hakkında bilgilendirmeler yaparsınız. Mezhepleri de dinin tarihinde kültürel boyut olarak öğrenirsiniz. Burada kişileri inançları dolayısıyla kınama, yerme, küçük görme gibi bir şey söz konusu olamaz...”*

Kutlu mezhepler üstü din öğretiminde sınıf ortamında farklı din ya da mezheplere mensup öğrencilerin bir arada olabileceğini, öğrencilerden kendi din ya da mezhepleriyle ilgili herhangi bir davranış, uygulama beklentisi içinde olunamayacağını ve hiçbir öğrencinin inancı dolayısıyla kınanamayacağını dile getirmektedir. Sınıftaki çeşitliliği mezhebi ve mezhebe bağlı olmayan öğretim arasında ayırıcı bir vasıf olarak görmektedir. Ayrıca, hiçbir öğrencinin inancı dolayısıyla yüceltilmemesi ya da eleştirilmemesi dikkat edilmesi gereken bir başka noktadır. Görüşmenin bir başka yerinde Kutlu mezhepler üstü din derslerde öğretmenin durumu ve tutumuyla ilgili şunları dile getirmektedir:

*“...Non-confessional eğitimdeki ilkelerden birisi de eşit mesafede durmak. Yani tarafsızlık. Böyle bir ders tarafsızlık, objektiflik ve bilimsellik üzerinden hareket etmelidir. Bu anlamda bir din kültürü dersini yürütecek öğretmenin inançlı olma şartı yoktur. O konuda bilgili, eğitimini almış olması yeterli. Dindar olması gerekmez. İnancını empoze etmediği sürece ateist te olabilir. Önemli olan bilgiyi aktarmasıdır. Ama din eğitiminde böyle bir şey olamaz. Mesela bir Sünni'ye Şii öğretmen tayin edemezsiniz...”*

Açıklamalarıyla Sönmez Kutlu, mezhepler üstü din derslerinde öğretmenin hangi inanca mensup olduğunun herhangi bir öneminin olmadığını, hatta inançsız da olabileceğini, ancak öğrencilerini inancıyla etkilemeye çalışmaması gerektiğini söyler. Yani bu nitelikteki bir derste öğretmenin tarafsız, objektif ve bilimsel bir şekilde bilgiyi öğrencilerine aktarmakla sorumlu olduğunu söylenebilir.

Aktif olarak farklı dinlere mensup öğrencilerle ders yapan Sherry Blumberg mezhepler üstü bir din dersinde "empati kurma" becerisini geliştirecek tekniklerin kullanılabilmesini şu anekdotla anlatmaktadır. *"...Bir nokta, örneğin, Tapınağın yıkılışı hakkında ders vermek; bizim için Tapınağın imha edilmesi hangi anlama gelir ve Yahudi dinini ciddi anlamda nasıl değiştirmiştir. İncil'in ilk zamanlarında Yahudilik kurban kültü üzerine temellenmişti. Fakat Tapınak Romalılar tarafından yıkıldığı zaman, Allah'a dua etme temeline dayanan farklı bir din oldu (Hıristiyanlık'a kıyasla İslam'a çok daha yakın). Aynı tektanrıcılığı koruduk. Öğrencilerim anlamadığı zaman, onlara gözlerini kapatmalarını ve hayal etmelerini söylüyorum, gece uyuduğunuzda her şey aynıydı, fakat uyandığınız zaman bir bombanın Vatikan'ı yıktığını Papa'yı ve birçok Kardinali öldürdüğünü duydunuz. Bildiğiniz gibi Katoliklik tamamen değişir. Nasıl hissedersiniz? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Ve konuşmayı bitirdikleri zaman, bu örneğin ilk Yahudilerin yaşadıklarının mecazi bir (anlatımı) olduğunu bir şekilde söylüyorum. Bunu, Yahudilerin hissettiği şeyi açıklamaya çalışmak için kullanıyorum, fakat onları değiştirmek için değil. Sadece kendimi onlara tanıtmak için..."*

#### **1.4. Değerlendirme**

"Mezhepler üstü din dersinin değerlendirmesi nasıl olur?" sorusunun cevabı yapılan görüşmelerde arandığında, öğretim programının dördüncü basamağını oluşturan değerlendirme kısmıyla ilgili fikir verebilecek herhangi bir açıklama bulunamamıştır. Bunun iki sebebi olabileceği düşünülmektedir:

1.Sebebe; "Din öğretimini non-confessional yapan unsurlar nelerdir?" sorusunun, öğretim programının dört ana basamağıyla ilgili ayrı ayrı detaylandırmadan, genel bir şekilde görüşmecilere yöneltilmiş olması.

2.Sebebe; Öğretim programında sınav-değerlendirmenin din eğitiminin henüz çok fazla ele alınmayan bakir alanlarından birisi olması sebebiyle konuşmacılar tarafından ihmal edilmiş olması.

Konuyla ilgili düşünüldüğünde birinci ihtimali eleyebilecek şöyle bir argümanın mevcudiyeti fark edilmiştir: "Din öğretimini mezhepler üstü yapan temel unsurlar nelerdir?" sorusunu öğretim programının temel basamakları bağlamında tek tek detaylandırmamış olma durumu sadece "değerlendirme" kısmıyla ilgili değildir. Soru, "amaç", "içerik" ve "eğitim durumları" detayını da içermemektedir. Buna rağmen görüşmeciler gerek amaç ve içerik gerekse eğitim

durumlarıyla ilgili noktalara değinmişlerdir. Bu durumda 2. sebep üzerine daha fazla yoğunlaşarak bu fikri destekleyecek deliller araştırılmıştır. Bu amaçla Türkiye ölçeğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin program geliştirmenin değerlendirme basamağı dâhilinde ele alındığı bilimsel çalışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. 2000-2014 tarihleri arasında yapılmış, tespit edebilen altı tez incelendiğinde din derslerinde ölçme ve değerlendirme konusunun henüz çok gündemde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.<sup>87</sup> Dolayısıyla mezhepler üstü bir din dersinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağı sorusuna cevap olabilecek herhangi bir tez bulunamamıştır. Eğer mezhepler üstü yaklaşım din dersine özgü bir program geliştirme modeliye ve program geliştirme modelleri hedef, içerik, öğretim durumları ve ölçme-değerlendirme basamaklarıyla ilgili kendilerine has farklılıklara sahipse mezhepler üstü din derslerinin de ölçme ve değerlendirmeye ilgili bazı farklı yöntem ve teknikleri barındırması gerekir. Bu varsayım çerçevesinde İlköğretim ve ortaöğretim DKAB dersi öğretim programları tekrar ele alınmalıdır?

Programlarının hazırlanmasında temel alınan eğitim bilimsel yaklaşımı incelendiğinde her iki programda da yapılandırmacı, çoklu zekâ, öğrenci merkezli ve kavramsal yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenen merkezli oluşuna, etkili iletişim ve anlam kurmaya önem vermesine dikkat çekilmektedir. Kavramsal yaklaşımla ilgili olarak kavramların hem soyut düşünebilmeye hem de problem çözebilmeye katkılarından bahsedilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dini kavramları oluşturup kullanabilme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği de açıklanmıştır.<sup>88</sup> Programların din bilimsel yaklaşımında ise mezhepler üstü oluşuna dikkat çekilmekte; Kur'an merkezli, birleştirici olduğuna, kök değerlerin öncelendiği bir yapıya değinilmekte, aynı zamanda dinin anlaşılma biçimleri olarak yorumlanan mezheplerin görmezden gelinmediği ve mezheplerle ilgili betimleyici bilgilerin yer aldığı açıklanmaktadır.<sup>89</sup> Özetle ilköğretim ve ortaöğretimde mezhepler üstü din dersleri eğitsel açıdan yapılandırmacılık, çoklu zekâ, öğrenci merkezlilik ve kavramsal yaklaşım üzerinden öğretime konu edilmektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme süreçleri de bu yaklaşımlara uygun olarak belirlenmektedir. Ancak bu durum kendisi de bir program geliştirme modeli olan "mezhepler üstü modelin kendine has ölçme ve değerlendirme tekniklerinin olması gerekir" varsayımını bir kenara itmez. Gerek yapılan görüşmelerde gerekse kendi DKAB öğretim programlarında bu konuyla ilgili herhangi bir açıklamanın bulunmayışı,

<sup>87</sup> Detaylı bilgi için bkz: Doğan, *Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri*, s. 172-179.

<sup>88</sup> MEB, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, s. 2- 9-10; MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, s. 10.

<sup>89</sup> MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, s. 10-11.

mezhepler üstü modelin henüz yeni sayılabilecek geçmişi sebebiyle bu konuyla ilgili bir teori oluşturamamış olmasından kaynaklanabilir.<sup>90</sup>

Konuyla ilgili bir örnek olması açısından İlköğretim DKAB programlarında mevcut belli dua ve surelerin öğretimi üzerinden fikir yürütülebilir. "Mezhepler üstü din derslerinde sure ya da dua öğretimi yapılır mı yapılamaz mı?" tartışmalarını bir kenara bırakarak mezhepler üstü bir din dersinde öğrenciler sure ya da duayı ezberlemiş olup olmamaları noktasında ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulabilirler mi? sorusu değerlendirme basamağıyla ilgili yeni bir düşünme alanı oluşturabilir.

#### **D. SONUÇ**

Bu aşamaya kadar yapılan çalışmayı kısaca özetlemek gerekirse mezhepler üstü bir din öğretimi programı tasarımının niteliklerini tespit edebilmek için alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden alıntılar ve değerlendirmeler okuyucuya bir örnek olması açısından Mezhepler Üstü Program Tasarımı başlığı altında yer almaktadır. Mezhepler Üstü Din Öğretimi başlığı altında ise genel nitelikleriyle bu model açıklanmaya çalışılmış; mezhepler üstü oluştan anlaşılanın ülkelere göre değişip çeşitlendiğine özel bir vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte üzerinde uzlaşıya varılması konusunda sıkıntı olmadığı düşünülen temel kriterler, yapılan görüşmelerin tümünden hareketle tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tespitlerden yola çıkarak ulaşılan mezhepler üstü bir program tasarımının amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme basamaklarıyla ilgili bulgular aşağıdadır.

##### *Mezhepler Üstü Bir Din Dersinin Amaçları*

Öğrencinin din ve dinlerle ilgili bilgisini ve anlayışını artırmaktır.

Öğrencide farklı dini duruş ve çeşitliliği kavrayacak bir anlayış geliştirmektir.

Öğrencinin insani olarak gelişmesini desteklemektir.

Her bir öğrencinin kendi bireyselliği içinde, dini benimsetme gibi bir beklenti içine girmeden değerlendirilebilmesidir.

Öğrencilerin kendi inanç ve değerlerini oluşturmalarına yardımcı olmaktır.

Öğrencilerin farklılıkların bilincinde olarak bir arada yaşama bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Öğrencilerin saygı ve hoşgörü temelli davranışlar geliştirmelerini sağlamaktır.

Öğrencilerin, dinlerle ilgili farklı seçimlerin insanların anlam arayışlarına verdikleri farklı cevaplardan kaynaklandığını anlamalarını sağlamaktır.

Öğrencilerin din içerisindeki farklı yorumların temel referans kaynaklarını fark etmelerini; bu şekilde din ve yorum ayrımı yapabilmelerini temin etmektir.

##### *Mezhepler Üstü Bir Din Dersinin İçeriği*

<sup>90</sup> Bu değerlendirmeyi sadece ilgili kişilerle görüşmelerimiz ve kendi programımız üzerinden yaptığımız; non-confessional din derslerine sahip başka ülkelerin programları, değerlendirme boyutlarıyla detaylı olarak incelendiğinde farklı bilgilerle karşılaşılabileceği göz ardı edilmemelidir.

Dinlerin, doğruluk, yanlışlık ya da hakikat iddialarıyla ilgili tarafsız bir tutum sergileyemez. Herhangi bir din ya da mezhebin savunuculuğunu yapmaz.

Farklı din ve dünya görüşleriyle ilgili bilgi verir.

Farklı din ve dünya görüşleriyle salt bilgi verici olmanın ötesinde dinlerin insanoğlunun farklı yönlerine nasıl hitap edip onu değiştirdiğini ve etkilediğini sunar.

Herhangi bir mezhep ya da tarikat metnini temel almaz. Asıl kaynak farklı mezhep ya da yorumların kendisinden doğduğu ana metinlerdir.

İbadet, dua ya da ritüeller, bilgi ve kültür boyutuyla öğretimin konusu yapabilmekle birlikte bunların uygulanması çerçevesinde bir şey beklemez.

"Sevgili Peygamberim", "Kutsal Kitabım Kur'an", "Kadere İnanıyorum" şeklinde değer biçici ifadelere yer vermez.

Herhangi farklı bir yorumun ya da mezhebin öğretime konu edilmesi durumunda konuyla ilgili farklı görüşlere de yer verir.

İçerik, konu merkezli değil, problem merkezli olacak şekilde oluşturulur.

Farklı din, mezhep ve dünya görüşleri öğretime konu edilirken bütün inanç sistemlerinde mevcut ortak konulardan faydalanılabilir.

#### *Mezhepler Üstü Bir Din Dersinin Eğitim Durumları*

Sınıf ortamı farklı din ve mezheplerden öğrencilerin bir arada, aynı sınıfta ders alacağı şekilde düzenlenmelidir.

Öğrencilerin, birbirlerini anlayabilmeleri için empati becerilerinin ön plana çıkarılacağı ve öğrencinin özellikle önyargılarıyla yüzleşebileceği altı şapkalı düşünme, örnek olay inceleme, rol yapma gibi teknikler kullanılmalıdır.

Öğretmenin inanç ya da inançsızlık durumunun önemi olmamakla birlikte; öğretmen ne dinlere karşı negatif tavır takınmalı ne de kendi inancını ön plana çıkarıp tarafsızlığı ihlal etmelidir. Bu çerçevede hiçbir öğrenci inancı dolayısıyla ne yerilmeli ne de yüceltilmelidir.

#### *Mezhepler Üstü Bir Din Dersinin Değerlendirmesi*

Daha önce de ifade edildiği üzere görüşmelerden bu başlık altında yararlanabilecek bir veri elde edilememiştir.

Ülkemizde uygulanan mezhepler üstü din öğretimi programları elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında büyük oranda örtüştüğü<sup>91</sup> ve özellikle öğretim programlarının vizyonunun, programların geliştirilmesinde temel alınan ilkelerle amaçlarının<sup>92</sup> günümüz şartlarına cevap verebilecek bir noktada olduğu söylenebilir. Ancak din derslerinin gündemden düşmeyen tartışma konularının başında gelmesi özellikle uygulama alanında mevcut bazı sorunlara işaret

<sup>91</sup> Bu noktada sure öğretimi, İslam içi farklı yorumlara yeterince yer verilip verilmemesi, konu merkezli oluş, herhangi bir dini inanca sahip olmayan öğrencilerin durumu gibi hususlar tartışılabilir.

<sup>92</sup> Özellikle bkz. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, s. 7.8.-10-11-12-13; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, s. 9-14.

etmektedir. Bu noktada akıllara dinin kendi doğası gereği tartışmalara açık bir alan olması dolayısıyla din derslerinin de bu gerilimden etkilendiği ya da pozitivist ve modernist bakış açılarının din algısı üzerindeki olumsuz etkileri gelebilir. Ancak kanaatimize göre öğretim programları iyi bir noktada iken din derslerinin hala bir problem yumağı olarak görülmesi, öğrenci, öğretmen ve veli sarmalında şikâyetlerin devam etmesi, verilen eğitimin, bırakın diğer dinleri kendi farklılıklarımıza saygı noktasında dahi bizleri dönüştürmüyor oluşu bir problemin varlığına işaret etmektedir.<sup>93</sup>

Bu noktada öğretmenlerin öğretim programı dışında kendilerine özel "gizli müfredat" diye tanımlanan başka bir öğretim programını uyguladıklarıyla ilgili eleştiriler üzerinde düşünülebilir. Ancak sorunun daha derinlerde yattığı kanaatindeyiz. Araştırma boyunca bir programın temel niteliklerini ortaya koymaya çalışırken ihmal edildiğini gözlemlediğimiz nokta, bir din dersinin teolojisinin ne olmasının gerektiğiyle ilgili boyut oldu. Teoloji ve din dersleri arasındaki işlevsellik göz ardı edilmemelidir. Teoloji alanında insana ve ötekine bakışımızı temellendirecek yeni yorumlara ihtiyacımız olduğu bir gerçektir. Kaynaklarımızın ve geleneğimizin çağın ihtiyaçlarıyla örtüşen yeni bir okuması yapılmadığı sürece, din derslerinde hangi model kullanılırsa kullanılsın amaçlarımıza ulaşma noktasındaki çabalarımızın akim kalacağı görüşündeyiz. Dolayısıyla ihtiyacımız olan çağdaş birey için uygun ve sorumlu dini okumalardır. Bu konuda sorumluluk ise bilim insanlarındır.

## KAYNAKÇA

ACAR, Rahim, "Dinî Çoğulculuğun İmkânı", Milet ve Nihal Derneği, 2004, İstanbul [http://www.dfd.org.tr/makaleler/dini\\_cogulculugun\\_imkani\\_rahim\\_acar.pdf](http://www.dfd.org.tr/makaleler/dini_cogulculugun_imkani_rahim_acar.pdf) (son erişim: 22.12.2014)

ATALAY, Orhan, *Doğu-Batı Kaynaklarında Birlikte Yaşama*, Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, İstanbul 1999.

BİLGİN, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1998.

BİLGİN, Beyza, "Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6: (1999)

BİLGİN, Beyza, SELÇUK, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara 1999.

<sup>93</sup> Konuyla ilgili bir okuma için bkz. Mualla Selçuk, John Valk, "Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey", *Religious Education*, 107: 5 (2012), ss. 443-454.



BOBINAC, Ankica Marinović "Comparative Analysis of Curricula for Religious Education: Examples of Four Catholic Countries", *METODIKA: Journal of Theory and Application of Teaching Methodologies in Preschool, Primary, Secondary and Higher Education*, 8: 15 (2007).

CUSH, Denise, "Without Fear or Favour: Forty Years of Non-confessional and Multi-faith Religious Education in Scandinavia and the UK", *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, ed: Leni Franken-Patrick, Loobuyck, Waxmann Verlag, 2011.

DEMİREL, Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara 2011.

DEMİREL, Özcan, *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2000.

ELKATMIŞ, Metin "Geleceğin Okullarına Dair Bir Perspektif", *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6: 2 (2013), ss.383-396.

ERDEN, Münire, *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara 1998.

ERKUŞ, Adnan, *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2009.

ERTÜRK, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara 1979.

GER, Güliz, "Tüketici Araştırmalarında Nitel Yöntemler Kullanmanın İncelikleri ve Zorlukları", *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 1: 1 (2009)

GÜNDÜZ, Şinasi, *Küresel Sorunlar ve Din*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2010.

GÜNDÜZ, Şinasi, *Yaşayan Dünya Dinleri*, DİB, Ankara 2007.

HOŞGÖRÜR, Vural, "Eğitimin Toplumsal Temelleri," *Eğitim Bilimine Giriş*, Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya, Pegem Akademi, Ankara 2010.

HULL, John, "Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler" *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28–30 Mart 2001, MEB, Ankara 2003.

HULL, John, "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective", *Religious Education in Schools: Ideas & Experiences from around the World*, ed. Zarrín T. Caldwell, IARF 2002.

JACKSON, Robert, "European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship", *Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, [http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1\\_2\\_and\\_1\\_3\\_book\\_final.pdf](http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf) (son erişim: 24.01.2015)

KARASAR, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009.

KAYMAKCAN, Recep, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7: 1 (2007), ss.177-210.

KAYMAKCAN, Recep, "Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu", *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi (ERG)*, İstanbul 2007.

KILIÇ, Recep, "Dini Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?", *Dini Araştırmalar*, 7: 19 (2004), ss.13-17.

KIZILABDULLAH, Yıldız - YÜRÜK, Tuğrul, "Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Dini Araştırmalar*, 2: 32 (2008), ss.107-129.

KÖYLÜ, Mustafa "Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği", *Dini Araştırmalar*, 6: 17 (2003), ss. 241-267.

KUTLU, Sönmez "Mezhep", *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, 2, Ankara Üniversitesi Yayınevi, Ankara 2013.

KUTLU, Sönmez, *Çağdaş İslami Akımlar ve Sorunları*, Fecr Yayınları, Ankara 2011.

KÜÇÜKAHMET, Leyla, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.

"Okul", <http://www.tubaterim.gov.tr/> (son erişim: 26.01.2015)

MAYRING, Philipp, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, Bilgesu Yayınları, Ankara 2011.

PÉPIN, Luce, *Teaching about Religions in European School Systems Policy Issues and Trends*, Alliance Publishing Trust, 2009.

SELÇUK, Mualla, ALBAYRAK, Halis, ANTES, Peter, HEİNZMANN, Richard, MARTİN, Thurner, *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, C. 1-2, Ankara Üniversitesi Yayınevi, Ankara, 2013.

SELÇUK, Mualla-VALK, John, "Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey", *Religious Education*, 107: 5 (2012)

SKEIE, Geir, "Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı", *Çok kültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Editör: Recep Kaymakcan, DEM, İstanbul 2006.

MEB, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara 2010.

MEB, Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara 2010.

TOSUN, Cemal, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik", *Türk Yurdu*, 210 (2005)

TOSUN, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2012.

TURAN, Selahattin, "Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri", [http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/S\\_Turan.pdf](http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/S_Turan.pdf) (son erişim: 15.11.2014)

ÜZÜM, İlyas, "Mezhep", *DİA*, 29, TDV Yayınları, İstanbul 2004.

VARIŞ, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınevi, Ankara 1988.

WILLAIME, Jean-Paul, "Different models for religion and education in Europe", *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, [http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1\\_2\\_and\\_1\\_3\\_bok\\_final.pdf](http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_bok_final.pdf) (son erişim: 24.01.2015)

YILDIRIM, Ali - ŞİMŞEK, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay, Ankara 2000.

YÜRÜK, Tuğrul, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011.