Toplum Bilimleri Dergisi – Journal of Social Sciences

ISSN: 1306-7877 e-ISSN: 2147-5644

Değerler Eğitiminde ‘Özne Olma Durumu’ ve Din Eğitimindeki Uzanımları

‘The Agency’ in Values Education and Its Implications for Religious Education

Bülent Çelikel

Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi
Muğla, Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Theology
Muğla, Turkey

bulentcelikel@mu.edu.tr

orcid.org/0000-0002-7307-7100

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çelikel, B. (2021). Değerler Eğitiminde ‘Özne Olma Durumu’ ve Din Eğitimindeki Uzanımları,
Journal of Social Sciences, 31, 154-164

Makale Bilgisi / Article Information

<http://dx.doi.org/10.29238/tbd.2007.54032>

Makale Türü / ArticleTypes: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / The Article Arrival Date: 01.11.2021

Yayımlanma Tarihi / Publication Date: 20 Aralık / December 2021

Yayımlanma Sezonu / Publication Season: Aralık / December 2021

Cilt / Volume: 31

Sayfa / Pages:154-164

Copyright © Published by Toplum Bilimleri Dergisi – Journal of Social Sciences.

All rights reserved www.toplumbilimleri.com

DEĞERLER EĞİTİMİNDE ‘ÖZNE OLMA DURUMU’ VE DİN EĞİTİMİNDEKİ UZANIMLARI

Öz

Ülkemizde din eğitiminin yanında değerler eğitiminin de tartışılıyor olması ahlak eğitimine zımnen yapılan bir vurguyu göstermektedir. Ancak bu vurgu, yine zımnen, din eğitiminin ahlaki eğitim hususunda yetersiz kaldığı çağrışımını da yapmaktadır. Bu doğrultuda uygulamada belli kök değerler etrafındaki kazanımların gerçekleştirilmesinin hedeflendiği gözlenmektedir. Farklı etkinliklerle belli ‘değerlerin kazandırılması’ ya da ‘değer kategorilerinin öğretimi’ şeklindeki gayretler davranışçı paradigmayı yansıtmakta, bireyi pasif bir konuma yerleştirmektedir. Öte yandan ahlaki gelişim teorilerinde dile getirilen *sorgulama* ve ahlaki ilkelerin birey tarafından seçilip oluşturulması, dolayısıyla *otonomi* yani ahlaki özerklik fikri, ‘özne olma durumu’nu desteklemekte, fertlerin ‘ahlaki özne’ olarak farkındalık kazanmalarının önemini açığa çıkarmaktadır. Özellikle ‘değerlerin içinin boşalması’na dayalı yabancılaşma gibi sosyal çözülme etkenlerinin insanı varoluşsal bir yüzleşmeyle buluşturduğu noktada bu farkındalık daha da önemli olmaktadır. Toplumsal işlevi bakımından değerlerin içselleştirilmesi de bu farkındalıkla doğru orantılı bir görünüm arz etmektedir. Literatür taramasına dayalı bu makalede öncelikle söz konusu farkındalık, hümanist psikoloji ekolüne mensup Rollo May’in değerlere dair işlevsel bakış açısı ile desteklenerek betimlenmiş; ardından bu betimlemenin din eğitimine nasıl bir katkı sunabileceği belirlenmiştir. Sonuç olarak değerler eğitimi yaklaşımlarının ‘özne olma durumu’na yaptıkları vurgunun, din eğitimi sürecinde bireylerin manipülasyonunun önüne geçmede önemli katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, din eğitimi, ahlak, ahlaki özne, özne olma durumu.

154

‘THE AGENCY’ in VALUES EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS for RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

The fact that values education has been discussed in addition to religious education in our country shows a tacit emphasis on moral education. However, this emphasis also implicitly reminds us that religious education is inadequate in terms of moral education. In this direction, it is observed that it is aimed to make gains around certain core values in practice. Efforts to 'gain certain values' or 'teach value categories' through different activities reflect the behaviorist paradigm and place the individual in a passive position. On the other hand, *the questioning* and the selection or creation of moral principles by the individual expressed in moral development theories, hence the idea of *autonomy*, that is, the idea of moral autonomy supports 'the agency' and reveals the importance of individuals gaining awareness as a 'moral subject'. This awareness becomes even more important at the point where social dissolution factors such as alienation based on 'hollowing out values' bring people together with an existential confrontation. The internalization of values in terms of their social function also has an appearance that is directly proportional to this awareness. In the article based on the literature review, first of all, this awareness has been described by supporting Rollo May's functional perspective on values, who is a member of the humanistic school of psychology, and then the contribution of this description to religious education has tried to be determined. As a result, it has been determined that the emphasis of values

education approaches on ‘the agency’ will contribute significantly to preventing the manipulation of individuals in the process of religious education.

Key Words: Values education, religious education, morality, moral subject, agency.

Giriş

Eğitimde amaçlara hâkim olan paradigmanın niteliği eğitim uygulamalarına da yön verir. Ülkemizde genel eğitimde uzun yıllar hâkim olan davranışçı paradigma, din eğitiminde olduğu gibi¹ değerler eğitiminde de etkili olmuş, büyük oranda kazanılması gereken hedef davranışların sıralandığı ders programları tercih edilmiştir. Aynı uygulama değerler eğitiminde de geçerliliğini korumuş ancak ne derece başarılı olduğu sorgulanmıştır (Güneş, 2017, 19; Bacanlı, 2017, 21). Bu sorgulamalardan birine göre geleneksel yaklaşımda yaygın olarak kullanılan bilgi aktarma ve ezber yoluyla değerlerin öğretimi sıfır düzeyde öğrenmeye denk gelmektedir. Bu haliyle bireyin davranışlarında beklenen değişim oluşmamakta, değerler kalıcı olarak öğrenilmemektedir (Güneş, 2017, 13-16). Öğrenci davranışları üzerinden yapılan başka bir sorgulamaya göre de öğrencilerin değerleri edinme konusunda başarılı olduklarını söylemek çok mümkün gözükmemektedir. Bunun temel nedeni olarak da değerler eğitimi yaklaşımlarının değerleri, ‘aktarma’ yoluyla kazandırmayı hedeflediği vurgulanmakta ve bunun yerine ‘değer bilinçlendirme yaklaşımı’ teklif edilmektedir. Bu yaklaşıma göre değerler eğitimindeki temel sorunlar öğrencilerin (i) değer ne olduğunu iyi bilmemeleri, (ii) davranışlarındaki değer farkında olmamaları, (iii) değerleri hedeflememeleri ve (iv) değerleri kendileri için öngörmekte isteksiz olmalarıdır (Bacanlı, 2017, 21). Sorunu bu şekilde belirlemek, değerler eğitimine hâkim olan davranışçı paradigmaya yöneltilen eleştirel bakışa dayanmaktadır. Zira burada dile getirilen insana dair ‘iyi bilmeme, farkında olmama, hedeflememe, isteksiz olma’ şeklindeki pasif yüklemeler, davranışçı paradigmanın insanı eylem bakımından edilgen bir konuma yerleştirdiği yönündeki eleştirilerle buluşmaktadır. Bu eleştiri, değerler eğitimi söz konusu olduğunda daha da önem arz etmektedir. Çünkü bu tür bir eğitim insanı daha aktif düzeyde ele almayı gerektirir (Akbaş, 2008, 22). Başka bir ifadeyle değerler eğitimi, amaçları itibarıyla dinamik bir insan anlayışından beslenir.²

Eğitime yön veren temel paradigmanın da bu dinamizme dayanması gerekir. Oysa eğitimde büyük oranda etkili olan davranışçı paradigma öznenin bilincine ve içebakışına değer vermeyen bir yöntemle sahip olduğundan (Billigton, 2015, 456) insanın ‘özne olma durumu’nu besleyen bir yaklaşım geliştirememiştir. Bu yönüyle mekanik ve pozitivist temele dayalı modern eğitim “insan olma değerini koruyan” bir işlev de geliştirememiştir (Kenan, 2014, 115).³

DKAB dersi öğretim programında da öğrencilerin, bu ders vasıtasıyla “ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri”⁴ amaçlanmaktadır. Bu amaç cümlesinde yer alan ‘içselleştirme’, özgür eylemde bulunma ve sorumluluk alma becerisinin kazanılmasını gerektirir. Bu açıdan eğitim, bireyin toplumsal değerleri içselleştirdiği ve benliğini geliştirdiği önemli bir süreçtir. Ayrıca çevre ile etkileşim içinde süregiden ve bireyin kendini kontrol etmesi gereken bir süreç olması bakımından da eğitim, bireye otokontrol imkânını sunan dinamik bir niteliğe sahiptir. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi ve içselleştirmenin gerçekleşebilmesi için bireyin yaratıcılığının bastırılmaması, aşağıda ifade edeceğimiz ‘özne olma durumu’na imkân tanınması gerekir ki bu, ülkemizde genel kabul

¹ Konu ile ilgili bir değerlendirme için bkz. (Çelikel, 2014).

² Bu dinamizm fikri, akıl-değer ilişkisi bağlamında ahlaki fâil olarak özneye yapılan vurguda da kendini gösterir. Bunun için bkz. (Türer, 2015, 147).

³ Düvenci’ye göre de “nitelikli öğretim, temelde anlamının olduğu bilginin kazandırılmasıyla olanaklı olabilir. Bu da bir otoriteye dayanılarak kabul edilen bilgi değil, öğrencinin kendisince ulaşılan, kendisinin kıldığı, kendine dayanarak içselleştirdiği bilgidir.” Bu değerlendirme için bkz. (Büyükdüvenci, 2019, 233).

⁴ Dersin amaçları için bkz. (MEB, 2018, 8).

gören yapılandırmacı eğitim yaklaşımının vurguladığı ‘bireyin sürece aktif katılımı’ fikrine de yabancı değildir.

Bu makalenin temel amacı değerler eğitimi yaklaşımlarında ‘özne olma durumu’na yapılan vurgunun din eğitime sunacağı katkıyı belirlemektir. Bunun için de makalede literatür taramasına dayanarak, (i) öncelikle değerler eğitimi yaklaşımlarının ‘özne olma durumu’na yaptıkları vurgu betimlenmiş, (ii) ardından bu vurgunun hümanist psikoloji ekolüne mensup Rollo May tarafından problematik bir bakış açısıyla nasıl işlevsel kılındığı gösterilmiş ve (iii) en nihayet mesele din eğitimi bakımından değerlendirilmiştir.

1. Değerler Eğitiminde ‘Özne Olma Durumu’

‘Özne olma durumu’ insanın, yapıp ettiklerinin farkında olan dolayısıyla bunların sonuçlarından da sorumlu olan bir varlık olduğuna vurgu yapar. Bu durum sosyolojide yapı-fâil ikiliği çerçevesindeki tartışmalar bağlamında zikredilir. Buna göre insanın varoluşu sadece nesnel ve edilgen bir dünya karşısındaki eylemlerle izah edilemez, onun toplumsal yapılar içinde herhangi bir eylemi gerçekleştirme potansiyeli de vardır (Bilton, 2009, 16-17; Çelikel, 2020).⁵ Bu potansiyele yapılan vurgu, ‘insanın özgürlüğü’ meselesiyle birlikte, ahlak olgusuna ‘olabilen varlık’ (Taşdelen, 2020, 46) fikri temelinde insan doğası üzerinden bakmaya imkân tanır.⁶ Tam da bu noktada ahlaki eğitimin ayırt edici vasfı ortaya çıkar: İnsanları uyumlu kılmaktan ziyade kendilerine hükmeden ve körleştiren şeyden kurtarmak (Reboul, 1991, 116). Başka bir ifadeyle insanı “kendisi için kendisi vasıtasıyla kendisinden kurtarmak.” (Fazlur Rahman, 2014, 4). Bu haliyle özgür kılmanın yolu, öğretimi aktif kılmaktan geçer, yani insan eylem yoluyla özgür kılınır (Reboul, 1991, 116). Bundan dolayı felsefi açıdan ahlaki eylemin öğeleri belirlenirken sorumluluk fikrini besleyen ‘ahlaki fâil/özne’ ile seçme edimine-iradeye imkân tanıyan ‘oto-determinizm’ ön plana çıkarılır (Billigton, 2015, 407; Cevizci, 2015, 147-150). Ahlaki failin üç temel özelliğine de bu anlamda dikkat çekilir: (i) Her şeyden önce üstlendiğim rollerin üstünde bir kimliğe sahip olduğumu anlamalı ve kendimi insanlara bu şekilde tanıtmalıyım. (ii) Daha sonra sadece ‘birey’ değil ‘rasyonel’ birey olduğumu fark etmeliyim. (iii) En nihayet rasyonel birey olmanın bana sahip olduğum rollerden kaynaklanan sorumluluğun üstünde bir sorumluluk yüklediğini anlamalıyım (MacIntyre, 1999, 315-316). Bu açıdan ahlaki gelişimde bireysel bilinç, toplumsal bilinçten daha etkilidir. Zira birey toplumsal ahlaki eğitim süreci içinde içselleştirmekle kalmaz aynı zamanda bunlara ilişkin kendi hükmünü de verir. Bu şekilde birey ‘toplumsal denetimin nesnesi’ olmanın ötesinde ‘bilinçli bir özne’ olarak toplumsal varlığını sürdürür (Ev, 2021, 59). Bu açıdan eğitimde amaç ile faaliyet arasında hayati bir ilişki vardır.

Değerler eğitiminde ‘özne olma durumu’na göz ardı edilemeyecek bu ilişki bağlamında vurgu yapıldığını söylemek mümkündür. Nitekim genel manada değerler eğitimi yaklaşımlarını incelediğimizde insan anlayışının pasif noktadan aktif ve dinamik bir noktaya doğru geliştiği görülür. Değerler eğitimi yaklaşımları geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım olmak üzere üç grupta ele alınır. Her yaklaşım benimsediği öğretim yöntemi bakımından farklılık arz eder. Geleneksel yaklaşımda “açıklama, davranış geliştirme, örnek davranışlar gösterme, tekrarlama” gibi yöntemler hâkimken, bilişsel yaklaşımda “değerlerin önemini anlama, düşünme, olumlu olumsuz yönlerini görme, diğerleriyle karşılaştırma” önemli hâle gelmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda ise “değerlerin kişiler arası iletişim ve etkileşimle kazandırılması” esastır (Güneş, 2016, 6). Dolayısıyla en nihayet değerlerin öğreniminde insanın aktif çabası ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte değerlerin sosyal etkileşim yoluyla öğrenildiği kabul edildiğinden insanın zihinsel gelişimiyle birlikte sosyal ilişkilerine de önem verilmektedir. Bu çerçevede beceri

⁵ Söz konusu tartışmanın din eğitimi bakımından değerlendirilmesi için bkz. (Çelikel, 2020).

⁶ Heller, özellikle “iyi insanların nasıl mümkün olduğu” sorusunun insan doğasına dair bir kuram geliştirmeden yanıtlamak bir yana ele bile alınamayacağını dile getirir. Bunun için bkz. (Heller, 2006, 31 vd.)

yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, tematik yaklaşım teknikleri, öğretme yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşımlardan da yararlanılmaktadır (Güneş, 2016, 9-10). Bunlara ek olarak değer bilinçlendirme yaklaşımı, kişilerin değerlerinin açık anlayışına sahip oldukları, davranışları ile değerleri arasında tutarlık sahibi oldukları, değerlerini kendileri ve dünya için ideal olarak öngörebildikleri ve hem kendileri hem de başkaları için aynı değerleri amaçladıkları bir değer eğitimi öngörmektedir (Bacanlı, 2017, 25-26).

Aydınlanma felsefesine dayanan yaklaşımlar geliştiren bu değerler eğitimi akımlarının, felsefi temelleri itibarıyla ‘bireyin özerkliği’ni merkeze almalarından dolayı eleştirildiği de göze çarpmaktadır (Altıntaş, 2012, 32-33).⁷ Burada aydınlanma düşüncesinin her türlü otoriteyi reddeden özerklik yaklaşımını dinle ve din eğitimiyle bağdaştırmak çelişkili bir durum olarak görülebilir. Ancak bu çelişkiye rağmen, ahlaki otonomi fikrinin din eğitimi için önemli çıkarımlar sunduğunu da söylemeliyiz. Her şeyden önce bu düşünce sisteminin, din de dahil, her türlü otorite fikrini reddetmesinin arka planında bu düşünce havzasında hâkim olan din anlayışının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu da bize insanları uç noktalara sevk edebilecek din algısını sorgulamanın yanında ‘din eğitimi biliminin dini’⁸ meselesine tutarlı, makul katkılar sunma imkânını sağlar. Ahlaki otorite fikri bağlamında değerlendirdiğimizde de din, insanlar için dıştan bir müdahale olmanın ötesinde ahlaki öznenin inanç kaynaklı bağını temsil eder (Soyucak, 2019, 148-150).⁹ ‘Özne olma durumu’ ise bu bağın niteliğini etkiler. Bu bağ sadece tecrübi yönüyle söz konusu etmek de insana yaklaşımın atomik karakterini açığa çıkarır ki bu, her zaman için manipülasyona müsaittir. Oysa bütüncül yaklaşım tarzı, insanı tüm özellikleriyle dikkate almayı gerektirir (Dirimeşe, 2013)¹⁰. Ahlak yolundan sapabilen bir varlık olan insanın bu yolda manipüle edilmemesi için de ‘özne olma durumu’na dair farkındalığını besleyerek inandığı değerleri içselleştirebileceği bir eğitim sürecinden geçmesi elzemdir.

Söz konusu değerler eğitimi yaklaşımlarını teolojik temellendirme gayreti ve seküler paradigma bahanesiyle mahkûm etmek de bu yaklaşımların ahlaki değerler ile insan tabiatı arasındaki ilişkiye yaptıkları vurguyu görmezlikten gelmekten başka bir şey değildir. Zira ahlaki değerlerin uygulanabilirliği bakımından bu ilişki söz konusu yaklaşımların temel hareket noktalarından biri olmuştur. Söz konusu ilişki, ahlaki değerler ile insanın ruhi ve sosyal ihtiyaçlarının çelişki arz etmemesi gerektiği fikrini de mündemiçtir. Bu fikir, ahlaki hayata uygulanması mümkün olmayan kurallar manzumesi olmaktan öte bir noktaya taşır. Bir başka deyişle ahlakın yaşanabilir olması, ahlaki fâilin tabiatı ile ne derece uyumlu olduğuna bağlıdır (Soyucak, 2019, 47-50). O halde ahlak insandan tamamen bağımsız olmadığı gibi insan ahlaki değerlere otomatik olarak uyan bir varlık da değildir (Soyucak, 2019, 165; Güngör, 1995, 228). Zira “insan varoluşsal olarak ahlak öznesi olmaya mahkumdur.” (Soyucak, 2019, 14). Bu vurgu insanın kendisine öğretilen değerleri benimseme yeteneği yanında, düşünme ve yanlış bulma yeteneğini de belirginleştirir. Dolayısıyla ahlakın söz konusu olduğu yerde iyi-kötü arasını ayırt edebilecek zihni

⁷ Bu konuda ayrıntılı bir analiz için bkz. (Tüzer, 2015).

⁸ Bu meseleyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. (Tosun, 2020, 6)

⁹ Akseki’ye göre “Allah’ın söylediği, bizim fitratımıza uygun şeylerdir, akıl da bizim fitratımızdandır. Onun için, ilahi emirleri fitratımıza ters düşen buyruklar gibi görmek son derece yanlış bir anlayıştır. Eğer bu yanlış anlayışı savunursanız, o zaman dışarıdan gelen bir müdahaleyi, ahlakın otonomluğuna zarar veren bir müdahale gibi görürsünüz ...aslında bizim dinimiz, bizim kitabımız, bizim tabiatımıza ve fitratımıza muhalif bir emir getirmediği için, ahlaka da akla da ve irade hürriyetine de bunu bir müdahale saymak yanlıştır. Ancak bu ne zaman bir müdahale gibi olur eğer fitratımız bozulmuş ise, hatta bu fitratla ilgili bozulmanın uzantısı olarak aklımız bozulmuş ise fonksiyonel açıdan, o zaman ilahi emirleri, bize dışarıdan gelen, empoze eden, bugünkü moda tabirle dayatan hükümler olarak görürüz. Halbuki bizim dinimizin hükümleri bu türden hükümler değildir.” Bu konuda bkz. (Aydın, 2004, 30). Erol Güngör’e göre de “insan iradesi dışında herhangi bir kuvvet kabul etmediğimiz taktirde, onu adalette de gaddarlıkta da kendi başına bırakıyoruz demektir.” Bu konuda bkz. (Güngör, 1995, 125).

¹⁰ İnsanın bütünlüğü meselesi din eğitimi temellendirirken de önemli bir çıkış noktası olmuştur. Bunun için bkz. (Dirimeşe, 2013, 176-185).

olgunluğa sahip bir insan varlığı kaçınılmazdır (Güngör, 1995, 11-12). Bu yüzden ahlaki açıdan akli faal bir meleke olarak kabul etmek, insanın varoşuluna uygundur ve etik açıdan alışkanlık ile sorgulama birlikte bulunmak durumundadır (Soyucak, 2019, 99). Bununla birlikte ahlakın gayesini yaşamak değil de yaşatmak olarak belirlediğimizde ahlak eğitimi insanı bütün yönleriyle dikkate almayı gerektirmektedir (Güngör, 1995, 47). Böyle bir yaklaşım, ahlaki şahsiyetini şekillendirirken farklı kaynaklardan etkilenen insana bu farklı etkileri uyumlu bir bütün haline getirme problemini aşmada da yardımcı olacaktır (Güngör, 1995, 24).

Bu çerçevede değerler eğitimi yaklaşımlarını incelediğimizde, geleneksel yöntemlerle yapılan değerler eğitimine karşı geliştirilen değer açıklama yaklaşımında değerlerin telkin yoluyla öğretiminin bireylerin değerlerini gerçekleştirmeleri için yeterli olmadığı gerekçesiyle değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme tekniklerinin kullanılması teklif edilmiştir (Akbaş, 2008, 12). Bunlara göre gençlerin rol-model örneklerinin sayısının artması, onları iyiye seçme sürecinde bocalamaya sevk etmektedir. Bu yüzden kendi değerlerinin farkına varamayan gençler karar alma sürecinde her türlü manipülasyona açık hale gelmektedirler (Akbaş, 2008, 12-13; Arıdağ, 2014, 85). Bu durumun önüne geçebilmek için, geleneksel yaklaşımda toplumsal hayatın devamı için elzem olan saygı, sorumluluk, güvenilirlik, adil olma gibi temel ahlaki davranışların doğrudan ya da dolaylı olarak öğretilmesi esasken, değer açıklama yaklaşımında bireyin ahlaki muhakeme yapması ve değerleri üzerine düşünmesi esas alınmıştır. Bunun için de bireyin bilişsel süreçlerini kullanmasına dikkat çekilmiştir (Akbaş, 2008, 23). Piaget ve Kohlberg’in ahlaki gelişim teorileri de bu açıdan dikkat çekicidir. Zira her iki teori de nihai safhada otonomi fikrini desteklerken (Güngör, 1998, 55) değerlerin içselleştirilmesi ile insan olma arasında sıkı bir ilişkiyi öngörür (Cevizci, 2014, 19-20).

2. Temel Sorun: Öznenin Merkezinden Kopması

Yukarıda vurguladığımız ‘özne olma durumu’nun ihmali, yine sosyolojik bakımdan, seçme edimi, alternatif eylem imkânı, irade gibi temel özelliklerin yitimi anlamında ‘öznenin merkezinden kopması’ olarak tanımlanmıştır (Swingewood, 2014, 336). Hümanist psikolog Rollo May, bu kopuşun nedenlerini değerler bağlamında ele almış ve temel sebep olarak değerlerin içinin boşalmasını, gelenek ve âdetlerin geçerliliğini yitirmesini göstermiştir. Ona göre modern Batılı birey bu durumu derinden yaşadığı için kendini önemsiz hissetmiş ve kendi dünyasında kendini bulmakta zorluk çekmeye başlamıştır. Bununla da kalmamış teknolojinin muazzam gücü insanın kendine dair bu kuşkulu bakışını güçlendirmiş ve beraberinde insanda anlam duygusunun kaybına yol açmıştır. Bu durumda insan için sorumluluk duygusunun da bir anlamı kalmamıştır. Zira insan kendini gerçekleştirme yolunda etkisiz kalarak kendi dışındaki güçlerin pasif kurbanı olmuş ve kendi anlamını yitirmiştir (May, 2018, 53-62).¹¹

May’e göre insanın yaşadığı bu durum, yani birey olarak önemsenme duygusunun çöküp bireysel kararlılık ve sorumluluk yetisinin kaybolması, uç noktalarda dışavurum göstererek anksiyete olarak belirir (May, 2018, 63-64). Tam bu noktada insan, kendi kimliğini bulma ve muhafaza etme mücadelesiyle karşı karşıya kalır (May, 2018, 53, 73). May, bu mücadele alanında değerlerin önemine vurgu yaparak, anksiyeteyi bireyin benlik olarak var oluşuyla özdeşleştirdiği değerlerin tehdidine karşı verdiği bir tepki olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda kişinin sahip olduğu değerlerin kendilerine yönelen tehditlere karşı gücü ile anksiyeteyle başa çıkma arasında doğru orantılı bir ilişki vardır:

¹¹Güngör de teknolojik gelişmenin hızı sosyal gelişmenin hızından fazla olduğunda insani değerlerin tehlikeye düştüğünü dile getirmiştir. Ona göre Batının yaşadığı siyasi, ahlaki ve fikri buhranın arkasında sanayideki gelişimin sosyal bünyeyi değiştirmesine bağlı olarak geleneksel değer sistemlerini büyük oranda sarsması ve yeni medeniyet için manevi bir temel kurulumaması yer almaktadır. Öyle ki bu temelsizlik insanı büyük bir boşluğun içine sürüklemiştir. Bu konuda bkz. (Güngör, 1995, 199-200).

“Kişinin değerleri, o değerlere gelen tehditten ne kadar güçlüyse anksiyeteyi o kadar güçlü karşılar.” (May, 2018, 88). Dolayısıyla anksiyetenin devam etmesi durumunda temel sebep, kültürdeki değer parçalanmasıdır. Bu noktada özellikle genç kuşağın anksiyetesinin temelinde, kendilerini dünya ile ilişkilendirebilecekleri geçerli değerlere sahip olamamaları yatmaktadır (May, 2018, 75).

Bu durumun önüne geçmek için May, bireyin değerleri içten bir şekilde deneyimlemesi gerektiğini söyler. Zira bu şekilde kişi olarak kendinin farkına varan birey, kendisini adayacağı bir şeyler de kazanır. Ona göre bunu sağlayacak en önemli değer kaynaklarından biri de dindir. Burada değerlerin deneyimlenmesi, bireyin içinde bulunduğu ortamın değer oluşturuca yönüne işaret eder. Bu yüzden eğitim sürecinde öğrencilere ‘değer içeriklerinin verilmesi’nden ziyade ‘değer oluşturma eylemi’ öğretilmelidir. Değer eğitiminde bu tür bir yaklaşım bireyin anksiyete anında bizzat seçme yetisini kullanarak deneyim sahibi olmasını sağlayacaktır. Bu durumda da öğrenciye kendi değerlerini oluşturarak bir yaşam tarzına bağlanma fırsatı sunulduğu için anksiyete nevrotik olmaktan ziyade yapıcı yönüyle devreye girmiş olacaktır (May, 2018, 88).¹² May bu bağlamda, öğrencilerin değerlerinin kaçınılmaz bir şekilde harici işaretlere kaymış olmasından ve bunların ebeveynler ile okul yetkilileri tarafından dayatılmış olmasından da şikayetçidir: “Şimdilerde, zorunlu derslerinden aldığı B ile yetinen ve kütüphanede gezinip geceleri yürüyerek yıldızları seyreden ve ruhuna davetiye çıkaran parlak öğrencinin (Tillich’in ‘olma cesareti’ne sahip çocuğun) değerleri diğer arkadaşlarından iyice farklılaşıyor ve artık bu çocuk ucube sayılıyor.” (May, 2018, 78-82).

Bu durumda toplumun uyumlu bir ferdi olmak da öğrenciyi anksiyeteden kurtaramayacaktır. Zira öğrenci kendi ruhunu ve insanlığını da koruma gayreti ile kuşkuculuktan da kurtulamayacaktır. Kuşkuculuğu da besleyen bu gayretkeşliğin apati* ile neticelenmemesi için öğrencinin kendi değerlerini geliştirmesi kaçınılmaz olacaktır. Ne var ki bunun gerçekleşmesi de dışsallaştırılmış verilere saplanıp kalan öğrenim süreci içinde pek mümkün olamayacaktır. Çünkü “veri üzerine veri toplamaya yapılan vurgularla eğitimi dışsallaştırmanın ta kendisi öğrencinin kimliğini deneyimlemesini engellediği gibi anksiyetenin de ana nedenidir.” (May, 2018, 78-82). Russell da toplumsal uyum için körü körüne bağlanmayı reddeder. Bireylerin benimsenmiş töre ve inançlara eleştirel bir gözle bakmasını sağlayacak bir eğitim tarzı onların toplum içinde kendilerine düşen görevleri yerine getirmesini sağlamakla kalmayıp, kendilerini aşarak topluma yön vermelerine de imkân tanır (Küken, 1996, 211). Onun bu görüşü, sosyolojizmin ortaya koyduğu ahlak anlayışındaki zaafı da giderir. Yani ahlaki sadece toplumsal uyum olarak görmek ve bireyi yok saymak, onu ahlaki özne kılan özgürlüğünden soyutlar. Çünkü bu durumda birey dıştan zorlanır ve güveni kendinde değil dışta arar. Nihayetinde bireyin ahlaki hayatı dinamik karakterini kaybeder ve birey değer üreten varlık olmaktan uzaklaşır (Gündoğan, 2015).

¹² May’ın anksiyete ile ilgili izahını kavramı netleştirmek için burada aynen aktarmayı uygun buldum: “Odadaki biri ‘Yangın var!’ diye bağırınca, birden başımı kaldırıyorum, kalbim hızla çarpmaya başlar, kaslarımın daha etkin çalışması için tansiyonum yükselir; alevin yerini daha iyi saptamam ve iyi bir çıkış yolu bulmam için de duyularım keskinleşir. Bu *normal endişedir*. Fakat ben kapıya doğru ilerlerken, kapalı veya engellenmiş olduğumu görürsem ve başka da çıkış yolu yoksa duygusal durumum anında farklılaşır. Kaslarım kasılmaya başlar, duyularım körelir, algılarım zayıflar. Yönümü bulamam. Kâbus görüyorum sanırım, paniğe kapılıyorum. İşte bu *nevrotik anksiyetedir*. İlk durumdaki duygu yapıcıdır ve bizi tehdit eden duruma karşı hazırlık yapmamızı sağlar. İkinciye yani nevrotik anksiyete ise yıkıcıdır. Bilinci daraltan, farkındalığı engelleyen ve uzadığı zaman gayrişahsişmeye ve apatiye yol açan bir durumdur. Anksiyete kişinin kendi benliği ile nesnel dünya arasındaki ilişkiyi kaybetmesidir. O anda öznellik ile nesnellik arasında ayrımın bulanıklaşması yüzünden anksiyete halindeyken hareket edemez hale gelir, felç oluruz. Anksiyete kişinin dünyasını yitirmesidir ve ‘öz benlik’ ile ‘dünya’ her zaman karşılıklı ilişki içinde olduğundan bu, aynı anda kişinin dünyasını yitirmesi, kendi benliğini kaybetmesi anlamına gelir.” Bkz. (May, 2018, 74-75).

* Apati (Apathy): “Motivasyon, ilgi veya hedefe yönelik davranış eksikliği ve kişinin çevresine kayıtsızlığı. Apati genellikle şiddetli depresyon veya şizofreni ile ilişkilidir. Bununla birlikte Alzheimer, Parkinson hastalığı ve diğer nörodejeneratif hastalıklarda da önemli bir davranışsal semptomdur.” Bkz. (VandenBos, 2007, 67).

May, öğrencinin pasif olma hali ile eğitim sürecinin niteliği arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu da dile getirir. Ona göre edinme eylemi üzerine kurgulanan bir eğitim sürecine zorla dahil edilen bireyin keşif duygusu da kaybolur. Böylece pasif hale gelen öğrenci, kendisine sunulan veriler ile olgular arasındaki ilişkiyi kavrayamaz ve her türlü telkine uyma hususunda son derece arzulu olur. Ancak bu arzu hali kendine ihanet hissini de güçlendirdiğinden anksiyete kaçınılmaz olur. Sonuçta öğretim süreci boyunca sunulan verileri kendisi ve bilinciyle ilişkilendiremeyen öğrenci, orijinalliğini ve yaratıcılığını kaybeder. Bununla birlikte faydası olmadığı gerekçesiyle imgelem ve hayal gücü gibi unsurlar da göz ardı edilir. Oysa insan kendi dünyasını inşa ederken hayal gücü ile kurduğu ilişki son derece etkilidir. Yine kendi orijinalliği sayesinde insan diğer insanlarla ilişkilerini deneyimleyerek kendi kimliğini inşa eder. May’a göre, “ben deneyimi” dediği bu durumun yitimi, estetik ve tinsel hassasiyetin kaybını da beraberinde getirir. Sonunda eğitim sürecinin kendisi nevrotik anksiyetenin temel sebebi haline gelir (May, 2018, 78-82). İşte bütün bu olumsuzlukların üstesinden gelebilmek için eğitim, “bilincin genişleyip derinleştirilmesini” amaç edinmelidir: “Öğrencilerin endişeleriyle başa çıkmalarını istiyorsak eğitim, onların hassasiyetlerini genişletip, algılarını derinleştirmeli ve her şeyden önemlisi okuduklarındaki anlamlı parçaları algılama yetisini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.” (May, 2018, 83-87).

Hümanist psikoloji geleneği içinde yer alan May’ın eğitime dair bu düşünceleri, varoluşçulukta da karşılık bulur. Nitekim onun içinde yer aldığı gelenek varoluşçuluk diye de tanımlanır. Varoluşçulukta özgürlük ve bilinç durumu, değerlerin içselleştirilip sosyal hayata yansıtılması bakımından temel şart olarak addedilmiş, insanın otantikliğine* ket vurmayacak bir eğitim fikri desteklenmiştir.¹³ Ayrıca insanı sadece değer taşıyan değil değer yaratan bir varlık olarak tanımlayarak ‘özne olma durumu’na yaptığı vurgudan dolayı varoluşçuluk, etik bir teori olarak da yorumlanmıştır (Cevizci, 2011). Yine bilince ve bilincin genişlemesine yapılan bu vurgu, Freire’de de belirir. Klasik anlayışı eleştirel çerçevede “Bankacı Model” olarak tanımlayan Freire, onun yerine “Problem Tanımlayıcı Modeli” salık verir (Yılmaz, 2016). Freire’nin bu yaklaşımı din eğitimi bakımından da kayda değer bulunmuştur.¹⁴

3. Din Eğitimindeki Uzanımlar

Değerler eğitimi genel olarak insanlara belli değerleri kazandırmayı hedefler. Ancak bu hedefler değer kavramı temelinde, değerler eğitime yüklediğimiz anlam doğrultusunda farklılık arz eder. Değerler eğitimini bireylere belli erdemleri kazandırmak ya da toplumsal uyumu sağlamak şeklinde tanımlayabiliriz. Toplumsal uyum gözetilirken bireyin ahlaki açıdan karar alma yeterliliği de ihmal edilmemelidir. Zira bireyin bu yeteneğinin geliştirilmesi onun özgür seçimleri doğrultusunda eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmesini, davranışlarının iç kontrollü olmasını sağlar (Tosun, 2016, 157-158). Tam bu noktada amaçlar açısından din eğitimi ile değerler eğitimi kesişir. Böylece, bir bakıma değerler ile din arasındaki ilişkiden hareketle, değerler eğitimi ile din eğitimi arasındaki ilişki üzerine konuşma imkânı doğar. Nitekim din, değerlerin hem kaynağı hem de güçlü bir dayanağıdır ve değerlerin benimsenip davranışa dönüştürülmesinde etkilidir (Bacanlı, 2017, 24; Serinsu - Doğan, 159).

Her iki eğitim alanındaki etkileşimde din eğitime yön veren dinî algı ya da anlayışın niteliği son derece önemlidir. Her şeyden önce sahip olunan dinî anlayışın, ahlaki otonomi/özerklik fikrini ne derece desteklediği ya da eğitim sürecine dahil etmeye izin

* Otantiklik, “varoluşçu temellere sahip bir kavram olup, ötekilerden ve dünyadan soyutlanmadan bireysel eylemleri ile kendi biricikliğini ortaya koyan insanın durumunu betimler.” Bkz. (Yılmaz, 2016, 310). Kişisel gelişim bakımından kavramın felsefi analizi için bkz. (Guignon, 2018).

¹³ Somut bir örnek için bkz. (Tüzer, 2009).

¹⁴ Din eğitimi bakımından bir değerlendirme için bkz. (Selçuk, 1998).

verdiği önemlidir. Zira özerklik, dinlerin özerkliğe şüpheyile baktığı gerekçesiyle, din eğitiminin süreklilik arz eden sorunu olarak yorumlanmaktadır. Özerklik ile dinî aidiyet ve itaatin bağdaşamayacağından hareketle, özerklik fikriyle beraber bireysel arzuların dinî cemaatin ihtiyaç ve kimliğinin üstüne çıkacağından endişe edilmektedir. Oysa çağdaş din eğitimi yaklaşımları özerklik meselesini öğretim sürecinin ve bu sürecin niteliğini belirleyen felsefi, teolojik düşünme biçiminin merkezine yerleştirmektedir. Böylelikle din eğitiminin, benliğin inşasında dinin rolünü anlamak açısından genel eğitim anlayış ve yaklaşımlarına, merkezde yer alan özerklik fikrini geliştirecek zemini sağlamlaştırma bakımından katkıda bulunması beklenmektedir (Conray - Davis, 2019, 455).¹⁵

Bununla birlikte söz konusu katkı, din eğitimine, bireyin kendini tanımasını sağlayacak bir işlev de yüklemektedir. Zira Kur’ân’ın “davranışa yönelik amaçlılığı” (Rahman, 1997, 27-28; Dirimeşe, 2017, 130-236), yani bireyin davranışlarını değerlere yönelimle kıymetlendirme gayreti de bu fikri destekler mahiyettedir. Bu yüzden dinî öğreti öğretime konu yapılırken “bireyin kendisini uydurmak zorunda olduğu bir kurallar bütünü olarak aktarılacak yerine bireyin gelişimine katkı sağlayan, varoluşu yorumlayan ve hayatın problem çözücü kaynaklarından biri olarak iş görmek zorundadır.” (Selçuk, 2005, 207). Bu zorunluluk, din ve dinî değerlerin okuldaki yerine dair tartışmaların merkezine dininin kendisinden ziyade insan ve değerlerini çekmiştir. Böylece değerleri hem toplum hem de birey bakımından bir bütün olarak öğretmek ve yaşantı alanına dahil etmek fikri olgunlaşmıştır. Bu noktadaki farklılıklar da dikkate alınınca insancıl ve çoğulcu bir okul arayışı belirginleşmiştir (Tosun, 2016, 159-161). Bu, Din Eğitimi Bilimine yüklenen anlamla doğrudan ilgilidir. Zira bu bilim dalı, dinî bilginin aktarımından öte, dinin toplum tarafından anlaşılmasıyla birlikte insanın dinle olumlu ve yapıcı bir şekilde buluşmasını hedefler. Bu yüzden dini etkili bir şekilde öğretebilmek için öncelikle insanı tanımak gerekmektedir (Polat, 2015, 147-148).

Makalenin ana vurgusu olan ‘özne olma durumu’na dayalı bir değerler eğitimi anlayışının, din eğitimi ile bağdaştırılması, felsefi ahlaktan yana bir temellendirmeyi çağrıştırdığından din eğitimi bakımından çelişkili bir durum olarak görülebilir. Ancak din adına dahi olsa özne fikrini reddetmenin insana dair parçacı bir yaklaşımı destekleyeceği unutulmamalıdır. Aksi taktirde din eğitimi açısından “böyle bir etik özne nasıl ahlaki otorite olabilir?” (Soyucak, 2019, 147-148) sorusuna makul bir cevap bulmak oldukça güç olacaktır. Kendi kültür coğrafyamızda dinden de beslenerek gelişen özne anlayışının, “suçlu benlik esaslı Batılı öznenin çok farklı bir özne olduğu”na dair bir değerlendirme (Arkonaç, 2012), bu yönde atılacak bir adımın pek de yabana atılacak kıymette olmadığına göstergesidir. Ancak bugün din eğitiminin böyle bir adım atmasının önündeki en büyük engel, eğitim sürecinde insani potansiyelin çoğu zaman göz ardı edilmesi problemidir. Bu ihmal, genellikle din adına insanın eğitim yoluyla manipüle edilmesine yol açar. Bunun altında insanın değerlere yönelimli varlık olmasının onu aynı zamanda eyleme geçiren temel motivasyonu sağlaması yer alır. Bu motivasyonun doğru yönde işlemesi için ‘özne olma durumu’nu besleyecek bir din eğitimi yaklaşımı elzemdir. Bu yönde atılacak adımların önündeki en büyük engel de grup aidiyetini önceleyen muhafazakâr düşünce yapısının ‘özne’ fikrini dışlayan pragmatik tavrıdır.

Sonuç

Eğitim, en genel manada ‘davranış değişikliği süreci’ olarak tanımlanmıştır. Bu değişikliğin nasıl olacağına dair tartışmalar, eğitimin farklı alanları bakımından, hâlâ canlılığını korumaktadır. Bu alanlardan biri de değerler eğitimi alanıdır. Değerler eğitimi ile ahlak eğitimi birbirinden ayrı alanlar olarak değerlendirilse de her iki alan amaç

¹⁵ Ahmed Hamdi Akseki’nin din ve özerklik ilişkisini Kant’la mukayeseli bir şekilde izaha dönük gayreti dinin katkısına dair kendi kültürümüz bakımından somut bir örnektir. Bu konuda bkz. (Aydın, 2004). Bu bağlamda din eğitiminin birey oluş sürecindeki imkânını tartışan bir çalışma için bkz. (Öz, 2020).

bakımından kesişmektedir. Her ikisi de nihayetinde bireyin ahlaki gelişimini hedeflemektedir. Din eğitimi de bu iki alanla yakından ilişkilidir. Çünkü söz konusu hedef din eğitiminin de nihai amacıdır. Değerler eğitimi ile din eğitimi, dayandıkları temeller bakımından farklı oldukları gerçeğini bir kenara bırakarak insan ortak paydasında analiz etmek, her iki alanı bir bütün olarak işe koşmanın imkânını da belirginleştirecektir. Bunun için de insanın ‘özne olma durumu’na dair farkındalığın öncelikle değerler eğitimindeki yaklaşımların gelişimine belli bir ivme kazandırdığını açığa çıkarmak, ardından bu farkındalığın din eğitimi bakımından uzanımlarını tartışmak önem arz etmektedir.

Ahlaki fail olarak insanın özgürlüğüne ve özerkliğine vurgu yapan ‘özne olma durumu’, değerler eğitimi yaklaşımlarında da dikkate alınmış ve geline nokta insanın bu durumu ile bütünlük arz edecek yaklaşımlar geliştirilmiştir. Öyle ki varoluşçu felsefeye dayanan hümanist psikoloji ekolü de, sosyolojiye ‘öznenin merkezinden kopması’ fikri ile yansıyan, insanın ‘özne olma durumunun yitimi’ probleminden hareketle aksiyolojik temellendirmeye imkân tanıyan analizler yapmıştır. Özellikle Rollo May, değerlerin içinin boşalması ya da değerlerdeki parçalanmanın anksiyeteyi güçlendirdiğini, bundan kurtulmanın yolunun değerleri güçlü bir şekilde içselleştirmekten geçtiğini vurgulamıştır. Bunun için de insanlara sadece değerleri aktarmanın çok etkili olmayacağını, bunun yerine öğrenciye değer oluşturunca yönünü keşfettirecek ve geliştirecek bir anlayışın eğitim sürecine yön vermesi gerektiğini dile getirmiştir.

Değer üreten bir varlık olarak insana yapılan bu vurgu, din eğitimi bakımından da göz ardı edilemeyecek bir husustur. Nitekim din eğitimi, değerlerin en güçlü kaynağı olarak dini kabul eder. Kaynağın güçlü olarak nitelendirilmesi, değerlerin içselleştirilmesinde söz konusu kaynağın daha etkili olduğu fikrini destekler. Yani bizatihi din, değerlere yönelimli bir hayatı güçlendirir. Bu gücün devamı ise din anlayışının, özgürlük, özerklik, fâillik ve sorumluluk gibi meselelerde ne derece insani bir niteliğe sahip olduğuna bağlıdır. Bunun en somut göstergesi de din adına gerçekleştirilen eğitim uygulamasıdır. Din eğitimi sürecinde ortaya çıkan insan modeli özgürlüğü, özerkliği, fâilliği ve bunlara dayalı sorumluluğu ne derece destekliyorsa o kadar insanidir. Aksi din adına ve dine rağmen insanın ihmali anlamına gelir ki bu, dinin hayatîyeti bakımından da zaafa yol açan bir durumdur. Dinin insanın hayatını anlamlandırma ve dünya görüşü oluşturma yönündeki varoluşsal işlevinin, onu grup aidiyetinin bir aracı kılan meşrulaştırıcı işlevinden daha hayati olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Oktay. “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6/16, (2008), 9-27.
- Altıntaş, Muhammed Esat. “Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10/24, (2012), 31-54.
- Arıdağ, Nermin Çiftçi. “Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi”. der. Y. Sinan Zavalı. *Değerler Eğitimi*. 56-92. İstanbul: Ensar Yayınları, 2014.
- Arkonaç, Sibel Ayşen. “Psikolojideki Özne Kavramı Ve Türkiye’deki Özne Kavramı Üzerine Bazı Düşünceler”. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3/7, (2012), 11-22.
- Aydın, Mehmet S. “Ahmet Hamdi Akseki’nin Ahlak Felsefesi”. haz. Hüseyin Arslan - Mehmet Erdoğan. *Ahmet Hamdi Akseki (Sempozyum)*. 21-30. Ankara: TDV Yayınları, 2004.
- Bacanlı, Hasan. *Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi, 2017.
- Billington, Ray. *Felsefeyi Yaşamak*. çev. Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015.
- Bilton, Tony vd. *Sosyoloji*, çev. Kemal İnal. Ankara: Siyasal Yayınları, 2. Baskı, 2009.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefeye Giriş*. Ankara: Nobel, 2015.
- Cevizci, Ahmet. *Etik: Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Say, 2014.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say, 2011.

- Conray, James C. - Davis, Robert A. "Din Eğitimi". çev. Nejla Doğan. *Eğitim Felsefesi Kılavuzu*. çev. ed. Hasan Ünder. 444-457. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2019.
- Çelikel, Bülent. "Din Eğitimi Sosyoloji Gözüyle Okumak". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, (2020), 33-50.
- Çelikel, Bülent. "Din Eğitiminin Psikolojik Temeli Üzerine Bir Değerlendirme". *Ekev Akademi Dergisi*, XVIII/58, (2014), 537-550.
- Dirimeşe, Erdem. *Kur'an ve Duygusal Zekâ*. Moldova: Lambert, 2017.
- Dirimeşe, Erdem - Ev, Halit. "Din Eğitiminde Sosyal Duygusal Öğrenme Modeli". *Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi*. ed. Hüseyin Aydın - Mizrap Polat. 176-185. Eskişehir: ESOGÜ Yayınları, 2013.
- MEB. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB, 2018.
- Ev, Halit. "Etik, Ahlak ve Eğitim İlişkisi". *Eğitimde Ahlak ve Etik*. ed. Abdurrahman İlğan. 51-79. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2021.
- Rahman, Fazlur. "Pakistan'ın Eğitim Sorunlarının Kur'anî Çözümü". çev. Bülent Çelikel. *İslam'da Eğitime Dair*. 1-15. İzmir: Tibyan Yayınları, 2014.
- Rahman, Fazlur. "Kur'an'da Allah, Evren ve İnsan". çev. Adil Çiftçi. *İslami Yenilenme-Makaleler II*. 27-28. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1997.
- Guignon, Charles B. *Kimim Ben? Otantik Olmak*. çev. Abdüllatif Tüzer. Ankara: Lotus Yayınları, 2018.
- Gündoğan, Ali Osman. "Varoluş ve Ahlak". ed. Lokman Çilingir, *Ahlak Felsefesi Yazıları*. 77-86. Ankara: Elis Yayınları, 2015.
- Güneş, Firdevs. "Değerler Eğitimine Yaklaşım ve Modeller". haz. Arzu Güvenç Saygın - Murat Saygın. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. I. Cilt. 1-20. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2016.
- Güngör, Erol. *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken, 1998.
- Güngör, Erol. *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken, 1995.
- Heller, Agnes. *Bir Ahlâk Kuramı*. çev. Abdullah Yılmaz, Koray Tütüncü, Ertürk Demirel. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006.
- Kenan, Seyfi. "Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?". der. Y. Sinan Zavalı. *Değerler Eğitimi*. 107-117. İstanbul: Ensar Yayınları, 2014.
- Küken, Gülnihal. *Felsefe Açısından Eğitim*. İstanbul: Alfa, 1996.
- MacIntyre, Alasdair. "Social Structures and Their Threats to Moral Agency". *Philosophy*, 74/289, (1999), 311-329.
- May, Rollo. *Kafese Konan Adam*. çev. Aysun Babacan. İstanbul: Okuyan Us Yayınları, 2018.
- Öz, Ayhan. *Din Eğitimi ve Birey Oluşun İmkânı*. Ankara: Eskiye, 2020.
- Polat, Mizrap. "Din-Ahlak Öğretiminin Alanı ve Hedefleri". ed. Cemal Tosun, Mizrap Polat. *Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf*. 5-17. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2015.
- Reboul, Olivier. *Eğitim Felsefesi*. çev. Işın Gürbüz. İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.
- Selçuk, Mualla. "Din Öğretiminde Etik". *Erdem: Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, 15/44, (2005), 203-212.
- Selçuk, Mualla. "Din Eğitimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?". *İslamiyat*, 1, (1998), 73-87.
- Serinsu, Mehmet Enis - Doğan Recai. "Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde 2-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin Ailede Değer Eğitimi İlkeleri". *Dini Araştırmalar*, 23/58, (2020), 151-170.
- Soyucak, Rabia. *Ahlakta Evrensellik ve Değişme*. İstanbul: Ötüken, 2019.
- Swingewood, Alan. *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*. çev. Osman Akınhay. Ankara: Agora Yayınları, 2014.
- Taşdelen, Kurtoğlu Demet. *Kendini Varedebilme Etiği*. İstanbul: Pinhan, 2020.

- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem, 2020.
- Tosun, Cemal. “Din Öğretiminde Değer Öğrenme”. ed. Cemal Tosun. *Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. 157-202. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016.
- Türer, Celal. “Ahlak ve Eğitim”. ed. Lokman Çilingir. *Ahlak Felsefesi Yazıları*. 143-155. Ankara: Elis Yayınları, 2015.
- Tüzer, Abdüllatif. “Postmodernizm ve Tanrı’nın Ölümü: Öznenin Arkeolojisi Üzerine Bir Deneme”. *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, XII/2, (2015), 73-124.
- Tüzer, Abdüllatif. “Varoluşçu Düşünür Martin Buber’in Diyalog Felsefesi ve Bu Felsefi Yaklaşımın Eğitim Açısından Uzanımları”. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, (2009), 18-39.
- VandenBos, Gary. *Apa Dictionary of Psychology*. 2. Edition. Washington: APA, 2007.
- Yılmaz, Zafer. “Paulo Freire’nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim”. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, (2016), 299-313.