



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**BİREY VE TOPLUM MERKEZLİ İDEOLOJİK YAKLAŞIMLAR
BAĞLAMINDA ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİ**

(Doktora Tezi)

Şeyma TURAN

**Danışman
Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU**

**RİZE
2025**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında, Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU danışmanlığında, Şeyma TURAN tarafından hazırlanan *Birey ve Toplum Merkezli İdeolojik Yaklaşımlar Bağlamında Örgün Din Öğretimi* adlı bu tez çalışması, 03.01.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Unvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU	
Üye	: Prof. Dr. Hacı Yusuf ACUNER	
Üye	: Prof. Dr. Adem BELDAĞ	
Üye	: Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT	
Üye	: Prof. Dr. İbrahim TURAN	

ETİK BEYAN

Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Birey ve Toplum Merkezli İdeolojik Yaklaşımlar Bağlamında Örgün Din Öğretimi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

21/01/2025

Şeyma TURAN

ÖN SÖZ

Din öğretiminin ideolojik perspektifini birey ve toplum merkezli olarak ele alan bu çalışmanın ortaya çıkmasında ve olgunlaşmasında kuşkusuz fikir, eleştiri ve önerileriyle pek çok kişinin katkısı olmuştur. Bu bağlamda öncelikle akademik anlamda ufkumu açan ve beni cesaretlendiren; araştırma konusunu belirlemeden araştırmayı sonuçlandırmama kadar tüm süreçlerde beni destekleyen değerli Danışman Hocam Prof. Dr. Bayramali Nazıroğlu'na şükranlarımı sunarım. Araştırma konusunun netleştirilmesinde ve araştırmanın daha nitelikli hâle getirilmesinde tez izleme komitelerinin haricinde de her zaman bana yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hacı Yusuf Acuner ve Prof. Dr. Adem Beldağ'a müteşekkirim. Tez savunmama katılarak tezimin iyileştirilmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Ayşe Zişan Furat ve Prof. Dr. İbrahim Turan'a katkıları için teşekkür ederim. Araştırma sürecinde görüş ve eleştirileriyle çalışmanın olgunlaşmasına katkı sağlayan Prof. Dr. Süleyman Turan, Doç. Dr. Emine Battal ve Doç. Dr. Erol Sungur'a; araştırmanın son okumasında katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Zahide Keskin, Öğr. Gör. Barış Tüzüner, Arş. Gör. Hüseyin Cihat Şahin, Arş. Gör. Rümeyza Taşkın, Arş. Gör. Nisanur Ölmez ve İlknur Söylemez'e müteşekkirim. Öte yandan benimle mülakat yapmayı kabul ederek bu çalışmaya katkı sağlayan kıymetli katılımcıların her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü birimince desteklenmiştir. Proje Numarası: SDK-2023-1523 (This work was supported by the Research Fund of Recep Tayyip Erdogan University. Project Number: SDK-2023-1523)

Şeyma TURAN

RİZE / 2024

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	IX
ABSTRACT	X
KISALTMALAR	XI
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	12
1.1. Siyasi İdeolojilerin Tasnifi	12
1.1.1. İdeoloji	12
1.1.1.1. Etimolojik Anlamda İdeoloji	12
1.1.1.2. Tarihsel Gelişim Sürecinde İdeoloji	13
1.1.1.3. Bilimsel Bakış Açılarına Göre İdeoloji	17
1.1.2. Bireycilik ve Toplulukçulukla İlgili Temel Kavramlar	21
1.1.2.1. Birey – Toplum	22
1.1.2.2. Bireycilik – Toplulukçuluk	24
1.1.2.3. Bireyci – Toplulukçu Benlik ve Kültürün Temel Özellikleri	27
1.1.2.3.1. Bireyci – Toplulukçu Benlik	27
1.1.2.3.2. Bireyci – Toplulukçu Kültür	29
1.1.2.4. Bireyci ve Toplulukçu Benlik ve Kültürün Temel Bileşenleri ..	31
1.1.2.4.1. Kimlik	32
1.1.2.4.2. Otorite	34
1.1.2.4.3. Özgürlük	36
1.1.2.4.4. Adalet ve Eşitlik	38
1.1.2.4.5. Kendini Gerçekleştirme	40
1.1.2.4.6. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	43
1.1.3. Bireycilik - Toplulukçuluk Perspektifinden İdeoloji Tasnifi	44

1.2. Türkiye’de İdeoloji, Din, Eğitim ve Din Eğitimi	51
1.2.1. Türkiye’de İdeoloji ve Din	52
1.2.2. Türkiye’de İdeoloji ve Eğitim	55
1.2.2.1. Eğitimin İdeolojik Gücü	56
1.2.2.2. Türkiye Siyasi Tarihinde İdeoloji, Eğitim ve Din Eğitimi İlişkisi	57
1.2.2.3. Din Öğretimi ile İlgili Kanunların İdeolojik Perspektifi.....	64
1.2.2.4. Türkiye’de Din Öğretiminin İdeolojisi	67
2. YÖNTEM	71
2.1. Araştırmanın Deseni	71
2.2. Çalışma Grubu	72
2.3. Veri Toplama Tekniği ve Veri Toplama Araçları	75
2.4. Verilerin Toplanması	80
2.5. Verilerin Analizi	81
2.6. Araştırmanın Bilimselliği	85
2.7. Araştırmacının Rolü	87
3. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	89
3.1. Kimlik.....	89
3.1.1. Öğretim Programı	89
3.1.2. Ders Kitapları	93
3.1.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı	93
3.1.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı	100
3.1.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı	105
3.1.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı	111
3.1.3. Öğretmen Görüşleri	116
3.1.3.1. Birey ve Topluma İlişkin Genel Yaklaşımlar	116
3.1.3.2. Birey ve Topluma Bakışın Sınıfa Yansıması	120
3.1.3.3. Derste Kimlik İnşası	125
3.1.4. Tema Değerlendirmesi	131
3.2. Otorite	142
3.2.1. Öğretim Programı	142
3.2.2. Ders Kitapları	145

3.2.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	145
3.2.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	150
3.2.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	155
3.2.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	159
3.2.3. Öğretmen Görüşleri.....	163
3.2.3.1. Otoritenin Tanımı.....	164
3.2.3.2. Otorite - Ders İşleme İlişkisi.....	167
3.2.3.3. Otorite - Öğrencileri Derse Katma İlişkisi.....	173
3.2.3.4. Otorite - Sınıf Yönetimi İlişkisi	176
3.2.4. Tema Değerlendirmesi	181
3.3. Özgürlük.....	188
3.3.1. Öğretim Programı.....	189
3.3.2. Ders Kitapları	191
3.3.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	191
3.3.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	195
3.3.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	200
3.3.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	204
3.3.3. Öğretmen Görüşleri.....	207
3.3.3.1. Özgürlük Tanımı.....	207
3.3.3.2. Özgürlük - Ders İşleme İlişkisi	212
3.3.3.3. Dinî Görüş Farklılıkları ve Ders İşleme İlişkisi.....	220
3.3.4. Tema Değerlendirmesi	227
3.4. Adalet-Eşitlik.....	236
3.4.1. Öğretim Programı.....	236
3.4.2. Ders Kitapları	238
3.4.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	238
3.4.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	240
3.4.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	243
3.4.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı.....	245
3.4.3. Öğretmen Görüşleri.....	247
3.4.3.1. Adalet-Eşitlik Tanımı.....	247
3.4.3.2. Sosyal Adalet - Ders İşleme İlişkisi.....	252

3.4.3.3. Adalet-Eşitlik ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri İlişkisi	258
3.4.4. Tema Değerlendirmesi	263
3.5. Kendini Gerçekleştirme	267
3.5.1. Öğretim Programı	268
3.5.2. Ders Kitapları	270
3.5.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı	270
3.5.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı	272
3.5.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı	275
3.5.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı	277
3.5.3. Öğretmen Görüşleri	280
3.5.3.1. Kendini Gerçekleştirme Tanımı	280
3.5.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı - Ders İşleme İlişkisi	284
3.5.3.3. Rekabet-İş birliği ve Ders İşleme İlişkisi	289
3.5.3.4. Rekabet-İş birliği ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri İlişkisi	294
3.5.4. Tema Değerlendirmesi	299
3.6. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	307
3.6.1. Öğretim Programı	308
3.6.2. Ders Kitapları	311
3.6.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı	312
3.6.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı	317
3.6.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı	324
3.6.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı	329
3.6.3. Öğretmen Görüşleri	335
3.6.3.1. Bilgiye Yaklaşım - Ders İşleme İlişkisi	335
3.6.3.2. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme - Ders İşleme İlişkisi	340
3.6.3.3. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri İlişkisi	345
3.6.4. Tema Değerlendirmesi	351
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	363
KAYNAKÇA	377
EKLER	395

ETİK KURUL KARARI.....	405



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Türü : Doktora Tezi

Danışman : Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU

Hazırlayan : Şeyma TURAN

Yıl : 2025

Sayfa Sayısı : 405

ÖZET

BİREY VE TOPLUM MERKEZLİ İDEOLOJİK YAKLAŞIMLAR BAĞLAMINDA ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİ

Bu araştırmanın konusu örgün din öğretiminin yetiştirmek istediği insan profilini birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından ele alıp incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemini “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, birey ve toplum merkezli ideolojiler açısından nasıl bir insan yetiştirme potansiyeline sahiptir?” sorusu oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı da ortaöğretim DKAB derslerinin yetiştirmek istediği insan profilini birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından deşifre etmektir. Türkiye’de din öğretiminin politik boyutuyla ilgili çeşitli çalışmalar olmasına rağmen ideoloji tasnifi üzerinden örgün din öğretiminin analizine odaklanan herhangi bir çalışmanın olmaması, bu araştırmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Çalışmanın temel problemine cevap bulmak adına nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırmada durum çalışması deseni kullanılmış; veri kaynakları olarak 2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları ve DKAB öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman analizi ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Program ve ders kitaplarından veri toplamak için kontrol listeleri; öğretmenlerin görüşlerine ulaşmak için de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, içerik analizi ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve kimlik, otorite, özgürlük, adalet-eşitlik, kendini gerçekleştirme ile epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme olmak üzere altı temada incelenmiştir. Araştırma sonucunda kimlik ve otorite temalarında toplum merkezli ideolojik unsurların; özgürlük, adalet-eşitlik ve kendini gerçekleştirme temalarında ise birey merkezli ideolojik unsurların daha baskın olduğu tespit edilmiştir. Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamında diğer temalardan farklı olarak birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların daha dengeli bir dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, 2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları, DKAB öğretmenleri, birey merkezli ideoloji, toplum merkezli ideoloji

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Philosophy and Religious Sciences

Thesis Type : Ph.D Thesis / Doctorate Thesis

Supervisor : Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU

Author : Şeyma TURAN

Year : 2025

Pages : 405

ABSTRACT

FORMAL RELIGIOUS EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF THE INDIVIDUAL AND SOCIETY-CENTERED IDEOLOGICAL APPROACHES

This research examines the human profile that formal religious education aims to educate in terms of individual and society-centered ideological elements. In this context, the main problem of the research is “What kind of a person do secondary education Religious Culture and Moral Knowledge courses have the potential to raise in terms of individual and society-centred ideologies?”. Accordingly, the aim of the research is to decipher the human profile that secondary school DKAB courses aim to train in terms of individual and society-centered ideological elements. Although there are various studies on the political dimension of religious education in Turkey, there is no study that focuses on the analysis of formal religious education through the classification of ideology. This situation constitutes the original value of the research. Qualitative research methods were used to find answers to the main problem of the study. In this context, the case study design was used in the research; 2018 DKAB Curriculum, textbooks and DKAB teachers were selected as data sources. In the research, document analysis and interview techniques were used as data collection techniques. Checklists were used to collect data from the curriculum and textbooks, and a semi-structured interview form was used to obtain teachers’ views. The findings were evaluated according to content analysis criteria and analyzed under six themes: identity, authority, freedom, justice-equality, self-actualization, epistemic approach, and critical thinking. As a result of the research, it was determined that society-centred ideological elements were more dominant in the themes of identity and authority, and individual-centred ideological elements were more dominant in the themes of freedom, justice-equality, and self- actualization. In the context of the theme of epistemic approach and critical thinking, unlike the other themes, it was revealed that individual and society-centred ideological elements showed a more balanced distribution.

Keywords: Religious education, 2018 DKAB curriculum, textbooks, DKAB teachers, individual-centred ideology, society-centred ideology

KISALTMALAR

ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
AÖF	:	Açık Öğretim Fakültesi
BEP	:	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
Bk.	:	Bakınız
CHP	:	Cumhuriyet Halk Partisi
DKAB	:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DP	:	Demokrat Parti
EBA	:	Eğitim Bilişim Ağı
İDKAB	:	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İLİTAM	:	İlahiyat Lisans Tamamlama Programı
krş.	:	Karşılaştırınız
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
PDF	:	Portable document format (taşınabilir belge biçimi)
TEOG	:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
vb.	:	Ve benzeri
vs.	:	Vesaire

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özellikleri	42
Tablo 2. Birey merkezli ve toplum merkezli ideolojiler	51
Tablo 3. Birey ve toplum merkezli ideolojilerin genel özellikleri	51
Tablo 4. Ortaöğretim din öğretimi programı.....	72
Tablo 5. Ortaöğretim DKAB ders kitapları.....	73
Tablo 6. Görüşme yapılan DKAB öğretmenlerine ait demografik bilgiler	75
Tablo 7. Kontrol listesi alt kriterlerinin ilişkilendirildiği maddeler	78
Tablo 8. Tema-kategori-kod tablosu	82
Tablo 9. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın kimlik teması analizi.....	90
Tablo 10. 9. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi.....	93
Tablo 11. 10. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi.....	101
Tablo 12. 11. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi.....	106
Tablo 13. 12. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi.....	111
Tablo 14. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın otorite teması analizi.....	143
Tablo 15. 9. sınıf DKAB ders kitabının otorite teması analizi.....	146
Tablo 16. 10. sınıf DKAB ders kitabının otorite teması analizi.....	151
Tablo 17. 11. sınıf DKAB ders kitabının otorite teması analizi.....	156
Tablo 18. 12. sınıf DKAB ders kitabının otorite teması analizi.....	160
Tablo 19. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın özgürlük teması analizi	190
Tablo 20. 9. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi.....	192
Tablo 21. 10. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi.....	195
Tablo 22. 11. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi.....	200
Tablo 23. 12. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi.....	204
Tablo 24. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın adalet-eşitlik teması analizi.....	237

Tablo 25. 9. sınıf DKAB ders kitabının adalet-eşitlik teması analizi	238
Tablo 26. 10. sınıf DKAB ders kitabının adalet-eşitlik teması analizi	241
Tablo 27. 11. sınıf DKAB ders kitabının adalet-eşitlik teması analizi	243
Tablo 28. 12. sınıf DKAB ders kitabının adalet-eşitlik teması analizi	245
Tablo 29. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın kendini gerçekleştirme teması analizi	268
Tablo 30. 9. sınıf DKAB ders kitabının kendini gerçekleştirme teması analizi	270
Tablo 31. 10. sınıf DKAB ders kitabının kendini gerçekleştirme teması analizi ...	273
Tablo 32. 11. sınıf DKAB ders kitabının kendini gerçekleştirme teması analizi ...	275
Tablo 33. 12. sınıf DKAB ders kitabının kendini gerçekleştirme teması analizi ...	278
Tablo 34. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi	309
Tablo 35. 9. sınıf DKAB ders kitabının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi.....	312
Tablo 36. 10. sınıf DKAB ders kitabının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi.....	318
Tablo 37. 11. sınıf DKAB ders kitabının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi.....	324
Tablo 38. 12. sınıf DKAB ders kitabının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi.....	330

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Liberalizm fraksiyonlarının bireycilik toplulukçuluk düzlemi	45
Şekil 2. Muhafazakârlık fraksiyonlarının bireycilik toplulukçuluk düzlemi.....	46
Şekil 3. Sosyalizm fraksiyonlarının bireycilik toplulukçuluk düzlemi	48
Şekil 4. Milliyetçilik fraksiyonlarının bireycilik toplulukçuluk düzlemi	49
Şekil 5. Veri toplama ve analiz süreci	85
Şekil 6. Tez süreç çizelgesi.....	86
Şekil 7. 9. sınıf DKAB ders kitabının 6. maddeye örnek cemaatle namaz görseli....	95
Şekil 8. 9. sınıf DKAB ders kitabının 3, 4 ve 6. maddelere örnek 15 Temmuz görseli	97
Şekil 9. 10. sınıf DKAB ders kitabının 6. maddeye örnek hac ibadeti görseli.....	105
Şekil 10. 11. sınıf DKAB ders kitabının 6. maddeye örnek 15 Temmuz görseli	110
Şekil 11. Birey ve topluma ilişkin genel yaklaşımlar	117
Şekil 12. Birey ve topluma bakışın sınıfa yansımaları	121
Şekil 13. Derste kimlik inşası	126
Şekil 14. 9. sınıf DKAB ders kitabının 10. maddeye örnek Kur'an-ı Kerim görseli	148
Şekil 15. 10. sınıf DKAB ders kitabının 10. maddeye örnek cemaatle namaz görseli	152
Şekil 16. 11. sınıf DKAB ders kitabının 10. maddeye örnek Kur'an-ı Kerim görseli	157
Şekil 17. Otoritenin tanımı	164
Şekil 18. Otorite-ders işleme ilişkisi.....	168
Şekil 19. Otorite-öğrencileri derse katma ilişkisi	174
Şekil 20. Otorite-sınıf yönetimi ilişkisi	177
Şekil 21. 10. sınıf DKAB ders kitabının 21. maddeye örnek özel yaşamın gizliliğine ilişkin görsel.....	197
Şekil 22. 11. sınıf DKAB ders kitabının 24. maddeye örnek İslamofobi görseli....	203

Şekil 23. Özgürlük tanımı.....	208
Şekil 24. Özgürlük-ders işleme ilişkisi.....	213
Şekil 25. Dinî görüş farklılıkları ve ders işleme ilişkisi	220
Şekil 26. 9. sınıf DKAB ders kitabının 27. maddeye örnek adalet hattı görseli.....	240
Şekil 27. Adalet-eşitlik tanımı	248
Şekil 28. Sosyal adalet-ders işleme ilişkisi.....	253
Şekil 29. Adalet-eşitlik ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi	259
Şekil 30. 9. sınıf DKAB ders kitabının 33. maddeye örnek kütüphane görseli.....	271
Şekil 31. Kendini gerçekleştirme tanımı	281
Şekil 32. Çoklu zekâ kuramı-ders işleme ilişkisi	285
Şekil 33. Rekabet-iş birliği ve ders işleme ilişkisi.....	290
Şekil 34. Rekabet-iş birliği ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi	295
Şekil 35. 9. sınıf DKAB ders kitabının 37. maddeye örnek etkinlik kutusu	317
Şekil 36. 10. sınıf DKAB ders kitabının 38. maddeye örnek etkinlik kutusu	319
Şekil 37. 11. sınıf DKAB ders kitabının 40. maddeye örnek bilimsel zihniyete dair görseli.....	328
Şekil 38. 12. sınıf DKAB ders kitabının 40. maddeye örnek bilim görseli.....	332
Şekil 39. 12. sınıf DKAB ders kitabının 42. maddeye örnek görsel	334
Şekil 40. Bilgiye yaklaşım-ders işleme ilişkisi.....	336
Şekil 41. Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ders işleme ilişkisi.....	341
Şekil 42. Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi	346

GİRİŞ

Din; insanların düşüncelerini, söylemlerini, eylemlerini ve sosyal ilişkilerini düzenleme potansiyeline sahip temel anlatılardan biridir. Bazı kişi ya da gruplar; insanları belli bir inanç, düşünce ya da ideoloji gibi unsurlar etrafında toplamak maksadıyla dinin bu gücünden yararlanmaktadır. Bu noktada din, eğitimle birleştiği zaman etki alanını daha da genişletmektedir. Din eğitimi kontrol eden kişi ya da grupların insanları dönüştürme noktasındaki yaklaşımlarının arkasında az ya da çok bir ideolojinin mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum, din eğitiminin ideolojik açıdan analiz edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu yüzden çalışmamızda örgün din öğretiminin ideolojik perspektifini birey ve toplum boyutlarıyla ele almaya çalıştık.

Problem Durumu

Her insanın doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, güzel ya da çirkin belli bir düşünce dünyası vardır. Bilgi birikimi, alınan eğitim, okunan kitaplar, ait olunan grup, içinde bulunulan toplumsal yapı, inanılan din, benimsenen siyasi görüş gibi unsurlar; insanların düşünce dünyalarını oluşturan etmenlerden bazılarıdır. Aynı zamanda sosyal bir varlık olan insan, diğer insanlarla ortak bir düşünce dünyası oluşturabilir. İnsanların ortak bir düşünce dünyası oluşturmaları noktasında karşımıza çıkan kavramlardan biri *ideoloji*dir. Kavramsal açıdan ilk ortaya çıktığı dönemlerde “fikirlerin bilimi”¹ anlamında kullanılan ideoloji, daha sonra hem fikirler ve inançlar kümesi, düşünme biçimleri hem de yanlış fikirler, çarpıtılan iletişim, zorunlu yanılsama, boş fikirler gibi olumlu ve olumsuz çeşitli anlamlarda² kullanılmaya başlanmıştır.

Farklı bilim dallarında farklı şekillerde vurguları olan ideoloji, özellikle siyasal bağlamda ön plana çıkmakta ve bu kapsamda kavram; siyasi fikirler kümesi, siyasi inançlar sistemi, yönetici sınıfın fikirleri³ gibi çeşitli anlamlara gelmektedir. Bununla

¹ Andrew Heywood, *Siyasi İdeolojiler* (Ankara: Felix Kitap, 2020), 25.

² Bk. Terry Eagleton, *İdeoloji*, çev. Müttalip Özcan (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020), 18; Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “İdeoloji”, 1/1012; Ahmet Çetin Ertürk, *Okunuşlu, Örnekli, Açıklamalı Fransızca-Türkçe Türkçe-Fransızca Sözlük* (Ankara: Öz-El Matbaası, 1999), “İdéologie”, 386; Sevgi Türker Terlemez, *Global Dictionnaire Français* (Ankara: Engin Yayınevi, 2013), “İdéologie”, 486.

³ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 24-25.

birlikte bütün ideolojiler; var olan düzene ilişkin bir dünya görüşü, arzu edilir bir gelecek, iyi bir toplum vizyonu ve siyasi değişimin gerçekleşme rotası sunmaktadır.⁴ Siyasi ideolojilerin, feodalizmden sanayi kapitalizmine geçişte ortaya çıkan yeni sanayi toplumunu biçimlendirmeye yönelik zıt girişimlerin tezahürü olduğunu belirten Heywood;⁵ bireyselleşmenin savunuculuğunu yapan *liberalizmi*; eski rejimin korunmasını vurgulayan *muhafazakârlığı*; cemaat, eşitlik ve iş birliğine dayanan toplum yapısı sunan *sosyalizmi* ve bunların yanı sıra *milliyetçiliği*, *anarşizmi* ve *faşizmi* klasik ideolojik gelenekler içerisinde sıralarken *feminizmi*, *ekolojizmi*, *dini köktenciliği* ve *çok kültürcülüğü* yeni ideolojiler kategorisinde değerlendirmektedir. Bu ideolojilerin her birini diğerinden ayıran kavramlar, yönetim şekilleri ve iddialar vardır. Bu ayırt edici noktalar ideolojilerin; eğitim, sağlık, mülkiyet, özgürlük, hukuk, din gibi konularda farklı anlayışlar sunmalarını ve farklı uygulamalara sahip olmalarını beraberinde getirmektedir.

Heywood'un belirttiği gibi belli bir dünya görüşü ortaya koyan siyasi ideolojilerin devlet, toplum ve birey için önemli açılımlar sunduğu söylenebilir. Her devletin, toplumun ya da bireyin kendi dünya görüşü olup bu görüşlerin dayandığı siyasi bir ideoloji vardır. Nitekim Türkiye'de de Osmanlı'nın son dönemlerinden itibaren çeşitli ideolojilerin varlık gösterdiği ve ülke genelinde farklı ideolojilerin hüküm sürdüğü görülmektedir. Farklı ideolojilerin hâkimiyeti de beraberinde farklı yönetim anlayışlarını, ilkelerini, önceliklerini, eğitim uygulamalarını, insan tasavvurlarını vs. getirmektedir. Bu bağlamda çalışmanın araştırma fikri belirlenirken Türkiye'nin birey ve topluma yönelik ideolojik tutumunda yaşanan değişimler ve eğitimin bu değişimlerden etkilenmesi, esin kaynağı olmuştur. Zira iktidarı oluşturan siyasi partilerin dünya görüşleri, küresel ve toplumsal olaylar; devletin birey ve toplum noktasındaki ideolojik yaklaşımını etkilemekte ve değiştirmektedir.

Bu değişimden etkilenen unsurlardan biri *eğitim*dir. Çünkü eğitim, geniş insan kitlelerini etkileme potansiyeline sahipken resmî ve zorunlu eğitim, aynı zamanda devletin ideolojik yaklaşımını topluma aktarmaya yardımcı olmaktadır. Ancak eğitimin bu özelliği, farklı çevrelerin eleştirilerini de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda eğitim, özellikle Fransız İhtilali'nden sonra ortaya çıkan ulus devletin kendi

⁴ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 31.

⁵ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 36-42.

çıkarları doğrultusunda ideal vatandaşı yetiştirmenin en önemli ve güçlü araçlarından biri olarak kabul edilmektedir.⁶ Nitekim eğitime eleştirel yaklaşımlarıyla bilinen Illich,⁷ Freire,⁸ Gatto⁹ ve Spring¹⁰ gibi yazarlar, eğitim ortamlarını ve okulu bu noktada ciddi şekilde eleştiriye tabi tutmaktadırlar. Bu isimlere göre devlet, okullarda verilen eğitimi kendi ideolojik çıkarları doğrultusunda kullanmakta ve böylece istediği insan modelini ve vatandaşı yetiştirmeye çalışmaktadır.

İdeal vatandaş yetiştirmek için yararlanılan önemli araçlardan bir diğeri de *dindir*. Türkiye siyasi tarihindeki din ve devlet ilişkisinin çalkantılı geçmişi buna örnek verilebilir. Özellikle aynı ideolojinin hüküm sürdüğü dönemlerdeki din ve devlet ilişkisinin dönüşümü, dinin ideolojik anlamdaki önemine işaretler. Söz gelimi Cumhuriyet'in ilan edildiği ilk yıllarda dine mesafeli bir yaklaşım ortaya konulurken aynı ideolojinin hâkim olduğu İkinci Dünya Savaşı yıllarından sonra dinle olan ilişkiler yumuşatılmış; çok partili dönemle birlikte dine daha pozitif yaklaşılmaya başlanmış ve genel anlamda din, komünist tehdit karşısında bir kalkan olarak kullanılmıştır. İlerleyen yıllarda devlet ile dini temsil eden kimseler arasında gerginlikler ortaya çıkmış, sonraki süreçte ise bu gerginlik yerini tekrar ılımlı bir ortama bırakmıştır. Atılan bu adımlar, nihayetinde her devirdeki iktidarın yetiştirmek istediği insan ve oluşturmak istediği toplum yapısına hizmet etmeyi amaçlamıştır.

Tüm bu süreçte *din eğitimi*, din ve devlet ilişkilerini etkileyen, devletin kendi ideolojisi doğrultusunda yararlandığı bir araç hâline dönüşmüştür. Türkiye'de din derslerinin varlığı, niceliği ve niteliği sürekli tartışmalara konu olmuş ve bu süreçte pek çok uygulama değişikliğine gidilmiştir.¹¹

⁶ Bk. Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev. Alp Tümertekin (İstanbul: İthaki Yayınları, 2010).

⁷ Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, çev. Mehmet Özay (İstanbul: Şule Yayınları, 2017).

⁸ Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Hattatoğlu - Erol Özbek (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2016).

⁹ John Taylor Gatto, *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı*, çev. Mehmet Ali Özkan (İstanbul: Edam, 2018); John Taylor Gatto, *Aptallaştıran Eğitimi*, çev. Serbun Behçet (İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2018).

¹⁰ Joel Spring, *Özgür Eğitim*, çev. Ayşen Ekmekçi (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017).

¹¹ Din eğitiminin Türkiye'deki tarihsel seyrine ilişkin detaylı bilgi için bk. Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2014); Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Akçağ Yayınları, 2015), 139-160; Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2017), 410-457; İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiye'si'nde Bir Mesele Olarak İslâm 2* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019), 207-232.

Türkiye’de iktidara talip olan güçler farklı siyasi partiler altında, farklı ideolojiler çerçevesinde bir araya gelmekte; herhangi biri iktidara geldiği zaman ise kendi ideolojik yaklaşımları, tercihleri, makbul insan anlayışları gibi unsurları eğitimle pratik hayata geçirmek istemektedirler.¹² Cumhuriyet tarihinde yaşanan tecrübeler ve yönetime gelen iktidarların attığı adımlar neticesinde Türkiye’de din öğretimine ilişkin dersler, bazı kanunlara¹³ dayanmakta ve *öğretim programları* bu kanunların amaçlarına hizmet edecek şekilde hazırlanmaktadır. Ancak yöneticiler, kanunları kendi ideolojileri doğrultusunda yorumlayarak öğretim programlarına müdahale edebilmekte, böylece istedikleri insan profilini ve vatandaş modelini yetiştirmeyi ummaktadırlar. Türkiye’de din öğretimi programlarının sık sık değiştirilmesinde¹⁴ bu yaklaşımın da önemli bir payı olduğunu söylemek mümkündür. Burada aynı siyasi yaklaşıma sahip iktidar dönemlerinde de öğretim programlarının sıklıkla değişikliğe uğramasının altının çizilmesi gerekir. Örneğin 2002 yılından itibaren 22 yıldır iktidarda aynı siyasi parti bulunmasına rağmen hem ilköğretim hem de ortaöğretim programları birçok kez değiştirilmiştir. Bu durum, eğitimde meydana gelen yeniliklerin yanı sıra ideolojilerin kendini sürekli yenileme ve güncelleme ihtiyacına sahip olduğunu da göstermektedir.

Din öğretiminin, öğretim programlarından sonra bir diğer önemli unsuru da *ders kitaplarıdır*. Nasıl ki öğretim programları öğretmenlerin nasıl ders işleyeceği, öğrencilere derste neler kazandıracağı gibi yetiştirilmek istenen insanda bulunması gereken unsurları barındırıyorsa ders kitapları da buna hizmet edecek içerikleri hem öğretmenlere hem de öğrencilere sunmaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarında yaşanan değişimler, ders kitaplarının da sık sık güncellenmesini beraberinde getirmektedir. Bu durum, yaşanan ideolojik değişimlerin ve insan anlayışının ders kitapları vasıtasıyla öğrencilere aktarıldığını göstermektedir.

¹² Örnek parti programları için bk. Ak Parti, “Parti Programı”, *Ak Parti* (Erişim 02 Eylül 1922); Cumhuriyet Halk Partisi, *Cumhuriyet Halk Partisi Programı*, ts.

¹³ Tevhidi Tedrisat Kanunu (TTK), *Resmî Gazete* 63 (6 Mart 1340), Kanun No. 430; Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), *Resmî Gazete* 14574 (24 Haziran 1973) Kanun No. 1739; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (TCA), *Resmî Gazete* 17863 (18 Ekim 1982) Kanun No. 2709.

¹⁴ Türkiye’de din öğretimi programlarında yaşanan değişimler için bk. Cemal Tosun, “Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler” (Türkiye’de Dinler Tarihi (Dünü, Bugünü ve Geleceği), Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, ts.), 655-672; Tuğrul Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Programlarında Farklı Din Anlayışlarına Ayrılan Yer”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/1 (2015), 69-86.

Üzerinde durulması gereken unsurlardan bir diğeri de *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretmenleridir*. Zira profesyonel bir meslek olan öğretmenlikte uygulanan öğretim programına uygun olarak derslerin işlenmesi gerekmekte ve bu durum, DKAB öğretmenleri için de geçerliliğini korumaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfa girdiklerinde nesnel ideolojiye dayanarak öğretim programına uygun ders işlemeleri ve öznel ideolojilerini¹⁵ kapının dışında bırakmaları gerekir. Fakat insan faktörünün devrede olduğu göz önüne alınırsa bunun imkânı sınırlıdır. Konu, inançla ilgili olduğunda bu durum daha da istismara açık bir hâl almaktadır. Zira Türkiye’de toplum yapısı dikkate alındığında hem toplumun hem de öğretmenlerin çoğu, ehlişünnet inancına sahip Müslümanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle din derslerine giren öğretmenlerin kendi dinî ve ideolojik düşüncelerini bir kenara bırakarak öğretim programlarına uygun ders işleme ve öğretim programlarının ideolojisini sınıfa yansıtma durumu, incelenmeye değer bir konudur. Türkiye’de merkezi eğitimin uygulandığına işaret ederek okulda öğrencilere bilgi yüklemenin yanı sıra yetiştirilmek istenen insan modeline uygun değerlerin kazandırılmasının amaçlandığının altını çizen Toker Gökçe ve Oğuz¹⁶ da öğretmenlerin tutum ve davranışlarının bu bağlamda önem taşıdığını belirtmekte ve öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak bu değerleri öğrencilere aktardığını ifade etmektedirler.

Bu araştırmanın temel fikrini, ortaöğretim DKAB derslerinin birey ve toplum açısından sahip olduğu ideolojik çerçeve ve bunun analizi oluşturmaktadır. Bu bağlamda bahsi geçen ideolojik yaklaşımlar çok geniş bir spektruma sahip olduğu için Türkiye’de etkisi daha fazla hissedilen liberalizm, muhafazakârlık, sosyalizm ve milliyetçilik ideolojileri merkeze alınmıştır. Ancak araştırmanın temel amacı ve sınırları dışında olduğundan merkeze alındığı ifade edilen ideolojiler kapsamlı ve derinliğine ele alınmamıştır. Bu nedenle Türkiye’de geçmişte ve günümüzde etkisinin hissedildiği düşünülen ideolojiler, ana hatlarıyla incelenip birey ve toplum merkezli olmak üzere ikili bir tasnife tabi tutulmuştur. Bu tasnifin mutlak bir tabiata sahip olduğunu ifade etmek güç olmakla birlikte kişilik, kültür, değer, örgüt yapısı gibi çeşitli unsurlarda da bireyselci ve toplulukçu şeklinde ikili bir tasnifin varlığından

¹⁵ Bk. Cevizci, “İdeoloji”, 1/1/1012.

¹⁶ Asiye Toker Gökçe - Ebru Oğuz, “Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Tercihleri ile Kültürel Değerleri Arasındaki İlişki”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/1 (2015), 62.

hareket edilmiş ve ideoloji de bu kavramlar gibi değerlendirilerek benzer bir sınıflama yapılmıştır. Zira Türkiye’de eğitim ve eğitimin amaçlarıyla ilgili referans alınan kanunlarda net olarak bir ideolojiye bağlı olduğu belirtilmemektedir. Bununla birlikte kanunlar incelendiğinde bir taraftan bireyin gelişmesine hizmet eden ve onu merkeze alan felsefeye dayalı olduğu ifade edilebilecek unsurlara diğer taraftan bireyin gelişimini toplumun faydası için gerekli gören ve toplumu merkeze alan felsefe denilebilecek unsurlara yer verilmektedir. Bu doğrultuda da *birey merkezli* ve *toplum merkezli ideolojiler* tasnifi yapılmıştır.

İdeolojinin en yalın hâliyle dünya görüşü ve fikirler kümesi olduğu düşünüldüğünde her insanın, toplumun ve devletin bir ideolojik yaklaşımının olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda devletin himayesinde olan eğitim de devletin resmî ideolojisinden ayrı düşünülemez. Devlet, resmî ideolojisini vatandaşlarına aktarırken kurucu metin olarak *öğretim programından*, materyal olarak *ders kitaplarından* ve aktarıcı olarak da *öğretmenlerden* yararlanmaktadır. Aynı durum, din öğretimi ve DKAB öğretmenleri için de söz konusudur. Bu nedenle bu araştırmada din öğretiminin üç temel unsuru olan din öğretimi programı, ders kitapları ve öğretmenler; birey ve toplum merkezli ideolojiler kapsamında değerlendirilmeye çalışılmış ve ideolojik noktaların barındırdığı fırsat ve tehditler ortaya konulmuş; böylece sunulan fırsat ve tehditler bağlamında nasıl bir insan yetiştirilmek istendiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu noktada ortaöğretim düzeyindeki örgün din öğretimi ele alınmıştır. Zira bu düzeyde öğrenim gören öğrencilerin içinde bulundukları yaş aralığı,¹⁷ ideolojinin şekillenmesi için önemli bir dönemdir. Aynı zamanda bu düzeyde verilen din öğretimi, öğretmenlerin de kendi ideolojik yaklaşımları üzerinden ders işlemeleri için daha çok imkân sunmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın temel problemini “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, birey ve toplum merkezli ideolojiler açısından nasıl bir insan yetiştirme potansiyeline sahiptir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırma için belirlenen temel problemi daha derinlemesine inceleyebilmek için aşağıdaki soruların da cevabı aranmıştır:

¹⁷ Bu dönemde bulunan bireyler, soyut işlemler döneminde olduğu için adalet, eşitlik gibi soyut kavramlar üzerine kendi zihin dünyalarını oluşturma becerisi kazanmaktadır. Detaylı bilgi için bk. Zeynep Deniz Yöndem - Aslı Taylı, “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 86-89.

1. 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)¹⁸ birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında nasıl bir içerik ve yaklaşıma sahiptir?
2. Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf DKAB ders kitapları birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında nasıl bir içerik ve yaklaşıma sahiptir?
3. Ortaöğretim DKAB dersi öğretmenleri birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında nasıl bir yaklaşıma sahiptirler?

Amaç ve Önem

Araştırmanın temel amacı; ortaöğretim DKAB derslerini birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında analiz ederek DKAB derslerinin nasıl bir insan yetiştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu amacın gerçekleşmesini sağlayacak alt amaçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında sahip olduğu yaklaşımları ortaya koymak
2. Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf DKAB ders kitaplarının birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında sahip olduğu yaklaşımları ortaya koymak
3. Ortaöğretim DKAB dersi öğretmenlerinin birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında sahip oldukları yaklaşımları deşifre etmek

Eğitim ve ideolojiyle ilgili gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde ulusal literatürde daha çok teorik düzeyde kalan kronoloji merkezli çalışmalar olduğu dikkat çekerken¹⁹ öğretmenlerin

¹⁸ Metin içerisinde programdan bahsedilen yerlerde bundan sonra “2018 DKAB Öğretim Programı” ifadesi kullanılmıştır. Metnin akıcılığını sağlamak için bazı yerlerde “Program” ifadesine yer verilmiştir. Bu şekilde yazılan ifadeler, 2018 DKAB Öğretim Programı'na karşılık gelmektedir. Ayrıca çalışma grubunun dışında kalan öğretim programları da “2005 DKAB Öğretim Programı”, “2024 DKAB Öğretim Programı” şeklinde ifade edilmiştir.

¹⁹ Bk. İsmail Güven, *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2000); İsmet Parlak, *Türkiye’de İdeoloji-Eğitim İlişkisi: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2005); Emre Ekinci, *Atatürk Döneminde Türkiye’de Milli Eğitim ve İdeoloji* (Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013); İsmail Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2019); İrfan Davut Çam, *Eğitim ve İdeoloji: II. Meşrutiyet Dönemi’nde Çocuk Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar (1908-1922)* (İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019); Mert Çabas, *Topyekûn Harp Çağında Osmanlı Toplumu ve Askerileştirme Süreci: Propaganda, İdeoloji ve Eğitim (1908-1918)* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020); Erhan Semiz, *İsmet İnönü Döneminde Türkiye’de*

ideolojik yaklaşımlarını ele alan bir çalışmayla karşılaşmamaktadır. Din öğretimiyle ilgili çalışmalarda da doğrudan ideolojiyi çözümlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte din öğretimi ideoloji ilişkisine kapı aralayan programın anlayışı,²⁰ din eğitimi politikaları,²¹ din eğitimi tartışmaları,²² laiklik,²³ vatandaşlık eğitimi²⁴ gibi konularda çeşitli çalışmalar mevcuttur.

Uluslararası yazında ise eğitim ideoloji ilişkisine yönelik kronolojik çalışmalardan ziyade öğretim programı,²⁵ eğitim reformu,²⁶ demokratik eğitim ideolojisi,²⁷ devletin bilgi politikası²⁸ gibi daha derinlemesine kavramsal çalışmaların

Milli Eğitim ve İdeoloji (1938-1950) (Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020).

²⁰ Bk. Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011).

²¹ Bk. Sinan Ateş, “12 Eylül 1980 Darbesi ile 28 Şubat 1997 Darbesi Arasında Din-Siyaset İlişkileri ve Din Eğitimi Politikaları”, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 6/13 (2018), 586-607; İbrahim Turan, “Cumhuriyet Türkiye’sinde Din Eğitimi Politikaları”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 19/2 (2019), 269-292; Sümeysa Arıcan, “Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşları Bağlamında Örgün Din Eğitimi Tartışmaları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Örneği”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 8 (2019), 173-202; Mehmet Yılmaz, *Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları: Yasal-Kurumsal Çerçeve ve Aktörler* (Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

²² Bk. Öztürk Veli, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Siyaset (T.B.M.M. Zabıtlarında Din Eğitimi Tartışmaları 1920-1990)* (İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1997); Ahmet Aydın, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun İlanının Arefesinde Medrese-Mektep Bağlamında Din Eğitimi Tartışmaları (1920-1924)* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015); Fatma Çapcıoğlu, *Osmanlı Son Dönemi Din Eğitimi Tartışmaları ve Cumhuriyete Yansımaları (Örgün ve Yaygın Eğitim Çerçevesinde)* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018); Emre Altıntaş, *Türkiye’de 2002 Sonrası Din Eğitimi Tartışmaları* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020).

²³ Bk. Beyza Bilgin, “Türkiye’de Din ve Laiklik”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 42/1-4 (2001), 41-58; Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005); Gülşen Sayın, *Türkiye’de Laiklik Anlayışı ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması (1982-2013)* (Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014); Recep Uçar - Gülşen Sayın, “Türkiye’de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması”, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017), 269-298.

²⁴ Bk. Bayramali Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi* (İstanbul: Açılım Kitap, 2013); Neslihan Asil, *Ulus-Devletten Günümüze Değişen Vatandaşlık Anlayışı ve Din Eğitimi: Türkiye DKAB Ortaöğretim Programı (1982-2010)* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018).

²⁵ Bk. Len Barton vd. (ed.), *Schooling, Ideology and The Curriculum* (New York: Routledge, 2014); Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (New York: Routledge, 2019).

²⁶ Bk. Michael W. Apple, “Ideology, Reproduction, and Educational Reform”, *Comparative Education Review* 22/3 (1978), 367-387.

²⁷ Bk. Ramon Sanchez, “Jefferson, The Founder of The Ideology of Democratic Education”, *The Journal of Education* 155/3 (1973), 45-55; Michael W. Apple, *Official Knowledge Democratic Education in a Conservative Age* (New York: Routledge, 2014).

²⁸ Bk. Michael Apple (ed.), *The State and the Politics of Knowledge* (New York: Routledge, 2014).

olduğu görülmekte; yanı sıra öğretmen ve ideoloji²⁹ konularında da çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Buradan hareketle bu araştırma, hem din öğretimi programlarının ve ders kitaplarının ideolojisini deşifre etme hem de DKAB öğretmenlerinin devletin ideolojisini ve kendi ideolojisini sınıfa yansıtma durumunu görmeye imkân sağlayarak literatürdeki boşluğu doldurmaya adaydır.

Bununla birlikte literatürde ideolojilerin birtakım ortak özellikler çerçevesinde birleştirilerek birey ve toplum merkezli ideolojiler şeklinde bir sınıflamaya tabi tutulup tutulmadığına yönelik bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu araştırma, ideolojileri hem ideolojik hem de eğitimsel açıdan sınıflandırarak literatüre kavramsal olarak bir katkı sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

Kuşkusuz eğitim ve ideoloji çalışmaları, eğitimin niteliğini artırmaya katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Özellikle bilgi, beceri ve yetkinliklerin ön plana çıkarıldığı ve 21. yüzyıl becerilerinden sıklıkla söz edildiği bir ortamda bireye, bireyin yeteneklerine, topluma ve toplumun taleplerine birbirilerini ortadan kaldırmayacak şekilde alan açacak çalışmaların önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda daha iyi, nitelikli, bilgili, becerili ve yetkinlik sahibi bir insan yetiştirmeye hizmet etmesi açısından din öğretiminin üç önemli unsuru olan öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinin birey ve toplum merkezli ideolojiler açısından bir arada değerlendirmeye alındığı bu çalışma, konu açısından da önem taşımaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma doküman açısından hukuki metinleri, din öğretimi programlarını ve ders kitaplarını; saha çalışması açısından DKAB öğretmenlerini; veri toplama aracı olarak kontrol listeleri ve mülakat sorularını kapsamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Din eğitimini ilgilendiren temel hukuki metinlerden;
 - a. Tevhid-i Tedrisat Kanunu

²⁹ Vivian Barfield - Martin Burlingame, "The Pupil Control Ideology of Teachers in Selected Schools", *The Journal of Experimental Education* 42/4 (1974), 6-11; Orr N. Brenneman vd., "Teacher Self-Acceptance, Acceptance of Others, and Pupil Control Ideology", *The Journal of Experimental Education* 44/1 (1975), 14-17; Dan R. Jones - Harold Harty, "Longitudinal View of Preservice Secondary School Teachers' Classroom Management Ideologies", *American Secondary Education* 10/3 (1980), 34-40; Henry A. Giroux, "Teacher Education and The Ideology of Social Control", *The Journal of Education* 162/1 (1980), 5-27.

- b. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
 - c. 1982 Anayasası
 - d. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
2. Din dersi öğretim programlarından;
- a. 2018 DKAB Öğretim Programı
3. Din dersi kitaplarından;
- a. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9 Ders Kitabı
 - b. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10 Ders Kitabı
 - c. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11 Ders Kitabı
 - d. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12
4. Örneklemi oluşturan ortaöğretim DKAB öğretmenleri
5. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından kontrol listeleri ve görüşme formudur.

Bu araştırmada kavramsal açıdan ideolojinin fikirler ve inançlar kümesi, düşünme biçimleri, dünya görüşü tanımları merkeze alınmıştır. Bu bağlamda ideoloji kavramı devlet ve siyasetten ziyade okul, öğretim programları, ders kitapları, öğretmen ve öğrenci gibi eğitimle ilgili unsurlara daha çok taalluk ettiğini düşündüğümüz birey ve toplum yaklaşımıyla kayıtlandırılmıştır.

Araştırma bağlamında oluşturulan ideoloji tasnifi, siyasi ideolojilerden Türkiye’de etkili olan ya da etkisi daha çok hissedilen liberalizm, muhafazakârlık, sosyalizm ve milliyetçilikle sınırlandırılmıştır.

İdeoloji tasnifi; ele alınan siyasi ideolojilerin, bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün birey ve topluma ilişkin yaklaşımlarından hareketle oluşturulmuştur. Bu bağlamda elde edilen özellikler gruplandırıldığında birey ve toplum merkezli ideoloji tasnifi kimlik, otorite, özgürlük, adalet ve eşitlik, kendini gerçekleştirme ile epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temalarıyla sınırlandırılmıştır.

Nitel çalışmaların doğası gereği, ulaştığımız sonuçlarda genelleme amacı yoktur. Bu bağlamda araştırmanın sonuç bölümünde “öğretmenler”den kastedilen araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerdir. Bu ifadeler, tüm öğretmenlere genellenemez.

Araştırma süreci bitmek üzere olduğu aşamada program değişikliği olduğu için kademeli olarak uygulamaya giren yeni ğretim programı, araştırmaya dahil edilmemiştir.



1. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlar bağlamında örgün din öğretiminin ele alındığı bu araştırmada öncelikle ideolojinin kavramsal bağlamda analiz edilmesi gerekir. Zira farklı açılardan ele alınan ideoloji, çeşitli anlamlar ihtiva etmektedir. Bu araştırmada ideolojiye dair bir tasnif sunulduğu için hem ideoloji kavramının hem de oluşturulan tasnifin daha iyi temellendirilmesi önemlidir. Bunun için ilk olarak ideoloji kavramının etimolojik anlamı, tarihsel süreçte kazandığı anlamlar ve farklı bilim dallarında kullanıldığı anlamlar üzerinde durulmuş; daha sonra birey ve toplum merkezli ideoloji tasnifiyle ilişkili unsurlara yer verilmiş; bunlardan hareketle de birey ve toplum merkezli ideoloji tasnifi sunulmuştur.

İdeolojiyle ilgili kavramsal ve kuramsal değerlendirmeler yapıldıktan sonra Türkiye’de ideoloji ve din ilişkisi tarihsel süreçte yaşanan gelişmeler bağlamında ele alınmış; daha sonra Türkiye’de ideoloji ve eğitim ilişkisinin çeşitli boyutları üzerinde durulmuştur. Bu yapılırken genel eğitimin yanı sıra din öğretiminin ve din öğretimiyle ilgili kanunların ideolojisi de ortaya konulmuştur.

1.1. Siyasi İdeolojilerin Tasnifi

Farklı anlamlar ihtiva eden ideoloji kavramı, bu araştırmada birey ve toplum merkezli olmak üzere ikili tasnife tabi tutulmaktadır. Bu tasnifin daha iyi anlaşılması için ideoloji ile birey ve topluma ilişkin kavramların açıklanması elzemdir. Bunun için bu başlıkta birey ve toplum merkezli ideoloji tasnifiyle ilgili kavramların analizi yapılarak ilgili tasnif ortaya konulmuştur.

1.1.1. İdeoloji

İdeoloji kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için onun hem etimolojik hem tarihsel hem de bilimsel boyutlarına bakmak gerekir.

1.1.1.1. Etimolojik Anlamda İdeoloji

Bir kavramın tanımını yapmak için o kavramın ne olduğunu açıklamak gerektiğini¹ göz önüne alırsak ideoloji nedir, ideoloji kavramının içlemine neler

¹ İbrahim Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş* (Ankara: Elis Yayınları, 2020), 80-81.

dâhildir, ideolojiyi kolayca tanımlayabilir miyiz gibi sorulara cevap vermenin çok da kolay olmadığını söyleyebiliriz. Zira literatüre baktığımızda ideoloji üzerinde herkesin hemfikir olduğu bir tanıma rastlamak son derece güçtür. Ayrıca birbirine zıt bu çeşitlilik, mezkûr kavramın tanımlanmasını da o ölçüde zorlaştırmaktadır. Bu durum, ideolojinin tanımlanmasını imkân dairesinin dışına mı çıkarır; kavramın tanımlanmasına olanak sağlayacak ortak unsur ya da etimolojik köken gibi bir dayanak yok mudur gibi soruları da beraberinde getirmektedir. Elbette hemen her şeyin olduğu gibi ideoloji kavramının da bir kökeni ve üzerinde hemfikir olunan ortak birtakım nitelikleri vardır. Buradan hareketle konuya olumlu yaklaşıldığında fikir ve inançlar kümesi, düşünme biçimleri; olumsuz yaklaşıldığında ise yanlış fikirler, çarpıtılan iletişim ve zorunlu yanılsama gibi çeşitli manalarda kullanılan ideoloji kavramı,² etimolojik bağlamda Fransızca *idéologie* kelimesine dayanmakta ve sözlüklerde boş fikirler, düşünce dizgesi, bir öğretinin temel düşünceleri, fikir akımı gibi anlamlara gelmektedir.³ İngilizcede *ideology* kelimesiyle karşılık bulan kavram; ekonomik ya da politik temellere dayanan, belirli bir grup veya kişi tarafından benimsenen düşünce ya da inançlar⁴ yahut herhangi bir kuramın dayandığı düşüncelerin tümü⁵ gibi anlamları ihtiva etmektedir. Türkçede de düşünme sistemi gibi benzer manalarda kullanılan ideolojinin Türk Dil Kurumunun (TDK) Türkçe Sözlüğü'ndeki⁶ anlamına bakıldığında daha çok politik yönünün ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Anlaşılabacağı üzere ideoloji kavramına hem olumlu hem de olumsuz anlamlar yüklenmekte ve farklı noktalardan ele alınmaktadır. Bu doğrultuda kavramın en genel ifadesiyle düşünce sistemi olduğunu söyleyebiliriz.

1.1.1.2. Tarihsel Gelişim Sürecinde İdeoloji

İdeolojinin tanımlarında birtakım ortak noktalar olmasına karşın kavramın, tanımlardaki farklılaşmaya neden olan tarihi bir geçmişi vardır. 18. asrın sonlarında Fransa'da neşvünema bulan kavram, her ne kadar daha eski bir maziye sahip olsa da içerisinde varlık kazandığı ortamdan izler taşımış ve tıpkı insanın anne karnında dış

² Bk. Eagleton, *İdeoloji*, 18; Cevizci, "İdeoloji", 1/1/1012.

³ Krş. Ertürk, "İdéologie", 386; Türker Terlemez, "İdéologie", 486.

⁴ Jonathan Crowther (ed.) (Oxford: Oxford University Press, 1995), "Ideology", 589.

⁵ Robert Avery vd. (ed.) (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1991), "Ideology", 481.

⁶ TDK, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), "İdeoloji", 1152.

unsurlardan etkilenecek gelişmesi gibi ideoloji de uzun soluklu bir gelişme sürecinin ardından Fransa’da ortaya çıkmıştır. Nitekim kamusal anlamda ideoloji kavramının ilk kez Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) tarafından 1796 yılında “fikirlerin bilimi” anlamında kullanıldığı belirtilmektedir.⁷ Türk sosyolog ve siyaset bilimci Mardin,⁸ fikirlerin kaynağının ruh gibi unsurlarda aranmasının gereksiz olduğunu belirterek biyolojik temellere işaret eden İdeologlar’ın⁹ ve bunlar içerisinde yer alan Condillac ile Helvétius’un görüşlerinin Tracy’nin zihin dünyasına ve ideolojinin oluşum sürecine etki ettiğine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda ideolojinin her ne kadar kavramsal açıdan ilk kez Tracy tarafından kullanıldığı ifade edilse de aslında 18. asırdan öncelere dayanan bir maziye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

İdeologlar’la yakın bağları olan Napolyon, iktidara geçince insanlardaki yanlış düşünceleri düzeltmeye yarayacak fikir bilimini yaymak için onlara fırsat sunmuştur. Fakat Napolyon’un dinsel kurumların yeniden eğitim yapmasına izin vermesinin ardından İdeologlar’la Napolyon’un arası açılmış, bu sürecin ardından Napolyon, İdeologlar’ı metafizik yapmakla suçlamış ve böylece kavram, olumsuz bir anlam kazanmıştır.¹⁰ Napolyon’un İdeologlar’a verdiği fikir ve inanç önderliğinin, o döneme kadar aydınlara tanınmadığına işaret ederek onun kendilerine verdiği haktan sonra onların çatışmacı tavrının ortadan kalkması gerekirken bu tavrı sürdürdüklerini ifade eden Mardin,¹¹ bu durumu İdeologlar’ın asıl maksatlarının karınlarını doyurmak ve toplumda yer edinmek olmadığı şeklinde yorumlamaktadır. Mardin’in dikkat çektiği İdeologlar’ın bu tavrının, herkesin entelektüel olamayacağını düşünen Said’in¹² entelektüelde aradığı donanımlarla benzer nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Amerikalı sosyolog Bell¹³ de ideoloji üzerine konuşmayı “entelijansiya tartışması” olarak değerlendirmekte ve din adamı için dinin taşıdığı anlamla entelektüel için

⁷ Bk. Orhan Hançerlioğlu, *Toplumbilim Sözlüğü* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2007), “İdeoloji”, 192; Andrew Edgar - Peter Sedwick (ed.) (İstanbul: Açılım Kitap, 2007), “İdeoloji”, 180-181; Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, 75, 182; Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 25.

⁸ Şerif Mardin, *İdeoloji* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2018), 22-24.

⁹ Tracy ve arkadaşları tarafından 18. yüzyılın sonlarında oluşturulmuş bir gruptur. Bu grup, Aydınlanma Çağı Felsefesinden esintiler taşımaktadır.

¹⁰ Mardin, *İdeoloji*, 22-25; Ayrıca bk. Daniel Bell, *İdeolojinin Sonu Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair*, çev. Volkan Hacıoğlu (Ankara: Sentez Yayıncılık, 2013), 434.

¹¹ Mardin, *İdeoloji*, 25.

¹² Edward Said, *Entelektüel*, çev. Tuncay Birkan (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017).

¹³ Bell, *İdeolojinin Sonu Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair*, 433.

ideolojinin taşıdığı anlamın aynı olduğunu belirtmektedir. Bu yorumlar, ideolojinin sadece olumsuz bir anlam taşıdığına yönelik fikirleri bertaraf etme niteliğine sahiptir.

Fransız Marksist filozof Althusser,¹⁴ ideolojinin, kavramsallaşmasından elli yıl kadar sonra Marx tarafından anlam değişimine uğradığını belirtmektedir. Kavramın Marx'la birlikte yeniden önem kazandığına dikkat çeken Mardin¹⁵ ise Marx'ın fikirlerinin şekillenmesinde Immanuel Kant, G. W. Friedrich Hegel ve Ludwig Andreas Feuerbach'ın etkili olduğunu; Marx'ın kavramı yanlış bilinç ve sınıf mücadelesinde kullanılan araç olmak üzere iki anlamda kullandığını ve kavrama olumsuz bir anlam yüklediğini ifade etmektedir. Mardin gibi Marx'ın Hegel ve Feuerbach'tan etkilendiğini vurgulayan Bell'e göre¹⁶ Marx, dinin yanlış bilinç üreteceğini iddia ederek dini dünyaya indirgeyen Feuerbach'ın düşüncelerini dönüştürmekte ve bu bağlamda dünyanın insan sınıflarından oluştuğuna yönelik fikirlerini ortaya koymaktadır. Marx ve Engels'in ideoloji kavramıyla ilgili fikirlerini birlikte ele alarak üç dönemde inceleyen Harris, Kiernan ve Miliband,¹⁷ ilk dönemde ideoloji kavramına yönelik somut bir adımın olmadığını, fakat Marx ve Engels'in Feuerbach'ın din eleştirisi ve Hegel'in geleneksel epistemoloji eleştirisinden etkilendiklerini ve bu sürecin ideolojiye dair fikirlerinin alt yapısını oluşturduğunu dile getirmektedirler. İkinci dönemde ise Marx ve Engels'in Feuerbach ve Hegel'den uzaklaşarak tarihsel materyalizm kapsamında ideoloji kavramını ele aldıklarına ve bu dönemde ideolojiye atfedilen yanlış düşünceler şeklindeki tabirlerin anlam değişimine uğradığına dikkat çekmektedirler. Zira Marx'a göre insanlığın gerçek sorunları; yanlış düşünceler değil, gerçek toplumsal çelişkilerdir ve yanlış düşünceler de bu çelişkilerin sonucudur. İdeolojik çarpıtmayla bahsi geçen çelişkiler, gizlenmekte ve yeniden üretilerek yönetici sınıfın çıkarlarına hizmet etmektedir. Harris, Kiernan ve Miliband,¹⁸ Kapital'in de yazıldığı üçüncü dönemde Marx'ın ideoloji kavramını kullanmadığına, ancak tersyüz etme kavramının kullanımı ve yeniden işlenmesiyle Marx'ın ekonomi söylemleri ve ideoloji kavramının örtüştüğünü ileri sürmektedirler.

¹⁴ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, 75-76.

¹⁵ Mardin, *İdeoloji*, 26-42.

¹⁶ Bell, *İdeolojinin Sonu Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair*, 432.

¹⁷ Laurence Harris vd., *Marksist Düşünce Sözlüğü* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2012), "İdeoloji", 292-293.

¹⁸ Harris vd., "İdeoloji", 293.

Bu bağlamda ideoloji kavramının olumsuz çağrışımını koruduğuna, fakat yanlış bilinç anlamında kavramın yetersiz olduğuna işaret etmektedirler.

Marx'tan sonra kavram, anlam değişimine uğramaya devam etmiştir. Bu bağlamda kavramın, ideolojik üst yapı ya da bir sınıfın çıkarlarıyla bağlantılı politik görüşler anlamına evrildiği söylenebilir. Marx'ın ideolojiyi yanlış fikir anlamında kullandığını belirten Mardin,¹⁹ ideolojinin Marksizm için uzun süre olumsuz anlam taşıdığına dikkat çekmekte, Lenin'le birlikte kavramın olumsuz çağrışımının azaldığını, Marksist eylemin bir parçası hâline geldiğini ve ideolojinin bu sürecin akabinde sistematik fikir yapısı anlamıyla ortaya çıktığını ifade etmektedir. Mardin'den farklı olarak Harris, Kiernan ve Miliband,²⁰ Lenin'le birlikte ideolojinin anlam sahasını genişletip nötr hâle geldiğini belirtmekte; sınıfların karşı karşıya geldiği durumda yönetici sınıfın çıkarlarının örtüşmesine ideoloji, tahakküm altındaki sınıfın çıkarıyla örtüşmesine ise ideolojinin eleştirisi anlamının verildiğini dile getirmekte; böylece kavramın çelişkileri gizleyen bir yapıdan sıyrıldığını ve farklı sınıfların politik düşüncelerine işaret ettiğini vurgulamaktadırlar. Lenin'in ideolojiye yaklaşımının Gramsci'yi etkilediğine dikkat çeken Harris, Kiernan ve Miliband'a²¹ göre Gramsci, ideolojiyi tanımlarken katılığı ve düşünsel bütünlüğü ölçüt almakta ve felsefe, din, sağduyu ve folklor şeklinde dört düzeye ayırmakta; ayrıca aydınlar ve aydın olmayanların arasının net çizgilerle ayrılamayacağına ve her sınıfın kendi içinden aydınlar yetiştirebileceğine dair düşünceler ileri sürmektedir.

İdeolojinin ortaya çıkarılmasında bir kutba Marx'ı diğer kutba ise Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche ve Sigmund Freud'u yerleştiren Mardin,²² Schopenhauer ve sonrasındakilerin insan düşüncesinde kişilikten gelen unsurlara dikkat çekerek görünen gerçeğin bazen maskelendiğini belirtmekte ve maskenin arkasına bakılması gerektiğine işaret etmektedir. Mardin, Freud'un id-ego-süperegodan oluşan kişilik kuramının düşüncelerine etkisinden bahsettikten sonra Freud'a göre ideoloji açısından en temel mekanizmanın projeksiyon olduğunu ve ideolojik nitelik taşıyan dinsel inançların bu bağlamda işlev gördüğünü ifade etmektedir.

¹⁹ Mardin, *İdeoloji*, 20-22.

²⁰ Harris vd., "İdeoloji", 294-295.

²¹ Harris vd., "İdeoloji", 295.

²² Mardin, *İdeoloji*, 43-48.

Anlaşılabacağı üzere tarihsel arka planı derin bir geçmişe sahip olan ideoloji, süreç içerisinde de anlam değişimine uğramıştır. Bu noktaya temas eden İngiliz edebiyat ve kültür teorileri uzmanı Eagleton’a²³ göre anlam hacmini genişletmiş olan ideoloji tanımları, birbirleriyle bağdaşır durumda değildir. Zira ona göre ideoloji tanımları farklı noktaları odak almaktadır.

1.1.1.3. Bilimsel Bakış Açılarına Göre İdeoloji

İdeolojinin tarihi süreç içerisindeki anlam gelişimine bakıldığında filozof ve sosyologların ön planda olduğu, buna ilaveten farklı bilim dallarında da kavramın ele alındığı ve yorumlandığı görülmektedir. İdeoloji, tek bir perspektiften ele alınarak açıklanabilir mi; farklı alanların kavrama yükledikleri ortak anlamlar var mıdır; kavramın tanımlanması noktasında alanlar arasındaki farklılaşmalar nelerdir gibi sorulardan hareketle ideolojinin tek bir pencereden incelenebilecek bir kavram olmadığını söylemek mümkündür. Bu nedenle kavramı daha iyi anlayabilmek adına felsefe, siyasal bilimler, sosyoloji, hukuk, eğitim gibi çeşitli bilim dallarının kavrama nasıl bir anlam yüklediklerini incelemek önemlidir.

İdeolojinin kavramsallaşma sürecinde filozofların rolü dikkate alındığında kavramın öncelikle *felsefe* alanında nasıl tanımlandığını göstermek önem arz etmektedir. Bu minvalde felsefe sözlüklerine bakıldığında kavramın çoğunlukla düşünsel arka planının vurgulandığı, buna karşın zaman zaman farklı yönlerinin de altının çizildiği görülmektedir. Hançerlioğlu,²⁴ ideolojinin “Toplumsal özdeksel altyapısının belirlenen siyasal, felsefesal, dinsel, sanatsal vb. gibi düşünce biçimlerinin tümü...” olduğunu belirtmekte; kavramın tarihsel süreçteki anlamsal değişimlerine değindikten sonra ideolojinin doğru olabileceği gibi yanlış, bilimsel olabileceği gibi bilim dışı da olabileceğine dikkat çekmekte ve kendisine göre doğru ideolojilerin bilimsel temeller üzerine kurulduğunu ifade etmektedir. Hançerlioğlu’nun bu görüşlerinden hareketle ideolojinin içerisinde bulunduğu yapıdan etkilendiği ve buna göre bir yapı değişimine uğradığı sonucuna varılabilir. Rosenthal ve Yudin²⁵ de

²³ Eagleton, *İdeoloji*, 18-19.

²⁴ Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013), “İdeoloji”, 176-177; Ayrıca bk. Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2005), “İdeoloji”, 3/26-27.

²⁵ M. Rosenthal - P. Yudin, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1972), “İdeoloji”, 226-227.

Hançerlioğlu gibi ideolojinin çeşitli alanlardaki fikirler sistemi olduğunu ifade edip bilimsel ve bilim dışı yönüne atıf yaparken ondan farklı olarak kavramın ekonomi merkezli yapısını daha fazla ön plana çıkarmaktadırlar. Kavramın siyasal ve toplumsal yönünü vurgulayan Cevizci²⁶ ise Hançerlioğlu ile Rosenthal ve Yudin'den farklı olarak inanç kavramı üzerinde durmakta; “inançlar kümesi”, “inanç ve görüşler sistemi”, “inançlar bütünü” gibi ifadeler üzerinden ideolojiyi tanımlamaktadır.

Cevizci'nin de üzerinde durduğu gibi ideoloji kavramı günümüzde daha ziyade siyasal ideolojiler bağlamında değerlendirilir. Bu nedenle kavramın *siyasal bilimler* camiasında nasıl anlamlandırıldığı önem kazanmaktadır. Buradan hareketle kavramın alanla ilgili sözlüklerde; dünya görüşü, fikirler kümesi gibi ortak anlamlar ihtiva ettiği görülmekte; fakat sunulan bu ortak anlamların organize siyasal davranış, siyasi toplum oluşturma, siyasi grup gibi unsurlarla farklılaştığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ideoloji, özellikle mevcut dünya düzenine bir açıklama ya da tenkit sunarken aynı zamanda geleceğe ilişkin iyi bir toplum modeli önermekte ve siyasi değişimin nasıl gerçekleşeceği konusunda insanlara rehberlik etmektedir.²⁷ Benzer şekilde *hukuk* alanındaki sözlüklerde de kavramın siyasal yönünün altı çizilmekte ve ideoloji; siyasal kuram, siyasi düşünme biçimi, politik ve felsefi öğretisi, topluma bakış açısı gibi anlamlara gelmektedir.²⁸

Kavram, *sosyolojik* açıdan tetkik edildiğinde diğer alanlarda olduğu gibi bir taraftan inanç ve düşünce sistemi; politik, hukuksal, bilimsel, dinsel düşünceler bütünü; toplumsal güçleri yansıtan düşünce ve inançlar sistemi gibi sıklıkla altı çizilen hususların vurgulandığı, diğer taraftan insanlar arası davranışları düzenleme; toplumsal yaşamdaki anlam, gösterge ve değerlerin üretim süreci; toplumsal anlamların belirlenmesi alanındaki mücadele gibi sosyolojik noktalara odaklanılarak farklı hususlar üzerinde durulduğu görülmektedir.²⁹ Sosyolojik bağlamda ideolojinin Marx'ın çalışmalarıyla gündeme geldiğini belirten Marshall,³⁰ ideolojinin sosyolojik perspektifte Marksizm'den ayrı düşünülmemeyeceğini ifade etmekte; ardından sosyoloji

²⁶ Cevizci, “İdeoloji”, 1/1012.

²⁷ Atilla Yayla, *Siyasî Düşünce Sözlüğü* (Ankara: Adres Yayınları, 2005), “İdeoloji”, 93; Zekeriya Yıldız, *Politika Sözlüğü* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2003), “İdeoloji”, 194.

²⁸ Bk. Eyüp Sabri Yarmalı - Selçuk Alp, *Hukuk Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2011), “İdeoloji”, 327; Esat Şener, *Hukuk Sözlüğü* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2001), “İdeoloji”, 324.

²⁹ Hasan Güneş, *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016), “İdeoloji”, 126-127.

³⁰ Gordon Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü* (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2003), “İdeoloji”, 320.

içerisinde farklı geleneklerin de ideoloji üzerine tartıştığına ve hem Marksizm hem de diğer geleneklerin, ideolojinin kavramsallaştırılmasına katkı sağladığına dikkat çekmektedir. Silbey³¹ de Marshall'ı destekler şekilde kavramın gruplar ve toplumsal sınıfların siyasal ve ekonomik çıkarlarını ön plana koyabilme kapasitesi olduğunu vurgulamakta; ideolojiyi uyum yaratabilme ve toplumsal gerginlikleri çözebilme yetisi olarak tanımlamaktadır. Silbey, ideolojinin katı bir şekilde insanların ne düşüneceğini belirleyen düşünceler sistemi ve soyutlaştırılmış fikirler kümesi olmadığını; aksine anlamın üretildiği, tartışıldığı, yeniden üretildiği ve dönüştürüldüğü karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

İdeolojinin sonu tezi üzerinde çalışan Bell,³² Mannheim'in ideoloji ve ütopya kavramlarına³³ atıf yaparak ideolojinin sonunun ütopyanın da sonu anlamına gelmediğini belirtmekte; ideoloji vasıtasıyla insanların ideolojik otomatlara döndüklerini, apokaliptik şevkle beslendiğinde insanların şiddete yönelediklerini ileri sürmekte ve ütopyanın bir nevi insanın kendini gerçekleştirmesine fırsat sunan bir içeriğe sahip olduğunu ve bu anlamda her zaman ütopyaya ihtiyaç olduğunu da ifadelerine eklemektedir.

Görüldüğü üzere ideoloji, toplum ve toplum içindeki bireyi de içlemine almaktadır. Bu nedenle *sosyal psikoloji*, *toplumsallaşma*, *davranış bilimleri* açısından da kavramın analiz edilmesi önemlidir. Kavrama *sosyal psikoloji* açısından yaklaşan Bilgin,³⁴ ideolojinin tarih içerisinde anlam değişimine uğradığını ve mevcut tanımlarının çoğunun ideolojik olduğunu belirtmekte; buna karşın sosyal psikoloji alanında ise yapılan tanımların sistematik bir dünya görüşünü ve doktrini referans almadığını iddia ederek gündelik olaylara ve sosyal etkileşimlere odaklanıldığının altını çizmektedir.

İdeoloji, *toplumsallaşma* bağlamında yine dünya görüşü, yanlış bilinçlenme gibi unsurlar üzerinden ele alınmasına rağmen bu alandaki asıl odak, ideolojiyle toplumsallaşma arasındaki ilişkidir. Bu bağlamda bir ideolojinin benimsenmesinin, o ideolojinin dünya görüşü doğrultusunda bir hayat sürdürmeyi ve toplumsallaşma

³¹ Susan Silbey, *Sosyoloji Sözlüğü*, ed. Bryan S. Turner (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2020), "İdeoloji", 436.

³² Bell, *İdeolojinin Sonu Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair*, 444.

³³ Bk. Karl Mannheim, *İdeoloji ve Ütopya*, çev. Mehmet Okyavuz (Ankara: Nika Yayınevi, 2016).

³⁴ Nuri Bilgin, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), "İdeoloji", 164-165.

yoluyla edinilecek bir bilinçlenme süreci gerektirdiğine dikkat çeken Akın,³⁵ ideolojinin toplumsallaşma gibi bağlilarına sınır çizdiğini ve insanlara ideolojik değerler, normlar ve inançlara dayalı anlamlı bir dünya sunduğunu belirtmektedir. Hayatın ideolojiye bağlanmasını siyasallaşma olarak değerlendiren Akın, ideolojinin siyasal toplumsallaşma aracı olduğunu ifade etmekte, ayrıca bir ideolojiyi terk etmenin de yine toplumsallaşma gerektirdiğini sözlerine eklemektedir. *Davranış bilimleri* sözlüğünde ideolojiye Akın’la benzer bir perspektiften yaklaşan Seyyar,³⁶ kavramı “... insanların nasıl davranmaları gerektiğini söyleyen “*ideal durum*” tasavvuruna sahip olan bir düşünce sistemi” ifadeleriyle açıklamaktadır. Türk toplumbilimci Gökalp’e göre de ideoloji, “bir millet tarafından mazide büyük bir buhran zamanında hakikaten yaşanmış ruhî bir hâl, zihnî bir varlıktır. Ne yaşanmamış bir hayal ne de gelecekte yaşanacak bir gayedir.”³⁷ Dolayısıyla ideolojinin bir nevi toplumsal hafıza olduğu ve buna bağlı olarak bireyleri bir araya getirip toplumsal bir bütün oluşturan sosyal çimento işlevi gördüğü söylenebilir.

Çeşitli bilim dallarında ele alınan ideoloji kavramının tanımlarında birtakım ortak noktaların altı çizilmekle birlikte yapılan tanımlarda her bilim dalının kendinden izler bulunmakta ve bu şekilde bilim dallarına ait ideoloji tanımları farklılaşmaktadır. İktidar güçlerinin kendi ideolojileri doğrultusunda insanlar yetiştirmeleri için eğitim sisteminden faydalandığı düşünülürse ideolojinin *eğitim* açısından kazandığı anlam daha fazla önem taşımaktadır. İdeolojinin siyasal toplumsallaşma aracı olduğunu ileri süren Akın’a³⁸ göre devlet iktidarının, devlet ideolojisini yaymak için kullandığı önemli propaganda araçlarından biri okullardır. Bu düşünce, Althusser’in³⁹ okulu devletin ideolojik aygıtları arasında sayması teziyle örtüştüğü gibi Freire,⁴⁰ Illich,⁴¹ Gatto⁴² gibi isimlerin okul yaklaşımlarıyla da uyuşur mahiyettedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi okul bir taraftan devletin ideolojisini yayma aygıtı olarak değerlendirilirken diğer taraftan kendi ideolojisini oluşturan bir yapıya

³⁵ Mahmut Hakkı Akın, *Toplumsallaşma Sözlüğü* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2015), “İdeoloji”, 75-76.

³⁶ Ali Seyyar, *Davranış Bilimleri Terimleri (Ansiklopedik Sözlük)* (İstanbul: Beta Basım, 2004), “İdeoloji”, 344-345.

³⁷ Ziya Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak* (İstanbul: Kapra Yayıncılık, 2021), 49.

³⁸ Akın, “İdeoloji”, 76.

³⁹ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*.

⁴⁰ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*.

⁴¹ Illich, *Okulsuz Toplum*.

⁴² Gatto, *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı*; Gatto, *Aptallaştıran Eğitimi*.

sahiptir. Buradan hareketle eğitim alanında yer verilen ideoloji tanımlarında da diğer alanlarla benzer şekilde kavramın inanç ve düşünce sistemi olduğu; ilaveten bu sistemin dünya ve toplumla ilgili tutarlı bir yapı arz etmesi vurgulanmaktadır.⁴³ Bakırcıoğlu,⁴⁴ bu vurgunun dışında Marksizm’e atıf yaparak ideolojinin, sınıflı toplumlardaki egemen sınıfın çıkarlarına hizmet edecek şekilde çarpıtılmış gerçeklik anlayışı olduğuna yönelik bir tanıma yer verirken; Öncül’ün⁴⁵ ise ideolojinin “Bir kişinin, kümenin ya da toplumun bağlandığı bir ülkü, inanç, öğreti ya da ülkü, inanç ve öğretiler demeti.” olduğunu belirtmesinden hareketle Gökalp’ın ideoloji tanımına yakın bir anlam üzerinde durduğu söylenebilir. Anlaşılacağı üzere eğitim alanındaki ideoloji tanımlarının; siyasal bilimler, sosyoloji ve toplumbilimlerinden ayrı değerlendirilmesi, söz konusu değildir. Çünkü eğitimin hedef kitlesi olan bireyler, toplumu oluşturmakta ve eğitim de onların siyasal hayattaki rollerini belirlemektedir.

Bir kavram, ana nitelikleri ve esaslı karakterinin belirlenmesiyle tanımlanır.⁴⁶ O hâlde ideoloji kavramının her ne kadar farklı alanlarda çeşitli tanımlarının olduğunu görsek de neredeyse tüm tanımlarda dikkat çeken ortak husus; fikirler ve inançlar kümesi, düşünme biçimleri, dünya görüşü gibi anlamlarının olmasıdır. Kavramın işleminin bu ortak unsurlardan oluştuğunu ifade ederek kavramın en genel tanımının bu unsurlar doğrultusunda teşekkül edeceğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda araştırmamızda da ideolojinin fikirler ve inançlar kümesi, düşünme biçimleri, dünya görüşü tanımları merkeze alınmaktadır.

1.1.2. Bireycilik ve Toplulukçulukla İlgili Temel Kavramlar

Eğitimin bireyi ve toplumu etkileme gücünden hareketle ideoloji kavramını bireysel ve toplumsal etkileri bağlamında ele aldık. Bu amaçla birey ve toplum merkezli ideoloji tasnifini oluşturmak için öncelikle birey, toplum, bireycilik, toplulukçuluk, bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özelliklerinin incelenmesi

⁴³ Bk. Hasan Demirtaş - Hasan Güneş, *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2002), “İdeoloji”, 74; Hasan Güneş, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015), “İdeoloji”, 198.

⁴⁴ Rasim Bakırcıoğlu, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), “İdeoloji”, 445.

⁴⁵ Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000), “İdeoloji”, 592.

⁴⁶ Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, 80.

gerekmektedir. Çünkü bu unsurların özellikleri, bu unsurların sahip oldukları düşünme biçimleri ve dünya görüşleri hakkında ipuçları vermektedir. Bahsi geçen unsurların özellikleri gruplandırıldığında araştırmanın temalarını oluşturan *kimlik*, *otorite*, *özgürlük*, *adalet-eşitlik* ve *kendini gerçekleştirme* kavramlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özelliklerinin eğitim sahasına yansımaları noktasındaki özellikler de *epistemik yaklaşım* ve *eleştirel düşünme* kavramı altında birleştirilerek araştırmanın altıncı teması oluşturulmuştur.

1.1.2.1. Birey – Toplum

Kendine has özellikleri yitirmeden bölünemeyen varlık, insan toplumlarını oluşturan ve kendine özgü nitelikleri olan tek can, fert⁴⁷ gibi çeşitli manaları ihtiva eden *birey* sözcüğünün Batı dillerindeki karşılığı da neredeyse aynıdır.⁴⁸

Büyük Felsefe Sözlüğü'nde birey; ayrı tutulabilen, bağımsız varlığı olan, kendini gösteren, özne olabilen, parçalarına ayrılamayan varlık⁴⁹ şeklinde daha çok bireyin özerkliği öne çıkarılarak açıklanmaktadır. Birey, tekil insan vurgusunun devam ettiği *siyasi bilimlerde* diğer alanlardan farklı olarak; hak ve sorumluluk sahibi en küçük birim⁵⁰ anlamına gelmektedir. Bireyin en açık hâliyle tek bir insana karşılık geldiğini belirten Heywood,⁵¹ ayrıca kavramın bundan daha derin anlamlara sahip olduğuna dikkat çekmekte ve bireyin öncelikle otonom, ikinci olarak farklı ve biricik, son olarak da evrensel ortak temel özelliklere sahip bir varlık olduğunu ifade etmektedir. *Sosyolojide* rasyonel ve sosyal ilişkilerin ürünü⁵² olarak yorumlanan birey, *sosyal psikolojide* öz bilinç sahibi ve kendinden sorumlu olmayı arzulayan özerk kişi⁵³ olarak tanımlanmaktadır. *Toplumbilim* sözlüğünde ise toplum üzerinden ele alınan birey, “toplumu oluşturan insanlardan her biri” olarak değerlendirilmekte ve bireyin toplumsal düzenin ürünü olduğu için her zaman ve her yerde geçerli bir karakterle

⁴⁷ TDK, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), “Birey”, 354-355.

⁴⁸ Bk. Robert Avery vd. (ed.) (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1991), “Individual”, 499.

⁴⁹ Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “Birey”, 1/330.

⁵⁰ Atilla Yayla, *Siyasi Düşünce Sözlüğü* (Ankara: Adres Yayınları, 2005), “Birey”, 34.

⁵¹ Andrew Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, çev. Hızır Murat Köse (İstanbul: Küre Yayınları, 2021), 32-35.

⁵² Hasan Güneş, *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016), “Birey”, 42.

⁵³ Nuri Bilgin, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), “Birey”, 62.

tanımlanamayacağı⁵⁴ vurgulanmaktadır. *Eğitim bilimleri*nde de felsefe ve siyasi bilimler alanlarında olduğu gibi bireyin tekliğinin altı çizilmekte ve birey; toplumda diğerlerinden ayrılan, kendine özgü ayırt edici özellikleri olan, ölçülebilen ya da sayılabilen her bir canlıya⁵⁵ tekabül etmektedir.

Türkçede “Aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü, cemiyet”⁵⁶ olarak tanımlanan *toplum*; İngilizcede hem cemiyet, halk, millet⁵⁷ gibi anlamlara gelen *society* hem de “aynı yerde veya aynı şartlar altında yaşayan insan topluluğu”⁵⁸ anlamına gelen *community* kavramlarının karşılığı olarak kullanılmaktadır.

Felsefe sözlüklerine bakıldığında Cevizci,⁵⁹ içinde insanların yaşadığı; kurumlardan, çeşitli ilişki biçimlerinden vs. oluşan bütüne toplum denileceğini belirttikten sonra toplumun anlaşılma biçiminin bireyle toplum arasındaki ilişkinin anlaşılmasına bağlı olduğuna dikkat çekmektedir. Kavramın ekonomik arka planına işaret eden Hançerlioğlu⁶⁰ ise insan topluluğu olarak tanımladığı toplumun, sosyo-ekonomik bir biçimlenme olduğunu ifade etmektedir.⁶¹ Genel anlamda aynı toprak parçasını paylaşan insan topluluğuna karşılık gelen toplumun *siyaset* teorisinde sivil toplum anlamında kullanıldığını belirten Heywood⁶² ise sivil toplumun hukuk çerçevesinde yaşayan ve devlete olan ortak sadakati temsil eden siyasi cemaat olduğunu vurgulamaktadır.⁶³ Marshall⁶⁴ da Sosyoloji Sözlüğü’nde toplumun genel anlamda ortak kültürü paylaşan, belli toprak parçasında yaşayan, bütünleşmiş insan topluluğu anlamına geldiğini söylemekle birlikte kavrama sosyolojik anlamda çok

⁵⁴ Orhan Hançerlioğlu, *Toplumbilim Sözlüğü* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2007), “Birey”, 49.

⁵⁵ Hasan Güneş, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015), “Birey”, 66; Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000), “Birey”, 180.

⁵⁶ TDK, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), “Toplum”, 2369.

⁵⁷ Robert Avery vd. (ed.) (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1991), “Society”, 920.

⁵⁸ Robert Avery vd. (ed.) (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1991), “Community”, 191.

⁵⁹ Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “Toplum”, 2/1844.

⁶⁰ Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013), “Toplum”, 412.

⁶¹ Krş. Orhan Hançerlioğlu, *Toplumbilim Sözlüğü* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2007), “Toplum”, 375-377.

⁶² Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 50.

⁶³ Ayrıca bk. Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 53-55.

⁶⁴ Gordon Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü* (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2003), “Toplum”, 732.

farklı yaklaşımların olduğunu da ifade etmektedir.⁶⁵ Diğer alanlarda olduğu gibi *eğitim bilimlerinde* de toplum kavramı tanımlanırken üzerinde yaşanan aynı toprak parçası ve ortak kültüre atıf yapılmakta, ayrıca toplumun birçok temel çıkarının sağlanması için iş birliği yapan insan grubuna⁶⁶ karşılık geldiğinin de altı çizilmektedir.

Genel anlamda bir kişiyi ifade eden unsura birey; ortak amaç uğruna bir araya gelen farklı unsurların bütününe ise toplum denilebilir. Bununla birlikte her bilim dalı, kavramların kullanımında kendi alanına özgü unsurları ön plana çıkarmaktadır. Söz gelimi felsefede daha çok ontolojik, epistemolojik vs. unsurlar dikkate alınırken siyasi bilimlerde hak, sorumluluk gibi öğeler merkeze konulmakta; sosyolojide insan ilişkileri üzerinden kavramlar açıklanırken eğitim bilimlerinde ise felsefe, siyasi bilim ve sosyoloji göz önünde bulundurularak daha kapsayıcı bir perspektif sunulmaktadır.

1.1.2.2. Bireycilik – Toplulukçuluk

Batı dillerinde daha çok *individualism*⁶⁷ kavramıyla ifade edilen ve İslam düşüncesinde *ferdiyetçilik* olarak kullanılan *bireycilik* kavramı, Türkçede bireyin yararlarını toplumun yararlarına önceleyen öğretisi, tutum ya da politikalar⁶⁸ olarak tanımlanmaktadır.

Bireycilik; *felsefede* genel anlamda bireysel insan varlıklarına ontolojik, mantıksal, metodolojik ve aksiyolojik öncelik vererek onların somut gerçekliğini vurgulayan ve çeşitli açılardan bireyi üstün tutan dünya görüşüyle;⁶⁹ *siyasi bilimlerde* de benzer anlamda bireyin sosyal gruplara öncelenmesi, ayrıca bireyin siyasi ve ekonomik bağımsızlığının merkezileştirilmesi şeklinde ele alınmaktadır.⁷⁰ Bireyciliğin açık bir siyasi karaktere sahip olmadığına dikkat çeken Heywood;⁷¹ kavramı, bireyin her türlü siyaset teorisinin odağında olması ve her türlü sosyal grup

⁶⁵ Ayrıca bk. Hasan Güneş, *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016), “Toplum”, 239-240.

⁶⁶ Bk. Hasan Güneş, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015), “Toplum”, 340; Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000), “Toplum”, 1059.

⁶⁷ Robert Avery vd. (ed.) (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1991), “Individualism”, 500.

⁶⁸ TDK, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), “Bireycilik”, 355.

⁶⁹ Bk. Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “Bireycilik”, 1/331-332; Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013), “Bireycilik”, 37.

⁷⁰ Atilla Yayla, *Siyasi Düşünce Sözlüğü* (Ankara: Adres Yayınları, 2005), “Bireycilik”, 34.

⁷¹ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 33.

ya da kolektif mekanizmaya öncelenmesi olarak açıklamaktadır.⁷² Bireycilik sosyolojide de bireyin önemini ve çıkarlarını vurgulayan fikirleri kapsamakta; aynı zamanda sosyologlar tarafından toplum içindeki özel bir toplumsal ya da siyasal grubun felsefesini tarif etmek amacıyla kullanılmaktadır.⁷³ *Eğitim bilimlerinde* diğer alanlardan farklı olarak öğretim vurgulanmakta ve bireycilik, “birey gerçeğine ve onun somutluğuna ağırlık veren öğretim”⁷⁴ şeklinde tanımlanmaktadır.

Toplulukçuluğu *siyasi ideolojiler* üzerinden değerlendiren Heywood,⁷⁵ sosyalist, muhafazakâr, milliyetçi ve faşist olmak üzere çok farklı kesimlerden siyaset bilimcilerinin çeşitli zamanlarda bireycilik karşıtı duruş sergilediğini belirtirken, aynı zamanda cemaatin önemini vurgulayan bireycilik karşıtlarının, kendi kendine yeterliliğin ve bireysel sorumluluğun, sosyal dayanışma için bir tehdit olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. Bu anlayışta cemaatin, sosyal istikrarın ve bireysel mutluluğun temeli olarak görüldüğünün altını çizen Heywood,⁷⁶ bunun da bazı tehlikeleri olduğuna ve cemaat adına bireysel hak ve özgürlüklerin çiğnenebileceğine işaret etmektedir.

Toplum teorilerine bakıldığında çeşitli yaklaşımların varlığına dikkat çeken Heywood,⁷⁷ öncelikle klasik liberalizmde karşılığını bulan bireyci toplum kavramsallaştırmasına yer vererek bu yaklaşımda toplumun insan ürünü olarak kabul edildiğini ve şahsi çıkar ve amaçlara hizmet için kurulduğunu belirtmektedir. Toplumun organizmaya benzetildiği ikinci yaklaşımda ise toplumun, şahsi çıkarlarını tatmin etmeye çalışan rasyonel bireylerden oluşmadığını, aksine canlı organizma özelliklerine sahip organik bir bütün şeklinde faaliyet yürüttüğünü ifade etmektedir. Üçüncü bir teori olarak da her iki yaklaşımın birleşiminden mürekkep sosyal uzlaşayı kendine esas alan yaklaşımları sunmaktadır.

⁷² Ayrıca bk. Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 33-39.

⁷³ Gordon Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü* (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2003), “Bireycilik”, 73-74; Ayrıca bk. Hasan Güneş, *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016), “Bireycilik”, 42; Bryan S. Turner, *Sosyoloji Sözlüğü*, ed. Bryan S. Turner (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2020), “Bireycilik”, 111-113.

⁷⁴ Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000), “Bireycilik”, 180; Hasan Güneş, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015), “Bireycilik”, 67.

⁷⁵ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 40.

⁷⁶ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 42.

⁷⁷ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 53-55.

Bireycilik ve toplulukçuluk kavramlarına bakıldığında her ikisinin de genel olarak bir düşünce sistemi sunan dikotomik iki unsur olduğu söylenebilir. Nitekim Bilgin⁷⁸ de bu noktaya değinerek bireycilik ve toplulukçuluğun çeşitli kültürleri birbirinden ayırt eden iki boyut olduğunu; buradan hareketle de bazı kültürlerde bireysel hedeflerin geliştirilmesinin, bazı kültürlerde ise topluluk hedeflerinin gerçekleştirilmesinin amaçlandığını belirtmektedir. Sosyal psikoloji alanında önemli çalışmaları olan Kağıtçıbaşı,⁷⁹ bireycilik ve toplulukçulukla ilgili yapılan araştırmaları değer ve benlik odaklı olmak üzere iki ayrı grupta incelemektedir. Bu bağlamda Kağıtçıbaşı, değer odaklı kategoride kişinin çıkarlarının öncelenmesi ve kişinin çıkarlarının grup çıkarlarına göre ikincil tutulması şeklinde bir ayrımın olduğunu ve hiyerarşik ya da eşitlikçi insan ilişkilerinin ele alındığının altını çizmekte; benlik odaklı kategoride ise benlik/öteki ilişkisine değinen ilişkisel bireyciliğin toplulukçulukla bağlantılı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu ayrıma dayanarak bireycilik ve toplulukçuluğa dair normatif ve ilişkisel olmak üzere ikili tasnif öneren Kağıtçıbaşı'na göre normatif bireycilikte kişisel çıkarlar, haklar ve ayrıcalıkların desteklenmesi; normatif toplulukçulukta ise kişinin içerisinde yer aldığı grubun ihtiyaçlarının öncelenmesi mevzu bahistir. Kağıtçıbaşı, ayrıca normatif toplulukçuluğun geleneksel ve muhafazakâr ideolojiyi yansıttığını da iddia etmektedir. İlişkisel bireycilik ve toplulukçuluk ise benlik kuramları ile benlik/öteki ilişkisine dayanmakta olup ayrımın kaynağı; kısmen kendi kendine yeten, başkalarından kesin sınırlarla bölünmüş ayrık benlik ile geçirgen sınırları olan ilişkisel benliktir.⁸⁰ Benliği Kağıtçıbaşı gibi bireyci, toplulukçu ve ilişkisel şeklinde üç ayrı boyutta irdeleyen Özden⁸¹ ise Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ilişkisel benlik boyutunun ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim araştırmasının saha çalışmasında elde ettiği Türk tüketicilerin ilişkisel benlik puanlarının, diğer benlik boyutu puanlarından yüksek olduğuna dair sonuç da bu savını desteklemektedir.⁸²

⁷⁸ Nuri Bilgin, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), “Bireycilik-Toplulukçuluk”, 62.

⁷⁹ Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar* (İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 2022), 124.

⁸⁰ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 124-125.

⁸¹ Aybike Tuba Özden, “Tüketicilerin Benlik Kurgusu ve Anlık Satın Alma Eğilimi Arasındaki İlişki”, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* 17/2 (2021), 486.

⁸² Özden, “Tüketicilerin Benlik Kurgusu ve Anlık Satın Alma Eğilimi Arasındaki İlişki”, 498.

Bireycilik ile toplulukçuluk arasındaki ayrıma dair çeşitli yaklaşımların varlığına dikkat çeken Kağıtçıbaşı,⁸³ bir taraftan bu unsurların kültürel düzeyde birbirine zıt ve ayırık olduğuna, diğer taraftan kişisel düzeyde bireylerde ya da gruplarda bu unsurların aynı anda ve bir arada görülebileceğine ve birinin diğerine göre daha baskın olabileceğine dair yaklaşımların olduğunu belirtmektedir.

Görüldüğü üzere bireycilik ve toplulukçulukla ilgili çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Bu iki kavram, bir taraftan birbirine zıt gibi görünmekte diğer taraftan ise geçişken unsurlar barındırmaktadır. Buradan hareketle birey ve toplum merkezli ideoloji tasnifi için bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özelliklerinin analiz edilmesi önem taşımaktadır.

1.1.2.3. Bireyci – Toplulukçu Benlik ve Kültürün Temel Özellikleri

Birey ve toplum merkezli ideolojiler tasnifini sağlıklı bir şekilde yapabilmek için bireyci ve toplulukçu benlik ile kültür arasındaki ilişkinin sunulması gerekmektedir. Zira benliğin kültürden etkilendiğine dikkat çeken Çataloğlu'nun⁸⁴ da belirttiği gibi benliğin anlaşılması için kültürün anlaşılması elzemdir. Çataloğlu'nun bu tezinden hareketle iki unsurun birbiriyle etkileşim hâlinde olduğunu ve bu nedenle kültürün anlaşılması için de benliğin anlaşılmasının önem arz ettiğini söyleyebiliriz.

1.1.2.3.1. Bireyci – Toplulukçu Benlik

Amerika ve Japonya gibi Batı ve Asya kültürlerine ait örnekler üzerinden kültür ve benlik çalışması yapan Markus ve Kitayama,⁸⁵ benlik algısının Amerika gibi Batı toplumlarında, kişinin ötekilerden farkının takdir edilmesi ve kendini kanıtlama; Japonya gibi Asya toplumlarında ise başkalarıyla ilgilenme, onlarla uyum sağlama ve karşılıklı bağımlılık geliştirme eksenli olduğunu belirtmektedirler. Markus ve

⁸³ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 127.

⁸⁴ Sena Kübra Çataloğlu, *İlişkisel – Bireyci – Toplulukçu Benlik Kurgusu ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 10-13.

⁸⁵ Hazel Rose Markus - Shinobu Kitayama, "Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation", *Psychological Review* 98/2 (1991), 224.

Kitayama'nın Amerika ve Japonya⁸⁶ örnekleminin bireyci ve toplulukçu kültürlerle⁸⁷ karşılık geldiğini ve iki kültür üzerinden ortaya koydukları benlik özelliklerinin bireyci ve toplulukçu kültürlerdeki benlik nitelikleriyle örtüştüğünü söyleyebiliriz. Nitekim literatürde de bireyci kültürlerde ayırık benlik yapısının hâkim olduğu görülmekte ve bu benlik yapısının; başkalarının arasından sıyrılmak, kendini göstermek, farklı olmak, kendini ifade edebilmek, kişisel amaçları gerçekleştirebilmek gibi bireyin gereksinimlerini, yeteneklerini, güdülerini ve haklarını içeren içsel özellikleri ihtiva ettiğinin ve kendine pay çıkarma, methetme gibi davranışların, ben merkezli düşünmenin yaygın ve normal olduğunun altı çizilmektedir.⁸⁸ Toplulukçu kültürlerde ise ilişkili benlik yapısının yaygın olduğuna işaret edilmekte ve bu benlik yapısında ayrımsızlığa önem atfedilmediği; aksine başkalarına uyma ve onlarla bağları sürdürme, sosyal görevler ve sorumluluk gibi unsurların önemsendiği; bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarını başkalarıyla olan ilişkileri üzerinden şekillendirdiği; benliğin kendini bir grubun parçası olarak görme ve grubun beklentilerine göre hareket etmeyi sağladığı; kendini methetme gibi davranışların hoş karşılanmadığı vurgulanmaktadır.⁸⁹ Bu doğrultuda Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar,⁹⁰ benliğin yapısının kişilerin dünyayı, başkalarını ve kendilerini algılama tarzını belirlerken aynı zamanda duygu, düşünce ve davranışlar üzerinde de etkili olduğunu dile getirmektedirler.

Kağıtçıbaşı, bu iki benlik türüne bir üçüncüsü olarak özerk-ilişkisel benlik yapısını eklemekte⁹¹ ve bu benlik yapısının toplulukçu kültürle bezenmiş toplumların gelişmiş kent bölgelerinde, maddi anlamda bağımlılığın azaldığı, ancak duygusal bağıllığın kopmadığı aile yapısında görüldüğünü belirtmektedir.⁹² Türkiye'nin böyle bir yapıya sahip olduğunu ileri süren Kağıtçıbaşı,⁹³ bu modelde hem bireyci hem de

⁸⁶ Japonya'nın kültürel norm ve değerlere bağlılığıyla ilgili ayrıca bk. Anthony Giddens, *Sosyoloji*, ed. Cemal Güzel (Ankara: Ayraç Yayınevi, 2005), 23.

⁸⁷ Bireyci ve toplulukçu kültürlerle örneklik teşkil eden ülkelerle ilgili daha fazla bilgi için bk. Harry C. Triandis, *Individualism & Collectivism* (Oxford: Westview Press, 1995), 89-99.

⁸⁸ Çiğdem Kağıtçıbaşı - Zeynep Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (İstanbul: Evrim Yayınevi, 2018), 325-326.

⁸⁹ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 325, 327.

⁹⁰ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 326.

⁹¹ Çiğdem Kağıtçıbaşı, "Özerk-İlişkisel Benlik: Yeni Bir Sentez", *Türk Psikoloji Dergisi* 11/37 (1996), 36-43.

⁹² Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 160-166.

⁹³ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 160-162; Bk. Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 328-329.

toplulukçu kültürlerde mevcut olan özelliklerin bir arada bulunduğu da altını çizmektedir. Kültürün önemli temsilcilerinden olan deyimlerden hareketle konuyu ele alan Markus ve Kitayama,⁹⁴ bireyci kültürü temsil eden Amerika'daki *ağlamayana meme yok (the squeaky wheel gets the grease)*⁹⁵ ve toplulukçu kültüre örneklik teşkil eden Japonya'daki *çıkıntılık yapanın başını ezerler (the nail that stands out gets pounded down)*⁹⁶ deyimleri üzerinden iki kültür arasındaki benlik farkına dikkat çekmektedirler. Türk kültüründe hem “parayı veren düdüğü çalar” gibi bireyci kültürü hem de “sürüden ayrılanı kurt kapar” gibi toplulukçu kültürü öne çıkaran atasözleri mevcuttur. Türk toplumunun tarihsel hafızasının gelişim sürecini göstermesi bakımından önemli olan atasözleri, Türk toplumunda bireyci ve toplulukçu kültüre ait unsurların bir arada filizlendiğine işaret etmektedir.

Buradan hareketle öğrencilerin ve öğretmenlerin de içinde yaşadıkları aile yapılarının, mahalle ya da çevrenin, benlik algılarının belirlenmesinde etkili olduğunu ve bunun bir sonucu olarak da bireylerin ideolojik yaklaşımlarının bu sosyal kurumlar tarafından etkilendiğini söyleyebiliriz.

1.1.2.3.2. Bireyci – Toplulukçu Kültür

Kültüre dair özgün bir terminoloji geliştiren Hofstede,⁹⁷ bu terminolojide ulusal kültürlerin dört boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Bu dört boyuttan konumuzla ilgili olanına *toplulukçuluğa karşı bireycilik* adını vermektedir. Bu boyutla ilgili bir uca bireyler arası bağların gevşek diğer uca bireyler arası bağların kuvvetli olduğu toplumları yerleştirip bu toplumlardan veriler toplayarak her iki kültürde de entegrasyonun olduğunu, ancak bunun bireyci toplumlarda daha esnek, toplulukçu toplumlarda ise daha sıkı bir şekilde cereyan ettiğinin altını çizmektedir. Bireycilik ve toplulukçuluğa kültür açısından yaklaşan Kağıtçıbaşı⁹⁸ ise kendini yükseltmeyi, bu kültürlerin ayırt edici özelliklerinden biri olarak ele almakta ve bireyci kültürlerde

⁹⁴ Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 224.

⁹⁵ Deyimin Türkçe karşılığına yer verilmiştir. Bk. “the Squeaky Wheel Gets the Grease”, *Tureng* (Erişim 18 Kasım 2024).

⁹⁶ Deyimin Türkçe karşılığına yer verilmiştir. Bk. “the Nail That Sticks Out Gets Hammered Down”, *Tureng* (Erişim 18 Kasım 2024).

⁹⁷ Geert Hofstede, “The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories”, *The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories* 14/2 (1983), 78-79.

⁹⁸ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 134-135.

kendini yükseltme eğilimlerinin güçlü olduğunu, toplulukçu kültürlerde ise alçakgönüllülüğün baskın olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ona göre bireyci kültürler; gönüllü ahlak, adalet konusunda herkese hak ettiğinin verilmesi anlayışı, kendini yükseltme, bireysel deneyimlere önem verme, bağımsız benlik kurgusu, davranışlarda içsel niteliklere önem verme, iyi hislerin sosyal katılımdan bağımsız olarak değerlendirilmesi, birincil denetim ve içsel denetime önem verilmesi, başarı güdüsünün bireysel çaba, faallik ve rekabetle ilişkilendirilmesi, bireyci yönelim gibi niteliklere sahiptir. Toplulukçu kültürler ise başkalarına karşı sorumluluğun önemsendiği ahlak anlayışı, toplumsal uyumun sağlanması için kaynakların grup içinde eşit dağıtılması, alçakgönüllülüğün benimsenmesi, sosyal ve tarihsel olayların daha çok hatırlanması, bağımlı benlik algılarının olması, esnek ve bilişsel çelişkilere daha açık olunması, iyi hislerin sosyal katılımlı duygularla ilişkilendirilmesi, öfke, hayal kırıklığı, ego odaklı duyguların bastırılması, dışsal denetime daha çok önem verilmesi, sosyal yönelimli başarı güdüsü, sosyal yönelim gibi özellikleri içkindir.⁹⁹ İmamoğlu, Günaydın ve Selçuk¹⁰⁰ da insanların; bireyci kültürlerde kendi odaklı, toplulukçu kültürlerde ise diğer odaklı olduklarına dikkat çekerek, nihayetinde bireyci kültürlerdeki kişilerin daha özgün, toplulukçu kültürlerdeki kişilerin ise çevresel baskılar karşısında hareket etmeye daha yatkın olduklarını vurgulamaktadırlar.

Toplumların kültürel özelliklerinin genelde bireyci ve toplulukçu şeklinde sınıflandırıldığına dikkat çeken Toker Gökçe ve Oğuz,¹⁰¹ bireyci toplumlarda kişisel çıkarların, toplulukçu toplumlarda ise toplumun çıkarlarının öncelendiğini belirtmekte ve iki kültürel düzey arasındaki belirleyicilerin “toplum içinde söz konusu kişisel ve toplumsal çıkarların hedefi, aile yapısı, davranışlarda bağımsız hareket edebilme, karar vericinin konumu; bireylerin topluma olan duygusal bağı, sosyal grup içindeki kimlik algısı ve gruba bağlılığı” gibi unsurlardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Ayrıca toplulukçu kültürlerde geleneklerin, bireyci kültürlerde ise yeni olanın öncelendiğinin altını çizerek bireyci kültürlerde bireylerin bağımsız olduğuna yönelik inanca işaret

⁹⁹ Bk. Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 131-142, 331.

¹⁰⁰ E. Olcay İmamoğlu vd., “Özgün Benliğin Yordayıcıları Olarak Kendileşme ve İlişkililik: Cinsiyetin ve Kültürel Yönelimlerin Ötesinde”, *Türk Psikoloji Dergisi* 26/67 (2011), 28.

¹⁰¹ Toker Gökçe - Oğuz, “Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Tercihleri ile Kültürel Değerleri Arasındaki İlişki”, 52.

etmektedirler. Wasti ve Erdil¹⁰² de Toker Gökçe ve Oğuz'la benzer şekilde bireyci kültürlerde birey ve grubun amaçlarının örtüşmeyebileceğini ve böyle bir durumda bireyin amaçlarının öncelendiğine dikkat çekmektedirler.

Benzer konulara odaklanan Triandis,¹⁰³ bahsedilen çalışmalardan farklı olarak iki kültür arasındaki birey davranışlarına yer vermekte ve bireyci kültürlerde psikolojik süreç ile davranış arasındaki bilişsel tutarlılığın, toplulukçu kültürlerde ise davranışın durumsal belirleyicilerinin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca ona göre kültürün karmaşıklığı arttıkça bireycilik de artmakta ve buna bağlı olarak karmaşık kültürlerin sunduğu seçenek ve hayat tarzı çeşitliliği, bireyci kültürlerde toplulukçu kültürlerle kıyasla daha çok arzulanmaktadır.¹⁰⁴

Kültürel farklılıkların davranışları etkileme durumunun psikolojik çerçevesine ilişkin teori geliştiren Hofstede,¹⁰⁵ aralarında Türkiye'nin de bulunduğu elli ülkeyi örneklemine aldığı araştırmasında tüm ülkelerin 0-100 arasındaki değer skalasında bir yere sahip olduğunu ve 0 puanın güçlü bir toplulukçu toplum, 100 puanın da güçlü bir bireyci toplum olduğunu belirtmektedir. Ayrıca zenginlikle bireycilik arasında da ilişki olduğuna dikkat çekerek zengin ülkelerin daha bireyci, fakir ülkelerin ise daha toplulukçu olduklarını ileri sürmektedir.¹⁰⁶ Hofstede'nin bireycilik indeksine bakıldığında Türkiye'nin ortanın altında 30 civarı bir değere sahip olduğu görülmektedir.¹⁰⁷ Buradan hareketle Türkiye'nin toplulukçu bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Her ne kadar Hofstede araştırmasını 1980'ler gibi erken bir dönemde yapmış olsa da hâlâ literatürdeki etkisini devam ettirmektedir.

1.1.2.4. Bireyci ve Toplulukçu Benlik ve Kültürün Temel Bileşenleri

Görüldüğü üzere bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özellikleri, bu unsurların sahip oldukları dünya görüşleri hakkında izler taşımaktadır. Bu özellikleri

¹⁰² Arzu Wasti - Selin Eser Erdil, "Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve Indcol Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi", *Yönetim Araştırmaları Dergisi* 7/1-2 (2007), 40.

¹⁰³ Harry C. Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", *Journal of Personality* 69/6 (2001), 912.

¹⁰⁴ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 911-912.

¹⁰⁵ Hofstede, "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories", 79.

¹⁰⁶ Hofstede, "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories", 81.

¹⁰⁷ Hofstede, "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories", 80; Geert Hofstede, *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations* (London: Sage Publications, 2001), 252.

kendi içinde sınıflandırdığımızda *kimlik*, *otorite*, *özgürlük*, *adalet-eşitlik* ve *kendini gerçekleştirme* kavramları ön plana çıkmakta; bu kavramlar, araştırmanın temalarını oluşturmaktadır. Bu kavramlara ilaveten bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özelliklerinin eğitim sahasına yansımalarına yönelik özellikler, *epistemik yaklaşım* ve *eleştirel düşünme* kavramı etrafında birleştirilerek araştırmanın altıncı teması şekillendirilmiştir.

1.1.2.4.1. Kimlik

Bireyci ve toplulukçu kültürlerin ayırt edici özelliklerinden ilki olan *kimlik*, bireylerin kendilerini tanımlama ve kimlik oluşturma anlayışlarını etkilemektedir. Kimliğin bireysel yönüne ilaveten toplumsal yönünün de olması,¹⁰⁸ birey ya da grubun kendini diğer birey ya da gruplardan ayırt etmesini sağlayıcı tarafı olduğunu¹⁰⁹ göstermektedir. Farklı alanlarda farklı anlamlar ihtiva eden *kimlik*, genel anlamda; bireyin kendini tanımlamasını,¹¹⁰ sabit ve kalıcı bireysel nitelikleri, bireyin toplumsal konumunu¹¹¹ ifade etmekte ve ötekinin tanımlanmasına bağlı olmaktadır.¹¹² Ayrıca insanın kendi duygu ve fikirlerine atıf yapılarak kullanılan kimliğin toplumsallaşma süreciyle şekillenen ve toplumsal rollere atfedilen beklentilerle oluşturulduğu varsayılmaktadır.¹¹³ Kimlik konusunda çalışmaları olan Güvenç¹¹⁴ de en genel anlamıyla kimliğin “Kimsin, nesin, necisin, nereden gelmiş nereye gidersin?” sorularına kişinin ya da topluluğun verdiği cevap olduğunu belirtmektedir.

Çok sayıda kültürel farklılık olduğuna dikkat çekmesine karşın hem tarihsel hem de kültürler arası bağlamda bireycilik ve toplulukçuluğun önemli bir pozisyonda olduğunun altını çizen Triandis,¹¹⁵ bireycilik, toplulukçuluk ve kimlik üzerine yaptığı çalışmasında bireyci kültürlerde yer alan kişilerin diğer insanları tanımlarken içsel

¹⁰⁸ Bk. Mahmut Hakkı Akın, *Toplumsallaşma Sözlüğü* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2015), “Kimlik”, 85-86; Bryan S. Turner, *Sosyoloji Sözlüğü* (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2020), “Kimlik”, 505.

¹⁰⁹ Nuri Bilgin, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), “Kimlik”, 206.

¹¹⁰ Bk. Bilgin, “Kimlik”, 205; Hasan Güneş, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015), “Kimlik”, 227.

¹¹¹ Akın, “Kimlik”, 85-86.

¹¹² Turner, “Kimlik”, 505.

¹¹³ Gordon Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü* (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1998), “Kimlik”, 407-408.

¹¹⁴ Bozkurt Güvenç, “Cumhuriyet ve Kimlik: Konu, Sorun, Kapsam ve Bağlam”, *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998), 117.

¹¹⁵ Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 907.

özelliklere; toplulukçu kültürlerdeki insanların ise duruma ve grup eğilimine odaklandıklarını belirtmekte ve bireyci kültürlerde benliğin istikrarlı, çevrenin değişken; toplulukçu kültürlerde ise çevrenin istikrarlı, benliğin değişken olarak kabul edildiğini vurgulamaktadır.¹¹⁶ Bireyci kişiler; baskın olma, içsel ihtiyaçlara odaklı olma eğiliminde; toplulukçu kişiler ise uzlaşmacı olma, başkalarına açık olma, başkalarının ihtiyaçlarına uyum sağlama, kendi ihtiyaçlarını baskılama, kendilerini grup üzerinden tanımlama, grubun ihtiyaçlarını önceleme ve sosyal davranışlarda dışsal süreçleri dikkate alma yönelimindedirler.¹¹⁷

Bireyci ve toplulukçu kültürleri açıklarken bireylerin kendilerine yönelik geliştirdikleri öz tanımlara yer veren Triandis,¹¹⁸ toplulukçu kültürlerde bireylerin kendilerini sosyal varlıklar üzerinden açıkladıklarını, bireyci kültürlerde ise özellikle yüksek eğitilmiş olanlarda bu durumun ters orantılı olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle iki kültür boyutunda gruba atfedilen yaklaşımın, bireylerin kendilerini tanımlamaları noktasında önemli olduğu söylenebilir. Nitekim toplulukçu kültürlerde insanların kendi iç gruplarına bağlı olduğuna işaret eden Triandis,¹¹⁹ böyle ortamlarda kişilerin grup amaçlarını öncelediklerini, grup içi normlara göre davranışlarını şekillendirdiklerini, toplumsal amaçlar doğrultusunda davranış sergilediklerini ve ilişkilerin son derece önemli olduğunu ifade etmekte; çatışma ortamında toplulukçuların ilişkileri yok etmeyen yöntemlere başvurduklarına, bireycilerin ise adaleti sağlamaya odaklandıklarına dikkat çekmektedir. Toplulukçuluğun aksine bireyci toplumlarda bireylerin özerkliğinin, kendi iç gruplarından bağımsızlığının ve kendi amaçlarının öncelendiğinin altını çizmektedir. Triandis,¹²⁰ toplulukçu grupların

¹¹⁶ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 914; Amerika ve Çin üzerinden grup ve birey eylemlerinin içsel olma durumlarıyla ilgili olarak ayrıca bk. Tanya Menon vd., "Culture and The Construal of Agency: Attribution to Individual Versus Group Dispositions", *Journal of Personality and Social Psychology* 76/5 (1999), 712.

¹¹⁷ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 907, 914-915; Bu konuyla ilgili olarak ayrıca bk. Markus - Kitayama, "Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation", 240; D. S. Moskowitz vd., "Situational Influences on Gender Differences in Agency and Communion", *Journal of Personality and Social Psychology* 66/4 (761-753), 753.

¹¹⁸ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 913.

¹¹⁹ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 909; Bireyci ve toplulukçu kültürlerin çatışma yönetimiyle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Ken-Ichi Ohbuchi vd., "Cultural Values in Conflict Management: Goal Orientation, Goal Attainment, and Tactical Decision", *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30/1 (51-71), 1999.

¹²⁰ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 913; Bu konuyla ilgili olarak ayrıca bk. Harry C. Triandis vd., "Individualism and Collectivism: Cross-Cultural Perspectives On Self-Ingroup Relationships", *Journal of Personality and Social Psychology* 54/2 (1988), 323-338.

kendi gruplarının normlarını içselleştirdikleri, grubun kendilerinden yapmasını beklediklerini severek yaptıkları ve sosyal destek aldıkları için bireyci kültürde yer alan bireylere göre yalnız olma oranlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte kimlik algısının değiştiğine işaret eden Giddens;¹²¹ eskiden insanların kimliklerini doğdukları toplumla şekillendiğini belirtmekte; küreselleşmeyle birlikte yaşanan değişimlerin getirisi olan bireycilikle insanların kendilerini ve kimliklerini etkin bir şekilde oluşturduklarını, geleneğin ağırlığı ve kurulu değer sistemi gibi unsurların yeniden gözden geçirildiğini ifade etmektedir.

Benlik tanımındaki kültürel farklılıklara değinen Aronson, Wilson ve Akert;¹²² bağımsız benliğe sahip olan kişilerin kendi iç düşünceleri, duyguları ve eylemlerini dikkate aldıklarını; bağımlı benliğe sahip kişilerin ise kendilerini başkalarıyla olan ilişkileri üzerinden tanımladıklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda kariyer sahibi Japon bir kadının Japonya'nın varis prensiyle evlenmesinin Asyalı ve Batılı olmayan kültürler için normal, Batılı kültürler için ise şaşırtıcı olacağına dikkat çekmekle birlikte Batılı kültürlerden gelen herkesin bağımsız benlik, Asya kültürlerinden gelen herkesin de bağımlı benlik sahibi olmadığına da işaret etmektedirler.¹²³

Triandis,¹²⁴ bireycilik ve toplulukçuluğun bahsettiği özelliklerine karşın bireyci ve toplulukçu kültürlerdeki kişilerin içinde bulunduğu kültürün tüm özelliklerini taşımak zorunda olmadıklarını vurgulayarak, insanların duruma bağlı bir şekilde bireyci ve toplulukçu bilişsel yapılardan örnek alabileceklerini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Wasti ve Erdil¹²⁵ de günümüz toplumlarının türdeş olmadığını ve bu nedenle toplum için genellenen bir olguyu bireyler bazında söylemenin güç olduğunu iddia etmektedirler.

1.1.2.4.2. Otorite

Bireyci ve toplulukçu kültürlerin pek çok hususta olduğu gibi *otorite* anlayışı konusunda da ayrıştığı görülmektedir. Genel anlamda meşru gücü ifade eden otorite

¹²¹ Giddens, *Sosyoloji*, 61.

¹²² Elliot Aronson vd., *Sosyal Psikoloji*, çev. Okhan Gündüz (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2012), 244.

¹²³ Aronson vd., *Sosyal Psikoloji*, 243-246.

¹²⁴ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 909.

¹²⁵ Wasti - Erdil, "Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve Indcol Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi", 40.

kavramı, kurumsallaşmış ya da birey bazlı olarak meşru güç kabul edilen tarafın, diğer birey ya da bireylerin eylemlerini yönlendirecek şekilde karar verme gücüne karşılık gelmektedir.¹²⁶ Bu bağlamda otoritenin bireyci ve toplulukçu kültürlerde kazandığı anlam, bu kültürlerin ayırt edici özelliklerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Benliği bağımsız ve bağımlı şeklinde ikili bir ayrımla ele alan Markus ve Kitayama,¹²⁷ Batı kültürlerinde yaygın olduğunu belirttiği bağımsız benliğin; bireyci, ben merkezci, özerk gibi unsurlarla bezeli olduğuna dikkat çekmekte ve kültürel anlamda bağımsızlığı gerçekleştirmenin kişinin başkaları yerine kendine odaklanmasına dayalı olduğunu vurgulayarak bu kültürlerde bağımsızlığın ve kişilerin kendine özgü özelliklerinin keşfedilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bağımlı benliğin yaygın olduğu Batılı olmayan kültürlerde ise bireyler arası karşılıklı bağımlılığın merkezde olduğunu; bireylerin kendini sosyal ilişkilerin parçası olarak görme, davranışlarını buna göre şekillendirme gibi unsurları barındırdığını; onların ötekilerle ilişkilerinin sosyal bağlamla entegre ve diğerlerine bağlı, onlardan daha az farklılaşmış, sorumluluklarını yerine getirmeye daha motive olduğunu ve bu nedenlerle benliğin daha kamusal niteliklerle donatıldığını belirtmekte; bu özelliklerinden hareketle de kavramın; bütüncül, kolektif, bağlamsal, ilişkisel gibi çeşitli unsurlarla kendine referans bulduğunu vurgulamaktadırlar.¹²⁸ Buradan hareketle Markus ve Kitayama'nın ortaya koyduğu bağımsız benliğin otorite anlamında özerk; bağımlı benliğin ise sosyal ilişkilere dayalı olduğunu söyleyebilir; ayrıca bağımsız ve bağımlı benlik vasıflarının bireyci ve toplulukçu kültürlerdeki benlik özellikleriyle örtüştüğünü de ifade edebiliriz.

Hofstede'nin liderlik üzerinden dile getirdiği fikirleri, Markus ve Kitayama'nın görüşleriyle büyük oranda örtüşmektedir. Zira yönetim pratikleri ve uygulamalarına yönelik sunduğu sonuçlarda ilk olarak liderliğe yer veren Hofstede,¹²⁹ liderlikle en

¹²⁶ Bk. Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), "Otorite", 2/1448; Hasan Güneş, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015), "Otorite", 266; Nuri Bilgin, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), "Otorite", 276.

¹²⁷ Markus - Kitayama, "Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation", 226.

¹²⁸ Markus - Kitayama, "Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation", 227; Ayrıca bk. Menon vd., "Culture and The Construal of Agency: Attribution to Individual Versus Group Dispositions", 703.

¹²⁹ Hofstede, "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories", 85.

bağlantılı unsurların bireycilik ve güç mesafesi olduğunu iddia etmekte ve ABD üzerinden bireyciliğin hâkim olduğu toplumlardaki liderlik teorilerinde nihai hedefin, bireylerin çıkarlarına hizmet edecek amaçlar doğrultusunda olduğunu; topluma karşı sorumluluk anlamına gelen görev kavramının ise bu teorilerde zikredilmediğini ileri sürmekte; toplulukçu toplumlarda ise liderlik teorilerinin iç grup olgusu etrafında oluştuğunu ve sadakatin önemli bir pozisyonda konumlandırıldığını ifade etmektedir.

Konuyu ahlak perspektifinden yorumlayan Tirandis,¹³⁰ bireyci ve toplulukçu kültürlerdeki ahlak anlayışlarının farklı olduğuna işaret ederek özerklik (autonomy), topluluk (community) ve kutsallık (divinity) olmak üzere üç ahlakı koddan bahsetmekte ve bunlardan özellikle ilk ikisinin bireyci ve toplulukçu kültürlerde önem kazandığını ifade etmektedir. Triandis,¹³¹ toplulukçu kültürlerde ahlaklı kişinin grup içi üyeler ve toplum tarafından belirlenen kurallar doğrultusunda davranması gerektiğine ve kişinin ideal davranıştan sapmasının grubun itibarını zedeleyeceğine dikkat çekerek aslında ahlakın, grubun beklediği şey olduğunu ve sosyal çevrenin sadece bir kısmı için geçerliliğini koruduğunu belirtmektedir. Ayrıca ona göre grup içi ve grup dışı ayrımının ön planda olduğu toplulukçu kültürlerde bir grup içerisindeki kişilerin davranışları gruba bağlıyken; grup dışındaki kişilerin davranışları gruptan muaftır. Buna karşın benlik ve diğerleri ayrımının öncelendiği bireyci kültürlerde ise dostun da düşmanın da davranışı duruma bağlı değildir.¹³²

1.1.2.4.3. Özgürlük

Bireyci ve toplulukçu kültürlerin ayırt edici özelliklerinden bir diğeri de özgürlüktür. Bu bağlamda özgürlük hem kendi başına bireyci ve toplulukçu kültürler hem de otoriteyle ilişkisi açısından önemlidir. Otoritenin aksine özgürlük; bireyin bir şeyi yapma ya da yapmama serbestliği,¹³³ bireyin kendini dış baskı, etki ya da

¹³⁰ Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 916; Özerklik, topluluk ve kutsallık kavramlarıyla ilgili detaylı bilgi için bk. Paul Rozin vd., “The CAD Triad Hypothesis: A Mapping between Three Moral Emotions (Contempt, Anger, Disgust) and Three Moral Codes (Community, Autonomy, Divinity)”, *Journal of Personality and Social Psychology* 76/4 (1999), 574-586.

¹³¹ Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 917.

¹³² Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 914.

¹³³ Hasan Güneş, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015), “Özgürlük”, 289.

zorlamalardan bağımsız olarak kendi ideallerine ve isteklerine göre yönlendirmesi,¹³⁴ engellerle karşılaşmama, bir başkasına bağımlı olmama¹³⁵ gibi anlamlara gelmektedir.

Bağımlı ve bağımsız benlik arasındaki temel farkın, kendini tanımlamada ötekine biçilen rol olduğuna dikkat çeken Markus ve Kitayama,¹³⁶ her iki benlik türünde de sosyal bağlamın önemine işaret etmekte, buna karşın bağımsız benlik algısında bireylerin kendilerini tanımlarken ötekinin etkisinin az, benliğin özerk bir yapıda ve bireyin kendi eylemlerinin üreticisi ve faili olduğunu vurgulamaktadırlar. Bağımlı benlikte ise ötekinin, benliğin içerisine dâhil edildiğinin ve bu benlik yapısında kişinin davranışlarında referans aldığı noktanın benlikten ziyade ötekiler olduğunun altını çizmektedirler. Markus ve Kitayama'nın benlikle ilgili söylemlerinden hareketle bağımsız benlikte bireyin daha aktif ve özne konumunda olduğunu, bağımlı benlikte ise bireyin daha pasif ve nesne konumuna indirgendiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda bağımsız benlikte farklılıklara yaşama hakkının verilmesinin imkân mesabesinde, bağımlı benlikte ise bunun grup içi normlar hükmünde olduğu görülmektedir. Markus ve Kitayama'nın¹³⁷ bağımlı benlikte kişiler arası ilişkilerde başkalarının takdirinin önemsendiğini, başkalarıyla kurulan ilişkilerin amaç niteliği taşıdığını ve başkalarının hedeflerinin kişisel hedef olarak algılandığını belirtmesi, bağımlı benlikte grup içi normların ne denli mühim olduğunu göstermektedir. Bireyler arası ilişkiler üzerinden konuya yaklaşan Hofstede¹³⁸ buradan hareketle bireyci kültürlerde bireyler arası ilişkilerin esnek olma nedenini, özgürlüğe bağlarken; toplulukçu kültürlerde bireyler arasındaki bağların kuvvetli olmasını, iç grubun çıkarlarının önemsenmesine ve iç grubun inanç ve fikirlerine sadık olunmasına dayandırmaktadır. Birey ile toplum ya da devlet arasındaki ilişkiye dikkat çeken McClay,¹³⁹ bireyin özgürlüğünün toplum ya da devletin kontrol edici gücüne karşı korunması gerektiğini ifade ederken bireyin ahlaki açıdan tamamen özerk, hiç kimseye

¹³⁴ Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “Özgürlük”, 2/1479.

¹³⁵ Nuri Bilgin, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), “Özgürlük”, 292.

¹³⁶ Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 245-247.

¹³⁷ Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 229.

¹³⁸ Hofstede, “The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories”, 78-79.

¹³⁹ Wilfred M. McClay, “Individualism and Its Discontents”, *The Virginia Quarterly Review* 77/3 (2001), 395.

karşı sorumlu olmayan, mahremiyet alanına dokunulmayan gibi özelliklerle donatıldığını belirtmektedir. Dinsel bireycilik üzerinde çalışan Ünal¹⁴⁰ da bireycilikte belirgin olan özelliklerin başına özgürlüğü yerleştirmekte ve gelenekten kopuş, bağımsızlık, insanın biricikliği gibi özelliklerin de ön plana çıktığının altını çizmektedir. İnsanın gelişiminde özgürlüğün önemini vurgulayan Maslow,¹⁴¹ çocukların kendisi için iyi olanı herkesten çok kendisinin bildiğine dikkat çekerek çocukların özgür bırakılması gerektiğini belirtmektedir.

1.1.2.4.4. Adalet ve Eşitlik

Adalet ve eşitlik açısından bireyci ve toplulukçu kültürlerle baktığımızda bireyci kültürlerde adalet, toplulukçu kültürlerde ise eşitlik anlayışının önem kazandığını söyleyebiliriz. Buradan hareketle adalet kavramında genel anlamda hak vurgusunun altı çizilmekte ve kavram; toplumdaki her insanın haklarını ve hak ettiğini gözetmesi,¹⁴² herkesin hak ettiği ödül ve cezayla karşılaşması, bireysel bazda kişilerin adil davranması, toplumsal bağlamda kuralların tarafsız uygulanması¹⁴³ gibi anlamlara gelmektedir. Eşitlik ise insanların birbirleriyle eşdeğer olması, insanlar arasında ayrımın olmaması,¹⁴⁴ tüm insanların eşit olması¹⁴⁵ gibi manalar ihtiva etmektedir. Bireyci ve toplulukçu kültürlerin insanlara yaklaşımı noktasındaki tavırlar da onların adalet ve eşitlikle ilgili yaklaşımlarını göstermektedir.

Triandis,¹⁴⁶ bireyci kültürlerde eşitliğin hak ve adalet bağlamında anlam kazandığına, toplulukçu kültürlerde ise grup içindeki üyelere kaynak dağıtımında çoğunlukla eşitlik anlayışının hâkim olduğuna dikkat çekmektedir. Sosyal adalet ve ahlak perspektifiyle bireyci ve toplulukçu kültürleri değerlendiren Kağıtçıbaşı¹⁴⁷ da konuya kaynak dağıtımı üzerinden açıklık getirmektedir. Bu bağlamda ona göre

¹⁴⁰ Bk. Mehmet Süheyl Ünal, *Dinsel Bireycilik* (İstanbul: Açılım Kitap, 2011), 48-53; Ayrıca bk. Mehmet Süheyl Ünal, “Dinsel Bireycilik: Tehdit Mi, Fırsat Mı?”, *Dini Araştırmalar* 13/37 (2010), 7-8.

¹⁴¹ Abraham Maslow, *İnsan Olmanın Psikolojisi*, çev. Okhan Gündüz (İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık, 2011), 211.

¹⁴² Nuri Bilgin, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), “Adalet”, 17.

¹⁴³ Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “Adalet”, 1/20-21.

¹⁴⁴ Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “Eşitlik”, 1/731.

¹⁴⁵ Bryan S. Turner, *Sosyoloji Sözlüğü* (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2020), “Eşitlik”, 286.

¹⁴⁶ Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 916.

¹⁴⁷ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 134.

bireyci kültürlerde hak edene hak ettiği kadarının verilmesi, toplulukçu kültürlerde ise toplumsal uyumun sağlanması adına aynı grup içindeki bireylere kaynakların eşit dağıtılması yaklaşımı mevcuttur. Ayrıca buradaki tercihlerin hedefe bağlı bir durum olduğunu da ifadelerine eklemektedir.

Kültürün boyutlarından biri olarak güç mesafesine (power distance) yer veren Hofstede¹⁴⁸ de konuyu ekonomik bağlam üzerinden ele almakta ve güç mesafesinin toplumların eşitsizliğe yaklaşımıyla alakalı olduğunu belirtmekte; zengin ve bireyci ülkelerde güç mesafesinin düşük, fakir ve toplulukçu ülkelerde ise yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Hofstede'nin güç mesafesi-bireycilik indeksi incelendiğinde Türkiye'nin geniş güç mesafesi düşük bireycilik (large power distance low individualism) düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Türkiye'nin toplulukçu kültüre daha yakın bir konumda pozisyon aldığı sonucuna varabiliriz.

Türkiye'deki toplulukçuluğu iç grup toplulukçuluğu olarak yorumlayan Akyürek,¹⁴⁹ Türkiye'de iç grubun çıkarlarının toplumun çıkarlarına öncelendiğini ve gruplar arası adalet konusunda da iç grubun yanlılığına yönelik adımlar atıldığını ileri sürmektedir. Nitekim ülkemizde insanların kendileri gibi inanan, düşünen, aynı ideolojiye sahip kişileri öncelemesi, haksız da olsa onların yanında durması, hak etmediği yerlere gelmesini sağlaması, bunları doğru görmesi ve savunması da Akyürek'in savlarını desteklemektedir.¹⁵⁰ Akyürek,¹⁵¹ böyle bir toplulukçu kültürü; çarpık ve problematik olarak değerlendirmekte ve böyle bir ortamda bireysel aklın ve eşitlikçi temeldeki hakların aileden başlayarak baskılandığını ifade etmektedir. Eğitim sisteminin kişileri bir taraftan bireysel açıdan geliştirmek isterken diğer taraftan toplumu önceleyen bireyler olarak ele alması, Akyürek'in bastırılma olarak ifade ettiği tavrın bir sonucu olarak okunabilir. Zira ailede başlayan bu baskılama, en nihayetinde genel olarak büyük bir aile şeklinde tasvir edilen okulda, toplumda ve devlette de kendini göstermektedir.

¹⁴⁸ Hofstede, "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories", 81-82; Bk. Hofstede, *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*, 216-218.

¹⁴⁹ Salih Akyürek, "Türkiye'de İç Grup Yanlılığının Toplumsal Adalet ve Güvenliğe Etkisi", *The Journal Of Europe - Middle East Social Science Studies* 2/2 (2016), 163.

¹⁵⁰ Krş. Akyürek, "Türkiye'de İç Grup Yanlılığının Toplumsal Adalet ve Güvenliğe Etkisi", 168, 176.

¹⁵¹ Akyürek, "Türkiye'de İç Grup Yanlılığının Toplumsal Adalet ve Güvenliğe Etkisi", 164.

1.1.2.4.5. Kendini Gerçekleştirme

Bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özellikleri bağlamında bireylerin *kendilerini gerçekleştirmeye* dair yaklaşımları, özellikle yeni yetişen nesle ve eğitim anlayışına dair fikirler elde etmeyi sağlamaktadır. Literatürde Maslow'un¹⁵² ihtiyaçlar hiyerarşisinin son basamağı olarak kabul edilen¹⁵³ kendini gerçekleştirme; içsel özün ya da benliğin kapasite ve gizil güçlerinin gerçekleştirilmesi,¹⁵⁴ kişinin kendi karakteristik özelliklerini ve potansiyelini kişinin gerçek doğasını açıklayacak tarzda geliştirmesi¹⁵⁵ ve kişinin kendini, başkalarını ve gerçekleri olduğu gibi kabul etmesi¹⁵⁶ anlamlarına gelmektedir. Toplulukçuluk bağlamında kişinin kendini gerçekleştirme, bağlı olunan grubun ortak amaçları çerçevesinde sağlanırken bireyci anlayışta kişinin kendini gerçekleştirme'nin herhangi bir grubun ortak amaçlarıyla bağlantısı söz konusu değildir.¹⁵⁷

Motivasyon teorilerini ve uygulamalarını bireycilik ve toplulukçulukla ilişkilendiren Hofstede,¹⁵⁸ bireyci toplumlarda kendini gerçekleştirme (self-actualization) ve kendine saygı (self-respect) unsurlarının motivasyon sağlayıcı unsurlar listesinin başında yer aldığını; toplulukçu toplumlarda ise aile, ülke gibi kişilerin kendilerini ait hissettikleri gruplara karşı sorumluluklarını gerçekleştirme'nin motivasyon sağlayıcı olduğunu, bu topluluklardaki kişilerin öz saygı peşinde koşmadıklarını ve yüzleşmeyi önemsediklerini belirtmektedir. Araştırmasının neticesinde bireycilikte iç süreçlerin, tutarlılığın ve kendini geliştirme'nin daha fazla vurgulandığına; toplulukçulukta ise bağlamın daha fazla, tutarlılığın ve kendini geliştirme'nin daha az önemsendiğine ulaşan Triandis¹⁵⁹ de bireyci kültürlerdeki kişilerin kendilerini sabit, çevreyi değişken gördüklerinden daha net olduklarını;

¹⁵² Bk. Maslow, *İnsan Olmanın Psikolojisi*.

¹⁵³ Bk. Güncel Masaroğulları - Muhammet Koçakgöl, *Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011), "Kendini Gerçekleştirme", 99-100; Rasim Bakırcıoğlu, *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2006), "Kendini Gerçekleştirme", 149-150.

¹⁵⁴ Maslow, *İnsan Olmanın Psikolojisi*, 209.

¹⁵⁵ Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), "Kendini Gerçekleştirme", 2/1130; Bk. Gordon Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü* (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1998), "Kendini Gerçekleştirme", 396.

¹⁵⁶ Bk. Masaroğulları - Koçakgöl, "Kendini Gerçekleştirme", 99-100; Bakırcıoğlu, "Kendini Gerçekleştirme", 149-150.

¹⁵⁷ Cevizci, "Kendini Gerçekleştirme", 2/1130.

¹⁵⁸ Hofstede, "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories", 86.

¹⁵⁹ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 920-921.

toplulukçu kültürlerdeki bireylerin ise iç gruplarına bağlı olduklarını ve bu nedenle kişiliklerinin esnek ve net olmadığını ifade etmektedir. Bu özellikleri de dikkate aldığımızda iki kültür arasındaki niteliklerin eğitime yansımalarının kaçılmaz bir durum olduğu sonucuna varabiliriz. Nitekim Triandis¹⁶⁰ de çocuk yetiştirme hususunda bireyci kültürlerde bağımsızlık, keşfetme, yaratıcılık ve kendine güvenin merkeze alındığına; toplulukçu kültürlerde ise uyum, itaat, güvenlik ve güvenilirliğin odakta olduğunun altını çizmektedir. Markus ve Kitayama'nın¹⁶¹ bağımsız benliğin özellikleri arasında sıraladığı bağımsız olma, kendine odaklanma ve kendi yeteneklerini keşfetme; bağımlı benliğin vasıfları arasında yer verdiği sosyal ilişkilerin parçası olma, karşılıklı bağımlı ilişki kurma, kendini bu ilişkilere göre şekillendirme, bağlı olunan gruptan farklılaşmama gibi özellikler de Triandis'in bireyci ve toplulukçu kültüre yönelik sunduğu niteliklerle benzeşmektedir. Üzerinde durulan bu özellikler incelendiğinde bağımsız benlik algısına sahip bireylerin kendilerine daha dönük olduklarını, böyle bireylerden oluşan bireyci kültürdeki eğitimde de bireylerin kendilerini geliştirmelerine imkân sağlanacağını; grup üzerinden kendini şekillendiren bağımlı benlik sahibi bireylerden oluşan toplulukçu kültürlerde ise üye olunan grubun amaçlarına hizmet edecek doğrultuda eğitim yapısının şekilleneceğini söyleyebiliriz.

Bireycilik ve toplulukçuluğun temelde ideolojik kavramlar olduğuna dikkat çeken Kağıtçıbaşı,¹⁶² ayrıklık-bağlılık boyutuna ek olarak kavramların sosyal normatif olma özelliği edindiğinin de altını çizmektedir. İdeolojik bağlamda bireyciliğin modernitenin koşutu olduğunu ve cinsiyet rollerinin eşitliği, insan hakları, özgürlük gibi modern kavramlara ev sahipliği yaptığını; toplulukçuluğun ise geleneksel ve tutucu bir ideolojiyle bağdaştırıldığını belirtmektedir. Tüm bunlardan ve Tablo 1'de belirtilen özelliklerden hareketle benlik yapısının bireyci ve toplulukçu kültürlerde farklılaşmasının ideoloji açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz. Zira içerisinde yetiştiğimiz kültürel unsurlar; benliğimizi, zihin dünyamızı, dünya görüşümüzü, insana bakışımızı, ideolojik yaklaşımımızı ve daha nice yönden bizleri etkileme potansiyeli taşımaktadır. Söz gelimi bireyci kültürde yetişen bir insanın duygu,

¹⁶⁰ Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 912; Triandis, *Individualism & Collectivism*, 63-64.

¹⁶¹ Markus - Kitayama, "Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation", 226-227.

¹⁶² Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 124.

düşünce ve davranışları; bireyci benlik özellikleri taşıırken ideolojik yaklaşımı, tutumu, beklentileri ve davranışları da bu perspektife uygun olacaktır. Bireyci kültürden gelen ve böyle bir ideolojiye sahip bir öğretmenin özgürlükçü ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat sunması beklenmekte; bunun aksi şekilde otoriter tavırla kendi inandığı normları sınıfa aktarması ise kendi ideolojisiyle ve geldiği kültürle tezatlık teşkil edecektir. Benzer durum, toplulukçu kültür için de geçerlidir.

Tablo 1. Bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özellikleri¹⁶³

Bireyci Benlik ve Kültür	Toplulukçu Benlik ve Kültür
Ayrık benlik	İlişkili benlik
Bağımsız benlik	Bağımlı benlik
Benlik istikrarlı, çevre değişken	Çevre istikrarlı, benlik değişken
Bireyci	Bütüncül, kolektif, bağlamsal, ilişkisel
Bireyci yönelim	Sosyal yönelim
Birey; daha aktif ve özne	Birey; pasif ve nesne
İnsanlar, kendi odaklı	İnsanlar, diğer odaklı
Bireyler arası ilişkiler esnek	Bireyler arası bağlar kuvvetli
Baskın karakterli	Uzlaşmacı karakterli
Başkalarının arasından sıyrılma	Başkalarına uyma ve onlarla bağları sürdürme
Bireysel deneyimlere önem verme	Başkaları tarafından takdir edilme
Kendini gösterme	Sosyal görevler ve sorumluluk
Farklı olma	Kendini grup üzerinden tanımlama, sosyal ilişkilere bağlılık, farklılaşmama
Kendini ifade etme	Kendini bir grubun parçası olarak görme
Kişisel çıkarları önceleme	Toplumsal çıkarları önceleme
Kişisel amaçları gerçekleştirmeye odaklanma	Grubun beklentilerine göre hareket etme ve başkalarının hedeflerine odaklanma
İçsel ihtiyaçlara odaklanma	Grubun ihtiyaçlarına odaklanma
Davranışlarda içsel nitelikler önemli	Davranışlarda çevresel baskılar önemli
Birincil denetim ve içsel denetim önemli	Dışsal denetim önemli
Diğer insanları tanımlarken içsel özelliklere odaklanma	Diğer insanları tanımlarken duruma ve grup eğilimine odaklanma
İç süreçler, tutarlılık ve kendini geliştirme vurgulanır	Bağlam vurgulanır
Özerk	Kendi ihtiyaçlarını baskılama
Ben merkezli düşünme	Esnek ve bilişsel çelişkiler
Kendini yükseltme eğilimi	Alçakgönüllülük
Yeni olan öncelenir	Gelenekler öncelenir
Özgünlük önemli	Kurallara uyma önemli
Gönüllü ahlak	Sorumluluk ahlakı
Adalet anlayışı; herkese hak ettiğinin verilmesi	Adalet anlayışı; kaynakların grup içerisinde eşit dağıtılması
Eğitimde; bağımsızlık, keşfetme, yaratıcılık ve kendine güven merkeze alınır	Eğitimde; uyum, itaat, güvenlik ve güvenilirlik merkeze alınır
Bireysel çaba, faallik ve rekabetle ilişkili başarı güdüsü	Sosyal yönelimli başarı güdüsü
Motivasyon unsuru; kendini gerçekleştirme ve kendine saygı	Motivasyon unsuru; gruba karşı sorumlulukları gerçekleştirme

¹⁶³ Bu tablo, bu bölümde yer verilen bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özellikleriyle ilgili sunulan bilgilerden hareketle araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

1.1.2.4.6. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme

Araştırmamızın altıncı temasını oluşturan *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme*; bilgiye yaklaşımı ve eleştirel düşünmeye imkân sağlama durumunu kapsamaktadır. Bu araştırmada epistemik yaklaşımla kastedilen bilgiye ilişkin yaklaşımlardır.¹⁶⁴ Eleştirel düşünme de elde edilen bilgileri, öneri ya da kanıtların dikkatlice değerlendirilmesine dayanan ve ilgili tüm etkenleri göz önünde bulundurarak nesnel bir yolla sonuca varan düşünme türüdür.¹⁶⁵

Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması, doğrudan bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özelliklerinden hareketle oluşturulmamıştır. Zira bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özellikleri arasında bu tema bağlamında içeriklere doğrudan atıflar yapılmamıştır. Bu nedenle bireyci ve toplulukçu benlik ile kültürün özelliklerinden hareketle oluşturulan diğer temaların niteliklerinin eğitime yansımaları noktasındaki özellikler, bireyci ve toplulukçu benlik ile kültür bağlamında gruplandırılarak epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasının özellikleri belirlenmiştir.

Müfredatların tarafsız olmadığını belirten Shor,¹⁶⁶ eğitimin politik gücüne dikkat çekerek öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme, otonom düşünme gibi nitelikleri kazanmalarına katkı sağlama ya da engelleme yönünde çift yönlü durumunun altını çizmekte; bu noktada öğretmenlerin ve okulun önemli bir pozisyonda olduğunu ifade etmektedir. Shor'un ifade ettiği eğitimin politik gücü ile bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özellikleri bağlamında epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması şekillendirilmiştir.

Söz gelimi bağımsız benliğin desteklendiği, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamının oluşturulduğu, sınıf yönetiminde öğrencinin söz hakkının bulunduğu, öğrencilerin farklı öğrenme yeteneklerinin dikkate alındığı ve geliştirildiği, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve eleştirel düşünmelerine imkân sağlandığı eğitim anlayışının; bireyci benlik ve kültüre fırsat sunduğunu söyleyebiliriz. Benzer şekilde bağımlı benliğin desteklendiği, öğretmen merkezli ve öğrencinin daha pasif

¹⁶⁴ Bk. Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “Epistemoloji”, 1/701-706; Ahmet Cevizci, *Büyük Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), “Epistemolojik”, 1/706.

¹⁶⁵ Hasan Güneş, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015), “Eleştirel Düşünme”, 155.

¹⁶⁶ Ira Shor, *Güçlendiren Eğitim Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim*, çev. Pınar Dinçkurt (İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2023), 22-24.

olduğu öğrenme ortamının tasarlandığı, öğrencilerin tek tipleştirildiği, normatif bilginin sunulduğu, eleştirel düşünmenin engellendiği eğitim anlayışının da toplulukçu benlik ve kültürün yaygınlaşmasına imkân sağladığını ifade edebiliriz.

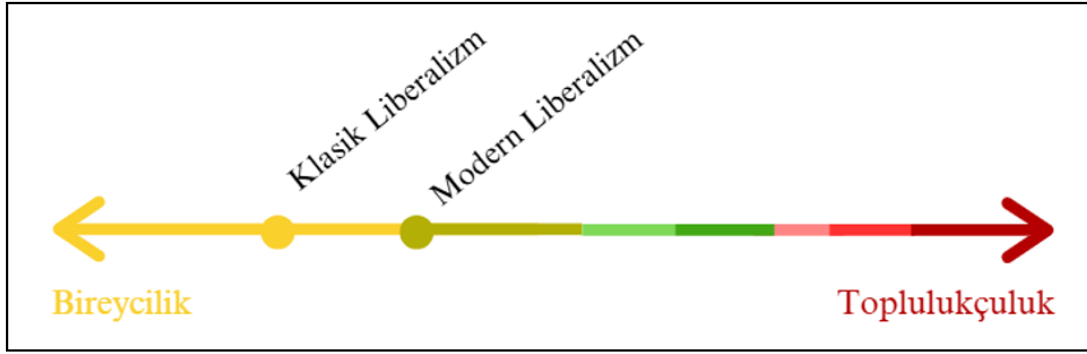
1.1.3. Bireycilik - Toplulukçuluk Perspektifinden İdeoloji Tasnifi

Bu başlık altında siyasi ideolojilerin özellikleri, bireyci ve toplulukçu benlik ve kültür açısından ele alınmıştır. Ancak burada iki noktaya dikkat çekmemiz gerekmektedir. Bunlardan ilki, onlarca siyasi ideoloji ve bu ideolojilerin alt fraksiyonları göz önüne alındığında tüm ideolojilerin değerlendirmeye alınması imkânsızdır. Araştırmamızda çeşitli şekillerde sınıflandırılan siyasi ideolojilerle ilgili olarak Heywood'un yaptığı tasniften hareket edilmiş ve Türk siyasi tarihini daha çok ilgilendirdiğini düşündüğümüz *liberalizm*, *muhafazakârlık*, *sosyalizm*, *milliyetçilik* ve bu ideolojilerin alt fraksiyonları üzerinde durulmuştur. İkinci husus ise bu ideolojiler ve alt fraksiyonlarının her biri çok farklı anlayışları, yaklaşımları, tartışmaları vs. içermektedir. Araştırmamızın en nihayetinde din eğitimi alanında yapılan spesifik bir çalışma olması hasebiyle bu ideolojilerle ilgili derinlemesine tartışmalara girilmemiş; Heywood'un *Siyasi İdeolojiler*¹⁶⁷ isimli kitabı merkeze alınarak bu ideolojilerin temel özellikleri sunulmuştur.

Bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özelliklerinden hareketle siyasi ideolojiler incelendiğinde bir sınıflamanın yapılabileceği, ancak bunun kesinlik arz etmeyeceği söylenebilir. Zira siyasi ideolojiler de kendi içerisinde çeşitli alt fraksiyonlara ayrılmakta ve girift yönleri bulunmaktadır. Bu bağlamda feodalizme, kutsal haklara, mutlakiyetçiliğe, kilise otoritesine karşı olan *liberalizmin* temel unsurlarının; bireyselcilik, özgürlük, akıl, adalet, hoşgörü olduğu görülmektedir. Kendi içerisinde de farklı fraksiyonları olan bu ideolojinin özellikle *klasik* yorumunda dışsal sınırlama ve kısıtlamaların olmaması gerekliken, *modern* yorumunda bireyin kendini gerçekleştirme için sınırlı müdahaleye izin verilmektedir. Liberalizmde akla verilen önem; gelenek, görenek, örf, âdet gibi unsurları devre dışı bırakmakta; yanı sıra herkesin farklı özelliklerle doğduğu belirtilmesine rağmen becerilerini geliştirme noktasında herkese fırsat eşitliği sağlanmakta ve din özgürlüğüne kapı açarak çoğulcu

¹⁶⁷ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*.

bir perspektif sunulmaktadır.¹⁶⁸ Liberal devlette özgürlük hukuk güvencesi altındayken toplumsal sözleşme anlayışı hâkimdir. Ayrıca hukukun üstünlüğü ve kuvvetler ayrılığı yaklaşımı söz konusudur. Klasik liberalizmde devlet müdahalesi neredeyse tamamen bertaraf edilmeye çalışılırken modern liberalizmde bireylerin faydası için müdahaleci ve etkin devlet fikri mevcuttur. Bu doğrultuda klasik liberalizmde piyasanın her şeyden üstün olduğunu ileri süren neo liberalizm teorisinin etkili olduğu, modern liberalizmde ise toplumsal refaha önem veren sosyal liberalizm teorisinin baskın olduğu dikkat çekmektedir.¹⁶⁹ Anlaşılacağı üzere liberalizmde genel olarak farklılıkların önemsendiği ve onlara yaşama hakkının verildiği bireyci kültürün nitelikleri merkezi konumdadır. Fakat liberalizmin fraksiyonları bireycilik bağlamında Şekil 1’de de belirtildiği gibi bir doğru üzerinde tanımlanacak olsa, klasik liberalizmin modern liberalizmden daha bireyci olduğunu söyleyebiliriz.



Şekil 1. Liberalizm fraksiyonlarının bireycilik toplulukçuluk düzlemi¹⁷⁰

Muhafazakârlıkta ise liberalizmin aksine değişime karşı direnç ve kuşku söz konusuysen mevcudu muhafaza etme arzusu baskındır. Bu bağlamda muhafazakârlığın ana temalarını; gelenek, insanın kusurluluğu, organik toplum, hiyerarşi ve otorite ile mülkiyet oluşturmaktadır. Muhafazakâr ideolojiye göre insan, doğası gereği kusurludur ve toplumsal grupların parçasıdır. Bu minvalde toplumsal

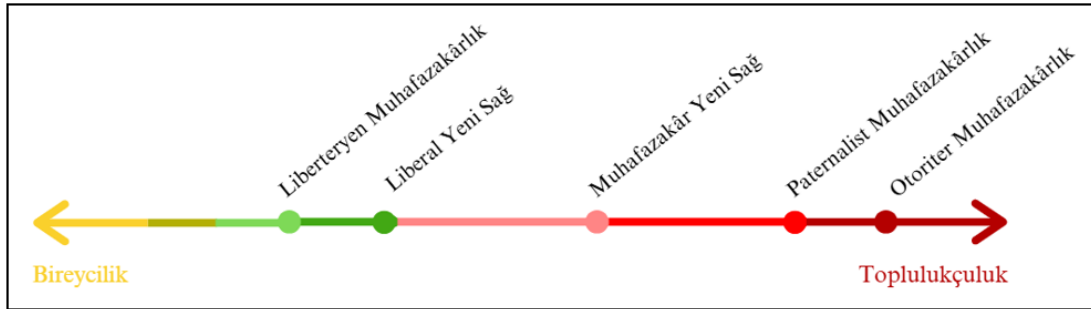
¹⁶⁸ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 47-58.

¹⁶⁹ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 59-82.

¹⁷⁰ Siyasi ideolojilerle ilgili olarak hazırladığımız düzlem görselleri yedi renkten oluşmaktadır. Koyu kırmızı toplulukçuluğun en baskın olduğu ucu, sarı bireyciliğin en baskın olduğu diğer ucu göstermektedir. Koyu kırmızıdan sarıya doğru toplulukçuluk özellikleri azalmakta, bireycilik özellikleri artmaktadır. Ayrıca ideolojilerin noktalarının bulunduğu yerler de yine bireycilik ve toplulukçuluk özelliklerine dair konumu temsil etmektedir. Örneğin Şekil 1’de açık sarı kısma yakın olan klasik liberalizm daha bireyci iken biraz daha geride kalan koyu sarı kısımdaki modern liberalizm ise klasik liberalizme göre daha az bireycidir.

düzenin güven uyandırdığı muhafazakârlıkta insanları alternatifleriyle karşı karşıya bırakarak değişime ve belirsizliğe yol açan özgürlük, baskılanmaya meyyaldir.¹⁷¹

Muhafazakârlık da liberalizmde olduğu gibi kendi içerisinde çeşitli kollara ayrılmaktadır. Bunlardan biri olan *otoriter muhafazakârlık*ta ortodoksi, otokrasi ve milliyet bileşenleri ön plandayken *paternalist muhafazakârlık*ta hiyerarşiyi sağlamlaştırmak, kötü durumda olanları iyileştirmek gibi müdahaleci bir baba tavrı söz konusudur. Paternalist muhafazakârlığa rakip olan *liberteryen muhafazakârlık* ise geniş bir ekonomik serbestlik sunmakta ve toplumsal hayatta devlet otoritesini en aza indirmektedir. Klasik liberal ekonomi ile geleneksel muhafazakâr toplum teorisinin birleşiminden oluşan *yeni sağ*ın; liberalizmle bağlantılı kolu *liberal yeni sağ*ı, muhafazakârlıkla ilişkili kolu da *muhafazakâr yeni sağ*ı oluşturmaktadır. Minimal devlet anlayışının hâkim olduğu liberal yeni sağda devletçilik ilkesi reddedilmekte; buna karşın negatif özgürlük ve bireysel haklar önemsenmektedir. Siyasetin öncelendiği ve liderliğin güçlendirildiği muhafazakâr yeni sağda ise toplumsal sahada otorite merkezleştirilmektedir.¹⁷² Pek çok alt kolu olan muhafazakârlık için doğrudan bireyci ya da toplulukçu kültürün özelliklerini taşıdığını söylemek zor olmakla birlikte Şekil 2’de de görüldüğü üzere otoriter muhafazakârlık, paternalist muhafazakârlık ve muhafazakâr yeni sağda toplulukçu kültür özelliklerinin daha baskın olduğu; liberteryen muhafazakârlık ve liberal yeni sağda ise toplulukçu kültüre ilaveten bireyci kültürün niteliklerinin de belirgin hâle geldiği ileri sürülebilir.



Şekil 2. Muhafazakârlık fraksiyonlarının bireycilik toplulukçuluk düzlemi

Liberal piyasa ekonomisine eleştiri olarak gelişen sosyalizmde kapitalizme karşı çıkılmakta ve insanların toplumsal varlıklar olduğunun altı çizilmektedir.

¹⁷¹ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 91-104.

¹⁷² Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 105-121.

Bununla birlikte kolektifleştirme ve planlama ile ilişkilendirilen bir ekonomi modeli, işçi hareketinin bir aracı ve fikir, değer, teoriler kümesi oluşturan ideoloji olmak üzere en az üç farklı biçimde anlaşıldığı görülen sosyalizmin; ideoloji açısından temel unsurlarını topluluk, iş birliği, eşitlik, sınıf siyaseti ve ortaklaşa sahiplik oluşturmaktadır. Tanımlayıcı değeri eşitlik olan bu ideolojide; devrimi zorunluluk addedip şiddete başvurulmasını mübah görerek sosyalistlerin devletin doğasına ilişkin görüşlerini yansıtan *devrimci sosyalist* olan komünistler, mutlak eşitliği; devrim yolunu zorunluluk olmaktan çıkartıp toplumla bütünleşmeyi, şiddete dayalı başkaldırıları yerine evrimci, demokratik ve parlamenter yönetimi tercih eden *evrimci ya da reformcu sosyalist* olan sosyal demokratlar ise görece toplumsal eşitliği, düşünce yapılarının merkezine yerleştirmektedir.¹⁷³

Sosyalizm de kendi içerisinde çeşitli varyantlara ayrılmaktadır. Bu bağlamda Marks'ın temsil ettiği *Klasik Marksizm*'de hem sınıfsız hem de devletsiz olarak tasarlanan komünist toplumda insan ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir meta üretim sistemi öngörülmekte; Rus Devrimi akabinde 20. yüzyıla damgasını vuran *ortodoks komünizm*de liderlik, siyasi örgütlenme ve ekonomi yönetiminde Marks'tan daha dikkatli adımlar atılması üzerinde durulurken Stalin döneminde güç, acımasız bir şekilde kullanılarak halk üzerinde baskı aracı hâline getirilmiştir.¹⁷⁴ Bir nevi ortodoks komünizme tepki olan *neo-Marksizm*de ise Marks'ın kapitalizmin çökeceğine yönelik fikirlerinin gerçekleşmemesi üzerine sınıf analizi, belirli Marksist ilkelere sadık kalınarak yeniden yorumlanmaktadır.¹⁷⁵ Komünizmden farklı olarak bir tarafta piyasa ekonomisine diğer tarafta devlet müdahalesine yer veren *sosyal demokraside* toplumdaki zenginliğin adil dağıtılmasını esas alan sosyal adalet anlayışı ve kapitalizmi ıslah eden ekonomi yönetimi benimsenmektedir.¹⁷⁶ Sosyal demokrasi ve neo-liberalizme bir alternatif olarak ortaya çıkan *üçüncü yolda* ise yukarıdan aşağıya devlet müdahalesini öngören sosyalizmin öldüğü, topluluk ve ahlaki sorumluluk, toplumsal mutabakat ve eşitlik yerine toplumsal içerme ve rekabet devleti anlayışları benimsenmektedir.¹⁷⁷ İnsanların toplumsal varlık olarak görüldüğü sosyalizmin genel

¹⁷³ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 125-141.

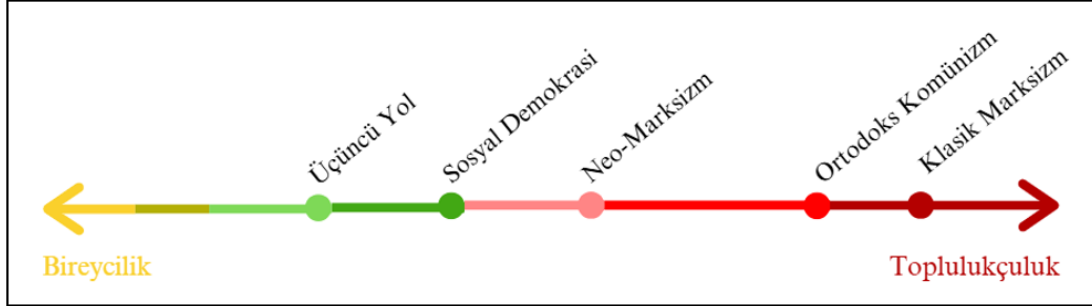
¹⁷⁴ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 145-151.

¹⁷⁵ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 152.

¹⁷⁶ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 156-160.

¹⁷⁷ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 162-165.

anlamda toplulukçuluk eksenli bir ideoloji olduğu ifade edilebilir. Ancak sosyalizmin tarihi süreç içerisinde yaşadığı gelişmeler ve ortaya çıkan varyantları göz önüne alındığında böyle bir genelleme yapılmasının güç olduğunu da kabul etmek gerekir. Şekil 3'te de görüldüğü üzere klasik Marksizm'den üçüncü yola doğru git gide bireycilik yönünde bir kaymanın olduğu görülmektedir.

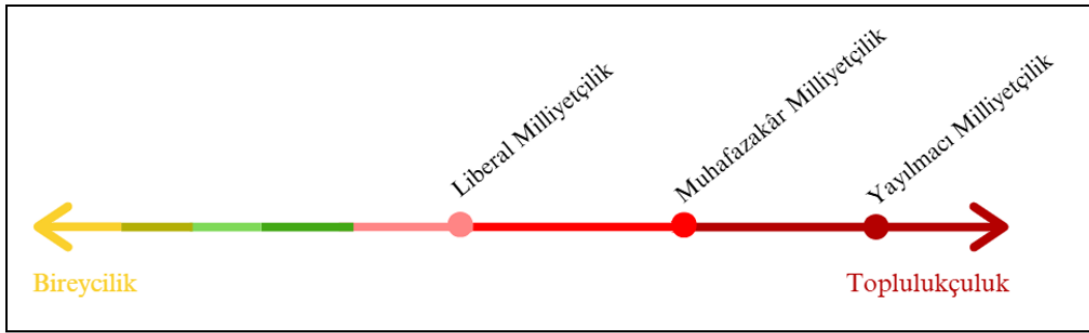


Şekil 3. Sosyalizm fraksiyonlarının bireycilik toplulukçuluk düzlemi

Siyasi örgütlenmenin temeline milleti koyarak insan türünün ayrı milletlere bölündüğünü ve siyasi yönetimin meşru yönteminin millet olduğunu vurgulayan *milliyetçiliğin*; siyasi öğreti olarak tasniflendirilmesi, özünde psikolojik nitelik taşıyan bir olgu olarak değerlendirilmesi ve farklı zamanlarda karşıt taraflarca varlık kazanması bir ideoloji olarak ele alınmasını sorunlu hâle getirmekle birlikte kültürel milliyetçilik, etnik milliyetçilik gibi çeşitli tezahürlerinin olması; duygusal ve hissi çekicilik gibi niteliklerin milliyetçiliğin sadece temel özelliklerinden biri olması ve milliyetçi fikir ve teorilerin oluşturduğu bir çerçevenin olması milliyetçiliğin ideoloji olduğunu göstermektedir. Bu ideolojinin ana temalarını; millet, organik toplum, kendi kaderini tayin ve kültürcülük oluşturmaktadır.¹⁷⁸ Diğer ideolojilerde olduğu gibi milliyetçilik de kendi içerisinde çeşitli fraksiyonlara ayrılmaktadır. Bunlardan biri ve milliyetçiliğin en eski biçimi olan *liberal milliyetçilik* hem yabancı tahakkümüne karşı çıkma hem de demokrasi anlayışı sunma açısından özgürleştiriciyken aynı zamanda tüm milletlerin kendi kaderini tayin etme açısından eşit olduğunu savunmakta ve bu bağlamda bağımsız ulus devletlerden oluşan bir dünya tahayyülü kurmakta; ayrıca bir taraftan millet içinde birliği diğer taraftan milletler arası birliği teşvik etmekte ve bunun için serbest piyasa ve milletlerarası örgütler vasıtasıyla karşılıklı bağlılığı sağlamaktadır. Kurumlaşmış ulus devletlerde gelişme eğilimi olan *muhafazakâr*

¹⁷⁸ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 201-214.

milliyetçiliğin temel hedefi, millî birliği sağlamakken bunun için geleneğe ve tarihe müracaat ederek, askeri zaferleri kutlayarak, geleneksel kurumları millî kimliğin sembolü şeklinde sunarak bunu gerçekleştirmekte ve bu ideoloji, özellikle millî kimliğin çok-kültürcülük, göç, yabancılar gibi unsurlar tarafından tehdit edildiği dönemlerde yaygınlaşmaktadır. Saldırganlık ve militarizm unsurlarını ön plana çıkaran *yayılmacı milliyetçilikte* ise kendi kaderini yaratma bağlamında milletlerin eşit görülmediği şovenizm önemliken millî şovenizmin daha özgül biçimi olan pan-milliyetçilik de bu ideolojide önemli olup askeri görkem, fetih, onlar-biz ayrımı vurgulanmaktadır.¹⁷⁹ Genel anlamda millet unsurunun altını çizerek vatandaşları bir araya toplamayı amaçlayan milliyetçilikte toplulukçu yaklaşımın hâkim olduğu söylenebilir. Buradan hareketle Şekil 4'te de belirtildiği üzere yayılmacı ve muhafazakâr ideolojilerde toplulukçu özellikler daha baskınken özellikle liberal milliyetçiliğin vurguladığı özgürlük, çok-kültürcülük gibi unsurlar bireyciliğin de bu ideoloji içerisinde yeşerdiğini göstermektedir.



Şekil 4. Milliyetçilik fraksiyonlarının bireycilik toplulukçuluk düzlemi

Tüm bu ideolojilerin en nihayetinde devlet ve vatandaş ilişkisi sunduğunu ifade edebiliriz. Buradan hareketle vatandaşlık teorilerine baktığımızda *liberal-sözleşmeci* ve *toplulukçu* yaklaşımların konumuzla bağlantılı olduğu söylenebilir. Antik Çağ'dan günümüze kadar siyaset felsefesi düşünürlerinin vatandaşlığın niteliği ve toplumdaki rolüne ilişkin anlaşmazlık içinde olduğuna işaret eden siyaset bilimci Füsun Üstel,¹⁸⁰ bu anlaşmazlıklara karşın çağdaş siyaset felsefecilerinin liberal-sözleşmeci ve toplulukçu olmak üzere iki vatandaşlık yaklaşımı üzerinde birleştiğini belirtmektedir.

¹⁷⁹ Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 215-223.

¹⁸⁰ Füsun Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi* (Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 1999), 59.

Kendi içerisinde farklı yaklaşımlar barındıran liberal-sözleşmeci vatandaşlıkta; bireyin kendi yaşam planını seçen ve çeşitli düşünsel yeteneklere sahip bir benlik olarak algılanması, kamu zorlamasına yer verilmemesi, bireyin yararına ilişkin farklı ve rekabet hâlindeki anlayışların önemsenmesi ve görüş çeşitliliğinin sağlanması ortak noktalardandır.¹⁸¹ Liberal-sözleşmeci vatandaşlık yaklaşımını sarsan ve farklı biçimleri de olan toplulukçu vatandaşlıkta ise kamu ruhuyla harekete geçen, görev ve sorumluluklarla donatılmış etkin ve katılımcı vatandaş tipinin yeniden tesis edilmesi, ortak yarar anlayışının aidiyet ve toplulukla temellendirilmesi ve sorumluluk ile taahhüttün altının çizilmesi; üzerinde uzlaşılan hususlardandır.¹⁸² Toplulukçu vatandaşlık anlayışının temel sorununu topluluk kimliğine ilişkin geliştirilen özcü ve değişmez kimliğin tekil vatandaşlar için de geçerli olması şeklinde tanımlayan Üstel,¹⁸³ bu anlayışın modern dönemdeki bireyin özgürlük ve özerklik alanını sınırlandırdığını iddia etmekte; buna karşın liberal-sözleşmeci vatandaşlıkta ise özgür ve özerk vatandaşın siyasal katılım ve kamusal taahhüt konusunda bireylere özgürlük sunulduğunu ve fırsat eşitliği ile eşit başlangıç ilkesinin dışarıda bırakıldığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda liberal-sözleşmeci vatandaşlık yaklaşımını, birey merkezli; toplulukçu vatandaşlık yaklaşımını da toplum merkezli ideolojiler bağlamında değerlendirebiliriz.

Bu bilgiler ışığında; ele alınan ideolojilerin bireyci ya da toplulukçu olarak kesin bir şekilde sınıflandırılması güç olmakla birlikte Tablo 2’de de belirtildiği üzere ideolojiler, ana hatlarıyla bir tasnife tabi tutulabilir. Bu bağlamda klasik liberalizm, neo liberalizm, modern liberalizm, liberteryen muhafazakârlık, liberal yeni sağ, üçüncü yol, sosyal demokrasi ve liberal milliyetçilik, *bireycilik*; otoriter muhafazakârlık, paternalist muhafazakârlık, muhafazakâr yeni sağ, klasik Marksizm, ortodoks komünizm, neo- Marksizm, yayılmacı milliyetçilik, muhafazakâr milliyetçilik ise *toplulukçuluk* kapsamında değerlendirilebilir. Fakat bahsedilen ideolojiler her ne kadar belli bir vatandaşlık ve kültür biçimi sunsa da ideolojilerin ortak yönlerinin sadece bu unsurlarla sınırlandırılması yanılgıya neden olabilir. Bu nedenle araştırmamızda birey üzerinde odaklanan ideolojiler *birey merkezli*

¹⁸¹ Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, 60-64.

¹⁸² Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, 64-69.

¹⁸³ Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, 73-74.

ideolojiler, topluma odaklanan ideolojiler ise *toplum merkezli ideolojiler* çerçevesiyle sunulmaktadır. Ancak burada birey ve toplum merkezli ideolojiler çatısı altında bir araya getirilen ideolojilerin bire bir örtüştüğü de söylenemez. Bu sebeple bahsi geçen ideolojilerin ayrıştığı temel noktaların gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

Tablo 2. Birey merkezli ve toplum merkezli ideolojiler

Daha Bireyci İdeolojiler	Daha Toplulukçu İdeolojiler
Klasik Liberalizm	Otoriter Muhafazakârlık
Neo Liberalizm	Paternalist Muhafazakârlık
Modern Liberalizm	Muhafazakâr Yeni Sağ
Liberteryen Muhafazakarlık	Klasik Marksizm
Liberal Yeni Sağ	Ortodoks Komünizm
Üçüncü yol	Neo-Marksizm
Sosyal Demokrasi	Yayılmacı Milliyetçilik
Liberal Milliyetçilik	Muhafazakâr Milliyetçilik

Tablo 3’te bireyci ve toplulukçu benlik ve kültürün özelliklerinden hareketle oluşturulan altı temanın ve bahsi geçen siyasi ideolojilerin; bireycilik ve toplulukçulukla ilgili özelliklerinin tasnif edildiği birey ve toplum merkezli ideolojilerin genel özelliklerine yer verilmektedir.

Tablo 3. Birey ve toplum merkezli ideolojilerin genel özellikleri

Birey Merkezli İdeolojiler	Toplum Merkezli İdeolojiler
Bireysellik anlayışı	İnsanlar toplumsal varlıktır anlayışı
Özgürlük	Değişime karşı direnç ve kuşku
Akla önem verilmesi	Geleneğe ve tarihe önem verilmesi
Hoşgörü ve çok-kültürcülük	Onlar-biz ayrımının yapılması
Din özgürlüğü, çoğulculuk	Geleneksel kurumların önemsenmesi
Sınırlama ve kısıtlamaların olmaması	Askeri zaferlerin kutlanması
Bireyin kendini gerçekleştirme	Askeri görkem ve fetihlerin teşvik edilmesi
Fırsat eşitliği	Saldırganlık ve militarizmin desteklenmesi
Toplumsal sözleşme	İnsanın kusurluluğu
Farklılıkların önemsenmesi	Mevcudu muhafaza etme arzusu
Minimal devlet anlayışı	Otoritenin vurgulanması
Bireysel haklar	Ortodoksi ve Otokrasi anlayışları
Sosyal adalet	Organik toplum anlayışı
Rekabet devleti	Hiyerarşinin savunulması
Serbest piyasa ekonomisinin benimsenmesi	Devletçilik ilkesinin benimsenmesi
Görelî toplumsal eşitliğin benimsenmesi	Mutlak eşitliğin benimsenmesi
	Toplumsal bütünleşme
	Millet, millî birlik anlayışı
	Müdahaleci baba tavrının benimsenmesi
	Önderliğin vurgulanması
	Kolektifleştirme
	Topluluk
	İş birliği

1.2. Türkiye’de İdeoloji, Din, Eğitim ve Din Eğitimi

Her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de farklı dönemlerde farklı ideolojiler, devlet eliyle hüküm sürmüştür. Benimsenen bu ideolojiler, dünyada ve ülkede yaşanan dönemin şartlarından etkilenerek din ve eğitim sahasına yansımıştır. Bu nedenle

Türkiye’deki örgün din öğretimini birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlar açısından objektif bir şekilde analiz edebilmek için Türkiye siyasi tarihinde din, eğitim ve din eğitiminin geçirdiği süreçleri ideolojik açıdan ele almak gerekir.

1.2.1. Türkiye’de İdeoloji ve Din

Hukuk, eğitim, din, siyaset gibi çeşitli alanlarda ideolojinin izlerine rastlanmaktadır. Bu gibi alanlar ideolojiden yararlanırken ideoloji de bu durumdan beslenmektedir. Anlaşılacağı üzere farklı alanlar ve ideoloji arasında çift yönlü bir ilişki söz konusudur. Devletin dine, hukuka, eğitime taalluk eden ideolojik aygıtları olduğunu ileri süren Althusser,¹⁸⁴ iktidar sahiplerinin bu aygıtlar üzerinde hegemonya kurarak iktidarını devam ettirdiğini ifade etmektedir. Dinin ideolojik ve politik üst yapının parçası olduğunu belirten Mann¹⁸⁵ de egemen sınıfın gücünü koruması için dinin yararlı olduğuna dikkat çekmekte ve itaatin sağlanması için dinin önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Althusser,¹⁸⁶ konuyu ele alırken baskıcı yönetimlerin ya da din adamlarının yaratıcıya boyun eğdirme maksadıyla insanların aslında kendilerine itaat etmelerini sağladıklarını, dinin ideolojik olarak araçsallaştırılmasına örnek vermektedir. Ayrıca ideolojinin insanları eyleme geçirme potansiyeli olduğu gibi dinin de insanların davranışlarını etkileme ve eyleme dönüştürme gücü sunan bir argümana sahip olduğunu¹⁸⁷ da iddia etmektedir. Bu bağlamda itaatin sağlanarak yönetici erkin isteklerine uygun davranış sergileme potansiyeli, dinin toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından işlevsel olduğunu göstermektedir. İdeoloji ve din arasındaki bu ilişki biçiminde toplumun amaçları bireyin amaçlarına öncelendiği için toplum merkezli ideolojik unsurlara alan tanınması, buna karşın bireyin perde arkasına itilmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Türkiye’de ideoloji ve din ilişkisinin yansımalarını Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde ortaya çıkan özellikle İslamcılık akımında görmek mümkündür. Bu akım; Osmanlı Devleti’nin dinî argümanlardan faydalanılarak kurtarılmasını, İslam’ın birleştirici gücünden yararlanılarak siyasi hâkimiyet ve iktidar mücadelesi

¹⁸⁴ Bk. Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, 168-172.

¹⁸⁵ Bk. Scott Mann, *İdeoloji Olarak Din Kalpsiz Bir Dünyanın Kalbi*, çev. Hülya Osmanağaoğlu (İstanbul: Aykırı Yayıncılık, 2004), 32-35.

¹⁸⁶ Örnek olarak bk. Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, 90.

¹⁸⁷ Bk. Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, 93-99; Bk. Mann, *İdeoloji Olarak Din Kalpsiz Bir Dünyanın Kalbi*, 42-43.

verilmesini,¹⁸⁸ ideolojik kolektif zeminde İslam dünyasında yaşayan insanlara ve toplumlara hayat prensibi sunmasını¹⁸⁹ ve Osmanlı Devleti uhdesindeki Müslümanların birliğinin sağlanmasını¹⁹⁰ hedeflemektedir. Bu hedefler, dinin ideolojik amaçlar doğrultusunda harekete geçirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Mardin,¹⁹¹ buna örnek olarak II. Abdülhamid'in İslam'a yeni bir kullanım alanı sağlamasını ve iç politikayı şuurlu bir şekilde İslamileştirmesini sunmaktadır. İslamcılık akımının ideolojik yönünün bir diğer göstergesi de dindar kitlelerin yanında Jön Türkler, İttihat ve Terakki gibi çeşitli grupların da İslam'ın ideolojik gücünü farkına vararak İslamcılık akımının potansiyelinden yararlanmasıdır.¹⁹² Ayrıca Osmanlı ve Müslüman bir Türk fikrine odaklanan Akçura¹⁹³ da “muasır bir İslam Türklüğü” fikri sunan Gökalp¹⁹⁴ de toplumsal bütünlüğü sağlamak için İslam'dan ideolojik anlamda yararlanıldığına örnektir. Anlaşılabacağı üzere yöneticilerin ya da yönetici olmak isteyenlerin toplumsal bütünleşmeyi sağlamak için dinin birleştirici yönünü ideolojik bir vasıta olarak değerlendirdiğini ve toplumsal bütünlüğü sağlama noktasında dinin bir nevi sosyal çimento olarak kullandığını; bu açıdan bakıldığında da bu gibi akımların toplum merkezli ideolojik unsurlar kategorisinde işlev gördüğünü söyleyebiliriz.

Bir ülkünün gerçekleşmesi için millî muhabbet ve millî kin hislerinin varlığını gerekli gören Gökalp,¹⁹⁵ aynı zamanda Türkçülüğün ümmet ülküsünün İslam¹⁹⁶ olduğunun altını çizmektedir. Gökalp'in bahsettiği iki his ve ümmet ülküsünün yansımalarının günümüzde de devam ettiğini ve bu unsurların toplum merkezli bir ideolojik unsurları beslediğini söyleyebiliriz. Nitekim ümmet fikrinin İslam dininin

¹⁸⁸ Detaylı bilgi için bk. Azmi Özcan, “İslâmcılık”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 27 Ağustos 2024); Yılmaz Yurtseven, “Osmanlı Klasik Döneminde İdeoloji, Din ve Siyasi Meşruiyet Üzerine Kısa Bir Değerlendirme”, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 11/1 (2007), 1262-1263.

¹⁸⁹ Bk. Tarık Zafer Tunaya, *İslamcılık Cereyanı -1- İkinci Meşrutiyetin Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler* (Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998), 1/32-33.

¹⁹⁰ Bk. Yusuf Akçura, *Üç Tarz-ı Siyâset* (İstanbul: Kapra Yayıncılık, 2021), 84-87.

¹⁹¹ Bk. Şerif Mardin, *Türkiye'de Din ve Siyaset* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2021), 92.

¹⁹² Bk. Mardin, *Türkiye'de Din ve Siyaset*, 9-21.

¹⁹³ Akçura, *Üç Tarz-ı Siyâset*, 77-78.

¹⁹⁴ Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, 9-15.

¹⁹⁵ Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, 34.

¹⁹⁶ Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, 39.

ideolojik arka planını desteklediğine işaret eden Mardin¹⁹⁷ de bu fikrin insanları birleştirici soyut yönünün olmasını ve ümmet topluluğunun farkları olmayan bir kitle olmasını ideolojik boyut olarak değerlendirmektedir. Ayrıca Cumhuriyet ideolojisinin köylerde yayılmamasının nedenini ümmet hissinin kaybolmamasına bağlamakta ve Cumhuriyet'in bile zaman zaman ümmet ideolojisinin kendinden daha kuvvetli olduğunu kabul etmek zorunda kaldığını ileri sürmektedir.¹⁹⁸

Dinin ideolojik bir araç olarak kullanılmasının izlerini Cumhuriyet tarihinin başlangıcından itibaren görmek mümkündür. Başgil'in 1924'te Diyanet İşleri Başkanlığının kurulmasıyla *devlete bağlı din sistemine*¹⁹⁹ geçildiğini belirtmesi, dinin ideolojik izlerini sürmek açısından önemlidir. Çünkü bu dönemden sonra din, devletin kontrol mekanizmasına tabi tutularak dinin devlet karşısındaki gücü sınırlandırılmakta ve bu durum neticesinde de din özgürlüğünün kurumsallaşması sekteye uğramaktadır.²⁰⁰ Tüm bu süreçlerde yaşanan değişimler ve dine yüklenen anlamlar, aslında dinin ideolojik yönüne örneklik teşkil etmekte ve Cumhuriyet tarihi boyunca ihtiyaç hasıl olduğunda dinin ideolojik gücünden yararlanıldığını göstermektedir.²⁰¹ Nitekim modernleşme çabaları bağlamında dinin gücünden faydalanılmak istendiği ve bu nedenle dinin modernize edilerek çağa uygun hâle getirilmesine yönelik çeşitli adımlar atıldığı görülmektedir.²⁰² Bu bağlamda 1921 Teşkilâtı Esasiye Kanunu'nun 2 ve 7. maddelerinde²⁰³ ve 1924 tarihli Teşkilâtı Esasiye Kanunu'nun 2 ve 26. maddelerinde²⁰⁴ dinle ilişkili unsurlara yer verilirken 1928 ve 1939 yıllarında bahsi geçen maddelerle ilgili yapılan güncellemeler, dinin ideolojik olarak kullanıldığını

¹⁹⁷ Şerif Mardin, *Din ve İdeoloji* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2019), 98-99.

¹⁹⁸ Bk. Mardin, *Din ve İdeoloji*, 145-147.

¹⁹⁹ Bk. Ali Fuad Başgil, *Din ve Laiklik* (İstanbul: Kubbealtı Neşriyat, 2017), 201.

²⁰⁰ Bk. Bilal Sambur, "Türkiye'de Din Özgürlüğü, Laisizm ve Resmî İdeoloji", *Liberal Düşünce Dergisi* 55 (2009), 42; Sambur'un devlete bağlı din anlayışıyla ilgili daha detaylı bilgi için bk. Sambur, "Türkiye'de Din Özgürlüğü, Laisizm ve Resmî İdeoloji", 52-54.

²⁰¹ Bu konuyla ilgili detaylı bilgi ve örnekler için bk. Tarık Zafer Tunaya, *İslamcılık Cereyanı -2- İkinci Meşrutiyetin Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler* (Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998), 2/69-112; Tarık Zafer Tunaya, *İslamcılık Cereyanı -3- İkinci Meşrutiyetin Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler* (Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998); İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiye'si'nde Bir Mesele Olarak İslâm 1* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2022); Kara, *Cumhuriyet Türkiye'si'nde Bir Mesele Olarak İslâm 2*; Ahmet Koç, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7 (2000), 277-334.

²⁰² Bk. Turan, "Cumhuriyet Türkiye'si'nde Din Eğitimi Politikaları", 280-281.

²⁰³ Bk. Teşkilâtı Esasiye Kanunu (TEK), 85 (20 Ocak 1337), md. 1, 7.

²⁰⁴ Bk. Teşkilâtı Esasiye Kanunu (TEK), 491 (20 Nisan 1340), md. 2, 26.

işarettir. Benzer şekilde yeni devletin laik vasıfta olacağına önceden karar verilmesine²⁰⁵ rağmen bunun zamana yayılması, Türkiye'nin kuruluş aşamasında İslam'ın hemen göz ardı edilmemesi ve İslam birliği temasından yararlanılması;²⁰⁶ bununla birlikte ortam hazır hâle geldiğinde dinin geri plana çekilmesini sağlayan adımların atılması;²⁰⁷ şartlar yeniden değiştiğinde ve dinin kuşatıcılığına ihtiyaç hasıl olduğunda dinî akımların yeniden canlanması;²⁰⁸ doğrudan dinci olmayan Yahya Kemal Beyatlı vb. isimlerin ya da Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Demokrat Parti (DP) gibi siyasi partilerin dinin toplum üzerindeki etkisini görerek dini destekleyecek adımlar atılmasına ilişkin görüşler ileri sürmesi²⁰⁹ de dinin etki gücünü gösteren örneklerden bazılarıdır. Bu ve bunun devamında yaşanan pek çok olay, dinin ideolojik anlamda yararlanılmaya müsait olduğunu gösterirken aynı zamanda dinin ideolojik yönünün toplumsal bütünleşmeyi sağlama açısından da önemli olduğuna göstermektedir. Çünkü dini, toplumsal hayattan uzaklaştırmaya çalışanlar dahi zor zamanlarda insanları birbirine kenetlemek adına dinden faydalanmayı ihmal etmemiştir. Dinin bu şekilde ortaya çıkan birleştirici gücü, bireylerden ziyade toplumun bütünleşmesine odaklandığı için toplum merkezli ideolojik unsurlara hizmet etme yönünün daha güçlü olduğu söylenebilir.

1.2.2. Türkiye’de İdeoloji ve Eğitim

Türk eğitim sisteminin ideolojik arka planının ele alınması, örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlar bağlamında analiz edilmesini kolaylaştıracaktır. Zira örgün din öğretimi, eğitim sisteminin bir parçasını oluştururken aynı zamanda onun ideolojik boyutundan da etkilenmektedir. Türk eğitim sisteminin ideolojik açıdan çalkantılı bir süreçte sahip olduğu göz önüne alınırsa bu durum daha da anlamlı hâle gelecektir.

²⁰⁵ Bk. Başgil, *Din ve Laiklik*, 206-207.

²⁰⁶ Bk. Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset*, 61.

²⁰⁷ Bk. Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset*, 64-65.

²⁰⁸ Bk. Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset*, 28; Ayrıca bk. Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset*, 95-101.

²⁰⁹ Bk. Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset*, 28-30.

1.2.2.1. Eğitimin İdeolojik Gücü

Nasıl ki din, iktidarların ideolojilerini yayma noktasında işlevsel bir araçsa eğitim de aynı kişiler için kendi ideolojilerini geniş kitlelere yayması ve kendi ideolojileri doğrultusunda vatandaşlar yetiştirmesi için etkili bir vasıtaadır. Nitekim hiçbir müfredatın tarafsız olamayacağını ileri süren Shor,²¹⁰ eğitimin öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme ve otonom düşünme alışkanlıklarını geliştirme ya da bunları kısıtlama yönünde politik bir güce sahip olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle eğitimin bu işlevi gerçekleştirmeye yönelik çeşitli boyutları olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim ve ideoloji arasındaki ilişkinin bir boyutunu, bilgiyi belirleyen güç odakları oluşturmaktadır. Bu noktada eğitim ve güç arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için hangi bilgilerin resmîleştirildiği, hangilerinin görmezden gelindiği, resmî bilgiyi kimlerin belirlediği ve organize ettiği gibi hususların irdelenmesi gerekmektedir.²¹¹ Eğitim ve ideoloji arasındaki ilişkinin diğer boyutunda ise toplum vardır. Apple,²¹² insanların eğitim olmaksızın saygın bir toplum olamayacaklarına yönelik inançlarının onları uzun hayaller ve mücadelelere bağladığını ileri sürerken; Illich²¹³ de eğitime yönelik fanatizmin insanları iki kat daha fazla sömürgeleştirdiğini iddia etmektedir. Ayrıca Apple,²¹⁴ ideolojinin okullarda nasıl işlediğini anlamak için devlet kadar günlük müfredatın ve pedagojik yaşamın somutlaştırılmasına bakılmasını da gerekli görmektedir. Eğitim sisteminin kitleleri eğitime potansiyeli, ideolojik bir güç taşıdığı için eğitim sistemine yönelik ciddi eleştiriler yapılmaktadır.²¹⁵ Bu eleştirilere haklılık

²¹⁰ Shor, *Güçlendiren Eğitim Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim*, 23.

²¹¹ Bk. Michael W. Apple, “The State and the Politics of Knowledge”, *The State and the Politics of Knowledge*, ed. Michael W. Apple (New York: Routledge, 2013), 1-11; Apple, *Official Knowledge Democratic Education in a Conservative Age*, 68-72; Öğretmen eğitimi ve sosyal kontrol ideolojisini ele alan Giroux, öğretmen eğitimi programlarında kimin anlam dünyasına ait kümelerin dolaştığı sorusu üzerinden düşüncelerine açıklık getirmektedir. Bk. Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1981), 143-162.

²¹² Bk. Michael W. Apple, *Can Education Change Society?* (New York: Routledge, 2013), 1-22.

²¹³ Illich, *Okulsuz Toplum*, 19-20.

²¹⁴ Bk. Michael Apple, “Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual”, *Schooling, Ideology and The Curriculum*, ed. Len Barton vd. (New York: Routledge, 2014), 11-27.

²¹⁵ Okul ve eğitim sistemine ilişkin yapılan eleştirilere dair detaylı bilgi için bk. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*; Illich, *Okulsuz Toplum*; Spring, *Özgür Eğitim*; Gatto, *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı*; Gatto, *Aptallaştırıcı Eğitimi*; Jacques Rancière, *Cahil Hoca Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*, çev. Savaş Kılıç (İstanbul: Metis Yayınları, 2018).

sağlayacak şekilde kültürel aktarıma dikkat çeken Geçtan,²¹⁶ tüm toplumsal grupların kendi kültürlerini sonraki nesillere sistemli bir şekilde aktarmak istediğine dikkat çekmekte; bu bağlamda grubun genç üyelerinin yoğun ve tek yönlü eğitimden geçerek birbirilerine benzerlik göstereceklerini ve böylece bireysel farklılıkların azalacağını ifade etmektedir. Bunlara karşın İslamcı akım içerisindeki fikir adamlarının görüşlerinden biri, cehaleti ortadan kaldırmak için kitlesel eğitime ağırlık verilmesi gerektiğidir.²¹⁷

Anlaşılabacağı üzere eğitim, kimileri için bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine engel olan güç odaklarının elinde bir vasıta iken kimileri için ise toplumsal ve kültürel devamlılığın sağlanması ve cehaletin ortadan kalkmasına olanak sağlayan bir araçtır. Her iki durumda da eğitimin ideolojik potansiyel taşıdığını söyleyebiliriz.

1.2.2.2. Türkiye Siyasi Tarihinde İdeoloji, Eğitim ve Din Eğitimi İlişkisi

Türk millî eğitim sisteminin bireye, topluma, dine ve eğitime bakışı; Türkiye’deki ideoloji ve eğitim ilişkisini, birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından görme fırsatı sunmaktadır. Türkiye’de farklı dönemlerde farklı ideolojilerin hâkimiyet kazandığını dikkate aldığımızda bireye, topluma, dine ve eğitime bakışın da dönem dönem değişiklik gösterdiğini söyleyebiliriz. Buradan hareketle Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan 1950 yılına kadar iktidar partisinin ideolojisi olan Kemalizm, ülkede hâkim ideoloji olarak hüküm sürmüş ve Türk millî eğitim sisteminin şekillenmesinde de belirleyici olmuştur.²¹⁸ Katı ve değişime kapalı olan bu ideoloji; çoğulcu, hoşgörülü ve uzlaşmacı olmayan, siyasal katılıma ve muhalefete izin vermeyen bir yapıydı.²¹⁹

²¹⁶ Engin Geçtan, *İnsan Olmak* (İstanbul: Metis Yayınları, 2022), 21.

²¹⁷ Bk. İlhan Kutluer, “İslâmcılık”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 27 Ağustos 2024).

²¹⁸ Bk. Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 133; Kaplan bu konuda 1937 yılında yapılan anayasa değişikliği ile CHP’nin altı okunun anayasaya dahil edilmesiyle birlikte CHP ve Türk devletinin tamamen kaynaşmasına onay verildiğini ve Kemalist ideolojinin devletin resmî ideolojisi hâline getirildiğini belirtmektedir. Bk. Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 180; Benzer fikirler dile getiren Güven, ayrıca Kemalizm’in bir ideoloji olmadığını, bir ideoloji hâline getirildiğini ileri sürmektedir. Bk. Güven, *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, 102-105.

²¹⁹ Bk. Taha Parla, *Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmî Kaynakları Cilt 3 Kemalist Tek-Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Ok’u* (İstanbul: İletişim Yayınları, 1992), 3/322-323.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduktan sonra millî ve tarihî karakterin yüceltilmesini gaye edinen bir millî eğitim anlayışı oluşturulmuştur.²²⁰ Bu anlayışla yetiştirilmek istenen çocukların ahlaklı, karakterli, cumhuriyetçi, inkılapçı, başladığı işleri tamamlayabilecek kabiliyette, dürüst, düşünceli, iradeli, hayatta rastlayacağı engelleri aşmaya kudretli,²²¹ doğru sözlü, vatansever, devlete hizmet eden,²²² eleştirel bir tavra sahip olmayan, aksine millî bilinç ve disipline riayet eden ve millî düzene saygılı itaatkâr yurttaşlar olmaları istenmekte; bunun için de çocukların milliyetçi eğitimden geçmeleri gerekli görülmektedir.²²³ Buna ilaveten çocukların sabırlı ve dayanıklı olması; ailelerin de fedakârlıkları göze alması beklenmektedir.²²⁴ Bu yaklaşım, kurucu iradenin insana ve topluma bakışının izlerini taşıırken aynı zamanda devletin kendine bağlı vatandaşlar yetiştirmek için eğitimden yararlandığını göstermektedir.

Kurucu iradenin bireye bakışındaki durum, topluma bakışına da yansımıştır. Nitekim Kemalist ideolojinin toplum felsefesi, ekonomik görüşü, siyaset teorisi anti-liberal ve anti-sosyalist²²⁵ olup Kemalist ideolojiyle çeşitliliklerin zenginlik olarak görüldüğü özgür ve demokratik bir toplumun aksine tek milletçi ideoloji ile yoğrulmuş türdeş bir toplum²²⁶ oluşturulmak istenmiştir. Bu durum, kurucu iradenin toplum merkezli ideolojik unsurlara sahip olduğunu göstermektedir. Kurucu iradenin eğitim bakanlarından Hasan Âli Yücel'in köy enstitülerinin, merkezden uzak çocukların devletin istediği şekilde yetiştirilmesi görevi olduğunu belirtmesi ve hareket noktalarının çocuğu okutmak değil, çocukların yaşadığı bölgede önder olmasını sağlamak olduğunu ifade etmesi;²²⁷ toplum merkezli ideolojik unsurların yansımasıdır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanındaki felsefe arayışları üzerinde duran İnal²²⁸

²²⁰ Bk. Genelkurmay Başkanlığı (ed.), *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri* (Ankara: Gnkur. Basımevi, 1983), 1/291.

²²¹ Genelkurmay Başkanlığı, *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*, 1/299.

²²² Bk. Hasan Ali Yücel, *Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler* (Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993), 140.

²²³ Bk. Kaplan, *Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 140-141.

²²⁴ Bk. Genelkurmay Başkanlığı, *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*, 1/299.

²²⁵ Bk. Parla, *Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmî Kaynakları Cilt 3 Kemalist Tek-Parti İdeolojisi ve CHP'nin Altı Ok'u*, 3/322-323; Güven, *Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, 87-88.

²²⁶ Bk. Kaplan, *Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 141.

²²⁷ Bk. Yücel, *Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, 140-142.

²²⁸ Kemal İnal, *Eğitim ve İdeoloji* (İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008), 83.

da özellikle köylü çocukların üretimin doğrudan içinde yaşaması bakımından eğitimi pratik olarak almalarına ilişkin bir yaklaşımın olduğuna dikkat çekmektedir. Bu dönemlerde bireylerin kişisel gelişimlerinden ziyade devlete faydası ön planda olduğu için devletin topluma bakışında toplum merkezli ideolojik unsurların ön planda olduğunu söylemek mümkündür.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında hâkim olan ideolojik yaklaşım içerisinde eğitimden beklenen öncelikli hedef; öğrencilerin ülkenin bağımsızlığına, kendi benliğine, millî geleneklerine düşman olan tüm unsurlarla mücadele etmesinin öğretilmesidir.²²⁹ CHP'nin parti programlarındaki eğitimle ilgili bölümlerde cumhuriyetçi, milliyetçi, laik, tek tipçi, yabancı düşmanlığına dayalı olan, buna karşın hurafelerden uzak bir anlayış geliştirmek amaçlanmaktadır.²³⁰ Ayrıca öğretmene yaklaşım ve beklentiler de eğitimle ilgili görüşleri destekleyecek özelliklere sahiptir. Orduların kazandığı zaferin öğretmenlerin zaferleri için zemin olarak görülmesi ve asıl zafer sahiplerinin öğretmenler olduğuna dikkat çekilmesi; ilaveten öğretmenlere milleti kurtarma, mücadeleye atılma, sosyal ve fikrî inkılap yapma gibi vasıflar yüklenmesi;²³¹ öğretmene bakış üzerinden insana, topluma ve eğitime bakışın yansımalarını göstermektedir. Milletin hakiki saadete ve selamete ermesi için de bahsi geçen irfan ordusunun önemi vurgulanmaktadır.²³² Bunlara ek olarak köylere giden öğretmenlerin de cumhuriyetin ve inkılapların yayıcısı, bekçisi ve öğreticisi olduğuna ve merkezden uzak çocukların devletin istediği şekilde yetiştirilmesi görevi olduğuna dikkat çekilmektedir.²³³

Kurucu iradenin bireye ve topluma yaklaşımının, din ve eğitime bakışıyla doğru orantılı olduğunu; din ve eğitimin ise faydalı bir araç olma niteliği taşıdığını söyleyebiliriz. Söz gelimi memleketin asıl sahibi olarak köylüler görülmekte; onlardaki cahilliğin bertaraf edilmesi için okuma yazmanın yanı sıra vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıttacak kadar coğrafya, tarih, din, ahlak gibi alanlarda

²²⁹ Bk. Genelkurmay Başkanlığı, *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*, 1/297.

²³⁰ Bk. Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 170-179.

²³¹ Bk. Genelkurmay Başkanlığı, *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*, 1/303.

²³² Bk. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1997), 168.

²³³ Bk. Yücel, *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, 140-142.

bilgilendirme amaçlanmaktadır.²³⁴ Burada dinden yararlanma noktasında ipuçları mevcuttur. Ayrıca dinin sadece ahlaki ve psikolojik ihtiyaçları karşılamaya yönelik alanla sınırlandırılması, laiklik altında dini hem devletten hem de toplumdan uzaklaştırma çabası, din derslerini okullardan uzaklaştırmaya ilişkin atılan adımlar;²³⁵ kurucu iradenin dine bakışından izler taşımaktadır. Bu görüşü destekleyecek şekilde İnal,²³⁶ bireylerin kamusal alandaki manevi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ahlaki bir dinin varlığına dikkat çekmekte; bu minvalde kamusal hayata verimli olarak katılma, yalancı olmama, faziletli olma gibi modern ahlaki değerlerle çelişmeyen İslami esaslara yer verildiğini ifade etmektedir. Kurucu iradenin dine yaklaşımına eğitim perspektifinden bakıldığında ilk etapta eğitimin dinî ve millî olmasına ilişkin amaçlara²³⁷ ağırlık verilirken daha sonraki süreçte eğitimin sadece millî olmasına ilişkin gayeler²³⁸ ele alınmıştır. Anlaşılacağı üzere eğitimin millî olacağına ilişkin net ifadeler bulunmasına²³⁹ rağmen amaçlanan hedeflere ulaşmak için dinden yararlanıldığı söylenebilir.

Kurucu irade; insan ve topluma devlete aidiyet hissetmesi gereken unsurlar olarak bakarken din ve eğitimi de bu aidiyet hissini geliştirecek araçlar olarak ele almaktadır. Kaplan,²⁴⁰ Tevhidi Tedrisat Kanunu'yla araçsal bir bakış açısı kazanan eğitimin, milliyetçi gençler yetiştiren otoriter bir ideolojiye büründüğünü dile getirmektedir. Türkiye'nin kuruluşundan 1950 yılına kadar ülkedeki hâkim ideolojinin Kemalizm olduğu dikkate alındığında insana, topluma, dine ve eğitime bakıştaki toplum merkezli ideolojik yaklaşımın kaynağının da Kemalizm'in niteliklerine dayandığı ifade edilebilir.

1950 sonrası hükümetlerin en temel özelliğinin muhafazakâr milliyetçi ve muhafazakâr liberal olduğuna dikkat çeken Güven,²⁴¹ muhafazakâr ideolojinin çıktısı olarak güçlü bir hükümetin, toplumsal otoritenin, disiplinli bir toplumun, hiyerarşinin,

²³⁴ Genelkurmay Başkanlığı, *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*, 1/293.

²³⁵ Bk. Mehmet Bahçekapılı, "Türkiye'de Din Eğitiminin Politik Tarihi", *Türkiye'de Eğitim Politikaları*, ed. Arife Gümüş (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015), 377-379.

²³⁶ Bk. Kemal İnal, *Eğitimde İdeolojik Boyut -Yazılar-* (Ankara: Doruk Yayıncılık, 1996), 68-69.

²³⁷ Bk. İrfan Neziroğlu - Tuncer Yılmaz (ed.), *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri* (Ankara: TBMM Basımevi, 2013), 1/47.

²³⁸ Bk. Neziroğlu - Yılmaz, *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri*, 1/69-71.

²³⁹ Bk. Genelkurmay Başkanlığı, *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*, 1/291.

²⁴⁰ Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 157.

²⁴¹ Güven, *Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, 105.

geleneğin, otoritenin ön plana çıktığını belirtmekte; liberalizmin getirdiği niteliklerin ise Türkiye’de yüzeysel kaldığını ifade etmektedir. Benzer noktalara değinen Kaplan,²⁴² tek partili dönemin akabinde 1950-1960 yılları arasında iktidarda olan DP Hükümeti döneminde özgürlüklerin yine sınırlı olduğuna ve bunun tamamlayıcısı olarak eğitim sisteminde millî ve manevi değerlerin ön planda tutulduğuna işaret etmektedir. Tek parti döneminin ardından kurulan her yeni partinin programında din hizmetleri konusunda vaatlerin olduğunun altını çizen Bilgin,²⁴³ bu sürecin beraberinde okullarda din derslerine yer verildiğine dikkat çekmektedir. Okullarda din eğitimi konusunda DP Hükümetleri döneminde hem genel okullarda din dersleri hem imam hatipler hem de yüksek din öğretimiyle ilgili çeşitli adımlar atıldığı görülmektedir.²⁴⁴ Güven,²⁴⁵ muhafazakâr oy tabanına sahip olan DP döneminde din derslerinin okullara daha yaygın bir şekilde girdiğinin altını çizmektedir. Birey ve toplum anlayışlarını destekleyecek şekilde bu dönemin eğitim ve din eğitimi yaklaşımında toplum merkezli ideolojik unsurların ön planda olduğu ifade edilebilir.

Türkiye, 1960-1980 yılları arasında siyasi açıdan çalkantılı bir dönem geçirmiştir. Bu süreçte hem askeri darbelerin neticesi olan hükümetler hem de koalisyon hükümetleri kurulmuştur. Dönemin siyasi arka planı düşünüldüğünde ideolojik yaklaşımların eğitim sahasına yansıdığı da dikkat çekmektedir. Bu dönem kurulan hükümetlerde solcu ve komünist yaklaşımlara karşı bir tavrın olduğu; bununla birlikte millî²⁴⁶ ve dinî tavırların ön planda tutulduğu görülmektedir. Zira bu yaklaşımlar, millî birlik ve bütünlüğü sağlamaya katkı sağlayacaktır. Hem askeri darbe neticesinde kurulan hükümetler hem de diğer hükümetlerde din dersleri, imam hatip okulları ve yüksek din öğretimi bağlamında atılan adımlar, dinin eğitim aracılığıyla toplumsal bütünleşmeyi sağlamak için işe koşulduğuna işaret etmektedir.²⁴⁷ 1960

²⁴² Bk. Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 216-223.

²⁴³ Bilgin, “Türkiye’de Din ve Laiklik”, 45.

²⁴⁴ Bk. Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 223-226.

²⁴⁵ Güven, *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, 97-98.

²⁴⁶ Güven, 1960’lı yıllarda oluşturulan koalisyon hükümetlerinde milliyetçilik anlayışının devam ettirildiğini ifade etmektedir. Bk. Güven, *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, 135.

²⁴⁷ Detaylı bilgi için bk. Beyza Bilgin, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/1-2 (1981), 469-484; Beyza Bilgin, “Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 26/1-4 (1983), 258-264; Beyza Bilgin, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 12/35 (1996), 527-

sonrasında din eğitiminin militarist yapının etkisi altına girdiğini belirten Bahçekapılı²⁴⁸ da dinin ve din eğitiminin yeni efendisinin ordu olduğunu ileri sürmektedir. Bu süreçte alınan kararların ve atılan adımların toplumsal bütünlüğü sağlamak ve devletin istediği insan profilini yetiştirmek olduğunu düşündüğümüzde toplum merkezli ideolojik unsurların önce devlet erkinde ardından bunun topluma yansıtılması için de eğitim sahasında yaygınlaştırıldığını söyleyebiliriz. 1960-1980 yılları arasındaki parti programlarında önceki dönemlerde olduğu gibi toplum merkezli ideolojik unsurların ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda Kemalist, muhafazakâr, liberal muhafazakâr, milliyetçi, faşist, devletçi, İslami birbirinden farklı ideolojilere sahip siyasi partilerin odak noktasında kendi ideolojilerine uygun vatandaşları yetiştirme gayesi vardır. Neredeyse tüm parti programlarında Türklük ve din eğitimi bu anlamda yararlanılan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.²⁴⁹

1980 sonrasında devlet ve din ilişkisinde değişimler olmuş; yeni dönemde dinin toplumda artmakta olan siyasal ve sosyal çatışmaları ortadan kaldırarak sosyal birlik ve dayanışmanın sağlanmasına, karşıt ideolojiler arasındaki çatışmaların azaltılmasına, toplumda amaç ve fikir birliğinin oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmiş;²⁵⁰ dinden toplum merkezli ideolojik unsurlara hizmet edecek şekilde yararlanılmıştır. Farklı siyasi partiler iktidarda olmasına rağmen eğitim alanında da din alanında olduğu gibi toplum merkezli ideolojik unsurları yansıtacak amaçlara yer verilmiştir.²⁵¹ Bu konuda 28 Şubat sürecini örnek veren Kaplan;²⁵² Erbakan ve Yılmaz

535; Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*; Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, 139-160; Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, 410-457; Kara, *Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslâm 2*, 207-232; Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 228-262; Koç, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”; Nurullah Altaş, “Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme)”, *Marife* 2/1 (2002), 219-229; Recep Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, *EKEV Akademi Dergisi* 10/27 (2006), 21-36.

²⁴⁸ Bahçekapılı, “Türkiye’de Din Eğitiminin Politik Tarihi”, 381-382.

²⁴⁹ Bk. Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 274-295; Güven, özellikle milliyetçiliğin altını çizmekte ve koalisyon hükümetleri bile olsa temelde birçok şeyin değişmediğini belirtmektedir. Detaylı bilgi için bk. Güven, *Türkiye’de Devlet Eğitimi ve İdeoloji*, 129-165.

²⁵⁰ Bk. Hasan Şen, “İktidar ve Eğitim: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarındaki Anlam Dünyası”, *Sosyoloji Dergisi* 16 (2006), 101; Bahçekapılı, “Türkiye’de Din Eğitiminin Politik Tarihi”, 383.

²⁵¹ Bk. Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 311-323.

²⁵² Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 322-323.

Hükümetlerinin temel amaçlarının karşılaştırılmasına dikkat çekerek amaçların birbiriyle aynı olduğunu ve bütün hükümetleri birleştiren noktanın Türk millî eğitim ideolojisi olduğunu iddia etmektedir.

2002 yılında iktidara gelen ve hâlen iktidarda olan Ak Parti'nin hükümet programlarında da eğitime yer verilmiştir. Ak Parti'nin ilk hükümet programına bakıldığında eğitim sahasında insan merkezli bir yaklaşımın benimsendiği; bunun için özgür düşünme, bağımsız hareket etme, yeniliklere açık olma gibi unsurların ön plana çıkarıldığı görülürken insan merkezli anlayışın toplumun ihtiyaçları ve çağdaş uygarlık gerekliliklerine göre yeniden yapılanmasının ve içinde yaşanılan toplumun değerlerine duyarlı olunmasının altı çizilmektedir.²⁵³ Ardından hazırlanan programlarda eğitimin; özellikle kalkınma için önemli bir işlevi olduğunu, ülkenin refahı ve istikrarı için önemli bir konumda olduğu; bu amaçlarla eğitimin öncelikli hâle getirildiği ve eğitim ortamlarının yaygınlaştırıldığı belirtilmektedir.²⁵⁴ Ak Parti Hükümet Programlarındaki bu durum, öğretim programlarına da yansımıştır. Ak Parti Hükümetlerinde eğitimde kalkınmanın öncelendiğine ve insan merkezli politikanın izlendiğine dikkat çeken Gençkal Eroler,²⁵⁵ Ak Parti'nin siyaseti ve değerler eğitimi kendi kimliği üzerinden yeniden üretmeyi amaçladığını ileri sürmektedir.

Tüm bunlar, Ak Parti Hükümetlerinin bireyi merkeze alıp onu geliştirmek için eğitimi önemli bir konuma yerleştirdiğini ve buradan hareketle toplumun ilerlemesinin amaçladığını göstermektedir. Bu durum, güçlü birey ve güçlü bireyden hareketle güçlü toplumu oluşturmak için atılan adımlar olarak yorumlanabilir.

Ülkeyi yöneten siyasi liderler ve ideolojiler değişse de Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarından itibaren insana, topluma, dine ve eğitime bakışın çok da değişmediğini söyleyebiliriz. Zira hangi ideolojik yaklaşım olursa olsun yönetime gelenlerin arzuladıkları ideal vatandaş profilleri vardır. Bu bağlamda insana bakışta eleştirel olma, özgür olma gibi bireyi güçlendirecek yönlerin çoğu zaman göz ardı edildiği; topluma bağlılığı artıracak millî ve manevi değerlerin sürekli ön planda

²⁵³ “58’inci Hükümet Programı”, *T. C. Resmî Gazete* (29 Kasım 2002).

²⁵⁴ Krş. “59’uncu Hükümet Programı”, *T. C. Resmî Gazete* (24 Mart 2003); “60’ıncı Hükümet Programı”, *T. C. Resmî Gazete* (07 Eylül 2007); “61’inci Hükümet Programı”, *T. C. Resmî Gazete* (17 Temmuz 2011); “62’inci Hükümet Programı”, *T. C. Resmî Gazete* (07 Eylül 2014); “64. Hükümet Programı”, *Anadolu Ajansı* (25 Kasım 2015); “65. Hükümet Programı Konuşma Metni” (24 Mayıs 2016).

²⁵⁵ Bk. Elif Gençkal Eroler, “*Dindar Nesil Yetiştirmek*” *Türkiye’nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2019), 77-82.

tutulduğu; dinin ve din eğitiminin yararlı bir araç olarak zaman zaman gündeme getirildiği zaman zaman da gündem dışı tutulduğu; tüm bunların gerçekleşmesi noktasında eğitimden işlevsel bir vasıta olarak yararlanıldığı görülmektedir. Kaplan,²⁵⁶ Türk millî eğitim ideolojisinde itaatkâr tutum ve davranışa sahip vatandaşlar yetiştirme, belli bir rejimi kabul ettirme gibi siyasal öğretilmeye yönelik bir tavır benimsendiğini ileri sürmekte ve buradan hareketle Türk millî eğitiminin lidere, devlete, ulusa bağlılık aşlamayı amaçladığı sonucuna varmaktadır. Bu durum, özellikle kimlik ve otorite unsurları açısından Türk millî eğitim sistemi içerisindeki toplum merkezli ideolojik unsurların varlığına işaret eder. Millî eğitim ideolojisinin öğrencileri yoğurma ve kendi normlarına göre toplumsallaştırma²⁵⁷ gayreti, düşüncelerimizi desteklemektedir. Milliyetçiliği Türk siyasi hayatının en temel ideolojisi olarak değerlendiren Güven,²⁵⁸ neredeyse tüm siyasi partilerin programlarında milliyetçiliğin yer aldığını belirtmektedir. Güven'in bu çıkarımından hareketle iktidardaki ideolojik yaklaşım değişse de uygulamada benzer noktalardan hareket edilmesinin nedenini göstermektedir.

1.2.2.3. Din Öğretimi ile İlgili Kanunların İdeolojik Perspektifi

Din öğretiminin ideolojisini derinlemesine inceleyebilmek için din öğretimiyle ilgili kanunların bu perspektifle değerlendirilmesi gerekmektedir; ilgili kanun, anayasa ve yönetmeliklerin tarihi sırayla incelenmesi önem taşımaktadır.

Tevhidi Tedrisat Kanunu 'yla eğitim kurumlarının hepsi Maarif Vekaleti çatısı altında birleştirilmiştir. Bu kapsamda yüksek din öğretimi verilmesi için Darülfünun'da bir ilahiyat fakültesinin açılması ve dinî vazifeleri yerine getirecek görevlilerin yetiştirilmesi için de imam hatiplerin açılması karara bağlanmıştır.²⁵⁹ Eğitim kurumlarının tek çatı altında ve devlet tekelinde birleştirilmesi, toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 'nda belirtilen millî eğitimin genel amaçlarında bir taraftan Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel

²⁵⁶ Kaplan, *Türkiye 'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 392-393.

²⁵⁷ Bk. Kaplan, *Türkiye 'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 397; İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 108-109.

²⁵⁸ Güven, *Türkiye 'de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, 96.

²⁵⁹ TTK, md. 4.

değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren gibi hususların vurgulanması toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret ederken diğer taraftan hür ve bilimsel düşünme gücü ile geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişilerin yetiştirilmesinin hedeflenmesi²⁶⁰ ise birey merkezli ideolojik unsurları yansıtmaktadır. Her ne kadar eğitimin amaçları sıralanırken hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren maddelere yer verilse de toplum merkezli ideolojik unsurların daha baskın olduğu dikkat çekmektedir.²⁶¹

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan temel ilkelere bakıldığında hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurları yansıtan maddelerin bir arada bulunduğu dikkat çekmektedir. Nitekim bu maddelerden Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, planlılık, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin iş birliği toplum merkezli ideolojik unsurlara; yöneltme, eğitim hakkı, süreklilik, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, karma eğitim birey merkezli ideolojik unsurlara; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, fırsat ve imkân eşitliği²⁶² de hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara dayandırılabilir. Ayrıca her ne kadar birey merkezli ilkeler çokmuş gibi görünse de aslında bu ilkeler topluma fayda sağlama amacı taşıdığı için ilkelerin de genel olarak toplum merkezli ideolojik unsurlara dayandığı sonucuna varılabilir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda örgün eğitimin bölümlerinden bahsederken ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin amaçlarında²⁶³ çocukların kendi yeteneklerine göre eğitim almasına yapılan vurgu, birey merkezli ideolojik unsurlar kapsamında değerlendirilebilir. Bununla birlikte bahsi geçen amaçların aslında öğrencilerin toplumsal sorunlara çözüm üreten iyi birer vatandaş olmalarına hizmet ettiği dikkat çekmektedir. Bu nedenle yine toplum merkezli ideolojik unsurların daha baskın olduğu ifade edilebilir.

1982 Anayasası'nda belirtilen Cumhuriyet'in nitelikleri, bahsettiğimiz kanunlardaki birey merkezli ideolojik unsurlara yönelik amaç ve ilkeler olmasına rağmen bu niteliklerin toplum merkezli ideolojik unsurların amaçlarını beslediği

²⁶⁰ METK, md. 2/1-3.

²⁶¹ Bk. METK, 5102.

²⁶² METK, md. 4-17.

²⁶³ METK, md. 23, 28, 35.

söylenebilir. Nitekim 1982 Anayasası'nın ilgili maddesi şu şekildedir: "Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devletidir."²⁶⁴ Bu madde, birey merkezli ideolojik unsurlar altında değerlendirilebilecek insan hakları, demokrasi, hukuk devleti gibi unsurların aslında toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı için kullanıldığını göstermekte ve bu hâliyle toplum merkezli ideolojik unsurlara dayandığı sonucuna götürmektedir. Benzer şekilde devletin temel amaç ve görevlerinde de toplum merkezli ideolojik unsurlar vurgulanmaktadır.²⁶⁵ Bunlara karşın kuvvetler ayrılığının ve anayasaya bağlılığın²⁶⁶ benimsenmesi, birey merkezli ideolojik unsurların da 1982 Anayasası'nda kendine yer bulduğunu göstermektedir. Kişilerin temel hak ve özgürlüklere sahip olduğunun belirtilmesi her ne kadar birey merkezli ideolojileri çağırırsa da bunların devletin ve milletin bölünmez bütünlüğüne zarar vermeyle sınırlandırılması,²⁶⁷ toplum merkezli ideolojik unsurlarla örtüşmektedir.

Anayasa'da yer alan hak ve hürriyetler birey merkezli ideolojik unsurlara dayandırılabilir. Ancak bu hak ve hürriyetlerin sınırsız olmadığı, gerekli güvencelerin ve yaptırımların olduğunun belirtilmesi; toplum merkezli ideolojik unsurların varlığını da göstermektedir. 1982 Anayasası'nın 24. maddesinde²⁶⁸ din ve vicdan hürriyetinin varlığı birey merkezli ideolojik unsurlara kapı aralarken devlet gözetiminde zorunlu din ve ahlak eğitim ve öğretiminin yapılacağını belirtilmesi de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ortaöğretim kurumlarının amaçları arasında yer alan öğrencileri bedensel, zihinsel, manevi, sosyal, kültürel yönden geliştirme; demokrasi ve insan haklarına saygılı olma; öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularını geliştirme gibi maddeler;²⁶⁹ birey merkezli ideolojik unsurları desteklerken bunların Bakanlık ilke ve politikalarına

²⁶⁴ TCA, md. 2.

²⁶⁵ TCA, md. 5.

²⁶⁶ TCA, md. 8-11.

²⁶⁷ TCA, md. 14.

²⁶⁸ TCA, md. 24.

²⁶⁹ Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEBOKY), *Resmî Gazete* 28758 (7 Eylül 2013), md. 7.

uygunluğunun beklenmesi ise toplum merkezli ideolojik unsurların varlığına işaret etmektedir.

1.2.2.4. Türkiye’de Din Öğretiminin İdeolojisi

Türkiye’nin siyasal tarihinden ve ideolojik dönüşümlerinden etkilenen önemli unsurlardan biri de din eğitimidir. Önceki başlıklarda hem ideoloji ve din ilişkisi hem de Türkiye’de ideoloji ve eğitim ilişkisi üzerinde durulmuştur. Bu başlık altında ise ideoloji ile din eğitimi arasındaki ilişki Türkiye’nin 1982 yılı sonrası tecrübelerine dayanılarak açıklanmaya çalışılacaktır. Bilindiği gibi 1982 Anayasası’yla ilk ve orta öğretim kurumlarında din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi zorunlu ders hâline getirilmiştir.²⁷⁰ Devletin toplum için öngördüğü ideolojik perspektifler; kendilerini ağırlıklı olarak ortaöğretim programlarındaki temel yaklaşımlar, felsefeler ve amaçlar üzerinden görünür olmaya başlamıştır.

DKAB dersleri zorunlu ders hâline getirildikten sonra ilk program, 1982 yılında yayınlanmıştır. Birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından 1982 Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı’nın amaçlarına bakıldığında Atatürk’ün laiklik ilkesine uygun olarak dinî konularla ilgili temel bilgiyi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, millî birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dinî ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak; iyi, ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmek²⁷¹ gibi noktaların ön plana çıkarıldığı dikkat çekmektedir. Anlaşılacağı üzere temel amaçlarda toplum merkezli ideolojik unsurlar baskındır. Dersle ilgili temel ilkelerde de amaçlarda olduğu gibi millî birlik ve beraberlik kazandırma; örf, âdet, gelenek ve millî değerleri göz önünde bulundurma; konuları Atatürk ilkeleri ile bütünleştirme gibi maddelere yer verilmesi, toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir. Buna karşın kimsenin dinî uygulamalara zorlanmaması; konuların sınıf seviyelerine uygun olmasına özen gösterilmesi; günlük hayatla ilişkilendirmelerin tavsiye edilmesi; ayet ve hadis gibi temel kaynaklara yönlendirilmesi; bilimsel ve akılcı yaklaşımlara yönlendirilmesi²⁷² birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddeler olarak

²⁷⁰ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (TCA), md. 24.

²⁷¹ MEB, “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı”, *T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* 45/2109 (1982), 155.

²⁷² Din ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin İlkeleri için bk. MEB, “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı”, 155-156.

değerlendirilebilir. Bunlara ilaveten ortaöğretimin amaçlarında bulunan başkalarının inancına, düşüncesine vs. saygı göstermenin²⁷³ vurgulanması gibi unsurlar da birey merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir. Ders içeriklerinde *Devlete Karşı Görevlerimiz, Milli Birlik ve Beraberlik* gibi üniteler²⁷⁴ ise doğrudan toplum merkezli ideolojik unsurların varlığını göstermektedir.

İlk uygulamaların ardından adı din kültürü ve ahlak bilgisi dersi olarak değiştirilen din öğretiminde 1992 yılında yeni bir öğretim programı yayınlanmıştır. Bu program incelendiğinde 1982 Öğretim Programı'yla aralarında büyük çaplı farkların olmadığı dikkat çekmekte; önceki programda olduğu gibi dersin amaçlarında aynı noktalar üzerinde durulduğu²⁷⁵ ve bu bağlamda toplum merkezli ideolojik unsurların baskın olduğu görülmektedir. Dersin genel ilkelerinde de hem millî birlik ve beraberlik vurgusu, iyi vatandaş yetiştirme gibi toplum merkezli hem de konuları günlük hayatla ilişkilendirme, temel kaynaklara yönlendirme²⁷⁶ gibi birey merkezli ideolojik unsurların yansımaları mevcuttur. Ortaöğretim düzeyindeki DKAB dersinin amaçlarında²⁷⁷ da yine hem toplum hem de birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili içeriklere yer verilmiş; üniteler de 1982 Öğretim Programı'yla benzer şekilde kurgulanmıştır.²⁷⁸

2002 yılında iktidara gelen Ak Parti'yle birlikte öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda ortaöğretim DKAB dersleriyle ilgili ilk güncelleme 2005 yılında olmuştur. Bu programın genel amaçlarında da önceki programlarda olduğu gibi millî birlik ve beraberlik vurgusuna odaklanıldığı²⁷⁹ görülmekte ve bu bağlamda toplum merkezli ideolojik unsurların izlerine rastlanmaktadır. Programın vizyonunda ise bir taraftan Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemenin altı çizildiği için toplum merkezli, diğer taraftan insan haklarına saygılı

²⁷³ Bk. MEB, “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı”, 160.

²⁷⁴ Bk. MEB, “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı”, 160-161.

²⁷⁵ Bk. MEB, “İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Programı”, *T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* 55/2356 (1992), 220.

²⁷⁶ Bk. MEB, “İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Programı”, 220-221.

²⁷⁷ Bk. MEB, “İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Programı”, 231-232.

²⁷⁸ Bk. MEB, “İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Programı”, 232-235.

²⁷⁹ Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı* (Ankara: MEB, 2005), 4.

olma, yaşadığı çevreye duyarlı olma gibi unsurlar²⁸⁰ ön plana çıkarıldığı için birey merkezli ideolojik unsurların izleriyle karşılaşılmaktadır. Programın uygulanmasıyla ilgili ilke ve açıklamalarda öğrencilerin aktif olması, insana saygı, hürriyete saygı gibi ifadelerin altı çizildiği²⁸¹ için birey merkezli ideolojik unsurların ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu programda birey merkezli ideolojik unsurların en önemli yansımalarından biri, eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı yaklaşımın, çoklu zekânın, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımların benimsendiğinin ifade edilmesi ve benzer şekilde din bilimsel yaklaşım olarak da bilimsel ve araştırmaya dayalı bilginin öncelenmesi, yanlış bilgidan uzak durulması gibi hususların ön plana çıkarılmasıdır.²⁸² Ayrıca programda her öğrencinin kendine özgü yönlerinin önemsenmesi, öğrencilerin düşünmeye sevk edilmesi gibi unsurlar birey merkezli ideolojik unsurlar iken hak ve sorumluluklara yapılan vurgular ve öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı olmasının beklenmesi²⁸³ de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir. Temel beceriler arasında sayılan eleştirel düşünme, farklılıklara saygı duyma, problem çözme gibi nitelikler birey merkezli; sorumlu şekilde davranma gibi nitelikler²⁸⁴ ise toplum merkezli ideolojik unsurlar kapsamında ele alınabilir. Değerler içerisinde yer alan bilimsellik, bağımsızlık gibi değerler birey; dayanışma, kanaat, sabır gibi değerler²⁸⁵ ise toplum merkezli ideolojik unsurlardandır. Görüldüğü üzere 2005 DKAB Öğretim Programı'nda amaç kısmı kanunlar üzerinden ele alındığı için diğer programlarda olduğu gibi toplum merkezli ideolojik unsurlar daha baskınken; diğer programlardan farklı olarak genel anlamda birey merkezli ideolojik unsurlara daha fazla yer verilmektedir.

2010 DKAB Öğretim Programı'nın da 2005 DKAB Öğretim Programı'yla benzer bir yapıda olduğu, büyük çaplı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu

²⁸⁰ Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 11.

²⁸¹ Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 11-12.

²⁸² Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 12.

²⁸³ Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 13.

²⁸⁴ Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 16.

²⁸⁵ Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 16-17.

bağlamda 2010 DKAB Öğretim Programı'nın amacında, vizyonunda, uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalarında, temel yaklaşımında, temel beceriler ve değerlerinde 2005 DKAB Öğretim Programı'nda olduğu gibi bir taraftan öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gelişmesini ve farklılıklara karşı hoşgörülü olmasını sağlayan birey merkezli ideolojik unsurları destekleyen içeriklere; diğer taraftan millî birlik ve beraberliğe yönlendiren ve toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayan toplum merkezli ideolojik unsurlara yönelik içeriklere yer verilmektedir.²⁸⁶ Ayrıca her iki programın üniteleri²⁸⁷ incelendiğinde de sadece birkaç ünitenin değiştirildiği görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) süreç içerisinde öğretim programlarında pek çok değişiklik yaptığı görülmekle birlikte 2005 yılına kadar yapılan müfredat değişikliklerinin hiçbirinin kapsamlı olmadığı; 2005 yılındaki öğretim programı değişikliğinde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşımlar doğrultusunda öğretim programlarında ilk kez kapsamlı bir güncellemenin olduğu dikkat çekmektedir.²⁸⁸ Son yirmi yılda öğretim programlarında yapılan güncellemelerle öğretim programlarında öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlara yer verdiğini; buna ilaveten millî ve manevi değerler, vatandaşlık gibi unsurların da altının çizildiğini söyleyebiliriz.

²⁸⁶ Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı* (Ankara: MEB, 2010), 3-14.

²⁸⁷ Krş. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 38-39; MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 26-27.

²⁸⁸ Bk. Burhan Akpınar - Kamil Aydın, "Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması", *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2007), 82-83; Hülya Koşar-Altınyelken - Güliz Akkaymak, "Türkiye'de Müfredat Değişikliği: Bazı Önemli Düşünceler", *Türkiye'de Eğitimin Neoliberal Dönüşümü AKP Dönemindeki Eğitim Reformlarının Politik ve İdeolojik Analizi*, ed. Kemal İnal - Güliz Akkaymak (Ankara: Töz Yayınları, 2018), 78; Mehmet Gürol - Bünyamin Bavlı, "Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi", *Türkiye'de Eğitim Politikaları*, ed. Arife Gümüş (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015), 362-363.

2. YÖNTEM

Araştırmada hem mevcut din öğretiminin ideolojisini birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında analiz etmek hem de DKAB öğretmenlerinin bir taraftan kanunlarda bahsedilen ideolojiyi diğer taraftan kendi ideolojilerini eğitim öğretim süreçlerine aktarma durumlarını mevcut hâliyle tespit etmek ve derinlemesine incelemek amaçlandığı için *nitel araştırma yöntemleri*¹ kullanılmıştır.

Nitel araştırmaların² ruhuna uygun olarak bu araştırmada da doküman analizi ve görüşme yöntemleri kullanılmış ve mevcut durumun hem gerçekçi hem de bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmiştir. Bu yöntem, araştırma boyunca araştırmacıya hem esneklik sağlamış hem de araştırma sürecinin yeniden yapılandırılmasına fırsat sunmuştur.

Araştırmanın yönteminden bahsedilen bu bölümde sırasıyla araştırmanın yorumlayıcı çatısı ve felsefi varsayımları, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama tekniği ve veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmanın bilimselliği ve araştırmacının rolü başlıkları yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Ortaöğretim DKAB derslerinin birey ve toplum merkezli ideolojilerin barındırdığı fırsat ve tehditler bağlamında yetiştirmek istediği insan profilinin analiz edilmeye çalışıldığı bu araştırmada nitel *durum çalışması deseni*³ kullanılmıştır. Zira araştırmada DKAB derslerinin birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından sahip olduğu mevcut durum, çoklu veri toplama kaynaklarıyla tespit edilmeye çalışılmakta ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

¹ Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 14.

² Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016), 41; John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018), 43-47.

³ Bk. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 289-302; Ayrıca bk. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 96-102; Berg, Bruce L., Howard, Lune, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, ed. Aydın, Hasan (Konya: Eğitim Yayınevi, 2015), 323-341.

Bu araştırmada din öğretiminin  sacayağı olan ğretim programı, ders kitapları ve DKAB ğretmenleri, çalışma alanını oluşturmaktadır. Bu unsurların her biri birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların temaları olan kimlik, otorite, özgürlük, adalet-eşitlik, kendini gerçekleştirme ile epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme açısından analiz edilmiştir. Burada bahsi geçen ğretim programı, ders kitapları ve DKAB ğretmenleri, durum çalışması deseni açısından üç farklı duruma tekabül etmekte; ideoloji tasnifi bağlamında ele alınan altı tema da alt birimleri ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmada durum çalışması desenlerinden *i içe geçmiş çoklu durum deseni*⁴ kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın temel probleminde örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımına yönelik çıkarımsal bir sürecin tespiti söz konusu olduğu için *açıklayıcı durum deseninden*⁵ yararlanılmıştır. Zira araştırmanın temel probleminde ifade edilen çoklu durum, çeşitli alt birimler vasıtasıyla nedensel bir şekilde ortaya konulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Çoklu durum çalışmasına dayanan bu araştırmanın alt problemlerinden hareketle çalışma grubunun  duruma dayandığı görülmektedir. Bu bağlamda Tablo 4'te belirtilen ğretim programı, araştırmanın birinci durumuna karşılık gelmektedir.

Tablo 4. Ortaöğretim din ğretimi programı

Sıra	Ortaöğretim Din ğretimi Programının Adı	Yayın Yılı
1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)	2018

Araştırmanın ikinci durumunu DKAB ders kitapları oluşturmaktadır. Bu bağlamda yayın tarihi yeni olan ders kitapları tercih edilirken aynı zamanda MEB'in yayınladığı kitaplar seçilmeye çalışılmış; ancak MEB yayınlarının 11. sınıf ders kitabına erişilemediği ve en yakın tarihli ders kitabı Gezegen Yayıncılık'a ait olduğu için 11. sınıf düzeyinde farklı yayınevine ait kitap incelenmiştir. Tablo 5'te çalışma grubu olarak belirlenen ders kitapları görülmektedir.

⁴ Yıldırım - şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 302; Creswell, bu deseni "oklu durum deseni" olarak isimlendirmektedir. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 99; Kitapta bu desen, "oklu vaka çalışması" olarak isimlendirilmektedir. Merriam, Saharan B., *Nitel Araştırma, Desen Uygulama için Bir Rehber*, ed. Turan, Selahattin (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2013), 49.

⁵ Berg, Bruce L., Howard, Lune, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 333-334.

Tablo 5. Ortaöğretim DKAB ders kitapları

Sıra	Ortaöğretim DKAB Ders Kitaplarının Adı	Yayınevi	Yayın Yılı
1	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9 Ders Kitabı	MEB	2022
2	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10 Ders Kitabı	MEB	2022
3	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı	Gezegen Yayıncılık	2023
4	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	MEB	2022

Nitel araştırma paradigmasına dayanan bu araştırmanın üçüncü durumunu DKAB öğretmenleri teşkil etmektedir. Öğretmenlerle ilgili çalışma grubu belirlenirken *amaçlı örnekleme yöntemlerinden* faydalanılmış; bu bağlamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden *maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme* yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmanın evrenini oluşturan bireylerin çeşitliliğini yansıtmak ve araştırmanın problemine ilişkin görüş farklılıklarına ulaşmak amaçlandığı için ilk olarak maksimum çeşitlilik örneklemeyle, evreni oluşturan bireylerin hangi kriterlere göre seçileceği belirlenmiştir. Çünkü maksimum çeşitlilik örneklemeinde⁶ amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Böyle bir örnekleme oluşturmak için farklı nitelikler veya ölçütler belirlenmesi gerekmektedir.⁷

Bu çalışmada bahsi geçen çeşitliliğin sağlanması için evreni oluşturan DKAB öğretmenlerinin *yaşları, cinsiyetleri, memleketleri, büyüdüğü yerler, medeni durumları, mezun olunan lise türleri, mezun olunan lisans programları, meslekteki hizmet yılları, görev yaptıkları semtler ve görev yaptıkları okul türleri* baz alınmıştır. Pilot görüşmeler, bu kriterler nazarında gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlara göre bu kriterlerin son hâli verilmiştir. Bu kriterler, öğretmenlerin ideolojik yaklaşımlarının oluşmasında, şekillenmesinde ve değişime uğramasında etkili olabileceği düşüncesinden hareketle seçilmiştir. Zira insanların okudukları lise türleri ve üniversite programları ideolojik yaklaşımlarının oluşmasında ve şekillenmesinde; yaşları, cinsiyetleri, memleketleri, büyüdüğü şehirler, medeni durumları, meslekteki hizmet yılları, görev yaptıkları semtler ve görev yaptıkları okul türleri ideolojik yaklaşımlarının değişime uğramasında etkili olma özelliğine sahiptir. Örneğin 25 yaşında Rize’de göreve yeni atanan bekar bir kadın DKAB öğretmenin derslerindeki ideolojik yaklaşımı ve bunu sınıf ortamına yansıtmaya durumu; evlendikten sonra 40 yaşında Tunceli’ye tayin olduğunda değişebilir. Pilot görüşme yaptığımız

⁶ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 119-120.

⁷ Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 235.

öğretmelerden birinin evlendikten sonra eşi vasıtasıyla ideolojik görüşlerinin değiştiğinin belirtmesi de bu düşüncelerimizin doğruluğunu desteklemektedir.

Pilot görüşme yaptığımız öğretmenlerin ikisi imam hatip lisesi meslek dersleri, ikisi de ortaöğretim DKAB öğretmenidir. Yapılan pilot görüşmeler neticesinde öncelikle araştırmanın sadece ortaöğretim DKAB dersleri ve öğretmenleriyle sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Zira elde edilen verilerden hareketle imam hatip ve DKAB derslerinin birlikte ele alınmasının konunun derinlemesine incelenmesi noktasında zorluklara neden olacağını göstermiştir. İkinci olarak görüşmelerin İstanbul'da görev yapan ortaöğretim DKAB öğretmenleriyle gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Çünkü pilot görüşmelere katılan öğretmenlerin tamamı, görev yaptıkları şehrin (Rize'nin) muhafazakâr bir yapıda olduğu için sınıf ortamında farklılıkların ve ideolojik bağlamda bir yansımanın olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca iki öğretmen, önceden görev yaptıkları ve farklı kesimlerde yetişmiş öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamlarındaki tecrübelerinde ise durumun bu şekilde cereyan etmediğini ve ideolojik anlamda daha çok sorunun olduğuna işaret etmişlerdir. Diğer bir öğretmen ise ilk görev yerinin Rize olması hasebiyle sınıf ortamında ideolojik anlamda herhangi bir sorun yaşamadığını, ancak farklı bir yerde görev yapsaydı durumun muhtemelen bu şekilde olmayacağını belirtmiştir. Bu görüşlerden hareketle araştırmanın gerek dinî gerekse etnik, örfi, sosyo-kültürel yapı gibi Türkiye'nin bir nevi panoraması olan İstanbul'da yapılması hâlinde bahsedilen eksikliklerden arındırılmasını sağlamıştır. Veri kaybını önlemek ve gözlem yaparak veri çeşitliliğini sağlamak için mülakatların yüz yüze yapılması planlanmıştır. Fakat öğretmenlerle randevulaşırken yaşanan planlama güçlüklerinden ve bazı öğretmenlerin kendini online ortamda daha rahat hissedeceğini ifade etmesinden dolayı mülakatların bir kısmı online yapılmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen mülakatlarda öğretmenlerin ders dışı saatleri ve okul dışı ortamlar tercih edilmiştir.

Çalışma grubunu çoğaltmak, araştırma konusuyla ilgili kritik durumları ortaya çıkarmak ve bilgi sahibi olan bireylere ulaşmak amaçlandığı için kartopu örnekleme yönteminden istifade edilmiştir. Çünkü kartopu veya diğer adıyla zincir örnekleme yönteminde⁸ probleme ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ya da durumun

⁸ Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 237-238; Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 112.

saptanmasından hareket edilmektedir. Bu doğrultuda çeşitliliğin sağlanması dikkate alınarak, önce araştırma konusunda yorum yapabilecek öğretmenlere ulaşılmış, sonra bu öğretmenlerden alınan yeni isimlerle görüşmeler yapılarak örneklem genişletilmiştir.

Tablo 6’da görüşme yapılan DKAB öğretmenleriyle ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. Ancak öğretmenlerin deşifre edilmemesi için demografik bilgilerin tamamı tabloda sunulmamıştır.

Tablo 6. Görüşme yapılan DKAB öğretmenlerine ait demografik bilgiler

No	Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Hizmet Yılı	Görev Yapılan Okul Türü
1	Beyza	Kadın	27	Evli	2	Çok Programlı Anadolu Lisesi
2	Esmâ	Kadın	47	Bekar	18	Mesleki Eğitim
3	Ömer	Erkek	38	Bekar	12	Proje Okulu
4	Neşe ⁹	Kadın		Bekar	17	Anadolu Lisesi
5	Özlem	Kadın	30	Evli	7	Çok Programlı Anadolu Lisesi
6	Erdem	Erkek	38	Bekar	7	Anadolu Lisesi
7	Mehmet	Erkek	47	Evli	17	Anadolu Lisesi
8	Fatih	Erkek	54	Evli	32	Fen Lisesi
9	Yakup	Erkek	57	Evli	31	Meslek Lisesi
10	Fikret	Erkek	50	Evli	17	Anadolu Lisesi
11	Murat	Erkek	48	Evli	24	Güzel Sanatlar Lisesi
12	Kader	Kadın	31	Evli	9	Mesleki Teknik Lisesi
13	Gizem	Kadın	32	Bekar	9	Anadolu Lisesi
14	Serdar	Erkek	27	Bekar	2	Anadolu Lisesi
15	Reyhan	Kadın	27	Bekar	2	Meslek Lisesi
16	Yaren	Kadın	29	Evli	6	Anadolu Lisesi

2.3. Veri Toplama Tekniği ve Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama tekniklerinden bir tanesi *doküman incelemesidir*.¹⁰ Araştırmada durum olarak değerlendirilen 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitapları, doküman analizi yöntemiyle ele alınmıştır. Buna ilaveten DKAB öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve bu materyaller de araştırmanın dokümanları arasındaki yerini almıştır.

Araştırmanın dokümanlarını oluşturan 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarının sistematik, bütüncül ve derinlemesine bir şekilde analiz edilebilmesi için araştırmacı tarafından *kontrol listeleri* hazırlanmıştır. Kontrol listelerinin her ikisi de

⁹ Görüştüğümüz öğretmen, mülakat esnasında yaşını söylemek istemediği için tabloda yaş bilgisi yer almamaktadır.

¹⁰ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 189; bk. Ramazan Sak vd., “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi”, *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (2021), 227-256.

altı temel boyut ve kırk dört alt kriterden oluşmaktadır. Listelerdeki altı temel boyut birey ve toplum merkezli ideolojilerin derinlemesine analiz edilmesine imkân sağlayan *kimlik, otorite, özgürlük, adalet-eşitlik, kendini gerçekleştirme* ile *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme* temalarından hareketle belirlenmiştir. Her temel boyutun içerisinde hem birey hem de toplum merkezli ideolojilere ait alt kriterlere yer verilmiştir. Ek 1 ve Ek 2’de görüleceği üzere temel boyutların içerisinde yer alan alt kriterlerden yirmi ikisi birey merkezli (gri), yirmi ikisi de toplum merkezli (beyaz) ideolojilerin tespit edilmesine hizmet etmektedir. Ayrıca listeler oluşturulurken Program’ın ve ders kitaplarının derinlemesine analiz edilebilmesi için sütun kısımlarına çeşitli unsurlar yerleştirilmiştir. Bu bağlamda Program’daki içerikler öncelikle *MEB öğretim programları, DKAB öğretim programının uygulanması ve programın yapısı* şeklinde üç ana bölüme ayrılıp ardından MEB öğretim programları *giriş, amaç, perspektif, ölçme değerlendirme ve bireysel gelişim*; DKAB öğretim programının uygulanması *temel felsefe ve genel amaçlar, vizyon ve uygulama*; programın yapısı da *genel, 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf* bölümlerinden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır.¹¹ Ders kitaplarındaki içerikler de konunun anlatıldığı *metin*, konuyu destekleyen temel dinî metinlerden *ayet ve hadis*, konuya yönelik önemli fikirleri özetleyen *özlü sözler*, konunun daha iyi öğrenilmesi ve anlaşılması için yer verilen *etkinlik kutuları* ve konularla ilgili sunulan *görseller* şeklinde gruplandırılmıştır.¹²

Ders kitaplarıyla ilgili kontrol listesi hazırlanırken öncelikle altı temel boyutu oluşturan temalar belirlenerek satır kısmına; ardından ders kitaplarının içeriği *metin, ayet-hadis, etkinlik kutuları ve görseller* olmak üzere dört gruba ayrılarak sütun kısmına yerleştirilmiştir. Akabinde literatürden faydalanılarak alt kriterler hazırlanmaya başlanmıştır. İlk etapta elli madde olarak belirlenen kriterler, ikinci etapta yetmiş dört maddeye çıkartılmış ve üçüncü döngüde kırk iki maddeye düşürülmüştür. Maddelerin işlevselliğini görmek amacıyla araştırmacı, 9. sınıf DKAB ders kitabının *Bilgi ve İnanç* isimli ilk ünitesini kontrol listesi aracılığıyla değerlendirmiş ve değerlendirme sonucunda iki madde daha ekleyerek kontrol listesini kırk dört madde olarak tamamlamıştır. Yapılan ön çalışmalar ve pilot incelemenin

¹¹ Bk. Ek 1.

¹² Bk. Ek 2.

ardından kontrol listesi uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde kontrol listesinde yer alan bazı alt kriterler birleştirilmiş, bazı alt kriterler silinmiş ve yeni alt kriterler eklenerek kontrol listesi, kırk dört alt kriterden oluşacak şekilde tamamlanmıştır. Ayrıca uzman tavsiyesi sonucunda ders kitaplarının içeriğinin daha derinlemesine incelenmesi için kontrol listesine *özlü sözler* boyutu da eklenmiş ve böylece ders kitaplarının beş boyut üzerinden değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Program’la ilgili kontrol listesi hazırlanırken temel boyut ve alt kriterlere dair süreçler, ders kitapları için hazırlanan kontrol listesiyle aynı şekilde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Program’ın içeriği ise *giriş*, *9. sınıf*, *10. sınıf*, *11. sınıf* ve *12. sınıf* şeklinde beş bölüme ayrılarak sütun kısmına yazılmıştır. Ancak görüşlerine başvurduğumuz uzmanlardan gelen dönütler neticesinde Program’ın derinlemesine analizinin sağlanması için sütun kısmında yukarıda da bahsedilen Program’daki üç ana başlık; ardından birtakım birleştirmeler yapılarak on üç alt başlık olmak üzere çeşitli unsurlara yer verilmiştir. Altı temel boyut ve kırk dört alt kriter ise ders kitapları için hazırlanan kontrol listesiyle aynı olacak şekilde kurgulanmıştır.

Kontrol listelerinde yer alan kırk dört alt kriter literatürden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda 1,¹³ 2,¹⁴ 3,¹⁵ 5,¹⁶ 6,¹⁷ 15,¹⁸ 20,¹⁹ 21,²⁰ 22,²¹ 23,²² 25,²³ 26,²⁴

¹³ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 33; Hülya Ercan, “Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma”, *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks* 5/2 (2013), 159; Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 909, 912.

¹⁴ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 42, 49; Ercan, “Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma”, 159.

¹⁵ Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 916.

¹⁶ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 135; Hofstede, “The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories”, 85.

¹⁷ Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 912; Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 224, 227; Mardin, *Din ve İdeoloji*, 73-75, 98-99.

¹⁸ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 32-33; Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 322; Wasti - Erdil, “Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve Indcol Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi”, 41; Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 909, 912; Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 226.

¹⁹ Hofstede, “The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories”, 85.

²⁰ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 36-37; Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 124.

²¹ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 42.

²² Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 50-51; Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 327.

²³ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 33.

²⁴ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 33.

27,²⁵ 28,²⁶ 29,²⁷ 30,²⁸ 31,²⁹ 32,³⁰ 33,³¹ 34,³² 35,³³ 36,³⁴ 38³⁵ ve 41.³⁶ maddeler doğrudan literatürdeki kaynaklardan hareketle oluşturulmuştur. Kaynaklardan hareketle oluşturulmayan maddeler ise toplumumuzda varlık gösteren örnekler bağlamında ele alınmıştır. Bu maddeler, Tablo 7’de görüldüğü üzere kaynaklı olan maddelerle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 7. Kontrol listesi alt kriterlerinin ilişkilendirildiği maddeler

Madd e	İlişkilendirile n Madde/ler	Madd e	İlişkilendirile n Madde/ler	Madd e	İlişkilendirile n Madde/ler	Madd e	İlişkilendirile n Madde/ler
4	3	11	3	17	15, 21, 25, 26	39	32, 33, 34, 38
7	6	12	29, 30	18	15, 32, 33	40	39, 42
8	32, 33, 34	13	3	19	3, 14	42	32, 33, 34, 38, 39
9	3	14	3	24	6	43	32, 33, 34
10	3, 9, 41	16	15, 21, 26	37	3, 9, 10	44	41

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama tekniği *görüşmedir*. Bu teknik, araştırmanın üçüncü durumu olan öğretmenlerin ideolojiyle ilgili fikirlerine başvurmak için kullanılmıştır. Çünkü bu teknik;³⁷ insanların neyi, neden

²⁵ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 134; Ercan, “Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma”, 159.

²⁶ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 124.

²⁷ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 55.

²⁸ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 55.

²⁹ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 124.

³⁰ Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, 33; Ercan, “Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma”, 159, 164; Wasti - Erdil, “Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve Indcol Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi”, 41; Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 912; Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 224, 226.

³¹ Ercan, “Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma”, 159, 164; Wasti - Erdil, “Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve Indcol Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi”, 41; Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 912, 920; Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 226; Hofstede, “The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories”, 88.

³² Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 326; Ercan, “Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma”, 159, 164; Wasti - Erdil, “Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve Indcol Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi”, 41; Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 912; Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 226; Hofstede, “The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories”, 88.

³³ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 141.

³⁴ Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 912.

³⁵ Ercan, “Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma”, 159.

³⁶ Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 124.

³⁷ Durmuş Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2017), 62.

düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu ve davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlamaktadır.

Araştırmanın bu kısmıyla ilgili veri toplama aracı olarak görüşme türlerinden birisi olan *yarı yapılandırılmış görüşme formu*³⁸ seçilmiştir. DKAB öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerine sistematik ve bütüncül bir şekilde ulaşmak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Kullanılan veri toplama aracında öncelikle katılımcılara; araştırmanın konusu, problemi, amacı ve önemi hakkında bilgi veren, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden ve kendilerinin deşifre edilmeyeceğinin garantisini sunan *Bilgilendirici Onam Formuna*;³⁹ ardından katılımcılardaki çeşitliliği sağlayacağı düşünülen bilgileri elde etme amacıyla *Demografik Bilgiler Formuna*⁴⁰ yer verilmiştir. Formun üçüncü kısmında ise katılımcıların konu hakkındaki fikirlerini elde etmek amacıyla hazırlanan *Mülakat Soruları*⁴¹ yerleştirilmiştir.

Mülakat soruları hazırlanırken öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama neticesinde DKAB öğretmenlerinin ideolojik yaklaşımlarının birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında derinlemesine analizine imkân sağlayacağı düşünülen *kimlik, otorite, özgürlük, adalet-eşitlik, kendini gerçekleştirme* ile *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme* şeklinde altı tema belirlenmiştir. Her tema altında öğretmenlerin birey ve toplum merkezli ideolojilere yönelik görüşlerini deşifre etmeye yarayacak sorulara yer verilmiş ve böylece yirmi iki soruluk bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan bu form, Danışman tarafından incelenmiş ve pilot uygulamalara hazır hâle getirilmiştir.

Hazırlanan form aracılığıyla dört öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön çalışmaların ve pilot uygulamaların ardından mülakat soruları, uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlar, soruların eksiltilmesi ya da artırılmasına yönelik herhangi bir öneride bulunmayıp bazı soruların güncellenmesine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Bu bağlamda uzmanların önerileri neticesinde gerekli revizyonlar yapılmış ve forma yirmi iki sorudan oluşacak şekilde son hâli verilmiştir. Ardından

³⁸ Bk. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 132; Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*; Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 343-344.

³⁹ Ek 3.

⁴⁰ Ek 4.

⁴¹ Ek 5.

hazırlanan formun etik kurul izni için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuş ve etik izin alınmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

2018 DKAB Öğretim Programı analiz edilirken öğretim programı için hazırlanan kontrol listesinden yararlanılmıştır. Bu süreçte 2018 DKAB Öğretim Programı, PDF dosyası üzerinden okunmuş, birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirilen içerikler işaretlenerek kontrol listesindeki ilgili madde üzerinden kodlanmış ve tüm kodlar PDF dosyasına not alınmıştır. Ardından her bir madde ile ilgili veriler tablolara aktarılmıştır. Böylece 2018 DKAB Öğretim Programı'yla ilgili tüm temalara ait veriler toplanmıştır.

Tüm sınıf düzeylerine ait çalışma grubu olarak belirlenen DKAB ders kitaplarına PDF dosyası olarak ulaşılmış ve ders kitapları PDF dosyaları üzerinden incelenmiştir. Bu süreçte 9. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm ders kitapları, ünite bazlı ele alınmış ve sınıf düzeylerine ait üniteler, ayrı dosyalar hâlinde değerlendirilerek kayıt altına alınmıştır. Üniteler okunurken içerikler, kontrol listesinin sütun ve satır kısımlarında yer alan ilgili maddelerle ilişkilendirilerek kodlamalar yapılmıştır. Söz gelimi 9. sınıfın ilk ünitesi analiz edilirken öncelikle PDF dosyasından ünite sırayla okunmuş, bu esnada kontrol listesiyle ilgili bir ifade varsa sarı ile çizilerek ilgili maddenin kodu not olarak yazılmıştır. Tüm ünite bu şekilde okunduktan sonra 9. sınıfın 1. ünitesine ait kontrol listesi doldurulmuştur. Ardından bu üniteyle ilgili veriler, Word dosyasına aktarılmış, doğrudan alıntılar ve tablolar eklenmiştir. Ders kitaplarının analiz süreci bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu aşama bittiğinde dört sınıf düzeyine ve yirmi üniteye ait veriler, ayrı ayrı elde edilmiş ve saklanmıştır.

Mülakatlar, amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleriyle belirlenen öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar yapılmadan önce öğretmenlerle iletişim kurularak hem araştırmacı hem de öğretmenler için uygun olan zaman aralığı belirlenmiş ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri ortamlarda mülakatlar yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğuyla okul dışı ortamda ve yüz yüze; bir kısmıyla da Google Meet üzerinden online olarak görüşmeler yapılmıştır. Mülakatlar esnasında öncelikle öğretmenlere araştırma hakkında Bilgilendirilmiş Onam Formu sunulurken araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin izinleri doğrultusunda

mülakatlar, iki adet ses kayıt cihazı vasıtasıyla kayıt altına alınmıştır. Sadece bir öğretmen, ses kaydı alınmasını istememiştir. Bu mülakat esnasında araştırmacı, öğretmenin verdiği cevapları doğrudan Word dosyasına yazmıştır. Tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilen mülakatlar, 29.11.2023-12.12.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tüm mülakat dosyalarından 12 saat 55 dakikalık veri elde edilmiştir. Bir mülakat ortalama 48 dakika sürmüştür.

Mülakatlardan elde edilen ses kayıtları, öncelikle Word'un dikte özelliğiyle yazıya aktarılmış; ardından araştırmacı, tüm ses dosyalarını dinleyerek dokümanlarda dikteden kaynaklanan eksik ve hataları düzeltmiştir. Bu işlemlerin ardından toplam 237 sayfalık veri setine ulaşılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ve literatür taramasıyla ulaşılan verilere; kavramsal ve kuramsal çerçevenin oluşturulmasında, 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarının analizinde ve tema değerlendirmelerinde yer verilmiştir. Bu süreçte elde edilen dokümanların içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak ve elde edilen verileri sistemli bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla *içerik analizi yöntemi*⁴² kullanılmıştır. Yanı sıra yapılan ön araştırmalar da içerik analizi yöntemiyle ele alınmış ve böylece araştırmanın tema, kategori ve kod listesi şekillenmiştir.

Tema, kategori ve kodlar belirlenirken birey ve toplum merkezli ideolojilerin temel bileşenlerinden hareket edilmiştir. Bu bağlamda Tablo 8'de yer alan ve ilk dört temayı oluşturan *kimlik*,⁴³ *otorite*,⁴⁴ *özgürlük*⁴⁵ ve *adalet-eşitlik*,⁴⁶ doğrudan birey ve

⁴² Bk. Nuri Bilgin, *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006), 11-16; Orhan Gökçe, *Klasik ve Nitel İçerik Analizi Felsefe, Yöntem, Uygulama* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2019); Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 242-254; Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*; Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 252-253.

⁴³ Bk. Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 907, 909, 914-915; Wasti - Erdil, "Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve Indcol Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi", 40.

⁴⁴ Bk. Markus - Kitayama, "Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation", 226-227; Hofstede, "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories", 85; Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 914, 916-917.

⁴⁵ Bk. Markus - Kitayama, "Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation", 229, 245-247; Hofstede, "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories", 78-79.

⁴⁶ Bk. Triandis, "Individualism-Collectivism and Personality", 916; Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 134; Hofstede, "The Cultural Relativity of

toplum merkezli ideolojilerin temel kavramlarından hareketle belirlenmiştir. *Kendini gerçekleştirme*⁴⁷ ile *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme*⁴⁸ isimli beş ve altıncı temalar ise öğretmenlerin ideolojik yaklaşımlarını görmeyi sağlayacak eğitim merkezli kavramlardan tercih edilmiştir. Böylece hem doğrudan hem de dolaylı olarak 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarındaki içerikler, bu temalar bazında birey ve toplum merkezli ideolojiler perspektifiyle değerlendirilmiş; ayrıca DKAB öğretmenlerinin bu kavramlar hakkındaki düşüncelerinden ve bu kavramlarla ilgili sınıf içi uygulamalarından hareketle birey ve toplum merkezli ideolojilerin öğrenme ortamına yansması Tablo 8’de belirtilen tema, kategori ve kodlar üzerinden analiz edilmiştir. Böylece tüm temalarla ilgili 2018 Öğretim Programı, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinden kanıtlar sunularak *üçgenleme*⁴⁹ sağlanmıştır.

Tablo 8. Tema-kategori-kod tablosu

Tema	No	Kategori	Birey Merkezli İdeoloji Kodları	Toplum Merkezli İdeoloji Kodları
Kimlik	1	Birey ve topluma ilişkin genel yaklaşımlar	Birey, kişi, şahıs, fert	Toplum, cemaat, devlet
	2	Birey ve topluma bakışın sınıfa yansması	Birey merkezli yöntem ve teknikler	Toplum merkezli yöntem ve teknikler
	3	Derste kimlik inşası	Bireyselleşme, bireysel kimlik, birey, bireysel menfaat, şahsi sorumluluk	Toplumsal aidiyet, toplumsal kimlik, toplum, toplumsal menfaat, görev ve yükümlülükler
Otorite	1	Otoritenin tanımı	Özerklik, birey, demokrasi	Toplum, devlet
	2	Otoriten ders işleme ilişkisi	Öğrenci merkezli, demokratik eğitim ortamı, aktif	Öğretmen merkezli, norm merkezli, pasif
	3	Otorite öğrencileri derse katma ilişkisi	Öğrenci merkezli, demokratik eğitim ortamı, aktif	Öğretmen merkezli, norm merkezli, pasif
	4	Otorite sınıf yönetimi ilişkisi	Öğrenci merkezli, görev verme, iletişim kurma	Öğretmen merkezli, susturma, korkutma, kızma
Özgürlük	1	Özgürlük tanımı	Bağımsızlık, farklılaşma, kendi kendine karar verme, en üst değer	Bütünleşme, otorite, cılız bir değer, ödev, sorumluluk
	2	Özgürlük ders işleme ilişkisi	Bağımsızlık, farklılaşma, kendi kendine karar verme, çoğulculuk, yenilikçilik	Bütünleşme, otorite, sorumluluk, dayanışma, norm

Organizational Practices And Theories”, 81-82; Hofstede, *Culture’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*, 216-218; Akyürek, “Türkiye’de İç Grup Yanlılığının Toplumsal Adalet ve Güvenliğe Etkisi”, 163-164, 168, 176.

⁴⁷ Bk. Hofstede, “The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories”, 86; Triandis, “Individualism-Collectivism and Personality”, 912, 920-921; Markus - Kitayama, “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”, 226-227; Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*, 124.

⁴⁸ Bk. Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, 47-82, 91-121, 125-141, 145-151, 152, 156-160, 162-165, 201-223; Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, 59-69, 73-74.

⁴⁹ Bk. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 251, 301.

Tablo 8 (Devam). Tema-kategori-kod tablosu

Özgürlük	3	Dini görüş farklılıkları ve ders işleme ilişkisi	Özgürlük alanı tanıma, hoşgörü, iletişim kurma	Özgürlük alanı tanımama, yok sayma
Adalet-Eşitlik	1	Adalet-eşitlik tanımı	Eşitlik, fırsat eşitliği, sosyal adalet	Toplum, devlet
	2	Sosyal adalet ders işleme ilişkisi	Eşitlik, fırsat eşitliği, sosyal adalet	Toplum, devlet
	3	Adalet-eşitlik ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi	Hak, ayrımcılık yapmama	Eşitlik
Kendini Gerçekleştirme	1	Kendini gerçekleştirme tanımı	Farklılaşma, bireysel gelişim, yetenek ve başarı	Bütünleşme, bütüncül gelişim, toplumsal başarı
	2	Çoklu zekâ kuramı ders işleme ilişkisi	Farklılaşma, bireysel yetenek ve başarı	Bütünleşme, bütüncül gelişim
	3	Rekabet-iş birliği ders işleme ilişkisi	Rekabet, kendi kendine yeterlilik	İş birliği, dayanışma, güven, paylaşma, fedakârlık
	4	Rekabet-iş birliği ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi	Rekabet, kendi kendine yeterlilik	İş birliği, dayanışma, güven, paylaşma, fedakârlık
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	1	Bilgiye yaklaşım ders işleme ilişkisi	Bilgiyi organize etmek, keşfetmek, birbiriyle ilişkilendirmek, transfer etmek	Organize edilmiş bilgi
	2	Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ders işleme ilişkisi	Özgür irade, akıl, eleştirel bakış	Norm, aidiyet, güven
	3	Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi	Bilgiyi organize etmek, keşfetmek, birbiriyle ilişkilendirmek, transfer etmek ile ilgili yöntem ve teknikler	Organize edilmiş bilgiyle ilgili yöntem ve teknikler

2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitapları analiz edilirken kontrol listesinde bulunan alt kriterler ve sütun bölümlerindeki içerik tasniflerinden hareketle *betimsel kodlama*⁵⁰ yapılmış; elde edilen veriler, bahsedilen temalar altında toplanmıştır. Örneğin 10. sınıf DKAB ders kitabı analiz edilirken metin kısmında yer alan kimlik temasıyla ilgili bir metin içeriği “M 5” şeklinde, kendini gerçekleştirme temasıyla ilgili etkinlik kutusu içeriği de “EK 33” şeklinde kodlanmıştır. Bu süreçte sütun kısmındaki unsurların ilk harfleri, satır kısmındaki alt kriterlerin numaraları birleştirilerek kodlama gerçekleştirilmiştir. Alt kriterlerin birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkisinden hareketle de gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Mülakat verilerinin analizinde öncelikle görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri, kimsenin deşifre edemeyeceği şekilde kodlanmıştır. Metin içerisinde akıcılığın sağlanması için cinsiyeti yansıtacak şekilde isimler tercih edilirken, görüşme yapılan hiçbir öğretmenin gerçek ismi, rumuz olarak kullanılmamıştır.

⁵⁰ Bk. Johnny Saldaña, *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*, çev. Aysel Tüfekçi - Süleyman Nihat Şad (Ankara: Pegem Akademi, 2023), 102-105.

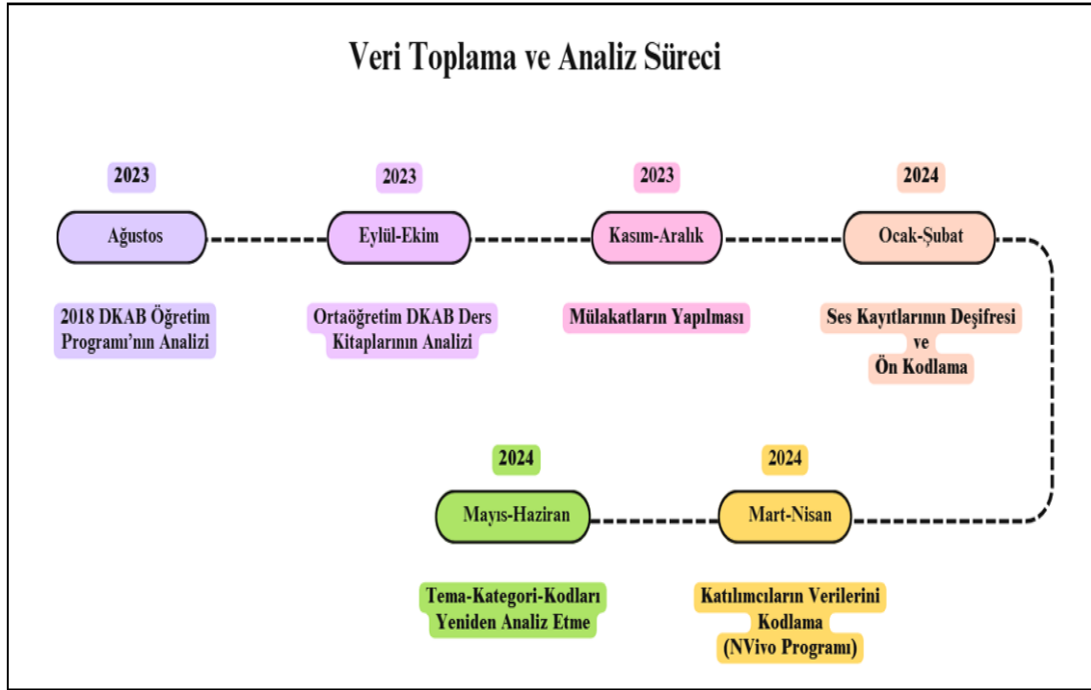
Mülakatlardan elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılırken araştırmacının dikkatini çeken hususlar Word üzerinde not alınmış, böylece ön kodlama yapılmış; daha sonra mülakatlardan elde edilen veriler, NVivo 11 Plus programı ile analiz edilmiştir. Bu süreçte ilk olarak öğretmenlerle yapılan mülakatlardan elde edilen Word dokümanları, NVivo programına aktarılmış; ardından öğretmenlerin görüşlerini kendi içerisinde bütüncül bir şekilde görebilmek için tüm öğretmenlerin mülakat verileri tek tek okunarak betimsel kodlama yapılmıştır. Bu aşamada yapılan ön kodlamalar da dikkate alınmıştır. Bu şekilde kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kategoriler hâline gelen veriler, kategorilerin birbiriyle uyumlu hâle getirilmesi için ikinci kodlama döngüsü yöntemlerinden *örüntü kodlamaya*⁵¹ yeniden kodlanmıştır. Bu aşamada temaların altında oluşturulan kategoriler NVivo programından Word dosyası olarak indirilmiş ve tüm kategoriler kendi içinde tekrar okunarak kategorilerde ve kodlarda güncellemeler yapılmıştır. Bu bağlamda bazı kategoriler ve kodlar birleştirilmiş, bazıları silinmiş, bazıları da yeni eklenmiştir. Bu aşamayla birlikte tüm veriler üçüncü kez analiz edilmiş ve verilere son hâli verilmiştir. Böylece veriler sürekli gözden geçirilmiş, ilişkilendirmeler yapılmış, yeni kodlar oluşturulmuş ve bazı kodlar da silinmiştir. Tüm bu süreç esnasında öğretmenlerin hem kendi fikirleri hem de diğer öğretmenlerin fikirleriyle ortak ve çelişik olan yönler, yine NVivo 11 Plus programı içerisinde notlar (memo) hâlinde not alınmış; kodlar ve öğretmenler arasında bağlantı kurulurken bu notlardan yararlanılmıştır. Veri analizi işlemleri bittikten sonra alt tema, kategori, kod ve öğretmen ilişkilendirmeleri, NVivo 11 Plus programındaki kavram haritaları (concept map) ile görselleştirilerek tez metnine eklenmiş; her alt temanın giriş bölümünde ilgili görsellere şekil formatında yer verilmiştir.

Veriler bu şekilde sistemleştirilirken her tema altında 2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları ve öğretmenlerden elde edilen verilere doğrudan alıntılarla sıklıkla yer verilmiş ve tema sonlarında da dokümanlardan ulaşılan verilerle literatürdeki durum hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu işlemler esnasında içerik analizi yönteminden hareket edilmiştir. İçerik analizi bir taraftan elde edilen görüşme verilerinin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçladığı diğer taraftan verilerin kodlanmasına, kategorize edilmesine ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesine olanak sunduğu için kullanılmıştır.

⁵¹ Bk. Saldaña, *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*, 236-239.

2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarından yapılan doğrudan alıntılar, tezin hacmini artırdığı için bazı yerlerde örnek ifadeler, sadece dipnotlar hâlinde verilerek okuyucular, ilgili içeriğe yönlendirilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verilen bölümlerin tezin hacmini artırmaması için bazen kısaltmalar yapılarak daha dikkat çekici ifadeler kullanılmış; aynı alıntı içerisinde kısaltma yapılan yerlere (...) konulmuştur. Bu şekilde alıntı yapılarak atlanan bölümler, genellikle aktarılan içerikle aynı minvalde ya da cümle aralarında kullanılan “eee, işte” gibi ara ifadeler olup içeriği etkilemeyecek niteliktedir.

Veri toplama ve analiz süreçleriyle ilgili zaman çizelgesi, Şekil 5’te görülmektedir.



Şekil 5. Veri toplama ve analiz süreci

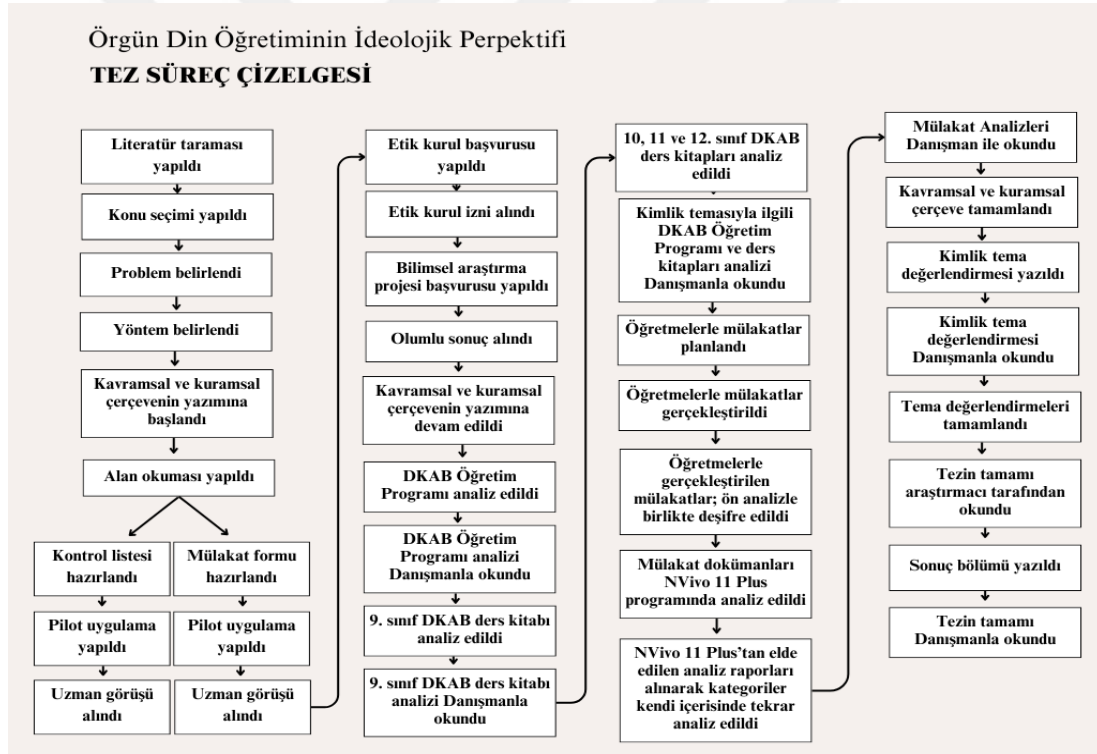
2.6. Araştırmanın Bilimselliği

Bir çalışmanın bilimsel araştırma olabilmesi için sonuçların inandırıcılığı gerekmekte; bunu sağlamak için araştırmalarda genellikle *geçerlik* ve *güvenirlik* ölçütleri dikkate alınmaktadır. Ancak bu ölçütlerin nicel araştırmaların doğasına daha uygun olduğunu ileri süren Lincoln ve Guba,⁵² nitel araştırmanın doğasına daha uygun

⁵² Yvonna S. Lincoln - Egon G. Guba, *Naturalistic Inquiry* (London: SAGE Publications, 1985), 301-328.

olabileceğini düşündüğü *inandırıcılık (credibility)*, *aktarılabirlik (transferability)*, *tutarlık (dependability)* ve *teyit edilebilirlik (confirmability)*⁵³ ölçütlerini önermektedirler. Buradan hareketle bu araştırmanın da bilimselliğini sağlama noktasında bu ölçütlerden hareket edilmiştir.

Araştırmamızda iç geçerliğe karşılık gelen *inandırıcılığı* sağlama amacıyla çoklu ve farklı veri kaynakları ve veri toplama araçlarıyla üçgenleme sağlanmış; tüm dokümanlar araştırmacı tarafından temin edilirken, görüşmeler de bizzat araştırmacı tarafından yapılmış; elde edilen tüm dokümanlar, uzun bir süreçte değerlendirilmiş; elde edilen veriler, sürekli birbiriyle karşılaştırılarak, yorumlanarak ve kavramlaştırılarak örüntüler kurulmuş; farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dahil edilmiş ve uzmanlardan araştırma hakkında fikirler alınmıştır. Bahsedilen tüm bu aşamalar ve tez sürecinde takip edilen süreçler, Şekil 6’da belirtilmiştir.



Şekil 6. Tez süreç çizelgesi

⁵³ Kavramların Türkçesi için bk. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 277; Creswell'in kitabında credibility kavramı Yıldırım ve Şimşek'te olduğu gibi inandırıcılık şeklinde tercüme edilirken; transferability kavramı aktarılabirlik, dependability kavramı güvenilirlik ve confirmability kavramı onaylanabilirlik şeklinde Yıldırım ve Şimşek'ten farklı olarak tercüme edilmiştir. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 246; Merriam ise geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine "inanılrlık", "tutarlılık" ve "nakledilebilirlik" şeklinde kullanmıştır. Merriam, Saharan B., *Nitel Araştırma, Desen Uygulama İçin Bir Rehber*, 199-220.

Dış geçerlik bağlamında değerlendirilen *aktarılabirlik* bağlamında elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve hem genel ve özele ait bilgilere ulaşmayı sağlayan hem de esnekliğe kapı aralayan amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

İç güvenilirlik bağlamında *tutarlığın* sağlanması için araştırmacı; 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarını incelediği PDF dosyalarını saklamış, bu dokümanlardan elde ettiği verileri önceden belirlediği tema ve kodlara göre değerlendirmiş; ayrıca tüm görüşmeleri kayıt altına almış, elde edilen doküman ve görüşme verilerini önceden belirlenen tema, kategori ve kod listesine göre analiz etmiş; tüm verileri literatürle kıyaslamıştır.

Dış güvenilirliğe karşılık kullanılan *teyit edilebilirliğin* sağlanması noktasında araştırma sürecinde elde edilen tüm dokümanlar, yapılan görüşme kayıtları ve deşifre edilmiş metinler, araştırma sürecindeki notlar vs. saklanmıştır.

2.7. Araştırmacının Rolü

İdeoloji ve felsefe gibi konulara ilgisi olan araştırmacının, doktora ders döneminde felsefe ve eğitim felsefesi, yeterlilik döneminde ideoloji alanlarında yaptığı okumalar; ülkenin din eğitimi politikalarındaki dalgalanmalar; Danışman ile yapılan görüşmeler ve uzmanlardan alınan tavsiyeler; araştırmacıyı *birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlar bağlamında örgün din öğretimi* konusunda bir tezin yazılmasının alana katkı sağlayacağı sonucuna götürmüştür. Araştırma fikri ve konusuna dair bu adımlar atılırken konunun çok kapsamlı ve çeşitli alanları birleştiren bir yapıda olduğu görülmüştür. Bu minvalde araştırmacının bir din eğitimi tezi olduğu gözden kaçırılmayacak şekilde sosyal psikoloji, siyasal bilimler, felsefe, sosyoloji gibi çeşitli alanlarda okumalar yapılarak tezin temel omurgasını oluşturan birey ve toplum merkezli ideolojiler tasnifi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma siyasal ideolojilerden hareketle oluşturulmaya başlansa da siyasal ideolojilerin hacmi göz önüne alındığında özellikle Türkiye’de doğrudan etkisi olan ya da dolaylı olarak etkisi hissedilen siyasi ideolojiler bağlamında genel bir tasnif yapılmıştır. Oluşturulan bu tasnifin araştırmacının okumaları ve anlayışıyla sınırlı olduğunu söylemek gerekir. Ayrıca yapılan tasnifin sınırlarının kesin olarak çizildiğini iddia etmek de zordur.

Danışman ve uzmanların görüşleri alındıktan sonra tezin saha araştırması için eğitimin üç önemli unsuru olan öğretim programı, ders kitapları ve öğretmenlerle çalışmanın faydalı olacağı kanaatine varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ideolojik yaklaşımlarını birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından ele almak için ortaöğretim düzeyinin daha uygun olduğu düşünülmüş ve çalışma grubu ortaöğretim olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle yapılan ideoloji tasnifi doğrultusunda literatüre de dayalı olarak altı tema belirlenmiş, ardından ortaöğretim DKAB öğretim programı ve ders kitapları için kontrol listeleri ve öğretmenlerin görüşlerini almak için de mülakat formu hazırlanmıştır. Araştırmanın bilimselliğini sağlamak için veri toplama araçları hazırlanırken literatüre atıflar yapılmıştır.

Veriler toplanırken ve analiz edilirken araştırmacı, mümkün olduğunca kendi düşünce dünyasını paranteze almaya çalışmış; bu bağlamda verileri toplarken herhangi bir önyargı olmaksızın hareket etmiştir. Özellikle öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında sorular yönsüz bir şekilde sorulup, herhangi bir şekilde yargılayıcı tavır güdülmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin siyasi görüşlerini deşifre etme gibi bir amaç olmadan sadece temalardaki kavramlar ve sınıf içi uygulamalarına yönelik fikirlerinden hareketle birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımları tespit edilmeye çalışılmış ve öğretmenlerin birey yetiştirmeye hangi açıdan etki ettikleri görülmek istenmiştir. Ardından öğretmenlerin bu yaklaşımlarının öğretim programı ve ders kitaplarıyla uyumu ele alınıp son olarak da tema değerlendirmelerinde literatür tartışması yapılarak örgün din öğretiminin nasıl bir insan yetiştirme potansiyeline sahip olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda veri analiz sürecinde sürekli ileri geri adımlar atılarak verilerin aynı şekilde analiz edilmesi tatbik edilmeye çalışılmış, Danışmanla okumalar yapılarak verilerin aynı şekilde yorumlanıp yorumlanmadığı süreç içerisinde denetlenmiştir. Böylece araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlarının bütüncül bir şekilde deşifre edilebilmesi için elde edilen veriler sırasıyla kimlik, otorite, özgürlük, adalet-eşitlik, kendini gerçekleştirme ile epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temaları bağlamında sunulmuş; her bir tema altında da 2018 DKAB Öğretim Programı'ndan, sınıf düzeylerine ait ders kitaplarından ve mülakat yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara yer verilmiş; son olarak da tema değerlendirmesi başlığında ulaşılan bulgularla literatür tartışması yapılmıştır.

3.1. Kimlik

İdeal insan perspektifinin anlaşılması için üzerinde durulması gereken ilk unsur kimliktir. Kimlik, bireylerin hem kendilerine hem de topluma bakışını belirleyen, insanlar arası davranışları etkileyen önemli bir göstergedir. Buradan hareketle bu tema altında öncelikle 2018 DKAB Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılmak istenen kimlikte birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların nasıl yerleştirildiğine yer verilmiş, ardından sınıf düzeylerine ait ders kitaplarındaki durum, analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada da öğretmenlerin kimliğe ilişkin yaklaşımlarını öğrenme ortamına aktarma noktasındaki görüşleri sunulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri de *birey ve topluma ilişkin genel yaklaşımlar, birey ve topluma bakışın sınıfa yansımaları* ile *derste kimlik inşası* olmak üzere üç alt temada sınıflandırılacaktır. Bu başlıkların ardından elde edilen bulgular, literatürdeki veriler doğrultusunda tartışılmıştır.

3.1.1. Öğretim Programı

2018 DKAB Öğretim Programı, *kimlik* bağlamında incelendiğinde Tablo 9'da da görüldüğü üzere kimliğe dair göndermelerin çoğunlukla giriş bölümünde olduğu dikkat çekmektedir. MEB öğretim programlarının amaçlarının Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen *Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları* ve *Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri* doğrultusunda hazırlandığı ve okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı nitelikte tasarlandığı¹ programın giriş bölümünde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan öğretim programlarının sınıf

¹ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)* (Ankara, 2018), 1.

düzeyindeki amaçlarında birey merkezli ideolojiye dair sadece bir yerde bireyin kendini gerçekleştirmesiyle alakalı vurgunun yapıldığı, buna karşın daha yoğunlukta olan toplum merkezli ideolojiyle ilgili bireyin millî ve manevi değerleri benimsemesinin altının çizildiği dikkat çekmektedir.² Buradan hareketle Program'da yapılan değer ve yetkinlik tanımlarının³ toplum merkezli ideolojik unsurları yansıttığı söylenebilir.

Tablo 9. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın kimlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	MEB Öğretim Programları					DKAB Öğretim Programının Uygulanması		Programın Yapısı					
			Giriş	Amaç	Perspektif	Ölçme Değerlendirme	Bireysel Gelişim	Temel Felsefe ve Genel Amaçlar	Vizyon	Uygulama	Genel	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Kimlik	1	Bireyin topluma öncelenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	Toplumun bireye öncelenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3	Aile, vatan, millet gibi toplumsal unsurların kutsal ve tartışılmaz bir şekilde sunulması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4	Ulusal kimliğin Türklük bağlamında tanımlanması ve Türk milletinin yüceltilmesi (kahramanlık vs.)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5	Sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük gibi toplum odaklı değerlerin vurgulanması	-	2	5	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-
	6	Toplumsal aidiyet ile birlik ve beraberliğin vurgulanması (ümmet/ümmetçilik vs.)	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-

² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2.

³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2.

Tablo 9 (Devam). 2018 DKAB Öğretim Programı’nın kimlik teması analizi

7	Kişinin kendini grubu için feda etmesinin övülmesi (şehitlik, cihat, vatan için ölmek vs.)	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
8	Yaşama sevinci, mutluluk, kendini gerçekleştirmek, saygınlık, hayatı olumlamak, takva/ihsan, ibadetten zevk gibi birey odaklı değerlerin vurgulanması	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	Ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlanması ve İslam’ın yüceltilmesi (şehitlik, liderlik vs.)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2

Program’ın giriş bölümünde kimlik temasıyla alakalı olarak değerlerin ön plana çıktığı ve bu noktada değerlerin toplum merkezli ideolojiler doğrultusunda anlam kazandığı ifade edilebilir. Nitekim *Öğretim Programlarının Perspektifi* başlığı altında doğrudan *Değerlerimiz* isimli bir başlığa yer verilmektedir. Bu başlıkta değerler, “... öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı”⁴ şeklinde tanımlanırken; geleneğe ve geçmişe dayanan, bugüne aktarılarak davranışlara yön veren bir yapı ve eyleme geçme noktasında güç ve kudret kaynağı⁵ olarak tasvir edilmektedir. Devamında eğitim sisteminin herkese değerlere göre davranış sergilemeyi öğrettiğinin ve asıl görevinin bu değerleri kazandırmak olduğunun altı çizilmektedir.⁶ Öğretim programında değerlere yüklenen anlamın ve bu değerlerin öğretime konu edilerek davranışa dönüştürülmek istenmesinin alt metninde toplum merkezli ideolojik unsurların yattığı ileri sürülebilir. Zira bu amaçların arkasında herkesin aynı değerler doğrultusunda hareket etmesini ve nihayetinde herkesin bir nevi aynışmasını sağlama gayesi söz konusudur.

⁴ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2.

⁵ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2.

⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2.

MEB öğretim programlarında yer verilen kök değerler⁷ arasında sıralanan sabır, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik doğrudan toplum merkezli ideolojik unsurlar bağlamında; dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı ve sevgi her iki ideolojik unsur kapsamında; adalet değeri ise öğretim programında ve ders kitaplarında kazandığı anlama göre yine her iki ideolojik unsur ekseninde yorumlanabilir. Bu değerlerle Program'ın ikinci kısmındaki *Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları* başlığında da benzer şekilde karşılaşılmaktadır.⁸ Bu bölümde Program'ın yapılandırmacı öğrenme modeli gibi bireyi merkeze alan bir yapıda kurgulanmasına karşın; kök değerlerin öğrencilere kazandırılmak istenmesi ve bu doğrultuda değerlerin anlaşılmasının, benimsenmesinin, değerlere uygun hareket edilmesinin hedeflenmesi,⁹ toplum merkezli ideolojik unsurların da Program'daki varlığını yansıtmaktadır.

Kök değerlere ilaveten Program'da millî birlik ve beraberliği pekiştiren vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik¹⁰ gibi değerlerin de altı çizilmektedir. Bu değerlerin de toplum merkezli ideolojik unsurlar bağlamında anlam kazandığı söylenebilir. Ayrıca Program'ın vizyonunda ifade edilen “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen ...”¹¹ ibaresi de yine toplum merkezli ideoloji bağlamında değerlendirilebilir. Program'da birey merkezli ideolojilerin kimlik temasıyla ilişkili ayağında ise MEB öğretim programlarının genel amaçları¹² içerisinde sadece bir ibareyle karşılaşılmaktadır. Bu durum, 2018 DKAB Öğretim Programı'nın kimlik konusunda değer odaklı olduğu ve birey merkezli ideolojik unsurların noksan bırakıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9'da görüldüğü üzere Program'ın sınıf düzeylerindeki içeriklerinde kimlik temasıyla ilgili sadece 12. sınıfta toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden bir kazanım ve kazanım açıklamasına yer verildiği ve bu bağlamda Müslüman kimliğinin vurgulandığı dikkat çekmektedir: “Müslümanların bilim alanında yaptığı özgün çalışmaları sınıflandırır.”¹³ Bunun dışında sınıf düzeylerinde herhangi bir

⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 3.

⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

¹⁰ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 10.

¹¹ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 9.

¹² MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1.

¹³ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 30.

içeriğe rastlanmamaktadır. Oysaki hem MEB öğretim programlarının genel yapısından hem de DKAB Öğretim Programı'nın uygulamasından bahsedilen yerlerde özellikle değerler üzerinden kimliğe ilişkin çeşitli atıflar yapılmaktadır. Kazanım ve kazanım açıklamalarında girişte ifade edilen unsurlara yer verilmemesi, Program'ın kendi içindeki tutarlılığına yönelik sorunlar için bir ipucu mahiyetindedir.

3.1.2. Ders Kitapları

Bu başlıkta kontrol listesi aracılığıyla DKAB ders kitaplarından elde edilen bulgular, sınıf düzeylerine göre ele alınmıştır.

3.1.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Kimlik bağlamında incelenen bu ders kitabında Tablo 10'da da görüldüğü üzere ilk madde haricinde tüm maddelerle ilişkili içerik bulunmaktadır. Ayrıca çeşitli kategoriler hâlinde incelenen ders kitabı içeriğinin kahir ekseriyetinin metin faslında olduğu, buna ilaveten ayet-hadis ile görsellere dayanan içeriklere de yer verildiği görülmekte; buna karşın özlü sözler ve etkinlik kutularında ise kimlik temasına yönlendiren herhangi bir içerikle karşılaşmamaktadır. Tablodan anlaşılabacağı üzere kimlik teması bağlamında toplum merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan içerikler, birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirilen içeriklerden daha fazladır.

Tablo 10. 9. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Alt Kriterler				
			Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
Kimlik	1	Bireyin topluma öncelenmesi	-	-	-	-	-
	2	Toplumun bireye öncelenmesi	10	-	-	-	-
	3	Aile, vatan, millet gibi toplumsal unsurların kutsal ve tartışılmaz bir şekilde sunulması	30	3	-	-	1
	4	Ulusal kimliğin Türklük bağlamında tanımlanması ve Türk milletinin yüceltilmesi (kahramanlık vs.)	16	-	-	-	1
	5	Sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük gibi toplum odaklı değerlerin vurgulanması	45	11	-	-	1
	6	Toplumsal aidiyet ile birlik ve beraberliğin vurgulanması (ümme/ümmeçilik vs.)	44	4	-	-	3
	7	Kişinin kendini grubu için feda etmesinin övülmesi (şehitlik, cihat, vatan için ölmek vs.)	18	-	-	-	2

Tablo 10 (Devam). 9. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi

8	Yaşama sevinci, mutluluk, kendini gerçekleştirmek, saygınlık, hayatı olumlamak, takva/ihsan, ibadetten zevk gibi birey odaklı değerlerin vurgulanması	23	5	-	-	-
9	Ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlanması ve İslam'ın yüceltilmesi (şehitlik, liderlik vs.)	10	-	-	-	1

Ders kitabının *Bilgi ve İnanç* isimli ilk ünitesinde kimlik temasıyla ilgili fazla içerikle karşılaşmamaktadır. Bu temaya dair sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 5 ve 6. maddelere dayalı içeriklerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 5. madde kapsamında toplum odaklı değerlere ilişkin metin¹⁴ ve ayet-hadis¹⁵ içeriklerine, 6. madde dahilinde ise birlik ve beraberliğin vurgulanmasına ilişkin metin¹⁶ içeriğine yer verilmektedir. Bilgi ve inancın merkeze alındığı bu ünite kimlik vurgusunun az olması normal karşılanabilir. Zira Program'da bu ünitenin kazanımları¹⁷ incelendiğinde kimlik temasıyla ilişkili bir içeriğin bulunmadığı tespit edilmişti.

Din ve İslam ünitesinde kimlik temasıyla bağlantılı sadece bir metin içeriğiyle karşılaşmaktadır: “Hayatı düzenleyen bir nizam, kanun ve ahlak bütünü olduğundan toplumsal işleyişin her alanını düzenleyerek huzuru sağlar.”¹⁸ Toplumsal işleyişin huzuru sağlayacak şekilde düzenlenmesi vurgulanan bu ifade, birlik ve beraberlik kapsamında yorumlanarak 6. maddeyle ilişkilendirilebilir. Din ve İslam konularının işlendiği bu ünitenin Program'daki ilgili bölümü incelendiğinde hatırlanacağı gibi ilk ünite olduğu gibi kimlik temasıyla bağlantılı herhangi bir kazanım ya da kazanım açıklamasına¹⁹ yer verilmediği görülmüştü.

İslam ve İbadet ünitesinde ilk iki üniteden farklı olarak kimlik temasına ait daha fazla içerikle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda ilk ünite olduğu gibi toplum merkezli ideolojik unsurlara dayanan 5 ve 6. maddelere ilişkin içeriğin yoğunluğu dikkat çekmekle birlikte birey merkezli ideolojik unsurları ifade eden 8. maddeye dayalı içeriğin de azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Bu ünite toplum

¹⁴ Bk. Abdullah Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022), 22, 23.

¹⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 17.

¹⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 30.

¹⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15.

¹⁸ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 46.

¹⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 16.

odaklı değerlerle bağlantılı hem metin²⁰ hem de ayet-hadis²¹ içeriklerine; birlik ve beraberliğe ilişkin olarak da metin,²² ayet-hadis²³ ve görsel²⁴ içeriklerine yer verilmektedir. Şekil 7’de verilen cemaatle namaz görseli, 6. madde kapsamında değerlendirilebilir. Zira cemaatle namaz; birliği, beraberliği, bir aradalığı ifade etmekte, görselin altındaki ifade de bunu desteklemektedir.



Cemaatle namaz için bir araya gelmek dostluğun ve kardeşliğin gelişmesine katkı sağlar.

Şekil 7. 9. sınıf DKAB ders kitabının 6. maddeye örnek cemaatle namaz görseli²⁵

Aynı ünite de birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirilen 8. maddeyle alakalı içerikler de metin ve ayet-hadislere dayanmaktadır. Güler yüzlü olmak,²⁶ yapılan bir iyilik karşısında teşekkür etmek,²⁷ ihlas,²⁸ ibadetlerin isteyerek yapılması,²⁹ ibadetlerin insan ruhunu olgunlaştırması³⁰ gibi unsurlar; bu madde bağlamında değerlendirilen metin içeriklerine örnektir. Zira bahsi geçen bu niteliklerin bireylerin kendilerini gerçekleştirmesi, saygınlık kazanması, takva sahibi olması gibi 8. maddede zikredilen birey merkezli ideolojik unsurların kazanılmasına katkı sağlayacağı

²⁰ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 58, 66, 72.

²¹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 73, 78.

²² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 59, 61, 74.

²³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 62.

²⁴ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 76.

²⁵ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 76.

²⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 59, 66.

²⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 62.

²⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 68.

²⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 71.

³⁰ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 72.

şeklinde yorumlanabilir. Üniteye ayet-hadis kapsamında da benzer niteliklerin³¹ vurgulandığı görülmektedir.

Bu ünitenin kazanımlarına bakıldığında daha önce görüldüğü gibi doğrudan kimlik temasıyla ilişkilendirilmiş kazanımlara yer verilmemekle birlikte “İslam’da ibadetlerin yapılış amacını ve önemini fark eder.”, “İslam’da ibadetlerin temel ilkelerini değerlendirir.” ve “İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar.”³² kazanımlarının özellikle 8. madde kapsamına giren birey merkezli ideolojik unsurların gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Gençlik ve Değerler isimli ünitesinde isminden de tahmin edilebileceği üzere en fazla içerikle kimlik temasında karşılaşılmaktadır. Bu içeriklerin ise sadece toplum merkezli ideolojik unsurları yansıttığı; birey merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren maddelere dair içeriğin bulunmadığı görülmektedir. Üniteye girişteki ilk fotoğraftan itibaren toplum merkezli ideolojik unsurları yansıtan maddelerle ilgili metin, ayet-hadis ve görsellere sıklıkla atıflar yapılmaktadır. Bu bağlamda ünite girişinde sunulan Şekil 8’deki görselde 15 Temmuz gecesi Boğaz Köprüsü üzerinden çekilen bir fotoğrafın olması, siyah beyaz fotoğrafta sadece bayrağın kırmızı olarak verilmesi; gençlerin millî ve manevi duygularını canlandırma, birlik, beraberlik, vatana bağlılık gibi amaçlar taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim bu doğrultuda bahsi geçen görsel; 3, 4 ve 6. maddeler bağlamında değerlendirilebilir.

³¹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 71, 77.

³² MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 17.



Şekil 8. 9. sınıf DKAB ders kitabının 3, 4 ve 6. maddelere örnek 15 Temmuz görseli³³

Özellikle değerler konusunda toplum,³⁴ toplumsal bağları güçlendirme,³⁵ insanın bulunduğu topluma uyum sağlaması³⁶ gibi vurguları; toplumun bireye öncelenmesi şeklinde yorumlamak ve bu bağlamda temada yer alan içeriklerin ağırlıklı olarak 3. maddeyle eşleştiğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda aile, kültür, din, ana babaya saygı³⁷ gibi unsurların değer oluşumunda etkisi ve vazgeçilmezliği metin içeriği olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin “Dinin yardımlaşma ve dayanışmayı öğütleyen hükümleri toplum hayatı için vazgeçilmezdir.”³⁸ ifadesi, dinin toplum

³³ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 84.

³⁴ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 86.

³⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 88.

³⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 89.

³⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 86, 96, 99.

³⁸ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 87.

hayatındaki biricikliğini göstermesi bakımında önemlidir. Ünite de benzer anlamlar taşıyan ayet-hadislerle³⁹ de karşılaşılmaktadır.

Gençlik ve Değerler ünitesinde toplum odaklı değerler bağlamında yardımseverlik, misafirperverlik, yiğitlik, cesaret, saygı, şefkat, merhamet⁴⁰ gibi değerlere özellikle metin içerisinde sıklıkla atıflar yapılmakta; bu durum, ayet ve hadislerle⁴¹ de beslenmektedir. Bu maddeleri destekleyecek şekilde toplumsal birlik ve beraberlik vurgusu⁴² ve bunu sağlayacak unsurların⁴³ özellikle metin içerisinde altı çizilmektedir. Toplum merkezli ideolojik unsurlar bağlamında vatani koruma, vatani savunmada cesur olma⁴⁴ gibi vurgularla kendini grubu için feda etmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu konuda Hz. Ali’yi örnek gösteren bir okuma metninde onun şu özelliklerine dikkat çekilmektedir: “Hz. Ali (r.a.) de büyük bir cesaret örneği gösterip canı pahasına gece boyunca Hz. Peygamberin yatağında yatmış (...) Uhud Savaşı’nda, bedenini siper ederek Hz. Peygamberi koruyan az sayıdaki sahabeden biridir.”⁴⁵ Ayrıca ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlanmasını sağlayacak içeriklere⁴⁶ de göndermeler yapılmaktadır.

Aynı ünitenin kazanımlarında hatırlanacağı üzere değerlerin oluşumunda etkili olan örf ve âdetlere yönelik becerilerin gelişmesine ve temel değerlerin ayet-hadislerle ilişkilendirilmesine⁴⁷ yönelik kazanımlar bulunmakta; buna karşın değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesine ilişkin özellikle duyuşsal beceri edinmelerine yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmemektedir.

Gönül Coğrafyamız başlıklı son ünitesinde kimlik teması altında bir dizi içeriğin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özellikle toplum merkezli ideolojik unsurlara ait maddelere atıflar yapılmaktadır. İslam Medeniyetinin genel özelliklerinin ardından bu medeniyeti oluşturan coğrafi bölgelere yer verilen ünite de kimlik teması bağlamında en fazla içerik 4 ve 7. maddelerle ilişkilidir. Türk milletinin;

³⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 98, 99.

⁴⁰ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 87, 88, 95, 96, 99.

⁴¹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 89, 98.

⁴² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 87, 93.

⁴³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 90, 100.

⁴⁴ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 88, 95.

⁴⁵ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 97.

⁴⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 86, 97.

⁴⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 18.

yardımseverliği, liderliği, İslam coğrafyasını genişletmesi, İslam Medeniyetinin gelişmesine katkı sağlaması⁴⁸ gibi hususlarda Türklük vurgusunu, 4. madde kapsamında değerlendirmek mümkündür. Türkiye'nin yardımseverliğine dair bir ifade şu şekildedir: "Türkiye hem devlet hem de millet olarak Suriye halkının yanında olmuş ve onlara yardım elini uzatmıştır."⁴⁹ 7. maddeyle ilişkilendirilen içeriklerde ise özellikle fetih olgusu vurgulanmaktadır. İslam coğrafyasından bahsedilen bölümde tüm bölgelerin Müslümanlar tarafından fethedilmesini, kişinin kendini grubu için feda etmesi şeklinde yorumlamak mümkündür. Zira fetihler; şehitlik, cihat, vatan için ölmek gibi unsurları ihtiva eder. Bu bağlamda Kudüs'ün,⁵⁰ Şam ve Bağdat bölgesinin,⁵¹ Hint Alt Kıtasının,⁵² Kuzey Afrika'nın⁵³ ve Endülüs'ün⁵⁴ fethinden bahsedilmektedir. Bu iki madde haricinde de toplum merkezli ideolojik unsurlar kapsamına giren maddelere ait içeriklerle karşılaşmaktadır. Bu doğrultuda dürüstlük, adalet, yardımlaşma⁵⁵ gibi toplum odaklı değerlere yer verildiği; İslam Medeniyetinin sahip olduğu birliktelik, ortak bir gönül coğrafyası, kardeşlik⁵⁶ gibi birlik beraberlik vurgusunun altının çizildiği; tüm Müslümanların İslam dini bağlamında birlikteliklerini koruması gerektiği⁵⁷ gibi ifadelerle, ulusal kimlikte dinî unsurlara da atıflar yapılmaktadır.

Gönül Coğrafyamız ünitesinde şehirlerden bahsedilen bölümde Kudüs'e diğer şehirlerden daha fazla yer verilmektedir. Hicaz bölgesi, İslam dini için en kutsal iki şehre ev sahipliği yaparken Kudüs'e daha fazla yer verilmesi, dikkat çekici bir husustur. Özellikle günümüzdeki İsrail Filistin ilişkileri kapsamında Müslümanların yaşadıklarına atıflar yapılması, Müslümanların birlik ve beraberlik sağlamasına yönelik bir amaç taşıdığı şeklinde okunabilir.⁵⁸ Irak ile ilgili de benzer durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin

⁴⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 113, 115, 118.

⁴⁹ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 114.

⁵⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 112.

⁵¹ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 114.

⁵² Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 118.

⁵³ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 122-123.

⁵⁴ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 124.

⁵⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 110, 113, 114.

⁵⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 107, 108, 118, 122.

⁵⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 108, 119.

⁵⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 111-113.

Irak'ı işgal etmesi, Iraklılara Türklerin yardım etmesi⁵⁹ gibi hususların altı çizilmektedir.

Gönül Coğrafyamız ünitesinde *İslam ve İbadet* başlıklı 3. ünite olduğu gibi birey merkezli ideolojik unsurları yansıtan 8. maddeyle ilişkili içeriğe yer verilmekte; bu bağlamda özellikle takva vurgusu dikkat çekmektedir: “Takva, Allah’ın (c.c.) her şeyi bildiğinin ve her şeyden haberdar olduğunun bilinciyle yaşamaktır. Bu bilinçle yaşayan bir insan kendi üzerinde güçlü bir öz denetim sağlar ve geçici olan ile ebedî olanın ayırımına varır.”⁶⁰

Program’da *Gönül Coğrafyamız* ünitesinin kazanımlarına bakıldığında, ünite içeriğiyle kazanımların ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşın kazanımlarda⁶¹ daha önceden de belirtildiği üzere bilgi odaklı bir yaklaşımın varlığı dikkat çekerken, ders kitabında ise kimlik temasıyla bağlantılı içeriklere fazlaca yer verilmektedir. Buradan hareketle Program ile 9. sınıf ders kitabındaki içeriğin tam olarak örtüştüğünü söylemek güçtür.

3.1.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Bu ders kitabı, *kimlik* teması ekseninde incelendiğinde Tablo 11’de de görüldüğü üzere 1 ve 4. maddeler haricinde tüm maddelerle ilişkili içeriklerle karşılaşmak mümkündür. Bu bağlamda 9. sınıf ders kitabından farklı olarak bu ders kitabında ulusal kimliğin Türklük bağlamında tanımlanmasına işaret eden 4. maddeyle bağlantılı herhangi bir içerik mevcut değildir. Bahsi geçen bu iki madde dışında diğer maddelere ait tüm kategorilerden çeşitli içeriklerin olduğu görülmektedir. Buradan hareketle toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklerin daha çok metin ve ayet-hadis kategorisinde toplandığı, buna karşın özlü sözler, etkinlik kutuları ve görsel kategorilerine ait daha az içeriğin bulunduğu dikkat çekmektedir. Birey merkezli ideolojik unsurlarla alakalı olarak 10. sınıf ders kitabında sadece birey odaklı değerlere işaret eden 8. maddeyle ilişkili içeriğe yer verilmektedir. Bu doğrultuda toplum merkezli ideolojik unsurlara ait içeriklerin, birey merkezli ideolojik unsurlara ait içeriklerden daha fazla olduğu söylenebilir.

⁵⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 114-115.

⁶⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 126.

⁶¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 19.

Tablo 11. 10. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Alt Kriterler				
			Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
Kimlik	1	Bireyin topluma öncelenmesi	-	-	-	-	-
	2	Toplumun bireye öncelenmesi	6	-	-	-	-
	3	Aile, vatan, millet gibi toplumsal unsurların kutsal ve tartışılmaz bir şekilde sunulması	21	6	-	1	2
	4	Ulusal kimliğin Türklük bağlamında tanımlanması ve Türk milletinin yüceltilmesi (kahramanlık vs.)	-	-	-	-	-
	5	Sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük gibi toplum odaklı değerlerin vurgulanması	40	4	-	-	-
	6	Toplumsal aidiyet ile birlik ve beraberliğin vurgulanması (ümme/ümmeçilik vs.)	23	5	2	-	2
	7	Kişinin kendini grubu için feda etmesinin övülmesi (şehitlik, cihat, vatan için ölmek vs.)	3	-	-	-	-
	8	Yaşama sevinci, mutluluk, kendini gerçekleştirmek, saygınlık, hayatı olumlamak, takva/ihsan, ibadetten zevk gibi birey odaklı değerlerin vurgulanması	49	3	-	-	-
	9	Ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlanması ve İslam'ın yüceltilmesi (şehitlik, liderlik vs.)	11	-	-	-	-

Allah İnsan İlişkisi başlıklı ilk ünite de kimlik temasıyla bağlantılı olarak sadece toplum odaklı değerlere işaret eden 5. maddeyle ve birey odaklı değerlere gönderme yapan 8. maddeyle alakalı içerikler mevcuttur. Bu bağlamda toplum odaklı değerlerden özellikle sabır ve aceleci olmamak vurgulanmaktadır: “Duada sabırlı olmak önemlidir. İnsan, Rabbiyle kurduğu bu özel irtibatla acele etmeden duasının sonucunu beklemelidir.”⁶² Ayrıca ders kitabında bu değerlere işaret eden ayet ve hadis içerikleri⁶³ de bulunmaktadır. Buna karşın ders kitabında birey odaklı değerlere toplum odaklı değerlerden daha fazla yer verilmektedir. Buradan hareketle özellikle insanlık için faydalı olma, kişinin kendini insani yönden geliştirmesini sağlama, ihlaslı olma, samimi olma gibi göndermeler;⁶⁴ birey odaklı değerler bağlamında değerlendirilebilir: “Yeter ki kul samimi şekilde Rabbine yönelip dua etsin. Samimiyetle yapılan dualar

⁶² Numan Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022), 27.

⁶³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 13, 14, 27.

⁶⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 12, 14, 28, 30.

karşılıksız kalmaz.”⁶⁵ Bu üniteyle ilgili Program’daki ilgili bölüm incelendiğinde doğrudan değerlere gönderme yapan herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Ancak “Allah inancının insan hayatındaki yeri ve önemini yorumlar.”⁶⁶ kazanımının takva, ihsan, ibadetten zevk alma gibi birey odaklı değerlere gönderme yapan 8. maddeyle ilişkili değerlerin kazanılmasına dolaylı olarak katkı sağlayacağı söylenebilir.

Hz. Muhammed ve Gençlik başlıklı ünite hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair hem metin hem de ayet-hadis içerikleri mevcuttur. Bununla birlikte toplum merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan maddelerle bağlantılı daha fazla içerik bulunmaktadır. Buradan hareketle ünite içerisinde özellikle toplumsal değerlere işaret eden 5. maddeyle alakalı metin içeriklerinin yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda ders kitabında yardımlaşma,⁶⁷ sabır,⁶⁸ fedakârlık,⁶⁹ cesaret,⁷⁰ sadakat,⁷¹ bağlılık⁷² ve affedicilik⁷³ değerlerine atıflar yapılmaktadır. Özellikle genç sahabeden örnekler verilen bölümde hem Hz. Peygamber’in genç sahabeye yaklaşımından hem de sahabenin kendi kişilik özelliklerinden hareketle bahsi geçen değerler vurgulanmaktadır: “Hz. Ali (r.a.), ilim, takva, samimiyet, fedakârlık, kahramanlık vb. pek çok yüksek ahlaki değere sahip olması bakımından İslam dünyasında ayrı bir yere sahiptir.”⁷⁴ Bu maddenin dışında toplumsal birlik ve beraberliği vurgulayan 6. maddeye,⁷⁵ kişinin grubu için kendini feda etmesine işaret eden 7. maddeye⁷⁶ ve örnek verilen sahabenin kahramanlık gibi yönleri üzerinden kimliğin İslamiyet bağlamında yorumlanmasını sağlayan 9. maddeye⁷⁷ dair metin içeriklerine de yer verilmektedir.

⁶⁵ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 27.

⁶⁶ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 20.

⁶⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 41, 48, 52.

⁶⁸ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 42, 53.

⁶⁹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 44, 47, 52.

⁷⁰ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 48, 53, 54.

⁷¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 47.

⁷² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 50, 53.

⁷³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 54.

⁷⁴ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 47.

⁷⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 46, 55.

⁷⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 47, 49, 51.

⁷⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 46, 47, 49.

H. Muhammed ve Gençlik ünitesinde kimlik temasıyla alakalı olarak birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 8. maddeyle ilişkili içerikler mevcuttur. Bu doğrultuda takva, saygınlık, kötü davranışlara engel olma, ölçülü ve dengeli olma, haksızlıklarla mücadele etme⁷⁸ gibi kişinin kendini gerçekleştirmesi, ihlaslı olması, saygınlık kazanması gibi metin içi vurguların olduğu söylenebilir. Bu noktada H. Fatıma'nın çocuklarıyla olan ilişkisinde altı çizilen özellikler, 8. madde ekseninde yorumlanabilir: "H. Fatıma (r.a.) çocuklarıyla oyun oynar, onlarla arkadaşlık yapar ve onlara hakkı tavsiye ederdi."⁷⁹

Hatırlanacağı üzere Program'da *H. Muhammed ve Gençlik* ünitesiyle alakalı doğrudan kimlik temasıyla ilişkilendirilmiş herhangi bir kazanım mevcut değildir. Ancak ilk ünite de olduğu gibi "H. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir.", "H. Muhammed ile genç sahabiler arasındaki iletişimi değerlendirir.", "Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır."⁸⁰ kazanımlarında vurgulanan erdemli davranışların, dolaylı bir şekilde kimlik temasıyla ilişkilendirilen değerlerin kazanılmasına katkı sağlama potansiyeli taşıyacağı söylenebilir.

Din ve Hayat başlıklı 3. ünite de ilk iki ünitelerden farklı olarak sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere yönelik içeriklerin olduğu görülmektedir. Bu ünite ayrıca aile gibi toplumsal unsurlarla ilişkili olan 3. madde bağlamında da diğer ünitelerden ayrılmaktadır. Bu ünite içerisindeki *Din ve Aile* isimli ilk başlıkta İslam'ın aile kurumuna verdiği öneme, H. Peygamber'in aile kurulmasına dair tavsiyelerine, ailenin toplumsal hayattaki yerine, evlilikle ilgili tavsiyelere dair metin ve ayet-hadis içerikleri;⁸¹ 3. madde kapsamında yorumlanabilir. Bunlara ilaveten boşanmanın son seçenek olarak sunulması da aileye verilen önemi göstermesi açısından 3. madde ekseninde değerlendirilebilir: "Boşanma, evliliğin devamına imkân kalmadığı takdirde başvurulabilecek son seçenektir. Çünkü aile, İslam için çok değerli bir kurumdur. Ailenin korunması ve devamı temel amaçtır."⁸² Bu maddeden sonra en fazla içeriğe toplumsal birlik ve beraberliğe yönlendiren 6. madde

⁷⁸ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 42, 47, 51.

⁷⁹ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 52.

⁸⁰ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 21.

⁸¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 60-62.

⁸² Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 62.

kapsamında metin,⁸³ ayet-hadis⁸⁴ ve özlü sözlerde rastlanmaktadır. Birlik ve beraberlik vurgusu olan özlü sözlerden biri şöyledir: “Nerede birlik, orada dirlik”.⁸⁵ Bu ünite de toplumun bireye öncelenmesine işaret eden 2. maddeyle alakalı metin içerikleri,⁸⁶ yardımseverlik gibi toplum odaklı değerleri vurgulayan 5. maddeyle ilgili metin içerikleri⁸⁷ ve ulusal kimliğin İslam bağlamında tanımlanmasını sağlayan 9. maddeyle bağlantılı metin içeriği⁸⁸ de bulunmaktadır. Önceden de belirtildiği üzere Program’da bu üniteyle ilişkili doğrudan kazanım ve kazanım açıklamalarına yer verilmemişti. Bununla birlikte ilk iki ünite de olduğu gibi İslam’ın aile kurumuna verdiği önem, çevre sorunlarına yaklaşımı, ekonomik hayatla ilgili ilkelere ilişkin kazanımların,⁸⁹ dolaylı olarak kimlik oluşumuna katkı sağlayacağı şeklinde okunabilir.

Ahlaki Tutum ve Davranışlar başlıklı ünite, kimlik teması açısından incelendiğinde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair çoğunlukla metin içeriklerinin olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle insanların bir arada yaşamasına yönelik vurgu,⁹⁰ toplumun bireye öncelenmesine işaret eden 2. madde; din ve ahlakın yüce duygular olarak tasviri, anne-babaya iyiliğin fazilet olarak övülmesi ve aile hayatının mahremiyetinin korunmasına ilişkin metin içerikleri,⁹¹ toplumsal unsurların kutsallığına dikkat çeken 3. madde; başkaları için fedakârlık yapma vurgusu⁹² da toplum odaklı değerlere işaret eden 5. madde bağlamında değerlendirilebilir. Buna ilaveten toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili en fazla içerik; birlik ve beraberlik vurgusuna dikkat çeken 6. maddeyle bağlantılıdır. Bu bağlamda insanların bir arada huzur içinde yaşamaları ve inananların kardeş olduğuna ilişkin vurgular,⁹³ 6. madde ekseninde yorumlanabilir. Ayrıca Şekil 9’da da görüldüğü üzere birliktelik vurgusu yapılan görsellere de ders kitabında yer verilmektedir.

⁸³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 65, 84, 86.

⁸⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 84, 85.

⁸⁵ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 84.

⁸⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 81, 85.

⁸⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 63, 78, 86.

⁸⁸ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 85.

⁸⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 22.

⁹⁰ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 92, 106.

⁹¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 94, 98, 100.

⁹² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 97.

⁹³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 92, 99, 107.



Görsel 4.8: Mahşerin provası olan Hac, Müslümanları bir araya getiren ibadettir.

Şekil 9. 10. sınıf DKAB ders kitabının 6. maddeye örnek hac ibadeti görseli⁹⁴

Ahlaki Tutum ve Davranışlar ünitesinde insanların kendilerine olan güvenlerini artırma, takva sahibi olma, bencilliği törpüleme, doğru sözlü olma gibi kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayan vurguların⁹⁵ birey odaklı değerlere işaret eden 8. madde bağlamında olduğu söylenebilir: “İnsan doğru sözlü olmaya özen göstermeli, yalandan uzaklaşmalıdır.”⁹⁶ Program’da bu üniteyle alakalı olarak doğrudan kazanım ve kazanım açıklamasına yer verilmediği önceden de belirtilmişti. Fakat üniteyle ilgili verilen kazanımlarda⁹⁷ yapılan ahlak vurgusu, bu kazanımların kimlikle ilişkili maddelere dolaylı bir şekilde katkı sağladığını göstermektedir.

İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar başlıklı son ünite de kimlik temasıyla bağlantılı herhangi bir içerikle karşılaşmamaktadır. Nitekim Program’ın bu üniteyle alakalı bölümü⁹⁸ incelendiğinde de kimlik temasıyla ilişkili herhangi bir kazanım ve kazanım açıklamasına yer verilmediği görülmüştü.

3.1.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Kimlik teması ekseninde incelenen bu ders kitabında Tablo 12’de de görüldüğü üzere 4. madde haricindeki tüm maddelerle ilişkili içeriklere yer verilmektedir.

⁹⁴ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 97.

⁹⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 95, 96, 102, 107.

⁹⁶ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 98.

⁹⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 23.

⁹⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 24.

Bununla birlikte içeriklerin daha çok metin faslında bulunduğu; ayet-hadis, etkinlik kutusu ve görsel içeriklerinin ise daha az olduğu dikkat çekmekte; ayrıca temayla ilişkili hiçbir özlü söz içeriğiyle de karşılaşmamaktadır. İçeriklerin daha çok birey merkezli ideolojik unsurlar çerçevesinde yoğunlaştığı görülürken diğer ders kitaplarından farklı olarak 1. maddeyle ilgili içerikle ilk kez 11. sınıf ders kitabında rastlanmaktadır.

Tablo 12. 11. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler				
		Alt Kriterler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları
Kimlik	1	Bireyin topluma öncelenmesi	1	-	-	-
	2	Toplumun bireye öncelenmesi	1	-	-	-
	3	Aile, vatan, millet gibi toplumsal unsurların kutsal ve tartışılmaz bir şekilde sunulması	4	-	-	-
	4	Ulusal kimliğin Türklük bağlamında tanımlanması ve Türk milletinin yüceltilmesi (kahramanlık vs.)	-	-	-	-
	5	Sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük gibi toplum odaklı değerlerin vurgulanması	55	11	-	3
	6	Toplumsal aidiyet ile birlik ve beraberliğin vurgulanması (ümme/ümmeçilik vs.)	4	-	-	1
	7	Kişinin kendini grubu için feda etmesinin övülmesi (şehitlik, cihat, vatan için ölmek vs.)	17	1	-	-
	8	Yaşama sevinci, mutluluk, kendini gerçekleştirmek, saygınlık, hayatı olumlamak, takva/ihsan, ibadetten zevk gibi birey odaklı değerlerin vurgulanması	141	26	-	4
	9	Ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlanması ve İslam'ın yüceltilmesi (şehitlik, liderlik vs.)	6	-	-	-

Kimlik teması bağlamında incelenen *Dünya ve Ahiret* isimli ilk ünite hem birey hem de toplum merkezli ideolojilere işaret eden maddelere yönelik içerikler mevcuttur. Buradan hareketle temadaki en fazla içeriğin sabır gibi toplum odaklı değerlere işaret eden 5. maddeyle ilişkili olduğu görülmektedir. Sabır değerine metin,⁹⁹ ayet-hadis¹⁰⁰ ve etkinlik kutusu¹⁰¹ içeriklerinde yer verilmektedir. Bu madde haricinde toplumun öncelendiğine işaret eden 2. maddeyle alakalı metin içeriği,¹⁰²

⁹⁹ Bk. Recai Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı* (Ankara: Gezegen Yayıncılık, 2023), 14, 28, 30, 33.

¹⁰⁰ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 32, 34.

¹⁰¹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 32.

¹⁰² Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 15.

toplumsal birlik ve beraberliği vurgulayan 6. maddeyle ilgili metin içeriği¹⁰³ ve kişinin kendini grubu için feda etmesi bağlamında şehitliğin altının çizildiği 7. maddeyle bağlantılı metin içeriği¹⁰⁴ bulunmaktadır.

Dünya ve Ahiret ünitesinde birey merkezli ideolojik unsurlara dair içeriklere sadece birey odaklı değerlere işaret eden 8. madde bağlamında yer verilmektedir. İnsanların iyi işler yapmaları, kendilerini gerçekleştirmeleri, ihlas, samimiyet gibi içerikler,¹⁰⁵ bu madde kapsamında değerlendirilebilir. Bu ifadelerden biri şöyledir: “Yalan ve iftiradan kaçınır, sözünde durmaya önem verir. Kötü tutum ve davranışlardan kaçınır. Kimseye üstünlük taslamaz ve başkalarını küçük görmez. İnsanlarla alay etmez ve onlara hakarete bulunmaz. Kendisiyle, çevresiyle barışık ve ahlaklı bir kişi olur.”¹⁰⁶ Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde¹⁰⁷ kimlik temasıyla ilgili herhangi bir kazanım ya da kazanım açıklamasına yer verilmemişti. Buradan hareketle Program ile ders kitabı içeriklerinin tam olarak örtüşmediği sonucuna varılabilir.

Kur’an’a Göre Hz. Muhammed ünitesi kimlik teması bağlamında incelendiğinde ilk üniteye olduğu gibi hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren maddelere dair içeriklerin bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilk üniteden farklı olarak bu üniteye vatan vurgusunun yapıldığı 3. maddeyle¹⁰⁸ ve kimliğin İslamiyet üzerinden tanımlandığı 9. maddeyle¹⁰⁹ alakalı metin içeriklerine yer verilmekte, buna karşın ilk üniteye içerik bulunan toplumun bireye öncelendiğini vurgulayan 2. maddeyle ve kişinin kendini grubu için feda etmesine işaret eden 7. maddeyle alakalı içerikler bulunmamaktadır. Toplum merkezli ideolojik unsurlarla bağlantılı en fazla içerik ise ilk üniteye olduğu gibi toplumsal değerleri vurgulayan 5. maddeyle irtibatlıdır. Bu kapsamda sabırlı olma, yardımseverlik, kararlılık, cesaret gibi değerlerin¹¹⁰ altı çizilmektedir. Bu değerlere karşın insanın saygınlığını artıran ve kendini gerçekleştirmesine imkân sunan içerikler ise birey

¹⁰³ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 26.

¹⁰⁴ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 33.

¹⁰⁵ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 14, 29, 33.

¹⁰⁶ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 15.

¹⁰⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 25.

¹⁰⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 54.

¹⁰⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 54, 58.

¹¹⁰ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 39, 40, 43, 52.

odaklı değerlere gönderme yapan 8. madde dahilinde değerlendirilebilir: “... o, güzel ahlakı, örnek kişiliği, sağlam karakteri, yüce ruhu, merhameti, hoşgörüsü, keskin zekâsı ve asil tavırları ile örnek bir insandı.”¹¹¹ Ayrıca kişinin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan ayet-hadis içeriklerine de yer verilmektedir: “Bizi aldatan bizden değildir.”¹¹² Bu hadis; yalan, hile gibi kötü niteliklerin olmaması üzerinden kişinin kendini gerçekleştirmesine katkı sağladığı için bu maddeyle ilişkilendirilebilir. Üniteyle ilgili Program’daki ilgili kısım¹¹³ incelendiğinde kimlik temasıyla bağlantılı olarak ilk üniteye olduğu gibi herhangi bir içeriğin olmadığı, buna karşın ders kitabında çeşitli içeriklerin bulunduğu dikkat çekmektedir.

Kur’an’da Bazı Kavramlar isimli 3. üniteye kimlik temasıyla ilgili hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda insanın başkalarına faydalı olmasına dair metin içerikleri¹¹⁴ ve sabırlı olma, yardım etme gibi ayet-hadis içerikleri¹¹⁵ toplum odaklı değerlere işaret ettikleri için 5. madde; güvenli ve huzurlu toplumdan bahsedilen metin içeriği,¹¹⁶ toplumsal birliğin vurgulandığı 6. madde kapsamında değerlendirilebilir. Cihadın saldırı durumunda ya da haksızlıkları ortadan kaldırmak için yapılmasına ve şehitliğe yapılan atıflar, toplum merkezli ideolojik unsurlardan kişinin kendini grubu için feda etmesine işaret eden 7. madde ekseninde ele alınabilir: “Bir Müslüman eğer son seçenek olarak savaşmak zorunda kalır ve bu mücadelede de hayatını kaybederse şehit olarak adlandırılır.”¹¹⁷ Buna karşın cihadın kişinin nefsinin terbiye etmesine ilişkin metin içerikleri ise birey merkezli ideolojik unsurlardan birey odaklı değerlere işaret eden 8. madde kapsamında yorumlanabilir: “Kişinin iyi yönlerini ortaya çıkarıp kötü duygularını kontrol altına alması gerekir. Bu ise nefsin terbiye edilmesi ile mümkündür. Onun için İslam dininde kişinin nefsi ile mücadelesi en büyük cihat olarak nitelendirilir.”¹¹⁸ Zira burada bahsedilen cihat, kişinin kendini gerçekleştirmesiyle alakalıdır. Bunun dışında takva, ihsan, samimiyet, ihlas gibi yine

¹¹¹ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 38.

¹¹² Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 40.

¹¹³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 26.

¹¹⁴ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 86, 88.

¹¹⁵ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 67, 71, 87.

¹¹⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 81.

¹¹⁷ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 83.

¹¹⁸ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 82.

8. maddeyle ilgili birey odaklı değerlere gönderme yapan metin,¹¹⁹ ayet-hadis¹²⁰ ve etkinlik kutusu¹²¹ içeriklerine de yer verilmektedir. Ayrıca yine toplum merkezli ideolojik unsurlardan ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında yüceltilmesine işaret eden 9. maddeyle ilgili metin içeriği¹²² de bulunmaktadır. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümüne¹²³ bakıldığında kimlik temasıyla ilişkilendirilmiş herhangi bir içeriğin olmadığı görülmüştü. Buradan hareketle kimlik bağlamında ders kitabı içeriğiyle Program'ın tam olarak uyuştuğunu söylemek zordur.

İnançla İlgili Meseleler başlıklı 4. ünite de kimlik temasıyla bağlantılı içeriklerin diğer ünitelerden daha az olduğu görülmekle birlikte yine hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair içeriklerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Hem 11. sınıf DKAB ders kitabı hem de önceden incelenen diğer ders kitapları ve ünitelere bakıldığında bireyin topluma öncelenmesine işaret eden 1. maddeyle ilgili içeriğe ilk kez bu ünite de rastlanmaktadır. Bu bağlamda yeni dini hareketlerin yaygınlık göstermesine yer verilen bölümdeki bireysellik vurgusu,¹²⁴ 1. maddeyle ilişkilendirilebilir. Samimiyet, dürüstlük, kişinin kendini gerçekleştirme ile ilgili vurgular da birey odaklı değerlere yönlendiren 8. madde kapsamında değerlendirilebilir: "... insanlar içlerindeki potansiyeli açığa çıkararak tüm güçlerini kullanabilen "ideal insan" hâline geleceklerdir."¹²⁵ Toplum merkezli ideolojik unsurlar kapsamında anneye babaya saygı ifadesi,¹²⁶ ailenin vurgulandığı 3. madde; sabır ifadesi,¹²⁷ toplumsal değerlere işaret eden 5. madde; şehitlik ve cihat vurgusu¹²⁸ da kişinin kendini grubu için feda etmesinin altının çizildiği 7. madde kapsamında ele alınabilir. Fakat buradaki cihat vurgusunun *Kur'an'da Bazı Kavramlar* başlıklı 3. ünite de sunulan anlamının dışında dinî değerleri istismar eden DAESH'in şiddet eylemlerini meşrulaştırması için kullandığına dikkat çekilmektedir: "Cihat adı altında binlerce Müslüman'ın ölümüne sebebiyet vermiş, ailelerin

¹¹⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 66, 70, 72, 74.

¹²⁰ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 75, 77, 78.

¹²¹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 74, 76, 78.

¹²² Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 83.

¹²³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 27.

¹²⁴ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 110.

¹²⁵ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 111.

¹²⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 117.

¹²⁷ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 117.

¹²⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 113, 114.

dağılmasına neden olmuştur.”¹²⁹ Ayrıca Şekil 10’da da görüldüğü üzere 15 Temmuz görseli de toplumsal birliği sağlamaya işaret eden 6. madde ekseninde yorumlanabilir. Benzer görsele 9. sınıf ders kitabının *Gençlik ve Değerler* ünitesinde de yer verildiğini belirtmiştik. Program’da bu ünitesiyle alakalı herhangi bir içeriğin¹³⁰ bulunmadığı görülmüştü.



Görsel 4.7: Milletimiz, 15 Temmuz 2016 gecesinde gerçekleştirilmek istenen hain darbe kalkışmasına karşı gereken tepkiyi göstermiştir.

Şekil 10. 11. sınıf DKAB ders kitabının 6. maddeye örnek 15 Temmuz görseli¹³¹

11. sınıf ders kitabında kimlik temasıyla ilişkili en az içeriğe *Yahudilik ve Hristiyanlık* başlıklı son üniteye yer verilmektedir. Ünite içerisinde bu temayla ilişkili sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan bir içerik vardır. Bu bağlamda Yahudiliğin temel esaslarını oluşturan On Emir içerisinde bulunan “Babana ve annene hürmet edeceksin.”¹³² ifadesi, ailenin kutsallığına işaret eden 3. madde kapsamında değerlendirilebilir. Nitekim Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde¹³³ de kimlik temasıyla ilişkilendirilen herhangi bir içeriğin bulunmadığı görülmüştü.

¹²⁹ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 114.

¹³⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 28.

¹³¹ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 115.

¹³² Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 130.

¹³³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 29.

3.1.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Kimlik teması bağlamında incelenen bu ders kitabında Tablo 13'te de görüldüğü üzere diğer ders kitaplarından farklı olarak tüm maddelerle ilişkili içerikler bulunmaktadır. Çeşitli kategoriler hâlinde incelenen ders kitabı içeriğinin büyük bir kısmının metin içeriği olduğu, buna ilaveten ayet-hadis ve etkinlik kutusu içeriklerine de yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca tablodan da anlaşılacağı üzere ders kitabı içeriğinin çoğu, toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelerle alakalıdır.

Tablo 13. 12. sınıf DKAB ders kitabının kimlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Kimlik	1	Bireyin topluma öncelenmesi	4	-	-	-	-
	2	Toplumun bireye öncelenmesi	2	-	-	-	-
	3	Aile, vatan, millet gibi toplumsal unsurların kutsal ve tartışılmaz bir şekilde sunulması	6	2	-	-	-
	4	Ulusal kimliğin Türklük bağlamında tanımlanması ve Türk milletinin yüceltilmesi (kahramanlık vs.)	16	-	-	-	-
	5	Sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük gibi toplum odaklı değerlerin vurgulanması	14	2	-	1	-
	6	Toplumsal aidiyet ile birlik ve beraberliğin vurgulanması (ümme/ümmeçilik vs.)	18	6	-	2	-
	7	Kişinin kendini grubu için feda etmesinin övülmesi (şehitlik, cihat, vatan için ölmek vs.)	8	-	-	-	-
	8	Yaşama sevinci, mutluluk, kendini gerçekleştirmek, saygınlık, hayatı olumlamak, takva/ihsan, ibadetten zevk gibi birey odaklı değerlerin vurgulanması	38	6	-	1	-
	9	Ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlanması ve İslam'ın yüceltilmesi (şehitlik, liderlik vs.)	45	-	-	1	-

İslam ve Bilim başlıklı ilk ünitesinde kimlik temasıyla ilişkili sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 4, 6 ve 9. maddelerle alakalı içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda Türklerin, İslam bilim tarihine yönelik katkılarına dikkat çeken ifadeler, kimliğin Türklük kapsamında tanımlanmasına işaret eden 4. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Türklerin İslamiyet’i kabul ettikten sonra İslam bilim tarihine katkıları büyük olmuştur. Büyük Selçuklu hükümdarı Alparslan’ın emriyle veziri Nizâmülmülk tarafından 1067 yılında Bağdat’ta kurulan medrese, İslam dünyasındaki ilk büyük medresedir.”¹³⁴ Ders kitabı içerisinde kimlik temasıyla ilgili en fazla içeriğin

¹³⁴ Feramuz Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022), 25.

ulusal kimliğin İslamiyet ekseninde tanımlanmasına işaret eden 9. maddeyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Müslümanların bilim dünyasına katkıları, Batı'daki Rönesans ve Reform hareketlerine öncülük etmeleri, pek çok alanda öncü olmaları gibi hususlar,¹³⁵ 9. madde ekseninde değerlendirilebilir. “Aziz Sancar (d.1946) kimya alanında yaptığı çalışmalarla Nobel ödülü alarak İslam dünyasının ve ülkemizin yüz akı olmuştur.”¹³⁶ ifadesi ise hem Türklük hem de İslam vurgusu olduğu için hem 4 hem de 9. madde dahilinde yorumlanabilir. Ayrıca bu temayla ilgili olarak sadece bir yerde daru'l-hadislerin birlik beraberliğin sağlamasında önemli hizmetler sağladığına ilişkin ifade,¹³⁷ toplumsal birlik ve beraberliğe işaret eden 6. madde ekseninde ele alınabilir. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümü incelendiğinde “Müslümanların bilim alanında yaptığı özgün çalışmaları sınıflandırır.”¹³⁸ kazanımındaki Müslümanlara yönelik vurgu ve benzer şekilde kazanım açıklaması da 9. maddeyle ilişkilendirilmişti. Bu durum, ders kitabı içeriğinin Program'a hizmet ettiğini göstermektedir.

Kimlik teması bağlamında incelenen *Anadolu'da İslam* başlıklı 2. üniteye ilk üniteden farklı olarak hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelerle alakalı sadece metin içeriklerine yer verilmektedir. Bununla birlikte üniteyle ilgili en fazla içeriğin de bu temada olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türklerin kahramanlığı, savaşçılığı, devlet adamlığı, İslam aleminde birlik sağlama gücü, Türkleşme gibi ifadeler;¹³⁹ kimliğin Türklük üzerinden tanımlanmasına işaret eden 4. maddeyle ilişkilendirilebilir: “... Türklerin alplik ülküsüne ve gaza ruhuna ...”¹⁴⁰ İslam ve Müslüman vurgusunun yapıldığı ifadeler ise kimliğin İslamiyet üzerinden tanımlanmasına işaret eden 9. madde ekseninde değerlendirilebilir: “... mal ve canla cihat etme ilkeleri ışığında kurdukları ahilik teşkilatlarıyla Anadolu'nun İslamlaşmasına büyük katkı sağladılar.”¹⁴¹ Zira buradaki İslamlaşma ifadesi, kimliğin İslamiyet ekseninde evrilmesi şeklinde yorumlanabilir. Üniteye bir ifade ise kimliğin tanımlanması noktasında hem Türklük hem de İslamiyet vurgusuna sahiptir. Bu

¹³⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 18, 19 31, 40.

¹³⁶ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 38.

¹³⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 27.

¹³⁸ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 30.

¹³⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 49, 53, 60.

¹⁴⁰ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 48.

¹⁴¹ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 52.

nedenle bu ifade hem 4 hem de 9. madde ekseninde ele alınabilir: “10. yüzyılda ise ilk Müslüman Türk devletleri kurulmaya başlamıştır.”¹⁴² Buna ilaveten sabır, fedakârlık, yardımseverlik gibi toplum odaklı değerlere dair ifadeler,¹⁴³ 5. madde; birlik, beraberlik, kardeşlik vurguları,¹⁴⁴ 6. madde; fethetme, cihat ve şehitlik gibi içerikler¹⁴⁵ de 7. maddeyle ilişkilendirilebilir. Bunlara ilaveten güzel ahlak, dürüstlük, samimiyet gibi birey odaklı değerlere işaret eden içerikler¹⁴⁶ ise 8. madde bağlamında değerlendirilebilir. Ders kitabındaki en fazla içerik, bu temayla bağlantılı olmasına rağmen Program’da ¹⁴⁷ bu üniteyle ilgili bölümde herhangi bir içeriğe yer verilmediği daha önce belirtilmişti.

İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar başlıklı 3. ünite de *Anadolu’da İslam* isimli 2. ünite de olduğu gibi hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara dair içerikler bulunmaktadır. Bu bağlamda yardımlaşma, fedakârlık, sabır gibi toplum odaklı değerlere işaret eden metin içerikleri¹⁴⁸ ve hadis içeriği,¹⁴⁹ 5. madde ekseninde değerlendirilebilir. Toplum odaklı değerlere ait en fazla içerik ise toplumsal birlik ve beraberlik vurgusu olan 6. maddeyle alakalıdır. Bu kapsamda birlik ve kardeşliğe dair metin,¹⁵⁰ ayet-hadis¹⁵¹ ve etkinlik kutusu içerikleri,¹⁵² 6. maddeyle ilişkilendirilebilir. Bu konuda örnek bir ayet şudur: “Müminler ancak kardeşlerdir. Öyleyse kardeşlerinizin arasını düzeltin. ...”¹⁵³ Ayrıca şehitlik ifadeleri¹⁵⁴ de yine toplum merkezli ideolojik unsurlardan kişinin kendini grubu için feda etmesine işaret eden 7. madde ekseninde ele alınabilir. Bu ünite içerisindeki en fazla içerik, birey merkezli değerlere işaret eden 8. maddeyle bağlantılıdır. Bu minvalde takva, ihsan, samimiyet, dürüstlük, güzel ahlak gibi niteliklere işaret eden metin,¹⁵⁵ ayet-hadis¹⁵⁶ ve etkinlik

¹⁴² Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 52.

¹⁴³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 48, 51, 62.

¹⁴⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 48, 50, 59.

¹⁴⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 49, 60, 64.

¹⁴⁶ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 48, 57, 64.

¹⁴⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 31.

¹⁴⁸ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 70, 79, 91, 93.

¹⁴⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 89.

¹⁵⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 81, 84, 93.

¹⁵¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 86, 92.

¹⁵² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 89, 92.

¹⁵³ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 92.

¹⁵⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 88, 93.

¹⁵⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 70, 73, 80, 85, 93.

¹⁵⁶ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 73, 92.

kutusu içerikleri¹⁵⁷ kişinin kendini gerçekleştirmesine imkân sağladığı için 8. madde dahilinde yorumlanabilir. Bu konuda örnek bir metin içeriği şu şekildedir: “... tasavvufi düşüncede insanın manevi açıdan yücelmesi ahlaki değerlere sahip olmakla gerçekleşir. Tasavvuf yüksek ahlaki özellikler ile insanı olgunlaştırır ve onu kin, nefret ve kötülüklerden uzaklaştırır. Böylece insanların bu yönlerinin gelişmesine ve ahlaki bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar.”¹⁵⁸ Ders kitabında kimlik temasıyla ilgili hatırı sayılır düzeyde içerik bulunmasına rağmen Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde¹⁵⁹ kimlik temasıyla ilişkili herhangi bir içeriğe yer verilmediği önceden belirtilmişti.

Güncel Dinî Meseleler başlıklı ünite de kimlik temasıyla alakalı 2 ve 3. ünitelerde olduğu gibi hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlarla alakalı içerikler bulunmaktadır. Buna karşın 12. sınıf ders kitabı içerisinde diğer ünitelerden farklı olarak 1, 2 ve 3. maddelere yönelik içeriklere ilk kez bu ünite de yer verilmektedir. Bu bağlamda işçi ve işverenlerin karşılıklı görev ve sorumluluklarına değinilen bölümde bireye yapılan vurgu, bireyin topluma öncelenmesine işaret eden 1. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Bunlar gözetildiğinde toplum refaha kavuşur, bireyler huzurlu ve mutlu olur.”¹⁶⁰ Bu ifadenin ilk kısmındaki vurgu ise toplumun da önemsendiğini gösteren 2. madde bağlamında yorumlanabilir. Birey odaklı değerlere işaret eden ayet ve hadis içerikleri ise 8. madde kapsamında değerlendirilebilir: “Zarar vermek ve zarara zararlar karşılık vermek yoktur.”¹⁶¹

Güncel Dinî Meseleler ünitesinde intihardan bahsedilen bölümde canın önemine ilişkin ifadeler, toplumun öncelenmesine işaret eden 2. madde ekseninde ele alınabilir: “Aynı zamanda sosyal bir suç olarak kabul edilir. Zira insan sadece kendisi için değil toplum için de yaşar; topluma faydalı olmak onun bir görevidir. Bu anlamda intihar görevden kaçmaktır.”¹⁶² Ünite içerisinde aile, toplum, vatan vurguları ise bu unsurların kutsallığına işaret eden 3. madde dahilinde yorumlanabilir: “Ailenin bir üyesinin alkol ve uyuşturucu madde kullanması, aile içinde ciddi sorunlara ve

¹⁵⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 75.

¹⁵⁸ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 75.

¹⁵⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 32-33.

¹⁶⁰ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 106.

¹⁶¹ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 101.

¹⁶² Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 117.

çatışmalara neden olur. Bağımlılık hâline dönüşen bu alışkanlıklar çeşitli nedenlerle ailede yalanı, baskıyı, saldırganlığı ve şiddeti doğurur. Bu durum bir yandan aile içinde derin yaralar açarken diğer taraftan bireyin toplumla ilişkilerinin bozulmasına sebebiyet verir.”¹⁶³ Burada bahsedilen hususlar, aile ve toplumsal hayatı olumsuz etkilediği için bunların bertaraf edilerek aile ve toplumsal hayatın huzurunun korunması istendiği için 3. maddeyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu maddeyle bağlantılı ayet içeriklerine¹⁶⁴ de yer verilmektedir. Bunlara ilaveten paylaşma, yardımlaşma, sabır gibi toplum odaklı değerlere işaret eden 5. maddeyle alakalı metin,¹⁶⁵ ayet¹⁶⁶ ve etkinlik kutusu¹⁶⁷ içerikleri; birlik, beraberlik, toplumsal düzen ve kardeşliği vurgulayan 6. maddeye dair metin¹⁶⁸ ve hadis¹⁶⁹ içerikleri; kişinin kendini grubu için feda etmesine işaret eden 7. maddeyle bağlantılı metin içeriği¹⁷⁰ de bulunmaktadır. Üniteyle ilgili Program’a¹⁷¹ bakıldığında kimlik temasıyla ilişkili herhangi bir içeriğe yer verilmediği görülmüştü.

Kimlik teması bağlamında ele alınan *Hint ve Çin Dinleri* başlıklı son üniteye önceki ünitelerle benzer şekilde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verildiği görülmekle birlikte diğer ünitelere nazaran en az içeriğin bu üniteye olduğu da dikkat çekmektedir. Ayrıca ünite içerisinde sadece metin içerikleri bulunmaktadır. Bu bağlamda Hinduizm ve Budizm’de ibadetlerin bireyselliğini vurgulayan metin içerikleri, bireyin topluma öncelenmesine işaret eden 1. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Hindular için ibadet, temelde bireysel bir faaliyettir. Tapınaklarda görevli brahminler liderliğinde okunan ilahiler dışında ibadetler çoğunlukla bireysel olarak yapılır.”¹⁷² Bununla birlikte Tac Mahal hakkında bilgi sunulan *Biliyor Musunuz?* isimli etkinlik kutusundaki metin içeriğinde yapılan Müslüman vurgusu, kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlandığına işaret eden 9. madde, Türklük vurgusu ise kimliğin Türklük kapsamında tanımlandığını gösteren 4.

¹⁶³ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 113.

¹⁶⁴ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 118, 119.

¹⁶⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 103.

¹⁶⁶ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 104.

¹⁶⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 117.

¹⁶⁸ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 103, 119.

¹⁶⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 104.

¹⁷⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 100.

¹⁷¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 33-34.

¹⁷² Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 129.

madde dahilinde yorumlanabilir: “Müslüman Türk devletleri döneminde yapılmıştır.”¹⁷³ Program’ın bu üniteyle bölümünde¹⁷⁴ kimlik temasıyla ilişkili herhangi bir içeriğe yer verilmediği görülmüştü.

3.1.3. Öğretmen Görüşleri

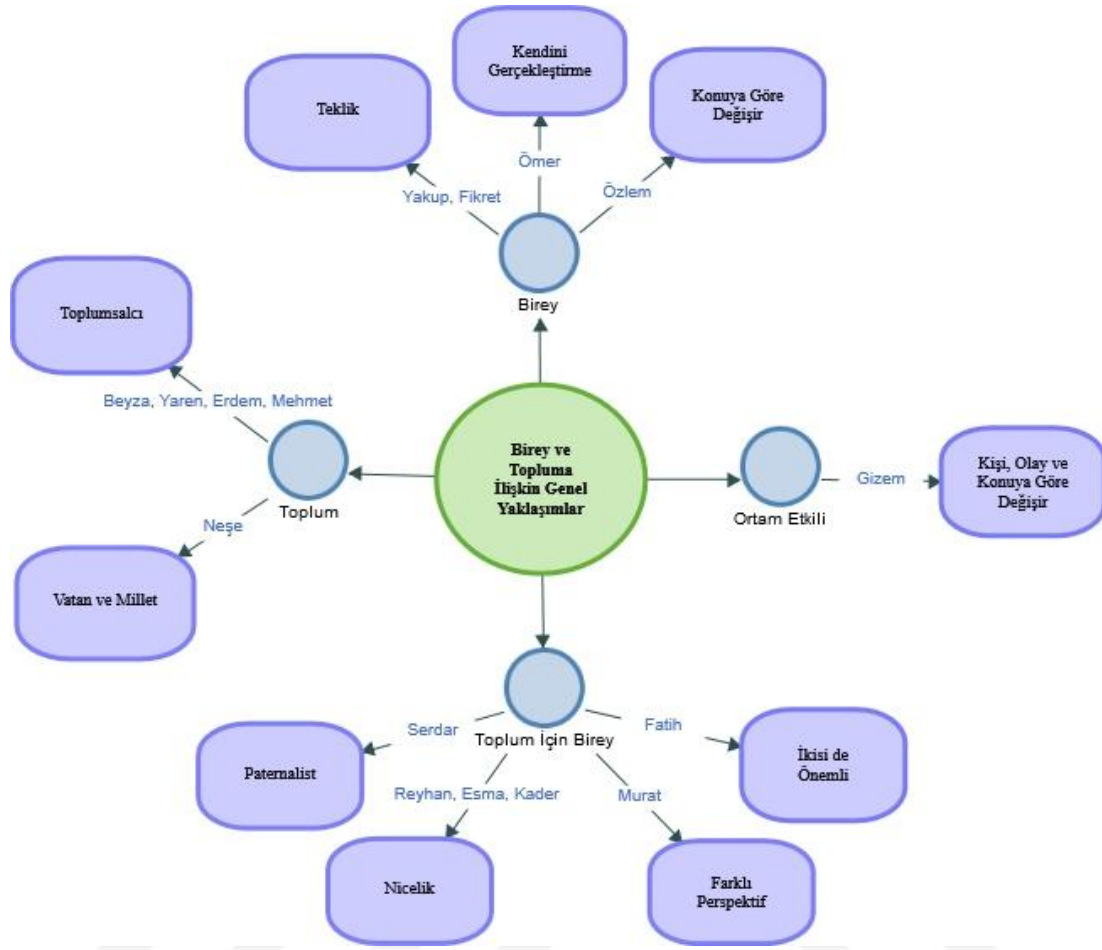
2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarını inceledikten sonra Program’ın ve ders kitaplarının sahada karşılığının ne olduğunu anlamak için bu başlık altında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlere *kimlikle ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir*. Yaptığımız mülakatlarda öğretmenlerin kimlikle ilgili görüşlerinin *birey ve topluma ilişkin genel yaklaşımlar, birey ve topluma bakışın sınıfa yansımaları ve derste kimlik inşası* şeklinde üç alt temada toplandığı görülmüştür.

3.1.3.1. Birey ve Topluma İlişkin Genel Yaklaşımlar

Öğretmenlerin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlarını doğru anlayabilmek için onlara “Bir tercihte bulunacak olsanız bireyi mi topluma, toplumu mu bireye tercih edersiniz?”, “Önceliğiniz hangisi olur?”, “Neden böyle düşündüğünüzü açıklayabilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 11’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin fikirleri dört kategoride toplanmıştır. Bu bağlamda dört öğretmen *birey*, bir öğretmen de *ortam etkili*, altı öğretmen *toplum için birey* ve beş öğretmen *toplum* kategorileri kapsamında düşüncelerini dile getirmiştir.

¹⁷³ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 126.

¹⁷⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 35.



Şekil 11. Birey ve topluma ilişkin genel yaklaşımlar

Birey: Öğretmenlerin bir kısmı, birey toplum ilişkisinde *bireyi* ön plana çıkarmakta; ancak bunu yaparken farklı hususlara dikkat çekmektedir. Bireyi merkeze alan Yakup, bireyin *tekliğini* öne çıkararak “Toplumu bireyler meydana getirdiğine göre önce bireylerden başlamak lazım.” şeklinde görüşünü dile getirmekte; Fikret de benzer minvalde “Tabii toplumun tümüne böyle şey yapma biraz zor olur, ama bireyi tabii daha çok tercih etme durumu söz konusu olur.” sözleriyle düşüncelerini açıklamaktadır.

Bunlardan farklı olarak bireyi topluma öncelikle *kendini gerçekleştirme* ile ilişkilendirip bireyi topluma tercih ettiğini açık bir şekilde ifade eden Ömer, düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: “Bireyi topluma tercih ederim; şu açıdan çünkü nihayetinde toplumu oluşturan unsurlardan en önemlisinin birey olduğunu düşünüyorum. Özellikle şöyle bizim toplumumuzda daha ziyade hani cemaatleşme, toplumsal bütünleşmenin getirmiş olduğu bir davranışsal hareketten

daha ziyade toplum ön planda tutuluyor yani, birey bizim için çok önemli değil. Ama Avrupa’da bireycilik çok daha önemli ya dolayısıyla kişinin kendisini gerçekleştirebilmesi için kendisini var edebilmesi için önce birey, yani tekil olarak tekil bireyin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü birey, kendini var ettiği sürece toplum daha sağlıklı olacaktır diye düşünüyorum. O açıdan öğretmenlik yaptığım dönemlerde sınıfın geneli değil. Mesela genelde toplantılarda işte ‘9/B sınıfı nasıl bir sınıf?’ diye sorarlar. 9/B sınıfının genel görüntüsü belki çok kötüdür, ama orada birkaç tane öğrenci çok iyi olabilir. Dolayısıyla böyle toptancı bir yaklaşımdansa tekil bireyler üzerinden.”

Bu soruya bir müddet düşündükten sonra cevap veren Özlem, *konuya göre birey ve toplum önceliğinin değişeceğinin* altını çizmekle birlikte bireyi öncelediğini belirtmektedir: “Böyle çok farklı açılardan da bakmak gerekiyor yani. Bence konusuna göre değişir, ama ben sanırım birey, birey diye düşündüm şu an.”

Ortam Etkili: Bu görüşe sahip olan Gizem, *kişi, olay ve konuya göre de birey toplum önceliğinde değişiklik olabileceğini* vurgulanmaktadır: “İşte bu noktada aslında bulunduğum ortamın tepkisi çok önemli. Bazen bireyi topluma, bazen toplumu bireye tercih edebiliyoruz. ... Bir sınıfta anlattığım olayda bireyi ön plana çıkarırken, öbür sınıfta toplumu ön plana çıkarıyoruz. Aslında bulunduğumuz ortam, alan ya da işte hitap ettiğimiz kitle, bizi biraz değiştiriyor. Ben onu olaya göre de değişebileceğini düşünüyorum. ...” Gizem, birey ve topluma yönelik fikirlerini dile getirirken Özlem gibi durumun konuya göre değişeceğini belirlemekte ve görüşlerini bu doğrultuda temellendirmektedir. Ancak Özlem, her ne kadar konuya göre durumun değişkenlik göstereceğinin altını çizse de nihayetinde bireyi ön plana çıkarmaktadır.

Toplum İçin Birey: Öğretmenlerin bir kısmı, birey ve toplum ilişkisini *toplum için bireyi* merkeze alarak değerlendirmektedir. Bunlardan biri olan Murat, *farklı perspektiflerin* altını çizerek konuya dinî açıdan yaklaşmaktadır: “Ya şimdi farklı perspektiflerden farklı cevap verilebilir. Bu ne açıdan baktığınıza bağlı. Ahlak açısından mı bakıyorsunuz, zihniyet açısından mı bakıyorsunuz; bu mensup olduğunuz ideolojiye göre değişebilir. Çok ülkücü, milliyetçi biriyseniz toplum sizin için daha önemlidir. Ama Amentü önce bireyi önceler, önce birey geliyor, önce ben varımdır, orada iman eden bireydir. Ancak sağlıklı bireyler, sağlıklı toplumu yetiştirir ki ilkokuldan beri bildiğimiz klasik işte şeydir birey.”

Soruyu ilk sorduğumuzda toplum diye cevap veren Fatih, sorunun üzerinde biraz düşününce her iki unsurun birbirine tercih edilmesine gerek olmadığını belirterek *ikisinin de önemli olduğunu* dile getirmektedir: “İkisi de önemlidir zaten. Yani sıralamaya katmanın bir anlamı yok ki. Biri matematiksel olarak zaten biri temeli, diğeri zaten o temelin sunmuş olduğu bir sonuç değil mi? Biri temel, birey olan temeldir; diğeri ise sonuçtur. Bireyler ne kadar düzgün olursa toplum da o kadar düzgün olur. Bu matematiksel bir sonuç sonuçta, yoksa bunları illa şu önemlidir ya da bu önemlidir demenin bir anlamı yok bence.”

Toplum için bireyi önceleyen öğretmenlerin bazıları, konuyu *nicelik* açısından ele almaktadır. Örneğin toplumun değişimi için bireyi öncelediğini ifade eden Reyhan, bu konuda şunları söylemektedir: “Bence önce birey. Yani bir bireyi bir bir bir bir diye düzelttiğin zaman bir kişi bir bireyi, bir kişi bir bireyi onlar, bireylerin toplamı toplum olduğu için bence birey önce düzeltilmeli.” Benzer şekilde Esmâ da her ne kadar olaya nicelik açısından bakmadığını ve bireyi topluma tercih ettiğini belirtse de ifadelerinde bireyin toplumu değiştirme gücüne odaklandığı dikkat çekmektedir: “Bireyi tercih ederim. ... Nicelik olarak bakmıyorum, nitelik olarak bakıyorum olaya. Hani birey odaklı çalışırsak en azından öğrencileri yetiştirirsek bir kişinin daha çok şey başaracağını düşünüyorum. Toplum zaten birey üzerine ilerleyebilir, yönlendirebilir. Ya bir kişi bile yüz kişiyi yönlendirebilir diye düşünüyorum.” Kader’in görüşleri de bu konuda Reyhan ve Esmâ’nın görüşleriyle örtüşmektedir.

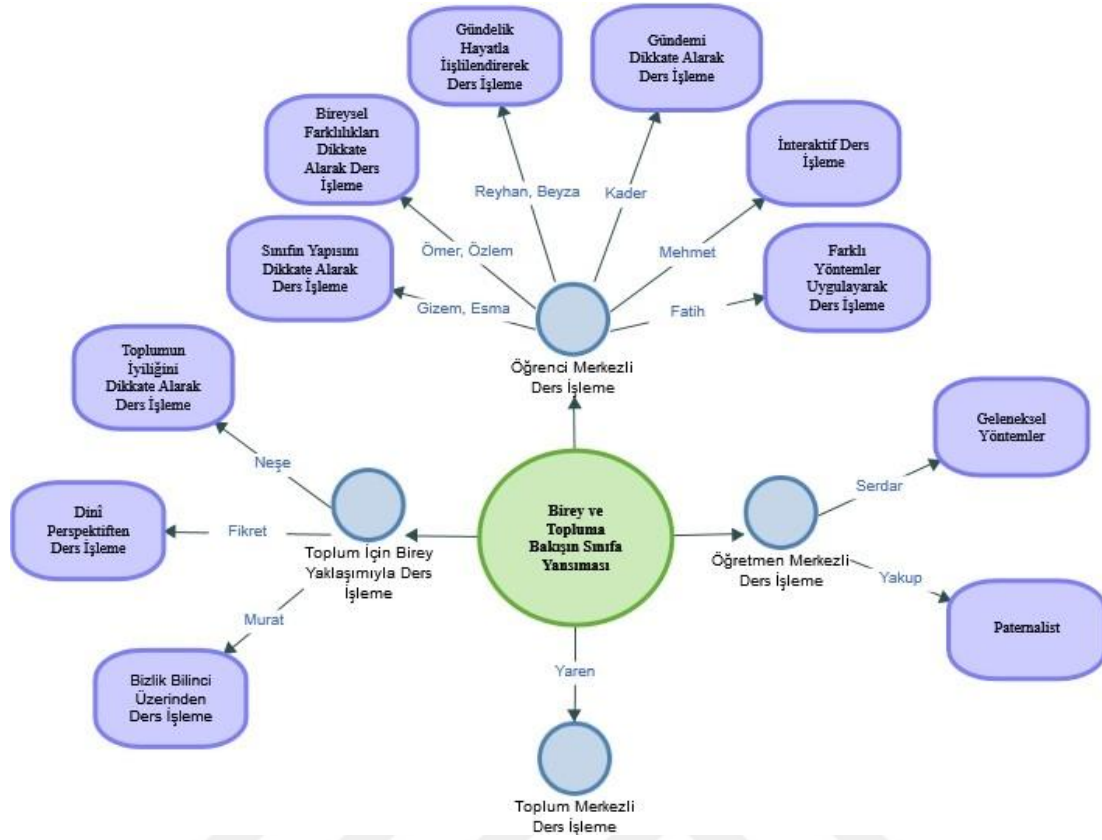
Mevzuya *paternalist* bir perspektiften bakan Serdar, toplumu kurtarmak için bireyi ön plana çıkarmaktadır: “Benim için aslında bireyi kurtarmak daha önemli. Çünkü bireyden hareketle topluma ulaşmaya çalışıyorum ben genelde. Ondan dolayı birey daha önemli. ... Yani bir çiçekle bahar gelmez misali, ama her bahar bir çiçekle başlıyor. O düşünceden ben okulda da aynısı yani bir öğrenciyi kurtardığım zaman, o öğrenci başka kişileri de kurtaracak. Ben bir öğrenciyi örneğin okulda namaza başlattım; o, yanındaki arkadaşlarını başlatıyor. Veyahut da bir öğrenci tesettüre benim teşviklerimle giriyor onu görenler, etkilenenler ondan hareketle giriyor. Yani aslında bireyden topluma ulaşmak daha önemli benim için.” Serdar da Reyhan, Esmâ ve Kader gibi aslında bireylerin nicelik açısından çoğaldığında topluma dokunma fırsatı sunacağını belirtmesine rağmen, özellikle öğrencileri kurtarma amacı olduğunun altını çizmesi, önemlidir.

Toplum: Birey ve toplum ilişkisine dair öğretmenlerin bir kısmının görüşü *toplum* kavramı etrafında şekillenmektedir. Bu bağlamda bireyin tek başına bir anlam ifade etmediğine dikkat çeken Beyza, toplumun bireylerden oluştuğunu belirtmesine rağmen önceliğinin her zaman *toplumsalıcı* olduğunu net bir şekilde ifade etmektedir: “Toplumsal. ... Çünkü biz toplum olmayı başarabilirsek zaten varız. Birey tek başına bir anlam ifade etmiyor. Ha bireyler bir topluluğu oluşturduğu için bir anlam ifade ediyor diye düşünüyorum. ... Her zaman toplumun huzuru, refahı önemli. Toplum da bireylerden oluşur tabii ki ama bireyselcilik değil, toplumsalcılık.” Özlem ve Gizem gibi birey ve toplum ilişkisinin konuya göre değişeceğini vurgulayan Yaren, onlardan farklı olarak tıpkı Beyza gibi kendisinin biraz daha toplumcu olduğunu dile getirmektedir: “... Bazı durumlarda bireyi öncelemek gerekirken bazı durumlarda toplumu öncelemek gerekiyor. ... Ben biraz daha toplumcuyum. ... Daha topluma yönelik hareket etmeye çalışıyorum.” Erdem ve Mehmet de bu konudaki düşüncelerini benzer şekilde dile getirmektedir.

Toplumu ön plana çıkaran Neşe, düşüncelerini *vatan ve millet* unsurlarına dikkat çekerek açıklamaktadır: “... Ben vatan, millet olarak düşünüyorum toplum dediğin şeyi, toplumu tercih ederim. ... Birey gerekirse onun için ölebilir bile, hayatını da yok sayabilir. Ama bireyin öncelendiği yer olur mu? Olabilir. Ama en önce toplum.”

3.1.3.2. Birey ve Topluma Bakışın Sınıfa Yansıması

Öğretmenlerin birey ve toplumla ilgili fikirleri ile ders işleyişleri arasındaki ilişkiyi görebilmek için onlara “Bu konu hakkındaki kendi fikirlerinizi ve DKAB derslerinin genel yapısını ve içeriğini dikkate aldığınızda derslerinizi nasıl işliyorsunuz?” ve “Sınıf içi uygulamalarınızdan örnekler verebilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları, Şekil 12’de de görüldüğü üzere dört kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu, *öğrenci merkezli yaklaşımla* ders işlediğine işaret ederken; iki öğretmen, *öğretmen merkezli* bir şekilde ders işlediğini dile getirmektedir. Bir öğretmen de *toplum merkezli yaklaşımlarla ders işlediğini* ifade ederken bir kısmı da *toplum için birey yaklaşımıyla ders işlediğini* belirtmiştir.



Şekil 12. Birey ve topluma bakışın sınıfa yansımaları

Öğrenci Merkezli Ders İşleme: Öğretmenlerin çoğu, *öğrenci merkezli ders işlediğini* belirtmekle birlikte fikirlerini açıklarken farklı noktalara temas etmektedir. Çalıştığı okulda farklı inançlardan öğrencileri olduğu için onların iyi insan olmalarını önemseyen Gizem, müfredata bağlı kaldığını ve *sınıfın yapısını dikkate alarak ders işlediğini* dile getirmektedir: “... Ben derslerime önce sınıfımı tanıyarak başlıyorum. Eskiden şey yapıyordum her sınıfta aynı konuyu anlatmalıyım, ama sonra baktım ki hayır. Her sınıfta konu aynı olsa da aynı şekilde işlenmez. Önce sınıfın dinamiğini öğren, buradaki öğrenci profili ne, nasıl ve neyden anlıyor? ... O yüzden ben derslerimi işlerken sınıfın içeriğine göre bir şey yapıyorum, uygulama yapıyorum diyebilirim. Önemli olan benim için öğrenciyi ve o sınıfı tanımak.” Esmâ da Gizem gibi sınıfın yapısına uygun olacak şekilde derslerini işlediğini ifade etmektedir.

Ders içeriğinin toptancı bir yaklaşıma sahip olduğuna dikkat çeken Ömer, öğrenci merkezli ders işleme yöntemine uygun olacak şekilde *bireysel farklılıkları dikkate aldığını* belirtmektedir: “... Dersin işleniş yapısı olarak daha toptancı bir bakış açısı var. ... Dolayısıyla biz bunu ne yapıyoruz? Bir şekilde satır aralarında, özel

görüşmelerle yahut öğrencinin bize sorduğu soruları fark ederek, onun farklı bir görüşe sahip olduğunu fark ettikten sonra bireysel görüşmelerde biz bunu çözebiliyoruz. ... Orada daha ziyade ya bireysel görüşmeyi tercih ediyoruz ya da üçüncü bir kişi varmış gibi oradaki herhangi birine işaret etmeden ortak bir anlatım yöntemiyle onu çözmeye çalışıyoruz” Öğrencilerin farklı inanç yönelimlerinde bilinçli olmadıklarının altını çizen Özlem de bireysel farklılıkları dikkate alarak ders işlediğini söylemektedir: “... Mesela sınıftaki herkes Müslüman değil, herkes Müslümanmış gibi anlatmıyorum. Öyle söyleyeyim. O sınıftaki o diğer bireyleri de göz önünde bulunduruyorum mutlaka. ...”

Öğrenci merkezli ders işleyen Reyhan, soru cevap yöntemini çok kullandığını belirtmekle birlikte aynı zamanda ders içeriklerini *gündelik hayatla ilişkilendirerek* öğrencileri derse kattığını dile getirmektedir: “... Din Kültürü kavramını herkes bildiği için bir yorumu, bir hayat hikâyesi, bir cinlerle hikâyesi, bir bilmem nesi var. O yüzden öğrenciyi konuşturduğun zaman derse katabiliyorsun, yoksa öğrenci uyuyor. Bu yüzden mesela bugünkü 10. sınıf konumda mesela peygamberimizin aile içi yaşantısı, eşine yardım ederdi falan; onu öğrenciye soruyorum. Diyorum ki baban diyorum seninle ilgilenir mi, eve geldiğinde bugün okul nasıl geçti diye sorar mı, kendi torunlarıyla namaz kılarken eğilip kalkarken üstüne atlıyorlar, baban seni öper mi, işte merhameti gösterir mi falan öğrenciyi konuşturuyorum. ...” Bu konuda benzer düşüncelere sahip olan Beyza; ayrıca ders işlerken video, resim, sunu gibi materyallerden faydalandığına dikkat çekmektedir: “... Dersimin yarısı böyle onların gündelik merakları, dinî işte soruları, kaygıları bunlara yönelik oluyor. ... Ders işlerken de yine onları hani meraklandıracak, eğer konuyla ilgili bir video varsa, bir resim varsa o konuyu çağrıştıracak öyle bir şey sunuyorum. ... Bu şekilde slayt, video, resim ve soru cevap, beyin fırtınası bunları kullanıyorum. ... Ama öğrenciler derse gerçekten aktif katılıyor. Hatta öğretmenler odasında konuşuyoruz mesela onlar öğrencilerin ne kadar sessiz olduğunu, derse katılmadığını söylüyor. Çünkü ilgi duymuyorlar. Ama dine karşı ve dinî güncel meselelere karşı ilgililer.” Burada üzerinde durulması gereken nokta, Beyza’nın birey toplum ilişkisinde toplumu merkeze çıkarmasına rağmen derslerini öğrenci merkezli işlemesidir.

Gündemi *dikkate alarak ders işlediğini* belirten Kader, bu noktada okulun başarısının ve öğrencilerin ilgilerinin önemli olduğunu ifade etmektedir: “... İşte

peygamberler tarihinden bahsederken Filistin meselesine mesela bu ara değiniyoruz. Bu şekilde yani gündemde ne varsa bir şekilde onu bağdaştırmaya çalışıyoruz ki çocukların da aklında kalsın. Ama tabi bu, lisenin ne kadar iyi olduğuyla ilgili biraz tabii değişkenlik gösterebiliyor. ...”

Ders içeriği yetersiz olsa bile öğretmenin mesleki tecrübesi ile içeriği doldurabileceğini ifade eden Mehmet, derslerini *interaktif* biçimde yürütmektedir: “Derslerimi genelde soru cevap şeklinde interaktif bir şekilde işlemeye çalışırım.”

Öğrenci merkezli ders işleyen öğretmenlerden Fatih ise tablo okuması, film okuması gibi *farklı yöntemler uyguladığını* belirtmektedir: “... Mesela bir adalet konusu işliyorsunuz, karşınıza onlarca tablo çıkıyor ya da atıyorum Allah inancı, tablo çıkıyor karşınıza. Ve çocuk, karşısında tablo okuyan bir öğretmen gördüğünde çok şaşıyor, hele (...) lisesinde. Yani klişenin dışına çıkıyor ya. Ya da film okuması yapıyorum. ... Michelangelo Caravaggio’nun bir tablosu var Thomas’ın Şüphesi diye. Orada şüpheciliğin ne kadar anlamsız olduğunu anlatan çok güzel bir tablo, müthiş bir hikâyesi var İsa ile ilgili. Bunun okumasını yaptım mesela geçen gün. Hocam çok tesir ediyor.” Düşüncelerini bu sözlerle açıklayan Fatih, gelinen noktada ders içeriklerinin çok dinî kaldığını iddia etmektedir.

Öğretmen Merkezli Yaklaşımla Ders İşleme: İki öğretmenin *öğretmen merkezli yaklaşımla ders işlediği* görülmektedir. Bu öğretmenlerden biri olan Serdar, her ne kadar akıllı tahta ile ders içeriğini zenginleştirmeye çalıştığını ifade etse de sınıf içi uygulamalarında *geleneksel yöntemleri* kullanmaktadır: “Dersimiz daha çok sınıflarda akıllı tahta üzerinden gidiyor. Ama bazı sınıflarda akıllı tahta çalışmıyor, kitap üzerinden gidiyoruz. Hem okuma tarzı, veyahut da ödev bazında bazen öğrenciler gönüllü istiyor hocam bu konuyu ben anlatabilir miyim diye; öğrenciler anlatıyor, biz dinliyoruz. Veyahut da biz anlatıyoruz, onlar dinliyor. Yazdırma ödevleri de oluyor; derste de yazdırabiliyoruz, o şekilde işleniyor genelde dersimiz.”

Paternalist bir yaklaşımla ders işlediği anlaşılan Yakup, derslerin hayatta karşılığı olacak şekilde işlenmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır: “... Toplumun bir parçasıdır o çocuklar. Dolayısıyla toplumdaki rolü, toplumdaki karşılaşacağı olaylar, olgular dinî bağlamda nasıl bir karşılık buluyor; bunları vermek durumundayız. Eğer hiçbir karşılığı yoksa verdiğin dinî ilkenin, kuralın hiçbir anlam

ifade etmez. Muhakkak hayatta bir karşılığının olması gerekir, ki çocuk işime yarayacak diye onu dinlesin ve öğrensin.”

Toplum Merkezli Ders İşleme: Ders içeriğinden de hareketle daha çok *toplum merkezli ders işlediğini* belirten Yaren, öğrenciyi merkeze aldığı anda dersin daha ilgi çekici hâle geldiğini belirtse de dersin yapısı gereği bireyi merkeze alarak ders işleyemediğini dile getirmektedir: “Genellikle karşınızdaki kitle biraz karmaşık bir kitle olduğu için topluma yönelik ders işlemeye çalışıyorum. Zaten yapısı da bunu gerektiriyor aslında. Çünkü çok genel bir konu anlatımı var. ... Ama DKAB dersi genel olarak toplumu önceleyip topluma yönelik bir ders anlatmayı gerektiriyor, çok bireyci olamıyoruz derste.” Benzer fikirlere sahip olan Erdem, ayrıca derslerinde internet ve akıllı tahtanın yanı sıra Diyanet ve MEB’in kaynaklarından yararlandığını da ifade etmektedir.

Toplum İçin Birey Yaklaşımıyla Ders İşleme: Öğretmenlerin bir kısmının ise *toplum için birey yaklaşımıyla ders işlediği* anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan Neşe, bireyin iyiliğini *toplumun iyiliği* için arzulamaktadır: “Ya daha çok konuya bağlı olarak başlıyorum, ama onun sonu tabii ki toplumun iyileşmesi için bireyin iyi bir birey olması, toplumu oluşturan parçalar sonuçta onlar. Önce kişinin ahlakının ve kendisinin iyi olması, ama bunun da yine toplum olarak iyi olmamız için lazım olduğuyla alakalı. Oradan oraya bağlıyorum her seferinde.”

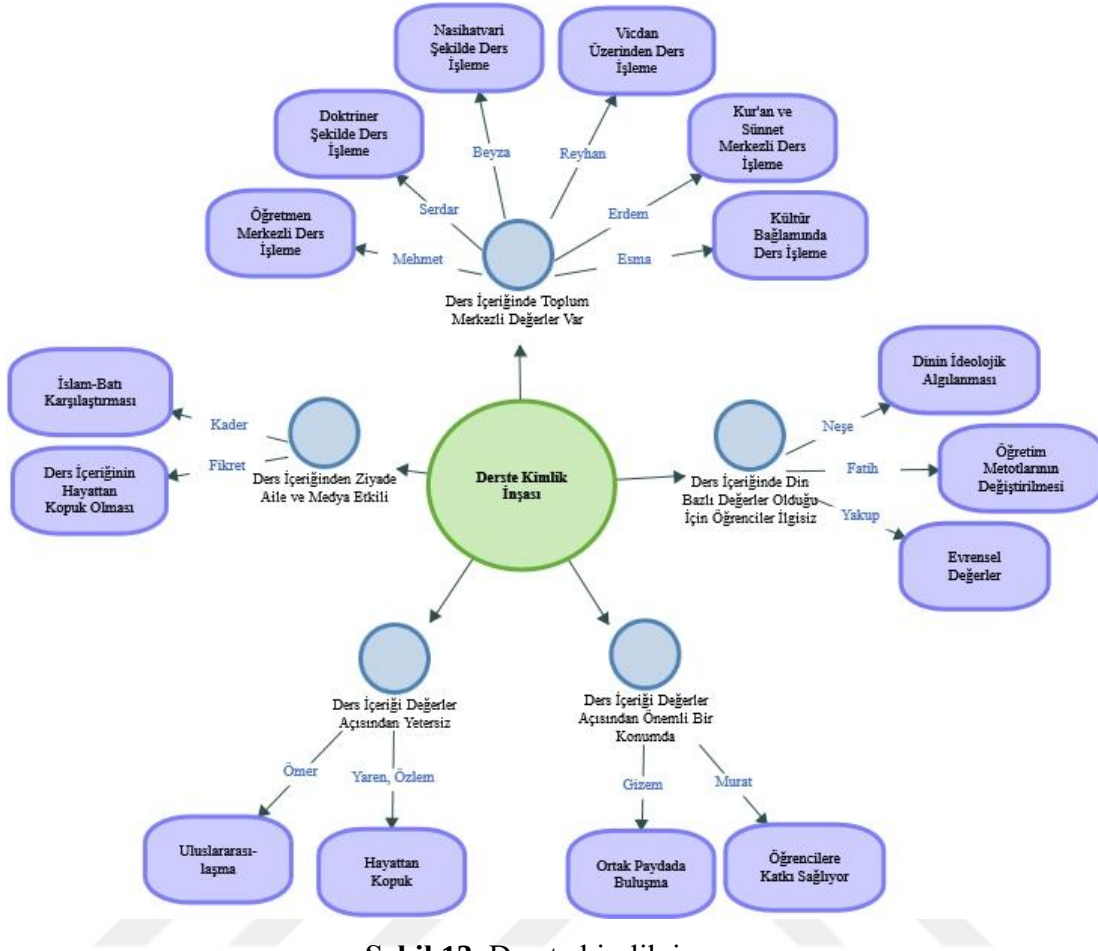
Benzer yaklaşıma sahip olan Fikret’in *dini perspektiften ders işlediği* dikkat çekmektedir: “Ben genelde mesela hani İslam’ın ya da Allah’ın yaratmış olduğu mükemmel varlık, insandan yola çıkarak insanın bozulmasıyla toplumun bozulması böyle bir ilişki kurarak daha çok anlatma şeyindeyiz. Bir de hani din, kendisi kutsaldır, ama dini yaşayanla din arasındaki bir uçurumun neden kaynaklandığını yine insan özelinde anlatmaya çalışıyoruz.”

Murat ise *bizlik bilinci üzerinden ders işlediğini* belirtirken eğitimin zorunlu olma sebebine işaret ederek ders işleme usulünü açıklamaktadır: “Yani burada, yani şunu önceliyorum diyemem. Önce karşıdaki insanın bilgilenmesi, birey olarak önceliğimiz. Ama bunu, o, yani benliği bizlikten bizliği benlikten ayırarak anlatacağımızı düşünmüyorum. Yani tamam orada bir ben idraki oluşturmaya çalışıyoruz öncelikle. Yani inancın en temel şeyi bu. Bir benlik duygusu vermektir. ... Bir toplum içinde ancak insan olarak anlamlı hâle geliyor. Dolayısıyla o içinde

bulunduğu bizi, bizi anlaması ki modern ulus devletlerle eğitimin zorunlu hâle gelmesinin sebebi de budur zaten. Yani o bizlik bilincini vermek. Hani bunu şu öncedir, şu sonradır diye şu anda ayırt edemiyorum. Ama, ama şu; tarihi bile anlatırken o toplumu bile anlatırken o bizlik duygusunu vermeye çalışırken o tarihin içinde o bütünün içindeki hikâyede kişinin kendisine yer bulması daha önemli. Sanki şimdi düşündüğümde evet, birey olarak sizin hikâyeniz bu ve siz şöyle bir bütün içindesiniz. Daha öncelikli gibi geliyor evet.”

3.1.3.3. Derste Kimlik İnşası

Öğretmenlerin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlarıyla ilgili fikirlerindeki tutarlılığı ve derinliği görmek amacıyla onlara “Öğrencilerin kimlik kazanması noktasında DKAB derslerinin içeriğinden hareketle derslerinizi nasıl işliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Şekil 13’te de görüldüğü üzere cevaplar, beş kategoride toplanmıştır. Bu konuda öğretmenlerin çoğu, *ders içeriğinde toplum merkezli değerlerin hâkim olduğunu* ifade ederken; bir kısmı, *ders içeriğinde din bazlı değerler olduğu için öğrencilerin ilgisiz kaldığını*; bir kısmı, *ders içeriğinin değerler açısından önemli bir konumda olduğunu*; bir kısmı, *ders içeriğinin değerler açısından yetersiz olduğunu*; bir kısmı da *ders içeriğinden ziyade aile ve medyanın etkili olduğunu* dile getirmiştir. Şekilden de anlaşıldığı üzere öğretmenlerin ders içerikleri ve uygulamaları arasında farklılaşmalar mevcuttur.



Şekil 13. Derste kimlik inşası

Ders İçerisinde Toplum Merkezli Değerler Var: Öğretmenlerin bir kısmı, kimlik ve ders ilişkisini değerlendirirken ders içeriği üzerinden yorumlar yaparak *ders içeriğinde toplum merkezli değerlerin varlığına* dikkat çekmekte; ayrıca farklı noktalara temas ederek fikirlerini detaylandırmaktadır.

Bu öğretmenlerden biri olan Mehmet, *öğretmen merkezli* ders işlediğini dile getirmektedir: “... Çünkü sadece fikir ve düşüncelerin aktarımı değil, aynı zamanda duyguların aktarımını da dikkate alıyorum. Bu yüzden öğretmeni bir rol model olarak kabul ediyorum. ... O yüzden de kullandığım metot ve yöntem geleneksel yöntem ve metot olarak görülüyor. ...”

Benzer şekilde toplum merkezli değerlerin altını çizen Serdar, önceki başlıklardaki fikirlerini de destekleyecek biçimde *doktriner şekilde ders işlemektedir*: “... Ahlaktan hareketle biz çocukların kimliğini oluşturmaya çalışıyoruz. İşte ne bileyim büyüklerine saygıyı, işte küçüklerine sevgiyi veyahut da bir otobüste şehit

yakınlarına, gazilere, işte engellilere yer verilmesini, öğretmenlerini gördüğü zaman saygılı davranmasını vb. bunları öğretiyoruz. Yani bu değerleri kazansınlar, ondan sonra bilgiyi yüklüyoruz. Yani bilgi, bizatihi yetmiyor, ahlak olacak, ahlaktan sonra yani bilgi olursa daha bütünsel bir öğrenci profili ortaya çıkıyor.”

Ders kitabında yardımseverlik gibi toplum merkezli değerlerin çokça tekrar ettiğine dikkat çeken Beyza, bu konuları *nasihatvari şekilde işlemek* zorunda kaldığını belirtmektedir: “İşte en zor olan bunlar oluyor. Çünkü hep öğüt veriyor gibi hissediyorum. ... Biraz öğüt verir gibi oluyor bu konular. Şöyle olalım, böyle olalım gibi.”

Konuya toplumsal perspektiften yaklaşan Reyhan, çalıştığı okul ve veli profilinden de hareketle *vicdan üzerinden değer konularını işlediğini* dile getirmektedir: “...Sigarasından hapına en, en şey yani can alıcı, vicdanına oynayabilecek tek nokta din kültürü oluyor. Çünkü aile yapısında bir din var. Çocuk din kültürünü önemsiyor. Hani şundan korkuyor; Allah beni çarpar, yok işte o çarpar, bu çarpar bundan korktuğu için yine bir tık daha din kültürüyle etkileyebiliyorsun. Sana zarar veriyor bu diyorsun, o umurunda olmuyor. Biyoloji dersi için bunları biyolojide akciğere zarar dese bile adamın hiç zorunda değil. Ama din kültüründe, vicdandan vurunca bunun karşılığı oluyor. ...”

Konuya toplum merkezli yaklaşan Erdem, “*Kur’an ve sünnet* ışığında bir kimlik kazandırmaya” çalıştığını ifade etmektedir.

Esmâ ise inancın ötesinde dinin *kültür bağlamında öğretilmesini* gerekli görmektedir: “Yani şeyde Kemal Tahir diyor ya hani talebelerine Kur’an’ı öğrenin diyor, toplumu öğrenmek için. Sol cenahtan bir yazar, ama diyor ki Kur’an’ı öğrenin, ben öyle diyorum. Yani siz bu kültürün macunundan çıkmışsınız. Ya buradan çıkmışsınız, siz bu kültürün insanısınız. Ne kadar böyle dökseniz ben bu kültürün insanı değilim deseniz bile o bir kere kodlanmış sizde. ...” Ayrıca Esmâ; gezi, yarışma, piknik gibi ders dışı faaliyetlerle dersini işlediğini ve bunların öğrenciler üzerinde etkili olduğunu da belirtmektedir: “Değerler noktasında dediğim gibi dersi böyle anlatıyorsun, hani test veriyorsun, anlatıyorsun; ama dersin dışındaki mesela ben çok gezi düzenlemeye çalışırım. Gezidir işte, yarışmalarla. Biraz da gezi. Çünkü gezilerin; müze gezisi olur, piknik olur, işte farklı alanda olur. Çok, öğrencilerde çok anı biriktiğini düşünüyorum. ...”

Ders İçeriğinde Din Bazlı Değerler Olduğu İçin Öğrenciler İlgisiz: Ders içeriğinde din bazlı değerler olduğu için öğrencilerin ilgisiz olduğuna dikkat çeken öğretmenler de görüşlerini farklı hususları merkeze alarak ifade etmektedirler. Bu öğretmenlerden biri olan Neşe, öğrencilerin din bazlı değere kayıtsız kalma nedenini dinin ideolojik algılanmasına bağlamaktadır: “DKAB derslerinin içeriği normal şartlarda tam oraya doğru, ama din bazlı anlattığımız için sürekli ve bu yeni kuşak bundan rahatsız olduğu için mesela ben yine aynı şeye geleceğim, vatanın milletin korunmasıyla alakalı bir şey anlatırken şehitlikten bahsediyorum, çocuk bundan rahatsız oluyor artık, eskisi gibi değil. Çocuk, buraya başka bir kavram istiyor. Çünkü şimdiki çocuklar dinle alakalı kısımdan rahatsızlar. ... Yani din ideolojik bir şey olarak algılanıyor artık, siyasi bir şey olarak algılanıyor çocuk tarafından.”

Benzer şekilde din bazlı değerlere öğrencilerin ilgisiz olduğuna dikkat çeken Fatih, *öğretim metotlarının değiştirilmesini* gerekli görmektedir: “Yani öğrencinin karşısına sırf günah mefhumuyla çıkıyoruz ya günah mefhumu. Ve din eşittir günah diye çocuk algılıyorsa ne vereceğiz bu insana? Çünkü bu insanların derdi itirazkâr zaten yani. Siyasete, iktidara, olmuşluğa, mevcudiyete, dine hep itiraz, hep muhalefet ediyor bu insanlar. Muhalefiyet diye bir şeyin üzerine bir de hâlâ daha böyle üstüne basa basa illa buna inanacaksın demenin bir anlamı var mı? Evet Allah’a inandırmaya çalışırım, ama metotlarımız artık kendini yalnız metotları olması mümkün değil.”

Dinî değerlere ilgisizliğe işaret eden Yakup; mümin, ateist gibi her gruptan insanı kapsadığını düşündüğü *evrensel değerlere* odaklanmak gerektiğine dikkat çekmektedir: “Yani değerler eğitimi deyince yine dinî değerlerden bahsediyoruz. Burada daha evrensel değerlerden; yani yalan söylemek ateist için de kötüdür, yani bir mümin için de kötüdür. Bunu nasıl vereceğiz biz? Bunları vermemiz lazım. Bunun üzerine gerçekten kafa yormak lazım. Şimdi bakıyorsun ya bölünmüş ülke, zihinsel olarak bölünmüş. Farklı dünyanın insanları.” Yakup, bu konuda ayrıca öğretmenin sınıf ortamında çocukları etkileme şansının da az olduğunu düşünmektedir.

Ders İçeriği Değerler Açısından Önemli Bir Konumda: Öğretmenlerin bir kısmı, *ders içeriğinin değerler açısından önemli bir konumda* olduğu kanaatindedir. Değerler konusunun sadece DKAB derslerine kaldığı için zümrenin iş yükünü artırdığını ve zaman açısından zorlandıklarını belirten Murat, yine de *öğrencilere bu konuda katkı sağladıklarını* düşünmektedir: “Millî Eğitim müfredatı açısından bu

değerler eğitimi dediğimiz şey tamamen Din Kültürü dersinin üzerine bırakılmıştır. ... Bu kadar geniş bir konu alanında, evet çok şey verebiliriz, çok şey anlatıyoruz, sadece DKAB derslerinin üzerinde kaldığı için değerler eğitimi, bu anlamda az, ama Din Kültürü dersinin ders saati müfredat açısından baktığımızda bence önemli. Ben çok şey kattığımızı düşünüyorum.”

Değerler konusunda ders içeriğini önemli bulan Gizem, kozmopolit bir okul ortamında çalıştığına dikkat çekerek *ortak paydada buluşmayı* merkeze almaktadır: “...Hani din evet önemli, ama inanmayan öğrencim de var, ama farklı mezhepten öğrencim de var, farklı inançtan bu okulumda yok önceden vardı. O sebeple de önce iyiliği ve kötülüğü anlamalarını, farklı düşünebileceklerini, birbirlerini anlamalarını, ortak payda da anlayış ve sevgi üzerine kurmaya çalıştığımı düşünüyorum hani genel baktığımda. ...”

Ders İçeriği Değerler Açısından Yetersiz: Öğretmenlerin bazıları ise *ders içeriğinin değerler açısından yetersiz* olduğuna dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerden biri olan Yaren, içeriklerin aynı zamanda *hayattan kopuk* olduğunu da ifade ederek ders içeriğini zenginleştirdiğini dile getirmektedir: “Yani şöyle; kitapların ve dersin içeriklerini açıkçası ben aslında kendi açımdan, öğrencilerin çok ihtiyaçlarına yönelik olarak, hani ihtiyaçlarını ya da şu dönemdeki soru işaretlerini karşıladığını düşünmüyorum maalesef. Ya biraz eksik kalıyor kitaplarımız, ders içerikleri, öğretim programı. O yüzden genellikle o boşlukları ben doldurmaya çalışıyorum. ... Birkaç ders önce şirke ilgili bir konudan bahsettik, kitapta çok kısa bir şey geçmişti, ama mesela çocukların bugün şirke düşmek, ya şirke alakalı hani çok basit tanımı var kitaba göre; işte Allah’a ortak koşmak. Ama onların kafasında Allah’a ortak koşmak dediğimizde çok büyük bir şey oluşmuyor. Çünkü Allah’a ortak koşmanın nasıl bir şey olduğunu hiç görmediler, tecrübe etmediler hani. Biz hep putperestlikten gidiyoruz bunu anlatırken. Hâlbuki bugün de yaptığımız bazı şeyler, bizi şirke götürebilecek şeyler ve onlar bugün mesela gençlerin çok garip alışkanlıkları var işte duymuşsundur belki manifest yapıyorlar, ritüel yapıyorlar. ... Orada mutlaka bir şekilde bu tarz olaylar varsa güncelle bağlantı kurabileceğim ders kitabından bir noktayı alıyorum ve onu oraya taşıyorum ki çocuklar bunu güncelde yapıyor, onu hatırlatayım çocuklara ve hani bu yaptıklarının böyle bir tehlikesi olduğunu bilsinler diye.” Özlem’in fikirleri de bu konuda aynı doğrultudadır.

Ders içeriğinin değerler açısından yetersiz olduğunu düşünen Ömer ise bu konuda *uluslararasılaşmayı* ön plana çıkarmaktadır: “Şimdi tabii ki okul ders kitaplarında, ünitelerde tabii ki bu, bunlar var. ... Ama burada sadece salt bir bilgi yeterli olmadığını gözlemliyorum. Siz iyilikten, iyiliğin çok önemli bir şey olduğundan bahsedebilirsiniz veya erdemli olmaktan bahsedebilirsiniz ama bu erdemli oluşun sonuçları ona uygun zemin, ona uygun toplum ve ona uygun bir insan yetiştirme noktasında yeterli bir argüman yok kitaplarda. ... Müslümanlığın, İslamiyet’in entegre olabileceği, ulaşabileceği noktalardaki o kültürel değerlere ne kadar sahibiz ve bunları ne kadar kitabımıza, ünitemize aldığımız noktasında endişelerim var açıkçası. Bu noktada çok şey değiliz, uluslararası, evrensel bir müfredatımız yok. ... Yani dünyada dünya mazlumları için çok şeyler yapılıyor biliyoruz belki ama bunlar çok lokal kalıyor, işte bir IHH’mız var diyelim işte dünyadaki herhangi bir şeye giden. Ama Müslüman bir kimlikle daha dünya çapında, daha büyük bir ekonomik havuzu olan, bütçesi olan şeyimiz yok. ...”

Ders İçeriğinden Ziyade Aile ve Medya Etkili: Öğretmenlerin bir kısmı ise *değerler konusunda derslerin değil, aile ve medyanın etkili* olduğunun altını çizmekte ve mevzuya farklı noktalardan yaklaşmaktadır. Örneğin Kader, öğrencilerin zihin dünyalarında *İslam-Batı karşılaştırması* olduğunu ve Batıya imrendiklerini dile getirmektedir: “Yani onlara bir altyapı vermeye çalışıyoruz açıkçası İslamiyet’le ilgili. Çünkü onların kafalarında genelde hani İslam devletleri geri kalmış devletler, Batı Medeniyetleri gelişmiş, Hristiyanlar daha gelişmiş. İslam çok iyi bir şey olsaydı İslam devletleri de gelişmiş olurdu gibi bir perspektif var. Bunun da tabii ki medyadan dolayı olduğunu düşünüyoruz. ... İslamiyet’in aslında çok da yani ne kadar inansalar da İslamiyet’in bizi bir gelişmeye götürmeyeceğini alttan alta böyle yansıtıyorlar, onların da beyninin içine kazınmış çünkü. Bundan dolayı biz biraz daha bunu, bu önyargıyı kırmaya çalışıyoruz.”

Çocukları artık medyanın yetiştirdiğinin altını çizen Fikret, *ders içeriğinin hayattan kopuk olduğuna* dikkat çekmektedir: “... Yani artık çocukları yetiştiren aile değil, o işte sosyal medya hesapları vs. şeyler. Yani o kişilik noktasında bence bu nesil, ciddi problemlili bir nesil. Yani bizi, bir de şöyle bir durum var; hani bizim derslerde vurguladığımız şeyler biz burada bir ders, iki ders anlatıyoruz, ama bizim dışımızdaki hayat tam zıttı bir hayat. Yani çocuk belki içinden şunu da diyordur; ya hoca sen

anlatıyon da hani ne anlatıyon dışarıdaki hayat bambaşka gibisinden. ... İşte kötü söz kullanmayın, birbirinizle konuşurken işte şu şekilde konuşun. Nöbetçi olduğumuz zaman öğrencilerin ağızlarından çıkan on kelimedenden yedisi kötü söz, küfür anlamında. Şimdi çocuklara da bakıyorsun hani biz yetişkinler olarak iyi bir örnek de olamamışız. Trafikte giderken çocuk küfürleşen adamları görüyor, sokakta gezen bağıra bağıra küfredenleri görüyor, televizyonda işte sanatçı diye çıkan insanların böyle argo sözcüklerine gülüp işte sinemalarda filmleri daha çok seyredilmiş. ...”

3.1.4. Tema Değerlendirmesi

Resmî eğitim sistemi; okula gelen bireylerin, devletin ideolojisi doğrultusunda oluşturulan bir kimlik kazanmasını önceleyerek toplumun şekillendirilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Kimlik bağlamında birey merkezli ideolojiler öğrencilerin kendilerine ve içsel ihtiyaçlarına dönük olmalarına; toplum merkezli ideolojiler de dışsal faktörlere ve grup eğilimlerine odaklanmalarına imkân sunmaktadır. Bu unsurların baskınlık durumu ise kimlik noktasında hangi ideolojik yaklaşımın hâkim olduğunu göstermektedir.

2018 DKAB Öğretim Programı bu bağlamda incelendiğinde sabır, yardımlaşma, vatanseverlik, birlik ve beraberlik gibi öğrencilerin yaşadıkları topluma odaklanmasını sağlayan toplum merkezli ideolojik unsurların yoğunlukta olduğu; buna karşın bireyin kendine yönelmesine olanak sunan birey merkezli ideolojik unsurlara ise yok denecek kadar az yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Program’ın giriş bölümünde toplum merkezli ideolojik unsurlara dair içerikler mevcut olmasına rağmen sınıf düzeylerine ait bölümlerde bunu destekleyecek yoğunlukta içeriklere yer verilmemesi de dikkat çekmektedir. Aynı perspektifle değerlendirdiğimiz ders kitaplarında ise durumun değiştiğini söyleyebiliriz. Ders kitaplarında da Program’da olduğu gibi toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirdiğimiz içerikler bulunmakla birlikte Program’dan farklı olarak birey merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren içeriklere fazlaca yer verilmektedir. Ancak Program’da olduğu gibi ders kitaplarında da dinî ve millî değerler özelinde toplum merkezli ideolojik unsurlar ağırlık kazanmaktadır. Bu durum, toplumsal bütünleşmeyi sağlama noktasında dinî ve millî değerlerden yararlanıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin söylemlerinde de Program ve ders kitaplarında olduğu gibi birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlara

yönlendiren ifadelerle karşılaşmakta; fakat toplum merkezli ideolojik unsurların daha baskın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının toplumu öncelediğini belirtmesine karşın öğrenci merkezli ders işlediğini ifade etmesi ise bir tutarsızlık göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durumu, öğretmenlerin idealleri ile realite arasındaki fark olarak yorumlamak mümkündür. Hem öğretim programı ve ders kitaplarının içeriklerinden hem de sınıf ortamındaki öğrenci profillerinden kaynaklanan realite; öğretmenlerin bir taraftan yapmak zorunda oldukları diğer taraftan yapmak istedikleri arasındaki farkı genişletme potansiyeli taşımaktadır.

Kimlik teması kapsamında ele aldığımız Program, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinden ulaştığımız verileri; *toplum odaklı değer ve unsurlar; dinî değerler, millî değerler ve birey odaklı değer ve unsurlar* bağlamında yorumlayabiliriz.

Program’da ve ders kitaplarında aile, vatan, millet, sabır, vatanseverlik, yardımseverlik gibi *toplum odaklı değerler ve unsurlara* yer verildiği görülmekte; benzer değerlerin önceki öğretim programlarında da bulunduğu dikkat çekmektedir. Cumhuriyet dönemindeki öğretim programlarını makbul vatandaş açısından inceleyen Üstel,¹⁷⁵ millî, ahlaki, manevi değerler, millî karakter, saygı, toplumsal iş bölümü, aile, fedakârlık gibi unsurların neredeyse tüm öğretim programlarında vurgulandığını; bununla birlikte Türk toplumunun çoğul olduğuna ilişkin ilk donelerle 1969 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nda karşılaşıldığını belirtmektedir. Vatandaşlık dersi programlarını bireysel, dinî, toplumsal ve millî kimlik bağlamında ele alan Ozan ve Kuş,¹⁷⁶ programlarda dinî kimlikle ilgili içeriklerin az olduğunu ifade ederken toplumsal değerler, yardımlaşma, dayanışma, millî savunma, askerlik gibi unsurların sıklıkla vurgulandığına dikkat çekmektedirler. Gerek Üstel’in gerekse Ozan ve Kuş’un altını çizdiği unsurlara DKAB derslerinde de sıklıkla yer verildiğinin görülmesi, DKAB derslerinin vatandaşlığa ait unsurların kazandırılması noktasında işlevsel bir nitelik taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim 2010 DKAB Öğretim Programlarını vatandaşlık eğitimi bağlamında değerlendiren Nazıroğlu; vatan, millet, asker, bayrak, şehit, gazi gibi kavramların ve bu kavramların taşıdıkları duygusal anlamların öğretim

¹⁷⁵ Bk. Füsün Üstel, “*Makul Vatandaş’ın Peşinde, 2. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2008), 241-263.

¹⁷⁶ Bk. Hüseyin Ozan - Zafer Kuş, “*Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Vatandaşlık Öğretim Programlarında Kimlik İnşası*”, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 8/2 (2021), 237-257.

programlarında önemli bir yer tuttuğuna;¹⁷⁷ ayrıca kültürel açıdan programın amaçlarında Türk kimliğinin vurgulandığına; sadakat, fedakârlık, Türklük, aile, vatan, millet bilincinin önemle üzerinde durulduğuna ve bu konularla ilgili ünite, öğrenme alanı, konu ve kazanımlara yer verildiğine¹⁷⁸ dikkat çekmektedir. Aynı araştırmacı,¹⁷⁹ 2010 DKAB Öğretim Programlarını siyasal toplumsallaşma açısından ele aldığı bir diğer çalışmada da vatan, millet sevgisi, bayrağa ve ulusal marşa saygı gibi değerlere sıkça yer verildiğinin altını çizmekte; buradan hareketle DKAB öğretim programlarında laiklik, Atatürkçülük, bilimsellik gibi Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren önemsenen politik kavramların etkin bir şekilde kullanıldığını ve öğretim programlarının siyasal toplumsallaşma araçları olarak işlev gördüğünü ifade etmektedir.¹⁸⁰ Benzer içeriklere sahip olan 2018 DKAB Öğretim Programı'nın siyasal toplumsallaşma aracı olarak işlev görme durumunun hâlen devam ettiğini söyleyebiliriz.

2018 DKAB Öğretim Programı'nı kültürel temeller bağlamında inceleyen Doğru,¹⁸¹ millî kültür unsurlarından biri olarak ele aldığı dinin, hayatın tüm alanlarına etki etmesi için Program'ın temel felsefesi ve genel amaçlarında kök değerler ve vatanseverlikle alakalı hedeflere yer verildiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca Program'da şehitlik, gazilik, vatan, millet gibi millî ve manevi bütünleşmeyi sağlayan değerlerin öğrencilerde kalıcı hâle getirilmesi gerektiğine yönelik bir yaklaşımın olduğunu da ifade etmektedir.¹⁸² Doğru'nun dikkat çektiği bu değerler, Program'da toplum merkezli ideolojik unsurların varlığına işarettir. 2018 DKAB Öğretim Programları çerçevesinde hazırlanan tüm kademelere ait DKAB ders kitaplarını insan fenomeni bağlamında inceleyen Yorulmaz¹⁸³ da ders kitaplarında aile ve topluma

¹⁷⁷ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 182.

¹⁷⁸ Bk. Bayramali Nazıroğlu, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (2011), 80-87.

¹⁷⁹ Bk. Bayramali Nazıroğlu, "Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye'de Zorunlu Din Dersleri ve Siyasallaşma Toplumsallaşma", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/1 (2016), 199-202.

¹⁸⁰ Nazıroğlu, "Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye'de Zorunlu Din Dersleri ve Siyasallaşma Toplumsallaşma", 209.

¹⁸¹ Çetin Doğru, "Din Eğitiminin Kültürel Temelleri: 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bağlamında Bir İnceleme", *Dergiabant* 12/1 (2024), 286.

¹⁸² Doğru, "Din Eğitiminin Kültürel Temelleri: 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bağlamında Bir İnceleme", 293.

¹⁸³ Ayşe Yorulmaz, *Din Eğitiminde İnsan Fenomenine Teolojik Antropolojik Yaklaşım* (Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022), 335.

ilişkin içeriklerin toplumsal uyum ve birlikteliği vurgulayan ahlaki değerlerin ön plana çıkarıldığını belirtmekte ve bu durumu, öğrencilere dünya görüşü kazandırma noktasında yaşanan hayatın zihinsel şemalarla uyumluluğunu garanti altına alma çabası olarak değerlendirmektedir. Altaş ve Kaya,¹⁸⁴ yasalarda bulunan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırma, millî birlik ve bütünlüğü sağlama gibi hedef ifadelerden hareketle din eğitimi ve öğretimine bütүнleştirici bir rol yüklendiğine dikkat çekmektedirler.

Müfredatları demokratikleşme ve neoliberalleşme unsurları açısından değerlendiren Gençkal Eroler,¹⁸⁵ Ak Parti iktidarı döneminde eğitim sisteminde yaşanan değişimlerle birlikte öğretim programlarında bir taraftan Türk toplumunun millî, manevi, ahlaki değerlerine diğer taraftan girişimci olma, lider olma, risk alma gibi nitelikleri barındıran neoliberal birey tipine ait değerlere yer verildiğine dikkat çekmekte ve bu iki farklı değer grubunun ortaya çıkarabileceği çatışmaların göz ardı edildiğini iddia etmektedir. Gençkal Eroler'in işaret ettiği her iki değer grubunun 2018 DKAB Öğretim Programı'nda da bulunduğunu söyleyebiliriz. Bu durum, Gençkal Eroler'in ileri sürdüğü gibi bir çatışmaya neden olabileceği gibi öğrencilerin bir taraftan kendi toplumsal değerlerine karşı farkındalık kazanmasına diğer taraftan küresel değerlere yönelik bilinçlenmesine katkı sağlama potansiyeli olarak da yorumlanabilir. Böylece hem kendi değerlerini özümsemiş hem de evrensel değerleri içselleştirmiş bireylerin yetişmesine katkı sağlanabilir.

İlköğretim DKAB ders kitaplarının ahlak öğrenme alanına ait ünitelerini inceleyen Şimşek,¹⁸⁶ okuma metinlerinde dinî ve millî değerlerin vurgulandığını ve bu bağlamda kardeşlik, yardımlaşma, dostluk ve akrabalık bağları gibi değerlere yer verildiğini belirtmektedir. 7. sınıf DKAB ders kitabını kök değerler açısından ele alan Ağca ve Meydan¹⁸⁷ da ünitelerde yoğunlukları değişmekle birlikte sabır, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi değerlerin sıklıkla kullanıldığını ve ünite

¹⁸⁴ Nurullah Altaş - Umut Kaya, *Türkiye'de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022)* (İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, 2023), 162-163.

¹⁸⁵ Bk. Gençkal Eroler, "Dindar Nesil Yetiştirmek" *Türkiye'nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*, 195-200.

¹⁸⁶ Bk. Eyüp Şimşek, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları 'Ahlak' Öğrenme Alanlarının İncelenmesi", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2012), 206-208.

¹⁸⁷ Bk. Cihan Ağca - Hasan Meydan, "Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Kök Değerlerin Öğretimi Açısından İncelenmesi", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/1 (2022), 102-113.

kazanımları ile ortaya çıkan değer oranlarının uyumlu olduğunu ifade etmektedir. Benzer içerikler, 2018 DKAB ders kitaplarında da mevcuttur. Buradan hareketle öğretim düzeyi ve program değişiklikleri fark etmeksizin toplum merkezli ideolojik unsurları besleyen değerlere yer verilmeye devam ettiğini söyleyebiliriz. Buna karşın Ağca ve Meydan'ın ünite kazanımları ve değer oranlarına ilişkin ulaştığı sonuç, araştırma verilerimizle uyuşmamaktadır. Bunun sebebi, 2018 DKAB Öğretim Programı'nda sınıf düzeyleri kapsamında değerlerle ilişkili içeriklere çok az yer verilmesine rağmen ders kitaplarında değerlerin çokça bulunmasıdır.

Görüştiğimiz öğretmenlerin önemli bir kısmı, toplumu merkeze alan bir yaklaşıma sahip olmakla birlikte ders işlerken öğrenciyi merkeze aldığını ifade etmekte; ders içeriğinde de toplum merkezli değerlerin baskın olduğunu dile getirmektedir. DKAB öğretmenlerini yetiştiren ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin temel değerlerinin bireycilik ve toplulukçuluk kültürlerine etkisi üzerinde araştırma yapan Erdoğan,¹⁸⁸ öğrencilerde toplumsal güvenlik, iyilikseverlik gibi değerlerin baskın olduğunu belirtmekte öğrencilerin genel anlamda düşük düzeyde dikey bireycilik kültürü puanlarına sahip olduklarını ifade etmektedir. Erdoğan'ın araştırmasının sonuçlarından hareketle ilahiyat fakültesi öğrencilerinde toplum merkezli değerlerin daha yaygın olduğunu ve bu nedenle DKAB öğretmenlerinde de toplum merkezli yaklaşımın varlık gösterdiğini söyleyebiliriz.

Mülakat yaptığımız öğretmelerin bir kısmı, bu konuyla alakalı düşüncelerini açıklarken ders içeriklerinin hayattan kopuk olduğuna dikkat çekmektedir. DKAB öğretmenlerinin 2000 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'yla ilgili görüşlerini konu edinen bir araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, İlköğretim DKAB derslerinin öğrencilerin dinî ihtiyaçlarına cevap vermeyeceğini ifade etmekle birlikte derslerin güncel ve yaşanan hayata uygun hazırlandığını belirtmektedir.¹⁸⁹ Keskiner'in¹⁹⁰ ders kitaplarıyla ilgili araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğu ise ders kitaplarının motive edicilik bağlamında yetersiz olduğuna işaret ederken bunun nedenlerinden biri olarak

¹⁸⁸ Bk. İrfan Erdoğan, "İlahiyat Öğrencilerinde Temel Değerlerin Bireycilik ve Toplulukçuluk Kültürüne Etkisi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 50 (2021), 597-599.

¹⁸⁹ Fatih Çınar, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 3/5 (2012), 23.

¹⁹⁰ Emine Keskiner, "Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: DEM Yayınları, ts.), 459-460.

ders kitaplarının içeriğinde güncelliğin eksik olmasını göstermektedir. Din eğitiminin amaçları arasına hayata ve ihtiyaçlara karşılık gelme maddesini ekleyen Acar,¹⁹¹ son dönemde din eğitiminin sorunlara cevap vermesi gerektiği üzerinde durulduğunu belirtmekte, bununla birlikte mevcut durumun yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Görüştüğümüz öğretmenlerin bazıları, bu konuyu destekleyecek şekilde gençler arasında yaygın olan manifest gibi içeriklerin DKAB derslerinde ele alınması gerektiğinin altını çizmektedir. Ders içeriklerinin hayattan kopuk olması, öğrencilerin kimlik oluşumunda noksanlıklara sebebiyet verebilir. Zira öğrencilerin gündelik hayatta muhatap oldukları birtakım olgular bulunmakta ve bu olguların görmezden gelinmesi, öğrencilerin gerçeklik algılarını zedelemelerine ve bu nedenle kimlik oluşumlarında boşluklar zuhur etmesine neden olabilir.

DKAB dersleri bağlamında ön plana çıkan unsurlardan bir diğeri, birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımların her ikisinden de unsurlar taşıyan *dinî değerler*dir. Bu bağlamda incelediğimiz 2018 DKAB Öğretim Programı'nda dinî değerlerin sınırlı olduğunu; buna karşın ders kitaplarında ise dinî değerlere fazlaca yer verildiğini ifade edebiliriz. Bunun nedenini, Mardin'in¹⁹² altını çizdiği gibi İslam'ın sadece bir din olarak değil, aynı zamanda sosyal kimlik aracı olarak işlev görmesinde arayabiliriz. Kimlik sorununu çözemeyenlerin çözümü İslam'ın kendisine sunduğu dinî gruplarda, tarikatlarda vs. bulacağını belirten Mardin,¹⁹³ başkalarıyla olan problemlerin çözülmesinde ümmet yapısının etkili olduğunu ve konukseverlik, eş dostla iyi geçinme, bayramlarda insanların birbirlerini affetmeleri gibi unsurları; İslam'ın ideolojik yönünü oluşturan ümmet anlayışının tavsiye ettiği davranışlar olarak değerlendirmektedir. Ayrıca Cumhuriyet'in ilk yıllarında dahi vatanperverlik, birlik olma gibi hususlarda ümmet strüktüründen faydalanılması¹⁹⁴ ve İslamcılık akımı benimsenmemesine rağmen dönem dönem din ve din eğitiminin bütünleştirici yönünden faydalanılması;¹⁹⁵ oluşturulmak istenilen kimlik tasavvurunda dinin etki gücünü göstermektedir. Türk kimliğinin Türk kültür tarihi ve Cumhuriyet dönemiyle

¹⁹¹ Ali Kemal Acar, *Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Düşüncesinde Din Eğitimi* (Ankara: Grafiker Yayınları, 2022), 50-51.

¹⁹² Bk. Mardin, *Din ve İdeoloji*, 77.

¹⁹³ Mardin, *Din ve İdeoloji*, 86.

¹⁹⁴ Bk. Mardin, *Din ve İdeoloji*, 145-148.

¹⁹⁵ Bk. Özcan, "İslamcılık".

sınırlı olmadığına işaret eden Güvenç,¹⁹⁶ kimlik konusunda Müslümanlara da alan tanındığını ifade etmektedir. Furat¹⁹⁷ da bu konuda din eğitiminin üzerinde durması gereken en önemli hususlardan birinin farklı coğrafyalarda yaşayan Müslümanların Kur'an ve sünnet doğrultusunda bir üst kimlik tanımlanması olduğunu belirtmekte ve bu noktada tevhit, kardeşlik bağı, birliktelik gibi unsurların işlevsel olacağının altını çizmektedir.

1980 sonrası dönemdeki DKAB ders kitaplarını ideolojik açıdan analiz eden Şen¹⁹⁸ de ders kitaplarında birlik ve bütünlük söylemlerinin hâkim olduğunu ve bunun dinî metinlerle desteklenerek vatanın, devletin, millî birliğin ve dinin sürekli düşman tarafından tehdit altında olduğuna ilişkin söylemlerin yoğunluğuna dikkat çekmektedir. Altınay da 2005 DKAB Öğretim Programı kapsamında hazırlanan ders kitaplarında Türk sufiler üzerinden cesur olma, dindarlık, şehitlik gibi unsurların ön plana çıkarıldığını¹⁹⁹ ve vatanın kanla, ölümle tanımlandığını²⁰⁰ belirtmektedir. Ortaöğretimi bütün eğitim sisteminin bel kemiği olarak nitelendiren Hacıeminoğlu,²⁰¹ ortaöğretimde okuyan öğrencilere ailesine, vatanına ve devletine sadakatle bağlanacak millî ruh ve ülkünün verilemediğini belirterek gençlerin yabancı ideolojilerin elinde oyuncak olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan hareketle öteki üzerinden bir kimlik oluşturulmak istendiğini ve bu kimliğin de millî ve dinî unsurlarla şekillendirilmeye çalışıldığını söyleyebilir; ayrıca din öğretiminde dinin toplumsal bütünleşmeye katkı sağlama potansiyelinden hâlen yararlandığını da ifade edebiliriz. Ancak görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmının ders içeriklerinde din bazlı değerlere yer verildiği için öğrencilerin derse kayıtsız kaldığına dikkat çekmesi ve bunun sebeplerini dinin ideolojik algılanması ve herkesi kapsayan evrensel değerlerin eksikliği gibi hususlara bağlaması; üzerinde durulması gereken bir noktadır. Çünkü bu durum, kamu otoritesinin toplumsal bütünleşme açısından güç olarak gördüğü dinî değerlerin öğrenciler üzerindeki etkisinin azalmaya başladığı göstermektedir. 2004 yılında 14-18

¹⁹⁶ Güvenç, "Cumhuriyet ve Kimlik: Konu, Sorun, Kapsam ve Bağlam", 118.

¹⁹⁷ Ayşe Zişan Furat, *İslam Toplumunda Kimlik Oluşumu ve Din Eğitimi* (Konya: Yediveren Kitap, 2013), 76-79.

¹⁹⁸ Şen, "İktidar ve Eğitim: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarındaki Anlam Dünyası", 109.

¹⁹⁹ Ayşe Gül Altınay, "'Can Veririm, Kan Dökerim': Ders Kitaplarında Militarizm", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*, ed. Gürel Tüzün (İstanbul: Tarih Vakfı, 2009), 156.

²⁰⁰ Altınay, "'Can Veririm, Kan Dökerim': Ders Kitaplarında Militarizm", 159.

²⁰¹ Bk. Necmettin Hacıeminoğlu, *Milliyetçi Eğitim Sistemi* (Ankara: Töre-Devlet Yayınevi, 1976), 64-65.

yaş grubundaki gençlerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin çalışma yapan Acuner'in²⁰² araştırmasına katılan öğrencilerden DKAB dersinin davranışlarında olumlu etkisi olduğunu düşünenlerin ahlaki yargı düzeyinin, olumlu etkisi olmadığını düşünenlerden yüksek olması; DKAB derslerinin öğrencilerin ahlaki davranış sergilemesi üzerindeki etkisini gösterirken görüştüğümüz öğretmenlerin öğrencilerinden mustarip oldukları durumun nedenini ortaya koymaktadır. Zira görüştüğümüz öğretmenlerin geneli, öğrencilerin davranışlarını kendi dönemleriyle kıyaslayarak öğrencilerin davranışlarında ahlaki açıdan eksiklikler olduğunu dile getirmektedir.

Kimlik teması bağlamında ele aldığımız unsurlardan bir diğeri de *millî değerler*dir. Bu perspektifle incelediğimiz 2018 DKAB Öğretim Programı'nda millî değerlere yönlendiren herhangi bir içerikle karşılaşmamakla birlikte ders kitaplarında kimliğin dinî değerler yanında Türklük gibi millî değerler üzerinden tanımlanmasını sağlayan ve toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklerin bir hayli fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, toplumsal bütünleşmeyi sağlama noktasında Türklük gibi millî değerlerden yararlanıldığını göstermektedir. Gökalp'in²⁰³ de altını çizdiği kavim, ümmet, devlet, vatan gibi unsurlar; millî ülkünün yardımcılarıdır. Nitekim Kaplan'ın²⁰⁴ Türk millî eğitiminin ideolojisinin temel kaygılarından birinin öğrencilere milliyetçi değerler aşlamak olduğunu belirtmesi, kimlik teması bağlamında toplum merkezli ideolojik unsurların Türk millî eğitiminde her zaman varlık gösterdiğine işaret eder. 27 Mayıs (1960-1962) ve 12 Eylül (1980-1983) dönemlerine ait ders kitaplarını inceleyen İnal,²⁰⁵ her iki döneme ait ders kitaplarında milliyetçi değerlerin demokratik değerlerden daha fazla olduğunu ve buradan hareketle milliyetçiliğe demokrasiye göre daha fazla yer ve önem verildiğini

²⁰² Hacı Yusuf Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004), 139-141.

²⁰³ Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, 68.

²⁰⁴ Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 390 Türk millî eğitim sisteminin içerisindeki milliyetçi ve dinci değerlerin konumlandırılmasıyla ilgili daha detaylı bilgi için kitap incelenebilir.

²⁰⁵ Kemal İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2004), 167.

belirtmekte; milliyetçi değerler bağlamında da millet,²⁰⁶ kahramanlık ve vatan²⁰⁷ gibi unsurların ön plana çıktığını ifade etmektedir. Değerlendirdiği ders kitaplarında muhafazakâr ve milliyetçi tonların ağırlık kazandığının altını çizen Şen²⁰⁸ de Türk kimliğinin olumlu vasıflarla şekillendirildiğini vurgulamakta; bu kimliğin doğruluk, mütevazılık, bağımsızlık, vatanseverlik gibi değerlerden teşekkül ettiğini belirtmektedir. Ders kitaplarında “biz”in Türklük ve Müslümanlıkla tanımlandığına dikkat çeken Gençkal Eroler,²⁰⁹ bunun sadece DKAB dersleriyle sınırlı kalmadığını tarih gibi derslerde de Türklük ve Müslümanlığın birbirini nasıl desteklediğine yönelik içeriklerin bulunduğunu ve milliyetçiliğin bir versiyonu olarak tanımladığı Türk-İslam sentezi doğrultusunda ders kitaplarında endoktrinasyon yapıldığını ifade etmektedir. Ayrıca Türk Tarih Teziyle birlikte Türk milletin değişmez özelliklerinden biri olarak ordu-millet kavramına müfredat ve ders kitaplarında yer verildiğinin altını çizen Gençkal Eroler,²¹⁰ özellikle vatandaşlık ve tarih ders kitapları üzerinden askerliğin millet kültürünün bir parçası hâline getirildiğini, Türkçülüğün gurur vesilesi olduğunu, Türk-İslam sentezi bağlamında şehitlik, gazilik gibi kavramların ön plana çıkarıldığını vurgulamaktadır. Bahsi geçen bu hususlar, yetiştirilmek istenen insan profilinde önceliğin ne olduğunu göstermekte olup benzer durumun 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında da tezahür ettiğini söyleyebiliriz.

Öte yandan konuyla ilgili araştırma yapan kişilerin bazıları, öğretim programlarında milliyetçilikle ilgili kavramlara çok fazla yer verilmesini eleştirmektedir. Örneğin Tarih Vakfı ve Türkiye İnsan Hakları Vakfının 2009 yılında yayınlanan Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu’nda²¹¹ her konuyla ilgili Kurtuluş Savaşı, bayrak, Atatürk gibi millî değerleri

²⁰⁶ Bk. İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, 245-264.

²⁰⁷ Bk. İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, 273-289.

²⁰⁸ Bk. Şen, “İktidar ve Eğitim: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarındaki Anlam Dünyası”, 115-118.

²⁰⁹ Bk. Gençkal Eroler, “*Dindar Nesil Yetiştirmek*” *Türkiye’nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*, 233-240.

²¹⁰ Bk. Gençkal Eroler, “*Dindar Nesil Yetiştirmek*” *Türkiye’nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*, 214-217.

²¹¹ Bk. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu* (Tarih Vakfı ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı, 2009), 3.

aşılamaaya yönelik içeriklerin sunulması, tenkit edilmekte ve her konuya zorla eklenmeye çalışılan bu içeriklerden uzak durulması tavsiye edilmektedir.

Türk milliyetçiliğinin toplumsal mühendislik projesi olduğunu iddia eden Kadioğlu;²¹² merkeziyetçi, mutlak ve tekçi bir resmî kimliğin oluşturulduğuna; laik Cumhuriyet'te dinî ideolojinin yerine milliyetçiliğin yerleştirildiğine dikkat çekmekte; buradan hareketle Müslüman, Atatürkçü ya da sosyalist Türkiye'de herkesin fundamentalist olduğunu belirterek Türkiye'de cemaatçi ve kolektif bir bilincin geliştiğini ileri sürmektedir. Dinsel ve ulusal kimlik gibi kolektif kimliklere ilişkin temsillerin günlük söylemlerde yer almasının önemine dikkat çeken Bilgin,²¹³ bu durumun grup üyelerinin gruba aidiyetlerini bilmelerini ve başkalarının kendi gruplarına aidiyetlerini ayırt etmelerini sağladığını; ayrıca grup aidiyeti ve grup düşüncesinin de kolektif kimliğin etkili olmasının koşulu olduğunu belirtmektedir. Kadioğlu'nun ve Bilgin'in tespitlerinden hareketle ders kitaplarında dinî ve millî değerlere fazla yer verilmesi, ideal vatandaşın yetiştirilmesi ve bireylere ortak kimlik kazandırılması konusunda ders kitaplarının işlevsel olduğunu göstermektedir. Bu hususta DKAB ders kitaplarının da etkin bir araç olduğunu söyleyebiliriz.

2005 DKAB Öğretim Programı'na ait ders kitaplarını milliyetçilik açısından inceleyen Bora,²¹⁴ Müslümanlığın sistematik bir şekilde millî kimliğin doğal bir bileşeni hâline getirildiğini ve ders kitaplarında bunu destekleyecek içeriklere yer verildiğini ifade etmektedir. Ayrıca Bora,²¹⁵ DKAB ders kitaplarında vatanseverliğin dinle ilişkilendirildiğine ve vatanseverliğin Türklere özgü bir haslet olarak sunulduğuna da dikkat çekmektedir. DKAB ders kitaplarını insan hakları bağlamında değerlendiren Akdağ²¹⁶ da ortaöğretim düzeyindeki kitaplarda millî değerlerin etnik olarak Türklük, dinsel olarak İslamiyet bağlamında ele alındığını ve yurtseverliğin

²¹² Ayşe Kadioğlu, "Milletini Arayan Devlet", *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998), 209-210.

²¹³ Nuri Bilgin, "Cumhuriyet Fikri ve Yurttaş Kimliği", *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998), 145.

²¹⁴ Bk. Tanıl Bora, "Ders Kitaplarında Milliyetçilik 'Siz Bu Ülke İçin Neler Yapmayı Düşünüyorsunuz?'", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*, ed. Gürel Tüzün (İstanbul: Tarih Vakfı, 2009), 125-127.

²¹⁵ Bk. Bora, "Ders Kitaplarında Milliyetçilik 'Siz Bu Ülke İçin Neler Yapmayı Düşünüyorsunuz?'", 132-133.

²¹⁶ Bk. Bülent Akdağ, "Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, ed. Betül Çotuksöken vd. (İstanbul: Tarih Vakfı, 2003), 251-259.

vurgulandığını; Gençkal Eroler²¹⁷ de DKAB ders kitaplarında vatandaşlığın Türklük ve İslamiyet üzerinden kurgulandığını belirtmektedir. Yaptığımız incelemeler neticesinde kimlik açısından 2018 DKAB Öğretim Programı kapsamında hazırlanan ders kitaplarında da benzer hususların üzerinde durulduğu görülmektedir. Ders kitaplarında millî unsurlara bolca yer verilmesine rağmen görüştüğümüz öğretmenlerden sadece biri, birey ve topluma ilişkin fikirlerini ifade ederken vatan ve millet kavramlarının altını çizerek düşüncelerini açıklamaktadır. Buradan hareketle Program ve ders kitabı içeriklerinde vurgulanan millî değerlerin, öğretmenlerin birey ve topluma ilişkin görüşlerinde öncelikli konumda olmadığını söyleyebiliriz.

Kimlik teması bağlamında değerlendirdiğimiz DKAB derslerinde ele aldığımız hususlardan bir diğeri de *birey odaklı değer ve unsurlardır*. Bu içeriklere 2018 DKAB Öğretim Programı'nda çok az yer verildiği dikkat çekerken ders kitaplarında ise birey odaklı değerlerin daha fazla bulunduğu görülmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin bir kısmı da birey ve toplumla ilgili düşüncelerini ders kitaplarındaki içerikleri destekleyecek şekilde birey üzerinden açıklarken önemli bir kısmı ise bireyle ilgili düşüncelerini topluma dayandırmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu, ders işlerken öğrencileri merkeze aldığını belirtmektedir.

Güven,²¹⁸ ders programları ve eğitimsel etkinliklerde ulusal kahramanların vurgulandığını, dinsel ritüeller ve mitlerin ön plana çıkarıldığını öne sürmekte; kültürleşmenin de büyük ölçüde okullar tarafından sağlandığını ve okuldaki süreçler ve içerik yoluyla uygulamaya geçirildiğini ifade etmektedir. Güven'in bu iddiası, Program ve ders kitaplarında kimlik teması bağlamında toplum merkezli ideolojik unsurların baskın olma nedenlerini göstermektedir. Ders kitaplarının yazıldığı dönemin ideolojisi hakkında ipuçları barındırdığını belirten Şen'in²¹⁹ ders kitaplarının kolektif bellek ve ortak davranışlar oluşturma, kimlik tesis etme ve bireyin toplumsal hayatta var olma biçimini etkileme özelliklerine sahip olduğunun altını çizmesi de bu savımızı desteklemektedir. Anlaşılabacağı üzere ortaöğretim DKAB ders kitaplarının da Şen'in bahsettiği bu amaçlara hizmet ettiğini söyleyebiliriz.

²¹⁷ Bk. Gençkal Eroler, “*Dindar Nesil Yetiştirmek*” *Türkiye'nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*, 248-250.

²¹⁸ Güven, *Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, 106.

²¹⁹ Şen, “İktidar ve Eğitim: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarındaki Anlam Dünyası”, 96.

Görüldüğü üzere hem geçmişte hem de günümüzde eğitim birtakım değerlerin, ideolojilerin vs. aktarılması için bir araç gibi işlev görmektedir. Bu nedenle gerek eski programlarda gerekse incelediğimiz 2018 DKAB Öğretim Programı'nda ve muhtemelen bundan sonraki öğretim programlarında da kamu otoritesinin ideolojik yaklaşımları, eğitim sistemlerine yansıyacak; iktidar sahipleriyle aynı ideolojik yaklaşımı benimseyenler bunu desteklerken farklı ideolojik yaklaşımı olanlar da bunu eleştireceklerdir. Tüm bunlar, DKAB derslerindeki birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların ağırlık merkezini ve dengeleri etkileyecektir. Ancak Türk eğitim tarihi göz önüne alındığında toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren millî ve dinî değerlere her dönem yer verildiği ve bu değerlerden faydalandığı dikkat çekmektedir. Zira bu değerler, birlik ve bütünleşmeye katkı sağlamaktadır. Kimlik noktasında toplum merkezli ideolojik unsurların ağırlık kazanma nedenini de topluma bağlı vatandaşlar yetiştirme isteğiyle ilişkilendirebiliriz.

3.2. Otorite

Örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımını görmek için önemli olan bir diğer nokta da neyin güç unsuru olarak benimsendiği noktasında ipuçları veren otorite kavramıdır. Bu temada ilk olarak 2018 DKAB Öğretim Programı'nda otorite olarak sunulan unsurlar, birey ve toplum merkezli ideolojiler açısından ele alınmış, ardından aynı perspektifle değerlendirilen DKAB ders kitaplarından elde edilen verilere sınıf düzeyleri bazında yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler de *otoritenin tanımı*, *otorite ders işleme ilişkisi*, *otorite öğrencileri derse katma ilişkisi* ile *otorite sınıf yönetimi ilişkisi* şeklinde dört alt temada sınıflandırılmıştır. Son olarak da ulaşılan bulgularla literatür tartışması yapılmıştır.

3.2.1. Öğretim Programı

Otorite bağlamında incelenen 2018 DKAB Öğretim Programı'nın giriş bölümünde Tablo 14'te de görüldüğü üzere öğretmen ve öğrencinin öğrenme ortamındaki konumuna ilişkin veriler, yoğunluk kazanmaktadır. Bu bağlamda özellikle *Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçlarında* vurgulanan "... yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme,

beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar...”, “... öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, ...”²²⁰ gibi ifadeler, Program’da öğrenci merkezli öğrenmenin benimsendiğini göstermektedir. Bunun yanında kazanım ve kazanım açıklamalarıyla ilgili genel bilgilerin verildiği bölümde öğretmenin görevi, “... kazanımların gerçekleşmesinde öğrencilere gerekli ortam ve imkânları sunarak öğrenme sürecine rehberlik etmektir.”²²¹ şeklinde tanımlanmaktadır. Bu ibare de yine Program’da öğrenci merkezli yaklaşımın esas alındığına işaret etmektedir.

Tablo 14. 2018 DKAB Öğretim Programı’nın otorite teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	MEB Öğretim Programları					DKAB Öğretim Programının Uygulanması		Programın Yapısı					
			Giriş	Amaç	Perspektif	Ölçme Değerlendirme	Bireysel Gelişim	Temel Felsefe ve Genel Amaçlar	Vizyon	Uygulama	Genel	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Alt Kriterler															
Otorite	10	Allah, Peygamber, Kur'an-ı Kerim, dinî lider gibi dinsel unsurların otorite olarak sunulması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	9	6	8
	11	Devlet otoritesinin yüceltilerek kutsal bir anlam yüklenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	12	Ataerkil aile yapısının sunulması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	13	Birey haklarının otorite (din, devlet vs.) tarafından belirlenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	14	Otoritenin sorgulanamaz yetkisinin vurgulanması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

²²⁰ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

²²¹ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 11.

Tablo 14 (Devam). 2018 DKAB Öğretim Programı’nın otorite teması analizi

15	Özerkliğin önemsenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	Demokrasiyi sağlayan unsurlara yer verilmesi	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	Fikir ayrılıklarının olumlu şekilde algılanması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamına imkân sunulması	-	-	-	-	-	2	-	2	1	-	-	-	-
19	Öğretmen merkezli ve pasif öğrenme ortamına imkân sunulması	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-

Her ne kadar Program’ın felsefesi ve amaçlarında öğrenci merkezli yaklaşımın temele konulduğuna ilişkin ipuçlarıyla karşılaşılsa da sınıf düzeylerine göre kazanım ve kazanım açıklamalarına bakıldığında kazanımlarda öğrenci merkezli bir dilin, kazanım açıklamalarında ise öğretmenin rehberliğinden ziyade öğretmen merkezli bir dilin hâkim olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin 12. sınıf, 4. ünitenin ilk kazanımında hem öğrenci merkezli bir dilin kullanıldığı hem de öğrencilerin bir konu üzerindeki düşüncelerini analiz ederek ifade etmelerine imkân sağlandığı görülmektedir: “Dinî meselelerin çözümünüyle ilgili temel ilke ve yöntemleri analiz eder.”²²² Anlaşılabacağı üzere bu kazanım birey merkezli ideoloji çatısı altında değerlendirilebilir. Bu kazanımın açıklamasına bakıldığında ise hem İslam alimleri otorite olarak sunulduğu hem de öğretmenin ne yapması gerektiği belirtildiği için toplum merkezli ideolojiyi yansıtmaktadır: “Güncel dinî meselelerin çözümü için öne sürülen ilke ve yöntemlerin, İslâm âlimlerinin üzerinde icma ettiği temel esas ve hükümlere ters düşmemesi, bu önerilerin “zarûrât-ı diniye” adı verilen kesin hükümlere aykırı olmaması gibi ilkelere vurgu yapılır.”²²³ Bu örnek, Program’ın temel felsefesi ve yaklaşımıyla özellikle kazanım ve kazanım açıklamaları arasındaki zıtlığa delalet etmektedir.

Program’ın sınıf düzeylerindeki içeriklerine bakıldığında özellikle dinî unsurların otorite olarak sunulduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken husus ise dinî

²²² MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 33.

²²³ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 33.

unsurların kazanımlardan ziyade, kazanım açıklamalarında otorite olarak verilmesidir.²²⁴ Bu durum, öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlandığı vurgulanan Program'ın aslında öğretmenleri de bağlayan bir üslupla kaleme alındığını göstermektedir. Örneğin “Duygu yönetimi, düşünce yönetimi, davranış yönetimi, irade yönetimi gibi konular ayet ve hadislerle ilişkilendirilerek ele alınır.”²²⁵ şeklinde ifade edilen 10. sınıfın 4. ünitesinin 2. kazanımının açıklamasında, aslında bireyin gelişimi için önemli olacak unsurların öğretmenler tarafından ayet ve hadislerle ilişkilendirilerek işlenmesine dair bir yönlendirme söz konusudur. Bu durum, bir taraftan öğretmenin otorite olduğuna diğer taraftan öğretmenin de üstünde bir otoritenin bulunduğu işaret etmektedir. Tablo 14'ten de anlaşılacağı üzere Program'ın giriş bölümünde her ne kadar birey merkezli ideolojilere ait unsurlar ağırlıkta olsa da sınıf düzeylerine göre sunulan içerikte toplum merkezli ideolojiler daha baskındır.

3.2.2. Ders Kitapları

Bu başlıkta sınıf düzeylerine göre ele alınan ders kitaplarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.2.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Otorite teması bağlamında incelenen bu ders kitabında en fazla içeriğin Tablo 15'te de görüldüğü üzere toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 10. maddeyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bu madde kapsamında metin, ayet-hadis, özlü sözler, etkinlik kutuları ve görsel olmak üzere tüm kategorilere ait çeşitli içerikler mevcuttur. İslam dininin merkeze alındığı bir derste böyle bir veriyle karşılaşılması şaşırtıcı olmamakla birlikte Program'da dinler açılımlı bir yaklaşımın benimsendiği²²⁶ göz önünde bulundurulunca Program'la ders kitabı içeriğinin tam olarak örtüştüğünü söylemek güçleşmektedir. Bu maddenin yanı sıra toplum merkezli ideolojik unsurları yansıtan diğer maddelere dair çok az içeriğin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde

²²⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 16, 23, 26.

²²⁵ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 23.

²²⁶ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

birey merkezli ideolojik unsurları yansıtan sadece bir maddeyle bağlantılı az sayıda içerikle karşılaşmaktadır.

Tablo 15. 9. sınıf DKAB ders kitabının otorite teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
Alt Kriterler							
Otorite	10	Allah, Peygamber, Kur'an-ı Kerim, dinî lider gibi dinsel unsurların otorite olarak sunulması	379	115	2	15	23
	11	Devlet otoritesinin yüceltilerek kutsal bir anlam yüklenmesi	1	-	-	-	-
	12	Ataerkil aile yapısının sunulması	-	-	-	-	-
	13	Birey haklarının otorite (din, devlet vs.) tarafından belirlenmesi	1	-	-	-	-
	14	Otoritenin sorgulanamaz yetkisinin vurgulanması	-	-	-	-	-
	15	Özerkliğin önemsenmesi	-	-	-	-	-
	16	Demokrasiyi sağlayan unsurlara yer verilmesi	4	-	-	-	-
	17	Fikir ayrılıklarının olumlu şekilde algılanması	-	-	-	-	-
	18	Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamına imkân sunulması	-	-	-	-	-
	19	Öğretmen merkezli ve pasif öğrenme ortamına imkân sunulması	1	-	-	-	-

Bilgi ve İnanç ünitesinde sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere rastlanmaktadır. Bu bağlamda ünite içinde özellikle 10. maddeye yönelik yoğun bir içeriğin olduğunu söylemek mümkündür. *Bilgi ve İnanç* adını taşıyan bir ünite bu durum anlaşılabilir. Zira İslam dinine ait içeriğin ağırlıkta olduğu bu ünite Allah, Peygamber gibi dinî unsurların otorite olarak sunulması beklenir. Analiz esnasında ayet ve hadislere atıflar yapılması ve bunların emir olarak vurgulanması,²²⁷ dinî unsurların otorite olarak sunulması şeklinde yorumlanabilir. Allah'ın otoritesine işaret eden örnek ayetlerden biri şöyledir: “Fakat Rabbine karşı gelmekten sakınanlar için (cennette) üst üste yapılmış ve altlarından ırmaklar akan köşkler vardır...”²²⁸ Burada Rabbe karşı gelmekten sakınma vurgusu, Allah'ın otorite olarak sunulmasına bir örnektir. Bununla birlikte *Not Edelim* gibi etkinlik kutularında yer verilen ayet ve hadisler²²⁹ de dinî metinlerin otorite olarak görülmesine örnek

²²⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 13, 21, 22, 24.

²²⁸ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 17.

²²⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 14.

verilebilir. Ünite 10. madde dışında sadece 19. maddeyle ilişkili tek bir metin içeriğiyle karşılaşılmaktadır: “Toplumumuz, doğru bilgiye ulaşmada rehberliğe, hoca talebe, usta çırak ilişkisine büyük önem verir.”²³⁰ Bu ifadede hoca talebe ve usta çırak ilişkisinin altının çizilmesi, öğretmen merkezli öğrenme ortamı bağlamında ele alınabilir. Üniteyle ilgili Program’daki kazanım ve kazanım açıklamalarının²³¹ ders kitabıyla büyük oranda örtüştüğü söylenebilir.

Din ve İslam ünitesi incelendiğinde otorite temasıyla ilişkili içeriğin diğer temalara nazaran daha yoğun olduğu görülmektedir. Ancak bu kapsamda sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 10. maddeye dair içeriklerin mevcut olduğu dikkat çekmektedir. Bu maddeyle bağlantılı olarak metin, ayet-hadis, etkinlik kutuları ve görsel olmak üzere çeşitli içerikler bulunmaktadır. Metinde genelde Allah,²³² Hz. Peygamber²³³ ve İslam²³⁴ otorite olarak sunulmakta; ayet-hadislerde özellikle Allah’ın gücüne²³⁵ vurgu yapılırken inanç esasları²³⁶ bağlamında diğer dinî unsurların da altı çizilmektedir. Etkinlik kutularında ise doğrudan ayet ve hadislerle yer verilmesi,²³⁷ otorite bağlamında değerlendirilebilir. Bu durum, ayet ve hadislerin otorite olarak addedilmesi şeklinde yorumlanabilir. Şekil 14’te de görüleceği üzere Kur’an ve ayrıca cami²³⁸ görselleri de İslam dinine gönderme yaptığı ve konu içeriğiyle bağlantılı olduğu için 10. madde kapsamına girmektedir. Ünitenin ismi olan *Din ve İslam* da bu konuda bize ipucu vermektedir. Zira din ve İslam’dan bahsedilen bir ünite dinî unsurların otorite olarak sunulması öngörülebilecek bir husustur. Nitekim Program’da da gerek kazanım gerekse kazanım açıklamalarıyla bu durumun desteklendiği görülmüştü: “İslam’ın inanç esaslarının özelliklerini ayet ve hadisler ışığında analiz eder.”²³⁹

²³⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 22.

²³¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15.

²³² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 45.

²³³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 46.

²³⁴ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 47.

²³⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 50-51.

²³⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 52.

²³⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 42, 46.

²³⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 45.

²³⁹ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 16.



Tüm ilahi kitaplar tevhid inancını vurgulamıştır.

Şekil 14. 9. sınıf DKAB ders kitabının 10. maddeye örnek Kur'an-ı Kerim görseli²⁴⁰

İslam ve İbadet başlıklı üniteye dinsel unsurların otorite kabul edilmesine işaret eden pek çok içerikle karşılaşmakta ve 2. üniteye olduğu gibi bu içeriklerin sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren 10. maddeyle ilişkili olduğu görülmektedir. İbadet merkezli bir üniteye bu husus, tabii bir durum olarak değerlendirilebilir. Üniteye metin içeriklerinde Allah,²⁴¹ peygamberler,²⁴² İslam²⁴³ otorite olarak sunulmakta, yanı sıra Allah rızasının²⁴⁴ merkezi bir öneme sahip olduğunun altı sıklıkla çizilmektedir. Ayet ve hadis içeriklerinde Allah'a ibadet edilmesi gerektiğine dair vurguların²⁴⁵ yoğun olduğu dikkat çekmektedir: “Ben cinleri ve insanları ancak bana ibadet etsinler diye yarattım.”²⁴⁶ Ayrıca Allah dışındaki diğer dinî unsurların da otorite olarak tanınmasına yönelik ayet ve hadislerle yer verilmektedir.²⁴⁷ Bu bağlamda ele alınan etkinlik kutularında ise daha ziyade doğrudan ayet ve hadislerle yer verilmesi,²⁴⁸ bu içeriklerin otorite olarak lanse edildiği şeklinde yorumlanmasına kapı aralamaktadır. İbadet fotoğrafları²⁴⁹ ve ibadetlerin tasnifine ilişkin görseller²⁵⁰ de genellikle otorite bağlamında ele alınabilir. Zira ibadetler, zati itibarıyla Allah'a yapıldığı için Allah her ibadette bir otorite kaynağı olarak değerlendirilebilir; hâliyle ibadet vurgusu, dolaylı olarak Allah'ın otoritesi olarak

²⁴⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 42.

²⁴¹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 59, 61, 62.

²⁴² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 58, 64.

²⁴³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 58, 63.

²⁴⁴ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 59, 61.

²⁴⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 60, 61.

²⁴⁶ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 58.

²⁴⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 69, 70.

²⁴⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 70, 73.

²⁴⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 56, 64.

²⁵⁰ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 61, 63.

yorumlanabilir. Aynı ünitenin kazanım ve kazanım açıklamalarında ise daha ziyade bilgi merkezli bir içeriğin hâkim olduğu, özellikle kazanım açıklamalarında²⁵¹ otoriteye işaret eden ifadelerin yoğunlukta olduğu daha önce de görülmüştü.

Diğer ünitelerde olduğu gibi *Gençlik ve Değerler* ünitesinde de otorite bağlamında toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 10. madde öne çıkmakta ve özellikle metin ile ayet-hadis içeriklerine yer verilmektedir. Bu minvalde dinin koyduğu ilkelerin değer yargılarını etkilemesi, kültürün kaynağını dinden alması, dinî liderlerin isimlerinin çocuklara verilmesi, Allah'ın yüceliğine sıklıkla atıflar yapılması;²⁵² bu madde özelinde değerlendirilen metin içeriklerine örneklik teşkil etmektedir. “Din, ortaya koyduğu ölçülerle insanlar arası ilişkileri düzenler. Bunu yaparken bireyin ve toplumun değer yargılarını da şekillendirir.”²⁵³ ifadesi, bu bağlamda değerlendirilen metin örneklerindendir. Benzer şekilde ders kitabında yer verilen ayetlerde de Allah'ın yüceliği, emirleri ve yasakları gibi hususların altı çizilerek Allah'ın otoritesine sıklıkla atıflar yapılmaktadır. Bu ayetlerden biri şöyledir: “Ey iman edenler! Allah'tan korkun ve doğrularla beraber olun.”²⁵⁴ Hatırlanacağı üzere Program'da yer alan kazanım açıklamalarında din, örf, adet, İslam düşünce geleneği²⁵⁵ gibi unsurların vurgulanması, ders kitabının içeriğiyle örtüşmektedir.

Gönül Coğrafyamız başlıklı üniteye otorite teması bağlamında bakıldığında en fazla içeriğin yine 10. madde ekseninde yoğunlaştığı görülmekle birlikte diğer ünitelerden farklı olarak bu üniteye 11, 13 ve 16. maddeye yönlendiren içeriklerin bulunduğu da dikkat çekmektedir. Ayrıca 10. maddeye işaret eden dinsel otorite vurgusunun diğer ünitelere nazaran daha az olduğu da fark edilmektedir. Üniteye İslam Medeniyeti ve coğrafyasına odaklanıldığı göz önüne alındığında bu durumun normal olduğu söylenebilir. Buradan hareketle 10. madde kapsamında diğer ünitelerde olduğu gibi Allah'ın, vahyin, Hz. Peygamber'in, dinî önderlerin²⁵⁶ dinî otorite olarak sunulduğu görülmektedir. Hindistan'a dair bilgilerin verildiği bölümde Hindistan'ın Türk İslam devletlerinin egemenliği altında kalmasına ilişkin vurgu, 11. madde

²⁵¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 17.

²⁵² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 87, 88, 93.

²⁵³ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 87.

²⁵⁴ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 90.

²⁵⁵ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 18.

²⁵⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 107, 109, 111.

bağlamında değerlendirilebilir. Zira İslam egemenliğinin, İngiliz işgalinden üstün olduğunun altı çizilmektedir: “Hindistan, İslam ile tanışmasının ardından 19. yüzyıldaki İngiliz işgaline kadar Gazneliler ve Babürler gibi Türk-İslam Devletlerinin egemenliği altında kalmıştır.”²⁵⁷ Ayrıca yine toplum merkezli ideolojik unsurlar kapsamında birey haklarının devlet otoritesi tarafından belirlenmesine ilişkin 13. maddeyle ilgili içeriğe de yer verilmektedir: “Osmanlı Devleti, bölge insanlarını etnik köken farkı gözetmeksizin inanış ve yaşayışlarında serbest bırakmıştır. Müslüman olması için hiç kimseyi zorlamamıştır.”²⁵⁸ Bu ifadede bahsedilen serbestlik, Osmanlı Devleti tarafından verildiği için devlet otoritesine işaret eden 11. madde ekseninde de yorumlanabilir.

Birey merkezli ideolojik unsurlarla bağlantılı içerikle sadece *Gönül Coğrafyamız* ünitesinde karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda Muhammed İktal’in İngiliz sömürüsüne karşı ülkesi için verdiği bağımsızlık mücadelesi²⁵⁹ ve Kuzey Afrika’da yine işgalci güçlere karşı gösterilen direnişler,²⁶⁰ demokrasiyi sağlayan unsurlara işaret eden 16. maddeyle ilişkilendirilebilir.

Bu üniteyle ilgili Program’ın ilgili bölümünde diğer ünitelerde olduğu gibi bilgi merkezli kazanım unsurlarının²⁶¹ olduğu görülmüş ve otorite temasıyla ilişkilendirilen bir içerikle karşılaşılmamıştır. Bu bağlamda Program’la *Gönül Coğrafyamız* ünitesinin içeriğinin örtüştüğünü söylemek zordur.

3.2.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Bu ders kitabında Tablo 16’da da görüleceği üzere sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere ait çeşitli içerikler bulunmaktadır. Bu bağlamda 9. sınıf ders kitabından farklı olarak 10. sınıf ders kitabında otoritenin sorgulanamaz yetkesine işaret eden 14. maddeyle alakalı içerikler mevcuttur. Ayrıca 9. sınıf ders kitabında 13 ve 16. maddelere ait içerikler bulunurken 10. sınıf ders kitabında bu maddelere ait içeriklere yer verilmemektedir. 10. sınıf ders kitabından elde edilen verilerin metin ve ayet-hadis kategorilerinde yoğunlukta olduğu

²⁵⁷ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 119.

²⁵⁸ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 121.

²⁵⁹ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 119.

²⁶⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 123.

²⁶¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 19.

görülmekle birlikte özlü sözler, etkinlik kutuları ve görsel kategorilerinden de çeşitli içeriklerin olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 16. 10. sınıf DKAB ders kitabının otorite teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Otorite	10	Allah, Peygamber, Kur'an-ı Kerim, dinî lider gibi dinsel unsurların otorite olarak sunulması	399	77	-	1	19
	11	Devlet otoritesinin yüceltilerek kutsal bir anlam yüklenmesi	3	1	-	1	-
	12	Ataerkil aile yapısının sunulması	-	-	-	-	-
	13	Birey haklarının otorite (din, devlet vs.) tarafından belirlenmesi	-	-	-	-	-
	14	Otoritenin sorgulanamaz yetkisinin vurgulanması	4	2	1	-	-
	15	Özerkliğin önemsenmesi	-	-	-	-	-
	16	Demokrasiyi sağlayan unsurlara yer verilmesi	-	-	-	-	-
	17	Fikir ayrılıklarının olumlu şekilde algılanması	-	-	-	-	-
	18	Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamına imkân sunulması	-	-	-	-	-
	19	Öğretmen merkezli ve pasif öğrenme ortamına imkân sunulması	-	-	-	-	-

Allah İnsan İlişkisi ünitesinde otorite temasıyla bağlantılı olarak sadece dinsel unsurların otorite olarak kabul edildiğine işaret eden 10. maddeyle ilişkili metin, ayet-hadis, etkinlik kutusu ve görsel olmak üzere çeşitli içeriklere yer verilmektedir. Bu noktada Allah'a iman etmek,²⁶² yüce Allah,²⁶³ buyurmak²⁶⁴ gibi ifadeler doğrudan bu madde kapsamında ele alınmaktadır. Yine ayet ve hadislerde de özellikle Allah'ın otorite olduğu vurgulanmaktadır: "İşte O (Allah) sizin Rabbinizdir. O'ndan başka ilah yoktur. O her şeyin yaratıcısıdır. Öyleyse O'na kulluk edin, O her şeye vekildir."²⁶⁵ Aynı maddeyle ilişkilendirilen etkinlik kutusundaki yönergede yapılması istenilen yorumlama, sadece Allah'ın varlığı ve birliğiyle sınırlandırıldığı²⁶⁶ için bu kapsamda değerlendirilebilir. Görsellere bakıldığında da fotoğrafların kompozisyonunda ve altındaki metinlerde özellikle Allah'ın otorite olarak sunulduğu görülmektedir. Şekil

²⁶² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 12, 14, 15.

²⁶³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 27, 30, 33.

²⁶⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 22, 24, 26.

²⁶⁵ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 18.

²⁶⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 15.

15'teki görsel, bu duruma bir örnektir. Ders kitabındaki içeriği destekleyecek şekilde Program'ın ilgili kısmında da hem kazanım hem de kazanım açıklamalarında özellikle Allah'ın otoritesine işaret eden unsurlara yer verilmektedir. Örneğin “Allah inancının insan hayatındaki yeri ve önemini yorumlar.”²⁶⁷ kazanımında belirtilen Allah inancının insan hayatındaki yeri ve öneminin yorumlanması, Allah inancının bir otorite olarak kabul edildiği şeklinde değerlendirilebilir.



Görsel 1.18: İbadet, kulun Rabbine en yakın olduğu anlardan biridir.

Şekil 15. 10. sınıf DKAB ders kitabının 10. maddeye örnek cemaatle namaz görseli²⁶⁸

Hz. Muhammed ve Gençlik isimli 2. üniteye otorite temasıyla ilişkili içeriklerin ilk üniteye nazaran daha az olduğu dikkat çekmektedir. Buna karşın ilk üniteye olduğu gibi dinî unsurların otorite olarak sunulmasına ilişkin metin içeriklerinin fazla olduğu; ayrıca bu maddeyle bağlantılı ayet-hadis ve görselin de bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda 10. maddeyle bağlantılı olarak ilk üniteye de olduğu gibi Allah'ın ve Hz. Peygamber'in otorite olarak görüldüğüne işaret eden metin içerikleri²⁶⁹ mevcuttur. 10. madde kapsamında değerlendirilen ayetlerden biri şudur: “... Bir kere de karar verip azmettin mi, artık Allah'a tevekkül et, (ona dayanıp güven). Şüphesiz Allah, tevekkül edenleri sever.”²⁷⁰ İlk üniteden farklı olarak bu üniteye devlet otoritesine işaret eden 11. maddeyle ilişkili metin içeriğiyle karşılaşılmaktadır. Bu kapsamda Hz. Peygamber ve kumandanların emirlerine uymanın gerekli görülmesi, bu madde doğrultusunda yorumlanabilir: “Nitekim Uhud Savaşı'ndaki hataları affedilen sahabiler bir daha böyle bir hata yapmamaya gayret göstermiş ve girdiği bütün savaşlarda Hz. Peygamber'in ve kumandanlarının emirlerine titizlikle uyarak zaferler

²⁶⁷ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 20.

²⁶⁸ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 28.

²⁶⁹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 41, 45, 53, 54.

²⁷⁰ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 54.

kazanmışlardır.”²⁷¹ Ders kitabını destekleyecek şekilde Program’da hem Hz. Peygamber’in erdemli davranışlarının öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirmesine hem de genç sahabenin özelliklerinin örnek alınmasına dair kazanımlar,²⁷² bu kişilerin otorite olarak görüldüğü şeklinde okunabilir.

Din ve Hayat ünitesine otorite teması ekseninde bakıldığında sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 10. maddeyle ilişkili metin, ayet-hadis içeriği ve görsellerle karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda metin içeriğinde diğer ünitelerde olduğu gibi Yüce Allah, buyurmaktadır, Allah’ın emridir, yasaklanmıştır, Hz. Peygamber buyurmuştur gibi ifadeler; 10. maddeyle ilişkili metin içerikleri²⁷³ olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde Allah’ın otoritesine işaret eden ayet ve hadislerle²⁷⁴ de ders kitabında yer verilmektedir. Ders kitabında bu minvalde içerikler olmasına karşın hatırlanacağı üzere Program’da bu üniteyle ilgili herhangi bir kazanım bulunmamıştı. Üniteyle ilgili kazanımlar her ne kadar İslam dini üzerinden yazılmış olsa da İslam diniyle ilişki kurulmasına yönelik kazanımlar, otorite bağlamında değerlendirilmemişti. Buna karşın kazanım açıklamasında belirtilen “Dinin sabiteleri ve değişkenleri üzerinde durulur ...”²⁷⁵ ifadesi, sabitelerin otorite olarak kabul edildiği şeklinde değerlendirilebilir.

Ahlaki Tutum ve Davranışlar isimli 4. üniteye otorite teması bağlamında sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden dinsel unsurların otorite olarak sunulduğu 10. maddeyle ilişkili içeriklere yer verilmektedir. Bu doğrultuda Allah, Hz. Peygamber, Kur’an-ı Kerim gibi dinsel unsurların otorite olarak sunulduğunu gösteren metin içerikleri²⁷⁶ mevcuttur. Yine bu konuda din gibi unsurların insan hürriyetini sınırlandırmasına yapılan atıf, otorite bağlamında yorumlanabilir: “Ahlak, din ve hukuk gibi disiplinler, yaptıkları düzenlemelerle insan hürriyetinin sınırlarını belirlerler.”²⁷⁷ Benzer şekilde ayet ve hadislerde de Allah’ın otoritesine işaret eden ifadeler, 10. madde kapsamında değerlendirilebilir: “Ey kavmim! Allah’a kulluk edin; sizin için

²⁷¹ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 55.

²⁷² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 21.

²⁷³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 62, 68, 76.

²⁷⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 65, 73, 78.

²⁷⁵ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 22.

²⁷⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 98, 100, 102.

²⁷⁷ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 92.

O’ndan başka ilah yoktur.”²⁷⁸ Ayrıca ders kitabındaki bazı ibadet ve Kur’an-ı Kerim görselleri²⁷⁹ de metin içeriğindeki vurgularla bağlantılı olarak 10. madde bağlamında ele alınabilir. Hatırlanacağı üzere Program’da bu üniteyle alakalı olarak otorite teması kapsamında herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmüştü. Buna karşın “Duygu yönetimi, düşünce yönetimi, davranış yönetimi, irade yönetimi gibi konular ayet ve hadislerle ilişkilendirilerek ele alınır.”²⁸⁰ şeklinde ifade edilen kazanım açıklamasında, ilgili durumların ayet ve hadis merkezli olarak ele alınması vurgulandığı için otorite teması bağlamında yorumlanabilir.

İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar ünitesinde otorite teması bağlamında sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair içeriklerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda içeriklerin çoğu, diğer ünitelerde de olduğu gibi dinî unsurların otoritesini vurgulayan 10. maddeyle ilişkilidir. Bu kapsamda Allah’ın, Hz. Peygamber’in, dinin, ayet ve hadislerin, mezhep imamlarının otorite olarak sunulduğuna yönelik çeşitli metin içerikleri²⁸¹ mevcuttur. 10. madde ekseninde yorumlanabilecek Allah’a ve Hz. Peygamber’e itaate yönelik ayet ve hadis içeriklerinin²⁸² diğer ünitelerden daha az olduğu dikkat çekmektedir. Bu ünite de *H. Muhammed ve Gençlik* isimli 2. ünite de olduğu gibi devlet otoritesinin üstünlüğüne işaret eden metin içeriklerine yer verilmektedir. Bu içerikler, devlet otoritesinin yüceltilmesini vurgulayan 11. madde bağlamında değerlendirilebilir: “... insan toplum içinde ve toplumun oluşturduğu en üst kurum olan devlet içinde yaşamak durumundadır.”²⁸³ Ayrıca meşru olması kaydıyla yöneticilere itaat edilmesini emreden hadis de 11. maddeyle ilişkilendirilebilir. Zira hadiste belirtilen meşru emir, devlet olarak ele alınabilir: “Ancak mâruf (meşrû) olan emre itaat edilir.”²⁸⁴

İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar ünitesinde otoritenin sorgulanamaz yetkisine işaret eden 14. maddeyle ilişkilendirilen metin, ayet-hadis ve özlü söz içerikleri de bulunmaktadır. 14. maddeye dair içeriklere 9. sınıf ders kitabında hiç yer verilmediği, 10. sınıf ders kitabının da sadece bu ünitesinde temas edildiği

²⁷⁸ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 104.

²⁷⁹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 93, 96, 97.

²⁸⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 23.

²⁸¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 114, 116, 117, 127, 129.

²⁸² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 123, 129, 130.

²⁸³ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 130.

²⁸⁴ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 130.

dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda yöneticilere itaat edilmesine ve bunun dinî otoriteler tarafından tavsiye edilmesine dair metin içerikleri, 14. madde ekseninde yorumlanabilir: “İslam dini, gerek kamu gerekse özel hayatta bazı sıfat ve özellikleri taşıyan kimselere itaat edilmesini, onların buyruklarının yerine getirilmesini ve söylediklerine uyulmasını istemiştir.”²⁸⁵ Bu konuyla ilgili etkinlik kutusunda verilen hadis metni şöyledir: “Eğer üzerinize Habeşli ve burnu kulağı kesik bir köle, emir tayin edilse, sizi Allah’ın (c.c.) kitabı ile sevk ve idare ettiği sürece, onun emirlerini dinleyiniz ve itaat ediniz.”²⁸⁶ Benzer şekilde etkinlik kutusunda verilen “Bin işçiye bir başçı lazımdır.”²⁸⁷ atasözünün yöneticilere itaat etme bağlamında yorumlanmasının istenmesi de bu atasözünün 14. madde ekseninde değerlendirilebileceğini göstermektedir. Program’ın bu üniteyle ilgili bölümüne²⁸⁸ bakıldığında otorite temasıyla bağlantılı olan herhangi bir kazanım ve kazanım açıklamasına yer verilmediği görülmektedir. Bu açıdan ders kitabı içeriğiyle Program arasında tam bir uyum olduğunu söylemek güçtür.

3.2.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Bu ders kitabında *otorite* temasıyla ilgili Tablo 17’de de görüldüğü üzere sadece toplum merkezli ideolojik unsurlarla bağlantılı içerikler bulunmaktadır. Ayrıca diğer ders kitaplarından farklı olarak içeriklerin sadece iki madde etrafında toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda 11. sınıf ders kitabında en fazla içeriğin diğer ders kitaplarında olduğu gibi dinî unsurların otoritesine işaret eden 10. maddeyle ilgili metin içeriği olduğu; buna ilaveten ayet ve hadis içeriklerinin de yine yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında devlet otoritesinin yüceltilmesine işaret eden 11. maddeyle ilişkilendirilmiş az miktarda metin içeriği de bulunmaktadır.

²⁸⁵ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 130.

²⁸⁶ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 130.

²⁸⁷ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 130.

²⁸⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 24.

Tablo 17. 11. sınıf DKAB ders kitabının otorite teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
Alt Kriterler							
Otorite	10	Allah, Peygamber, Kur'an-ı Kerim, dinî lider gibi dinsel unsurların otorite olarak sunulması	418	129	-	1	3
	11	Devlet otoritesinin yüceltilerek kutsal bir anlam yüklenmesi	5	-	-	-	-
	12	Ataerkil aile yapısının sunulması	-	-	-	-	-
	13	Birey haklarının otorite (din, devlet vs.) tarafından belirlenmesi	-	-	-	-	-
	14	Otoritenin sorgulanamaz yetkisinin vurgulanması	-	-	-	-	-
	15	Özerkliğin önemsenmesi	-	-	-	-	-
	16	Demokrasiyi sağlayan unsurlara yer verilmesi	-	-	-	-	-
	17	Fikir ayrılıklarının olumlu şekilde algılanması	-	-	-	-	-
	18	Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamına imkân sunulması	-	-	-	-	-
	19	Öğretmen merkezli ve pasif öğrenme ortamına imkân sunulması	-	-	-	-	-

Dünya ve Ahiret ünitesinde otorite temasıyla ilgili içerikler, sadece toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili 10. maddeyle bağlantılıdır. Bu bağlamda Allah'ın yüceliği, Allah'a iman, buyurmak, emretmek, Hz. Peygamber'in emretmesi, bildirir gibi ifadeler,²⁸⁹ doğrudan 10. maddeyle ilişkili metin içerikleri olarak yorumlanabilir. Ayrıca yine Allah'ın, Hz. Peygamber'in, Kur'an-ı Kerim'in otorite olduğuna işaret eden ayet ve hadis içerikleri de yine bu madde ekseninde değerlendirilebilir: “Ey iman edenler! Allah’a, Peygamberine, ona indirdiği kitaba ve daha önce indirdiği kitaba iman (da sebat) ediniz. Kim Allah’ı, meleklerini, kitaplarını, peygamberlerini ve kıyamet gününü inkâr ederse tam manasıyla sapıtmıştır.”²⁹⁰ Üniteyle ilgili Program’ın ilgili bölümü²⁹¹ incelendiğinde kimlik temasında olduğu gibi otorite temasıyla ilişkilendirilen herhangi bir kazanım ya da kazanım açıklamasının olmadığı görülmüştü.

Kur'an'a Göre Hz. Muhammed isimli 2. ünite de otorite temasıyla alakalı olarak ilk ünite de olduğu gibi sadece dinî unsurların otorite olarak sunulmasına işaret

²⁸⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 16, 24, 33.

²⁹⁰ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 16.

²⁹¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 25.

eden 10. maddeyle ilişkili içerikler bulunmaktadır. Bu bağlamda hem metin hem de hadis içeriğinin bir arada verildiği şu ifadede Hz. Peygamber'in otorite olarak gösterildiği söylenebilir: "Yine Kur'an'da ölü hayvan etinin haram kılınmasına rağmen Hz. Peygamber (s.a.v.), "Denizin suyu temiz, ölüsü helaldir." buyurarak deniz hayvanlarının bunun dışında olduğunu söylemiştir."²⁹² Ayetlerde de Hz. Peygamber'e itaat edilmesi gerektiği belirtilerek otorite olduğu vurgulanmaktadır: "Ey iman edenler! Allah'a itaat edin. Peygamber'e de itaat edin..."²⁹³ Ayrıca Hz. Peygamber'in hadislerinde bildirdiği emirler de onun otorite olduğunu göstermektedir: "İşte her bir namazı bu vakitler arasında kılarırsın."²⁹⁴ Bu üniteye ilk üniteden farklı olarak 10. maddeyle bağlantılı etkinlik kutusu ve görsel içeriği de bulunmaktadır. *Konuşalım* isimli etkinlik kutusunun yönergesinde Hz. Peygamber'e bağlılık ve itaat vurgulandığı için 10. madde ekseninde yorumlanabilir: "Bu ayetlerden hareketle Hz. Peygamber'e (s.a.v.) bağlılık ve itaatin önemi hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz."²⁹⁵ Şekil 16'da da görüldüğü üzere görsel ve görsel açıklamalarındaki ifadelerde dinî kaynakların otorite olarak sunulması, 10. madde bağlamında ele alınabilir. Program'ın üniteyle alakalı kısmında Hz. Peygamber'le ilgili sunulan kazanım ve kazanım açıklamalarında²⁹⁶ 10. maddeyle ilişkilendirilebilen içeriklere yer verilmişti. Buradan hareketle Program ve ders kitabının otorite teması bağlamında uyumlu olduğu söylenebilir.



Görsel 2.4: Hz. Muhammed (s.a.v.), Kur'an'ın tebliğcisi ve açıklayıcısıdır.

Şekil 16. 11. sınıf DKAB ders kitabının 10. maddeye örnek Kur'an-ı Kerim görseli²⁹⁷

²⁹² Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 47.

²⁹³ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 48.

²⁹⁴ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 51.

²⁹⁵ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 49.

²⁹⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 26.

²⁹⁷ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 46.

Kur'an'da Bazı Kavramlar başlıklı ünite de diğer ünitelerle benzer şekilde sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içerikler bulunmaktadır. Bunla birlikte isminden de tahmin edilebileceği üzere diğer ünitelerden farklı olarak hem dinsel unsurların otorite olarak sunulmasıyla ilişkili içeriklere daha fazla yer verildiği hem de devlet otoritesine işaret eden 11. maddeyle bağlantılı içeriğin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda Allah, Hz. Peygamber, Kur'an-ı Kerim, İslam dini, İslam alimleri gibi unsurların otorite olarak sunulmasına dair metin,²⁹⁸ ayet-hadis²⁹⁹ ve görsel³⁰⁰ içerikleri 10. madde kapsamında ele alınabilir. Savunma ya da haksızlıklara karşı gerçekleştirilen cihatta devletin öncülüğüne yapılan vurgu, 11. madde bağlamında yorumlanabilir: “Savunma amaçlı veya zulmü ortadan kaldırmak için yapılan bu tür cihadın da kişiler tarafından değil, devlet tarafından yapılabileceği görüşündedirler.”³⁰¹ Program'ın bu üniteyle ilgili bölümünde³⁰² yer alan ünite açıklaması ve kazanımlarda Kur'an-ı Kerim'e yapılan atıflar, otorite temasıyla ilişkilendirilebilir. Bu durum, ders kitabı içerisindeki vurgularla birbirini desteklemektedir.

İnançla İlgili Meseleler başlıklı 4. ünite de otorite temasıyla alakalı olarak diğer ünitelerden daha az içeriğin olduğu ve diğer ünitelerle benzer şekilde sadece toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili 10. maddeye dair içeriklerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda diğer ünitelerde olduğu gibi dinî otorite olarak sunulan Allah, Hz. Peygamber, Kur'an-ı Kerim, vahiy gibi unsurlar;³⁰³ 10. madde çerçevesinde değerlendirilebilir. Buna karşı diğer ünitelerden farklı olarak inançla ilgili meseleler kapsamında ele alınan yeni dini hareketler gibi oluşumlar içerisindeki dinsel unsurların otorite olarak sunulması da yine 10. madde dahilinde yorumlanabilir: “Yeni dinî hareketlerin özelliklerinin başında, bir lider etrafında şekillenmesi gelir. Merkezde lider vardır. Lider, kendisinde olağanüstü hâl ve özellikler olduğunu veya Tanrı tarafından seçilmiş insan olduğunu iddia eden kişidir.”³⁰⁴ Ayrıca Allah'ın otoritesini

²⁹⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 67, 71, 73, 87.

²⁹⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 69, 71, 88.

³⁰⁰ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 66.

³⁰¹ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 84.

³⁰² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 27.

³⁰³ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 94, 97, 108.

³⁰⁴ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 109.

vurgulayan ayet ve hadisler de yine 10. maddeyle ilişkilendirilebilir: “O, doğunun da batının da Rabb’idir. Ondan başka ilah yoktur. Öyleyse yalnız onun himayesine sığın.”³⁰⁵ Ünite içerisinde en fazla içeriğe otorite teması kapsamında yer verilmektedir. Buna karşın Program’ın üniteyle alakalı bölümü incelendiğinde sadece ünite açıklamasındaki “Ünite genelinde konular İslam dininin bakış açısına göre ele alınır.”³⁰⁶ ifadesi, otoriteye işaret etmektedir. Buradan hareketle ders kitabı ve Program ilişkisinin yetersiz olduğu sonucuna varılabilir.

Yahudilik ve Hristiyanlık ünitesinde diğer ünitelerde olduğu gibi otorite temasıyla bağlantılı sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içerikler vardır. Bu doğrultuda ders kitabındaki içeriklerin çoğu, dinî unsurların otorite olarak sunulmasını vurgulayan 10. maddeyle bağlantılıdır. Ancak diğer ünitelerden farklı olarak burada bahsi geçen otorite kaynakları; Yahudilik ve Hristiyanlıkta kabul gören yaratıcı, kutsal kitap, dinî liderlerden³⁰⁷ müteşekkildir: “Papa, yanılmaz otoritedir.”³⁰⁸ Diğer ünitelerden farklı olarak bu üniteye Yahudilik ve Hristiyanlık konu edildiği için otoriteyle ilişkilendirilmiş herhangi bir ayet ve hadise yer verilmemektedir. Ayrıca Tanrı’nın emriyle devlet yöneticisi olmaya işaret eden içerikler de devlet otoritesinin yüceltilmesiyle ilişkilendirilen 11. madde bağlamında yorumlanabilir: “Hz. Davud (a.s.), Saul’un ölümünden sonra yine Tanrı’nın emriyle kral oldu.”³⁰⁹ Program’da³¹⁰ bu üniteyle ilgili otorite temasıyla ilişkilendirilen herhangi bir içerikle karşılaşılmamıştır.

3.2.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Bu ders kitabına *otorite* teması bağlamında bakıldığında Tablo 18’de de görüldüğü üzere sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair içerikler bulunmaktadır. Bu bağlamda kimlik temasında da olduğu gibi içeriklerin metin bölümünde yoğunlaştığı; buna ilaveten ayet-hadis ve etkinlik kutusu içeriklerine de yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca bu temayla ilgili içerikler, diğer ders

³⁰⁵ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 95.

³⁰⁶ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 28.

³⁰⁷ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 123, 130, 140.

³⁰⁸ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 145.

³⁰⁹ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 124.

³¹⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 29.

kitaplarında olduğu gibi 12. sınıf ders kitabında da dinî unsurların otorite olarak sunulmasına işaret eden 10. maddede yoğunlaşmaktadır. Buna karşın diğer ders kitaplarına nazaran bu maddeyle bağlantılı en az içerik, 12. sınıf ders kitabında yer almaktadır.

Tablo 18. 12. sınıf DKAB ders kitabının otorite teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Otorite	10	Allah, Peygamber, Kur'an-ı Kerim, dinî lider gibi dinsel unsurların otorite olarak sunulması	286	27	-	1	-
	11	Devlet otoritesinin yüceltilerek kutsal bir anlam yüklenmesi	1	-	-	-	-
	12	Ataerkil aile yapısının sunulması	-	-	-	-	-
	13	Birey haklarının otorite (din, devlet vs.) tarafından belirlenmesi	1	-	-	-	-
	14	Otoritenin sorgulanamaz yetkisinin vurgulanması	-	-	-	-	-
	15	Özerkliğin önemszenmesi	-	-	-	-	-
	16	Demokrasiyi sağlayan unsurlara yer verilmesi	-	-	-	-	-
	17	Fikir ayrılıklarının olumlu şekilde algılanması	-	-	-	-	-
	18	Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamına imkân sunulması	-	-	-	-	-
	19	Öğretmen merkezli ve pasif öğrenme ortamına imkân sunulması	2	-	-	-	-

İslam ve Bilim isimli ünite de otorite temasıyla ilgili içeriklerin, ilk temada olduğu gibi sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda üniteyle ilgili en fazla içeriğin dinî unsurların otorite olarak sunulmasına işaret eden 10. maddeyle ilgili olduğu görülmektedir. Diğer ders kitaplarıyla benzer şekilde Allah'ın, Hz. Peygamber'in, vahyin, Kur'an-ı Kerim'in dinî otorite olarak sunulduğu metin içerikleri,³¹¹ 10. maddeyle ilişkilendirilebilir. Buna ilaveten bilimin Allah'ın kanunlarıyla sınırlandırıldığı da fark edilmektedir: "İslam dinine göre bilim; Allah'ı (c.c.) ve kanunlarını tanımanın, olgun bir mümin olmanın yanında insanlığın hizmetine vesile olmalıdır."³¹² "Bilimsel çalışmalar, kişiyi Rabb'ine yaklaştırmıyor, Allah'ın (c.c.) büyüklüğü karşısında kendi

³¹¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 12, 16, 35, 43.

³¹² Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 14.

acziyetini hissettirmiyor ve insanlığın yararına bir durum oluşturmuyorsa Allah (c.c.) katında değersizdir.”³¹³ Benzer şekilde ayet ve hadislerde de özellikle Allah’ın otoritesine ilişkin vurgular,³¹⁴ 10. madde kapsamında ele alınabilir. Medreselerden bahsedilen bölümde öğretim faaliyetinde bulunan alimin pozisyonu ise öğretmen otoritesine işaret eden 19. madde doğrultusunda yorumlanabilir: “İslam’ın ilk asırlarında eğitim öğretim faaliyetleri daha çok âlimlerin denetiminde mescit ve camilerde yürütülürdü.”³¹⁵ Ünite içerisinde en fazla içeriğe 10. madde kapsamında yer verilmesine rağmen Program’ın bu üniteyle irtibatlı bölümünde otorite temasıyla ilgili sadece bir kazanım açıklamasının³¹⁶ bulunduğu daha önce belirtilmişti. Bu bağlamda Program’la ders kitabı içeriğinin uyumlu olduğunu söylemek güçtür.

Diğer ders kitapları ve üniteler göz önüne alındığında otorite temasıyla ilgili en az içeriğin 12. sınıf ders kitabı içerisinde bulunan *Anadolu’da İslam* başlıklı 2. üniteye olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilk üniteye olduğu gibi sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içerikler bulunmaktadır. Buna karşın ilk üniteden farklı olarak bu üniteye devlet otoritesinin yüceliğine işaret eden 11. maddeyle ilişkili içeriğe yer verilmektedir. Allah’ın, Hz. Peygamber’in, Kur’an-ı Kerim’in otorite olarak sunulması,³¹⁷ dinî unsurların otorite olarak gösterildiği 10. maddeyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca Caferilik mezhebinde on iki imama yüklenen anlam da bu madde kapsamında yorumlanabilir: “... diğer mezheplerden farklı olarak Hz. Peygamber’in (s.a.v.) sünnetinin yanı sıra, masum (günahsız) olarak kabul ettikleri on iki imamın söz ve fiillerini de sünnet olarak değerlendirirler.”³¹⁸ “Onlara birlik ve beraberlik içerisinde büyük bir devlet kurma ve İslam’a hizmet etme olanağı sağladı.”³¹⁹ ifadesinde devlete yüklenen anlam, devlet otoritesinin yüceltilmesine işaret eden 11. madde kapsamında ele alınabilir. Ustaya itaatin vurgulandığı ifade³²⁰ ise öğretmen merkezli öğrenme mekânına işaret eden 19. madde ekseninde

³¹³ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 14.

³¹⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 12, 18, 42.

³¹⁵ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 24.

³¹⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 30.

³¹⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 52, 56, 64.

³¹⁸ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 54-55.

³¹⁹ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 48.

³²⁰ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 52.

değerlendirilebilir. Program’da bu üniteyle ilgili ünite açıklaması ve kazanım açıklamasında otoriteye işaret eden unsurlara³²¹ yer verildiği önceden belirtilmişti.

Otorite teması bağlamında incelenen *İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar* ünitesinde ilk iki üniteden farklı olarak sadece dinî unsurların otorite kabul edilmesine işaret eden 10. maddeyle ilgili metin ve ayet-hadis içeriklerine yer verilmektedir. Bu bağlamda diğer ünitelerde olduğu gibi Allah, Hz. Peygamber ve Kur’an-ı Kerim gibi dinî unsurlar; otorite olarak sunulmaktadır.³²² Mevlana’nın tasavvufi düşüncesinin kaynağıyla ilgili şu ifadeleri bu duruma kanıt niteliğinde değerlendirilebilir: “Canım benimde oldukça Kur’an’ın kölesiyim. Ben Hakk’ın seçkin Peygamberi Muhammed’in yolunun toprağıyım. Her kim bundan başka benden bir söz naklederse, ona çok üzülür ve o sözden de çok üzüntü duyarım.”³²³ Ayrıca özellikle Alevilik-Bektaşilikle ilgili bölümde ocaklar ve dedeler gibi unsurların da otorite olarak algılandığına ilişkin pasajlar bulunmaktadır: “Cemevinde, cemaatin şahitliğinde talibin pir’e verdiği bağlılık sözüne “ikrar verme” denir. pir’e verilen bu söz Hz. Muhammed’e (s.a.v.) verilen ikrar olarak yorumlanır. Ona verilen ikrar ise Yüce Allah’a verilen ikrar anlamına gelir. El ele el Hakka demek, Allah’a (c.c.) verilmiş söz demektir.”³²⁴ Yine Allah’ın otorite olduğuna işaret eden ayet ve hadis içeriklerine³²⁵ de yer verilmektedir. Program’ın bu üniteyle alakalı bölümünde³²⁶ otorite temasıyla ilişkili içeriğe yer verilmediği görülmüştü. Buradan hareketle ders kitabı içeriğiyle Program’ın tam olarak örtüşmediği söylenebilir.

12. sınıf ders kitabında otorite temasıyla ilgili en fazla içeriğin *Güncel Dinî Meseleler* başlıklı 4. üniteye bulunduğu dikkat çekmektedir. Hatta bu üniteye otorite temasıyla ilgili 10. maddeye dair içeriklerin toplamının ilk üç ünitenin toplamı kadar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda diğer ünitelerde olduğu gibi Allah, Hz. Peygamber, Kur’an-ı Kerim, din gibi unsurların dinî otorite olarak sunulduğuna yönelik metin³²⁷ ve ayet-hadis³²⁸ içerikleri, 10. madde bağlamında yorumlanabilir.

³²¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 31.

³²² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 70, 80, 90.

³²³ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 78.

³²⁴ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 82.

³²⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 86, 89, 92.

³²⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 32-33.

³²⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 98, 102, 111, 120.

³²⁸ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 101, 110, 120.

Buna ilaveten İslam alimlerinin, müçtehitlerin, icmanın da dinen otorite olduğuna işaret eden metin içerikleri,³²⁹ 10. maddeyle ilişkilendirilebilir: “... güncel meselelerin çözümü için öne sürülen ilke ve yöntemler zarûrât-ı diniyye adı verilen kesin emir ve yasaklara ayrıca Kur’an’a ve sünnete olduğu gibi İslam âlimlerinin üzerinde icma ettiği esas ve hükümlere de ters düşmemelidir.”³³⁰ Ayrıca bu temayla alakalı olarak 12. sınıf ders kitabı içerisinde ilk kez birey haklarının otorite tarafından belirlenmesine işaret eden 13. maddeyle irtibatlı metin içeriğine yer verilmektedir: “Bu gibi durumlarda devletin özel mülkiyete müdahale etme ve sınırlama getirme hakkı vardır.”³³¹ Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde³³² ders kitabı içeriğini destekleyecek şekilde dinî unsurların otorite olarak sunulmasına dair içeriklerin olduğu daha önce de belirtilmişti.

Hint ve Çin Dinleri ünitesine otorite teması bağlamında bakıldığında *İslam Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar* isimli 3. ünite de olduğu gibi sadece dinî unsurların otorite olarak sunulmasına işaret eden 10. maddeyle ilişkili metin içeriklerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Fakat diğer ünitelerden farklı olarak bu ünite de Hint ve Çin dinlerinde inanılan tanrılar, dinî liderler, inanç esasları gibi unsurlar; 10. madde kapsamında değerlendirilebilir. Bu bağlamda yorumlanan örnek içeriklerden biri şöyledir: “İnekler; yer, gök ve hava âleminin anası olarak görülür. İnekler, caddelerde, alışveriş ve iş yerleri gibi bazı mekânlarda serbestçe dolaşır. Trafik ineklerin hareket durumuna göre düzenlenir. Hinduizm’de ayrıca ineklerin kesilmesi ve yenilmesi kesinlikle yasaktır.”³³³ Program’ın bu üniteyle alakalı bölümünde³³⁴ bahsi geçen dinlerle ilgili normatif bilgi vurgusunun olduğu, buna karşın otoriteye yönelik herhangi bir içeriğin bulunmadığı dikkat çekmişti.

3.2.3. Öğretmen Görüşleri

Otorite temasıyla ilgili Program ve ders kitaplarından elde edilen verilerin öğretmenler nazarındaki yerini ve sınıf içi uygulamalarına yansımaları görmek

³²⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 100, 113, 116.

³³⁰ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 99.

³³¹ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 102.

³³² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 33-34.

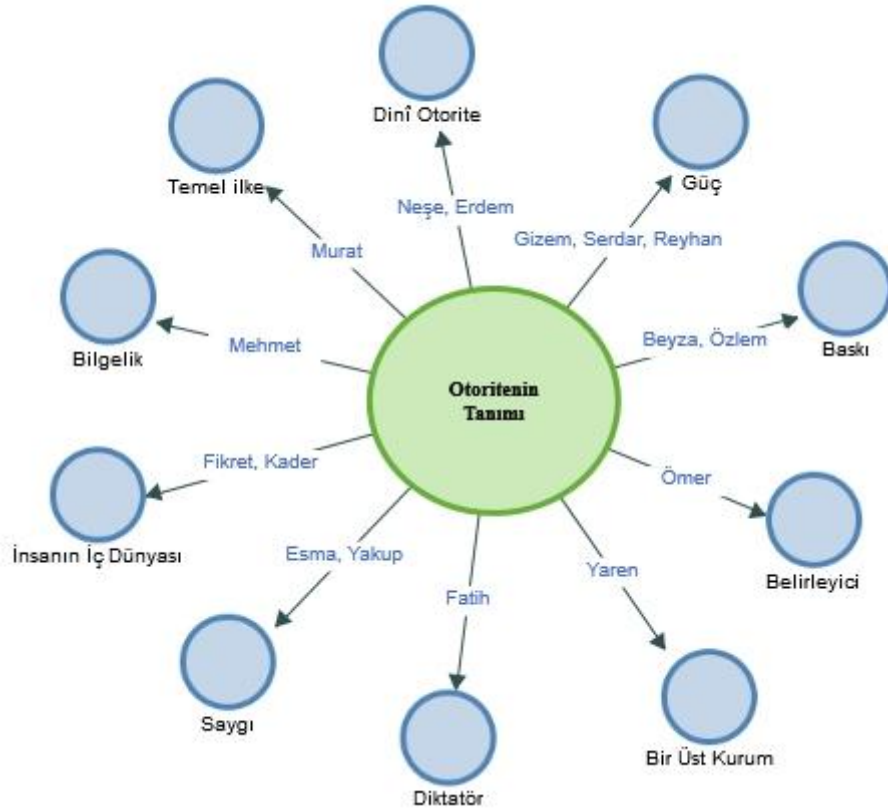
³³³ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 131.

³³⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 35.

maksadıyla onlara otoriteyle alakalı birtakım sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin otoriteyle ilgili düşünceleri; *otoritenin tanımı*, *otorite-ders işleme ilişkisi*, *otorite-öğrencileri derse katma ilişkisi* ve *otorite-sınıf yönetimi ilişkisi* şekliiden dört alt temaya ayrılmıştır.

3.2.3.1. Otoritenin Tanımı

Öğretmenlerin ideolojik yaklaşımlarının doğru anlaşılması için otoriteye yükledikleri anlam önemlidir. Bu amaç doğrultusunda onlara “Sizin için otoritenin ne olduğunu açıklayıp örneklendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Şekil 17’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin cevapları; *dinî otorite*, *güç*, *baskı*, *belirleyici*, *bir üst kurum*, *diktatör*, *saygı*, *insanın iç dünyası*, *bilgelik* ve *temel ilke* olmak üzere on kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu, otoriteyi güç ile ilişkilendirirken; bir kısmı, dinî unsurlar; bir kısmı baskı, bir kısmı da saygı eksenli açıklamalar yapmıştır. Diğer kategorilerde ise sadece birer öğretmen görüş bildirmiştir.



Şekil 17. Otoritenin tanımı

Dinî Otorite: Öğretmenlerin bir kısmı, otoriteyi Allah, peygamber gibi *dinî unsurlar* üzerinden açıklamaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan Neşe, otoriteyle Allah'ı ilişkilendirmektedir: “Direkt Allah geldi şu an sen otorite deyince aklıma. Yani benim için otorite odur.” Erdem de soruya ayet ve sünnet üzerinden otorite kavramını merkeze alarak cevap vermektedir.

Güç: Öğretmenlerin bir kısmı, otoriteyi *güç* ile irtibatlandırmaktadır. Bunlardan biri olan Gizem, müdüre atıf yaparak gücü ön plana çıkarmaktadır: “Benim için otorite dersten bağımsız olarak direkt kelimeyi istersen güç; otorite benim için güç demek. Bu sadece fiziksel bir güç değil, bilginin gücü de olabilir, disiplin de olabilir. Otorite dediğimiz an da mesela okulda genelde müdür aklıma gelir. ... Ama otorite deyince güç ve gücü elinde bulunduran kişi anlamına geliyor.” Serdar ve Reyhan da otoriteyi güç üzerinden değerlendirmektedir.

Baskı: Öğretmenlerin bir kısmı da otoriteyi *baskı* ile ilişkilendirmektedir. Soruyu biraz düşündükten sonra cevaplayan Beyza da kavramı, müdür örneğinden hareketle açıklamakta, fakat *baskının* altını çizmektedir: “Bir müdür olabilir otoriteli, çok fazla samimi olamadığımız, baskı kuran, dediğini yaptıran. Dediğini yaptıran.” Benzer şekilde Özlem de otoriteyi çalıştığı kurumla bağdaştırarak baskı üzerinden açıklamaktadır: “Baskı geliyor benim aklıma daha çok ya otorite deyince. Yani içinde bulunduğum şeyle de konuyla da kurumla da alakalı. ... Direkt ilk aklıma gelen o oldu açıkçası.”

Belirleyici: Otoritenin *belirleyici* yönünün altını çizen Ömer, düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: “Otorite bana belirleyici, sınırlandırıcı, hüküm koyucu, yasaklayıcı, yeri geldiği zaman serbest bırakıcı ve neyin ne olması gerektiğini tahsis eden, teklif eden ve bununla ilgili çek eden, yani kontrol eden bir mekanizma olduğunu söyleyebilirim.”

Bir Üst Kurum: Otoriteyi *bir üst kurum* çerçevesinden ele alan Yaren, güç ve baskı konusunda görüş bildiren öğretmenlerle benzer perspektif sunmakla birlikte bunu sadece çalıştığı kurumla sınırlandırmayıp hayatın tüm alanlarına yaymaktadır: “Okul idaresi. Yani şöyle hani kendi hayatımızdan ve perspektifimizden baktığımız zaman hep okuldayız, sabah okula gidiyoruz işte hani iş hayatımız, işte sonra doktora yapıyorum yine üniversiteye geçiyorum, hep böyle bir okul ve öğrencilik hayatı olunca otorite dediğimizde ya hocalarımız ya da kendi hoca olduğum kurumda da müdür ve

idare olmuş oluyor. Otorite benim için, o yüzden böyle bir üst kurum, biraz tepe, böyle bir piramidin en üstü gibi hatta sürekli böyle bir üst.”

Diktatör: Sadece Fatih, otoriteyi *diktatör* olarak tek kelimeyle ifade etmektedir.

Saygı: Otoriteyi gerekli gördüğünü belirterek sözlerine başlayan Esmâ, kavramı *saygı* temeline dayandırmakta ve öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinden düşüncelerini açıklamaktadır: “Otorite gerekli. ... Öğretmen öğrencinin arkadaşı değil. ... Bir derdiniz, bir sıkıntınız var maddi, manevi ne olursa olsun. Hasta mıdır, cenaze mi, bana gelin, ben okul, mesela teneffüste gelin, konuşun benimle, dertleşin derdim, ama ben sizin arkadaşınız olamam. ... O yüzden otorite gerekli. ... Laçka olmamaya çalışıyordum. Çünkü öğretmenin de bir değerinin olması, saygının olması gerektiğini düşünüyorum.” Yakup da öğretmenin manevi gücüne dikkat çekerek öğretmenin saygınlığından çekinmeyi otoriteyle ilişkilendirmektedir.

İnsanın İç Dünyası: İki öğretmen, otoriteyi *insanın iç dünyasıyla* irtibatlandırarak ele almaktadır. Bu öğretmenlerden olan Fikret, kavramı şu şekilde açıklamaktadır: “... Otorite aslında insanın bir kendi içinden, o vicdan ya da kalp, gönül dünyasından ya da Allah’la kurmuş olduğu ilişkiden kaynaklı bir durum diye düşünüyorum.” Soruyu sorduğumuzda otoritenin Millî Eğitim Bakanlığı olduğunu belirten Kader, otoritenin genel anlamda kendisi için ne ifade ettiğini sorduğumuzda “insanın kendisi” cevabını vermektedir: “Ya otorite insanın kendisi desem çok mu saçma olur? Çünkü düşüncelerine, yaşamına kendi perspektifinden oluşturduğu için yasalara bağlı kaldığı sürece, hani çok uçlara gitmediği sürece, her türlü kişi kendi istediğini bir şekilde yapıyor, hatta yasaları bile çiğneyerek fark ettirmeden. O yüzden insan, insanın kendisi diyebilirim otoriteye.”

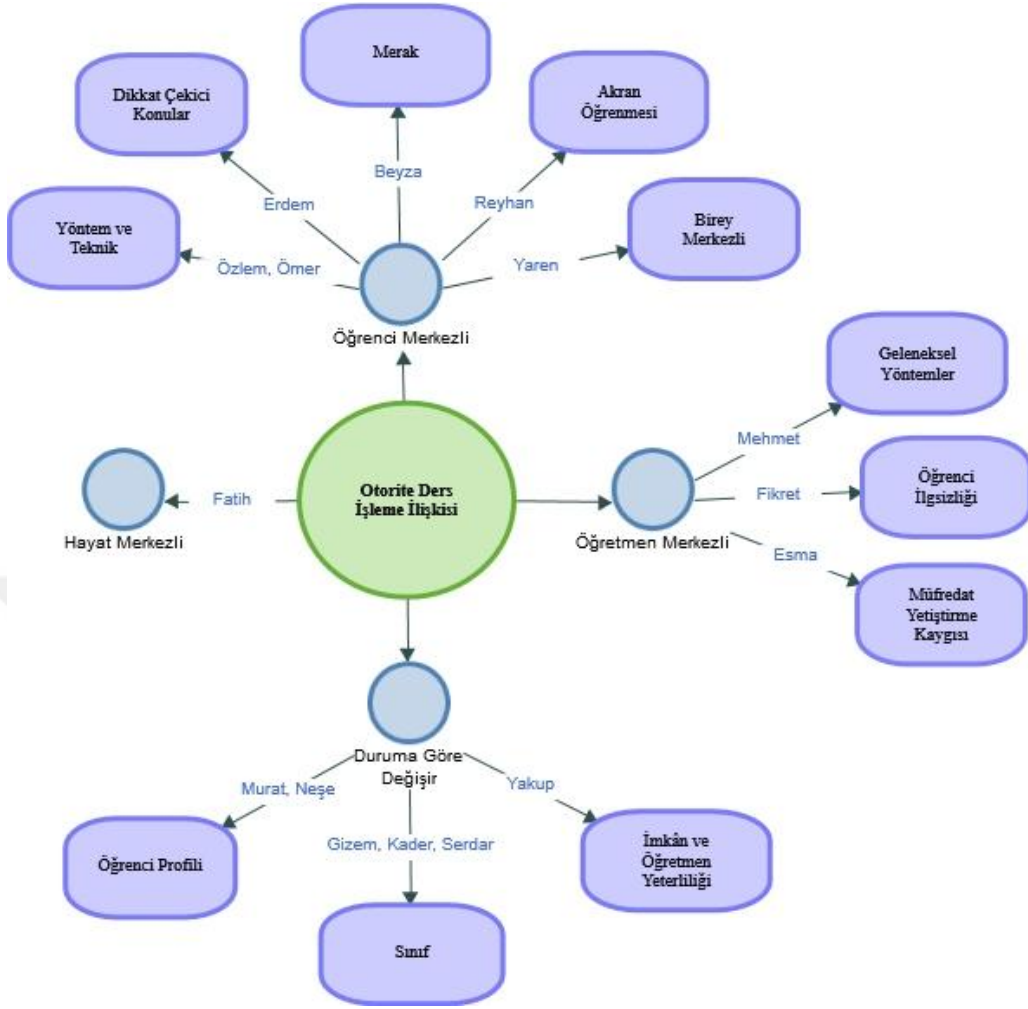
Bilgelik: Otoriteyi *bilgelikle* ilişkilendiren Mehmet, fikirlerine şu sözlerle açıklık getirmektedir: “... Otorite deyince ilk aklıma gelen bilgeliktir. Kişi ilim konusunda ne kadar yetkinse fikir ve düşünce anlamında da onu otorite olarak kabul ederim ve yani kendi fikir ve düşünce dünyamda da belki otorite bugün olumsuz anlamda kullanılıyor, ama bilginin ve bu bilgiyi taşıyan insanların hiyerarşisini kabul ederim. O yüzden de hem fikir hem düşünsel anlamda en üste bilgeliği koyarım.”

Temel İlke: Birey toplum konusunda olduğu gibi otoriteyi açıklarken de yine ele alınan konuya göre cevabın değişebileceğine işaret eden Murat, kavrama varoluş ve anlam üzerinden yaklaşmakta ve kavramı *temel ilke* şeklinde açıklamaktadır:

“Otorite, sizin bir bu, bütün varlığınızı, varlığınızı, varoluşunuzu anlamlandırdığınız bütün bu hikâyeyi anlamaya çalıştığınız temel ilkedir.”

3.2.3.2. Otorite - Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin otorite yaklaşımlarının sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıdığını görmek maksadıyla onlara “Derslerinizi işlerken öğretmen merkezli bir yaklaşım mı yoksa öğrenci merkezli bir yaklaşım mı tercih ediyorsunuz?” ve “Tercih ettiğiniz yaklaşımla derslerinizi nasıl işlediğinizi bir örnekle açıklayınız?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 18’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin cevapları *öğrenci merkezli, öğretmen merkezli, duruma göre değişir ve hayat merkezli* olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Bu hususta öğretmenlerin çoğu, öğrenci merkezli yaklaşımla ders işlediğini ifade ederken; bir diğer çoğunluk, duruma göre sınıf içi otorite durumunun değiştiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, öğretmen merkezli ders işlediğine işaret ederken; sadece bir öğretmen, hayat merkezli ders işlediğini dile getirmiştir.



Şekil 18. Otorite-ders işleme ilişkisi

Öğrenci Merkezli: Öğretmenlerin çoğu, derslerini *öğrenci merkezli* bir yaklaşımla işlerken farklı hususları dikkate alarak konuya açıklık kazandırmaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan Özlem, öğrenci merkezli yaklaşımı destekleyecek *yöntem ve teknikler* kullanmaktadır: “Tamamen öğrenci merkezli yani. Tamamen öğrencilerimi hep göz önünde bulundurarak işte kendim her zaman arka planda olurum ... Görsel destek her zaman olur bende. Soru cevap zaten en çok kullandığım tekniktir. ... Sokrat tekniği. Ben söylemem, onların bulmasını sağlarım. O zaman daha akılda kalıcı oluyor ...” Özlem, zümre arkadaşlarının çoğunun ders kitabı üzerinden ders işlediğini ifade etmekte ve bunu doğru bulmadığını da sözlerine eklemektedir. Konuya benzer şekilde yaklaşan Ömer, kimlik temasında da belirttiği gibi içeriğin ve geleneğin öğretmen merkezli bir yapıda olduğunu; ancak kendisinin Hz. Peygamber’in uygulamalarından da hareketle öğrenci merkezli yaklaşım benimsediğini ifade

etmektedir: “... Ben şahsım adına daha ziyade öğrenci merkezli bir eğitimin dinî anlamda daha uygun olduğunu, ama nihayetinde iyi bir kontrol mekanizmasının da olması gerektiğini düşünüyorum ... Ben öğrencilere önceden her derste dört kişiyi seçerim ben genelde. Bu dört kişiye konular veririm ve onlardan slayt sunum hazırlamalarını isterim ve dersi onların yönetmesini isterim. Ben yönetirken moderatörlük yaparım ve öğrenciler soru sorduğu zaman soru soran öğrencileri belirlerim ve katkı yapmam gereken noktalarda o sunumu yapan öğrenciye katkılarda bulunurum, ekstra ona sorular sorarım. ...”

Öğrencinin faydasını gözettiğine dikkat çekerek öğrenci merkezli ders işlediğini belirten Erdem, *öğrencilerin dikkatini çekecek konuları* ele aldığını dile getirmektedir. Kendisinin öğrenciye faydalı olacağı düşüncesiyle öğrenci merkezli ders işlemeye çalıştığını vurgulamasına rağmen öğrenciyi derse katmak adına dersine “güzel bir sözle başlıyorum” demesi ve önceki sorulara cevap verirken “anlatmaya çalışıyorum” gibi ifadeler kullanması, bu yaklaşımı tam olarak özümsemediğini göstermektedir.

Öğrencilerin *merakını* celbederek ders işlediğini belirten Beyza, bu nedenle öğrenci merkezli olduğunu ifade etmektedir: “Şimdi hep sürekli öğrencilerin merakına ve şeyine göre gittiğim için öğrenci merkezli oluyor. Çok yönlendiriyorlar, hatta yani dersimiz bayağı onların meseleleriyle gidiyor. Hani müfredatı ıskalamadan zaten din kültürü müfredatı rahat. Yani boşlukları olan bir müfredat. Evet bence o yüzden öğrenci merkezli.”

Öğrenci merkezli ders işleyen Reyhan, kimlik temasında ders işlemeyle alakalı sorulara verdiği cevaplarını destekleyecek şekilde öğrencilerin kendi hayatlarından örnekler vermelerinin öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğine işaret ederek bir nevi *akran öğrenmesi* üzerinden derslerini yürüttüğünü dile getirmektedir: “Ben daha çok öğrenci merkezli yaklaşıma çalışıyorum. ... Öğrenciyi derse kattığımızda biraz daha hani kendi hayatlarını özellikle, ben kendi hayatımdan anlattığımda çok dikkatini çekmiyor; ama arkadaşının hayatını görünce daha çok dikkatini çekiyor...”

Derslerini işlerken öğrenciyi merkeze aldığını belirten Yaren, *birey merkezli* yaklaşıma sahip olduğunu söylemektedir: “... Öğrencilere birey merkezli yaklaşmak, her birini ayrı bir birey olarak kabul edip işte onların özgür iradeleri var, fikirleri var, fikirlerini dinleyip onlara saygı duymak, onlarla ciddi olarak tartışma ortamı oluşturup

hani onlarla konuşmak karşılıklı olarak; bunlar lise öğrencileri için çok önemli. ...” Yaren, böyle bir perspektif benimsemesinin nedenini; lisans eğitimi döneminde hocalarının kendilerine verdiği tavsiyelere bağlamaktadır: “... Öğrencilerinizle yakın olun, öğrencileriniz din kültürü öğretmeni sıfatıyla her konuda gelebilsinler, işte çekinmesinler, onların hayatlarına dokunabilin ya da işte güncelden haberinizi olsun gibi...” Bu nasihatler, bir DKAB öğretmeninden beklenenleri göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmen Merkezli: Öğretmenlerin bir kısmı, derslerini *öğretmen merkezli* işlemekte ve bunu farklı nedenlere dayandırmaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan Mehmet, *geleneksel yöntemler* kullandığını ifade etmekte; ayrıca DKAB öğretmenini diğer branş öğretmenlerinden ayırarak DKAB öğretmenin görevini şu şekilde açıklamaktadır: “... Öğretmen bilgisini, birikimini, deneyimini ve tecrübesini tabii etkili bir şekilde öğrencinin dikkatini sürekli üzerinde tutmak şartı kaydıyla bir şekilde yani aktarmak zorunda. ... Daha çok öğreten merkez diyebilirim. ... Lisedeki öğrenciler benim için yetişkin birer birey. O yüzden de hani teknik ve metot olarak dediğim gibi sözlü anlatımı daha çok tercih ediyorum. ... O yüzden de kullandığım metot ve yöntem geleneksel yöntem ve metot olarak görülüyor.”

Öğretmen merkezli bir yaklaşıma sahip olduğu anlaşılan Fikret, bu konuda öğrencilerin *ilgisizliğinin* altını çizmektedir: “... Klasik usul gidiyoruz; yani biz anlatıyoruz, onlar dinliyor. Çünkü farklı teknikler vs. şeyler bir de hani lise çağındakileri belki ortaokulda, ilkokulda işe yarıyor bunlar, daha önce görev yapmışım ben. Ama burada biraz daha böyle onların zihinlerine temas edebilme, yani onların zihin dünyasına bir şeyler verebilme, o yüzden biz anlatıyoruz. ... Zaten çok fazla ilgileri de yok yani onu da söyleyeyim.” Burada dikkat edilmesi gereken nokta, Fikret’in Yaren’in aksine farklı yöntem ve tekniklerin lise dönemindeki öğrencilere uygun olmadığını düşünmesidir.

Öğretmen merkezli bir yaklaşıma sahip olmasını *müfredatı yetiştirme kaygısına* bağlayan Esma, iki saatlik ders diliminin yetersiz olduğunu ifade etmektedir: “Yani keşke öğrenci merkezli olsa yapamıyoruz hocam gerçekten çok zor. Yani belki ayda bir etkinlik olabilir, etkinlik olarak; ama hani çünkü yetiştirmesi gereken müfredat oluyor. Bir hani o iki saatlik dilimin bir saatinde bile öğrenci merkezli olamıyorsun zaman yetmiyor.” Esma’nın kimlik temasında ders işlerken kullandığını

ifade ettiği etkinliklerin öğrenci merkezli yaklaşımla örtüşmesi ve orada ders saatinin ikiye çıkarılmasının etkinlik yapmaya olanak sağladığını belirtmesi; buradaki ifadeleriyle bir tezatlık oluşturmaktadır.

Duruma Göre Değişir: Öğretmenlerin bir kısmı, ders işleme yaklaşımının *duruma göre değişebileceğine* dikkat çekmektedir. Bu şekilde düşünen Murat, bu konuda *öğrenci profilini* ön plana çıkarmakta ve şu anda çalıştığı okul nedeniyle öğretmen merkezli yaklaşımın ağır bastığını belirtmektedir: “Ama herhâlde biraz son yedi yılda çalıştığım okulun biraz konsepti gereği böyle belki bir sosyal bilimler lisesi, fen lisesinde çalışıyor olsaydım biraz daha öğrenci bu anlamda aktif olabilirdi. Karşıdan geri bildirim fazla gelmeyince ister istemez siz kendinizi merkeze koymak zorunda kalıyorsunuz.” Böyle söylemesine rağmen ders işlerken öğrencilerin soru sormalarına fırsat sunması ve farklı yöntemleri derse dahil etmesi öğrenci merkezli yaklaşımın yansımaları olarak yorumlanabilir: “... Derslerimi bir misyoner mantığıyla işlemiyorum. Bu son 10 yılda böyle bir paradigmaya sahip oldum. ... Önce biz bu üniteyi niye görüyoruz, bu konu niye var, bu kitaba bu konu niye konulmuş; önce soruları soruyor, çocukların bu konularda işte konuşurken fikirlerini alıyorum. ... Benim için inanıp inanmamanızın şeyi yok, ama bu toplumun bir parçasıysanız, bu biraz önce bahsettiğim benlik ve bizlik kavramları içinde bu size her şeyden önce bilgi olarak kendi hikâyenizi anlamanız açısından faydalı şeyler, yararlı şeyler diye anlatıyorum. Hatta bunları bazen bir şarkı, türkü içinde (...) konseptiyle de uyumlu anlatırım ...” Murat’ın derslerini misyoner mantığıyla işlemediğini belirtmesi, son derece önemli bir ifadedir. Zira bu ifade, Murat’ın doktriner bir tavra ve toplum merkezli ideolojik bir perspektife sahip olmadığını göstermektedir. Ayrıca Murat’ın diğer sorulara verdiği cevaplarla da örtüşmektedir.

Konuya benzer açıdan yaklaşan Neşe, farklı okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde çalıştığına dikkat çekerek bazı yerlerde öğrenciyi derse dahil edeceğinden bahsederken bazı ortamlarda öğrencilere söz hakkı vermemesi gerektiğini belirtmektedir: “... Hitap ettiğiniz kitleye göre değişir o. Bazı yerler vardır çocuğu tamamen aktif hâle getirebilirsin sana pasiflik düşer; bazı yerlerde de tamamen senin hitap etmen ve çocukları böyle manipüle, kötü bir laf biliyorum ama etkilemen gerekir konuşmanla ve onlara çok söz hakkı vermemen gerekir, diğerlerini de karıştırmaları diye...” Neşe’nin bu ifadesi, toplum merkezli bir ideolojiye sahip

olduğu şeklinde okunabilir. Zira öğrenciyi manipüle etmesi gerektiğinin altını çizerek öğrencilere kendi doğru bildiği din anlayışını öğrencilere aktarması gerektiğini dile getirmektedir. Nitekim yeri geldiğinde gücü elinde tutması gerektiğini söyleyerek otoriter bir tavır sergilediğini ima etmekte ve özellikle farklı fikirlerin oluştuğu yerde öğretmen merkezli olacağını, kendi gibi düşünenlerin olduğu yerde ise öğrenciyi devreye sokacağını vurgulaması da savımızı güçlendirmektedir: “... Karşılarında dik durup onlara bir şeyi temsil ettiğimi ve gücün bende olduğunu göstermem gereken bir kitle. O nedenle bunlara ben hitap ediyorum, arada elbette onların sorunlarını da alıyorum, fakat işte daha sert, daha dik, daha kararlı konuşmam gereken biri var karşımda. Öyle çok oynayalım, dersi eğlenceli hâle çevirelim kitlesi değil şu anda benimkiler. Ama bir önceki okulumda daha çok etkinlik üzerinden gidiyorduk, birlikte etkinlik yapıyorduk, daha onlar da zaten, sahiplenmiş durumdaydı. Şu an ben merkezli gidiyoruz çünkü benim otorite sağlamam gerekiyor. Ama öyle bir sınıfta değilsem, karşılıklı Müslüman Müslümanaysak o zaman hep beraber onu etkinlikle, eğlenerek, kendimiz canlandırarak, dramayı kullanarak falan yapıyoruz. Kitleye göre değişir.”

Öğretmenlerin bazıları, ders işleme yöntemlerinin duruma göre değiştiğini belirtmekte ve burada *sınıfın* belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Örneğin Gizem, bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: “... Burada sınıftan sınıfa değişiyor. ... Mesela ribat anlatacağız ribat şey demek kelime anlamı sınır boylarındaki stratejik yapılar, ama sınırlar genişleyince bu stratejik yapılar kervansaraylara dönüşüyor. Ben de onlara şey soruyorum; işte sınırlarda ne olur, ne olabilir? İşte asker olur hocam, silah olur hocam, işte şu olur hocam. Peki dedim bu sınırimız genişlese biz askerimizi taşıyız, silahımızı taşıyız, ama o yapıları taşımayacağız sizce neye dönüştürebiliriz bunları? İşte şu olabilir hocam, bu olabilir hocam sayıyorlar. Her sınıfta aynı cevap gelmiyor. Sonra dedim ki, hah ribat işte zamanındaki bu yapılar, o zaman bana dedim bunun tanımını yapın. Az önce verdiğim örnekte yakın bir dersim olduğu için bunu söyleyebilirim. Bir sınıf hocam o zaman dedi, işte sınır boylarındaki karakollar, kervansaraylara dönüyor. Başka bir sınıfta anlattım, aynı işte benzer, işte onlar da cevap, bu neymiş ya hocam ben bir şey anlamadım. O zaman orada tanımlı ben veriyorum.” Kader ve Serdar da bu hususta benzer fikirlere sahiptir. Fakat Serdar, her ne kadar sınıf ortamına göre durumun değişip önceliğinin öğrenci merkezli olduğunu belirtse de aslında ders uygulaması

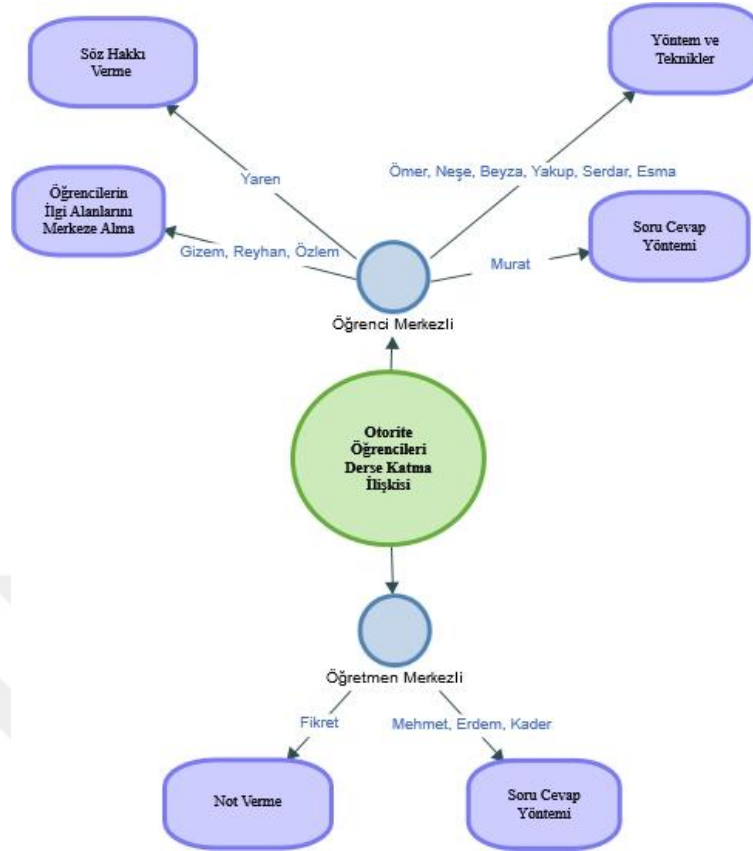
bazında anlattıkları, daha geleneksel usuller kullandığına işaret etmektedir. Bu durum, Serdar'ın kimlik temasındaki cevaplarıyla da örtüşmektedir.

Benimsenen yaklaşımın duruma göre değişeceğine işaret eden Yakup, bu konuda özellikle *imkân ve öğretmen yeterliliğinin* üzerinde durmaktadır: “Ya şimdi eğitim öğretim 2006’dan itibaren müfredat, öğrenci merkezli işte, eee, mezhepler üstü, Kur’an merkezli bir eğitim denildi; ama yapmaya çalışıyoruz bunu, ben de çalıştım. Fakat her yerde bunun altyapısı hazır değil. Bir sefer öğretmenini öğrenci merkezli yetiştirmek için şey öğrenci merkezli ders yapmak için öğretmenini yetiştirmek gerekiyor ve akıllı tahtalar filan işte, etkinlikler, şunlar, bunlar. ... Öğretmenler de mesela benim çalıştığım Anadolu lisesinde önce, akıllı tahtayı açmakta zorlanıyordu, bilgisayar kullanmakta zorlanıyordu.” Yakup’un bu düşünceleri kimlik temasındaki cevaplarıyla da örtüşecek şekilde yapılan değişikliklerin öğretmen yetiştirmeye yansımadıktan sonra işlevsel olmayacağını göstermektedir.

Hayat Merkezli: Hayat merkezli ders işlediğini belirten Fatih, öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımların dışında üçüncü bir seçeneğin olduğunu ileri sürmektedir: “İkisini de işlemiyorum ya. Hayat merkezli. Niye C şıkkı olmasın ki? Ya bu da bize yedirilen şey ya. Ya illa öğrenci merkezli, yok öğretmen merkez. Niye C şıkkı değil? ... Ben hayatı anlatıyorum çocuklara.”

3.2.3.3. Otorite - Öğrencileri Derse Katma İlişkisi

Öğretmenlerin otorite ve ders işleme ilişkisine dair fikirlerinin tutarlılığını görmek için onlara “Derslerinizde öğrenci katılımını nasıl sağlıyorsunuz?” ve “Bu konudaki ders içi uygulamalarınızdan örnekler verir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 19’da da görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşleri *öğrenci merkezli* ve *öğretmen merkezli* olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin çoğu, öğrenciyi merkeze alacak şekilde onların derse katılımını sağlarken; bir kısmı, öğretmen merkezli usuller tercih etmektedir.



Şekil 19. Otorite-öğrencileri derse katma ilişkisi

Öğrenci Merkezli: Öğretmenlerin çoğu, öğrencileri derse katma konusunda *öğrenci merkezli* yaklaşım benimsemekte ve fikirlerini dile getirirken farklı hususlara temas etmektedir. Örneğin Gizem, *öğrencilerin ilgi alanlarını merkeze alarak* derse katılmalarını sağladığını ifade etmekte; ayrıca ders içi ve ders dışı ortamlarda da öğrencilere kendini sevdirmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır: “... Onların dünyasından bir şey vurmaya çalışıyorum; oyun mu, spor mu, dizi, film mi? Eğer oradan yakalarsam sanki daha avantajlı hissediyorum kendimi ... Bu şekilde yani katılımım sevdirmek diyebilirim, onların dünyasını anlamak, anlamlandırmak diyebilirim. Bir de bekliyorum ya şey, hadi bakalım bu soru hakkında kim ne düşünüyor? Bazen de şey yaparım listeden hadi bakalım işte Ahmet sen kalk, Mehmet sen kalk yaparım öyle.” Reyhan da konuya benzer açıdan yaklaşmakta ve öğrencilerin dikkatlerini çekecek konular üzerinden ders işlemektedir. Daha çok soru cevap yöntemi kullanan Özlem de öğrencilerin ilgisini çekmek için derslerini hayatla bağdaştırmaktadır.

Öğrenci merkezli yaklaşımla sınıftaki tüm öğrencilere *söz hakkı vererek* onları derse kattığını belirten Yaren, bunun zaman zaman yorucu olduğunu ifade etse de öğrencilerin derste uyku moduna girmemesi için bu yöntemi kullandığını söylemektedir: “... Şu konuda ne düşünüyorsunuz dediğimde hep aynı parmakların kalkacağını bildiğim için genelde bu tarz olaylarda öğrencilerin söz almasını beklemem, ... hep elimde listeyle gezerim sürekli, derste elimde de sınıf listesi; işte hadi Ahmet sen anlat bakalım şöyle şöyle olsa ne yapardın, sonra Mehmet’e geçiyorum sen de şundan bahset diye, herkesi konuşturmaya çalışıyorum ki hani hep belirli isimler konuşmasın, ben de herkesi bir arada tanımaya çalışıyorum ve herkesin fikirlerini öğrenmeye çalışıyorum. ...”

Öğrencilerin dikkatini çekmeyi önemseyen Ömer, bunun için *öğrenci merkezli yöntem ve teknikler* kullandığını ifade etmektedir: “... Mesela bazen ilgi çekici bir soru soruyorum. O sorunun etrafında dönüyorum. Bazen güncel bir mesele olmuş oluyor. Şimdi şu aralar ne var işte Yahudilik ve yani Filistin İsrail meselesinde hep şunu soruyorum; ‘Arkadaşlar, hani Kudüs hakkında ne biliyorsunuz? Yahudilik hakkında ne biliyorsunuz? Mesela Amerika’daki Yahudi zenginleri sizin için ne anlam ifade ediyor? Evanjelizmi biliyor musun?’ ... İşte beyin fırtınası ... falan yöntemleriyle onların dikkatini çekmeye çalışıyorum. İşe de çok yarıyor.” Neşe de öğrencileri derste aktifleştirecek yöntem ve tekniklere sınıf içerisinde yer vermektedir: “... Drama yöntemi çok kullanırım ben. Mesela şeyden bahsediyorsam, atıyorum Hz. Musa’nın İsrailoğullarını denizin karşısına geçirmesini anlatıyor, oturur bunu ben anlatmam. Biri Musa olur, biri Firavun olur falan bunu canlandırırız. Ve doğaçlama yaparım onu da önden söyleyip hazırlanıp gelin falan demem, doğaçlama olunca daha eğleniyoruz çünkü. ... Münazarayı kullandık, dramayı kullandık, bilgi yarışması yapalım dedik yaptık. Ondan sonra onun haricinde onların tiyatro yazın biriniz dedim, öyle yazma yetenekleri olan var mesela. Onlardan biri yazdı, yazan gene ateistti. ...” Beyza, Yakup ve Serdar’ın da bu konuda benzer yöntemler kullandığı görülmektedir.

Öğrencileri derse katma konusunda *çeşitli yöntem, teknik ve etkinlikler* kullanan Ema, özellikle pandeminin çocukları çok değiştirdiğini belirtmekte, eski öğrencileriyle kıyaslayarak yeni öğrencilerin “test ve tost gençliği” olduğunu söylemekte ve yaptığı uygulamaların tesirli olmadığını ifade etmektedir: “... Bizim dünyamızda degiller. Farklı bir evrende yaşıyorlar. Sonra dedim ki Ema sen bunu,

kendime söyledim; sen bunu anlatıyorsun, ders anlatıyorsun, ama çoğu anlamıyor ki. Sen anlatı... (ironik gülümseme). Böyle bakıyorlar böyle, sen zannediyorsun ki anlıyorlar, ama anlamıyorlar. Gerçekten anlamıyorlar. Bir de kelime hazneleri çok düştü hocam, yani kelimeleri anlamıyorlar. ...”

Öğrenci merkezli yaklaşımla derslerinde sık sık *soru cevap yöntemi* kullandığını belirten Murat, inanç konuları da dahil olmak üzere tüm konularda bu teknikten yararlandığını ifade etmektedir: “Soru sorarım sık sık. Hatta onların sormaları gereken soruları ben sorarak tahrik ederim. Ya bu çok temel inanç meselelerinde bile olabilir. ...” Murat’ın bu yöntemi öğrenci merkezli bir perspektiften kullandığı söylenebilir. Zira öğrencinin ufkunu açmak için bu yöntemi kullandığı anlaşılmaktadır.

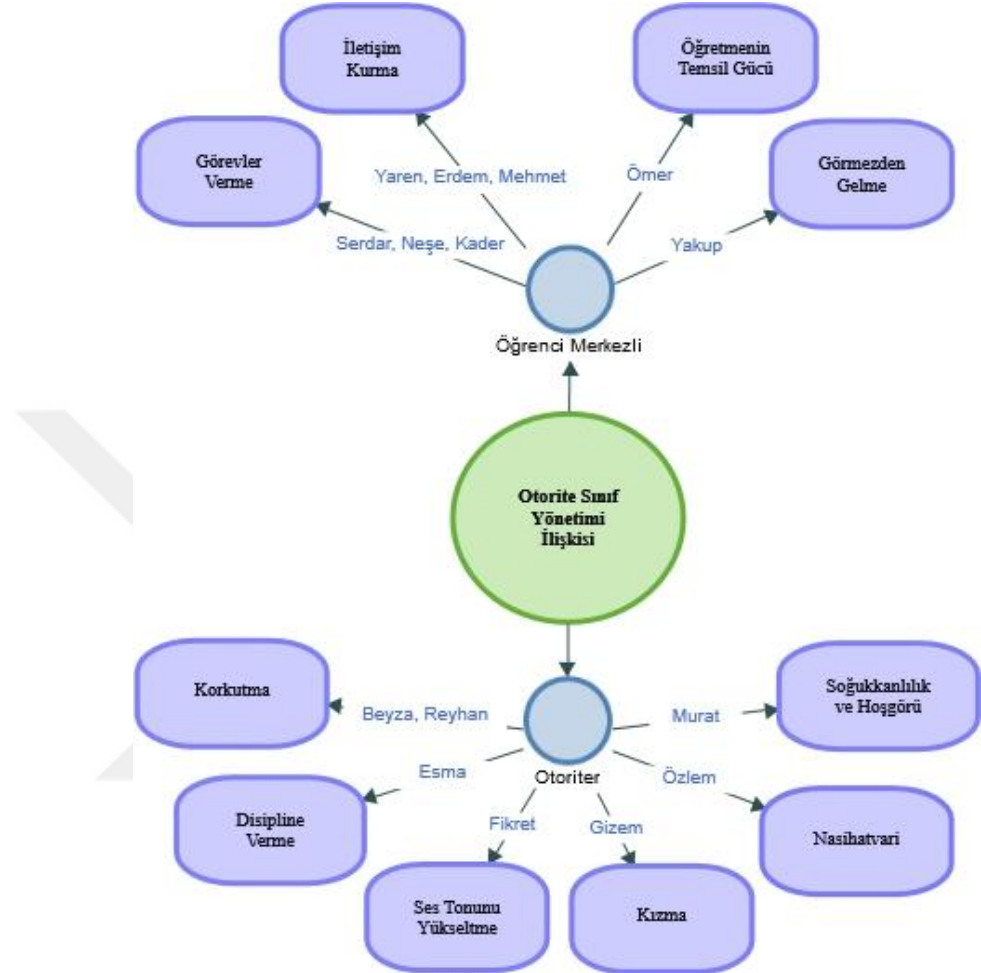
Öğretmen Merkezli: Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilerin derse katılımı noktasında *öğretmen merkezli* bir tavra sahiptir. Bu öğretmenlerden Fikret, *not* üzerinden öğrencileri derse kattığını belirtmektedir: “Öğrenci demek not demek genelde hani biraz şey olsun diye not üzerinden onlara yani yüksek not verdiğiniz zaman en baba öğretmen sizsiniz. ... Not kaygınız olmasın, buraya hepiniz Müslüman evladısınız. Hani dini öğrenmek adına sanki burada sohbet ediyormuş gibi bir de böyle rahat olmalarını ve aklınıza gelen sorular varsa rahatlıkla sorabilirsiniz, yanlış da sorsan sıkıntı değil.”

Öğretmenlerin bir kısmı, öğretmen merkezli yaklaşımla *soru cevap yöntemini* kullanmaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan Mehmet, öğrenciler dersten kopmasın diye bu yöntemi tercih etmektedir: “Yani genelde öğrencilerin dikkatini çekmek, aynı zamanda dikkatlerini sürekli tetikte tutmak için dersin başında soruyla başlarım, daha sonra ilerleyen süreler içerisinde öğrencinin dikkati dağılmasın, öğrenci dersten kopmasın diye genelde sürekli farklı farklı sorular sormaya çalışırım. Yani soru sorarak dikkatini çekmeye çalışırım.” Erdem ve Kader de bu konuda benzer fikirlere sahiptir.

3.2.3.4. Otorite - Sınıf Yönetimi İlişkisi

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki otorite anlayışlarını görmek için onlara sınıf yönetimini nasıl sağladıklarıyla ilgili soru sorulmuştur. Şekil 20’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin bu konudaki fikirleri ana hatlarıyla iki kategoride toplanmakla birlikte

düşüncelerinin özleri farklı noktalara işaret etmektedir. Bu konuda öğretmenlerin çoğu, *öğrenci merkezli* yöntemlerle sınıf yönetimini tesis ederken; bir kısmı da sınıf yönetimi hususunda *otoriter* bir tavır sergilemektedir.



Şekil 20. Otorite-sınıf yönetimi ilişkisi

Öğrenci Merkezli: Öğretmenlerin çoğu, sınıf yönetimini sağlarken *öğrenciyi merkeze almakta*; ancak farklı uygulamaları odak hâline getirmektedir. Bu öğretmenlerden biri olan ve sınıfında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) bağlı öğrencilerin olduğuna da değinen Serdar, öğrencilerin özelliklerini ve sınıf düzenini bozan davranışlarını dikkate aldığını ve *görevler vererek* sınıf yöntemini tesis ettiğini söylemektedir: “Mesela okulumuzda BEP’li öğrenciler var, kaynaştırmalı öğrenciler; bunlar sınıf içerisinde farklı uygulamalar sergileyebiliyor, farklı davranışlar sergileyebiliyor, konuşabiliyor, bağırabiliyor, tahtaya çıkabiliyor. Onların yaptığı uygulamalar sınıf içi düzenini bozmuyorsa çok ellemiyoruz. ... Ama harici

BEP’li olmayan öğrenciler eğer sınıfın düzenini bozuyorsa onların profiline bakmak lazım. Mesela bazı öğrenci hiperaktif, çok hiperaktif sınıfta hiç durmuyor. O zaman o çocuğu 40 dakika orada tutmaktansa ona göre bir iş vermek lazım, atıyorum tahtada yazı yazdıracağım, o çocuğa yazdırıyorum.” Benzer fikirlere sahip olan Neşe, önceki sorularda öğretmen merkezli bir yaklaşımla kendinden farklı düşünen öğrencilerin kendi bildikleri doğrultusunda öğrenmesini öncelerken bu öğrencilerin sınıf yönetimini zorlaştırdığı durumlarda ise çocukların ilgi alanlarını keşfederek derse dahil ettiğini belirtmektedir: “Ama zorlaştıran kitle, benim anlattığım şeye karşı bir çocuksa orada da yine o çocuğu bir şekilde kullanmam gerekiyor ki pozitive ... Yani görev vererek olabilir, ne bileyim onun açıklama yapmasına izin verip o açıklamanın üzerinden derse girerek olabilir. Ama asla tartışarak işte ne bileyim çıkartarak, bağırarak, sessizleştirmeye çalışarak değil. Onun bir kumrunu bulup o çocuğu, o sınıfta yine tutup kendisini değerli hissettirip bir yandan o şekilde halletmeye çalışırım.” Kader de görevler vererek sınıf yönetimini sağladığını dile getirmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmenlerden bir kısmı, öğrenciyle bire bir *iletişim kurma* yolunu tercih etmektedir. Örneğin sınıf yönetimini sağlama konusunda mesleki tecrübesi arttıkça daha az sorunla karşılaştığını belirten Yaren, mesleğe başladığı ilk yıllarda sorun çıkartan öğrencilerle bire bir görüşerek süreci yönettiğini, deneyiminin artmasıyla birlikte öğrencileri derse katarak sınıf yönetimini sağladığını ifade etmektedir: “...Hadi işte başlıyoruz, hadi susun şimdi ben an, sıra bende, bir susun diyorum bir ben anlatacağım sonra siz konuşacaksınız, onları bir susturuyorum, sonra ben anlatmaya başlıyorum. ... O yüzden o şeyi korumaya çalışıyorum, sürekli onları katmaya çalışıyorum bir şekilde.” Erdem ve Mehmet de sınıf yönetimini zorlaştıran öğrencilerle konuşarak sorunun ne olduğunu bulmaya çalıştıklarını ve böylece sorunu çözdüklerini ifade etmektedirler.

Öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmenlerden biri olan Ömer, bu konuda *öğretmenin temsil gücünün* altını çizmektedir. Bu bağlamda öğrencinin arka planda yaşadıklarının önemine dikkat çekerek konuya yaklaşan Ömer, aynı zamanda mevzunun “bıçak sırtı bir konu” olduğunu ifade etmektedir: “... Öğretmen az çok anlar o meseleyi yani öğrenci yorgunluktan dolayı mı derse katılmıyor, yoksa ilgisiz olduğundan mı derse katılmıyor, yoksa tepkisel olarak derse mi katılmıyor. Bunu fark ettiğiniz zaman eğer işin içerisine tepkisel bir katılmama giriyorsa onu bir yönü, bir

zaman görmezden geleceksiniz, onunla çok uğraşmayacaksınız, ama ara ara da satır aralarına sanki ona bir göndermeler yapıyormuş gibi hani o onun da bir şeyleri farkına varmasını sağlayacaksınız. Bu gizil öğrenme yöntemiyle o, onun yumuşamasını biraz ortama ısınmasını bekleyeceksiniz. ... Bu noktada, çünkü siz bir model olmak durumundasınız, bir temsil şeyiniz de var. Bıçak sırtı bir konu. Öncelikle görmezden gelme, izleme ve küçük küçük gelip ufak ufak sohbetler içerisinde bulunarak dersin dışında işte nasılsın, iyi misin gibi işte daha farklı ilgi alakalara yönlendirilerek onu kazanmaya çalışıyoruz. ...”

Öğrenci merkezli bir yaklaşım sergileyen Yakup, bu tarz durumlarla çok karşılaşmadığını belirterek ufak tefek şeyleri *görmezden gelmek* gerektiğini söylemektedir: “Ya ufak tefek pürüzlerin olması gerekir, zaten bunlar çocuk. Yani 15, 16, 17 yaşlarında 40 dakika sıraya sen hapsediyorsun bu çocuğu; kıprama, oraya dönme, buraya dönme. Bunlar yanlış şeyler. Yani o çocuk, mıhllanmış gibi duramaz. Dolayısıyla ufak tefek şeyleri de görmemek gerekiyor. Dersi sabote etmedikten sonra, işte dersin akışını bozmadıktan sonra o çocukların; biraz tatlı sert olmak gerekiyor.”

Otoriter: Öğretmenlerin bir kısmı ise sınıf yöntemini *otoriter* yöntemlerle sağlamakta ve bu konuda farklı uygulamalar sergilemektedir. Otoriter bir tavırla sınıf yönetimini sağlamaya çalışan Beyza, kendi zamanındaki gibi bir öğrenci kitlesi olmadığını vurgulayarak bu konuda zorlandığını ve öğrencileri *korkutarak* bu süreci yönettiğini ifade etmektedir: “Genelde hiç bağırمام, bağırمامaya çalışıyorum. Ama bu 9’larda işte, hiç umurunda olmadığı için arada bir bağırınca susuyorlar ya da işte bir şeyler söylüyorsun, bir şeyler korkutuyorsun. ... Biraz şey diyorum bazen, işte arkadaşlarınızın kul hakkına giriyorsunuz, dersin şeyini bozuyorsunuz. ... Bazen işte bu sınıfın düzenini bozuyorsunuz biraz daha böyle giderseniz disipline vereceğim diyorum. Ya da bağırıyorum. Ya da işte çok enerjik ya onu dersin ortasına çekmeye çalışıyorum. Ama bu her zaman tutmuyor.” Benzer fikirlere sahip olan Reyhan, her ne kadar öncelikle aşamalı olarak sınıf yönetimini sağlamaya çalıştığını belirtse de çalıştığı okul türünün de altını çizerek korkutarak bu süreci geçirdiğini dile getirmekte; fakat burada idarenin öğrencilerin üzerinde etkisinin olmadığını ve onların ailelerinden korktuklarının altını çizmektedir: “Önce görmüyorum; bir görme, iki görme, daha sonra yerini değiştirmeye çalışıyorsun. Eğer arkadaşıyla konuşursa veya rahatsız ediyorsa yerini değiştirip tek bıraktığın zaman bir tık daha. Hani yine olmadı,

ondan sonra uyar, bir uyar, iki uyar, ders, bozuyor. Daha sonra notla korkutmaya başlıyorsun. Açıkçası bizimkiler notu çok takmıyorlar. Ondan sonra bir diğer faktöre geçiyorsun; müdür yardımcısına göndereceğim. Onu da geçtim; aileni arayacağım dediğin an, sizde zaten.” Reyhan, ayrıca öğrencilerin hırsızlık gibi olumsuz davranışlar geliştirdiğinde müdürün din kültürü zümresinden beklentisine de işaret etmektedir: “... Müdür bey de işte DKAB zümresine özellikle yani hırsızlıktır, kul hakkıdır, odur, budur anlatın biraz daha falan. ...”

Otoriter bir sınıf yöntemine sahip olduğu anlaşılan Esmâ, öğrencilerin sınırı aşması hâlinde onları *disipline vereceğini* belirtmektedir: “Yani çok sınırı aştığı zaman disipline veriyordun. Çünkü şöyle sınırı aşmak. Ben her zaman şunu söyledim, bana karşı yapılan terbiyesizliği minimum sözlü uyarıyla uyarıyorum. Ama hani arkadaşların yani sınıftaki arkadaşların ya da işte, toplumun değerleriyle alay ettiği zaman o zaman benim hassas noktam oluyor.” Esmâ’nın zaman zaman bireyi merkeze alan bir yapıya sahip olduğu söylenebilecekken sınırlara önem veren bir yapısı olduğu ve bu açıdan da düşünceleri ve eylemleri arasında yer yer farklılaşmalar olduğu dikkat çekmektedir.

Otoriter bir tavra sahip olan Fikret, sınıf ortamında kendini sinirlendiren bir durum olduğunda *ses tonunu yükselterek* sorunu çözdüğünü ve öğrencilerin de bunu anlayarak kendilerini toparladığını ifade etmektedir: “Mesela daha önce ortaokul dönemi daha şey, problemleri bir dönem. ... Orada tabii biraz daha böyle ses tonunu yükselterek şey yapmıştık. Burada hamdolsun öyle bir sıkıntı yok. Çocuklar dinliyorlar, biraz böyle hani ses yükselse zaten hepsi ne yapacağını biliyor, o noktada sıkıntı yok.” İstmeden yanlış bir hareket yaptığında ise öğrenciden özür dilemek gerektiğini de sözlerine eklemektedir: “... Bazen sonuçta insanız, hani istmeden yaptığımız hareket olursa teneffüste, gidip özür dilemesini de bilmek gerekiyor, onu da yapıyoruz.”

Sınıf yöntemi konusunda otoriter bir tavra sahip olduğu anlaşılan Gizem, bunun kişisel ruh hâliyle bağlantılı olduğuna işaret ederek zaman zaman *kızarak* sorunu çözdüğünü belirtmektedir: “Yani şimdi o da biraz benim kişisel ruh hâlime bağlı. Geçen, aslında hiç kızmak istemiyorum tabii ki ama geçen bir derste kızdığımı hatırlıyorum yeter, tamam, sus. Bu aslında tercih ettiğim bir yöntem değil, ama bazen, bazı konularda kesmem gerektiğini düşünüyorum. ... Şimdi eğer sınıf örnekten

anlıyorsa konuşurum, ama bu ses tonunu, yani yükseltecek ve konuşma değil de artık cedelleşmeye dönerse orada kesiyorum.”

Sınıf yönetimini zora sokacak durumlarla karşılaştığında sinirlendiğini açıkça ifade eden Özlem, çalıştığı okul türünden de kaynaklı olarak bu tarz durumlarla fazlaca muhatap olduğuna dikkat çekerek yaşanan duruma göre tavır almakta; ancak ahlaksızlıkla karşılaştığı anlarda *nasihatvari* bir yaklaşım sergilemektedir: “... Minimal olanlarla işte göz teması kurarım, birkaç kere bakmasını sağlarım bana. Baktım olmuyor; isim vermeden uyarırım, şahsı hiç şey yapmam, bu benim en çok kullandığım yöntemlerden biridir. Zaten o öğrenci kendisi olduğunu anlar, rencide etmek istemem. Ama bir ahlaksızlık olduğu zaman sınıfta direkt tepki gösteriyorum yani. Direkt ona odaklanıyorum, belki 40 dakika bu konuyla ilgili konuşuyorum. ...”

Otoritenin ancak *soğukkanlılık ve hoşgörü* ile sağlanabileceğine dikkat çeken Murat, bunun mesleki tecrübe arttıkça gerçekleşeceğine değinmektedir: “... Lise hayatımda o tip şeylerle karşılaşmadım, çok az. Karşılaştıysam da bunu çok soğukkanlı bir şekilde halletmeye çalıştım. Yani soğukkanlılığınızı kaybettiğiniz an zaten kontrolü ve otoriteyi kaybediyorsunuz. Otorite, ancak soğukkanlılıkla elde edilebilecek ve sürekli hâle getirilebilecek bir şey. Onun için o öğretmenin tecrübesi de arttıkça bu daha çok şey olmaya başladı. Yani hoşgörü, bazen hoşgörü bu gençtir yapabilir duygusu.”

3.2.4. Tema Değerlendirmesi

Devletin ideolojisi doğrultusunda şekillendirilen eğitim sistemi; doğal olarak devlet, millet, din, cumhuriyet, demokrasi gibi birtakım unsurları meşrulaştırma aracı olarak kullanmaktadır. Bu araçlar; devlet ideolojisi değiştikçe dönüşmekte, yenilenmekte ve güncellenmektedir. Öğretim programı ve ders kitabı gibi eğitimin bileşenlerinde kendine yer bulan bu araçların her biri, esas itibarıyla bir otorite kaynağıdır. Bu araçlarda kimi zaman bireyin bağımsız benlik geliştirmesine, ben merkezci ve özerk olmasına zemin hazırlayan birey merkezli ideolojiler baskın olurken kimi zaman da bireyin bağımlı benlik geliştirmesini, kendini sosyal ilişkilerin parçası olarak görmesini sağlayan toplum merkezli ideolojiler hâkim konuma gelmektedir. Türk toplumunun genel yapısı ve karakteristik özellikleri düşünüldüğünde eğitim

sisteminde devlet, millet ve din gibi unsurların otorite kapsamında toplum merkezli ideolojileri destekleyecek şekilde ağırlık kazandığı görülmektedir.

2018 DKAB Öğretim Programı'nın perspektifi, felsefesi, genel amaçları ve uygulama bölümlerinde kimlik temasının aksine daha çok demokratik öğeler, öğrenci merkezli yaklaşım gibi bağımsız benliği geliştiren birey merkezli ideolojik unsurlara yer verilmektedir. Bununla birlikte özellikle sınıf düzeylerine ait içeriklerde ise dinî unsurların otorite olarak sunulduğu görülmekte, bu bağlamda bağımlı benliği destekleyen toplum merkezli ideolojik unsurlarla karşılaşmaktadır. Ders kitaplarında da Program'ın ünite bileşenleriyle benzer şekilde özellikle dinî unsurların otorite olarak sunulması kapsamında metin, ayet-hadis, özlü söz, etkinlik kutuları ve görsellerin olduğu dikkat çekmektedir. Buna karşın birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili içeriklere ise neredeyse hiç rastlanmamaktadır. Öğretmenlerin çoğu, Program ve ders kitaplarındaki bu durumu destekleyecek şekilde otoriteyi dinî unsurlar, güç, baskı gibi toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından yorumlamakla birlikte ders işlerken öğrenci merkezli yaklaşımları kullandıklarını ifade etmektedir. Bu durum, Program'ın temel felsefesi, genel amaçları ve uygulama bölümleriyle örtüşmektedir. Ancak Program ve ders kitaplarında özellikle dinî unsurlar otorite olarak sunulurken uygulamada öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi, bir çelişki olarak yorumlanabilir. Bunun nedenini, dersin içeriğinin inançla alakalı olmasında ve eğitim sisteminde benimsenen öğrenci merkezli yaklaşımların genel eğitimin bir parçası olan DKAB derslerinde de kendine yer bulmasında arayabiliriz.

Otorite teması bağlamında incelediğimiz 2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinden elde ettiğimiz bulguları; *dinin otorite olarak sunulması*, *devletin otorite olarak sunulması* ve *sınıf yönetimi* bağlamında tartışabiliriz.

2018 DKAB Öğretim Programı'nda otorite teması bağlamında tespit ettiğimiz içeriklerin çoğu, *dinin otorite olarak sunulmasıyla* ilgilidir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından itibaren din eğitiminin ülke genelinde geçirdiği süreçler göz önüne alındığında³³⁵ dinin yok sayılmadığını; buradan hareketle de dinin toplum nezdinde

³³⁵ Din eğitiminin Türkiye'deki seyrine dair ayrıntılı bilgi için bk. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*; Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, 139-160; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 410-457; Koç, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme"; Altaş, "Türkiye'de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi

otorite olarak var olduğunu söyleyebiliriz. Din dersleri kaldırıldıktan sonra yaşanan olaylar neticesinde din derslerinin önce seçmeli ardından da zorunlu ders olarak eğitim sistemine yeniden dahil edilmesinden hareketle devletin din derslerini toplumu yönlendirme noktasında kullandığı ve aslında dini, bir otorite unsuru olarak gördüğü çıkarımında bulunabiliriz.

DKAB ders kitaplarında toplumsal itaat ve otoriteye uyum konularının ağırlıklı olduğunu belirten Şen,³³⁶ disiplinli, hiyerarşiye saygı duyan, devlet otoritesine itaat eden birey tipine yönelik söylemlerin dönemin siyasal projesiyle uyumlu özellikler taşıdığını ifade etmekte; dinî metinlerin iktidarın kullanacağı söylemlerin zeminini hazırladığına ve bu metinlerin tanrısal itaatten dünyevi itaate geçişi sağladığına dikkat çekerek önce dinî unsurlara gösterilmesi beklenen itaatin ardından aile büyükleri, devlet ve toplum nezdinde gösterilmesinin sağlandığını ve İslami öğretinin ideolojik amaçlarla kullanıldığını vurgulamaktadır. Din eğitimi alanında yapılan bir çalışmada da DKAB dersinde dinin vazgeçilmez bir unsur olarak sunulduğuna; bu derslerde çocukların belli bir düşünce kalıbı içerisinde yetiştirilmesine ve toplumda var olan siyasal kültürün benimsetilmesine dair amaçların olduğuna dikkat çekilmesi³³⁷ de Şen'in ifadeleriyle benzer doğrultudadır. İncelediğimiz ders kitaplarında da dinî unsurların otorite olmasına ilişkin içeriklere bir hayli yer verildiği görülmekle birlikte devlet otoritesine ilişkin içeriklerin bu denli yoğunlukta olduğunu söylemek güçtür.

2010 DKAB Öğretim Programlarıyla ilgili yapılan bir araştırmada İslam'ın ahlakın kaynağı olarak sunulduğuna dikkat çekilerek, öğrencilerin ahlaki tutum edinmeleri ve bunu davranışa dönüştürmeleri için İslam dininin temel kaynaklarının sunduğu somut delillerden yararlanıldığının altı çizilmektedir.³³⁸ Buradan hareketle öğrencilerde geliştirilmesi istenen tutum ve davranışlarda İslam dininin otorite olarak kabul edildiğini söyleyebiliriz. Benzer durum, 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitapları için de söz konusudur.

Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme)"; Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler"; Kara, *Cumhuriyet Türkiye'si'nde Bir Mesele Olarak İslâm 2*, 207-232; İbrahim Turan, *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2013), 235-246.

³³⁶ Şen, "İktidar ve Eğitim: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarındaki Anlam Dünyası", 110-112.

³³⁷ Nazıroğlu, "Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye'de Zorunlu Din Dersleri ve Siyasallaşma Toplumsallaşma", 204, 209.

³³⁸ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 236.

DKAB ders kitaplarını insan hakları sorunları açısından ele alan Akdağ,³³⁹ doğrulama yöntemi olarak en çok bir otoritenin sorgulanamaz yetkesine yer verildiğini belirtmektedir. Akdağ'ın bu ifadelerini destekleyecek şekilde DKAB derslerini insan hakları merceğiyle inceleyen Gözaydın³⁴⁰ da 2005 DKAB Öğretim Programı'nın dinsel çalışma anlayışıyla değil, teoloji yaklaşımıyla hazırlandığına dikkat çekerek derste özcü ve inanç akidelerini doğrudan aktaran bir yaklaşımın hâkim olduğunu ifade etmektedir. Gözaydın'ın bu ifadeleri doğrultusunda dinî unsurların otorite olarak sunulduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu'nda³⁴¹ da dinsel ve geleneksel otoritenin öne çıkarıldığı ve insan hakları ölçütleri bakımından en sorunlu ders kitaplarının ilköğretim ve ortaöğretim DKAB derslerine ait olduğu ileri sürülmekte ve DKAB dersleri için ilahiyat disiplini yerine din çalışmaları disiplini çerçevesinde program hazırlanması tavsiye edilmektedir. DKAB derslerinin İslam dini doğrultusunda tasarlandığını belirten Gençkal Eroler³⁴² de DKAB ders kitaplarının teolojik bir anlatıma sahip olduğunu vurgulamakta ve dersten muaf olma hususunu da dersin İslam merkezli bir yapıda kurgulanmasına delil olarak sunmaktadır.

Din eğitiminin Türkiye'de çeşitli süreçlerden geçtikten sonra zorunlu ders hâline geldiğine değinen Doğan,³⁴³ bazı aksaklıklara rağmen din derslerinin iddia edildiği gibi ilahiyat perspektifiyle değil, büyük ölçüde din bilimsel ve eğitim bilimsel araştırmalara dayalı olarak tasarlandığını ifade etmektedir. 2010 DKAB Öğretim Programlarını inceleyen Nazıroğlu³⁴⁴ da hem toplumun geniş kitlelerinin hem de farklı kesimlerin bayram, gün, gece, ay gibi kutsallık boyutu olan önemli günlerine DKAB öğretim programlarında yer verilmesini isabetli bulmakta ve bu durumun programın mezhepler üstü yaklaşımla hazırlandığına ilişkin iddiasını güçlendirdiğini belirtmekte; ayrıca öğretim programlarında farklı dinlere yer verilmesini de demokratik vatandaşlık

³³⁹ Bk. Akdağ, "Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri", 251-259.

³⁴⁰ Bk. İstar Gözaydın, "Türkiye'de 'Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi' Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*, ed. Gürel Tüzün (İstanbul: Tarih Vakfı, 2009), 180-190.

³⁴¹ *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu*, 4-5.

³⁴² Bk. Gençkal Eroler, "Dindar Nesil Yetiştirmek" *Türkiye'nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*, 241-243.

³⁴³ Recai Doğan, "Okulda Din Dersi: Gelişimi ve Yönelimler", *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı (Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021), 306.

³⁴⁴ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 186.

anlayışının gelişmesi bakımından önemli bir adım³⁴⁵ olarak değerlendirmektedir. 2018 DKAB Öğretim Programı kapsamında hazırlanan DKAB ders kitaplarında da dinî unsurların otorite olmasına yönelik çeşitli içerikler bulunmaktadır. Bununla birlikte 2018 DKAB Öğretim Programı'nda³⁴⁶ İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların bilimsel bir metot ve mezhepler üstü bir yaklaşımla; diğer dinlerin de bilimsel bir metot, dinler açılımı ve olgusal bir yaklaşımla ele alınacağını belirtilmesinin, Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu'nda sunulan tavsiyeyi karşıladığı söylenebilir.

2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında dinin otorite olarak sunulmasına ilişkin fazlaca içerik olmasına rağmen görüştüğümüz öğretmenlerin çok az bir kısmı, otoriteyi dinî unsurlarla ilişkilendirmekte; çoğunluğu ise ders işlerken ve öğrencileri derse katarken öğrenci merkezli yaklaşımları işe koştüğünü belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrencinin kendini aktif olarak derse katmasını sağlayan yaklaşımlara yer vermesi, otorite anlamında öğrencilere de alan tanıdığı anlamına geldiği için birey merkezli ideolojik unsurlar bağlamında yorumlanabilir. Bu veriler kapsamında Program ve ders kitaplarında toplum merkezli ideolojik unsurların, öğretmenlerde ise birey merkezli ideolojik unsurların baskın olduğunu ileri sürebiliriz.

Otorite teması bağlamında DKAB ders içeriklerinde *devletin yüceliğine* işaret eden içeriklerle de karşılaşmaktadır. Bu bağlamda 2018 DKAB Öğretim Programı'nda devlet otoritesiyle ilişkili içerikler bulunmazken ders kitaplarında dinî unsurlardan sonra devletin otoritesiyle alakalı içeriklere sınırlı da olsa yer verildiği görülmektedir.

Kaplan'ın³⁴⁷ öğrencilerin devlete ve devlet başkanına mutlak sadakatle bağlı yurttaşlar olarak yetiştirilmesini, Türk millî eğitim ideolojisinin temel kaygılarından biri olarak sunması; otorite teması açısından Türk millî eğitim ideolojisinde toplum merkezli ideolojik unsurların varlığına delalet etmektedir. İnal³⁴⁸ da 27 Mayıs ve 12 Eylül darbe dönemlerindeki ders kitaplarında devlet kategorisine ait değerlerin demokratik değerlere nazaran daha fazla bulunduğu dikkat çekmekte ve bunun

³⁴⁵ Bk. Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 201-211.

³⁴⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

³⁴⁷ Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, 390.

³⁴⁸ İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, 321.

nedenini, Türk milliyetçiliğinde devlete verilen önemde aramaktadır. Timur'un³⁴⁹ Türkiye'de siyaset geleneğinin kutsal devlet postulatına dayandığını belirtmesi, bu durumun sebebi olarak yorumlanabilir. Bu ifadeler, ders kitapları aracılığıyla devletin otorite olarak sunulduğu şeklinde değerlendirilebilir.

1948 İlkokul ve 1949 Ortaokul Programlarıyla Yurttaşlık Bilgisi dersine demokrasi kavramının girdiğini belirten Üstel,³⁵⁰ okuldaki öğretmen-öğrenci ile ailedeki ebeveyn-çocuk ilişkisindeki geleneksel hiyerarşik yapılanmanın sorgulanmaksızın ele alınmasının demokrasi anlayışıyla çeliştiğine dikkat çekmektedir. Bu durum, bahsi geçen unsurların otorite olarak sunulduğunu göstermekte olup buradan hareketle DKAB derslerinin de buna katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Görüştüğümüz öğretmenlerin düşüncelerini açıklarken otorite ve devleti ilişkilendirmedikleri görülmekle birlikte otoriteyi tanımlarken güç, baskı, diktatör, bir üst kurum gibi kavramların altını çizdikleri dikkat çekmektedir. Bu kavramlardan hareketle öğretmenlerin zihinlerinde devletin de otorite olarak varlık kazanma potansiyeli taşıdığı çıkarımında bulunabiliriz.

Otorite teması bağlamında DKAB ders içeriklerini ele aldığımız bir diğer unsur da *sınıf yönetimidir*. 2018 DKAB Öğretim Programı'nda sınıf yönetimiyle ilgili hem öğrenci hem de öğretmen merkezli yaklaşıma yönlendiren az sayıda içeriğin bulunduğu; ders kitaplarında ise sadece öğretmen merkezli yaklaşıma işaret eden içeriklere yer verildiği ve bunların da çok az miktarda olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi konusunda önemli unsurlardan biri, öğretmenin yaklaşımı ve sınıf içi uygulamalarıdır. Ortaöğretim DKAB dersi bağlamında öğretmen öğrenci ilişkilerini inceleyen Aydeniz, farklı okul türleri üzerinden yaptığı araştırmasında teknik lisedeki öğretmenin etkili iletişim kurma konusunda eksiklikleri olduğunu, sert bir üslup ve tehdit dili kullandığını;³⁵¹ kız meslek lisesindeki öğretmenin öğrencileriyle ilişkilerinde daha samimi olduğunu, buna karşın öğrenciyle arasına mesafe koymadığını

³⁴⁹ Taner Timur, "Türkiye'de Kimlik, Politika ve Gerçeklik Tarihi Bir Panorama", *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998), 136.

³⁵⁰ Üstel, "*Makul Vatandaş'ın Peşinde, 2. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*", 266.

³⁵¹ Nurullah Aydeniz, "Öğretmen Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi", *Edebi İslamiyat Dergisi* 4/1 (2020), 216-217.

için derste aksaklıklar yaşadığını;³⁵² Anadolu lisesindeki öğretmenin öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsediğini;³⁵³ fen lisesindeki öğretmenin sevgi, samimiyet ve saygı eksenli bir tavır geliştirdiğini³⁵⁴ ifade etmektedir. Aydeniz,³⁵⁵ buradan hareketle öğretmen öğrenci ilişkilerinde; öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının, cinsiyetlerinin, iletişim becerilerinin, tecrübelerinin ve öğrencilerin başarı düzeylerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Benzer şekilde araştırmamızda da akademik seviyesi yüksek olan okullarda öğretmen öğrenci iletişiminde öğrenci merkezli yaklaşımın merkeze alındığı görülürken meslek lisesi ya da akademik seviyesi daha düşük olan Anadolu liselerinde öğretmenlerin korkutma, kızma gibi yöntemlere başvurduğu dikkat çekmektedir. Bu hususta öğretmenlerin mesleğe bakışının ve öğrencilerin hayattan beklentilerinin belirleyici olduğunu söyleyebiliriz.

Aydeniz,³⁵⁶ öğretmen öğrenci arasındaki yaş farkının artmasına bağlı olarak iletişim konusunda öğretmen merkezli yaklaşımların benimsendiğini belirtmektedir. Buna karşın araştırmamızda öğrencilerle arasında yaş farkı fazla olan bazı öğretmenlerin, öğrencileri merkeze alarak ders işlediği dikkat çekmektedir.

DKAB öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerini araştıran Şimşek,³⁵⁷ öğretmen adaylarının en önemli gördüğü stratejilerin “öğretime başlamadan önce tüm öğrencilerin dikkatini toplama”, “öğretime başlamadan önce tüm öğrencilerin motivasyonunu sağlama” ve “sınıfta güvenilir bir atmosfer (öğrenme ortamı) oluşturma” olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Benzer konuda çalışan Çakmak, Kayabaşı ve Ercan³⁵⁸ ile Aydın’ın³⁵⁹ araştırmalarında da benzer hususların ön plana çıktığı

³⁵² Aydeniz, “Öğretmen Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi”, 219-221.

³⁵³ Aydeniz, “Öğretmen Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi”, 222.

³⁵⁴ Aydeniz, “Öğretmen Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi”, 231-232.

³⁵⁵ Aydeniz, “Öğretmen Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi”, 233.

³⁵⁶ Bk. Aydeniz, “Öğretmen Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi”, 233-236.

³⁵⁷ Eyüp Şimşek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16/3 (26 Nisan 2013), 224.

³⁵⁸ Melek Çakmak vd., “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35/35 (2008), 57.

³⁵⁹ Fatih Aydın, “Coğrafya Öğretmen Adaylarının ‘Sınıf Yönetimi Stratejilerine’ Yönelik Görüşleri”, *Marmara Coğrafya Dergisi* 23 (2013), 104.

görülmektedir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri bu stratejilerin uygulanma tarzının otorite bağlamında öğretmenlerin benimsedikleri tavra yön vereceğini söyleyebiliriz. Araştırmamızdaki öğretmenlerin bir kısmı, bahsi geçen stratejilere uygun söylemlerde bulunurken bunu görev verme, iletişim kurma gibi öğrenci merkezli yaklaşımlarla gerçekleştirdiklerini dile getirmekte; diğer kısmı da ses tonunu yükseltme, kızma gibi öğretmen merkezli yaklaşımları destekleyecek uygulamalar yaptığını ifade etmektedir.

Anlaşılabacağı üzere Türk toplumunda din ve devlet, hemen her zaman toplumun bütünleşmesine katkı sağlayan otorite unsurları olarak var olagelmektedir. Bunun yeni nesillere aktarımı ise kimi zaman sözlü gelenekle kimi zaman da yazılı gelenekle sürdürülmektedir. Şüphesiz toplumun geniş kitlelerine ulaşmanın en işlevsel araçlarından biri zorunlu ve merkezi eğitim sistemidir. Bu nedenle toplumun bütünleşmesi noktasında eğitimden ve eğitimin unsurlarından faydalanılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren bazı değişiklikler olmakla birlikte öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla din ve devlet hem otorite hem de meşrulaştırma araçları olarak kullanılmakta; DKAB dersleri de bu amaçlara hizmet etmektedir. İncelediğimiz Program ve ders kitapları ile görüştüğümüz öğretmenlerden elde ettiğimiz verilere dayanarak otorite konusunda toplum merkezli ideolojik unsurların baskın olduğunu söyleyebiliriz.

3.3. Özgürlük

Birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların bir diğer bileşeni de özgürlüktür. Çünkü özgürlüğe yaklaşım, ideolojik anlamda benimsenen tavrın bir göstergesidir. Ayrıca özgürlük ve otoriteye yaklaşım, birbirini teyit etme imkânı sunan iki unsur olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar noktasında ağırlık kazanan yönlerinin tutarlılığını görmek için otoritenin yanında özgürlük anlayışının da ele alınması önem taşımaktadır. Bu bağlamda temada öncelikle 2018 DKAB Öğretim Programı özgürlük bağlamında incelenmiş; ardından aynı perspektifle değerlendirilen ders kitaplarından elde edilen veriler, sınıf düzeyleri bazında sunulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin görüşleri; *özgürlük tanımı, özgürlük ders işleme ilişkisi ile dinî görüş farklılıkları ve ders işleme*

ilişkisi olmak üzere üç alt temada tasnif edilmiştir. Son olarak da tema değerlendirmesinde ulaşılan bulgularla literatür tartışması yapılmıştır.

3.3.1. Öğretim Programı

2018 DKAB Öğretim Programı hem birey ve toplum merkezli ideolojilerin bileşenlerinden olan hem de öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı için işlevsel olan *özgürlük* bağlamında incelendiğinde Tablo 19’da görüldüğü üzere özgürlüğe daha çok giriş bölümünde yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda hem birey merkezli ideolojik unsurlardan olan hak ve özgürlüklerin³⁶⁰ hem de toplum merkezli ideolojilerin yansıması olan ödev ve sorumlulukların³⁶¹ işe koşulduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca Program’ın *Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı* başlığında vurgulanan “Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir.”³⁶² ifadesi, farklılıkların zenginlik olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Buradan hareketle öğretim programlarının genel yapısı içinde yer verilen ölçme değerlendirme yaklaşımında, birey merkezli ideolojilerin hâkim olduğu söylenebilir. Buna ilaveten Program’ın vizyonunda ise farklılıklarla bir arada yaşamanın altı çizilmekte ve bu durum “... farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek ...”³⁶³ şeklinde ifade edilmektedir. Program’da kimlik ve otorite temalarında olduğu gibi özgürlük kapsamında da birey ve toplum merkezli ideolojilerin her ikisinin de izlerine rastlanmakta; ancak bu temalardan farklı olarak özgürlük temasında birey merkezli ideolojilerin daha baskın olduğu dikkat çekmektedir.

³⁶⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1, 10.

³⁶¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1, 4.

³⁶² MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 5.

³⁶³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 9.

Tablo 19. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın özgürlük teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	MEB Öğretim Programları					DKAB Öğretim Programının Uygulanması		Programın Yapısı					
			Giriş	Amaç	Perspektif	Ölçme Değerlendirme	Bireysel Gelişim	Temel Felsefe ve Genel Amaçlar	Vizyon	Uygulama	Genel	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Özgürlük	20	Toplumsal ödev ve sorumlulukların (oy kullanma, askerlik yapma, vergi verme vs.) vurgulanması	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	21	Hak ve özgürlüklerin (din ve vicdan özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı hakkı vs.) vurgulanması	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	
	22	Hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	23	Dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplum odaklı değerlere yer verilmesi	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	
	24	Ötekine/kendinden olmayana bakış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	25	Farklılıkların zenginlik olarak verilmesi	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	1
	26	Farklılıklara hoşgörü yaklaşımının özendirilmesi	-	-	-	-	-	2	1	1	-	-	1	1	1

Program'ın giriş bölümünde belirtilen “İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinler ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir.”³⁶⁴ ifadesinde farklılıklara dikkat çekilmiş ve objektif bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu durumun farklılıkların zenginlik olarak kabul edilmesine ve

³⁶⁴ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

hoşgörölü yaklaşılmasına olanak sağladığı ve bu açıdan birey merkezli ideolojilere hizmet ettiği söylenebilir. Nitekim sınıf düzeylerine göre ünite, konu, kazanım ve kazanım açıklamalarında İslam dini içindeki farklı yorumlara ve tasavvufi yorumlara saygı çerçevesi altında zenginlik olarak bakma ve hoşgörölü davranma yaklaşımlarının olduğu dikkat çekmektedir.³⁶⁵ Benzer şekilde dünya üzerindeki diğer dinlere ve dinî hareketlere de yer verilmekte; ancak bunlara dair içerikler sadece bilgi seviyesinde kalmakta,³⁶⁶ bunun ötesinde zenginlik olarak görölmesine ya da hoşgörölü davranılmasına yönelik ifadelere rastlanmamaktadır. Bu durum, içindeki farklılıklara olumlu, dışarıdaki farklılıklara mesafeli yaklaşma felsefesinin benimsendiği şeklinde açıklanabilir.

3.3.2. Ders Kitapları

Bu başlıkta kontrol listesi aracılığıyla DKAB ders kitaplarından elde edilen bulgular, sınıf düzeylerine göre değerlendirilmiştir.

3.3.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Özgürlük teması bağlamında incelenen bu ders kitabında Tablo 20’de de görölldüğü üzere diğer temalardan daha az veriyle karşılaşılmakta; kitapta her iki ideolojik unsura yönlendiren çeşitli içerikler bulunmasına rağmen toplum merkezli ideolojik unsurlar daha baskın olduğu görölmemektedir. Bu bağlamda özellikle dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi değerleri ve ötekine bakışı yansıtan içerikler yoğunluktadır. Bunla beraber hak ve özgürlüklerin korunması ile farklılıkların zenginlik olarak görölmesi gibi birey merkezli ideolojik unsurları yansıtan içerikler de mevcuttur.

³⁶⁵ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 24, 25, 32.

³⁶⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 28, 29, 35.

Tablo 20. 9. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Özgürlük	20	Toplumsal ödev ve sorumlulukların (oy kullanma, askerlik yapma, vergi verme vs.) vurgulanması	1	-	-	-	-
	21	Hak ve özgürlüklerin (dın ve vicdan özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı hakkı vs.) vurgulanması	10	2	-	-	1
	22	Hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-
	23	Dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplum odaklı değerlere yer verilmesi	38	6	-	-	2
	24	Ötekine/kendinden olmayana bakış	14	-	-	-	-
	25	Farklılıkların zenginlik olarak verilmesi	6	-	-	-	-
	26	Farklılıklara hoşgörölü yaklaşmanın özendirilmesi	-	-	-	-	-

Bilgi ve İnanç başlıklı ilk ünite de özgürlük bağlamında daha çok toplum merkezli ideolojik unsurlara rastlanmaktadır. Buradan hareketle özellikle 23. madde kapsamına giren sorumluluk değerine sıklıkla atıf yapıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin “Bilgi sahibi kendine, topluma, çevreye ve Allah’a (c.c.) karşı sorumludur.”³⁶⁷ ifadesinde bunun izlerini görmek mümkündür. Yanı sıra birey merkezli ideolojik unsurların da haklar çerçevesinde ele alındığı görölmektedir. Bu konuda bireylerin özel hayatına müdahale edilmemesi gerektiğinin altı çizilen şu ayet iyi bir örnek olarak sunulabilir: “... Birbirinizin kusurlarını ve mahremiyetlerini araştırmayın...”³⁶⁸ Bu ayeti 21. madde kapsamında değerlendirmek mümkündür. Hatırlanacağı üzere bilgi ve inancın konu edildiğı bu ünitenin Program’da yer alan kazanımlarında³⁶⁹ özgürlük bağlamında ele alınabilecek herhangi bir içeriğın olmadığı görölmüştü. Bu açıdan bakıldığında ders kitabının Program’la tam olarak örtüştüğünü söylemek güçtür.

Din ve İslam ünitesinde de ilk üniteyle benzer şekilde özgürlük bağlamında fazla içeriğın olmadığı görölmektedir. Fakat ilk üniteden farklı olarak bu ünite de birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 21. maddeyle ilişkilendirilen daha fazla

³⁶⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 25.

³⁶⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 21.

³⁶⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15.

içeriğin olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda özellikle dinin özgür iradeyle tercih edilmesi gerektiğine³⁷⁰ yoğunlaşıldığı söylenebilir. Ünite de temas edilen bir diğer madde ise toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren 23. maddedir. Bu madde dahilinde de daha çok sorumluluk değerine³⁷¹ atıflar yapılmaktadır. Program’da³⁷² özgürlük temasıyla ilişkilendirilmiş içeriğe yer verilmemesi, ders kitabında da bu temayla bağlantılı içeriğin az olma nedenini göstermektedir.

İslam ve İbadet ünitesinde özgürlük teması bağlamında sadece 23. maddeye ilişkin içeriklerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özellikle sorumluluk değerinin³⁷³ altının çizildiği, buna ek olarak dayanışma ve bütünleşmeye³⁷⁴ işaret eden metin içeriklerine de yer verildiği dikkat çekmektedir. Örneğin dayanışmayla ilgili oruç ibadetinin sağladığı toplumsal fayda şu şekilde ifade edilmektedir: “Oruç ibadeti bir taraftan toplumsal dayanışma duygularını geliştirirken diğer taraftan da toplumda güzel ahlakın yaygınlaşmasını sağlar.”³⁷⁵ Ayrıca ders kitabında benzer vurguların yapıldığı ayet ve hadislerle³⁷⁶ de yer verilmektedir. İbadet yapacak kimselerin sorumluluk sahibi olması ve ibadetlerin belirli yükümlülükleri getirmesi, bu temada özellikle sorumluluk vurgusunun neden bu denli yoğun olduğunu açıklamaktadır. Benzer şekilde ibadetlerin toplumsal birlik ve beraberliği güçlendirme amacının olması da dayanışmaya yapılan vurguyu göstermektedir. Program’da ise sorumluluğa işaret eden “İbadet yükümlülüğü ile ilgili bazı kavramları sınıflandırır.”³⁷⁷ şeklinde bir kazanım yer almaktadır. Bu kazanımın dışındaki diğer kazanımlarda temayla ilgili herhangi bir içeriğe rastlanmamıştır.

Gençlik ve Değerler ünitesinde kimlik ve otorite temasında olduğu gibi özgürlük teması bağlamında da toplum merkezli ideolojik unsurlara yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda 20. maddeyle ilişkilendirilen görev vurgusuyla bağlantılı sadece bir içerikle karşılaşılmaktadır: “... vatan savunması söz konusu olduğunda

³⁷⁰ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 41, 49, 50.

³⁷¹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 41, 46, 50.

³⁷² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 16.

³⁷³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 61, 63, 74.

³⁷⁴ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 61, 72, 76.

³⁷⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 61, 72, 76.

³⁷⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 63, 73.

³⁷⁷ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 17.

korkmadan gerekeni yapmaya çalışmak her bireyin görevidir.”³⁷⁸ Bu temayla ilgili mevcut içeriklerin büyük bir kısmı ise diğer ünitelerde de olduğu gibi 23. maddeyle ilişkili olup bu bağlamda dürüstlük, sorumluluk, dayanışma gibi değerler³⁷⁹ ön plana çıkmaktadır. Program’ın³⁸⁰ bu üniteye ait içeriklerinde özgürlük temasıyla bağlantılı herhangi bir içeriğe yer verilmemesi, ders kitabındaki içeriğin azlığını açıklamaktadır.

Gönül Coğrafyamız isimli 5. üniteye özgürlük teması bağlamında ilk kez 24 ve 25. maddelerle irtibatlı içeriklere rastlanmakta ve en fazla içeriğin de yine bu maddelerle bağlantılı olduğu görülmektedir. Müslüman olmayanlara yönelik kullanılan bazı ifadeler, toplum merkezli ideolojik unsurları yansıtan 24. madde kapsamında değerlendirilebilir. Örneğin Şam bölgesinin İslam coğrafyasına dahil edilmesi için fetih kavramı kullanılmaktadır: “Hz. Ömer (r.a.) zamanında Halid bin Velid (r.a.) komutasındaki İslam ordusu tarafından fethedildi.”³⁸¹ Buna karşın Bağdat gibi İslam coğrafyasına yönelik askerî harekâtlar ise işgal olarak adlandırılmaktadır: “Tarihinde Moğol istilasıyla karşılaşan şehir günümüzde de Amerika Birleşik Devletlerinin işgalinin etkileri nedeniyle zor günler geçirmektedir.”³⁸² Bu durum, ötekine ve ötekinin özgürlüğüne bakışı gösteren bir uygulama olarak yorumlanabilir. Benzer örneklerden bazıları şu şekildedir: “Sultan 2. Abdülhamid, Yahudilerin Filistin’e yönelik planlarını engelleyecek önlemler aldı. Ne var ki 1. Dünya Savaşı’nın neticesinde Osmanlı Devletinin bu bölgeden çekilmesiyle Kudüs tarihinin en zor dönemlerini yaşamaya başladı.”³⁸³ “Türkistan’da bulunan Türk boyları İslam medeniyetinin gelişmesine önemli katkılar sağlamışlardır. Rusya’nın Batı Türkistan’ı, Çin’in Doğu Türkistan’ı işgal ettiği dönemlerde bile bu katkının izlerini görmek mümkündür.”³⁸⁴ Toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 23. madde kapsamında da yine dayanışma, kardeşlik, sorumluluk³⁸⁵ gibi değerlerin vurgulandığı dikkat çekmektedir.

³⁷⁸ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 95.

³⁷⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 89, 98, 100.

³⁸⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 18.

³⁸¹ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 114.

³⁸² Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 115.

³⁸³ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 113.

³⁸⁴ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 118.

³⁸⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 108, 122, 126.

Bu temada birey merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren 25. maddeyle ilgili içeriğe ilk kez bu ünite de rastlanmaktadır. Bu kapsamda farklı coğrafya, farklı kültür, farklı insan³⁸⁶ gibi vurguların zenginlik olarak sunulduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca Osmanlı Devleti'nin insanlara inanç ve yaşam özgürlüğü tanınması, birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 21. madde bağlamında değerlendirilebilir: “Osmanlı Devleti, bölge insanlarını etnik köken farkı gözetmeksizin inanış ve yaşayışlarında serbest bırakmıştır. Müslüman olması için hiç kimseyi zorlamamıştır.”³⁸⁷ Önceden de belirtildiği üzere Program’da özgürlük temasına ilişkin içeriğe yer verilmediği, sadece öğrencilerin İslam Medeniyetini ve İslam coğrafyasındaki farklı bölgeleri tanımalarına yönelik kazanım ve kazanım açıklamalarının³⁸⁸ bulunduğu görülmüştü.

3.3.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Bu ders kitabına *özgürlük* teması bağlamında bakıldığında Tablo 21’de de görüleceği üzere hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara ait içeriklere birlikte yer verilmektedir. Bu kapsamda 9. sınıf ders kitabında olduğu gibi 22. maddeyle alakalı herhangi bir içeriğe yer verilmezken o ders kitabından farklı olarak 10. sınıf ders kitabında 26. maddeyle ilişkili metin içeriği bulunmaktadır. 10. sınıf ders kitabında bulunan içerikler incelendiğinde toplum merkezli ideolojik unsurlara ait özellikle metin içeriklerinin yoğunlukta olduğu görülmekle birlikte ayet-hadis ve etkinlik kutularıyla alakalı içeriklerin de olduğu dikkat çekmektedir. Buna karşın birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili metin, ayet-hadis, etkinlik kutuları ve görsel içeriklerine yer verilmektedir.

Tablo 21. 10. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Alt Kriterler				
			Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
Özgürlük	20	Toplumsal ödev ve sorumlulukların (oy kullanma, askerlik yapma, vergi verme vs.) vurgulanması	1	-	-	-	-
	21	Hak ve özgürlüklerin (din ve vicdan özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı hakkı vs.) vurgulanması	27	10	-	3	1

³⁸⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 108, 126.

³⁸⁷ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 121.

³⁸⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 19.

Tablo 21 (Devam). 10. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi

22	Hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-
23	Dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplum odaklı değerlere yer verilmesi	57	7	-	2	-
24	Ötekine/kendinden olmayana bakış	1	-	-	-	-
25	Farklılıkların zenginlik olarak verilmesi	13	1	-	-	-
26	Farklılıklara hoşgörölü yaklaşmanın özendirilmesi	1	-	-	-	-

Allah İnsan İlişkisi isimli ilk ünite de özgürlük temasıyla bağlantılı olarak toplum odaklı değerlere işaret eden 23. maddeyle ilişkili metin içerikleri bulunmakta ve bu bağlamda özellikle sorumluluk değeri vurgulanmaktadır: “... insanın bu dünyada sorumluluk bilinciyle hareket etmesi ve yeryüzünde Allah’ın istekleri doğrultusunda bir hayat sürdürmesi gerekir.”³⁸⁹ Ayrıca birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden farklılıkların zenginlik olarak görülmesine dair 25. maddeyle ilişkili ayete de yer verilmektedir: “... dillerinizin ve renklerinizin değişik olmasıdır. ...”³⁹⁰ Program’ın bu üniteyle ilgili bölümü³⁹¹ incelendiğinde, özgürlük temasıyla ilişkilendirilen herhangi bir içerikle karşılaşmamıştır. Buradan hareketle Program ile ders kitabı içeriği arasında bir uyumsuzluk olduğu söylenebilir.

Hız Muhammed ve Gençlik ünitesinde özgürlük temasıyla ilişkili sadece toplum merkezli ideolojilere işaret eden 20 ve 23. maddelerle bağlantılı içeriklerle karşılaşmaktadır. Bu doğrultuda gençlerin önemli görev ve sorumluluklar üstlenmesine dair metin içeriği, 20. maddede ifade edilen toplumsal ödevler ve sorumluluklar bağlamında yorumlanabilir: “İslam’ın tebliğ edildiği ilk yıllarda da gençler, dinî, ilmî, askerî, idari, siyasi, sosyal alanlarda çok önemli görev ve sorumluluklar üstlenerek önemli devlet görevlerinde bulunmuşlardır.”³⁹² Toplum odaklı değerlere işaret eden 23. madde kapsamında özellikle sorumluluk ve dayanışma değerlerinin³⁹³ altı çizilmektedir. İlk üniteyle benzer şekilde bu ünitenin Program’da bulunan ilgili kısmında³⁹⁴ da özgürlük temasıyla bağlantılı herhangi bir kazanım ve kazanım açıklamasının bulunmadığı dikkat çekmiştir.

³⁸⁹ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 25.

³⁹⁰ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 32.

³⁹¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 20.

³⁹² Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 40.

³⁹³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 42, 47, 52.

³⁹⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 21.

Özgürlük teması bağlamında incelenen *Din ve Hayat* başlıklı 3. ünite de hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair çeşitli içerikler mevcuttur. Bu noktada diğer ünitelerden farklı olarak bu ünite de özgürlük temasına yönelik içerikler daha fazlayken birey merkezli ideolojik unsurlar kapsamında ele alınan hak ve özgürlüklere işaret eden 21. maddeye yönelik içeriklere de yer verilmektedir. Bu kapsamda ünite içerisinde bulunan *Din ve Sosyal Adalet* başlığı altında yaşama hakkı, eğitim hakkı, düşünce özgürlüğü gibi hak ve özgürlüklerden bahsedilmekte ve bahsi geçen hak ve özgürlüklerin önemli olduğu, metin içeriklerinde³⁹⁵ vurgulanmaktadır: “İslam dininde yaşama hakkı dokunulmaz kabul edilmiş ...”³⁹⁶ Benzer şekilde ayet ve hadislerde de hak ve özgürlüklerin önemi üzerinde durulmaktadır: “... Kim bir cana kıymayan veya yeryüzünde bozgunculuk çıkarmayan bir kimseyi öldürürse bütün insanları öldürmüş gibi olur. Kim de bir kimsenin yaşamasını sağlarsa bütün insanları yaşatmış gibi olur...”³⁹⁷ Ayrıca bu konuda Şekil 21’de görüleceği gibi özel hayatın gizliliğine dair görsele de yer verilmektedir. Birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili olarak farklılıkların zenginlik olarak görülmesine imkân sağlayan 25. maddeye dair metin içerikleri de mevcuttur: “İslam’ın temel prensibi; kendi inanç ve ibadet dünyasıyla çatışmayan gelenek ve göreneklere dokunmamak olmuştur. Çünkü İslam bunları zenginlik olarak görür.”³⁹⁸



Görsel 3.30: Kişilerin kusurlarını araştırmak hak ihlalidir.

Şekil 21. 10. sınıf DKAB ders kitabının 21. maddeye örnek özel yaşamın gizliliğine ilişkin görsel³⁹⁹

³⁹⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 80-83.

³⁹⁶ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 80.

³⁹⁷ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 80.

³⁹⁸ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 64.

³⁹⁹ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 83.

Din ve Hayat ünitesinde toplum merkezli ideolojik unsurlara dair sadece dayanışma, sorumluluk gibi değerlere işaret eden 23. maddeyle alakalı içeriklerle karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda aile içi görev ve sorumluluklar, toplumsal sorumluluklar, dayanışma, emanet, israftan kaçınma, tasarruf gibi toplum odaklı değerlere ilişkin çeşitli metin içeriklerine⁴⁰⁰ ders kitabında yer verilmektedir. Bu kapsamda israf ve ağaç dikme gibi unsurlar çevreye karşı sorumluluk olarak değerlendirilebilir: “Nehirde abdest alırken bile israf yapılmamasını öğütleyen Hz. Peygamber ağaç diken kişiye sevap yazılacağını müjdelemiş böylece İslam’ın ormanları korumaya verdiği önemi göstermiştir.”⁴⁰¹ Bu konuda ayet içeriklerinden de örnekler sunulmaktadır.⁴⁰²

10. sınıf DKAB ders kitabı içerisinde özgürlük temasıyla ilgili en fazla içerik, *Din ve Hayat* ünitesinde bulunmasına rağmen Program’da⁴⁰³ bu üniteyle alakalı herhangi bir kazanım ve kazanım açıklamasına yer verilmemişti.

Ahlaki Tutum ve Davranışlar ünitesinde özgürlük temasıyla ilgili hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair çeşitli içerikler mevcuttur. Bu bağlamda özel hayatın gizliliğine dair içerikler, hak ve özgürlüklere işaret eden 21. madde kapsamında değerlendirilebilir: “İnsanların gizli yönlerini araştırmak da doğru değildir.”⁴⁰⁴ Bu konuyla ilgili insanların gizli hallerinin araştırılmamasına yönelik verilen ayet ve hadis içerikleri⁴⁰⁵ de bu madde bağlamında yorumlanabilir. Ünite içerisinde yer verilen sorumluluk ve dayanışmaya dair metin⁴⁰⁶ ve ayet-hadis⁴⁰⁷ içerikleri ise toplum odaklı değerlere işaret eden 23. madde bağlamında ele alınabilir. Ayrıca israf, cimrilik gibi bazı konular toplumsal anlamda sorumluluğu beraberinde getirdiği için yine 23. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Gereksiz yere su, elektrik, kıyafet ve yiyecek tüketiminden uzak durmalı ve sahip

⁴⁰⁰ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 61, 63, 74, 85.

⁴⁰¹ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 74.

⁴⁰² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 78, 79.

⁴⁰³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 22.

⁴⁰⁴ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 107.

⁴⁰⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 99, 106.

⁴⁰⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 93, 103.

⁴⁰⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 99, 103.

olduğumuz imkanları savurganca kullanmamalıyız.”⁴⁰⁸ Diğer ünitelerde olduğu gibi bu üniteyle ilgili olarak da Program’da⁴⁰⁹ herhangi bir içeriğe yer verilmemişti.

İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar başlıklı son ünite de özgürlük temasıyla irtibatlı hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden metin içeriklerine yer verilmektedir. Bu bağlamda sadece bir etkinlik kutusunun içerisinde sorumluluk değerine yapılan vurgu,⁴¹⁰ toplum odaklı değerlere işaret eden 23. maddeyle; dinî yorumlarla ilgili görmezden gelinmesine işaret eden metin içeriği⁴¹¹ de ötekine bakışa dikkat çeken 24. maddeyle ilişkilendirilebilir. Bu içeriklere ilaveten farklılıkların zenginlik olarak görülmesine dair metin içerikleri, birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 25. madde ekseninde değerlendirilebilir: “İslam dünyasında din anlayışındaki farklılıkları bir zenginlik olarak görmek gerekir.”⁴¹² Ayrıca hem 9. sınıf ders kitabı hem de 10. sınıf ders kitabı içerikleri dikkate alındığında 25. maddeyle bağlantılı en fazla içerik, bu ünite de bulunmaktadır. Buna ilaveten hem 9. sınıf ders kitabı hem de 10. sınıf ders kitabı içeriklerinde farklılıkların hoşgörülmesine ilişkin 26. maddeye dayalı içeriğe sadece bu ünitenin başında bulunan *Ünitemize Hazırlanalım* soruları içinde yer verilmektedir: “Farklı düşünce ve yorumlara saygı duymak topluma neler kazandırır?”⁴¹³

Hatırlanacağı üzere 10. sınıf ders kitabında özgürlük temasıyla ilgili en fazla içerik, *Din ve Hayat* başlıklı 3. ünite de bulunmasına rağmen Program’da⁴¹⁴ bu temayla ilişkili herhangi bir içeriğe yer verilmemişti. Buna karşın Program’da 10. sınıf düzeyindeki özgürlük temasına ait içeriklerin *İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar* başlıklı son ünite de olduğu görülmüştü. Bu bağlamda gerek ünite açıklamasında gerekse kazanım açıklamasında farklılıkların zenginlik olarak görülmesi ve onlara saygılı davranılmasına dair içeriklerin⁴¹⁵ bulunduğu dikkat çekmişti.

⁴⁰⁸ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 103.

⁴⁰⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 23.

⁴¹⁰ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 122.

⁴¹¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 117.

⁴¹² Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 118.

⁴¹³ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 114.

⁴¹⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 22.

⁴¹⁵ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 24.

3.3.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Özgürlük teması bağlamında incelenen bu ders kitabında Tablo 22’de de görüldüğü üzere 22. madde haricindeki tüm maddelerle bağlantılı çeşitli içeriklere yer verilmektedir. Ayrıca hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklerin bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili içeriklerin yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Her iki ideolojik unsur bağlamında değerlendirilen içeriklerin ise daha çok metin içeriği formatında olduğu; ayet-hadis, etkinlik kutusu ve görsel içeriklerine ise az miktarda yer verildiği fark edilmektedir. Buna karşın 9 ve 10. sınıf ders kitaplarında olduğu gibi özlü sözlerle ilgili herhangi bir içerikle karşılaşılmamaktadır.

Tablo 22. 11. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Alt Kriterler				
			Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
Özgürlük	20	Toplumsal ödev ve sorumlulukların (oy kullanma, askerlik yapma, vergi verme vs.) vurgulanması	1	-	-	-	-
	21	Hak ve özgürlüklerin (din ve vicdan özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı hakkı vs.) vurgulanması	5	2	-	-	-
	22	Hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-
	23	Dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplum odaklı değerlere yer verilmesi	52	2	-	1	-
	24	Ötekine/kendinden olmayana bakış	3	-	-	-	1
	25	Farklılıkların zenginlik olarak verilmesi	5	-	-	-	-
	26	Farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmanın özendirilmesi	3	-	-	-	-

Kimlik temasında olduğu gibi *Dünya ve Ahiret* başlıklı ilk ünite de özgürlük temasıyla ilgili hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden çeşitli içeriklere yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda özellikle sorumluluk ve dayanışma değerlerine ilişkin metin,⁴¹⁶ ayet-hadis⁴¹⁷ ve etkinlik kutusu⁴¹⁸ içerikleri, toplum odaklı değerlere işaret eden 23. madde kapsamında yorumlanabilir. Kültürümüz içerisindeki cenaze uğurlama törenlerinden bahsedilen kısımda Alevi-Bektaşilikteki uygulamalara da yer verilerek geleneğimizdeki zenginliğin altı çizildiği

⁴¹⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 13, 25, 29.

⁴¹⁷ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 31.

⁴¹⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 31.

için bu ifadeler, 25. madde bağlamında değerlendirilebilir: “Sonuç olarak kültürümüzde vefat eden birini ahirete uğurlama ile ilgili çok zengin bir geleneğimiz vardır. Bunların uygulanış biçimleri farklı olsa da özü aynıdır.”⁴¹⁹ Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde Alevi Bektaşilerle ilgili sunulan kazanım açıklamasının farklılıklara saygı duyulması çerçevesinde birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 26. maddeyle ilişkilendirildiği daha önceden belirtilmişti: “Kültürümüzde cenaze uğurlama ile ilgili gelenekler tanıtılır; ayrıca Alevi-Bektaşilikte yer alan “Hakk’a Uğurlama Erkânı” gibi cenaze uğurlama geleneklerine de değinilir.”⁴²⁰

Kur’an’a Göre Hz. Muhammed ünitesinde özgürlük temasıyla ilgili içeriklerin ilk üniteyle aynı maddelere işaret eden metin içerikleri şeklinde olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda özellikle toplum odaklı sorumluluk değerine yönelik metin içerikleri,⁴²¹ 23. madde bağlamında değerlendirilebilir. Ayrıca emanetin sorumluluk gerektirdiği düşüncesinden hareketle emanetle ilişkili içerikler de 23. madde kapsamında yorumlanabilir: “Güvenilir kişi sözünde duran, emanetleri koruyan, işine hile karıştırmayan, yalan söylemeyen kimsedir.”⁴²² Üniteye yer alan *Kültürümüzde Hz. Peygamber ve Ehl-i Beyt Sevgisi* isimli başlıkta Alevi-Bektaşî kültüründen verilen örnekler, farklılıkların zenginlik olarak görüldüğüne işaret eden 25. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Hz. Muhammed (s.a.v.), Alevi-Bektaşî kültürünün miraçname, nefes, ilahi gibi eserlerinde çok coşkulu bir şekilde anlatılmaktadır. Bu eserlere göre server ve gül olan Hz. Muhammed (s.a.v.), Hatemü’l-Enbiya (peygamberlerin sonuncusu), Sahib-i Miraç (miraç sahibi), Habib-i Hudâ’dır (Allah’ın (c.c.) sevgili kulu).”⁴²³ Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde özgürlük temasıyla bağlantılı içeriklerin⁴²⁴ olmadığı görülmüştü. Bu durum, ders kitabında bu temayla ilişkili içeriğin sınırlı olma nedenini açıklamaktadır.

Kur’an’da Bazı Kavramlar isimli 3. üniteye hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içerikler bulunmaktadır. Temayla ilgili içeriklere bakıldığında diğer ünitelerden farklı olarak 20, 21 ve 26. maddelere işaret eden

⁴¹⁹ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 32.

⁴²⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 25.

⁴²¹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 45, 47, 60.

⁴²² Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 39.

⁴²³ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 56.

⁴²⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 26.

içeriklere ilk kez bu üniteye yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda toplumsal görevleri vurgulayan metin içeriği,⁴²⁵ toplumsal ödev ve sorumluluklara yönlendiren 20. maddeyle; sorumluluğa ilişkin ifadeler⁴²⁶ de toplumsal değerleri vurgulayan 23. maddeyle ilişkilendirilebilir. Savaşta sakındırma ve yaşama hakkına değinen metin içerikleri, hak ve özgürlüklere dikkat çeken 21. madde ekseninde yorumlanabilir: “... İslam’ın temel amacı insanı öldürmek değil, yaşatmaktır.”⁴²⁷ Ayrıca yine yaşama hakkına işaret eden ayet metni de 21. madde kapsamında değerlendirilebilir: “... çocuklarının canına kıymamak, ... yaşama hakkına saygı göstermek, ...”⁴²⁸ Farklı inançtan olan kişilere iyi davranılmasına yönelik metin içeriği ise farklılıklara karşı hoşgörölü davranılmasını vurgulayan 26. madde kapsamında ele alınabilir: “Kur’an’da, Müslümanların kendilerine savaş açmayan ve zulmetmeyen farklı inançtaki kimselere karşı iyi davranmalarının tavsiye edilmesi(114), müşriklerden sığınma hakkı isteyenlere bu hakkın verilmesi de(115) İslam’da inanmamanın, tek başına savaşın gerekçesi olmadığını gösterir.”⁴²⁹ Program’ın ilgili bölümünde⁴³⁰ bu temayla ilişkili herhangi bir içeriğe rastlanmamıştı.

İnançla İlgili Meseleler başlıklı üniteye diğer temalardan farklı olarak özgürlük temasıyla ilgili sadece toplum merkezli ideolojilere dair içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda sorumluluk değerine yapılan göndermeler,⁴³¹ toplum odaklı değerlere işaret eden 23. madde kapsamında yorumlanabilir. İslamofobi kapsamında Müslümanlara yönelik sergilenen davranışlar ise ötekine bakışı vurgulayan 24. madde bağlamında değerlendirilebilir: “... İslamofobi, çalışma hayatında ayrımcılık yapılması, Müslümanlara ait ibadet yerlerine zarar verilmesi, toplum hayatından dışlama yoluyla ifade edilen tahammülsüzlük, düşmanlık ve nefret hislerini de ifade eden bir kavramdır.”⁴³² Ayrıca Şekil 22’deki İslamofobi görseli de yine 26. maddeyle

⁴²⁵ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 74.

⁴²⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 72, 76, 87.

⁴²⁷ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 84.

⁴²⁸ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 79.

⁴²⁹ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 84.

⁴³⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 27.

⁴³¹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 94, 103, 117.

⁴³² Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 114.

ilişkilendirilebilir. Program’da⁴³³ özgürlük temasıyla ilgili içeriğin olmaması, ders kitabı içeriğinde bu temayla bağlantılı içeriğin az olma nedenini açıklamaktadır.



Görsel 4.6: Dünyanın çeşitli yerlerinde zaman zaman İslam karşıtı gösteriler yapılmaktadır.

Şekil 22. 11. sınıf DKAB ders kitabının 24. maddeye örnek İslamofobi görseli⁴³⁴

Yahudilik ve Hristiyanlık ünitesinde özgürlük temasıyla bağlantılı fazla içerik yoktur. Bu bağlamda “... dinî hükümlerle sorumlu olma ...”⁴³⁵ ifadesi, toplum odaklı değere işaret eden 23. maddeyle ilişkilendirilebilir. Yahudilikteki seçilmişlik inancının, beraberinde diğer milletlerden üstünlüğü getirdiğine dair içerik; ötekine bakışı vurgulayan 24. madde ekseninde ele alınabilir: “Yahudilikte seçilmişlik inancı, Yahudilerin diğer ırklardan farklılığını ve üstünlüğünü ifade eder. Bu inanca göre Tanrı, Yahudileri tarih boyunca diğer milletlerden farklı kılmıştır. Yahudiler, her türlü baskı karşısında millî ve dinî kimliklerini bu inançla korumuştur.”⁴³⁶ Bunlara ilaveten diğer dinlere karşı saygılı olunması gerektiğine ilişkin içerikler ise birey merkezli ideolojik unsurlardan farklılıklara hoşgörüle yaklaşılmasına fırsat sunan 26. madde kapsamında yorumlanabilir: “Diğer din ve inançlara saygıyla bakılır.”⁴³⁷ Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde⁴³⁸ özgürlük temasıyla ilişkili içeriğe yer verilmediği dikkat çekmişti.

⁴³³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 28.

⁴³⁴ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 114.

⁴³⁵ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 132.

⁴³⁶ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 127.

⁴³⁷ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 134.

⁴³⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 29.

3.3.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Özgürlük teması kapsamında incelenen bu ders kitabında Tablo 23'te de görüldüğü üzere 20. madde haricindeki tüm maddelerle ilişkili çeşitli içeriklere yer verilmektedir. Bunun yanında hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara dair içerikler bulunmaktadır. Ayrıca diğer ders kitaplarının bu temayla ilgili içeriklerinde toplum merkezli ideolojilere yönlendiren içerikler daha yoğunken 12. sınıf ders kitabında birey merkezli ideolojik unsurlara dair içerikler, daha fazladır. Ayrıca içeriklerin metin bölümünde yığıldığı dikkat çekmekle birlikte ayet-hadis ve etkinlik kutusu içeriklerine de yer verildiği görülmektedir.

Tablo 23. 12. sınıf DKAB ders kitabının özgürlük teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayat-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Özgürlük	20	Toplumsal ödev ve sorumlulukların (oy kullanma, askerlik yapma, vergi verme vs.) vurgulanması	-	-	-	-	-
	21	Hak ve özgürlüklerin (din ve vicdan özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı hakkı vs.) vurgulanması	24	8	-	1	-
	22	Hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının meşrulaştırılması	3	-	-	-	-
	23	Dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplum odaklı değerlere yer verilmesi	13	2	-	-	-
	24	Ötekine/kendinden olmayana bakış	6	-	-	-	-
	25	Farklılıkların zenginlik olarak verilmesi	2	-	-	-	-
	26	Farklılıklara hoşgörülü yaklaşmanın özendirilmesi	2	-	-	-	-

İslam ve Bilim başlıklı ilk ünite, özgürlük teması bağlamında incelendiğinde üniteye bu temayla bağlantılı herhangi bir içeriğin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Nitekim Program'da da bu ünite ve temayla ilgili herhangi bir içeriğe⁴³⁹ yer verilmediği belirtilmişti. Bu açıdan ders kitabı ve Program'ın uyumlu olduğu söylenebilir.

Anadolu'da İslam başlıklı üniteye özgürlük temasıyla ilgili sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 23. maddeyle alakalı metin içeriğine yer verilmektedir. Bu bağlamda sosyal dayanışmaya yapılan vurgu,⁴⁴⁰ 23. maddeyle

⁴³⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 30.

⁴⁴⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 52.

ilişkilendirilebilir. Program'da⁴⁴¹ bu temayla ilişkili içeriğin olmaması, ders kitabındaki içeriğin az olma nedenini göstermektedir.

Özgürlük teması bağlamında incelenen *İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar* başlıklı 3. ünite de ilk iki üniteden farklı olarak hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere birlikte yer verilmektedir. Bu kapsamda emanet ve sorumluluk vurguları,⁴⁴² toplum merkezli değerlere işaret eden 23. maddeyle ilişkilendirilebilir. Farklılıkların zenginlik olduğuna dikkat çeken etkinlik kutusu içerisindeki metin içeriği ise farklılıkların zenginlik olarak sunulmasına yönlendiren 25. madde kapsamında yorumlanabilir: “İçinde, birbirine aykırı değişik öğeler bulunduran aşure gibi ülkemiz de farklı etnik kimlikleri ve kültürleri bir arada bulundurması açısından güzel bir örnektir.”⁴⁴³ Farklılıklara ayırım gözetmemeye vurgusu ise farklılıklara hoşgörölü yaklaşmanın özendirildiği 26. madde ekseninde ele alınabilir: “Yetmiş iki millete aynı gözle bakıp hiç kimseyi ayıplamamak”⁴⁴⁴ “Tasavvufi yorumlar, İslam dininin anlaşılmasını kolaylaştıran, geniş kitlelere ulaşmasını ve farklı düşüncelere saygı duyulmasını sağlayan birer zenginliktir.”⁴⁴⁵ ifadesi, farklı düşüncelere saygı duyulmasından ve zenginlik vurgusundan ötürü hem 25. madde hem de 26. madde kapsamında değerlendirilebilir. Program'ın bu üniteyle bağlantılı bölümünde hem farklılıkların zenginlik olarak görülmesine hem de farklı düşüncelere saygı duyulmasına ilişkin ünite açıklamasındaki ifadeler,⁴⁴⁶ ders kitabındaki bu içeriği desteklemektedir.

Güncel Dinî Meseleler isimli ünite de özgürlük temasıyla ilgili *İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar* başlıklı 3. ünite de olduğu gibi hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Bununla birlikte hak ve özgürlükleri vurgulayan 21. maddeyle ilişkili içeriklerle 12. sınıf ders kitabında ilk kez bu ünite de karşılaşmakta; ayrıca hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının meşrulaştırılmasına işaret eden 22. maddeye dair içeriklere ise tüm ders kitapları ve üniteler içerisinde sadece bu ünite de yer verildiği dikkat çekmektedir.

⁴⁴¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 31.

⁴⁴² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 73, 74, 92.

⁴⁴³ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 89.

⁴⁴⁴ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 91.

⁴⁴⁵ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 75.

⁴⁴⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 32-33.

Bu bağlamda ünite içerisinde sıklıkla altı çizilen din, can, akıl, nesil, mal güvenliğine dair haklara yönelik metin içerikleri, birey merkezli ideolojik unsurlardan hak ve özgürlükleri vurgulayan 21. maddeyle ilişkilendirilebilir: “... insanların din, hayat, akıl, nesil ve mal emniyetini güvence altına almaktır.”⁴⁴⁷ Benzer içeriklere sahip ayet ve hadis içerikleri de bu madde kapsamında yorumlanabilir: “...Kim, bir insanı, bir can karşılığı veya yeryüzünde bir bozgunculuk çıkarmak karşılığı olmaksızın öldürürse, o sanki bütün insanları öldürmüştür. Her kim de birini (hayatını kurtararak) yaşatırsa, sanki bütün insanları yaşatmıştır. ...”⁴⁴⁸ Ayrıca bu maddeyle alakalı etkinlik kutusu içeriği⁴⁴⁹ de bulunmaktadır. İnsanların bazı haklarının zaruri durumlarda kısıtlanabileceğine işaret eden metin içerikleri ise toplum merkezli ideolojik unsurlardan hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasına dikkat çeken 22. maddeyle irtibatlandırılabilir: “İslam’a göre insanların gerek hayatta ve gerekse vefatlarından sonra dokunulmazlıkları vardır. Ancak bu dokunulmazlığın sınırları vardır. Tıpkı ameliyat olmak gibi gerekli durumlarda bu dokunulmazlık kalkabilir.”⁴⁵⁰ Ayrıca diğer ünitelerde olduğu gibi sorumluluk, emanet vb. toplumsal değerlere ilişkin metin⁴⁵¹ ve ayet⁴⁵² içerikleri ise 23. madde kapsamında ele alınabilir. Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde⁴⁵³ özgürlük temasıyla ilişkili kazanım açıklamalarının olduğu görülmüştü. Buradan hareketle ders kitabıyla Program’ın örtüştüğü söylenebilir.

Hint ve Çin Dinleri başlıklı son üniteye özgürlük temasına dair sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden metin içerikleri bulunmaktadır. Bu bağlamda *Bilgi Kutusu* isimli etkinlik kutusundaki metinde altı çizilen sorumluluk vurgusu,⁴⁵⁴ toplum odaklı değerlere işaret eden 23. maddeyle ilişkilendirilebilir. Buna ilaveten Hindistan’ın istilasından,⁴⁵⁵ kast sisteminden,⁴⁵⁶ Budistlerde bulunan toplumdaki hiyerarşik yapıdan⁴⁵⁷ bahsedilen metin içerikleri, ötekine bakış çerçevesinden

⁴⁴⁷ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 99.

⁴⁴⁸ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 116.

⁴⁴⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 119.

⁴⁵⁰ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 114.

⁴⁵¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 105, 107, 116.

⁴⁵² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 101.

⁴⁵³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 33-34.

⁴⁵⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 129.

⁴⁵⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 127.

⁴⁵⁶ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 128.

⁴⁵⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 129.

yorumlanıp 24. madde kapsamında değerlendirilebilir: “Budistler arasında en büyük ayrılık, rahipler ile rahip olmayanlar arasındadır.”⁴⁵⁸ Program’ın bu üniteyle ilgili bölümünde⁴⁵⁹ herhangi bir içeriğin olmadığı daha önce belirtilmişti. Buradan hareketle ders kitabındaki içeriğin azlığının Program’la örtüştüğü söylenebilir.

3.3.3. Öğretmen Görüşleri

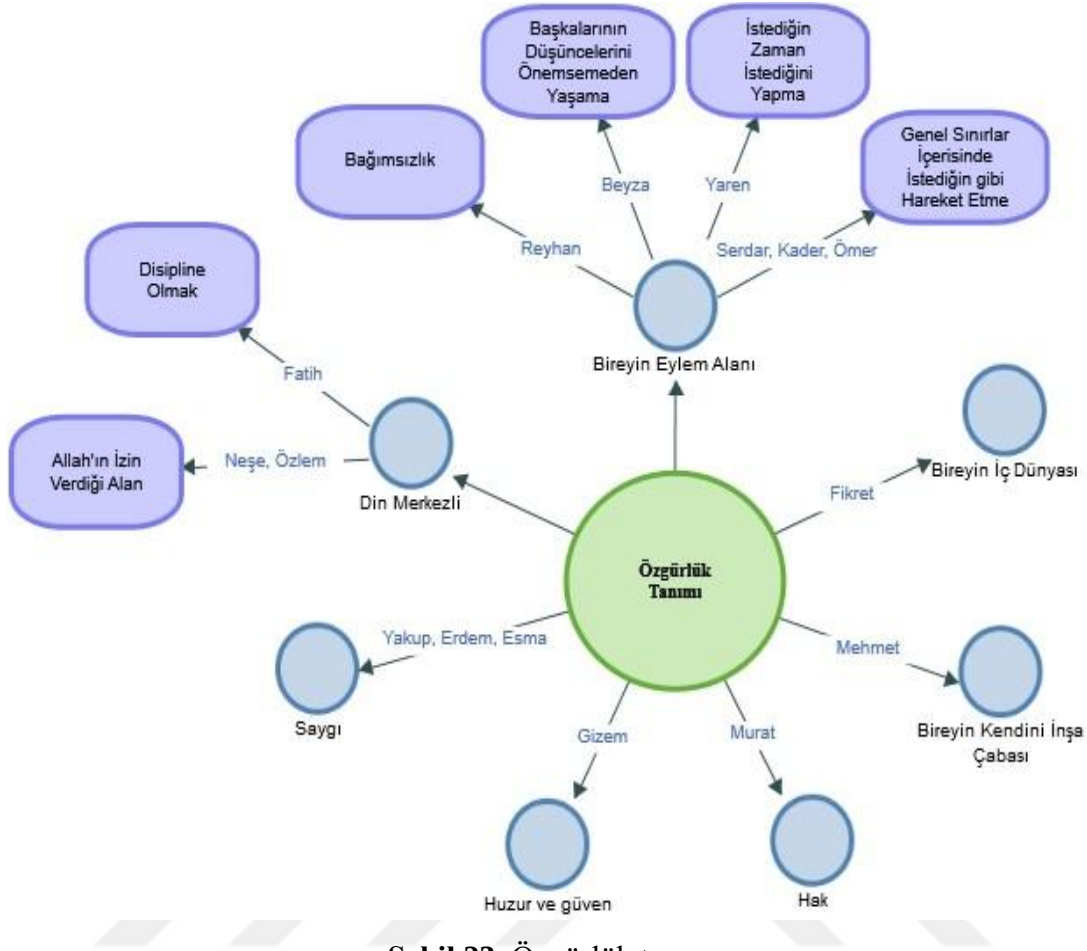
2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitapları özgürlük teması bağlamında incelendikten sonra Program’ın ve ders kitaplarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konuyla ilgili fikirleri ve sınıf içi uygulamalarını görmek amacıyla onlara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplar; *özgürlük tanımı*, *özgürlük-ders işleme ilişkisi* ile *dinî görüş farklılıkları ve ders işleme ilişkisi* olmak üzere üç alt temada toplanmıştır.

3.3.3.1. Özgürlük Tanımı

Öğretmenlerin ideolojik yaklaşımlarıyla ilgili fikirlerini derinlemesine görebilmek ve düşünceleri arasındaki tutarlılığı tespit edebilmek için onlara “Sizin için özgürlük ne anlama gelmektedir?” ve “Sizde çağrıştırdığı duygu ve düşünceleri örnekler üzerinden açıklayabilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 23’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin bu konu hakkındaki fikirleri; *bireyin eylem alanı*, *bireyin iç dünyası*, *bireyin kendini inşa çabası*, *hak*, *huzur ve güven*, *saygı* ile *din merkezli* şeklinde yedi kategoride toplanmıştır.

⁴⁵⁸ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 136.

⁴⁵⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 35.



Şekil 23. Özgürlük tanımı

Bireyin Eylem Alanı: Öğretmenlerin çoğu, özgürlük ile ilgili fikirlerini ifade ederken bireyin eylem alanına dikkat çekmekte; ancak bu konudaki fikirlerini açıklarken farklı noktalara temas etmektedir. Özgürlüğü *bağımsızlık* üzerinden tanımlayan Reyhan, aynı zamanda sınırsız özgürlük olmadığını da dile getirmektedir: “Benim için özgürlük, kimseye bağlı kalmamak. ... Senin özgürlüğün, başka birinin sınırlarını ihlal ettiğinde biter. Sınırsız özgürlük yok.”

Özgürlük kavramına bireyin eylem alanı üzerinden yaklaşan Beyza, *başkalarının düşüncelerini önemsemeden yaşamak*ın altını çizmektedir: “Benim için özgürlük. Özgür ruh. Böyle, şu ne der, bu ne der diye düşünmeden yaşayabilmek.” Ayrıca özgürlüğün başkalarının özgürlük alanıyla sınırlı olduğunu da belirtmektedir.

Hayat koşturmacasından hareketle konuyu ele alan Yaren, özgürlüğü *istediğin zaman istediğini yapma* üzerinden açıklamaktadır: “... Özgürlük dediğimde; yapmak istediğim şeyi, kendi istediğim zamanda, kendi istediğim şekilde yapmak benim için

özgürlük. ...” Yaren, özgürlüğün sınırını da yine başkalarının özgürlük alanıyla kayıtlıdır.

Bazı öğretmenler, özgürlüğü bireyin *genel sınırlar içerisinde istediği gibi hareket etmesi* üzerinden açıklamaktadır. Örneğin Serdar, özgürlüğü; “...kişinin kısıtlanmadan yani düşüncelerini ifade edebilmesi veya davranışlarını yapabilmesi ...” şeklinde tanımlamakta ve özgürlüğün sınırlarını başkalarının özgürlük alanıyla sınırlandırmaktadır. Özgürlüğü benzer zeminde ele alan Kader, sınıf içi uygulamalarından örnek verirken kul hakkına dikkat çekmektedir: “... Bazı öğrenciler dersi dinlemek istemiyor olabilir, ama bu sefer diğer arkadaşlarının hakkına girmiş oluyor ki, din dersinde en çok vurguladığımız şeylerden bir tanesi kul hakkı. Kul hakkına girmiş oluyor, yani bu yüzden bu bir özgürlük olmuyor benim açımdan.”

Ömer de özgürlüğü bireyin *genel sınırlar içerisinde istediği gibi hareket etmesi* bağlamında değerlendirmektedir: “Benim için özgürlük, büyük bir dairenin içerisindeki daha küçük bir daire. Yani şöyle ki dünya var olduğundan beri sınırlandırılmış, genel kaideler işte o büyük özgürlük dediğimiz belirlenmiş ve insanın hem fitratına uygun hem yaşantının devamı için elzem olan bütün dünyaların, bütün dünya insanların üzerinde mutabık kaldığı çerçevelerin içerisinde insanın dilediği gibi hareket etmesi, düşünebilmesi, yaşayabilmesi, inançlarını ona göre idame ettirebilmesi, ona göre beslenebilmesi, ona göre barınabilmesi, ona göre eş seçmesi, üremesi, yani ona göre sanat icra etmesi bütün her şeyi o dairenin içerisinde yapabilmesi olarak ifade edebilirim.” Ayrıca inançlı bir birey olarak özgür olduğunu düşünmemekte; ancak bunun olması gereken bir durum olduğunu da ifade etmekte ve bunu kimin yapacağını önemli olduğunu vurgulamaktadır: “Özgürlük, inançlı bir birey olarak çok özgür olduğumu düşünmüyorum açıkçası. Bu özgür olmamaktan da imtina etmiyorum ve bundan mustarip değilim. Çünkü insanın sınırsız bir özgürlük içerisinde zaten olamayacağını, bu sınırsız özgürlüğü aramamın ve bunun peşinde olmanın çok ciddi hüsrana sebep olacağını sadece düşünsel olarak değil, yaşantıda ve deneyimler olarak da bunu gözlemliyoruz. ... Özgürlüklerin belirli oranda sınırlandırılması gerektiğini düşünüyorum. Ama burada da yine şey çok önemli. Kimin tarafından yapılacağı da çok önemli. Burada kesinlikle bir ideolojinin, bir hizbin, bir partinin değil de daha ziyade ortak aklın, yani burada vahiy diyebiliriz buna yahut çok

büyük bir yüzyıllardır, bin yıllardır var olagelen bir medeniyetin ortak havuzunun oluşturmuş olduğu bir sınırlamadan bahsedebiliriz, yani denenmiş sınırlamalar. ...”

Bireyin İç Dünyası: Otoriteyle ilişkili düşüncelerine de atıf yaparak özgürlük kavramını ele alan Fikret, özgürlüğün içi boşaltılan kavramlardan biri olduğuna dikkat çekmekte ve *insanın iç dünyası* üzerinden kavramı açıklamaktadır: “... İlk başlarda sordunuz ya otorite, tek bir otorite tanıyıp onun haricindeki otoriteleri reddetme anlamında değil de zaten o tek otoriteyi tanıdığınız zaman diğeri hâliyle yani ikinci plana düşüyor. Yani özgürlük, insanın içinden geldiği gibi değil, ama biraz vicdanının sesini, kalbinin sesini dinleyip hareket etmesidir diyebilirim.” Ayrıca günümüzde özgürlüğün yanlış anlamlarda kullanıldığını da ifadelerine eklemektedir: “... Şu anda mesela özgürüz diye sokaklarda dolaşan insanların çoğu neyin kölesi olduğunun maalesef farkında değil. Böyle de bir ortam var.”

Bireyin Kendini İnşa Çabası: Soruyu bir süre düşündükten sonra yanıtlayan Mehmet, özgürlüğün *bireyin kendini inşa etme çabası* olduğunu düşünmektedir: “Kişinin, fikir ve düşüncelerini kendisinin inşa etmesi. Özgürlüğü böyle kabul ederim. Yani kişi kendi fikir ve düşüncelerini inşa etme sürecinde ise böyle bir çaba, böyle bir gayret içerisinde ise nerede olursa olsun, yani fikirleri ve düşüncelerini yetkinleştirme, onu elde etme konusunda çaba ve gayreti varsa o aslında yavaş yavaş özgürlüğe kavuş, özgürlüğüne kavuşuyor anlamına gelir. Yani özgürlüğü, kişinin kendisini inşa etme çabası, kendisini var etme çabası olarak düşünürüm.”

Hak: Özgürlük tanımının ele alındığı alana göre değişeceğine dikkat çeken Murat, kendisi için özgürlüğün *hak* anlamına geldiğini ifade etmektedir: “... Hangi bakımdan özgürlük? Ahlaki bakımdan özgürlük mü, bu siyasal şey bakımından özgürlük mü? Benim için özgürlük haktır. ... Hak, hak kavramını bildiğin ölçüde özgürsündür. O kendinle barışık bir birey üretir. Hak kavramına, bu hakkın içine, altına onlarca alt başlık yazılabilir. Yani burada temel insani haklardan başlarsınız, inanç meselesi söz konusu olunca kul hakkı. Bu başkalarının bakma hakkı, başkalarının yürüme hakkı, başkalarını görmeme hakkına kadar gidebilecek bir şeydir bu. Bunu bildiğinizde, bilgi bu anlamda insanın sınırlarını belirleyen, haddini bildiren bir şey olduğu için sizin özgürlüğünüzün de farkına vardırıan bir şeydir.” Özgürlüğün sınırlarına yüklenen anlamın kişiden kişiye değiştiğini vurgulayan Murat, bunun net

bir cevabı olmadığını ve burada devreye ahlakın göreceliği gibi devasa tartışmaların girdiğini düşünmektedir.

Huzur ve Güven: Özgürlüğün başkalarının sınır alanında sonlandığını düşünen Gizem, kavramın aslında *huzur ve güven* hissiyle alakalı olduğunu ifade etmekte ve adalet kavramıyla birlikte ele alınmasını gerekli görmektedir: “Özgürlük aslında bir anlamda huzur, ama özgürlük kişinin ya hem kendi dilediği gibi yaşaması hem de başkasının o dilediği alana müdahale etmeden, etmeden yaşaması. Hani hep klişe olan var ya başkasının özgürlüğünün başladığı yerde biten. Ama en başta özgürlüğün huzur ve güven hissettirdiğini düşünüyorum hani kelime olarak. Ama tabii ki diğer o tanım olanda da kendime istediğim gibi başkasına da istemeyi önemli buluyorum. Yani kendim gibi düşünmeyen, yaşamayan, ama burada bir ölçü olmalı. Ne o ölçü; hani toplumsal kriter ne ya da işte denge ne ya da adaletin özgürlükle birlikte düşünüülmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.”

Saygı: Öğretmenlerin bir kısmı, özgürlüğü saygı bağlamında ele almaktadır. Çoğu öğretmen gibi sınırsız özgürlük olmadığını altını çizen Yakup, *saygı* üzerinden kavramı tanımlamaktadır: “Yani klasik bir tanımı var ya senin özgürlüğünün başladığı yerde benimki biter, benimkinin başladığı yerde seninki biter diye. Yani karşılıklı saygı kişilerin özgürlüğüne. O zaman özgür olursun.” Erdem de bireylerin birbirlerine saygı duymasını gerekli görmektedir. Sınırsız özgürlük olmadığını düşünen Esma da bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin değerlerine saygı duymasını özgürlük bağlamında değerlendirmektedir: “... Özgürlük şudur; herkesin birbirlerinin değerlerine saygı göstermesidir. ... Yani bir tane Budist gelse dese ki bana hocam ben işte meditasyon yapacağım örnek vereyim, bana bir yer ayarla, ayarlarım. ... Ben şunu isterim, yani benim değerime de saygısızlık yapmasın. Özgürlük budur. Yani kimsenin ayaklarına pranga takmadan değerlerine saygı göstererek birlikte yaşamaktır. Özgürlük bu.”

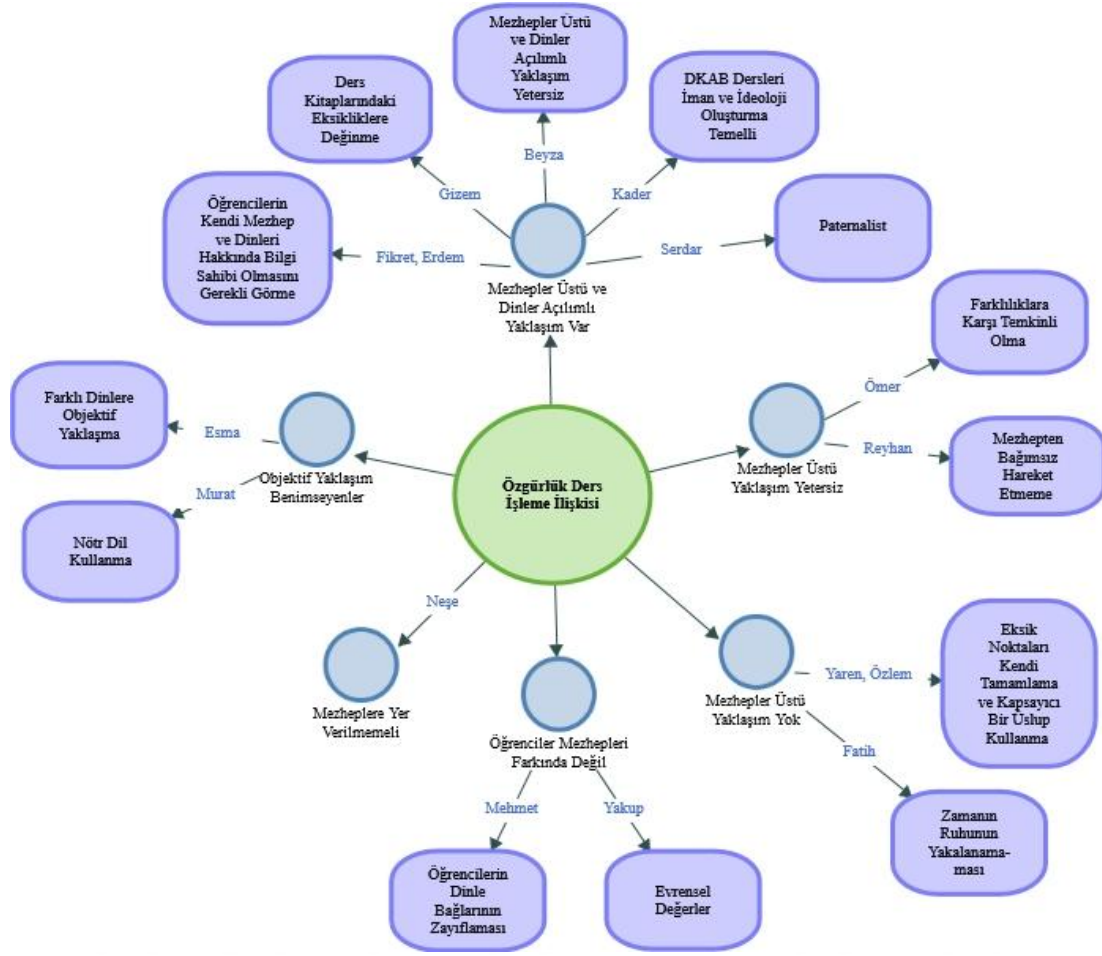
Din Merkezli: Öğretmenlerin bazıları ise özgürlüğü din merkezinde yorumlarken *disipline olmak ve Allah'ın izin verdiği alan* gibi farklı hususlara da değinmektedir. Özgürlüğü “*disipline olmak*” şeklinde tanımlayan Fatih, “... ne kadar disiplinli, edilebilerseniz o kadar özgürsünüz. Disiplinli değilse özgürlüğünüz elinizden gider.” sözleriyle özgürlük alanını belirlerken özgürlüğü hayatı haramlarla disipline etme olarak açıklamaktadır: “... Yani disipline olmak ... haram

işlemediğinizde hocam özgürleşirsiniz. ... Hocam kötü olduğu için kötü. Ben bu insanlara kötülük bağlamında sınayayım diye gelmedi onlar. Onlar bizi özgürleştirir. Yani haramı yaptığınızda özgürlüğünüz elinizden gider hocam. ... Haramın mantığı esasında sizi yapmadığınızda özgürleştirir.”

Öğretmenlerin bir kısmı, özgürlüğü din merkezli ele alırken *Allah'ın izin verdiği alan* üzerinden düşüncelerini dile getirmektedir. Örneğin kendini dinci olarak tanımlayan Neşe, özgürlüğü otorite tanımıyla da birbirini destekleyecek biçimde yorumlamaktadır: “Dinciyim ben ya. Benim için özgürlük, Allah’ın izin verdiği yere kadar olan kısmın tamamı işte. Onun izin vermediği yerlerde yok o alan. ... Onun sınırlarına kadar özgürüm, onun sınırının dışındaki özgürlük değil benim için.” Mutlak özgürlük olmadığını belirten Özlem de hakların varlığına dikkat çekmekte ve özgürlüğü Allah’ın insana verdiği sınırlar çerçevesinde açıklamaktadır: “Benim özgürlüğüm, Allah’ın bana verdiği sınırlar çerçevesinde yaşayabileceğim bir hayattır. Onun ötesine geçemem.” Ayrıca öğrencilerin sınırsız özgürlük taleplerine karşı geliştirdiği tavrı da şu şekilde ifade etmektedir: “Bu konuda da öğrencilerime hep, hocam özgürüz istediğimiz şeye inanabiliriz, istediğimiz şeyi giyinebiliriz tarzında çok fazla geliyorlar bana. Her zaman şunu söylüyorum; şu okula gelirken bile dersin 9’da başlıyorsa 9’u 10 geçe gelmek istiyorum diyemiyorsun. Çünkü özgür değilsin. Özgür olmakla haklara sahip olmak kısmını iyi ayırmak gerektiğini düşünüyorum.”

3.3.3.2. Özgürlük - Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin ideolojik yaklaşımlarının derinlemesine görülmesi ve fikirleri arasındaki tutarlılığın tespit edilmesi için onlara mezhepler üstü ve dinler açılımlı yaklaşımı sınıf ortamında nasıl uyguladıklarına yönelik soru yöneltilmiştir. Şekil 24’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin bir kısmı, *mezhepler üstü ve dinler açılımlı yaklaşımın olduğunu* ifade ederken; diğer öğretmenlerin görüşleri *mezhepler üstü yaklaşım yetersiz, mezhepler üstü yaklaşım yok, öğrenciler mezhepleri farkında değil, mezheplere yer verilmemeli ve objektif yaklaşım benimseyenler* kategorileri altında dengeli bir şekilde dağılmıştır.



Şekil 24. Özgürlük-ders işleme ilişkisi

Mezhepler Üstü ve Dinler Açılımlı Yaklaşım Var: Öğretmenlerin bir kısmı, ders içeriklerinde *mezhepler üstü ve dinler açılımlı yaklaşımın* olduğunu düşünmekte; ancak fikirlerini farklı noktaların altını çizerek açıklamaktadır.

Her iki yaklaşımın da ders içeriklerinde olduğunu belirten öğretmenlerden bazıları, bunun önemli olduğunu vurgulamakla birlikte *öğrencilerin öncelikle kendi mezhep ve dinleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasının* önemi üzerinde durmaktadır. Böyle düşünen öğretmenlerden Fikret, ayrıca ders kitaplarında tüm din ve mezheplerin aynı şekilde verildiğine dikkat çekmektedir: “... Mezhep dediğimiz zaman tabii ki o ehlişünnet çatısı altında son dönemlerde Caferiliği de mesela eklediler. ... Böyle detaylı bir bilgi yok. Böyle kurucusu kimdir, özellikleri nelerdir, bu anlayış var. Dinlerle de aslında bir yönde değinmeleri güzel. Yani mesela işte Yahudilik, Hıristiyanlık bugün mesela işte Filistin sorununu yaşarken bile bu mevzuyu dinden bağımsız değerlendirmek mümkün değil. Yani Yahudiliği insanlar gerçekten

ne olduğunu, Siyonizm’in ne olduğunu iyi bilmiş olsalardı bugün belki yorumlar çok daha farklı olurdu. O noktada hani dinler hakkında bazı bilgileri olmaları iyi, ama tabii önce kendi dinini tanımaları, mesela çoğu çocuk hani mezhebinin daha ne olduğunun bilincinde değil. Yani o noktada kendi mezhebine vurgu yapıp diğer mezhepleri değinmiş olsa o zaman daha mantıklı olur. Ama dediğiniz şu noktada hak veriyorum; işte hepsi aynı tonda işte İslam, Hristiyanlık, Yahudilik de aynı tonda.” Bu ifadelerden hareketle Fikret’in İslam’ın daha fazla merkeze alınmasını istediği sonucuna varabiliriz. Nitekim Erdem de bu yaklaşımları gerekli gördüğünü ifade etmekle birlikte Kur’an ve sünnet çizgisine uyulmasının altını çizmektedir.

İki yaklaşımın da DKAB ders içeriğinde olduğunu belirten Gizem, *ders kitaplarındaki eksiklikler* üzerinden düşüncelerini açıklamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerinin mezhep konusundaki ilgisizliğine değinerek ders kitaplarının ayrıntılı olduğunu ifade etmekle birlikte bunun çok da gerekli olmadığını düşünmekte ve değerlerin ön planda tutulmasını önemsemektedir: “... Daha çocuk; hocam benim mezhebim ne, bilmiyorum ki, hani gideyim anneme sorayım mı, babama sorayım mı ya da nereden öğreniyoruz acaba e-Devlet’te var mı diyen bile vardı. Gerekli mi ondan emin değilim yani işte Hanefi fikhına göre, hatta bazı şeylerin bazı okul kademelerine göre de fazla ayrıntılı olduğunu düşünüyorum. Çocuk, çünkü senin dediğin gibi adaleti, merhameti, o kök değerleri daha ön planda tutmalı.” Ayrıca ders içeriğinde dinler açılımlı yaklaşımın olduğunu ifade ederken bu konuların son sınıflarda ve son ünitelerde olmasını ise doğru bulmamaktadır: “...Çocuklardan şunu da çok duyuyorum, yalan değil yani bu; hocam biz niye hep İslam’ı görüyoruz, din derken bu işte İslam tarihi değil ki niye işte din kültürü ise ben diğer dinleri görmüyorum? Aslında var konu olarak ama 11 ve 12’de son ünitelere bırakılmış ve son ünitelerde zaman zaman işte işlenmeye yetişmeyen üniteler, yaz geldiği için çok göz ardı edilen üniteler ya da işte sınav dönemi geldiği için hadi çocuklar hızlı hızlı geçelim denilen üniteler. ...” Gizem, son olarak ders kitaplarındaki örneklerin öğrencilere hitap etmediğinin altını çizmektedir: “... Gerçekten 30 yıl önceki örnekle aynı örneği veremeyiz. ... Evrendeki düzen, bir okulda iki müdür olsa ne olur, işte yok iki tane; yani bu, bu olmaz artık. ...”

Benzer fikirlere sahip olan Beyza, mezhepler üstü ve dinler açılımlı yaklaşımın *yetersiz* olduğuna dikkat çekerek kendisinin takviyelerde bulunduğunu ve mezheplerin

de sadece son sınıfta bilgi olarak sunulduğunu belirtmekte ve bu hususlarda zorlandığını ifade etmektedir: “... Diğer dinler hakkında ben sadece zaten Yahudilik ve Hristiyanlık hakkında ben ekstra gerektiği yerlerde bilgiler veriyorum. ... Mezhepler üstü aslında mezheplerle ilgili bilgi de az. Taa 12. sınıfa gelene kadar çocuk mezhebin m’sini öğrenmiyor. 12. sınıfta da çok sadece başlık olarak öğreniyor. Bu biraz eksik aslında, çünkü topluluğumuz karışık mezheplerden oluşan bir toplum. ... Şia olan, Alevi olan her sınıfta bir tane Alevi mutlaka, bazı sınıflarda iki tane. Buralarda zorlanıyorum, Alevi olan sınıflarda. Onlar merak edip de soruyor da konuşuyoruz. Yoksa mezhepler de çok anlatılmıyor. Dediğim gibi 12. sınıfta böyle başlık olarak var. Hani öğrenciler merak etti de ben anlattım mezhepleri.” Beyza’nın ders içeriklerinde mezheplere yer verilmemesini mezhepler üstü yaklaşım olarak algıladığı görülmektedir.

Mezhepler üstü ve dinler açılımlı yaklaşımın ders içeriklerinde olduğunu düşünen Kader, DKAB derslerinin ibadet bazlı olmadığını belirterek bu düşüncelerini temellendirmekte ve *DKAB derslerinin iman ve ideoloji oluşturma temelli* olduğunu altını çizmektedir: “... Biz zaten DKAB derslerinde çok fazla ibadet işlemiyoruz açıkçası, daha böyle iman temelli, işte ideoloji oluşturma temelli işlediğimiz için mezhepler üstü diyebiliriz. ...”

İki yaklaşımın da ders kitaplarında olduğunu söyleyen Serdar, *paternalist* bir yaklaşıma sahiptir. Zira o, öğrencileri topluma kazandırmak için dışlayıcı bir tavır takınılmaması gerektiğini düşünmektedir: “... Biz baktığımız zaman kitaplarımıza mezhepler üstü tarzda konular dağıtılmış. Yani sadece bir mezhep üzerinden gitmiyor. ... Dersleri de zaten bir mezhep üzerine anlatmıyoruz. Konu bazında hangi mezhep işleniyorsa onu anlatıyoruz; empoze etmiyoruz yani Hanefiliği, Şafiiliği vb. hepsinin özelliklerini anlatıp geçiyoruz. ... Çünkü sadece Hanefiliğin doğru olduğunu anlattığımız zaman Şafii mezhebine mensup insanlar da var veyahut da Sünni bir mezhebi anlattığımız gibi bizim Şii mezhepli öğrencilerimiz de var. Sünniliği sürekli anlatırsan, empoze edersen Şii öğrenciyi kaybedebiliyoruz. ... Yani bunları dışlayıcı bir tavır takınırsak öğrenciyi kaybediyoruz. Yani öyle dini, çoğulcu bir şekilde davranmak zorundayız.”

Mezhepler Üstü Yaklaşım Yetersiz: Bazı öğretmenler, konuyla ilgili düşüncelerini dinler açılımlı yaklaşıma değinmeden *mezhepler üstü yaklaşımın*

yetersiz olması üzerinden açıklamaktadır. Müfredatta görünüş itibariyle mezhepler üstü bir yaklaşımın olduğunu, ancak realitede durumun böyle olmadığını belirten Ömer, Diyanet'in varlığına dikkat çekerek *farklılıklara karşı temkinli olunduğuna* işaret etmekte ve bu bağlamda Alevi öğrencilerin dersteki duruşunu şu sözlerle dile getirmektedir: "... Yani mezhepler üstü bir, en azından böyle bir kaygının olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Ama biraz daha, bir katman daha aşağı indiğimiz zaman bunun aslında görüldüğü gibi olmadığını söyleyebiliriz. Çünkü burada nihayetinde biz Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşıyoruz ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Diyanet İşleri Başkanlığı denilen bir kurumu var ve bu kurum Cumhuriyet'ten bu yana dinin farklı alanlara kaymaması için bir nevi kamusal alandaki görünümünü bozmamak adına, dejenere etmemek adına, farklı yönlerde sapmaması açısından bir kontrol mekanizması, bunun etkisini çok görüyoruz. Yani bu mezhepler üstü olduğunu bu noktada çok iddia edemem. ... Alevi bir öğrencinin ben Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kendisini rahat etmesini, rahat hissetmesini isterim. Ama böyle bir müfredatın olmadığını da rahatlıkla söyleyebilir. ..."

Mezhepler üstü yaklaşımın programın genel felsefesi olduğunu farkında olmayan Reyhan, *mezhepten bağımsız bir şekilde hareket etmediğini* belirtirken Alevi probleminin devam ettiğine ve toplumun çocuklara yüklediği dinî etkiden sıyrılmadığına dikkat çekmektedir: "... Hiçbir mezhebe bağlı olmadan anlatmayı söylüyor aslında. Ama bunu yapamıyoruz. ... Aleviler böyle böyle dediği zaman; ben Alevileri anlatmak zorunda kalıyorum. Her sınıfta 1-2 tane Alevi var ve onlar muhakkak dışlanıyorlar. ... Bunun için mecbur anlatmaya çalışıyorsun, üstten anlatamıyorsun; tarafsız anlatmaya çalışıyorsun, anlatamıyorsun. ... Ebu Hanife'yi Hanefilerden bağımsız anlatmaya çalışıyorsun, bu defa midyeyi çok seviyorlar, midye konusunu önüne koyuyorlar, Şafiiler öyle böyle. İster istemez mezhepleri anlatmaya çalışıyorsun. ... Toplum bunu gelenek olarak oturmuş öğrencide. Mezhep bilmiyor. Ben de çocuğa sen Hanefi misin diye soruyorsun; diyor ki köpeğe dokunan abdest alıyorsa ondan değilim diyor. Çocuklar din bunu oturtmuş. Mezhebin adını bilmiyor, ne olduğunu bilmiyor, ama gelenek olarak mezhebi oturtmuş yani."

Mezhepler Üstü Yaklaşım Yok: Öğretmenlerin bir kısmı ise DKAB derslerinde *mezhepler üstü yaklaşımın olmadığını* ileri sürmektedir. Konuya bu açıdan yaklaşan Yaren, Program'da mezhepler üstü yaklaşımın olmadığını "... Programda çok böyle

mezhepler üstü yaklaşım değil de hiçbir mezhebi merkeze almıyor, ama onları da görmezlikten geliyormuş gibi bir yer şey, çıkıyor bir yerden sonra. ...” ifadeleriyle dile getirirken *eksik gördüğü noktaları kendisinin kapattığına ve kapsayıcı bir üslup kullandığına* dikkat çekmektedir: “... Kitaplarda çok hani onların şeyine yer verilmesi de söylemlerine ya da işte onların gördükleri kültüre, ben onu derslerde birazcık, onun eksikliğini kapatmaya çalışıyorum. ... Mesela Alevi öğrenciler bazen bir konu olduğunda, kitaplarda genelde Sünni, Hanefi çizgide daha çok, ne kadar mezhepler üstü dense de hani bakıldığında halkın çok büyük bir kısmı böyle olduğu için kitaplar da o, o büyük kısma yönelik yazılmış, yani bunda bir gariplik görmüyorum zaten, ama çocuklar bazen çıkabiliyor; hocam ama bizde şöyle şöyle bir şey var, bizimki daha farklı diye. Ya öyle olduğu durumlarda da hani bu farklılığın bizim için bir zenginlik olduğunu, onların böyle hani dışlanması gereken bir durum olmadığını, onların da bizden olduğunu, aramızda bir fark olmadığını, yani böyle bunu çok normal bir şeymiş gibi onlara anlatmaya çalışıyorum. ... Ben işte elimden geldiğince böyle durumlarda arkadaşlar hepimiz işte Müslümanız, hepimizin inancı bir, sizin işte Caferiler böyle bir yorum yapıyor, Aleviler böyle bir yorum yapıyor, işte Hanefiler de böyle bir yorum yapıyor ve bunda bir sıkıntı yok. Hani işte kimse kimseyi ayıplamıyor bunun için ya da kimse kimseye aaa sen dinsizsin demiyor. Hani bunlar hepimizin, hepimiz için normal durumlar gibi böyle biraz daha orada şey yapıyorum, müdahil oluyorum yani programa galiba.” Özlem de ders kitaplarında mezhepler üstü yaklaşımın olmadığını, Hanefi mezhebine göre kitapların yazıldığını söylerken kendisinin sınıfındaki farklı mezhepleri dikkate alarak ders işlediğini belirtmektedir.

Konuyu mezhepler üstü yaklaşım üzerinden açıklayan Fatih, diğerlerinden farklı olarak bu tarz ifadelerin sözde kaldığına değinerek at eti yeme ve namazı cemetme örneklerinden hareketle *zamanın ruhunun yakalanamadığına* dikkat çekmektedir: “Hocam bunlar var ya süslü ve sözde cümleler ya. Ben size söyleyeyim kitabı ve sistemin sözleri. ... Hâlâ daha o anki nedenselliği zamanın ruhunu yakalayamamışız biz hocam, zamanın ruhunu. Yani Ebu Hanife burada ya da İmam Şafii burada ya da Hanbeli burada niye öyle karar verdiğinin nedenselliği var hocam. O nedensellik ortadan kalktı mı; artık o hüküm de değişir. ... İstanbul’da 500T diye bir otobüs var. ... Ebu Hanife, İstanbul’da yaşasaydı, yani saat beşte işinden çıkan bir kişi 500T’ye binip 2 saat yolculuk yaptığını görseydi ne diyecekti? Namazınızı

cemedin der miydi demez miydi? ... Derdi hocam. Ama o günkü kasaba toplumunda Ebu Hanife Türklerin biraz daha namazı ciddiye almaları için demiştir ki, cemi pek uygun görmüyorum demiş. Ama bugünün toplumu, o yüzden illet ortadan kalktı, bitti. Meseleyi böyle anlamak lazım. Din de böyle bir şey, din yaşayandır. ... Hocam zaten formalite icabı, diğerk mezhepler filan var mı zannediyorsunuz yani? ...”

Öğrenciler Mezhepleri Farkında Değil: Bazı ğretmenler, *ğrencilerin mezhepleri farkında olmadığını* belirterek konuyu farklı açılardan yorumlamaktadır. Çalıştığı okulda farklı mezhepten öğrencilerin olmadığına dikkat çekerek konuya giriş yapan Mehmet, ğrencilerin yaşadıkları bölgede ağırlıklı olan mezhep üzerinden ders işlediğini ifade ederken farklı mezhepten öğrencilerle ilgili sorun yaşamadığını belirtmekte; sorunun *ğrencilerin dinle bağlarının zayıflamasında* olduğunun altını çizmektedir: “... Yani birçok öğrencimizin maalesef dinle ilgili bağları bile zayıfladığı ve gevşediği için yani öğrencilerin birçoğu belki kulaktan dolma mezhepleri duymuş olabilir, ama mezhepler nedir, neye karşılık gelir ya da mezhepler ne için vardır yani bu konuda maalesef bilgi sahibi değiller. ...”

Belli bir dönem ders kitabı yazım ekibinde yer alan Yakup, ğrencilerin aslında mezhepleri farkında olmadıklarına değinerek bu konulara fazla girmeden herkesi kapsayan *evrensel değerler* zerinden bu konuların işlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir: “... şimdi o bilgilerle ocuk karşılaştığı zaman en azından hiçbir bilgisi yok, ha bir münkir de olmuyor şeye karşı. Dolayısıyla çok girmek lazım bu konulara. Daha temel değerler, daha evrensel değerler üzerinden çocuklara vermek gerekir.”

Mezheplere Yer Verilmemeli: Konuyla ilgili soruyu sorduğumuzda imalı bir şekilde gülerek soruyu cevaplayan Neşe, mezhep konularının işlenmemesi için son ünitelere konulduğuna işaret etmekte ve mezhepler şt yaklaşımı derste işlenen üniteler üzerinden ele alarak konunun ne lise ne de ortaokul çocuklarının seviyelerine uygun olmadığını belirtmektedir: “Mezhep konusunda şunu drşe söyleyeyim zaten son üniteye koyuyorlar onu muhtemelen işlemeyelim diye. O senenin sonuna geliyor, biz onu kaynatıp geçiyoruz. Çünkü o konu cidden sıkıntılı. O konuya girdiğiniz zaman çıkamıyorsunuz işin içinden. Çünkü o konu, çocukların gelişimine uygun bir yerde değil bence. ... Lisedeki ocuğun hah işte siz de parçalanmış, blnmşsnz, birinizin yaptđını öbürü yapmıyor, aynı muhabbet dediği yer. Onu

dedirtmemek için o konuyu sadece böyle kültürel bir bilgiymiş gibi verip, ama o tartışma gene çıkıyor, onu da kapatıp açıklayamıyorsun, açıklamasını yapmıyorsun, onu da kapatıp zaten senenin sonundayız hadi sınavda çıkacak yapıp, verip geçiyoruz. ... Bu çocuğun artık büyüyüp, üniversiteyi falan algılayıp, algısının iyice gelişip ondan sonra oturup anlaması gereken bir konu bu. İlahiyatçı konusu bu. Bence ne ortaokula ne liseye konulmaması gereken bir konu bu. Hiçbir faydası yok.”

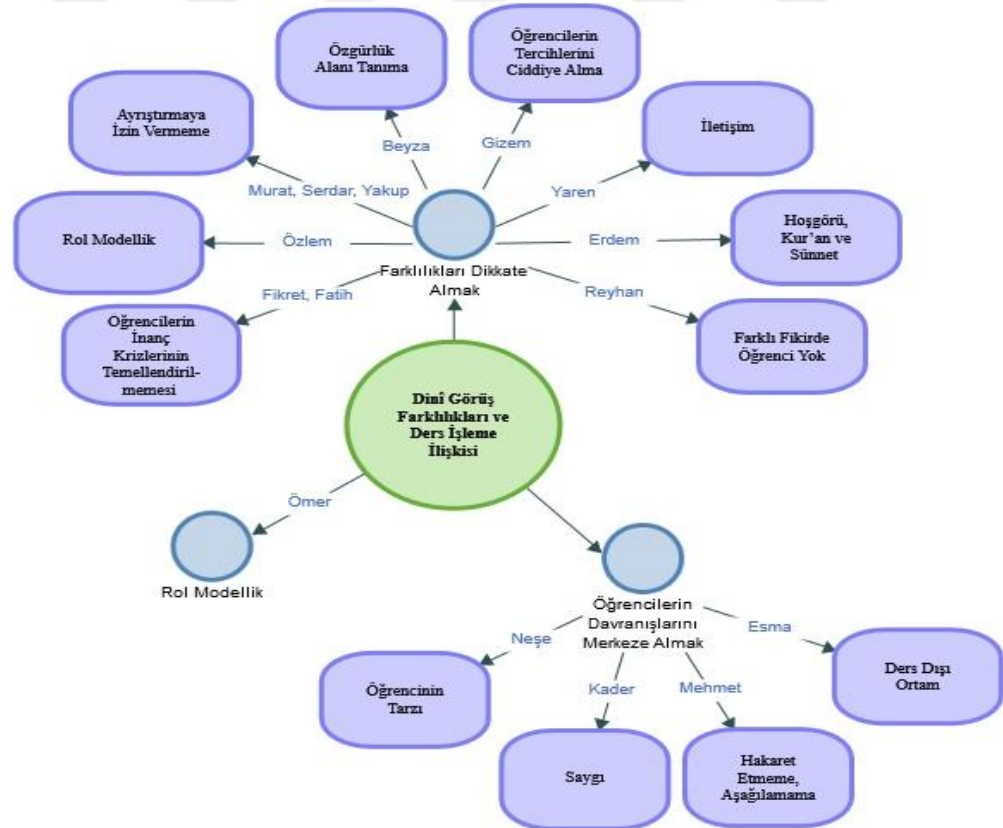
Objektif Yaklaşım Benimseyenler: Öğretmenlerden ikisi, mezhepler üstü ve dinler açılımlı yaklaşımla ilgili doğrudan yorum yapmadan *objektif yaklaşım benimseyerek* ve farklı noktalara temas ederek ders işlediğini belirtmektedir. *Farklı dinlere objektif yaklaşılmaya* çalıştığına dikkat çeken Esma, farklı din mensubu insanlarla aynı muhitte çocukluğunu geçirmesinin bu fikir dünyasının oluşmasında etkili olduğunu ifade ederek öğrencilerin kilise gibi Hristiyanlık unsurlarına ilgilerini özentilik olarak yorumlamaktadır: “... Objektif bakmaya çalışıyorum, ama mesela eleştirileri de yansıtıyorum. Yani şöyle şöyle diyorlar, aaa hocam bu nasıl olur falan diyorlar. Onların da görüşleri bu, yani yaklaşımlarının aslında objektif, anlattığın zaman oradaki hataları görüyor çocuklar hani. Hem itikadi anlamda hem ameli anlamda filan. Mesela şey, işte Şintoizm filan anlattığım zaman biraz da zor olacak, ama işte ataların ruhu için işte çiçek bırakıyorlar, işte meyve bırakıyorlar. Seküler gençlerimiz gülmeye başlayınca dedim niye gülüyor ki dedim. Bizim ülkemizde de yapılıyor bu adet. Buna hiçbir şey söyleyemiyor. ... Hocam özentisi. Hani şimdi Taksim’e gidiyorlar, kiliseyi geziyorlar, fotoğrafını çekiyorlar, onlar için çok farklı. Hani Batılılaştığını düşünüyorlar, Avrupalılaştığını düşünüyorlar. Avrupa’ya göre hâlâ Ortadoğulusun.”

Bu yaklaşımların kullanılma durumlarının öğretmene bağlı olarak değişeceğine değinen Murat, *nötr bir dil kullanarak bu konuları işlediğini* belirtirken İslam konusunda kendi inancı olduğu için daha farklı bir yaklaşıma sahip olduğunu ifade etmekte; fakat bu durumun diğer dinleri anlatırken objektif olmaktan çıkmasına neden olmadığını da dile getirmektedir: “Ama tabii ki İslam’ı anlatırken orada özel olarak kendi inancımıza göre niçin bu din sorusunu, niçin Müslümanız ve orada İslam’ın hakikatlerini anlatma, analiz etme konusunda biraz daha tabii meyyaliz o yöne doğru. Ama açıp çocuklara Hristiyanlığı anlatırken de evet, düşünceleri budur, inançları budur şeklinde anlatıyorum. Ve bu dilin kendi açımdan söylüyorum bu dilin

öğrencilerde bana dair algılarında daha olumlu sonuçlara yol açtığını ben gördüm. Yani bu şey dilin, nötr dilin, bu herkesi ciddiye alan ve önemseyen dilin; öğrenciler tarafından daha kabul gördüğünü, onlara daha böyle şey, yakın geldiğini hep gördük, bunu ifade ettiler.” Ayrıca bilgi merkezli ve dayatma yapmayarak ders işlediğinin de altınız çizmektedir: “... Ben orada tekrar, en başında söyledim, tekrar söyleyeyim; ha bir dayatmayla, dayatma amaçlı böyle düşüncede hiçbir zaman anlatmıyorum. Bilgi merkezli, her, konuyu Alevi’ye de anlatırsam hiçbir değer yargısı yüklemeksizin. ...”

3.3.3.3. Dinî Görüş Farklılıkları ve Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin özgürlük ve özgürlük ders işleme ilişkisine dair fikirlerinin tutarlılığını görmek amacıyla onlara farklı dinî görüşe sahip öğrencilere sınıf ortamındaki yaklaşımlarının nasıl olduğuna ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler, Şekil 25’te de görüldüğü üzere *farklılıkları dikkate almak*, *öğrencilerin davranışlarını merkeze almak* ve *rol modellik* olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Bu konuda öğretmenlerin çoğunun farklılıkları dikkate alarak sınıf ortamında bu öğrencilere alan açtığı fark edilmiştir.



Şekil 25. Dinî görüş farklılıkları ve ders işleme ilişkisi

Farklılıkları Dikkate Almak: Öğretmenlerin çoğu, sınıfta kendinden farklı dinî görüşe sahip olan öğrenciler olduğunda *farklılıkları dikkate aldığını* belirtmektedir. Bunu yaparken de farklı noktalar üzerinden konuya açıklık getirmektedir. Bu öğretmenlerden biri olan Fikret, *öğrencilerin inanç krizlerinin temellendirilmemiş* olduğuna işaret ederken ders ortamında ya da ders dışı ortamlarda öğrencilerinin düşüncelerine ifade etmelerine olanak sağladığına dikkat çekmektedir: “... Bir öğrenci, diğer arkadaşları söylüyordu hocam işte bu çocuk deist; işte şöyle görüşü var, böyle görüşü var. Ben çocuktan bildiğim hâlde diyalogu kesmiyorum, hâl hatır sorarım, şey yaparım. En son çocuk yanıma geldi hocam dedi, ben dedi deistim dedi. ... Mesela şöyle yaklaştım; dedim ki hani ikimizin bir ortak yönü var, ikimiz de dedim bir yaratıcıya inanıyoruz, kabul ediyoruz. Ama dedim, sen dedim onu tanıımıyorsun dedim, o yüzden işte deistim diyorsun. Ben dedim senden biraz daha iyi tanıyorum. Hani böyle bir yaklaşımla şey yapıyoruz. ...” Fikret, öğrencilerin inanç konularıyla ilgili soruları deizm, ateizm gibi derneklerin sayfalarından cımbızla çekerek aldıklarını da sözlerine eklemekte ve bu krizlerin normal olduğunu düşünmekte; bu konudaki kabahati ise yetişkinlerde bulmaktadır: “... Ben aslında kabahati bizlerde, yetişkinlerde, daha üst yaştaki insanlarda iyi bir model olamadık. O yüzden gençler hayatı işte şeyde buluyor, teknolojiye buluyor. ...” Benzer noktalara değinen Fatih de öğrencilerin farklı dinî görüşlere sahip olmasını “... Ne kadar da ateist olsa, ne kadar deist, ne kadar agnostik olsa istediği kadar soru sorsun o çocuk bu sistemin çocuğu ya. Belli yerden besleniyor, başkalarının ağzıyla soru soruyor. ...” sözleriyle açıklarken bu konuda öğretmenlerin kendini geliştirmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Nitekim sınıfında hem Yahudi, Hristiyan gibi farklı dinlerden hem de ateist, deist gibi farklı dinî görüşlerden öğrencileri olan Fatih, kendi okulunda DKAB öğretmeni kadrosunda açık olmasına rağmen kimsenin görev yaptığı okula kadrosunu aldırarak istemediğini belirtmekte ve bunun nedeni olarak da öğretmenlerin öğrencilerin sorularına cevap verememesine bağlamaktadır: “... (...) lisesinde burada kadro boşluğu vardı. Kadro boşluğu vardı hocam burada biz arkadaşlara teklif ettik; hocam gelir misiniz diye. Ne dediler biliyor musunuz? Hocam gelmeyiz (...) lisesine. Neden biliyor musunuz? Hocam arkadaş yıllardır meslek lisesinde ya da ortaokulda görev yapmış ya hocam orayı, itirafı hocam aynen böyle; hocam oraya geldiğimde biz fen lisesinin

öğrencisinin sorularını cevaplandırma konusunda yetersiz kalabiliriz. Ama haklı adamlar, arkadaşlar ya. Kolay değil hocam. ...”

Farklı dinî görüşlere sahip öğrencilerin derste fikirlerini rahatça ifade etmesine olanak sağladığını belirten Özlem, öğrencilerin gözünde DKAB dersi ve öğretmenin birleştirildiğine ve bu durumun öğrencilerin dine karşı yaklaşımları noktasında belirleyici olduğuna dikkat çekmekte ve bu bağlamda öğretmenin *rol modelliğine* işaret etmektedir: “Kesinlikle çok rahatça ifade ediyorlar. Eee, sorarım öğrenmek isterim çünkü inanmayan var mı, gibi. Ama böyle direkt de sormam yani Allah’a inanıyor musunuz diye. Mesela 11. sınıflarda ilk konumuz ahiretle alakalıydı, arkadaşlar ahiret inancı olmayan var mı gibi bir şey sorduğum zaman, çocuklar zaten kendilerini belli etmeye çok meyilliler, çok istekliler. ... Öyle öğrencilerimle daha sıcak olmaya çalışıyorum. Çünkü Din Kültürü dersi ve Din Kültürü öğretmenini birleştiriyorlar. ...” Ayrıca Özlem de Fikret gibi öğrencilerin inandığını iddia ettiği konularda yetkin olmadıklarını ifade etmekte ve öğrencilerinin ateistliğini bilgisizlik olarak değerlendirmektedir.

Farklı dinî görüşleri olan öğrencilerini “sonuna kadar dinlerim” diyen Murat, sınıf ortamında öğrencilerin farklılıklarından dolayı *ayrıştırılmasına izin vermediğini* vurgulamaktadır: “... Bu sınıfta, benim dersimde hiçbir zaman inancınız, fikirleriniz, iddialarınız hiçbir zaman rencide edilmeyeceksiniz, hakarete uğramayacaksınız, sonuna kadar buna müsaade ederim, dinlerim onları. ...” Sınıfında Hristiyan, ateist gibi farklı dinî kimliklerden öğrencileri olduğunu dile getiren Serdar da böyle öğrencilerine saygı duyduğunu ve bu öğrencilerin sınıfta dışlanmasına müsaade etmediğini ifade etmektedir. Konuya benzer açıdan yaklaşan Yakup da öğrencileri arasında ayırım yapmadan onlara soru sorma fırsatı sunmaktadır: “Ben başta şunu söylerim; yani hiç fark etmez, siz hepiniz aynı değerde öğrencilerimsiniz, sizin inancınızın inancımızdan dolayı ne biriniz daha değerli ne biriniz daha az değerlidir, istediğiniz soruyu istediğiniz şekilde; ama samimi olarak, dürüst olarak, yani bunu farklı mecralara çekmeden sorabilirsiniz. Bu garantiyi ben veririm.”

Farklı fikirlere sahip olan öğrencilerine fırsat sunduğunu belirten Beyza, onlara *özgürlük alanı tanıdığının* altını çizmektedir: “... Çok sorgulayan, derinlere giren öğrencilerim var. Bazen tamamen dersleri onların üzerinden işlediğimiz bile oluyor. Ben tamamen onlara aşırı özgürlük alanı bırakıyorum. ... Asla çekinme, sorgulaman

gayet doğal. ... Biri soru sorunca arkadaşları onu yargılıyor. Ne diyorsun, sus falan gibi böyle. Onlarda da söylüyorum hayır arkadaşınızı şey yapmayın, uyarıyorum. Yani bence özgürler artık gayet beni tanıyanlar özgür şeyler soruyorlar.”

Öğrencilerinin kendilerine karşı açık olmasını önemseyen Gizem, *öğrencilerinin tercihlerini ciddiye aldığı* belirtmekte ve gerçek düşüncelerini gizleyen öğrencileri olduğunda kendini sorguladığını dile getirmektedir: “... Ondan sonra kişi kendine ne diyorsa o kendi tercihi, neyi yapıyorsa kendi tercihi, neyi yapmıyorsa kendi tercihi ve sorumluluğu; bunu anlamalarını sağlıyorum. Ama dediğim gibi çok fazla var. Bunu bana gizlemeleri hoşuma gitmiyor. İşte böyle birisi şey demişti çünkü; şu an 12, o zaman 10. sınıftayken tanıdık çıktığında derse çok katılan bir öğrencim var; hocam o size öyle davranıyor, o aslında öyle inandığı için konuşmuyor dediler ve bunu duyduğumda gerçekliğini bilmediğim için eğer gerçekse çok üzüleceğimi söyledim, beni memnun etmek için bir şey söylemeyin. Aksine ben bunu duyarsam demek ki ben o çocuğa kendini açıklayabilme güvenini vermemişim, çocuk kendini gizlemek zorunda hissetmiş, bana kendini beğendirmek zorunda hissetmiş.” Gizem, özgürlük ve ders işleme ilişkisinde de ifade ettiği gibi bu hususta da yine öğrencilerin dünyasına hitap eden örnekler üzerinde durulmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

İlk atandığı bölgede farklı dinî görüşleri olan çokça öğrencisi olduğunu ifade ederek öğrencilerin kendini sıkıştırdığına değinen Yaren, lisans eğitiminde kendilerine yüklenen öğretmenlik misyonuna da atıf yaparak kurmuş olduğu *iletişimle* birlikte bu sorunu aştığını belirtmektedir: “... Hocam ben ateistim hadi bana şunu şunu açıklayın gibi böyle meydan okuyor ve hani böyle şeyler çocuklar ergenliğin de verdiği bir şeyle işte hocayı sıkıştırmaya çalışıyorlar Din Kültürü öğretmenini, hani şunu soralım da cevap veremesin görelim falan diye. ... Biz biraz da böyle dediğim gibi okuldan donanımlı gelmiştik Allah’a şükür, hani hocalar o konuda bize çok özgüven aşılamışlardı gerçekten. Siz Din Kültürü öğretmenisiniz, işte hani çocuklar her konuda size gelsinler, işte hepsini halledebilirsiniz, yardımcı olun, arkadaş olun gibi. O yüzden ben de böyle hiç şey verdiğimi hatırlamıyorum, kötü bir tepki hiçbir zaman vermedim. ...”

Farklı fikirlere sahip öğrencilerinin düşüncelerini söylemelerine fırsat sunduğunu belirten Erdem, *hoşgörü ile yaklaşıp Kur'an ve sünnet çizgisinden hareket*

ettiğini söylemektedir: “... Öncelikle onları nefret ettirmeden hoşgörüyü yaklaşıyorum ki yanlış yapmayayım diye. Ve Kur’an ve sünnet diyorum yani. Başka kaynak yok yani. Onlara Peygamber Efendimizin güzel ahlakıyla İslam’ın güzelliklerini anlatarak bir karşılaştırma içine girmelerini, akla kapı açıp iradeyi ele alarak ilerlemeye çalışıyorum. ... Onların soru sormalarına müsaade ettiğim gibi, onlara sağ görüşlü, birlik ve beraberliğimizi perçinleyecek ciddi kaynaklarla araştırma yapmalarını ve görüşlerine güvendiğim Cemil Meriç gibi insanları referans gösteriyorum.” Erdem’in son ifadeleri, onun ideolojik yaklaşımını doğrudan ortaya koyarken aynı zamanda bunu çocuklara da yansıttığını göstermektedir.

Kendisi için fikrin önemli olduğunu söyleyen Reyhan, farklı düşüncelere sahip öğrencilerinin görüşlerini dile getirmesine izin vereceğini belirtmekte; fakat meslek lisesinde çalıştığı için *farklı fikirde öğrencilerinin olmadığını* ifade etmektedir: “Ederim de yok. Bizde genelde hiç farklı fikir. Ya fikir üretmiyor. Hani dediğim gibi meslek lisesi apayrı bir dünya. ... Benim için fikir önemlidir. Ben şimdi, ben bunu dersin başında da söylüyorum, saçma olsa bile herkes konuşacak.”

Öğrencilerin Davranışlarını Merkeze Almak: Öğretmenlerin bir kısmı, farklı dinî görüşe sahip öğrencilerin sınıf içerisinde düşüncelerini ifade etme durumlarını, *öğrencilerin davranışlarını merkeze alarak* açıklamaktadır. Farklı dinî görüşe sahip öğrencilerin görüşlerini dile getirme hususunun *öğrencinin tarzına* göre değişeceğini belirten Neşe, öğrencilerinin genelde saldırgan olduğunu ifade etmektedir: “Tarza göre. Yani çocuk çok böyle saldırgan bir ateistse ona tabii ki yani mesela oturup peygambere hakaret etmesine müsaade edemem ya da işte dine falan hakaret etmesine müsaade edecek hâlim yok. O, sınıftaki diğer Müslümanlar açısından da problem olur, tartışma çıkar ona yol veremem. ... Ama üslubunca itirazını yerine getiriyorsa onun itirazını dinliyorum, onda bir şey yok, onu hep beraber dinliyoruz. Hatta onun üslubunca cevap vermek isteyen varsa o da cevap veriyor. ... Bendekiler saldırgan ateist, İslam düşmanı çocuklar var bende, benim problemim o. Normalde ateist olan bir çocukla problem yaşamazsınız, o zaten saygılı da oluyor. Mesela çok saygılı ateist çocuklarım var, onlarla normal konuşuyoruz. Saldırgan olanlara evet, yani maalesef had bildirmek gerekiyor. Ona müsaade ettiğimiz zaman ucu kaçırıyor.” Ayrıca saldırgan tavrı öğrencilerinin bu konularda bilinçli olmadığına dikkat çeken Neşe, bu tavırların siyasi gündemle ilgili olduğunu altını çizmektedir: “Tamamen sosyal

medyada gördükleri şeyleri tekrarlayan çocuklar, bilinçli değiller, ama hırslılar, sorun orada. Bilinçli değiller, ama çok inatlar, hırslılar ve kesinlikle İslam'dan nefret ediyorlar. Çünkü siyasi olarak da nefret ediyorlar. Bunu siyasetle alakalı bir şey olarak görüyor çocuk. Doğduğu günden beri aynı insanları gördüğü için ve o insanların ülkeyi mahvettiğine ikna olduğu için bunu İslam dinine dayandırıyor. Dolayısıyla buradan nefret ediyor, hoşlanmıyor, ona göre tamamen İslamiyet'ten ve bu tarzdan kurtulursak klasik işte o eski usul ferahlayacağız.”

Farklı dinî görüşe sahip öğrencilerin fikirlerini ifade etme konusunda niyetin önemli olduğunu belirten Kader, Neşe gibi provakatif yaklaşımlı öğrencilere dikkat çekerek *saygının* altını çizmektedir: “Müslüman olup ateizme kayan öğrenciler için öncelikle bir açıklama yapayım. Yani bu yaklaşımının neden kaynaklandığını, hani altyapıyı öğrenmeye çalışıyorum ya da bazıları provakatif sorular sormak istiyor işte Müslümanlar böyle, neden böyle, işte herkes Müslüman olduğunu iddia ediyor ama işte hiç de bir şey bilmiyorsunuz gibi. Yani onlar diğer öğrencilerin görüşlerini küçümseme noktasına gidiyorsa eğer, hani saygılı olmaları gerektiğini, birinin dinine söversen o da senin dinine söver anlamında. Hani bunu kazandırmaya çalışıyorum. Önceliğimiz saygı. ... Niyetine bağlı dersi kaynatmak için soruyorsa ya yine de izin veriyorum, ama nasıl diyeyim; bazı öğrencilerin işte soru işareti var ama biraz az önce dediğim gibi provakatif soruyorlar, onları artık 1-2 ders sonra anlıyorum, onları mecbur susturuyorum yani. Ama genel olarak hani anlıyorsam ki çocuk gerçekten öğrenmek için soruyor, hani bu işin içinden çıkamamış ve öğrenmek istiyor gerçekten, o zaman cevap veriyorum tabii ki. Hani izin veriyorum sorularına ne kadar çok sorusu olursa olsun ya da işte dersi engelleyecekse gel teneffüste konuşalım diyorum.”

Farklı dinî görüşlere sahip fazla öğrenci olmadığına, olanların da görünür olmaktan kaçındığına dikkat çeken Mehmet, bu konudaki tek sınırının *hakaret etmeme ve aşağılamama* olduğunu belirterek öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat sunmaktadır: “... Sayıları bizim zannettiğimizden fazla olsa bile pek görünür olmak istemiyorlar. Görünür olanlar bu tür farklı inanca mensup olduğunu ya da işte dinle ilgili herhangi bir fikir, düşünceleri olmadığını ya da dinin varlığını kabul etmeyen öğrencilerimiz, bunlar dediğim gibi sayıca az. Bunlara yaklaşımımız tabii ki yani ben kendi adıma söyleyeyim herkes kendi fikir ve düşüncelerini burada rahatlıkla ifade edebilir. Tek bir şartı ve kaydı vardır bunun; hakaret etmeden, aşağılamadan. ...” Bu

konuda öğrencileri serbest bırakmamasına rağmen onların çekimser kalma nedenini de şu sözlerle açıklamaktadır: “... Çünkü onlar bu benimsedikleri fikir ve düşüncelerin aslında kendileri de içlerini pek dolduramadıklarından dolayı yani savundukları o düşünceyi ifade etme konusunda aslında yaşadıkları sorun ve problemlerden dolayı. O yüzden pek böyle fikir ve düşüncelerini açık, aleni bir şekilde ifade etmiyorlar diyebiliriz yani.”

Farklı dinî görüşe sahip öğrencilerin tavırlarına işaret ederek konuya yaklaşan Esmâ, öğrencilerin dersi sabote etme tavırlarına dikkat çekerek daha ziyade *ders dışı ortamlarda* sorularını cevaplamaktadır: “... Bazıları sabote etmek için soru, ben anlıyorum. ... Diyorum ki sorunuzu teneffüse saklayın. ... Gelip sormuyorlar hocam, onların derdi derste. Derste dersi sabote etmek. ... Ben her zaman derim gerçekten kafanızda belli bir sorun varsa beni, ben her yerde beni bulabilirsiniz, sorabilirsiniz, derste değil.” Ayrıca Esmâ, önceki temalarda da değindiği gibi yine saygının altını çizerek öğrencilerin İslam’a karşı olumsuz yaklaşımları karşısında üzüldüğünü ve saygı duyulması gerektiğini ifade etmektedir.

Rol Modellik: Önceden dinî düşüncesi farklı öğrencilerin kendilerini gizlediğini, ancak son dönemlerde muhafazakâr çocukların kendilerini arka plana çektiğini vurgulayan Ömer, öğrencilerin bilgili olduklarına değindikten sonra içinde bulundukları gelişim döneminden dolayı inanç sorunları yaşadıklarını ifade etmekte ve diğer sorulara verdiği cevaplarda olduğu gibi sınıf içerisindeki farklılıklara yaklaşma konusunda da Müslümanların oluşturduğu yanlış imaja işaret ederek öğrenciler nezdindeki bu imajı *rol modellikle* düzeltmeyi şiar edindiğinin altını çizmektedir: “... Bu tarz öğrencilerle karşılaştığım zaman bir kere burada şu çok önemli, dışlayıcı bir üslup asla olmamalı. Biz nihayetinde bu dinin temsilcisi değiliz. Biz ne peygamberiz ne de bunun sorumlusuyuz. Biz sadece ne olabiliriz? Bir örnek olabiliriz yahut bildiklerimizi aktarabiliriz. ... Bir kere işte evrim teorisini iyi biliyorlar, işte yaratılışla ilgili olsun, işte kötülük problemi teodise problemini, evrendeki kötülüklerin kaynağını madem mutlak diyor Allah iyiye niye bu kadar kötülük var falan, daha hassas ruhlu olduklarını, psikolojik olarak daha yani tehlikelere o anlamda daha açık olduklarını gözlemliyorum. Hassas bireyler zaten bunlar ve okumalar yapıyorlar. Hassas bir dönemdeler, ergenlik dönemindeler, onların daha ziyade iyi bir örnek olmak, ufak ufak onların işte en azından imaj olarak şöyle bir imaj

yaratmak, evet, bu hocamız bizim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ya böyle iyi insanlar da olabilir, bak bu böyle müktesebata sahip olan insanlar da var, bak ben evet ateistim ama ben ateistim diye üstün değil. En azından onu, o düşündürmek ve dinî anlamda eee toplumun imlediği yani yani üç kâğıtçı, işte hak yiyen, namaz kılan ama yalan söyleyen, namaz kılan ama kadın erkek ilişkilerinde problemlili davranan, namaz kılan ama kibirli olan bir insan; en azından o imajları çizmek için, silmek için bir temel atmak benim en başta şiarım.”

3.3.4. Tema Değerlendirmesi

Eğitim felsefelerinde yaşanan değişimlerle birlikte okul ortamlarında özgürlüğe tanınan alanın genişlediğini söyleyebiliriz. Öğrenciler arası esnekliğe imkân sağlama, farklılıklara hoşgörüyle yaklaşma, hak ve özgürlükleri dikkate alma gibi birey merkezli ideolojik unsurlara kimlik ve otorite temalarına nazaran daha fazla yer verilmesini, eğitim felsefesindeki bu gelişmelere paralel olarak değerlendirebiliriz. Bununla birlikte bireyler arası ilişkilerin kuvvetlenmesini esas alan toplum merkezli ideolojik unsurların da hâlâ vazgeçilmez olduğunu ifade edebiliriz.

2018 DKAB Öğretim Programı’nda hak ve özgürlüklere yer verilmesi, farklılıkların zenginlik olarak sunulması ve hoşgörünün özendirilmesi gibi içeriklerin bulunması, kişiler arası esnek ilişkilerin özgürlüğe bağlandığı birey merkezli ideolojik unsurlara; toplumsal ödev ve sorumluluklar ile dayanışma ve bütünleşme gibi konuların varlığı ise kişiler arası bağların kuvvetli olduğu toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir. Kimlik ve otorite temalarından farklı olarak özgürlük teması bağlamında Program’da birey merkezli ideolojik unsurlara daha fazla alan tanınmaktadır. Ders kitaplarında da Program’ı destekleyecek şekilde birey merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren içeriklere önceki temalardan daha fazla yer verilmekte; buna karşın dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplum merkezli değerler Program’da belirtilenden daha fazla yer kaplamaktadır. Ayrıca Program’da ötekiyle ilişkili içerikler bulunmamasına rağmen ders kitaplarında bu tarz içeriklere rastlanmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarına geldiğimizde ise Program ve ders kitaplarında olduğu gibi hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurların izleri görülmekte; genel anlamda farklılıklara karşı anlayışlı olmanın ön planda olduğu anlaşılmaktadır.

Özgürlük teması kapsamında ulaştığımız bulguları; *toplumsal ödev ve sorumluluklar, toplumu merkeze alan değerler, öteki, hak ve özgürlükler* ile *farklılıkları zenginlik olarak görme ve onlara hoşgörüyle yaklaşma* noktalarından değerlendirebiliriz.

Özgürlük teması bağlamında değerlendirdiğimiz DKAB ders kitabı içeriklerinde toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren *toplumsal ödev ve sorumluluklara* atıflar yapılmaktadır. 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında oy kullanma, askerlik yapma, vergi verme gibi toplumsal ödev ve sorumluluklar bağlamında fazla içerik yoktur. Ders kitaplarını militarizm bağlamında ele alan Altınay,⁴⁶⁰ 2005 DKAB Öğretim Programı kapsamında hazırlanan DKAB ders kitaplarında askerliğin kutsallığının vurgulandığını; şehit, gazi gibi kavramlarla askerliğin İslami bir çerçevede sunulduğunu; askerliğin din vasıtasıyla doğallaştırılan bir vatandaşlık görevi olarak aktarıldığını ifade etmektedir. Nazıroğlu⁴⁶¹ da 2010 DKAB Öğretim Programlarında askerliğin vatan borcu olduğunun öğrenciye bellettirilmeye çalışıldığına ve bunun kutsal bir yükümlülük olarak sunulduğuna dikkat çekmektedir. İncelediğimiz Program ve ders kitaplarındaki bazı ünitelerde bu gibi hususlara değinildiğini görmekle birlikte bunun sınırlı düzeyde kaldığını söyleyebilir; bu durumu da Program’da yapılan değişikliklerle birlikte toplum merkezli ideolojik unsurlardan birey merkezli ideolojik unsurlara doğru bir dönüşümün olduğu şeklinde yorumlayabiliriz. Görüştüğümüz öğretmenlerin de sorduğumuz sorular bağlamında toplumsal ödev ve sorumluluklara yönelik cevaplar vermediği dikkat çekmektedir.

DKAB derslerinde özgürlük temasıyla ilgili olarak karşımıza çıkan bir diğer unsur, *toplumu merkeze alan değerler*dir. Her ne kadar 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında birey merkezli ideolojik unsurlar bağlamında değişikliklerin olduğu görülse de dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplumu merkeze alan değerlerin yoğun olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde 2010 DKAB Öğretim Programlarındaki bazı ünitelerde dayanışma, sorumluluk, duyarlılık gibi değerlere yer verildiği ve bu değerlerin bireyden ziyade toplumu ve devleti esas alan değerler

⁴⁶⁰ Altınay, “‘Can Veririm, Kan Dökerim’: Ders Kitaplarında Militarizm”, 147.

⁴⁶¹ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 184-185.

olduğu;⁴⁶² 2018 DKAB Öğretim Programları ve ders kitaplarında da sorumluluk değerine bir hayli alan tanındığı⁴⁶³ görülmektedir. 2018 DKAB Öğretim Programları kapsamında hazırlanan ders kitaplarını inceleyen Yorulmaz,⁴⁶⁴ ders kitaplarında insanın akıllı bir varlık olarak yaratılmasından ötürü ona birtakım sorumluluklar yüklendiğine dair vurguların olduğunu belirtmektedir. Mülakat yaptığımız öğretmenlerin ise düşüncelerini açıklarken bahsi geçen değerler üzerinde durmadığı fark edilmektedir.

İncelediğimiz Program, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinde öteki vurgusunun bizden olmayan şeklinde tasvir edildiğini söyleyebiliriz. Ulusal kimliğin ve yurttaşlar topluluğunun inşasının nihai hedefinin biz bilinci olduğuna dikkat çeken Üstel,⁴⁶⁵ bu bilincin içselleştirilmesinin ötekine bağlı olduğunu ve ders kitaplarında yer alan ötekinin tarifine ilişkin gerçek ya da kurgusal tehdit temasının ulusal dayanışma ve bütünleşmeyi pekiştirme noktasında işlevsel olduğunu belirtmektedir. Eğitim sistemindeki tüm derslerin buna katkı sağlama potansiyeli taşıdığını iddia edebiliriz. Nitekim 2018 DKAB Öğretim Programı’nda da düşman olarak tanımlanan gruplar, öteki olarak tasvir edilmekte ve bunlar karşısında dayanışma, bütünleşme gibi değerler ön plana çıkarılmakta; bu durum da toplum merkezli ideolojik unsurların DKAB derslerindeki durumunu göstermektedir.

Ötekinin varlığını kabul etme ve ona alan tanıma gibi unsurlar, özgürlüğün toplumda yaygınlaşmasına katkı sağlarken ötekini yok sayma gibi hususlar da onun özgürlük alanını bertaraf etmektedir. Bu bağlamda DKAB ders içeriklerinde ötekine yüklenen anlam özgürlük bağlamında birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımların nasıl tezahür ettiğini göstermektedir. 2000’li yılların başlarında okutulan ders kitaplarını milliyetçilik bağlamında değerlendiren Bora,⁴⁶⁶ DKAB ders kitabında Türkiye’nin yer altı ve yer üstü zenginliklerinin düşmanlık çeken bir unsur olduğuna, iç ve dış düşman şeklinde ayırım yapıldığına yönelik içeriklerin bulunduğu dikkat çekmekte; ötekileştirmenin en belirgin olduğu kavram ikilisini iç ve dış tehditler olarak

⁴⁶² Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 188.

⁴⁶³ Hüseyin Kasım Koca, “Evrensel Değerler Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 64/2 (2023), 646-649.

⁴⁶⁴ Yorulmaz, *Din Eğitiminde İnsan Fenomenine Teolojik Antropolojik Yaklaşım*, 337.

⁴⁶⁵ Üstel, “*Makul Vatandaş*”ın Peşinde, 2. *Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, 209.

⁴⁶⁶ Bk. Tanıl Bora, “Ders Kitaplarında Milliyetçilik”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, ed. Betül Çotuksöken vd. (İstanbul: Tarih Vakfı, 2003), 78-80.

ortaya koyan Gençkal Eroler⁴⁶⁷ de çeşitli ders kitaplarını incelediğinde Türklerin diğer milletlerle olan savaşlarında Türklerin haklılığına odaklanıldığını belirtmektedir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını öteki devletler ve milletler açısından ele alan Osmanoglu⁴⁶⁸ da çağdaş devletlerle ilgili daha çok nötr, nadiren pozitif, az miktarda da negatif dilin kullanıldığını ifade ederek objektif bir yaklaşım sergilendiğinin altını çizmekte; bununla birlikte konu Türkiye olduğunda ise pozitif üslubun hâkim olduğunu vurgulayarak sübjektif yaklaşım benimsendiğini belirtmekte; çağdaş devletlerle ilgili olumsuz kodlamaların da sömürgeleştirme, savaş gibi mevzularla bağlantılı olduğunu, ulaştığı sonuçlar arasına eklemektedir.

Grup içi ve grup dışı dünyayı tanımlama noktasında dinin sunduğu kategorilerin belirleyici nitelikler taşıdığını vurgulayan Furat,⁴⁶⁹ inananlar ve inanmayanlar şeklinde iki farklı sosyal kimliğin ortaya konulduğunu; böylece inanalardan oluşan grupların grup içi bağılıklarının güçlendirildiğini ve inananlar ile inanmayanlar arasında kıyaslama yapılarak inananlar için olumlu grup tipolojisi çizildiğini belirtmektedir. Furat'ın ifadelerini destekleyecek şekilde incelediğimiz DKAB ders kitaplarında farklı devletler ve milletlerin, Müslüman kimliği bağlamında ele alınırken farklı milletlere yaklaşımın özellikle Müslümanların yaptıkları savaşlar üzerinden sunulduğu; Müslümanların bu içeriklerde hep haklı ya da mazlum taraf olarak gösterildiği dikkat çekmektedir. Görüldüğü üzere DKAB ders içeriklerinde de öteki olarak ifade edilen grupların özgürlük alanı sınırlandırılmaktadır. Bu bağlamda toplum merkezli ideolojik unsurların baskın olduğunu söyleyebiliriz. Buna karşın Yılmaz;⁴⁷⁰ din eğitiminin eksikliğinin insanları dinî taassuba götürebileceğine işaret ederek imanda aşırılık, sosyal baskı, hak ve özgürlüklerin sınırlandırılması, ötekileri sindirme gibi durumların belirebileceğini ifade etmektedir.

Mülakat yaptığımız öğretmenlerin çoğunun, bir taraftan farklılıklara ayrımcılık yapmama perspektifine sahipken diğer taraftan öğrencilerin zihin dünyalarının henüz oturmadığını belirtmesi; öğrencilere kendi inandıkları doğrultusunda bir zemin

⁴⁶⁷ Bk. Gençkal Eroler, “*Dindar Nesil Yetiştirmek*” *Türkiye'nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*, 225-233.

⁴⁶⁸ Bk. Ahmet Emin Osmanoglu, “Öteki Devletler ve Milletler: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Analizi”, *Kastamonu Education Journal* 27/2 (2019), 581-587.

⁴⁶⁹ Furat, *İslam Toplumunda Kimlik Oluşumu ve Din Eğitimi*, 47-49.

⁴⁷⁰ Hüseyin Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003), 176-177.

hazırlama eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Kaymakcan'ın⁴⁷¹ araştırmasına katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının kendi dinini diğer dinlerden farklı görmesi ve kendi dininin tek hakikat olduğunu düşünmesi, çıkarımımızı destekler mahiyettedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, diğer dinlerin öğretimi konusunda olumlu görüş beyan etmesine rağmen bunu öğrencilerin İslam dininin yüceliğini anlaması, diğer din mensuplarına karşı İslam dinini savunabilmeleri gibi edenlerle istemeleri⁴⁷² de öğretmenlerin ötekine tavrını görmek açısından önemlidir. DKAB öğretmenlerini yetiştiren ilahiyat fakültelerindeki öğrencilerde de ötekine bakış konusunda dışlayıcı tavrın baskın olması,⁴⁷³ öğretmenlerin zihin dünyalarını anlamaya yardımcı olabilir. Tüm bunlar, ötekine bakış noktasındaki arka planı gösterirken toplum merkezli ideolojik unsurların da baskın olduğunu çağrıştırmaktadır.

2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarının incelenmesi sonucunda *hak ve özgürlüklere* azımsanmayacak miktarda yer verildiği görülmektedir. II. Meşrutiyet'ten 1962'ye kadar programlardaki vatandaşlık eğitimi kimlik bağlamında inceleyen Ozan ve Kuş,⁴⁷⁴ bireysel kimlik noktasında fikir ve düşünce özgürlüğü, vicdan özgürlüğü gibi hak ve özgürlüklere alan açıldığına dikkat çekmektedirler. DKAB derslerine ait öğretim programlarında ise durumun değişkenlik gösterdiğini ifade edebiliriz. Söz gelimi Nazıroğlu,⁴⁷⁵ 2010 DKAB Öğretim Programlarında birey hakları ve görevleri bahsinde daha çok görevlerin öne çıkarıldığının altını çizirken bu durumun öğrencilerin devlete ve topluma karşı daha duyarlı olmalarını sağlayacak bir din öğretimi vizyonunu ortaya çıkardığını belirtmektedir. Buna karşın 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında birey hak ve özgürlüklerine daha fazla alan açılmaktadır. Koca⁴⁷⁶ da 2018 DKAB Öğretim Programlarında ve ders kitaplarında özgürlük bağlamında yoğun bir içeriğin

⁴⁷¹ Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2009), 45-46.

⁴⁷² Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, 53-54.

⁴⁷³ Bk. Şeyma Turan, *Yüksek Din Öğretiminde Dinî Uzlaşma Zemini* (Ankara: İlâhiyât, 2022), 99-104; Uzlaşmayla ilgili detaylı bilgi için bk. Avishai Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, çev. Nedim Çatlı (İstanbul: İthaki Yayınları, 2013); Üstün Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017).

⁴⁷⁴ Bk. Ozan - Kuş, "Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Vatandaşlık Öğretim Programlarında Kimlik İnşası", 241-243.

⁴⁷⁵ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 228.

⁴⁷⁶ Koca, "Evrensel Değerler Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", 645-646.

bulunduğunu ifade etmektedir. 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında toplum merkezli ideolojiler doğrultusunda dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi değerlere yer verilmektedir.

İnal, askeri darbe dönemlerindeki ders kitaplarını incelediği çalışmasında ders kitaplarında insan hakları ve özgürlükleri,⁴⁷⁷ hoşgörü ve çoğulculuk⁴⁷⁸ gibi unsurlara milliyetçi değerlerden daha az yer verildiğini belirtmekte; özellikle hoşgörü noktasında biz-onlar ayrımı çerçevesinden sert ve şiddetli bir ötekileştirme politikasının varlığına dikkat çekmektedir.⁴⁷⁹ 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında insan hakları ve özgürlüklerine daha fazla yer ayrıldığı; ötekileştirmeye yönelik içeriklerin ise azaltıldığı görülmektedir. Program'daki bu durumun, Selçuk'un⁴⁸⁰ din öğretiminin temeline yerleştirdiği insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygıyı desteklediğini söyleyebiliriz.

2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarını destekleyecek şekilde araştırmamıza katılan öğretmenlerin bir kısmı; hak ve saygı gibi unsurlar üzerinden özgürlük kavramını açıklarken öğretmenlerin çoğu; farklılıkları dikkate alarak ders işlediklerini ifade etmektedir. DKAB öğretmenlerinin sosyal adalet anlayışları üzerine çalışan Atabey'in⁴⁸¹ araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğu da özgürlük kavramını başkalarının hakkına girmeme üzerinden açıklamaktadır. Buna karşın Atabey,⁴⁸² öğretmenlerin çoğunun hak, eşitlik ve özgürlük bilinci kazandırma noktasında etkinlik yapmadıkları sonucuna ulaşmaktadır.

İncelediğimiz 2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinde *farklılıkları zenginlik olarak görme ve onlara hoşgörüyle yaklaşma* konusunda çeşitli içerikler mevcuttur. 2018 DKAB Öğretim Programlarında

⁴⁷⁷ Bk. İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, 193-202.

⁴⁷⁸ Bk. İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, 230-242.

⁴⁷⁹ İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, 232.

⁴⁸⁰ Bk. Mualla Selçuk, "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997), 148-156.

⁴⁸¹ Bk. Duygu Atabey, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışları ve Bunun Din Öğretimi Uygulamalarına Yansıması* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023), 45-47.

⁴⁸² Atabey, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışları ve Bunun Din Öğretimi Uygulamalarına Yansıması*, 71.

hoşgörüyü ilgili hiçbir ibareyle karşılaşılmadığını belirten Koca,⁴⁸³ farklı sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında hoşgörüyü ilgili içeriklerin olduğunu ifade etmektedir. Koca'nın dikkat çektiği gibi 2018 DKAB Öğretim Programı'nda doğrudan hoşgörüyü alakalı içeriğe yer verilmediği görülmekle birlikte yaptığımız değerlendirmede farklı düşünce ve yorumlara saygı duyma, farklılıklarla bir arada yaşama gibi ifadeler, hoşgörü bağlamında ele alınabilir. Bu şekilde incelediğimizde 2018 DKAB Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında hoşgörüyü ilgili içeriklerin çok yoğun olmamakla birlikte böyle içeriklere yer verildiği görülmektedir.

Görüştüğümüz öğretmenlerden bir kısmı, ders işlerken farklı dinî görüşlere sahip öğrencilere hoşgörülü yaklaştığını doğrudan belirtirken bazıları da iletişim kurma, özgürlük alanı tanıma gibi hususlar üzerinden düşüncelerini açıklamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hoşgörüye pozitif yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Çınar'ın⁴⁸⁴ yaptığı araştırmada da öğretmenlerin çoğu, DKAB derslerinin hoşgörülü davranmaya katkı sağladığını ifade etmektedir. Kaymakcan'ın⁴⁸⁵ araştırmasına katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmının da farklı dinî inanışları olan insanlarla kültürel ilişkilerin devam ettirilebileceğini düşünmesi ve bunları zenginlik olarak değerlendirmesi de öğretmenlerin farklılıklara karşı yaklaşımının olumlu olduğunu göstermektedir.

2010 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nda öğrencilere bireysel açıdan kazandırılacak hedeflerde özgürlükçü ve liberal bir yaklaşım benimsenmekte; inanma ve yaşama özgürlüğü, özgür ve bağımsız din anlayışı geliştirme gibi hedeflerin altı çizilmekte; ayrıca öğrencilerin farklı dinî anlayış ve yaşayışları sosyal olgu olarak kabul etmeleri ve hoşgörülü olmaları ön plana çıkarılmakta; öğrencilerin öteki dinleri temel özellikleri ile tanıyıp hoşgörülü ve anlayışlı olmalarına ve evrensel insani değerlerle İslami değerler arasında fark olmadığına ilişkin içerikler bulunmaktadır.⁴⁸⁶

⁴⁸³ Koca, "Evrensel Değerler Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", 644.

⁴⁸⁴ Çınar, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri", 30.

⁴⁸⁵ Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, 49.

⁴⁸⁶ Nazıroğlu, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi", 79-80.

İnal,⁴⁸⁷ ders kitaplarında millet, din, mezhep, cinsiyet, sınıf gibi konularda ötekileştirmeler yapıldığını ileri sürmekte; Gözaydın⁴⁸⁸ da bu konuda DKAB derslerinin teoloji yaklaşımıyla ele alınmasının sonucu olarak politeizm, agnostisizm, ateizm gibi inançların yanlış akım olarak nitelendirildiğine ve İslam'ın doğru yorumu olarak da Hanefî mezhebinin ele alındığına dikkat çekerek bu durumların da din ve inanç özgürlüğünü zedeleyen bir unsur olduğunu belirtmektedir. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu'nda Sünnî İslam inanışının belletilmesinden vazgeçilmesi⁴⁸⁹ ve Din ve Ahlak dersinde farklı inanç sistemleri hakkında bilgi verilmesi⁴⁹⁰ tavsiye edilmektedir. Bu iddiaları destekleyecek şekilde Cumhuriyet'in ilk yıllarında dönemin şartlarından ötürü din öğretiminde İslam dininin merkeze alındığına ve bu nedenle farklı mezhep ve dinlerin öğretime konu edilmediğine işaret eden Bilgin,⁴⁹¹ iddiaların aksine 1982 Anayasası ile zorunlu ders olan DKAB derslerinin mezhepler üstü yaklaşıma göre yapılandırıldığını ve diğer dinlerle ilgili çeşitli adımların atıldığını ifade etmektedir. İnsan hakları kapsamında DKAB derslerini inceleyen Keskiner,⁴⁹² DKAB dersine ilişkin farklılıklara kapalı, sadece İslam dinini merkeze alma gibi eleştirilere dikkat çektikten sonra 2000 yılından itibaren DKAB derslerinde ciddi bir yaklaşım değişikliğine gidildiğini ve bu bağlamda insan haklarına saygılı olma, farklı din mensuplarına anlayışla davranma, hürriyete saygı duyma gibi değerlerin DKAB derslerinde kendine yer bulduğunu belirtmektedir. Keskiner'in altını çizdiği bu değerlere 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında da yer verildiğini söyleyebiliriz.

DKAB öğretim programlarında yaşanan değişimler neticesinde mezheplerin öğretimi konusunda eskiye nazaran daha kapsayıcı bir yapının oluştuğunu belirten Nazıroğlu,⁴⁹³ böylece hem farklı inançlara sahip kimselerin bu ders aracılığıyla kendi inançlarını daha iyi öğreneceğini hem de hâkim inanç grubundaki kimselerin

⁴⁸⁷ Bk. İnal, *Eğitimde İdeolojik Boyut -Yazılar-*, 24-31.

⁴⁸⁸ Bk. Gözaydın, "Türkiye'de 'Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi' Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış", 180-190.

⁴⁸⁹ *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu*, 5.

⁴⁹⁰ *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu*, 7.

⁴⁹¹ Beyza Bilgin, "İslam Din Pedagojisinde İslam' dan Başka Dinlerin Anlatımı", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 43/2 (2002), 33-36.

⁴⁹² Emine Keskiner, "Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2014), 22.

⁴⁹³ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 222.

farklılıkları tanımalarına olanak sağlanacağını ve bu durumun farklılıkları tanıma, bir arada yaşama, hoşgörülü olma gibi unsurlara katkı sağlayacağını ifade etmektedir. 2018 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nı inceleyen Aşlamacı⁴⁹⁴ ise programın içeriğindeki mezhebi bilgi ve yorumlara yer verilmesinin mezheplerüstü yaklaşım açısından sorunlu olduğunu altını çizmektedir.

Mülakat yaptığımız öğretmenlerin çoğu; farklı mezhep, din ya da dinî görüşleri işlediğinde ya da öğrencilerin bu konularla ilgili soruları olduğunda farklılıklara alan tanıdığını ve hoşgörülü davrandığını dile getirmektedir. Atabey'in⁴⁹⁵ araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğu, mezhepsel farklılıklar üzerinden fikirlerini ifade ederken bu farklılıkların bir anlam ifade etmediğine dikkat çekmektedir. DKAB öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarına yönelik araştırma yapan Coşkun⁴⁹⁶ da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmaktadır. Meslek lisesinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algıları üzerine çalışan Güçlü Yılmaz'ın⁴⁹⁷ araştırmasındaki öğretiler de bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyma bağlamında fikirler belirtmektedirler. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma üzerinden düşüncelerini ifade etmeleri ile bu araştırmalardaki veriler, birbiriyle örtüşmektedir.

Toplumsal hayatta yaşanan değişimlerle birlikte bireylerin sınırları genişlemekte ve özgürlük alanları da çeşitlenmektedir. Kimi toplumlarda bireyler öncelenirken bireylerin özgürlük alanlarının genişlemesi desteklenmekte; kimilerinde ise toplum bireyden önce geldiği için bireyin özgürlüğü de toplumun sınırlarına kadar kendine alan bulmaktadır. Özgürlük, Türkiye'de de kendine yer bulan ve hem bireyler hem de toplum tarafından önemsenen bir unsur olmakla birlikte toplumsal görev ve sorumluluklar da hiçbir zaman göz ardı edilmemekte ve bu durum, eğitim sistemine

⁴⁹⁴ İbrahim Aşlamacı, "2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi", *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı (Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021), 365, 366.

⁴⁹⁵ Bk. Atabey, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışları ve Bunun Din Öğretimi Uygulamalarına Yansıması*, 48-52.

⁴⁹⁶ Bk. Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 34 (2015), 38-41.

⁴⁹⁷ Bk. Ferah Güçlü Yılmaz, "Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Öğretmen Algıları", *Milli Eğitim Dergisi* 49/226 (2020), 302-304.

de yansımaktadır. Çünkü eğitimle birlikte Türkiye’de benimsenen özgürlük tavrının öğrencilere ve hâliyle geniş kitlelere yayılması sağlanmaktadır. Geçmişten günümüze uygulanmakta olan öğretim programları ve ders kitaplarında bireylerin özgürlüğüne ilişkin içeriklerin artırıldığı dikkat çekerken toplumsal görev ve sorumlulukların da her zaman kendine yer bulduğu görülmektedir. Bu hâliyle Türk eğitim sisteminde özgürlük teması noktasında hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara bir arada yer verildiğini ileri sürebiliriz.

3.4. Adalet-Eşitlik

Adalet ve eşitlik yaklaşımı, örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlarını analiz etmeye katkı sağlayan diğer bir temadır. Bu kavramlar, insanlar arası davranışların şekillenmesini sağladığı için birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların tespit edilmesine de katkı sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın dördüncü temasında adalet ve eşitlik kavramlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda 2018 DKAB Öğretim Programı analiz edildikten sonra ders kitapları da sınıf düzeyleri bazında değerlendirilmiş, ardından öğretmen görüşleri *adalet-eşitlik tanımı*, *sosyal adalet ders işleme ilişkisi* ile *adalet-eşitlik ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi* olmak üzere üç alt tema ele alınmış; ardından temayla ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır.

3.4.1. Öğretim Programı

2018 DKAB Öğretim Programı’nda Tablo 24’te de görüldüğü üzere *adalet ve eşitlikle* bağlantılı fazla veri bulunmamaktadır. Buna karşın Program’ın giriş bölümünde ölçme değerlendirme başlığı altında adaletle ilişkin elde edilen veriler, sosyal adalet bağlamında değerlendirilebilir. Zira burada süreç odaklı, bütünlükçü, kapsayıcı ve bireysel farklılıklara dikkat edilen bir ölçme değerlendirme yaklaşımından bahsedilmektedir.⁴⁹⁸ Bu bağlamda analiz edilen içerik, öğrencilere karşı ekonomik, sosyal, din, cinsiyet gibi çeşitli açılardan adil davranılmayı teşvik ettiği için sosyal adalet bağlamında ele alınabilir.

⁴⁹⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 5.

Tablo 24. 2018 DKAB Öğretim Programı’nın adalet-eşitlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	MEB Öğretim Programları					DKAB Öğretim Programının Uygulanması		Programın Yapısı					
			Giriş	Amaç	Perspektif	Ölçme Değerlendirme	Bireysel Gelişim	Temel Felsefe ve Genel Amaçlar	Vizyon	Uygulama	Genel	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Adalet-Eşitlik	27	Sosyal adaletin vurgulanması	-	-	-	4	-	-	-	-	-	1	1	-	-
	28	Fırsat eşitliğinin vurgulanması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	29	Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	30	Cinsiyet ayrımcılığının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	31	İnsan haklarına uyulmasının zorunluluk olduğunun belirtilmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Sınıf düzeylerine ait içerikler, adalet ve eşitlik olgusu kapsamında irdelendiğinde sadece 10. sınıf *Din ve Hayat* ünitesinin 6. kazanımında sosyal adalet vurgusuyla karşılaşılmaktadır: “İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerini açıklar.”⁴⁹⁹ Ancak kazanım incelendiğinde burada yalnızca normatif bilginin aktarılmasının amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca kazanımın herhangi bir açıklamasının olmaması da dikkat çeken bir husustur.

Görüldüğü üzere adalet ve eşitlik kavramlarına 2018 DKAB Öğretim Programı’nda yeterince yer verildiğini söylemek güçtür. Hâlbuki adalet, Program’ın kök değerleri arasında ilk sırada yer almaktadır.⁵⁰⁰

⁴⁹⁹ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 22.

⁵⁰⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 3.

3.4.2. Ders Kitapları

Bu başlıkta adalet-eşitlik teması bağlamında kontrol listesi aracılığıyla incelenen DKAB ders kitaplarından elde edilen veriler, sınıf düzeylerine göre ele alınmıştır.

3.4.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Adalet-eşitlik bağlamında analiz edilen ders kitabında Tablo 25’te de görüleceği üzere fazla içerik bulunmamaktadır. Bu temadaki veriler, diğer temalardan farklı olarak sadece birey merkezli ideolojik unsurlar çerçevesinde toplanmakta ve en fazla içerikle sosyal adaleti yansıtan 27. madde kapsamında karşılaşılmaktadır.

Tablo 25. 9. sınıf DKAB ders kitabının adalet-eşitlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Adalet-Eşitlik	27	Sosyal adaletin vurgulanması	22	6	-	1	1
	28	Fırsat eşitliğinin vurgulanması	-	1	-	-	-
	29	Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi	-	-	-	-	-
	30	Cinsiyet ayrımcılığının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-
	31	İnsan haklarına uyulmasının zorunluluk olduğunun belirtilmesi	1	-	-	-	-

Adalet ve eşitlik bağlamında incelenen ders kitabının *Bilgi ve İnanç* ünitesinde bu temayla ilişkili fazla içeriğe yer verilmemektedir. Bununla beraber yapılan vurguların sadece birey merkezli ideolojik unsurlar doğrultusunda olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin herkesin faydalanacağı hakkaniyet ölçüsüne yapılan vurgu, sosyal adalet bağlamında değerlendirilebilir: “Bilginin dijital kullanımında da hiç kimsenin zarar görmeyeceği tam aksine herkesin faydalanacağı hakkaniyet ölçülerine riayet edilmelidir.”⁵⁰¹ Fırsat eşitliğine işaret eden “Kadın ve erkek her Müslümana ilim öğrenmek farzdır.”⁵⁰² hadisi de 28. maddeyle doğrudan ilişkili bir içeriktir.

⁵⁰¹ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 21.

⁵⁰² Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 23.

Din ve İslam başlıklı ünite de adalet ve eşitlik bağlamında sadece bir içeriğe rastlanmaktadır. “... ilahi adaletin bir yansıması olarak insanlar yaptıklarının karşılığını ahirette görecektir.”⁵⁰³ ifadesinde herkesin yaptığına karşılığını göreceğinin vurgulanması, sosyal adalet bağlamında ele alınabilir.

İslam ve İbadet isimli ünite de durum, 2. üniteyle benzer şekilde olup sosyal adaletle ilgili sadece iki içeriğe yer verilmektedir. Bu bağlamda sadece hac ibadeti yapılırken insanlar arasında herhangi bir fark olmadığına ilişkin vurgu, sosyal adalet bağlamında değerlendirilebilir: “Hac esnasında makam, mevki ve statü farkı ortadan kalkar. Bu yönüyle hac ibadeti, makam, mevki ve zenginlikten kaynaklanan kibir ve gururun yanlışlığının fark edilmesini sağlar.”⁵⁰⁴

Adalet ve eşitlik temasıyla ilgili *Gençlik ve Değerler* başlıklı ünite de diğer ünitelerde olduğu gibi birey merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan 27. maddeyle ilişkili içerikler vardır. Diğer ünitelerden farklı olarak bu ünite de konuyla ilgili metnin yanı sıra ayet-hadis ve görsele de yer verilmektedir. Bu bağlamda özellikle adaletin herkes için sağlanması⁵⁰⁵ gerektiğine dair vurgu, sosyal adalet açısından değerlendirilirken aynı zamanda özellikle zekât vasıtasıyla farklı sosyal kesimlerin birbirine yaklaşacağının⁵⁰⁶ altının çizilmesi de ekonomik bağlamda sosyal adalete işaret etmektedir. Ayet ve hadislerde de özellikle adaletle hükmetmenin altı çizilmektedir. Buradan hareketle ders kitabında yer verilen ayetlerden biri Maide Suresi 8. ayettir: “Ey iman edenler! Allah için hakkı titizlikle ayakta tutan, adaletle şahitlik eden kimseler olun. Bir topluma olan kininiz sizi adaletsizliğe itmesin. Adil olun. Bu, Allah’a karşı gelmekten sakınmaya daha yakındır...”⁵⁰⁷ Adalet sözcüğünün yer aldığı Şekil 26’daki görsel hem adalet hem de Allah’ın mutlak adalet sahibi olması vurgusundan ötürü 27. maddeyle bağlantılı olarak düşünülebilir. Program’da temel değerlere gönderme yapan kazanımın açıklamasında adalet konusunun işlenmesine yönelik vurgu, bu temayla ilişkilendirilmiştir: “İslam düşünce geleneğinde öne çıkan

⁵⁰³ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 50.

⁵⁰⁴ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 75.

⁵⁰⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 91, 92, 93.

⁵⁰⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 87.

⁵⁰⁷ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 91.

temel “insani erdem ve değerler”den hikmet, adalet, iffet ve şecaat konularına yer verilir.”⁵⁰⁸



Mutlak adalet sahibi anlamına gelen el-Adl,
Allah'ın güzel isimlerinden biridir.
(Hattat: Adnan Kaya)

Şekil 26. 9. sınıf DKAB ders kitabının 27. maddeye örnek adalet hattı görseli⁵⁰⁹

Adalet ve eşitlik teması kapsamında irdelenen *Gönül Coğrafyamız* ünitesinde de ilk üç üniteye olduğu gibi az sayıda içerik yer almaktadır. Diğer ünitelerle benzer şekilde bu üniteye de sosyal adalete işaret eden 27. maddeyle bağlantılı içeriğe yer verildiği görülmekle birlikte diğer ünitelerden farklı olarak insan haklarına işaret eden 31. maddeyle ilgili içeriğin ele alındığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle “Arap’ın Arap olmayana, Arap olmayanın Arap’a; beyazın siyaha, siyahın beyaza hiçbir üstünlüğü yoktur.”⁵¹⁰ hadisinde insanlar arasında ayrımcılık olmadığı vurgulandığı için sosyal adalet kapsamında değerlendirilebilir.

9. sınıf ders kitabını bir bütün olarak düşündüğümüzde birkaç ünite haricinde Program’la⁵¹¹ uyumlu olarak adalet ve eşitliğe yönelik içeriklere yer verilmediği görülmektedir.

3.4.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Adalet ve eşitlik teması kapsamında ele alınan bu ders kitabında Tablo 26’da da görüleceği üzere 30. madde haricinde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden tüm maddelerle ilişkili çeşitli içerikler mevcuttur. İçeriklerin çoğunun birey merkezli ideolojik unsurlar dahiline giren maddelerle bağlantılı olduğu dikkat çekerken metin içeriklerinin yoğunlukta olduğu, buna karşın ayet-hadis ve

⁵⁰⁸ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 18.

⁵⁰⁹ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 92.

⁵¹⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 126.

⁵¹¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15-17, 19.

etkinlik kutuları içeriklerine de yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 9. sınıf ders kitabından farklı olarak 10. sınıf ders kitabında toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 29. maddeyle alakalı metin içeriğine de yer verilmektedir.

Tablo 26. 10. sınıf DKAB ders kitabının adalet-eşitlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özütü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Adalet-Eşitlik	27	Sosyal adaletin vurgulanması	18	4	-	2	-
	28	Fırsat eşitliğinin vurgulanması	2	2	-	1	-
	29	Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi	-	-	-	-	-
	30	Cinsiyet ayrımcılığının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-
	31	İnsan haklarına uyulmasının zorunluluk olduğunun belirtilmesi	4	-	-	-	-

Allah İnsan İlişkisi ünitesinde sadece sosyal adalete işaret eden 27. maddeye ilişkin metin içeriğine yer verilmektedir. Bu bağlamda daha çok adaletin altının çizildiği görülmekte; ancak adaletle birlikte yeryüzünde iyiliğin hâkim kılınması vurgulandığı için bu içerikler de sosyal adalet açısından değerlendirilebilir: “İnsan ahlak ve adalete uygun bir yaşam kuracak ve yeryüzünde iyiliği hâkim kılma çabası gösterecektir.”⁵¹²

Hız. Muhammed ve Gençlik ünitesinde adalet ve eşitlik temasıyla bağlantılı sınırlı sayıda içeriğe yer verilmemektedir. Bu bağlamda Hız. Fatıma’nın çocuklarını yetiştirirken adalete riayet ettiğine ilişkin metin içeriği, birey merkezli ideolojik unsurlardan sosyal adalete işaret eden 27. madde ekseninde değerlendirilebilir: “O, çocuklarıyla olan ilişkilerinde adaleti esas alır ve onlar arasında ayrım yapmazdı.”⁵¹³

Din ve Hayat başlıklı ünite, adalet ve eşitlik teması kapsamında incelendiğinde birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklerin yoğunlukta olduğu görülmekte ve 27. maddeye ilaveten diğer ünitelerden farklı olarak bu üniteye 28, 29 ve 31. maddelere ait içeriklere de yer verildiği dikkat çekmektedir. Çalışan insanların haklarının korunması ve verilmesi, zekât gibi ibadetlerle sosyal dengenin sağlanması,

⁵¹² Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 25.

⁵¹³ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 52.

insanlar arası ayrımcılık yapılmaması, engellilere adaletli davranılması gibi metin içerikleri,⁵¹⁴ sosyal adalet vurgusunun yapıldığı 27. madde ekseninde değerlendirilebilir. Bu maddeyle ilişkili olarak ayet ve hadis içeriklerine⁵¹⁵ de ders kitabında yer verilmektedir: “... Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?...”⁵¹⁶ Eğitimde fırsat eşitliğinin önemli olduğuna ilişkin içerikler, fırsat eşitliği bağlamında yorumlanabilir. Bu bağlamda örnek bir metin ve hadis içeriği şu şekildedir: “Eğitimde cinsiyet ayrımına karşı olan İslam Peygamberi: “İlim öğrenmek kadın erkek her Müslümana farzdır.” buyurmuştur.”⁵¹⁷ Burada zikredilen hadisin 9. Sınıf ders kitabının *Bilgi ve İnanç* isimli ilk ünitesinde de benzer şekilde ele alındığı belirtilmiştir. *Din ve Hayat* ünitesinde birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 31. madde kapsamında insan haklarının öneminin vurgulandığı metin içerikleri de bulunmaktadır: “... insan haklarının gerçekleşmesi için her insana bu hususta uyması gereken bazı kurallar koymuştur. Haklar ve özgürlükler, insanların bir arada yaşayabilmeleri bakımından herkesin karşılıklı olarak gözetmesi gereken bir alandır.”⁵¹⁸ 10. sınıf ders kitabı içerisinde adalet ve eşitlik temasıyla bağlantılı en fazla içeriğin bulunduğu bu üniteyle alakalı Program’daki ilgili bölüm incelendiğinde sosyal adaletle ilişkilendirilmiş sadece bir kazanımın olduğu görülmüştü: “İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerini açıklar.”⁵¹⁹ Buradan hareketle ders kitabı içeriğiyle Program ilişkisinin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Ahlaki Tutum ve Davranışlar başlıklı 4. ünite de adalet ve eşitlik temasıyla bağlantılı olarak sadece birey merkezli ideolojik unsurlar kategorisinde yer alan ve sosyal adalete işaret eden 27. madde bağlamında metin içeriğine yer verilmektedir. Bu bağlamda her insanın Allah önünde eşit olduğunun vurgulanması bu madde ekseninde değerlendirilebilir: “Hac ibadeti her insanın Allah katında eşit olduğu fikrini aşılıyarak insanın kibirlenmesini ve böbürlenmesini önler.”⁵²⁰

İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar başlıklı ünite de adalet-eşitlik temasıyla bağlantılı içeriğe yer verilmemektedir.

⁵¹⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 77-80.

⁵¹⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 77, 78, 81.

⁵¹⁶ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 79.

⁵¹⁷ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 81.

⁵¹⁸ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 78-79.

⁵¹⁹ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 22.

⁵²⁰ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 97.

10. sınıf ders kitabında genel olarak adalet ve eşitlik temasıyla ilgili içeriklerin az olduğu dikkat çekmektedir. Program'da⁵²¹ da 10. sınıf düzeyine ait ünitelerin çoğunda adalet ve eşitlik temasıyla bağlantılı içeriklere çok az yer verilmesi, bu durumun nedeni olarak sunulabilir.

3.4.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Adalet ve eşitlik teması bağlamında ele alınan bu ders kitabında Tablo 27'de de görüldüğü üzere sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. 9 ve 10. sınıf ders kitaplarından farklı olarak 11. sınıf ders kitabında sadece 27 ve 28. maddelerle ilişkili içerikler bulunmaktadır. Temayla ilişkili içeriklerin daha çok metin içeriğinde yoğunlaştığı görülürken ayet ve hadis içeriklerine de yer verildiği dikkat çekmektedir. Buna karşın diğer ders kitaplarından farklı olarak 11. sınıf ders kitabında özlü söz, etkinlik kutusu ve görsel içeriklerinin ise bulunmadığı fark edilmektedir.

Tablo 27. 11. sınıf DKAB ders kitabının adalet-eşitlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Adalet-Eşitlik	27	Sosyal adaletin vurgulanması	17	6	-	-	-
	28	Fırsat eşitliğinin vurgulanması	1	2	-	-	-
	29	Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi	-	-	-	-	-
	30	Cinsiyet ayrımcılığının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-
	31	İnsan haklarına uyulmasının zorunluluk olduğunun belirtilmesi	-	-	-	-	-

Adalet ve eşitlik teması açısından incelenen *Dünya ve Ahiret* isimli ünite de sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 27. maddeyle alakalı içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda adaletin herkes için cereyan edeceği minvalindeki içerikler, sosyal adalet kapsamında değerlendirilebilir: “Yüce Allah (c.c.), dünya hayatında inanıp salih amel işleyenleri cennetle mükâfatlandırırken kötülük yapanları da cehennemle cezalandıracaktır. Bu da Allah'ın (c.c.) adaletinin bir sonucudur.

⁵²¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 20-21, 23-24.

Allah'ın (c.c.) adaleti tam ve eksiksizdir.”⁵²² Benzer içeriklere sahip ayetler de bu kapsamda ele alınabilir: “... Artık kim zerre ağırlığınca bir hayır işlerse onun mükafatını görecektir. Kim de zerre ağırlığınca bir kötülük işlerse onun cezasını görecektir.”⁵²³

Kur'an'a Göre Hz. Muhammed başlıklı 2. ünite de adalet ve eşitlik temasıyla ilgili içeriklerin ilk ünite de olduğu gibi sadece sosyal adalete işaret eden 27. maddeyle alakalı olduğu görülmekte, ancak bu ünite de daha fazla içeriğe yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda hakkı gözetme, ayrımcılık yapmama, adalet gibi vurgular; 27. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Hz. Muhammed (s.a.v.), işlerinde adaleti esas alırdı. Bu konuda zengin, fakir, kadın, erkek, çocuk ve din ayrımı yapmazdı. Kimsenin canına, malına zarar vermeyi ve üzerine kul hakkı geçmesini istemezdi. Herkesin hakkını gözetirdi.”⁵²⁴ Benzer şekilde Hz. Peygamber'in Hz. Ali'ye adaletle hükmetmesi gerektiğine ilişkin emri de 27. madde çerçevesinde yorumlanabilir: “...Sana iki kişi, aralarında hüküm vermen için geldiğinde, hiçbir zaman diğerini dinlemeden karar verme. Her ikisini de dinle. Ancak ikisini dinlediğinde doğru karar vermen mümkün olacaktır.”⁵²⁵

Kur'an'da Bazı Kavramlar başlıklı ünite de adalet ve eşitlik temasıyla ilgili olarak diğer ünitelerde olduğu gibi sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Fakat diğer ünitelerden farklı olarak bu ünite de ilk kez fırsat eşitliğini vurgulayan 28. maddeyle ilişkili içeriğin bulunduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ayrım olmaksızın hak edene hak ettiğinin verilmesine ilişkin ayet-hadis içerikleri sosyal adalete yönlendiren 27. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Erkek olsun kadın olsun, her kim de mümin olarak salih ameller işlerse işte onlar cennete girerler ve zerre kadar haksızlığa uğratılmazlar.”⁵²⁶ Bu ayet aynı zamanda fırsat eşitliğine işaret eden 28. madde kapsamında da ele alınabilir. Ayrıca kadın erkek arasında ayrımının olmadığına işaret eden ayet içerikleri de fırsat eşitliğine değinen 28. madde ekseninde değerlendirilebilir: “Erkek veya kadın, mümin olarak kim salih

⁵²² Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 20.

⁵²³ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 19.

⁵²⁴ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 41.

⁵²⁵ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 41.

⁵²⁶ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 86.

amel işlerse onu mutlaka güzel bir hayat ile yaşatırız. Ve mükâfatlarını, elbette yapmakta olduklarının en güzeli ile veririz.”⁵²⁷

İnançla İlgili Meseleler ile *Yahudilik ve Hristiyanlık* başlıklı son iki ünite de adalet ve eşitlik temasıyla alakalı herhangi bir içeriğe yer verilmemektedir.

11. sınıf ders kitabının Program’daki ilgili bölümü⁵²⁸ incelendiğinde adalet ve eşitlik temasıyla ilişkili herhangi bir içeriğin bulunmaması; bu sınıf düzeyinde adalet ve eşitlik temasıyla ilgili içeriklerin az olma nedenini göstermektedir.

3.4.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Adalet ve eşitlik teması ekseninde incelenen bu ders kitabında Tablo 28’te de görüldüğü üzere 28. madde haricinde tüm maddelerle ilişkili içeriklere yer verilmektedir. Diğer ders kitaplarında bu temayla ilgili birey merkezli ideolojik unsurlara dair içerikler, toplum merkezli ideolojik unsurlara yönelik içeriklerden ciddi anlamda fazlayken 12. sınıf ders kitabında toplum merkezli ideolojik unsurların birey merkezli ideolojik unsurlardan az farkla fazla olduğu dikkat çekmektedir. Buna ilaveten tüm ders kitapları içerisinde 30. maddeyle bağlantılı içeriklerin de sadece 12. sınıf ders kitabında bulunduğu görülmektedir. Ayrıca bu temayla ilgili diğer ders kitaplarında farklı kategorilerde içerikler bulunmasına rağmen 12. sınıf ders kitabındaki içerikler, sadece metin bölümünde toplanmaktadır.

Tablo 28. 12. sınıf DKAB ders kitabının adalet-eşitlik teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayat-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Adalet-Eşitlik	27	Sosyal adaletin vurgulanması	5	-	-	-	-
	28	Fırsat eşitliğinin vurgulanması	-	-	-	-	-
	29	Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi	-	-	-	-	-
	30	Cinsiyet ayrımcılığının meşrulaştırılması	-	-	-	-	-
	31	İnsan haklarına uyulmasının zorunluluk olduğunun belirtilmesi	1	-	-	-	-

⁵²⁷ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 86.

⁵²⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 25-29.

Adalet ve eşitlik teması kapsamında ele alınan *İslam ve Bilim ile Anadolu'da İslam* başlıklı ilk iki ünite de bu temayla bağlantılı herhangi bir içeriğe yer verilmediği görülmektedir.

Bu ders kitabında adalet ve eşitlik temasıyla bağlantılı içeriklerle ilk kez *İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar* isimli 3. ünite de karşılaşılmaktadır. Fakat bu ünite de temayla ilişkili olarak sadece birey merkezli ideolojik unsurlardan sosyal adalete işaret eden 27. maddeye dair metin içeriklerine yer verildiği görülmektedir. İmanın insanlar arasında kan bağı olmayan kardeşlik ilişkisi oluşturduğuna dikkat çekilen bölümde bu kardeşliğin ekonomik dengesizliklerin giderilmesini beraberinde getirdiğine işaret eden metin içerikleri, 27. madde ekseninde yorumlanabilir: “Bu bağ, Hz. Bilal’i kölelikten kurtarıp Hz. Ebubekir’le aynı seviyeye getirerek kardeş yapmıştır.”⁵²⁹

Güncel Dinî Meseleler ünitesinde adalet-eşitlik temasıyla bağlantılı olarak *İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar* başlıklı 3. ünite de olduğu gibi sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklerin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda ekonomik eşitsizlik, dinsel ve ırksal ayrımcılık gibi hususların bertaraf edilmesine dair metin içerikleri, sosyal adalete işaret eden 27. maddeyle ilişkilendirilebilir: “İslam dini, zengini daha zengin, fakiri daha da fakir yapan ve doyumsuzca mal elde etme hırsıyla güçlünün zayıfı ezmesine neden olan bir sisteme karşılık sosyal adaleti esas alır. Zenginlere paylaşmayı, yoksulu görüp gözetmeyi, helal kazanç elde etmeyi ve kazancı helal yolda harcamayı tavsiye edip; fakirlere çalışmayı, rızkı temin etmek için çaba sarf etmeyi tavsiye etmiştir.”⁵³⁰ Bu maddeye ilaveten ders kitabında insan haklarına uyulmasını vurgulayan 31. maddeyle alakalı metin içeriğine de ilk kez bu ünite de yer verilmektedir: “Kişilerin sağlığı açısından güvenli iş ve ortamlarda çalışması dinin ve insan haklarının bir gereğidir.”⁵³¹

Hint ve Çin Dinleri başlıklı son ünite de adalet ve eşitlik temasıyla alakalı herhangi bir içeriğe yer verilmemektedir.

⁵²⁹ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 93.

⁵³⁰ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 104.

⁵³¹ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 106.

Program'ın⁵³² 12. sınıf düzeyiyle ilgili bölümünde adalet ve eşitlik teması bağlamında herhangi bir içeriğin bulunmaması, ders kitabında bu temayla bağlantılı içeriklerin az olma nedenini göstermektedir.

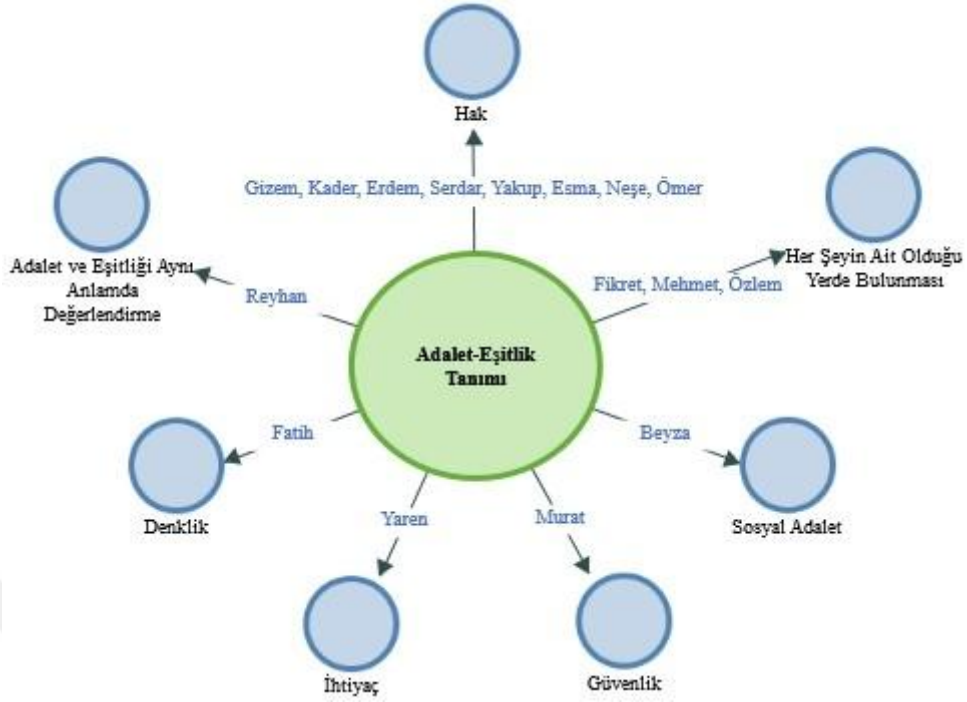
3.4.3. Öğretmen Görüşleri

2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarını inceledikten sonra Program'ın ve ders kitaplarının sahada karşılığının ne olduğunu anlamak için bu başlık altında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlere *adalet-eşitlikle* ilgili çeşitli sorular yöneltilmiş; öğretmenlerin adalet ve eşitlikle ilgili görüşlerinin *adalet-eşitlik tanımı*, *sosyal adalet-ders işleme ilişkisi* ile *adalet-eşitlik ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi* olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmüştür.

3.4.3.1. Adalet-Eşitlik Tanımı

Öğretmenlerin ideolojik yaklaşımlarıyla ilgili görüşlerindeki tutarlılığı görmek maksadıyla onlara “Adalet ve eşitlik sizin için nasıl bir anlam ifade etmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları Şekil 27’de de görüldüğü üzere çeşitli kategoriler altında toplanmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplar; *hak, her şeyin ait olduğu yeri bulması, sosyal adalet, güvenlik, ihtiyaç, denklik* ile *adalet ve eşitliği aynı anlamda değerlendirme* kategorilerinde toplanmıştır.

⁵³² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 30-35.



Şekil 27. Adalet-eşitlik tanımı

Hak: Öğretmenlerin çoğu, adalet ve eşitlikle ilgili düşüncelerini dile getirirken *hak* kavramına odaklanmaktadır. Adalet ve eşitlikle ilgili görüşlerini açıklarken bir bebekle yetişkinin aynı öğünü yemesinin nasıl sonuçlar doğuracağı gibi örneklere yer veren Gizem, kavramları *hak* üzerinden ele almaktadır: “... Adalet hakkımız olan şey, eşitlikte de yani *hak* edene hakkını vermek olarak söylüyorum ya da işte zıttı üzeri adaletsizlik üzerinden konuşarak bulmaya çalışıyoruz. Eşitlikte de yani aynılık, ne konuda aynıyız, nerede ayrılıyoruz gibi söyleyebilirim.” Konuya benzer açıdan yaklaşan Kader, değerlendirmelerini yaparken dinî noktalardan da örnek vermektedir. Erdem de bu konuda benzer düşünceler dile getirmektedir.

Kavrama *hak* üzerinden yaklaşan Serdar, diğerlerinden farklı olarak adalet ve eşitlik arasındaki ayrıma işaret etmektedir: “Adalet, herkese *hak* ettiği değeri vermek. Eşitlik ise herkese eşit davranmak anlamına geliyor. Bence ikisi de farklı bir kavram bunların. Atıyorum sınıfta herkese 100 vermek eşitlikçi bir şeydir; yani herkese 100 vermişsinizdir. Ama sınıfta çalışana, sözlü bazında düşünürsek sınıfta katılan, işte derse aktif olarak işlenmesine vesile olan öğrenciye 100; ama dersin akışını bozanlara 50, 60 vermek bence bu adalettir.” Adaletle eşitliğin aynı olmadığını dile getiren Yakup, adaletin eşitsizlik olduğuna dikkat çekerek *hak* üzerinden adaleti açıklamaktadır:

“Adalet, eşitsizliktir. ... Eşitsizlikte adalet vardır. Yani herkes hak ettiğini alırsa o zaman adalet gerçekleşmiş olur.”

Soruyu bir süre düşündükten sonra cevaplandıran Esmâ, kadın-erkek farklılığını örnek vererek insanların yapısal olarak değil, *hak* olarak eşit olduğunu ifade ederken adalet konusunu haksızlıklara karşı gelme üzerinden ele almaktadır: “... Kendi içinde olmasam bile karşı tarafın haksızlığına, haksız demek, yani o haklı demektir adalet.” Neşe de kadın-erkek üzerinden eşitliğin olmadığını belirtirken adaleti hakla ilişkilendirmektedir. Salt eşitliğin olmadığına değinen Ömer ise çevresel, kalıtsal vs. faktörleri bunun nedeni olarak sunarken ancak haklar anlamında eşitliğin olabileceğine dikkat çekmekte ve adaleti de hak üzerinden açıklamaktadır: “Benim için adalet, vardır; salt bir eşitlikten bahsedemeyiz en azından kendi açımdan bunu söyleyebilirim. ... Sadece yani hukuki anlamda, haklar anlamında, yani nominal ve hani niceliksel ölçümlerde ancak böyle bir eşitlikten bahsedebiliriz. ... Benim için adalet haklıya hakkını vermekle ilintili bir şey. Bu kim ne kadar hak ediyorsa onu hiçbir şekilde dışarıya bırakmadan onun tam karşılığını verilmesi anlamına geliyor.”

Her Şeyin Ait Olduğu Yerde Bulunması: Öğretmenlerin bir kısmı, adalet ve eşitlikle ilgili düşüncelerini ifade ederken *her şeyin ait olduğu yerde bulunmasını* ön plan çıkarmaktadır. Günümüzde adaletin hukuksal alanla sınırlandırıldığına dikkat çeken Fikret, kavramın bundan daha geniş bir alanı kapsadığını düşünmekte ve her şeyin yerinde bulunması üzerinden kavramı açıklamaktadır: “... Aslında Allah’ın yaratmış olduğu her şeyi yerli yerine koyma da bir adalettir. Allah onu ne amaçla, nasıl yaratmışsa o dengeyi bozmama noktası da bir adalettir. Adalet; işte okulda adalet, dışarıda adalet, evde adalet, yani hayatın her alanını kapsayan bir kavram ama maalesef biraz böyle sanki şey hukuk alanına itilmiş, diğer hayatın şey alanlarında yokmuş gibi değerlendiriliyor.” Ayrıca eşitliğin din kisvesi altında yanlış kullanılan kavramlardan biri olduğuna dikkat çekerek özellikle kadın konusu bağlamında düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: “... Her insan eşit yani Allah katında o eşitlik şeyinden bizim sıkıntımız yok da çok ama yansıması maalesef çok ters. Yani özellikle kadınlar konusunda çok ciddi problem var ve maalesef ki din adı altında da bu yapılıyor. Mesela en basitinden bir örnek vereyim işte beş vakit namaz kılar, orucunu tutar; ama miras mevzusu olduğunda kızı veya şey varsa mirastan kız kardeşi

varsa pay vermeme yoluna girer ve bu din adına yapılır. Yani eşitlik yani neye göre eşitlik değerlendiriliyor.”

Mehmet de adaleti, “her şeyin ait olduğu yerde olması ve bulunması” şeklinde açıklamakta ve bu konuda eğitim ortamı üzerinden örnek vermektedir: “... Örnek veriyorum; adalet herkesin ait olduğu yerde bulunması. Ama biz biliyoruz ki birçok öğrencimiz ait olmadığı yerde. Nereden biliyoruz bunu? Çünkü zorunlu eğitim var ve herkes bu eğitime tabi olmak zorunda. Ama öğrencilerimiz farklı yetenekte, farklı duygu ve düşüncelerde, farklı becerileri var. Hiç ilgisi ve alakası olmayan hiçbir yatkınlığı olmayan eğitim ve öğretim içerisine dahil oluyorlar ve bu onlarda hem mutsuzluk yaratıyor...” Mehmet, eşitlik konusunda ise haklar üzerinden eşitliğin olması gerektiğini belirtmektedir: “Eşitlik derken de haklar konusunda tabii ki eşitlikten yanayım. Ama sadece bu haklar konusunda yoksa herkesi aynı yere, aynı sınıflara doldurup herkese aynı eğitim vermek çok eşitlikçi bir yaklaşım olduğunu düşünmüyorum. ...” Adaleti Mehmet gibi tanımlayan Özlem, adaletle eşitliğin farklı olduğuna dikkat çekmekte ve konuyla ilgili düşüncelerini sınıf içi uygulamasıyla örneklemektedir: “Mesela, bence şu anda bir Müslüman olarak ateist olan öğrencilerimin bulunduğu durum beni çok üzüyor bunu onlara da söylüyorum; üzülüyorum, çok üzülüyorum diyorum. Onlara hepsine eşit davranmıyorum mesela onlara bir tık daha fazla özen gösteriyorum, yakalayabilmek için.” Özlem’in bu uygulaması, adalet anlayışıyla tezat gibi algılanmaya neden olabilir, ancak sonrasındaki ifadelerinde bu uygulamayı öğrencilere yansıtmadan yaptığını belirtmesi, bu çelişkiyi bertaraf etmektedir.

Sosyal Adalet: Adaletle eşitliğin aynı olmadığını belirten Beyza, kavramı sosyal adaletle ilişkilendirmekte ve eşitliği her durumda gerekli görmemektedir: “Adalet; kişinin ırkını, zenginliğini, makamını, mevkiini gözetmeden herkese aynı hükmü, cezasını verebilmektir. Eşitlik, adalet değildir. Bazı durumlarda eşitlik gereklidir, ama her durumda eşitlik uygun bir şey değil.”

Güvenlik: Adaleti insanın hikâyesinin temel amacı olarak ele alan Murat, adaletle ilgili düşüncelerini güvenlik üzerinden dile getirmektedir: “Adalet; insanın hikâyesinin temel amacı. İnsanın bir hikâyesi varsa yeryüzünde adalet, o da ancak işte güven. İnsan tarihinde iki arayış var. Bir bu yeryüzüne gelmiş, var olmuş, fiziki güvenliğini sağlamak zorunda. Bu fiziki güvenlik için de işte belli bir süre sonra

yasalara ihtiyacınız var, yerleşik hayata geçtikten sonra değil mi? Yasalar. İkincisi, metafizik güvenlik. Hani varlığınızı, o bilinç denen şey bir kere varlığa geldikten sonra o yokluk duygusuyla kendini asla özdeşleştiremediği için o varlığını koruma altında metafizik güvenlik dediğimiz inanç. Hani insanın arayışı bu zaten. Ha fiziki güvenliğini, ancak adaletle gerçekleştirebiliyorsunuz.” Eşitliğin göreceliğine işaret eden Murat, eşitliği adaletle ilişkilendirmektedir: “Eşitlik şekli bugün nereden baktığınıza göre değişiyor. ... Sizin bireye verdiğiniz bir hak onu diğer bireylerle eşit hâle getirebilir, ama toplum açısından adaletsizlik üretilebilir. Toplumda hani şunu diyorlar; birey ahlak içindir, toplumun ve devletin maslahatı vardır. Ya toplumun maslahatı bireyin geleceği açısından huzuru ve mutluluğu açısındaki amaç buysa önemlidir. Bak şey değişiyor değil mi, izafi hâle geliyor. Adalet hizmet ettiği sürece eşitlik.”

İhtiyaç: Adaletin eşitlikle aynı olmadığına dikkat çeken Yaren, kavramları ihtiyaç üzerinden ele almakta ve soruyu öğretmen perspektifiyle cevaplandırmaktadır: “...Adalet dediğimiz şeyin eşitlik olmadığı hani klasik bir işte bir kavram; eşitlik, adalet değildir. Kimin neye ihtiyacı varsa onu o kadar yaklaşmak gerekiyor adalet ve eşitlik konusunda. Bu yüzden de yani öyle elimden geldiği kadar öğrencilere ya kimin neye ihtiyacı varsa ona onu o kadar vermeye çalışıyorum. Mesela bazı öğrenciler vardır; o öğrencilerle benim özelde biraz daha ilgilenmem gerekir. Bazı konularda çok soru işareti vardır ve o soru işaretlerini giderebilmem için mesela onunla işte teneffüste de konuşmam gerekir diyelim ki ya da bir öğlen konuştuğumuzda da ilgilenmem gerekir. Ben mesela onunla daha fazla ilgilenirim. Başka bir öğrencinin, yani sınıfın geri kalanıyla bu kadar ayrıntılı ilgilenmiyorum mesela. Hani hepsine eşit davranmış ya da hepsiyle ilgilenmiş olmuyorum, ama o öğrencinin daha fazla ihtiyacı olduğu için onun soru işaretlerini gidermek adına onunla daha fazla ilgilenmiş oluyorum. Burada kendimce bir adaleti sağlamış oluyorum aslında. Hani böyle bir adalet mekanizması kuruyorum sanırım bir öğretmen olarak.”

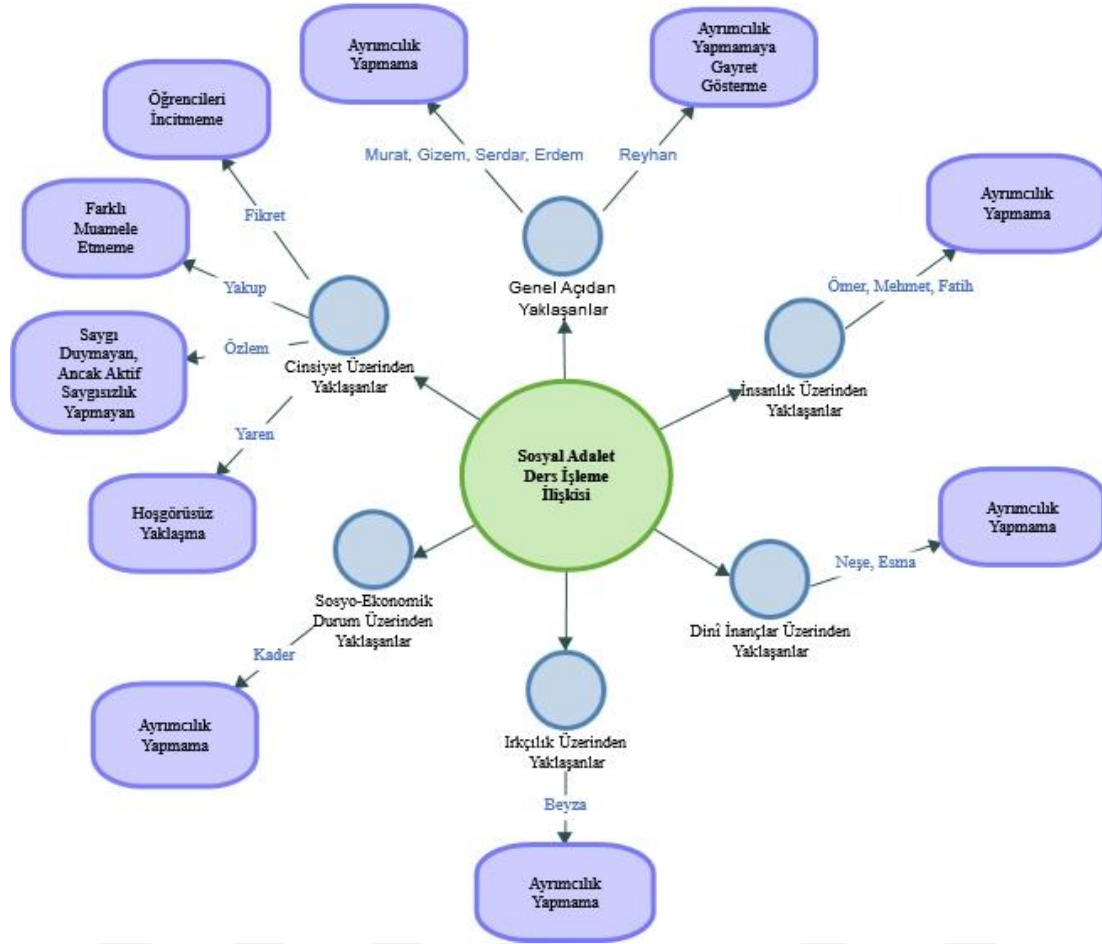
Denklik: Adalet ve eşitliğin aynı olamayacağına dikkat çeken Fatih, kadın ve erkeğin, anne ve babanın eşit olamayacağını ifade etmekte ve denkliğin altını çizmektedir: “Hocam biz dengiz. Yani sizin ne kadar zaafınız varsa benim de o kadar zaafım; sizin ne kadar kendi şahsiyet, şahsiyet demeyeyim, kendi cinsiyetinizle ilgili üstünlüğünüz varsa benim de kendi cinsiyetimle üstünlüğüm var. Ve bu üstünlükleri

ya da zaafıları birleştirmenin hiçbir anlamı yok. Ne olur biliyor musunuz? Bana yazık edersiniz hocam ve siz de kendinize yazık edersiniz. ... Hocam sizin çocukla, çocuğa karşı kodlamanızla benim aynı mı? Hocam baba, anne; anne olunur hocam, babalık ise ne olur? Öğrenilir. Hemşire gelir bana der ki, baba oldunuz. Öbürü 9 ay 10 gündür anne ama. Hadi eşitle bakayım hocam. Annenin şefkatini, merhametini eşitle bakayım benimle. Mümkün mü? Anneye haksızlık edersiniz ya? ... Adalet esasında buradaki adalet bizim denkliğimiz. Onun için eşitlik ve adalet asla hocam birbirinin yerini tutmaz, tutarsanız iki tarafa da yazık edersiniz.”

Adalet ve Eşitliği Aynı Anlamda Değerlendirme: Adalet ve eşitliğin aynı anlama geldiğini düşünen Reyhan, dinî konulardan örnek vermektedir: “İkisi de aynı anlama geliyor bence. Adalet herkese olan bir şeyse eşitlik de herkese olan bir şey. Yani bu en yakının olduğunda da adaletli davranman gerekiyor, en uzağın olan bir insan olduğunda da adaletli davranman gerekiyor. Eşitlik de herkese aynıdır; yani bir Müslüman da gelse ben ona eşit davranmalıyım, bir Hristiyan da gelse fikirlerine saygı duyup eşit davranırım yani. ... Adalet eşittir; kimseye ayrıcalık göstermemek. ... Peygamberimiz diyor ya hırsızlık yapan benim kızım da olsaydı aynı cezayı alacaktı. Yani eşitsiniz demeye çalışıyor bence burada. Bir farklılık yok bence.”

3.4.3.2. Sosyal Adalet - Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin adalet-eşitlik görüşleriyle sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin tutarlılığını görmek amacıyla onlara “Sınıfınızda sosyal adaleti nasıl tesis edersiniz?” ve “Yani sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyeti, dinî görüşleri vs. farklı olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamında düzeni nasıl sağlarsınız?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 28’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşleri; *genel, insanlık, dinî inançlar, ırkçılık, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyet* şeklinde altı kategoride toplanmıştır.



Şekil 28. Sosyal adalet-ders işleme ilişkisi

Genel Açıdan Yaklaşımlar: Öğretmenlerin bir kısmı, konuya *genel* açıdan yaklaşmakta, ancak fikirlerini dile getirirken farklı noktalara temas etmektedir. Bu öğretmenlerden biri olan Murat, sınıf ortamında öğrenciler arasında ekonomik durum, cinsiyet sorunları gibi durumlarda *ayrımcılık yapmayacağını* belirtmektedir: “... bunları mesele ederek o anda işte öğrenciye tepki göstererek falan filan yapmam ki öğrencilerimiz var.” Yalan dışındaki konularda öğrencilere nötr davranacağını belirten Gizem, cinsel yönelim konusunda sorun yaşayan öğrencilerin ailelerinde de sorun olduğuna dikkat çekmekte; farklılıklara karşı dayatmacı bir tavırdan ziyade anlayışla yaklaşmayı önemsemektedir: “... Bunu ne zaman hissettiğin, nasıl hissettiğin, yani neden, neden dememeye çalışıyorum, neden böylesin dememeye çalışıyorum. Ama anlamaya ve kavramaya çalıştığım nokta yaşam stilleri belki. ... Benim dediğim şey bakış ve duruş, hepsine iletişim kurduğu zaman; dinlemeyi, anlamayı, güven duygusunu verebilmeyi önemsiyorum bu noktada.”

Bu konuda benzer düşüncelere sahip olan Serdar da öğrenciler arasında *ayrımcılık yapmayıp* öğrencilere hoşgörüyü yaklaştığını belirtirken bunu öğrenciyi kazanma amacıyla yaptığını ifade etmektedir: “... Farklı giyinen öğrencilerimiz var, farklı tarzı olan öğrenciler var, farklı dini olan öğrenciler var. Bunları genelde hoşgörüyü karşılıyorum. ... Dışlama yapmıyoruz genelde. Çünkü eğer öğrenciyi kazanmak istiyorsak ilk önce gönlüne girmek ister. Hani Allah Teala diyor ya, Peygamber Efendimiz de hadisin de buyuruyor: Allah sizin dış görünüşünüze, mallarınıza bakmaz, kalbinize bakar. Biz hani o cihette ilerliyoruz, dış görünüşüne, mezhebine, diline, dinine, ırkına bakmıyorum. Yani dersi anlatalım, onların gönlüne dokunalım, kazanabildiğimizi kazanmaya çalışıyoruz o şekilde.” Erdem de sosyal adalet bağlamında öğrenciler arasında ayrımcılık yapmayacağını belirtmektedir.

Ekonomik düzey ve farklı inanç durumlarında daha rahat olduğu anlaşılan Reyhan, cinsiyet yönelimiyle ilgili sorun yaşayan öğrencilerle karşılaştığında diğer öğrencilerden farklı davranmamak için *gayret gösterdiğini* ifade etmekte ve özellikle inançla ilgili farklılıkların nedenlerini öğrencilerin geçiş döneminde olmalarına bağlamaktadır: “Sürekli onu gördüğümde farklı bakmamaya çalışıyorum, ama ister istemez gözümde bir farklılığı var, bunu biliyorum. Hep kendime o farklı değil, öbürleriyle aynı davran, öbürleriyle aynı davran, bir şey söyleme. ... Sınıfta farklılık olana, yani Alevileridir, bilmem nedir; ben açıkçası geçiş aşamasında olduğunu düşündüğüm için çok büyük tepkiler vermemeye çalışıyorum.”

İnsanlık Üzerinden Yaklaşanlar: Öğretmenlerin bir kısmı, sosyal adalet ve sınıf içi uygulamalarına dair fikirlerini *insanlık üzerinden* ifade etmektedir. Konuyu dinî perspektiften değerlendiren Ömer, Kur'an'ın insanlık vurgusundan hareketle *ayrımcılık yapmadığını* ifade etmektedir: “Allah'ın muhatap aldığı, yaratma şerefine ona bahsettiği, nefes aldığı, hayatını idame ettirdiği bir insana sen nasıl olur da farklı bir gözle bakabilirsin, onu kategorize edebilirsin. Dolayısıyla o sosyal durumu o şekilde bir eşitleme durumuna gidiyorum açıkçası. Evrensel değerlerden yola çıkarak bütün dünyada herkesin, hepimizin, bütün insanların ortak mutabık kalacağı yani ey insanlar diye denilebilecek ayetleri şiar edinerek o minvalde yürümeye çalışıyorum genelde.” Konuya benzer noktadan yaklaşan Mehmet, özellikle din öğretmenlerinin içinden geldiği bir gelenek olduğuna dikkat çekmekte ve başlarda bu durumlar karşısında zorluklar yaşanabileceğini söyledikten sonra bunların aşılabileceği üzerinde

durmaktadır: “... İlk başlarda zorlanabiliyorsunuz. Ancak daha sonra bir şekilde sonuçta hepsini insan olarak gördükten sonra bir şekilde iletişim kurabiliyorsunuz. Yani, eee, o bahsettiğiniz farkları görmeyerek, onları bir insan, bir birey ya da bir öğrenci görerek, yani hepsini bir şekilde, bir anne, bir baba gibi bir öğretmen gibi sahiplenerek, yani o tür şeylerden ne diyelim, olumsuz fikir ve düşüncelerden ya da duygu durumlarından bir şekilde kendinizi arındırabiliyorsunuz.”

İnsanlığı vurgulayan Fatih de öğrenciler arasında *ayrımcılık yapmayacağını* ifade etmekte ve herkesi olduğu gibi kabul ettiğini belirtmektedir: “Hepsini kendisi kabul ediyorum ve hiçbirini de kendi dünyamın, eee, ne diyeyim, kimliğine sokmaya çalışmıyorum. ... Ne mutlu insanım diyene diyor hocam. Ne mutlu Müslümanım diyenin içeriği esasında parantez içerisinde ne mutlu insanım diyenidir hocam esasında. Yani kalkıp da beni kendi kimliğim, evet o kimlikle yaşarım ve o kimliğin içerisinde de başkası da mutlaka kimliğime girmeyi de zorlamam, başka kimliklere de saygı duyarım. Öğrencilerim arasında varsa ki var, ama benim onlara vermiş olduğum şey genel kapsayıcı bir kimliktir. O da insanlık hocam, Müslümanlık denilen şey insanlıktır. Bunu vermeye çalışıyoruz. Yoksa ayırıştırmanın bir anlamı da yok ki. ... Alt kimlikler hocam, bizim derdimiz değil. Alt kimliklerle uğraşıp başkalarının da kendi kimliğimize büründürmenin hiçbir anlamı yok. Biz üst kimlikle uğraşmamız gerekiyor. Üst kimlik ne? Müslümanca demek, esasında insanca demektir. Bizim derdimiz hocam bu, insanca olmak yani. Alt kimlikler de bence bir çeşni, bir güzellik. Böyle görmek, ben öyle görüyorum, öğrencileri de öyle görüyorum ben.”

Dinî İnançlar Üzerinden Yaklaşımlar: Bazı öğretmenler, *dinî inançları* merkeze alarak fikirlerini açıklamaktadır. Soruyu dinî inanç noktasında sorunlar yaşayan öğrencileri üzerinden cevaplayan Neşe, özellikle ölçme değerlendirme süreçlerinden hareketle *öğrenciler arasında ayrımcılık yapmadığını* ifade etmekte ve DKAB öğretmenin rol modelliğine değinmektedir: “... Mesela sınıfta tartıştığım, sınıftan belki attığım, belki disiplinlik olduğum, olmadı da, bir çocuk bile olsa; ben onun ne sınav kâğıdını okurken görüyorum ne de notunu verirken görüyorum. O çocuk birdenbire 90 aldığını görünce mesela şunu anlıyor; evet, ben öğretmenle ne kadar tartışmış olursam olayım normalde öğretmenler sözlü notuyla tehdit eder ve yaparlar, dinci bunu yapmadı. Bunu nereden alıyor? Bunu işte peygamberinden örnek alıyor, bunu dinden örnek alıyor, yoksa yapabilir bir olarak algılıyor çocuk. O yüzden evet

benim elimde güç var belki, ama ben bunu kullanmıyorum. Bir şeyi temsil ettiğim için.”

Dinî inançtan hareket eden Esmâ, Alevî öğrencileri bağlamında örnekler vermekte ve *ayrımcılık yapmadığını* ifade etmektedir: “Ben Alevî öğrencilerimle hiç problem yaşamadım. ... Alevî olup da hatta anne babası avukat, kendisi şu an avukat kızımız agnostikti hani. Ailesi de Alevî hani Kur’an’ın Muhammed diyor, Muhammed yazdı diyor hani o derece anne babası. Onunla ilişkim çok iyiydi. ... En büyük tepkiyi gösterenler, mütedeyyin ailenin çocukları. ... Hüseyin hocamızın bir sözü var; “din yorgunu çocuklarımız” diyordu. Bu olabilir. Alevî öğrencilerimle çok polemige girmedim, hiç sıkıntı da yaşamadım, onu söyleyeyim.”

İrkçilik Üzerinden Yaklaşımlar: Sınıfında ırksal çeşitlilik olduğunu ifade eden Beyza, öğrenciler arasında ırkçılık tartışmalarına izin vermediğini ve öğrenciler arasında *ayrım yapmadığını* dile getirmektedir: “... Kürt çoğunlukta zaten, ama böyle. Türklerden de çok milliyetçi Türkler de var. ... Suriye’ye karşı çok ciddi bir ırkçılık var. Ben zaten en ilk tanıştığım sınıflarda bu konuya direkt böyle bir vurgu yapıyorum. ... Bunun üzerine çok duruyorum, her seferinde vurguluyorum. ... Çok tavrımın sert olduğunu da görüyorlar. ... Alevilere karşı çok dikkatli davranıyorum. Aman benden soğumasın, aman işte başımıza iş gelmesin diye, o şekilde.”

Sosyo-Ekonomik Durum Üzerinden Yaklaşımlar: Soruyu sosyo-ekonomik açıdan cevaplayan Kader, *öğrenciler arasında ayrımcılık yapmadığını* ifade etmektedir: “Bunların derse bir etkisi olduğunu zannetmiyorum. Yani sosyoekonomik düzeyi çocuğun çok iyi de olsa çok kötü de olsa benim için bir öğrencidir sonuçta, hiç fark etmez. Yani zaten bunları biz çoğu zaman bilmiyoruz bile. ...”

Cinsiyet Üzerinden Yaklaşımlar: Bazı öğretmenler ise *cinsiyet* üzerinden düşüncelerini açıklarken farklı unsurları merkeze almaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan Fikret, diğer hususlarda sorun yaşanmadığını dile getirirken problemin cinsiyet konusunda yaşandığına dikkat çekmekte ve bu durumda *öğrencilerini incitmemeye* çalıştığını ifade etmektedir: “... Belki şeyde problem olabilir, diğer şeylerde değil de bu, o da bu son dönemlerde çıkan akım var ya bu LGBT şeyi. ... Hangi görüşte olursa biz genel böyle bir çerçeve çizmeye çalışıyoruz. Hani konuşurken fakir olan, durumu iyi olmayan öğrenciler de üzülmesin, diğeri de üzülmesin. Ama bir üzülenler şeyler oluyor o, LGBT şeyi oluyor. Çünkü söyledığımız orada biraz farklı, çünkü onun

altında, ha onu da şöyle; hani çocuklara belki biraz ufuk açma adına, hani bunun fitrattan olmadığı, altında başka sebeplerin yattığı, yani belli para babalarının başka amaçla kullanıldığı gibi birkaç şey söyleyip onları da o şekilde şey yapmaya çalışıyoruz. ... Hani genelde orta halli insanlar, bizde böyle çok incitmemek adına o şeyi, havayı bozmamaya çalışıyoruz.” Konuyu benzer açıdan ele alan Yakup, sınıf ortamında öğretim yapıldığını belirterek öğrencilere *farklı muamele yapmadığını* dile getirmektedir.

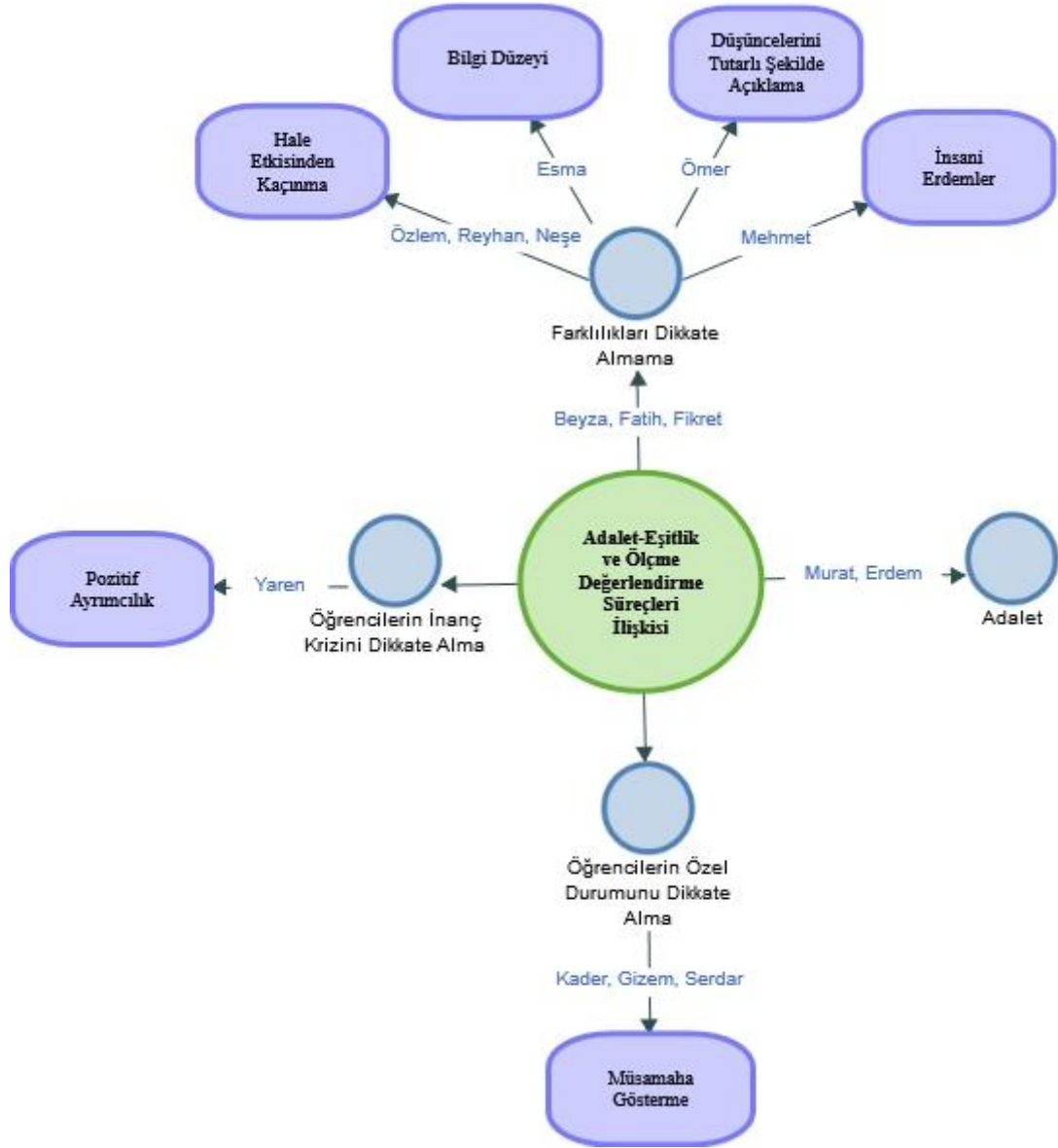
Konuyu cinsiyet üzerinden değerlendiren Özlem, diğer öğretmenlerden farklı olarak cinsel yönelim farklılıklarına *saygı duymadığını, ancak aktif saygısızlık da yapmadığını* belirtmektedir: “... Mesela öğrenciler şöyle söylüyorlar; hocam işte LGBT’ye saygı duymamız gerekmez mi? Ben de şöyle söylüyorum; yani Allah’ın lanetlediği bir şeye benim saygı duymamı kimse bekleyemez. Ama aktif bir saygısızlık da yapmıyorum. Çünkü saygı duymayalım dediğim zaman bu sefer işte ehlişünnet Müslüman dediğimiz çocuklar onlara karşı büyük bir nefretle zorbalık yapıyorlar. E bu sefer çocuğu zaten tamamen kaybediyoruz. Ben diyorum, sana saygı duymuyorum aktif olarak, ama aktif olarak saygısızlık da etmiyorum, çünkü sana saygı duymam seni bu şekilde kabul ettiğim anlamına gelir. Ben seni kabul etmiyorum. Bence sen yanlış yapıyor.”

Sosyal adalet kapsamına giren unsurlarda anlayışlı olduğunu ifade eden Yaren, cinsel yönelim konusunda tercihleri farklı olan bireylere karşı *hoşgörüsüz* olduğunu dile getirmektedir: “... Bir insan böyle bir durumda olabilir, işte bu hani Peygamber Efendimiz zamanında da böyle insanların var olduğunu biliyoruz biz, o dönemde toplumda da Peygamber Efendimiz zamanında bu insanlara bir şey yapılmamış; yani öldürülmemiş, toplum dışında sürülmemişler, toplum içerisinde herkesle beraber yaşamışlar. E biz de hani bu tarz yönelimleri olan kişilerle birlikte yaşayacağız zaten, onlara karşı bir şiddet içerisinde, eğilimi içerisinde bulunamayız, onları dışlayamayız, hep birlikteyiz. Ama biz onların yapmak istediği, işte hani kutsal ilişkilere ya da işte yaşamak istedikleri ilişki türüne karşı hoşgörülü değiliz. Çünkü dinimiz buna izin vermiyor, dinimiz izin vermediği için biz de bu konuda hoşgörülü değiliz. Yani ben bir eşcinsel bireye karşı değilim, ama eşcinsel bireyin yapmak istediği şeye karşıyım diye bunu hatırlatıyorum. Yani o yüzden sınıf içerisinde farklı yönelimleri olanlarla bir derdim olmadığını hep söyledim; onlarla ilgili sorular geldiğinde. Hiçbirimizin

onlarla bir derdi olamaz arkadaşlar, hani onlara da söylüyordum. Bir Müslümanın onlarla bir derdi olmaz, Müslümanın bir faaliyeti varsa onlarla yapmak istedikleri faaliyetle derdi olur; yani Allah'ın yasakladığı şeyle.”

3.4.3.3. Adalet-Eşitlik ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri İlişkisi

Öğretmenlerin adalet, eşitlik ve sosyal adaletle ilgili fikirleri arasındaki tutarlılığı görmek için onlara “Sınıf içi tutumlarınızı, ölçme değerlendirme yöntemlerinizi belirlerken bu farklılıkları nasıl dikkate alırsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Şekil 29’dan da anlaşılacağı üzere ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenlerin çoğu, öğrenciler arasındaki *farklılıkları dikkate almadığını* belirtirken bir kısmı, *adaletle* notlandırma yaptığını, diğer kısmı ise *öğrencilerin özel durumunu dikkate aldığını* ifade etmiştir. Sadece bir öğretmen ise *öğrencilerin inanç krizini dikkate aldığını* dile getirmiştir.



Şekil 29. Adalet-eşitlik ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi

Farklılıkları Dikkate Almama: Öğretmenlerin çoğu, ölçme değerlendirme sürecinde öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate almadığını belirtmektedir. Ancak uygulamalarında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Ölçme değerlendirme sürecinde farklılıkları dikkate almayan bazı öğretmenler, *hale etkisinden kaçındıklarına* dikkat çekmektedir. Örneğin Özlem, öğrencilere karşı olan durumundan etkilenmemek için sınav kâğıtlarını okurken isimleri okumadığını ifade etmektedir. Ölçme değerlendirme sürecinde benzer uygulama yapan Reyhan, performans notlarında derse katılımı dikkate aldığını, sınav notlarına bağlı kalmadığını ve öğrencilerdeki farklılıkları merkeze almadığını belirtmektedir. Ona göre

öğrencilerdeki farklılıklar geçici bir durumdur: “... Derse katılım, çünkü ben farklılıklarının geçeceğini düşünüyorum. Yani kalıcı bir farklılık görmüyorum ben kimsede.” Sınav kâğıtlarını okurken öğrencilerin isimlerini kapattığını dile getiren Neşe ise Reyhan’dan farklı olarak performans notlarını ortalama notlarıyla irtibatlandırarak vermekte; ancak performans ödevinde öğrencinin kendini göstermesi hâlinde performans notunda değişiklik yapacağını ifade etmektedir: “... İsimlere bakmadan okurum sınavları mesela ben. Çünkü çok sevdiğim bir çocuğun ismini görünce ister istemez bu yapmazdı böyle deyip kafan karışabiliyor. O yüzden isimleri kapatarak okurum mesela. Ondan sonra sözlü notunu verirken bile isimlere bakmam ortalamaya bakarım, ortalamanın 10 puan üstü veririm. Bu asla değişmez. Yani mesela bir sınıfta, sınıfta çocuğun tavrının çok iyi olması, beni not olarak ilgilendirmiyor. ... Performans notu verdiğim yerde kendini gösteriyor, evet o, notunu en hak ettiği şekilde veririm, yapabileceğim en büyük yardım bu. ...”

Öğrenciler arasındaki farklılıkları ölçme değerlendirme sürecinde dikkate almayan Esmâ, öğrencilerinin *bilgi düzeyini* merkeze koymaktadır: “Benim ateist öğrencilerim benden 100 alıyordu. ... Yani kız zeki, dersi de dinliyordu. ... Bakın gençler diyorum, bu sizin imanınızı ölçmüyor, benim annem diyorum benden daha inançlı, imanlı şimdi yazılı yapsam düşük alır. İman ölçer alet yok. Bu sizin bilgi birikiminiz. Ben performans da böyle veriyordum; derslere katılımı, dinlemesi, ya buna göre veriyordum performans. Bu sadece bilginizi ölçer diyordum. Böyle yani yoksa kişiye göre olmuyor.”

Okulları Mekke ve Medine modeli diye kategorize ettiğini belirten Ömer, çalıştığı okulun Mekke modeline uygun olduğunu belirterek inanç ve itikat konularının önemli olduğunu ifade etmekte ve ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin *düşüncelerini tutarlı şekilde açıklamasına* odaklanmaktadır: “... Ben soru sorarken öğrencileri performans notu verirken her zaman şunu söylüyorum; sizin şahsi düşünceniz sizi bağlar. Ben düşüncelerinizi tutarlı olarak ve ahlaki olarak ahlaktan kastım da burada etikten bahsediyorum. Yani sen bu düşünceni saldırmak için mi serdediyorsun yoksa gerçekten düşünceni temellendirmek, bir mesnede, bir rasyonalize etmek için mi yapıyorsun? Sen Allah’ın varlığını inkâr edebilirsin, ama sen bunu gerçekten bir yere, bir yere dayandırmaya çalışıyorsan ve bunu ahlaki bir şekilde etik olarak bunu yapıyorsan, sen benim için önemli bir kişisin ve dolayısıyla

ben, benim, benden tam puan alırsın. Aynı şekilde inancını da bir propaganda aracı olarak kullanmayıp bunu çok güzel bir şekilde içselleştirip hem rasyonelleştirip anlatıyorsa o da benim için tam puan alır. Burada oradaki öğrencimin benim bir İslam müntesibi olmasına gerek yok. Tabii tırnak içerisinde gönülden bunu isteriz, ama nihayetinde biz burada bir insan yetiştiriyoruz ve dolayısıyla orası bir laboratuvar.”

Öğrencilerin farklılıklarını dikkate almadığını belirten Mehmet, ölçme değerlendirme sürecinde *insani erdemleri* merkeze aldığını dile getirmektedir: “Öğrencilerin inanç farklılığı ya da cinsiyet eğilimi farklılığı ya da ne bileyim, dine karşı olumsuz tutumları falan tabii ki ölçme değerlendirmede dikkat aldığım bu unsur değil. İnsan olmaları, tavır ve davranışları, insani erdemleri ya da işte belli başlı adabı muâşeret kuralları, görgü yani insana ait temel, insana ait erdemleri ne düzeyde gösteriyorlar, onu dikkate alıyorum. Yani ölçme değerlendirme kriterlerim insani erdemler diyebilirim.”

Beyza, Fatih ve Fikret öğrencilerin *farklılıklarını ölçme değerlendirme sürecinde dikkate almadığını* belirtmekle birlikte bu konuda fikirlerini detaylandırmadan cevap vermektedirler.

Adalet: Bazı öğretmenler, ölçme değerlendirme süreçlerinde *adaletli* davranmayı esas aldığını ifade etmektedir. Öğrencilerin kâğıtta yazdıklarının önemli olduğuna dikkat çeken Murat, adaletin altını çizerek notlandırma yapmaktadır: “Yani öğrencimin o anda, kâğıtta bana ne aktardığı önemlidir. Bu da benim adalet anlayışım gereği onu vermen gerekir. Yani o, onu yazmışsa o emeği vermişse orada bir emek var, bilgi emeği var. Orada onun kimin yazdığına bakmaksızın notunu veririm. O hiç önemli değildir yani. Çünkü emek var orada, o zaman benim, eee, benim derslerimin temel şeyi o zaman hani diyor ya hoca; inandığınız ilkeleri bir kenara bırakarak bir amaca ulaşamazsınız.” Erdem de ölçme değerlendirme süreçlerinde adil davrandığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin Özel Durumunu Dikkate Alma: Öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin özel durumlarını dikkate almaktadır. Ölçme değerlendirme sürecinde sosyo-ekonomik düzey, cinsel yönelim gibi farklılıkları dikkate almadığını belirten Kader, travmatik olaylar yaşayan öğrencilere *müşamaha göstermektedir*: “Ha ölçme değerlendirmede yok, hiç yani benim için ya bunları dikkate alırsam eğer adil olmaz diye düşünüyorum. ... Bazı öğrencilerimde gerçekten ciddi nasıl diyeyim travmatik

durumları olabiliyor. Onlara biraz daha müsamaha gösteriyorum. Ama hani işte mesela cinsel yönelim dediniz o benim için önemli bir şey değil. ... Çok büyük bir şey yaşamış olması gerekiyor. Mesela 1-2 öğrencimiz var. Bir tanesinin işte babası hapiste, bir tanesinin ablası yeni vefat etmiş falan. Hani bu şekilde çok travmatik bir olay olması lazım. Onun dışında herhangi işte sosyoekonomik düzeyi falan dikkate almıyorum açıkçası.” Benzer şekilde Gizem de ekonomik, cinsel yönelim, ailevi sebeplerden dolayı okulu bırakma durumu olan öğrencilerine pozitif davrandığını belirtmektedir: “... Bazı öğrencilerin eğer mesela okulu bırakma gibi bir düşüncesi varsa hani ekonomik sebeplerden dolayı ya da cinsiyet sebeplerinden dolayı, ailevi sebeplerden. Orada biraz sanki pozitif davranabiliyorum. ... Ama bazı şeylerde pozitif ayrıcalık yaptığımı düşünüyorum şu an. Ama bilinçli bir şey değil. Yani nasıl söyleyeyim sana onu. İşte bu çocuğun cinsiyeti, ondan değil; ders notu çok düşükse veya işte dediğim gibi okulu bırakma düşüncesi var, ben okumayacağım ya da işte ailem bana hani çok yok bizim okulumuzda ama olan okullarda buna şey gösterdiğimi biliyorum. Bu tarzda değil, bir kere şey hatırlıyorum bir öğrenci baba kaybı yaşamıştı ve sınavı çok düşüktü. Yani belki o notu vermezdim ona, ama yapıyorum ya da işte hocam ben şeyden, ödevden 70 aldım, ama ben şöyle bir plan yaptım kendime, işte bunu yükseltme şansım var mı dediyse orada yapıyorum, yapmıyorum diyemem.”

Serdar BEP, kaynaştırma, Hristiyan gibi öğrencilerine diğer öğrencilerden farklı sorular hazırladığını ifade etmektedir: “Yani bu farklılıklar dikkate alınıyor genelde. Mesela bir Hristiyan öğrenciye sorduğum soruyla yahut da bir BEP’liye sorduğum soru farklı olabiliyor. BEP’liye mesela farklı soruyorsun, demin de söyledim. Kaynaştırma öğrencisi ona farklı soruyorum. Çünkü zihinsel yapısı farklı onun, daha basit soruyoruz. Ama normal bir öğrenciye normal müfredata göre soruyorsun, ona göre ölçme değerlendirme yapıyorsun, bunları dikkate alıyorum.” Yakup da bu konuda BEP’li öğrencilere özel muamele ettiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin İnanç Krizini Dikkate Alma: Düşüncelerini bu şekilde dile getiren Yaren, not verme konusunda adil olmaya çalıştığını belirtirken aynı zamanda inanç krizi yaşayan öğrencilere *pozitif ayrımcılık yaptığını* da ifade etmektedir: “... Bir yandan böyle sınavların ortalamasını vermeye çalışırım hani çok haksızlık olmasın deyip bir yandan da çocuk böyle çalışkansa, derse katılıyorsa; ama sınavı düşükse hani yükseltsem mi notunu deyip böyle çok vicdan azabı çektiğim de oluyor hakikaten.

Çünkü adaletli olmaya çalışıyorum orada. Mesela dediğim gibi ateist bir öğrencim ya da deist bir öğrencim vardır hani inanç açısından birbirimizden çok farklıyız, ama derslere katılıyor. Çünkü inanç ve din onun için önemli bir kavram ve merak ettiği çok şey var, sormak ve benimle işte tartışmak, benim ona cevap vermemi istiyor, bazı soru işaretlerini gidermemi istiyor dersle ilgili bir öğrenci, karşımda beni ilgiyle dinliyorsa o öğrenci biraz daha benim gözümde şey oluyor. Pozitif ayrımcılık, ayrımcılık diyebiliriz. Hatta ben şey gibi düşünmüştüm. Bu Hz. Ömer zamanından öncesinde daha doğrusu, kalp İslam’a ısıdırılacaklar var ya Peygamberimiz onlara daha fazla veriyor mesela bazen şeyden. Ha onun gibi dedim yani bunların kalbini İslam’a ısıdırılacaklar, derslerde de ilgileri var, en azından din derslerinden yüksek puan vereyim ki hani dersi de sevmiş olsunlar, öğretmeni de sevmiş olsunlar, belki kalpleri de bu açıdan biraz daha ısınır, bir sıcaklık oluşur diye. Bazen onlara karşı böyle bir şeyimde değişiklik olabiliyor evet.”

3.4.4. Tema Değerlendirmesi

Eğitim sisteminde adalet ve eşitliğin ele alınış şekli, öğrencilerin bu mevzularda nasıl bir perspektifle yetiştirilmek istendiğini göstermektedir. Adalet ve eşitlik, birey ve toplum merkezli ideolojiler nazarında farklı anlamlar kazanan iki unsur olarak karşımıza çıkmakta; bu bağlamda herkese hak ettiğinin verilmesi birey merkezli ideolojik unsurlara; çıkar ve öncelik konusunda iç grubun öncelenmesi ise toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir.

2018 DKAB Öğretim Programı incelendiğinde en az içeriğin adalet ve eşitlik temasına ait olduğu görülmektedir. Ayrıca kimlik, otorite ve özgürlük temalarından farklı olarak bu temada sadece sosyal adalete işaret eden birey merkezli ideolojik unsurlar mevcuttur. Ders kitaplarında da Program’ı destekleyecek şekilde daha çok sosyal adaletle ilişkili birey merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren içerikler bulunmakta; Program’dan farklı olarak cinsiyet ayrımcılığı, sosyal rollerin eşitsiz dağılımı gibi içerikler ise toplum merkezli ideolojik unsurlara yer verildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu, adalet ve eşitlik konusunda Program ve ders kitaplarıyla uyum gösteren uygulamalar yaptığını belirtmekte; bu bağlamda öğrenciler arasında ayrımcılık yapmadığını ifade ederken aynı zamanda ölçme değerlendirme konusunda da farklılıkları dikkate almayarak hakkı gözettiğini dile getirmektedir.

Burada dikkat çeken nokta; öğretmenlerin bir kısmının farklı inançlar, etnik unsurlar gibi konularda ayrımcılık yapmayacağını net bir şekilde ifade etmesine karşın cinsiyetle ilgili konularda daha hoşgörüsüz olma, bu tarz farklılıkları kabul etmeme gibi daha negatif bir dille düşüncelerini açıklamasıdır.

Adalet ve eşitlik temasıyla ilgili bulguları; *adalet ve eşitlik ile sosyal rol dağılımı ve cinsiyet ayrımcılığına yer verilmemesi* bağlamında yorumlayabiliriz.

2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında ele alınan unsurlardan biri *adalet ve eşitlik* tir. Program'ı incelediğimizde adalet temasıyla bağlantılı olarak sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden sosyal adaletle ilgili içeriklerin olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında da Program'ı destekleyecek şekilde hem sosyal adalete hem de sosyal adalete imkân sağlayan fırsat eşitliğine ilişkin içeriklere yer verilmektedir. Eğitim politikalarını sosyal adalet ve eşitlik bağlamında değerlendiren Çam Tosun⁵³³ da eğitim politikalarının dayandığı yasal metinlerde sosyal adalet ve eşitlikle ilgili doğrudan ya da dolaylı pek çok içerik olduğuna dikkat çekmekle birlikte uygulamada eksikliklerin olduğunu belirtmektedir. Uygulamadaki eksikliklerin izlerine, öğretmen davranışlarında da rastlanmaktadır. Zira görüştüğümüz öğretmenlerin sosyal adalet ve ders işleme ilişkisi noktasında özellikle cinsiyetle ilgili konularda daha kapalı bir tavra sahip olduğunu ve bu durumun tanıyıcı adaleti⁵³⁴ zedeleyen bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz. İslam dünyasında sosyal adaletsizliğin toplumsal dinamikler açısından yeterince eleştirilmediğine dikkat çeken Nazıroğlu;⁵³⁵ din eğitiminde velilerin, öğreticilerin, öğretim programı hazırlayanların, eğitim uzmanlarının ilk hedefinin çocukları eğmek olduğunu belirtmekte ve hayata yüklenen fatalist anlamın din eğitiminde kullanılan şükür dili vasıtasıyla tabana yayıldığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin özellikle cinsiyet bağlamında sosyal adaletin⁵³⁶ tesisi noktasındaki temkinli tavırlarını bununla açıklayabiliriz.

Görüştüğümüz öğretmenlerden sadece biri, sosyal ve adalet ders işleme ilişkisini ırkçılık; bir diğeri de sosyo-ekonomik durum üzerinden değerlendirip

⁵³³ Bk. Figen Çam Tosun, “Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/3 (2021), 351-360.

⁵³⁴ Bk. Çam Tosun, “Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik”, 354-357.

⁵³⁵ Bayramali Nazıroğlu, *Din Eğitimi Yeniden Düşünmek* (Ankara: İlâhiyât, 2022), 89-90.

⁵³⁶ İslam'da sosyal adalet anlayışıyla ilgili detaylı bilgi için bk. Seyyid Kutub, *İslam'da Sosyal Adalet*, çev. M. Beşir Eryarsoy (İstanbul: Arslan Yayınları, 1982); Ayrıca bk. Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 32-35.

ayrımcılık yapmadığını belirtmekte; öğretmenlerin çoğu, ölçme değerlendirme süreçlerinde farklılıkları dikkate almadığını dile getirmektedir. Atabey'in⁵³⁷ araştırmasındaki öğretmenlerin çoğu da etnik farklılıkların kendileri için anlam ifade etmediğini belirtirken sosyo-ekonomik açıdan farklı noktalara odaklanmaktadır. Yılmaz,⁵³⁸ İslam'da ırk farklılıklarının kabul edildiğini, ancak bu farklılıkların sosyal ilişkilerde esas alınarak ırkçılık yapılmasının hoş karşılanmadığını belirtmektedir. Hem bizim araştırmamızdaki hem de Atabey'in araştırmasındaki öğretmenlerin ırkçılık yapmadıklarını ifade etmeleri, öğretmenlerin Yılmaz'ın da altını çizdiği İslam'ın ırkçılık prensibine uygun hareket ettiklerini göstermektedir.

Mülakat yaptığımız öğretmenlerin çoğu, farklılıklara alan tanıma noktasında görüş dile getirmesine rağmen özellikle İslam dininin sunduğu ilkeler doğrultusunda homojen sınıf ortamlarını arzuladıkları izlenimi vermektedir. Bu hususta öğretmenlerin belli bir noktaya kadar alan açtıklarını, ancak nihayetinde öğrencileri kendi inandıkları gibi yönlendirme içgüdüsüne sahip olduklarını ileri sürebiliriz.

27 Mayıs ve 12 Eylül darbe dönemlerindeki ders kitaplarını demokratik ve milliyetçi değerler açısından inceleyen İnal,⁵³⁹ ders kitaplarında adalet değerine milliyetçi değerlerden daha az yer verildiğine dikkat çekmekte; benzer durumun 2018 DKAB Öğretim Programı bağlamında hazırlanan ders kitaplarında da bulunduğu görülmektedir. 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan değerleri göstergebilimsel açıdan değerlendiren Pilatin,⁵⁴⁰ ders kitabında adalet değerinin aktarım biçiminin bilgi metni ve görsel olduğunu ifade etmektedir. Pilatin'in ulaştığı sonuçlardan anladığımız kadarıyla incelediği ders kitaplarında adalet değeriyle ilgili içerikler sınırlıdır. Benzer şekilde araştırmamızda da adaletle ilgili metin, ayet-hadis, etkinlik kutusu ve görsel bağlamında çeşitli içeriklere yer verilmekle birlikte bu içeriklerin fazla olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin çoğu, adalet ve eşitlik kavramlarını hak üzerinden açıklarken bir tanesi sosyal adalete odaklanmakta; bir tanesi de adalet ve

⁵³⁷ Bk. Atabey, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışları ve Bunun Din Öğretimi Uygulamalarına Yansıması*, 52-57.

⁵³⁸ Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 186-190.

⁵³⁹ Bk. İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, 210-215.

⁵⁴⁰ Übeydullah Pilatin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Değerlerin Göstergebilimsel Analizi", *Batman Üniversitesi İslami İlimler Hakemli Dergisi* 2/2 (2018), 59-60.

eşitliği aynı anlamda kullanmaktadır. Atabey'in⁵⁴¹ araştırmasına katılan öğretmenlerin bir kısmı da eşitlik kavramını adaletle ilişkilendirmektedir.

Anlaşılabacağı üzere incelediğimiz DKAB ders içeriklerinde adalet ve eşitlik bağlamında birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden bir yaklaşımın ön planda olduğu dikkat çekmekle birlikte arka planda toplum merkezli ideolojik unsurlar da kendini göstermektedir.

Ele aldığımız DKAB ders içeriklerinde karşılaştığımız bir diğer unsur da *sosyal rol dağılımı ve cinsiyet ayrımcılığına yer verilmemesidir*. 2018 DKAB Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında bu kapsamda içeriğin olmadığı görülmektedir. 1980-2012 yıllarını çeşitli dönemlere ayırarak bu dönemlerde yayınlanmış 15 ilkokul ve ortaokul DKAB ders kitabındaki görselleri toplumsal cinsiyet açısından inceleyen Yıldız,⁵⁴² ibadet eden kişilere, meslek sahibi kişilere, tarihteki önemli kişilere, ev dışında bulunan kişilere ait görsellerde erkeklerin; ev içinde bulunan kişilerle ilgili görsellerde kadınların yoğunlukta olduğunu; yardıma muhtaç kişilerin görsellerinde ise daha dengeli bir dağılımın olduğunu tespit etmekte ve görsellerin belirlenmesinde MEB'in dönem politikalarının yanında kitap yazarlarının anlayışlarının da etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Ele aldığımız ders kitaplarını doğrudan toplumsal cinsiyet bağlamında incelemediğimiz için ulaştığımız bulgularda cinsiyet ayrımcılığına ilişkin içeriklerin fazla olmadığını; buna karşın özellikle görseller noktasında Yılmaz'ın ileri sürdüğü gibi erkek yoğunlukta içeriklerin daha fazla olduğunu ifade edebiliriz. Görsellerde erkeklere daha fazla yer verilmesinin nedeni, İslam'da özellikle toplu ibadetleri erkeklerin yerine getirmesi olabilir. Bu nedenle görsellerde erkeklere daha fazla yer verilmesi doğal bir durum olarak yorumlanabilir.

İncelediği ders kitaplarında anayasal eşitlik gibi eşitliğe olumlu anlamlarda yer verildiğini belirten İnal,⁵⁴³ ders kitaplarında kadın erkek eşitliğinin hem Türk milliyetçiliği hem de cinsiyetçilik açısından yorumlandığına dikkat çekmekte; Türk milliyetçiliği açısından Türk kadını ve erkeğinin eşit olduğuna ilişkin içeriklerin bulunduğunu ve cinsiyetçilik noktasında ise geleneksel roller üzerinden cinsiyet

⁵⁴¹ Atabey, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışları ve Bunun Din Öğretimi Uygulamalarına Yansıması*, 44-45.

⁵⁴² Bk. Mualla Yıldız, "İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları Görsellerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi", *Dini Araştırmalar* 16/42 (2013), 152-160.

⁵⁴³ Bk. İnal, *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, 202-209.

eşitsizliğinin vurgulandığını dile getirmektedir. Gençkal Eroler⁵⁴⁴ de bazı ders kitaplarında askerliği sadece erkeklerin yapması üzerinden erkekliğin yüceltilmesi, kadınların erkeklerin bir yakını olması açısından değer kazanması, kadınların rolünün erkeklerin eşi/annesi üzerinden sunulması gibi hususlara işaret ederek ders kitaplarında örtük cinsiyetçiliğin olduğunu iddia etmektedir. DKAB ders kitaplarını incelediğimizde bu minvalde içeriklere neredeyse hiç yer verilmediğini söyleyebiliriz. Ayrıca mülakat yaptığımız öğretmenlerin ifadelerinde de sınıf içi uygulamalarda sosyal rol dağılımı ya da cinsiyet ayrımcılığı hususlarında öğrenciler arasında fark gözettiklerine ilişkin herhangi bir söylem ortaya çıkmamıştır.

Adalet ve eşitlik bireyler arası ilişkilerin şekillenmesinde belirleyici olan iki önemli kavramdır. Bireylerin, kendi aralarındaki ilişkilerde; toplumların, içinde bulunan bireylerle olan ilişkilerinde; devletlerin, vatandaşlarıyla olan ilişkilerinde benimsedikleri yaklaşımlar, adalet ve eşitlikle ilgili benimsedikleri tavırları göstermektedir. Bir devletin benimsediği adalet ve eşitlikle ilgili ideolojik tavrın izdüşümleri, eğitim sistemlerinde kendini göstermektedir. Bu perspektifle incelediğimiz DKAB ders içeriklerinde adalet ve eşitlik noktasında hak vurgusunun önem kazandığı, farklılıkların normal görüldüğü bir anlayışın ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu nitelikler, DKAB ders içeriklerinde birey merkezli ideolojik unsurların baskın olduğuna işaret etmektedir.

3.5. Kendini Gerçekleştirme

İnsana bakışın önemli göstergelerinden biri olan kendini gerçekleştirmeye imkân sağlama durumu, birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımların örgün din öğretimindeki hâkimiyet durumunu göstermesi açısından önemlidir. Bu tema altında ilk olarak 2018 DKAB Öğretim Programı'nda kendini gerçekleştirme noktasında benimsenen yaklaşımlara yer verilmiş; ardından ders kitaplarından elde edilen veriler, sınıf düzeylerine göre sunulmuştur. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri de *kendini gerçekleştirme tanımı, çoklu zekâ kuramı ders işleme ilişkisi, rekabet-iş birliği ders işleme ilişkisi ile rekabet-iş birliği ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi* olmak

⁵⁴⁴ Bk. Gençkal Eroler, “Dindar Nesil Yetiştirmek” *Türkiye'nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*, 217-218.

üzere dört alt temada incelenmiş; son olarak da tema değerlendirmesinde ulaşılan bulgularla literatür tartışması yapılmıştır.

3.5.1. Öğretim Programı

2018 DKAB Öğretim Programı'nın öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının⁵⁴⁵ bir yansıması olarak öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik ibarelere sıklıkla atıflar yapılmakta ve Tablo 29'da da görüldüğü üzere bu atıflar, birey merkezli ideolojiler bağlamında toplanmaktadır. Bu doğrultuda Program'ın giriş bölümünde bireysel farklılıkların ve gelişimin önemsenmesi,⁵⁴⁶ öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine fırsat sunulması,⁵⁴⁷ öğrencilerin kendi kendilerine yeteneklerini geliştirmelerinin özendirilmesi⁵⁴⁸ vurgulanmaktadır. Program'ın özellikle *Yetkinlikler* başlığında birey merkezli ideolojik yaklaşımların baskın olduğu dikkat çekmektedir.⁵⁴⁹ Bu bağlamda bireylerin kendi yeteneklerini geliştirmelerinin altının sıklıkla çizildiğini belirtmek gerekir.

Tablo 29. 2018 DKAB Öğretim Programı'nın kendini gerçekleştirme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	MEB Öğretim Programları				DKAB Öğretim Programının Uygulanması		Programın Yapısı						
			Giriş	Amaç	Perspektif	Ölçme Değerlendirme	Bireysel Gelişim	Temel Felsefe ve Genel Amaçlar	Vizyon	Uygulama	Genel	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Alt Kriterler															
Kendini Gerçekleştirme	32	Bireysel farklılıkların ve gelişimin önemine fırsat sunulması	2	2	-	4	7	3	-	2	1	-	-	-	-
	33	Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması	1	-	6	-	-	3	-	2	-	5	5	4	4

⁵⁴⁵ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

⁵⁴⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1, 5, 10.

⁵⁴⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 3, 8, 23, 32.

⁵⁴⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 4.

⁵⁴⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 3-4.

Tablo 29 (Devam). 2018 DKAB Öğretim Programı'nın kendini gerçekleştirme teması analizi

34	Kendi kendine yeterlilik kazanmanın özendirilmesi	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35	Rekabetin vurgulanması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	İşbirliğinin önemsinmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Öğretim programlarının genel yapısı içerisinde ele alınan ölçme değerlendirme yaklaşımında da birey merkezli ideolojilerin hâkim olduğu görülmektedir. Özellikle çeşitlilik, esneklik, süreç ve bütünlük vurgularını⁵⁵⁰ bu minvalde değerlendirilebilir. Zira bu ifadeler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara işaret ederken aynı zamanda bireysel farklılıkların dikkate alınarak ölçme ve değerlendirme yapılmasına fırsat sunmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini en iyi şekilde değerlendirmek için bahsedilen bu unsurların temel ilke olarak belirlenmesi, önceki temada da ifade edildiği gibi adaletin sağlanmasına da olanak tanıyacaktır.

Program'da birey merkezli ideolojilerin yoğunlukta olduğu bir diğer bölüm ise *Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları* başlığıdır. İsminden de anlaşılacağı üzere bu başlık altında hem bireyler arası farklılıklara hem de bireyin gelişim dönemleri arasındaki farklılıklara yer verilerek⁵⁵¹ öğretim programlarının bu doğrultuda hazırlandığının altı çizilmektedir. Buradan hareketle Program'da bireylerin farklılıklarının önemsendiği ve kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat sunulduğu, ayrıca birey merkezli ideolojilerin daha baskın olduğu söylenebilir.

Program, sınıf düzeylerine göre incelendiğinde Program'ın sadece öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine imkân veren bir içeriğe sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada da özellikle öğrencilerin çeşitli becerileri geliştirme yönünün altı çizilmektedir. Ancak bu kapsamda değerlendirilen içeriğin tamamı, ünite sonlarında yer alan ayet kazanımlarının açıklamalarından⁵⁵² ibarettir. Ne var ki bu kazanımların ve kazanım açıklamalarının tamamı aynı şekilde yazılmıştır.

⁵⁵⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 5.

⁵⁵¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 6.

⁵⁵² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15-28, 30-31, 33-34.

Diğer temalarda elde edilen verilerle benzer şekilde bu temada ulaşılan verilerde de giriş bölümündeki içerik yoğunluğunun sınıf düzeylerine ait içeriklerde aynı derecede kendine yer bulamadığı görülmektedir. Bu durum, Program'ın amaçlandığı şekilde uygulanmasının önünde bir engel olarak değerlendirilebilir; hatta teoride güzel olduğu düşünülen bu durumun, pratiğe yansımaları engelleyici bir uygulama olarak yorumlanabilir.

3.5.2. Ders Kitapları

Bu başlık altında kendini gerçekleştirme teması bağlamında incelenen DKAB ders kitaplarından kontrol listesi aracılığıyla elde edilen veriler, sınıf düzeylerine göre sunulmuştur.

3.5.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Kendini gerçekleştirme bağlamında analiz edilen ders kitabında Tablo 30'da da görüleceği üzere temayla ilişkilendirilen fazla içeriğin olduğu söylenemez. Bu bağlamda değerlendirilen içeriklerin çoğunun birey merkezli ideolojik unsurlara işaret ettiği, sadece etkinlik kutusunda yer alan bir içeriğin ise toplum merkezli ideolojik unsurlara gönderme yaptığı dikkat çekmektedir.

Tablo 30. 9. sınıf DKAB ders kitabının kendini gerçekleştirme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler				
		Alt Kriterler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları
Kendini Gerçekleştirme	32	Bireysel farklılıkların ve gelişimin önemine fırsat sunulması	3	-	-	-
	33	Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması	1	-	-	-
	34	Kendi kendine yeterlilik kazanmanın özendirilmesi	2	-	-	4
	35	Rekabetin vurgulanması	-	-	-	-
	36	İşbirliğinin önemsenmesi	-	-	-	1

Bilgi ve İnanç başlıklı ilk ünite de kendini gerçekleştirme konusuyla ilgili fazla içerikle karşılaşmamaktadır. Bu bağlamda elde edilen veriler, birey merkezli ideolojik unsurları ihtiva eden 32, 33 ve 34. maddeler doğrultusunda değerlendirilebilir. Buradan hareketle gelişimin önemsenmesi ve bireylerin kendilerini

geliştirmesine yönelik metinler, 32. maddeyle ilişkilidir: “Bilgi hem insanın kendisine hem de başkalarına yararlı olmalıdır.”⁵⁵³ Burada bilginin kişinin kendisine faydalı olması, gelişimin önemsenmesi şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca “Asıl bilgilenme, iradî olarak şahsiyeti geliştirme yönünde olmalıdır.” ifadesi, 33. maddeyle ilişkilendirilebilir. Çünkü burada kişinin kendi isteğiyle şahsiyetini geliştirmesinin önemi vurgulanmaktadır. Şekil 30’da⁵⁵⁴ görüldüğü üzere bireylerin kendi kendilerine yeterlilik kazanmalarına katkı sağlayacak kütüphane gibi görseller,⁵⁵⁵ 34. madde kapsamında değerlendirilebilir. Zira kütüphaneler, bireylerin tek başına araştırma yapma ve becerilerini geliştirme ortamlarıdır. Program’da⁵⁵⁶ ünite sonunda yer verilen ayetle ilişkili kazanımın açıklamasında beceri geliştirmeye yapılan vurgunun üniteyle bağlantılı tek içerik olduğu önceden de ifade edilmişti.



İnsan öncelikle kendisini donanımlı kılacak faydalı bilgiler edinmelidir.

Şekil 30. 9. sınıf DKAB ders kitabının 33. maddeye örnek kütüphane görseli⁵⁵⁷

Kendini gerçekleştirme temasıyla ilgili olarak ders kitabının *Din ve İslam, İslam ve İbadet* ile *Gençlik ve Değerler* başlıklı ünitelerinde herhangi bir içerik yoktur. Hatırlanacağı üzere Program’ın ilgili ünitelere dair bölümlerine bakıldığında ise ilk ünite de olduğu gibi sadece ünite sonlarında yer verilen ayetlerin kazanım açıklamalarında⁵⁵⁸ ifade edilen beceri vurgusu, birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 33. madde kapsamında değerlendirilmiştir. Ancak bu ifadenin tüm Program’da aynı şekilde kullanılmış olması dikkat çekici olmakla birlikte ders

⁵⁵³ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 23.

⁵⁵⁴ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 23.

⁵⁵⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 11, 20.

⁵⁵⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15.

⁵⁵⁷ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 23.

⁵⁵⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 16, 17, 18.

kitabında bu tema kapsamında herhangi bir içeriğe yer verilmemesini de açıklamaktadır.

Gönül Coğrafyamız isimli 5. ünite de kendini gerçekleştirme temasıyla ilgili en fazla içerikle birey merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan 34. madde kapsamında hem metin hem de etkinlik kutusu içeriklerinde karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırma ve proje hazırlamanın⁵⁵⁹ vurgulandığı dikkat çekmektedir. Söz konusu temayla ilişkili olarak toplum merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan 36. maddeyle bağlantılı ilk ve tek içeriğe etkinlik kutusunda rastlanmaktadır. İşbirliğinin yapılmasını tavsiye eden *Grup Çalışması Yapalım* isimli etkinlik kutusunun içeriği şu şekildedir: “Sınıfta üçer kişilik gruplara ayırınız. Ünite de geçen gönül coğrafyamızın bir bölgesini seçiniz. Seçtiğiniz bölgeye ait bir gezi ve etkinlik planı hazırlayınız.”⁵⁶⁰ Program’daki⁵⁶¹ durum ise diğer ünitelerde olduğu gibi sadece ayet kazanımıyla ilgili kazanım açıklamasındadır.

3.5.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Bu ders kitabına *kendini gerçekleştirme* teması bağlamında bakıldığında Tablo 31’de de görüleceği üzere sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair içeriklerle karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda içeriklerin genelde metin içeriği olduğu sadece 34. maddeyle alakalı olarak etkinlik kutularına yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca 9. sınıf ders kitabından farklı olarak 10. sınıf ders kitabında 35. maddeyle alakalı metin içeriği bulunmakta, buna karşın 36. maddeyle ilişkili herhangi bir içeriğe yer verilmemektedir.

⁵⁵⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 105, 114, 125.

⁵⁶⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 125.

⁵⁶¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 19.

Tablo 31. 10. sınıf DKAB ders kitabının kendini gerçekleştirme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Kendini Gerçekleştirme	32	Bireysel farklılıkların ve gelişimin önemine fırsat sunulması	10	-	-	-	-
	33	Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması	1	-	-	-	-
	34	Kendi kendine yeterlilik kazanmanın özendirilmesi	-	-	-	6	-
	35	Rekabetin vurgulanması	1	-	-	-	-
	36	İşbirliğinin önemsinmesi	-	-	-	-	-

Allah İnsan İlişkisi başlıklı ilk ünite de kendini gerçekleştirme temasıyla ilişkilendirilmiş herhangi bir içeriğe rastlanmamaktadır. Üniteyle ilgili Program’daki ilgili bölüme bakıldığında ise sadece ünite sonlarında yer verilen ayetlere ilişkin kazanımın açıklamasında belirtilen beceri geliştirme ifadesi, kendini gerçekleştirme bağlamında değerlendirilmiştir: “Kazanım; öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme becerilerini geliştirici etkinliklerle desteklenir”⁵⁶²

Hiz. Muhammed ve Gençlik isimli 2. ünite de birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 32 ve 33. maddelere ait metin içerikleri mevcuttur. Bu bağlamda gençlerin kendi ilgi alanları doğrultusunda yetiştirilmesine yönelik metin içeriği bireysel farklılıklara işaret eden 32. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Hiz. Muhammed (s.a.v.), gençlerin kendi ilgi alanlarında yetişmesine büyük önem vermiştir.”⁵⁶³ Bu ifadenin peşinden gelen cümlede gençlerin ilgi duydukları alanlarda görev almaya teşvik edilmesinin vurgulandığı ifade⁵⁶⁴ de bireylerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine fırsat sunulması açısından yorumlanabilir. Bu üniteye dair Program’ın ilgili bölümünde⁵⁶⁵ de ilk ünite de olduğu gibi sadece ayet kazanımına ilişkin kazanım açıklamasında temayla ilişkili içeriğe yer verilmiştir.

⁵⁶² MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 20.

⁵⁶³ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 45.

⁵⁶⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 45.

⁵⁶⁵ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 21.

Din ve Hayat ünitesinde birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 34 ve 35. maddelerle ilişkili içerikler mevcuttur. Bu doğrultuda *Ders Dışı Etkinlik* isimli etkinlik kutularında araştırma yapma, sunum hazırlama, pano hazırlama gibi içerikler,⁵⁶⁶ öğrencilerin kendi kendine yeterlilik kazanmasıyla ilişkili olan 34. madde kapsamında ele alınabilir. İnsanlar arası farklılıkların rekabeti beraberinde getireceğine ilişkin metin içeriği⁵⁶⁷ de 35. madde bağlamında yorumlanabilir. Hatırlanacağı gibi Program'da⁵⁶⁸ sadece ayet kazanımına ilişkin kazanım açıklamasında kendini gerçekleştirmeyle alakalı içerik bulunmaktadır.

Ahlaki Tutum ve Davranışlar isimli ünite de kendini gerçekleştirme temasıyla ilgili olarak sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 34. maddeyle bağlantılı etkinlik kutusu içeriğine yer verilmektedir. Bu bağlamda *Ders Dışı Etkinlik* isimli etkinlik kutularında röportaj yapma ve sunum hazırlama gibi faaliyetler,⁵⁶⁹ öğrencilerin kendi kendilerine yeterlilik kazanmalarına hizmet edeceği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde bu üniteyle ilgili Program'daki bölümde⁵⁷⁰ de sadece ayet kazanımına ilişkin kazanım açıklamasına yer verilmişti.

İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar başlıklı son ünite de kendini gerçekleştirme temasıyla bağlantılı olarak sadece birey merkezli ideolojik unsurlara dayanan ve bireysel farklılıklara dikkat çeken 32. maddeyle alakalı metin içeriklerine yer verilmektedir. Bu doğrultuda hem 9. sınıf DKAB ders kitabı hem de 10. sınıf DKAB ders kitabı içerikleri dikkate alındığında söz konusu maddeyle alakalı en fazla içeriğin bu ünite de bulunduğu görülmektedir. İnsanların kabiliyetlerinin birbirinden farklı olmasına dair içerikler 32. madde ekseninde yorumlanabilir: “İnsanların kabiliyetleri, huyları, ilgileri, ihtiyaç ve beklentileri, dünyaya bakışları ve algılamaları birbirinden farklıdır. Mesela aynı resme bakan kişiler, birbirinden farklı duygular hissettiği gibi aynı kitabı okuyanlar, onun üzerine değişik yorumlar yapar ve farklı sonuçlar elde ederler.”⁵⁷¹ Her ne kadar ders kitabı içeriğinde bu temayla alakalı

⁵⁶⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 70, 71, 76.

⁵⁶⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 84.

⁵⁶⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 22.

⁵⁶⁹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 97, 103.

⁵⁷⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 23.

⁵⁷¹ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 115.

en fazla içerik bu üniteye bulunsa da Program'ın ilgili bölümünde⁵⁷² diğer ünitelerde de olduğu gibi sadece ayet kazanımıyla ilgili kazanım açıklamasına yer verilmişti.

3.5.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Kendini gerçekleştirme teması kapsamında ele alınan ders kitabında Tablo 32'de de görüldüğü üzere hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Ayrıca 9 ve 10. sınıf ders kitaplarından farklı olarak 11. sınıf ders kitabında sadece iki maddeyle ilişkili içerikler vardır. Bu doğrultuda 34. maddeyle ilgili metin içeriklerinin yoğun olduğu dikkat çekmektedir. Buna ilaveten 9. sınıf ders kitabında olduğu gibi iş birliğinin önemsenmesini vurgulayan 36. maddeyle bağlantılı etkinlik kutusu içerikleri de bulunmaktadır.

Tablo 32. 11. sınıf DKAB ders kitabının kendini gerçekleştirme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayat-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Kendini Gerçekleştirme	32	Bireysel farklılıkların ve gelişimin önemine fırsat sunulması	-	-	-	-	-
	33	Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması	-	-	-	-	-
	34	Kendi kendine yeterlilik kazanmanın özendirilmesi	13	-	-	3	-
	35	Rekabetin vurgulanması	-	-	-	-	-
	36	İşbirliğinin önemsenmesi	-	-	-	3	-

Dünya ve Ahiret başlıklı ilk üniteye adalet ve eşitlik temasında olduğu gibi kendini gerçekleştirme temasında da sadece birey merkezli ideolojik unsurlarla alakalı içerikler mevcuttur. Bu bağlamda *Ünitemize Hazırlanalım* bölümünde öğrencileri araştırmaya yönlendiren metin içerikleri⁵⁷³ öğrencilerin kendi kendilerine yeterlilik kazanmalarına işaret eden 34. madde kapsamında değerlendirilebilir. Benzer şekilde insanın hayatında araştırmanın önemine değinen metin içeriği de yine bu madde ekseninde ele alınabilir: "...insan, kim olduğunu, nereden gelip nereye gittiğini, niçin var olduğunu araştırmadan yaşayamaz."⁵⁷⁴ Bu temayla ilişkili olarak Program'da

⁵⁷² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 24.

⁵⁷³ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 11.

⁵⁷⁴ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 12.

sadece diğer ders kitapları ve ünitelerde de olduğu gibi ayet kazanımıyla ilgili kazanım açıklamasındaki becerilerin geliştirilmesine dair içerik,⁵⁷⁵ öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine imkân tanıyan 33. maddeyle ilişkilendirilmişti. Program'daki bu durum, ders kitabında bu ünite ve temayla ilişkili içeriğin az olmasını açıklamaktadır.

Kur'an'a Göre Hz. Muhammed ünitesinde kendini gerçekleştirme temasıyla alakalı olarak sadece ilk ünite de olduğu gibi birey merkezli ideolojik unsurlardan kişinin kendi kendine yeterlilik kazanmasına işaret eden 34. maddeyle ilişkili metin içeriklerine *Ünitimize Hazırlanalım* bölümünde yer verilmektedir. Bu bölümde araştırma yapmaya ilişkin ifadeler,⁵⁷⁶ 34. madde kapsamında değerlendirilebilir. İlk üniteden farklı olarak *Araştırılmalı*⁵⁷⁷ isimli etkinlik kutusunda araştırma yapmaya ilişkin vurgu da yine 34. madde ekseninde yorumlanabilir. İlk ünite de olduğu gibi bu ünitenin Program'daki ilgili kısmında⁵⁷⁸ da sadece ayetle ilgili kazanım açıklamasındaki beceri vurgusu, bu temayla ilişkilendirilmişti.

Kur'an'da Bazı Kavramlar isimli 3. ünite de diğer ünitelerde olduğu gibi sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 34. maddeyle ilişkili metin ve etkinlik kutusu içeriklerine yer verilmektedir. Bu bağlamda *Ünitimize Hazırlanalım* bölümündeki araştırma yapmaya ilişkin metin içerikleri,⁵⁷⁹ kendi kendine yeterlilik kazanmaya işaret eden 34. madde kapsamında ele alınabilirken benzer şekilde araştırma yapmaya yönlendiren etkinlik kutuları⁵⁸⁰ da yine 34. madde ekseninde değerlendirilebilir. Bu üniteyle ilgili Program'daki bölüme bakıldığında diğer ünitelerde olduğu gibi sadece ayet kazanımındaki beceri temelli ifadenin,⁵⁸¹ 33. maddeyle ilişkilendirildiği görülmüştü. Bu durum, ders kitabındaki içeriğin az olma nedenini açıklamaktadır.

İnançla İlgili Meseleler isimli ünite de kendini gerçekleştirme temasıyla alakalı olarak diğer ünitelerde de olduğu gibi sadece *Ünitimize Hazırlanalım* bölümündeki

⁵⁷⁵ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 25.

⁵⁷⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 37.

⁵⁷⁷ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 60.

⁵⁷⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 26.

⁵⁷⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 65.

⁵⁸⁰ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 82, 88.

⁵⁸¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 27.

araştırma yapmaya yönelik metin içerikleri,⁵⁸² kendi kendine yeterlilik kazanmaya işaret eden 34. maddeyle ilişkilendirilebilir. Program'daki durum⁵⁸³ da diğer ünitelerde olduğu gibi sadece ayet kazanımında altı çizilen beceri geliştirmeyle alakalıdır. Buradan hareketle ders kitabı içeriğiyle Program'ın örtüştüğü söylenebilir.

Yahudilik ve Hristiyanlık başlıklı son ünite de diğer ünitelerden farklı olarak kendini gerçekleştirme temasıyla ilişkili hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda öncelikle diğer ünitelerde de olduğu gibi *Ünitimize Hazırlanalım* bölümündeki araştırmaya yönlendiren metin içerikleri⁵⁸⁴ ve yine araştırma yapmayı gerektiren etkinlik kutusu içeriği,⁵⁸⁵ birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden ve kendi kendine yeterlilik kazandırmayı özendiren 34. maddeyle ilişkilendirilebilir. Buna karşın diğer ünitelerden farklı olarak öğrencileri birbirleriyle çalışma yapmaya teşvik eden etkinlik kutusu içerikleri ise toplum merkezli ideolojik unsurlardan iş birliğinin önemsenmesine işaret eden 36. madde kapsamında yorumlanabilir: “Arkadaşlarınızla Yahudiliğin doğuşu ve geçirdiği aşamaların gelişimini gösteren bir tarih şeridi hazırlayınız.”⁵⁸⁶ Program'da ise bu temayla ilgili herhangi bir içeriğin⁵⁸⁷ bulunmadığı dikkat çekmişti.

3.5.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Bu ders kitabına *kendini gerçekleştirme* teması kapsamında bakıldığında Tablo 33'te de görüldüğü üzere sadece birey merkezli ideolojik unsurlarla alakalı içerikler bulunmaktadır. Bu bağlamda içeriklerin öğrencilerin kendi kendilerine yeterlilik kazanmasına işaret eden 34. maddede yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Ayrıca içeriklerin çoğunun metin bölümünde toplandığı; buna ilaveten etkinlik kutusu içeriklerine de yer verildiği görülmektedir.

⁵⁸² Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 93.

⁵⁸³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 28.

⁵⁸⁴ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 121.

⁵⁸⁵ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 144.

⁵⁸⁶ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 125.

⁵⁸⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 29.

Tablo 33. 12. sınıf DKAB ders kitabının kendini gerçekleştirme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler				
		Alt Kriterler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları
Kendini Gerçekleştirme	32	Bireysel farklılıkların ve gelişimin önemine fırsat sunulması	1	-	-	-
	33	Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması	1	-	-	-
	34	Kendi kendine yeterlilik kazanmanın özendirilmesi	9	-	-	8
	35	Rekabetin vurgulanması	-	-	-	-
	36	İşbirliğinin önemsinmesi	-	-	-	-

İslam ve Bilim başlıklı ilk ünite incelendiğinde kimlik ve otorite temasından farklı olarak bu ünite de kendini gerçekleştirme temasıyla ilgili sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelerle bağlantılı içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda mektepten bahsedilen bölümdeki “Bu eğitim kurumlarında öğrencilere zekâ ve kabiliyetlerine göre ders verilir, ...”⁵⁸⁸ ifadesi, hem bireysel farklılıklara dikkat çeken 32. madde hem de öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlayan 33. maddeyle ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra 11. sınıf ders kitabında da olduğu gibi *Ünitemize Hazırlanalım* bölümündeki araştırma yapmaya yönelik vurgular,⁵⁸⁹ öğrencinin kendi kendine yeterlilik kazanmasına işaret eden 34. madde kapsamında değerlendirilebilir. Ayrıca *Araştıralım* isimli etkinlik kutusundaki araştırma vurgusu⁵⁹⁰ da yine 34. madde ekseninde yorumlanabilir. Program’ın bu üniteyle ilgili bölümü incelendiğinde diğer ders kitapları ve ünitelerde de olduğu gibi sadece ayet kazanımıyla ilgili kazanım açıklamasındaki beceri vurgusunun⁵⁹¹ bu temayla ilişkilendirildiği belirtilmişti. Buradan hareketle ders kitabı içeriğiyle Program’ın uyumlu olduğu söylenebilir. Zira ders kitabında da bu üniteyle ilgili fazla içerik bulunmamaktadır.

Anadolu’da İslam başlıklı ünite de kendini gerçekleştirme temasıyla ilgili olarak ilk ünite de olduğu gibi sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden

⁵⁸⁸ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 24.

⁵⁸⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 11.

⁵⁹⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 22.

⁵⁹¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 30.

içeriklere yer verilmektedir. Fakat ilk üniteden farklı olarak sadece öğrencilerin kendi kendilerine yeterlilik kazanmasına işaret eden 34. maddeyle alakalı içerikler bulunmaktadır. Bu bağlamda *Ünitemize Hazırlanalım* bölümündeki araştırma yapmaya ilişkin metin içeriği⁵⁹² ve *Ders Dışı Etkinlik* isimli etkinlik kutusundaki sunu hazırlamaya dair içerik,⁵⁹³ 34. maddeyle ilişkilendirilebilir. Program'ın⁵⁹⁴ bu üniteyle alakalı bölümünde ise diğer ders kitapları ve ünitelerde de olduğu gibi sadece ayet kazanımıyla ilgili kazanım açıklamasının bu temaya hizmet ettiği görülmüştü.

İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesinde aynen *Anadolu'da İslam* başlıklı 2. ünite de olduğu gibi sadece birey merkezli ideolojik unsurlardan olan ve öğrencilerin kendi kendilerine yeterlilik kazanmalarına işaret eden 34. maddeyle ilişkili içeriklerin bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda *Ünitemize Hazırlanalım* bölümündeki araştırma yapmaya yönelik metin içeriğine⁵⁹⁵ ve *Ders Dışı Etkinlik* isimli etkinlik kutusundaki sunu hazırlamaya dair içerik,⁵⁹⁶ 34. madde kapsamında ele alınabilir. Benzer şekilde Program'da da sadece ayet kazanımıyla ilgili bölümdeki beceri vurgusunun⁵⁹⁷ bu temayla ilişkili tek içerik olması, ders kitabındaki içeriğin azlığını açıklamaktadır.

Ders kitabının *Güncel Dinî Meseleler* isimli ünitesinde kendini gerçekleştirme temasıyla alakalı olarak diğer ünitelerde de olduğu gibi birey merkezli ideolojik unsurlardan öğrencilerin kendi kendilerine yeterlilik kazanmasına işaret eden 34. maddeyle alakalı metin⁵⁹⁸ ve etkinlik kutusu⁵⁹⁹ içeriklerine yer verilmektedir. *Ders Dışı Etkinlik* isimli etkinlik kutusunun yönergesi buna örnek verilebilir: “Helal gıda sertifikası hakkında bir araştırma yaparak sunu hazırlayınız.”⁶⁰⁰ Program'ın bu üniteyle ilgili bölümünde⁶⁰¹ yine diğer ünitelerde de olduğu gibi sadece ayetle ilgili kazanım açıklamasında bulunan beceri vurgusuna yer verildiği önceden belirtilmişti.

⁵⁹² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 47.

⁵⁹³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 65.

⁵⁹⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 31.

⁵⁹⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 69.

⁵⁹⁶ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 93.

⁵⁹⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 32-33.

⁵⁹⁸ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 97.

⁵⁹⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 112, 117.

⁶⁰⁰ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 112.

⁶⁰¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 33-34.

Hint ve Çin Dinleri ünitesinde kendini gerçekleştirme temasıyla alakalı olarak diğer ünitelerde de olduğu gibi sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda *Ünitemize Hazırlanalım* bölümündeki araştırmaya yönlendiren metin içerikleri⁶⁰² ve sunu hazırlamaya yönlendiren etkinlik kutusu içeriği,⁶⁰³ öğrencinin kendi kendine yeterlilik kazanmasına işaret eden 34. maddeyle ilişkilendirilebilir. Diğer ünitelerden farklı olarak bu üniteye ayete yer verilmediği için Program'ın bu üniteyle alakalı bölümünde⁶⁰⁴ bu temayla ilişkili herhangi bir içeriğin bulunmadığı dikkat çekmişti.

3.5.3. Öğretmen Görüşleri

2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitapları kendini gerçekleştirme teması bağlamında incelendikten sonra öğretmenlerin bu konuyla ilgili fikirleri ve sınıf içi uygulamalarını görmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda onlara çeşitli sorular sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar; *kendini gerçekleştirme tanımı, çoklu zekâ kuramı-ders işleme ilişkisi, rekabet-iş birliği ve ders işleme ilişkisi ile rekabet-iş birliği ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi* olmak üzere dört alt temada toplanmıştır.

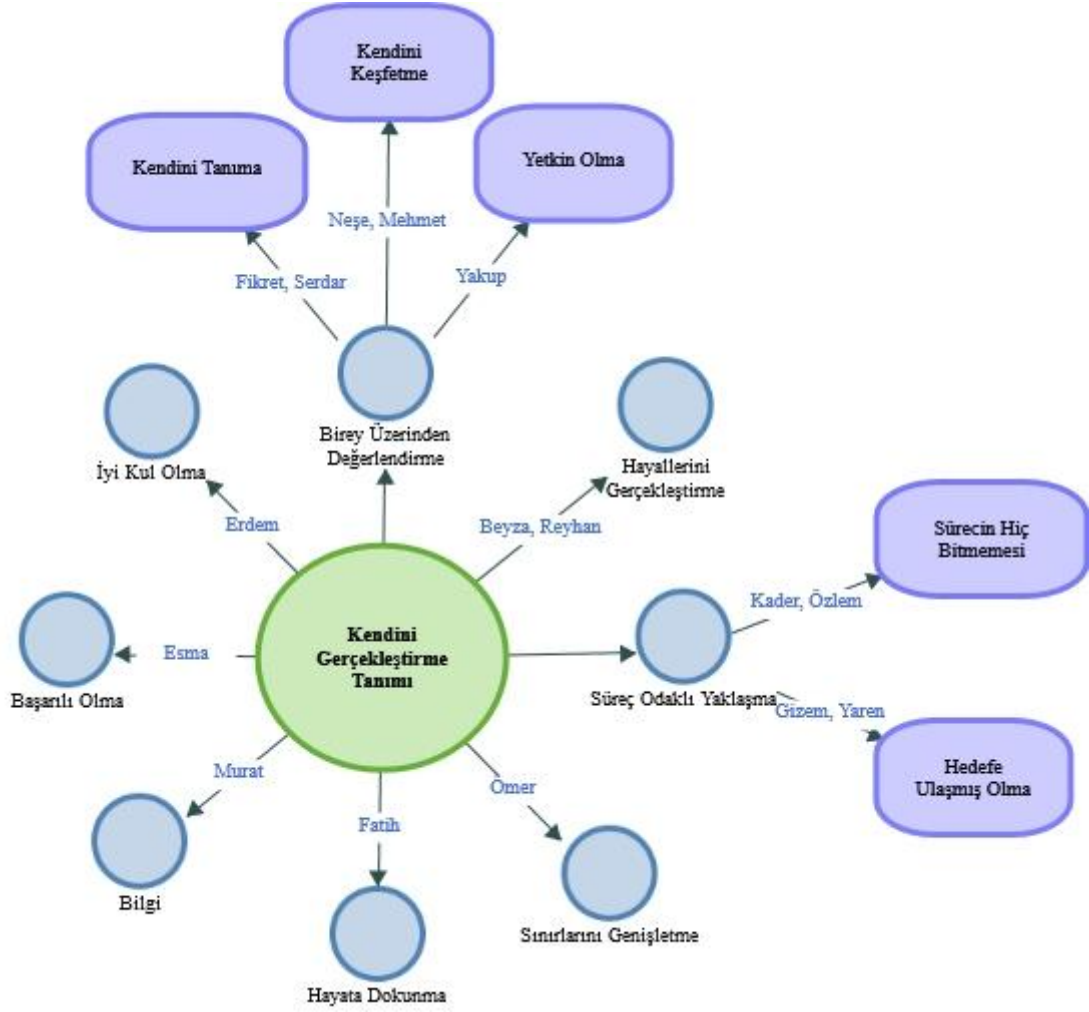
3.5.3.1. Kendini Gerçekleştirme Tanımı

Öğretmenlerin ideolojik yaklaşımları ve eğitim ilişkisine yönelik fikirlerini derinlemesine analiz edebilmek için onlara “Kendini gerçekleştirme deyince ne anlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Şekil 31’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşleri *birey üzerinden değerlendirme, hayallerini gerçekleştirme, süreç odaklı yaklaşma, sınırlarını genişletme, hayata dokunma, bilgi, başarılı olma ve iyi kul olma* şeklinde çeşitli kategorilere ayrılmıştır.

⁶⁰² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 125.

⁶⁰³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 144.

⁶⁰⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 35.



Şekil 31. Kendini gerçekleştirme tanımı

Birey Üzerinden Değerlendirme: Öğretmenlerin bir kısmı, kendini gerçekleştirmeyi *birey üzerinden değerlendirmekte*; bunu yaparken de farklı noktalara temas etmektedir. Tasavvufun özel ilgi alanı olduğunu belirten Fikret, kendini gerçekleştirmeyi kişinin *kendini tanıması* üzerinden açıklamaktadır: “Kendini gerçekleştirme bence insanın kendini tanıması...” Bu tanımının akabinde psikoloji ve tasavvufun kendini gerçekleştirme noktasındaki işlevlerine temas etmekte; bu noktada psikolojinin yetersiz kaldığını, tasavvufun kişinin kendini tanıması ve gerçekleştirmesi için önemli olduğunu ifade etmektedir. Serdar da kendini gerçekleştirme kapsamında kişinin kendini bilmesine odaklanmaktadır.

Dindarlık üzerinden konuya yaklaşan Neşe, Allah’ın kişiyi proje olarak yarattığını ve buradan hareketle kişinin *kendini keşfetmesi* gerektiğini ifade etmektedir: “Kendini gerçekleştirmek, kendini fark etmenle alakalı bir kere, kendini

keşfetmenle alakalı, daha sonra da onu yapabilmenle alakalı. Mesela çok iyi bir gitarist olup bunu hiç anlamayıp öyle ölmemen gerekiyor. Öyle, öyle ölüyorsan eğer kendini gerçekleştirememiş oluyorsun. ... Her kulu Allah'ın bir projesi. Beni ne projesi olarak yarattığını keşfetmem benim, kendimi gerçekleştirmem oluyor zaten.” Kendi tabiriyle bir dincinin aynı zamanda rehberlikçi gibi de çalışarak öğrencilerin kendi yeteneklerini bulmalarına yardımcı olması gerektiğine de dikkat çekmektedir. Herkesin farklı yönleri olduğuna dikkat çeken Mehmet, bunların açığa çıkarılmasını kendini gerçekleştirme olarak yorumlamakta ve bu konudaki düşüncelerini öğrencilere yaklaşımı üzerinden dile getirmektedir: “... Zaten derslerimde de öğrencilere en çok vermek istediğim hususlardan biri, kişinin kendini gerçekleştirmesi en başta kendini farkına varması, daha sonra kendinde olanın neler olduğunu görmesi, daha sonra kendinde olanı bir şekilde yani kapalı olan, gizli olanın bir şekilde zahire çıkması, açığa çıkması onun gerçekleştirilmesi olarak düşünüyorum.”

Yakup kişinin bir alanda *yetkin olması* üzerinden düşüncelerini açıklamaktadır: “Bir alanda yetkin olmak. ... Birisi şairdir, yazardır, efendim mesleğinde çok iyidir. Bunların hepsi bence kendini gerçekleştirmek.”

Hayallerini Gerçekleştirme: Bazı öğretmenler, kendini gerçekleştirmeyi *hayallerini gerçekleştirmeyle* irtibatlandırmaktadır. Hayal kurmak ile kendini gerçekleştirmeyi ilişkilendiren Beyza, düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir: “Kendini gerçekleştirme deyince hayal ettiğin, yani en büyük hayaline ulaştıysan kendini gerçekleştirme budur diyorum. Tatmin etme bir şeylerle kendini var etme bu dünyada. Evet bir konuma yerleştirme.” Reyhan da hayallerini gerçekleştirme ve böylece mutlu olma arasında bağlantı kurmaktadır: “Ya kafana koyduğun ya da kendine hedef olarak gösterdiğin şeylere ulaşmak ve kendi mutluluğunu bulmak. Yani benim için mesela öğretmen olmak liseden benim hayalimdi. Öğretmen olduysam kendimi gerçekleştirmişimdir.”

Süreç Odaklı Yaklaşma: Öğretmenlerin bir kısmı, kendini gerçekleştirmeye *süreç odaklı yaklaşımda* ve farklı hususlar üzerinden fikirlerini açıklamaktadır. Bu öğretmenlerden Kader, bu *sürecin hiç bitmeyeceğinin* altını çizmektedir: “Kendini gerçekleştirme, bir kişinin yaptığı işte gerçekten iyi olması. Yani işte mesela doktor mu gelebileceği en yüksek noktaya gelip yani gelemeyebilir tabii hayat şartları bunu sağlayamayabilir, bunun için çaba sarf etmesi. Hani zaten bu kendini; tamam, ben

şimdi kendimi gerçekleştirdim diyebileceğimiz bir durum değil, sürekli devam eden bir şey. Çünkü hani hiçbir noktada ben tamam oldum diyemeyiz. Hani bilginin hep bir ilerisi var çünkü. İşte mesela öğretmen mi alanında çok yetkin olması.” Benzer fikirlere sahip olan Özlem, aynı zamanda insanın kendi kusurlarını kabullenip gelişmeye karar vermesini de bu bağlamda değerlendirmektedir.

Kendini gerçekleştirmeyi yaşam boyu devam eden bir olgu olarak ele alan Gizem, *hedefe ulaşmış olmayı* kendini gerçekleştirmenin merkezine koymaktadır: “Kendini gerçekleştirme aslında benim için şey demek; bir hedefin var ve o hedefine ulaştığın, ulaştığında da evet, ya benim istediğim tam olarak buymuş dediğin, mutlu olduğun alanı düşünüyorum. ... Kendimde şu an böyle öğrenmek, yeni şeyler deneyimlemek, bir şeye heyecan duymak da kendini gerçekleştirmek. Çünkü burada birazcık kendini gerçekleştirme bu şey var ya piramit sanki en tepeye geldiğinde tamam artık bitti, şeyi hissiyatı var. Ama kendini gerçekleştirmenin biraz ne istiyorum ne bekliyorum ve onu yaptığımda mutlu muyum? Bu yaş kaç olursa olsun devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani spontanelik değil de hâlâ o şeyi, döngünün, akışın devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.” Yaren de kendini gerçekleştirmeyi kişinin kendine koyduğu hedeflere ulaşmasıyla ilişkilendirmekte ve kendi üzerinden örnek vermektedir: “Bir insanın hedeflerine, yani kendine koyduğu hedeflere ulaşması geliyor. ... Kendini gerçekleştireceğini düşündüğü hedefler herhâlde. Yani ben bunları yapmak istiyorum ve bunları yaparsam gerçekten olacağım, tamamdır diyorsa yani hakikaten üst hedefler koyduysa bir insan ve o üst hedefleri gerçekleştirmişse, yapabilmişse kendini gerçekleştirmiştir benim gözümde. ... Benim için üst hedefler; okumak istediğim, okumayı planladığım her şeyi okuyabilmek mesela hani, zaman geçirmeler. Ya da mesela gitmek istediğim, görmek istediğim birçok yere gidip göreceğim fırsatımın olması ve okul planlarımı gerçek hani bunları planlayıp planlarımı gerçekleştirebilmek.”

Sınırlarını Genişletme: Kendini gerçekleştirmeyi insanın sınırlarına dikkat çekerek ele alan Ömer, farklı unsurlara işaret ederek insanın sınırlarını genişletmesi olarak yorumlamaktadır: “Kendini gerçekleştirmek bir kere insanın sınırlarını fark edip kendi kalıtsal özelliklerini fark edip, çevresini, aile yapısını fark ettikten sonra derinleşerek, düşünerek, muhakeme yaparak ve çok okuyarak, gezerek farklı insanlarla, farklı kültürlerle, farklı dinlerdeki insanlarla münasebet kurarak, sanattan, edebiyattan,

sinemadan istifade ederek sınırlarını genişletmesi zorlaması, daha da derinleşmesi ve içindeki o gerçek beni, öz beni ortaya çıkarması diye düşünebiliyorum.”

Hayata Dokunma: İnsanın mükemmel olamayacağının altını çizen Fatih, kendini gerçekleştirmeyi hayata dokunma üzerinden ele almaktadır: “... Biz mükemmel olamayacağız, olamayız da zaten. Yani biz, eee, yani istediğim şey olabildiğim kadar kaliteli olmak, vizyoner olmak, anladınız mı? Dokunuşta bulunmak insanlara, hayata dokunuşta bulunmak. ... Hocam insanlara sorumluluk alanlarıma, eşime, çocuklarıma, hayatıma, hayatımda kimler var, kimleri etkileyebiliyorsam onlara dokunabilmek, hatta bir hayvana, bir bitkiye dokunabilmek. Derdimizin bu olması lazım bizim ya. Hayata dokunabilmektir yani. Ne kadar dokunabiliyorsanız o kadar insansınızdır. Dokunamıyorsanız, sadece bu dünyada bir varsınız, bir istatistiki bir rakamsınız, bir kütsüz yani.”

Bilgi: Hayatı üzerinden kendini gerçekleştirmeyi açıklayan Murat, kendini gerçekleştirmenin bilgi olduğunu belirtmektedir: “İstanbul’da kalıp en azından bu bilgi, kültür, akademi dediğimiz şeyde kalarak bu hazzın, bu mutluluğun içinde, bu gayretin içinde kalmayı istedim. Bunu kendimi gerçekleştirmem, hayatım benim için anlamı hâline getirdim. O da bir şeyler okudukça, öğrendikçe, yazdıkça, çizdikçe kendime dair şeyimi, o, kendini tanıma, kendini bilme serüvenini daha da ilerlettim. Ben bunu anlıyorum, kendini gerçekleştirme deyince benim için bilgidir. Bilgi, bu, o düşünce, tefekkür faaliyetinin içinde olmak.”

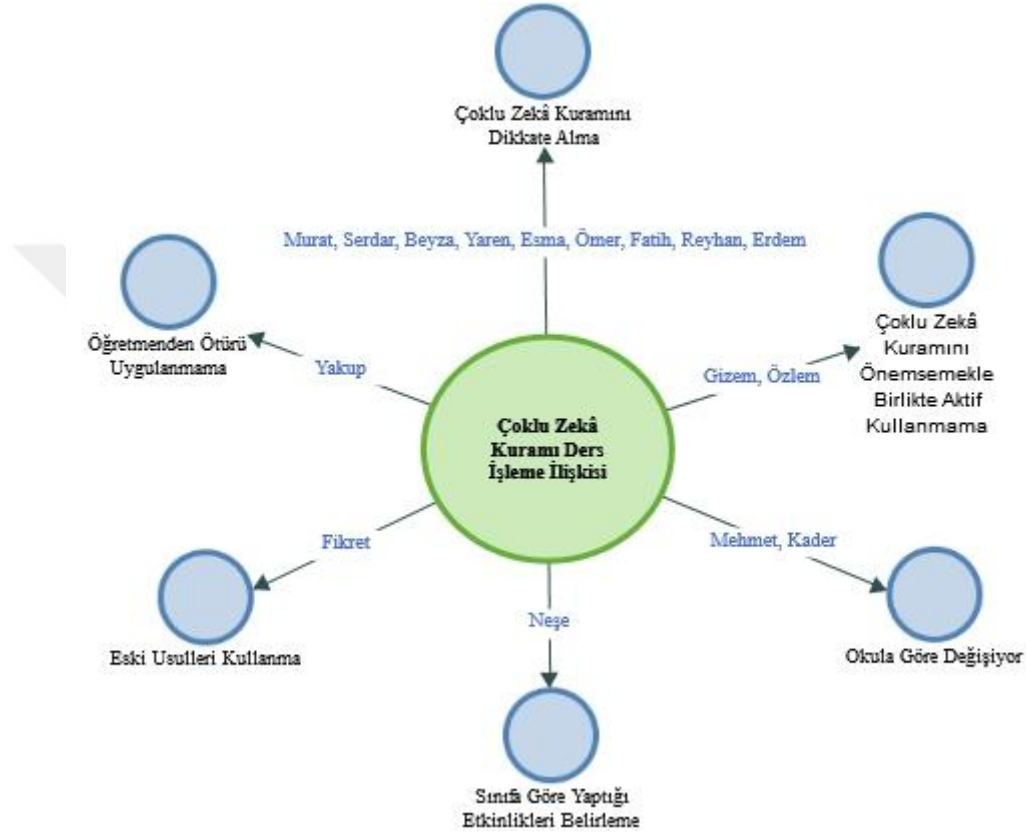
Başarılı Olma: İnsanın kendisi olarak varlık göstermesinin altını çizen Esmâ, başarılı olmak üzerinden kendini gerçekleştirmeyi açıklamaktadır: “... Kendini gerçekleştirme şey, sen olarak başarılı olmak, iyi insan olmak yani kimseyi kırmamaya çalışmak, verilen görevi yerine getirmek. Ya işportacı bile olsan iyi insan olarak görevini yerine getirmek.”

İyi Kul Olma: Erdem, kendini gerçekleştirmeyi kulluk üzerinden ele almaktadır: “Kendini gerçekleştirme deyince Allah’a güzel bir kul, Peygamber Efendimize güzel bir ümmet ve insanlara faydalı olma noktasında insan olmak.”

3.5.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı - Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin kendini gerçekleştirmeyle ilgili fikirleri ile ders işleme ilişkileri arasındaki bağı daha derinlemesine görebilmek maksadıyla onlara çoklu zekâ kuramı

hakkındaki düşünceleri ve bunu ders işlerken kullanma durumlarıyla alakalı sorular yöneltilmiştir. Şekil 32’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu, *çoklu zekâ kuramını dikkate aldığını* belirtmiş; bir kısmı, *çoklu zekânın önemli olduğunu, ama aktif kullanmadığını* ifade etmiş; bazıları da *okula göre değiştiğine* dikkat çekmiştir. *Sınıfa göre yaptığı etkinlikleri belirleme, eski usulleri kullanma ve öğretmenden ötürü uygulanmama* kategorilerinde ise birer öğretmen görüş belirtmiştir.



Şekil 32. Çoklu zekâ kuramı-ders işleme ilişkisi

Çoklu Zekâ Kuramını Dikkate Alma: Öğretmenlerin çoğu, *çoklu zekâ kuramını dikkate alarak* ders işlemektedir. Bu öğretmenlerden biri olan Murat, bu konuda özellikle görsel ve işitsel materyallerden faydalanmaktadır: “... Yani o konuyu anlatabileceğim görsel malzemeler varsa bunu önceden hazırlarım. ... Harita çok kullanırım. Görsel mesela efendim Yahudilik, Hristiyanlık tarihi anlatırken bununla ilgili görselleri çok kullanırım ya da İslam tarihi, İslam’ın yayılışı vs., bilim tarihi bu tür konuda mutlaka harita açar ve çocukların bizzat haritada görmesine falan mutlaka şey yaparım. ... Anlatırken tahtayı kullanırım; kavram, analiz, şemalar mutlaka yazarım, bunu önemserim. ... Türküleri, şarkıları derslerimde, Din Kültürü dersinde

konu anlatımında kullanan biriyim. ... Barış Manço'nun bir şarkısıyla 2-3 hafta ders anlatmış bir adamım.” Serdar da öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olduğuna dikkat çekerek ders işlerken bunları merkeze aldığını belirtmekte ve video, ilahi, şarkı, şiir, öğretim yöntem ve tekniklerini derslerinde kullandığını ifade etmektedir. Beyza da bu konuda benzer fikirlere sahip olup görsel ve işitsel materyallere derslerinde yer vermekte; Yaren de kısa film, ilahi, tahta gibi materyalleri derslerinde kullanmaktadır. Esmâ da benzer materyallere derslerinde yer vermektedir.

Öğrencilerin sahip olduğu farklı zekâ türlerine hitap etmenin önemine işaret eden Ömer; görsel ve işitsel materyallerin yanında diğer öğretmenlerden farklı olarak yapay zekâdan yararlandığına değinmekte ve materyal hazırlama konusunda öğrencileri de işe dahil ettiğini ifade etmektedir: “... Ben zaten bütün derslerimde görsel materyalleri kullanan bir öğretmenim. Bunun çoğunluğunu da öğrencilere yaptırıyorum ve benim bir havuzum var. ... Öğrencilere yaratıcılıklarını da geliştiriyor, işte yapay zekâyı kullanıyorlar şu anda kendi imkânları dahilinde kendileri de çiziyorlar. ... Mesela bugün Nuh'u, Nuh tufanını anlatırken tabii ki orada gemi görsellerini kullanmamız gerekiyordu, işte sel görüntülerini, işte kıyamet görüntülerini kullanmamız gerekiyor. ... Aynı zamanda kısa filmler, belki uzun metraj filmler izletebiliyoruz, belgesellerden istifade ediyoruz. Bazen işte kilise müziği dinlettiriyorum, işte kilise orgu oluyor, bazen tasavvuf musikisi dinletiyoruz ...” Çoklu zekânın önemine değinen Fatih de Ömer gibi bu konuda çeşitli materyalleri olduğuna dikkat çekmekte; sıkıntıyı Bakanlığın hiçbir şeyden haberdar olmamasına bağlayarak hâlâ eski usullerle insana hitap edilmeye çalışıldığını ve bunun işe yaramayacağını belirtmektedir: “... Mutlaka hemen hemen her ders kullanırım. Yani yıllardır hazırlamış olduğumuz hocam birikimlerim var. Bir ders, bir konu, her konuda benim birikimim var. Ama sıkıntı ne biliyor musunuz? Sıkıntı şu; Bakanlığın açıkça söylüyorum burada hiçbir şeyden haberi yok. Hiçbir şeyden haberi yok. Anladınız mı? Hâlâ eski usullerle zannediyorlar ki bu insana hitap edeceğiz, hocam olmayacak ya mümkün değil. Biraz da şu mutfaktaki olan insanlara bir kulak assınlar. ...”

Meslek lisesinde görev yapan Reyhan, çoklu zekânın önemine değinip dersini bu yönde zenginleştirmeye çalıştığını belirtmesine rağmen zor bir öğrenci kitlesiyle karşı karşıya olduğuna ve öğrencilerinin ilgisizliğine değinerek yazı yazdırma, artı eksi gibi yöntemleri de kullanmak zorunda kaldığını ifade etmektedir: “... Yeter ki bir

etkinlik olsun, dikkatlerini çekiyor. O yüzden bazen tahtaya açarak, bazen yazı yazarak aklıma geldikçe mesela bunu da yazayım diyorum görsün ya da bunu da tahtadan, kitaptan işaretleyeyim, tahta bir dikkatini çeksın, belki kitaptaki şu sayfada vardır düşüncesiyle. Zaten elimde 9 ve 10. sınıflara yazı yazdırıyorum. Çünkü dikkatleri çok çabuk dağılıyor. 11 ve 12'lere yazı yazdırmıyorum. Onlarla daha çok konuşarak, tahtadan bir şeyler yaparak gidiyor. ... Hoca, artı verilecek, eksi verecek düşüncesiyle.”

Mülakat esnasında soruları temkinli bir şekilde cevaplayan Erdem, çoklu zekânın önemli olduğunu belirtmekte; bunun için akıllı tahta ve soru cevap tekniğini kullandığını ifade etmektedir: “Yapılandırmacı bir yaklaşımla, akıllı tahtadan da yararlanarak, ergen oldukları için soru cevap tekniğine de başvurarak, onların çok soruları olduğu için dersin ilgisini ve motivasyonunu artıracak şekilde vs. tekniklere başvuruyoruz.”

Çoklu Zekâ Kuramını Önemsemekle Birlikte Aktif Kullanmama: Öğretmelerin bir kısmı, *çoklu zekânın önemli olduğunu, ama aktif kullanmadığını* dile getirmektedir. Farklı zekâ türlerini dikkate almanın öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını düşünen Gizem, buna katkı sağlayacak yöntem ve teknikleri aktif kullanmadığını, bunları yukarıdan beklediğini ve bu konuda tembel davrandığını dile getirmektedir: “Tabii ki etkisi olduğunu düşünüyorum, ama bunu kullanıyor muyum? İı. Bunu birazcık aslında bu materyalleri hazırlayanlardan bekliyoruz; yani şunu da yapsınlar, bunu da yapsınlar. Onlar da biraz pası bize atıyor; hocam öğretmensin, sen de bunu ayarlayacaksın. Ben de istiyorum ki şey, hani bana bir havuz sunulsun, ben oradan seçebileyim bu etkinliği ya da dönüştürebileyim, revize edebileyim. ... Ben aktif kullanmıyorum. Ama bu şey değil, benimsemediğimden değil, aslında birazcık tembel, tembellik yapıyorum. Biraz yukarıdan bekliyorum bunu. ...” Özlem de mümkün mertebe çoklu zekâyı destekleyecek materyaller kullanmaya çalıştığını belirtmektedir.

Okula Göre Değişiyor: Bazı öğretmenler, çoklu zekâyı destekleyecek şekilde ders işleme usullerinin *okula göre değiştiğini* ifade etmektedir. Çoklu zekâyı yönelik ders işlemenin faydalı olacağına değinen Mehmet, bunun uygulaması noktasındaki zorluklara işaret etmektedir: “Yani mutlaka bu tür yöntemlerin ve metotların öğrenciye faydası ve yararı vardır. Yani asla öğrenciye faydası, yararı yoktur diye düşünmem mümkün değil. Üzerine çalışılmış, uygulanmış da şeyler bir şekilde karşılığı da alınmış

şeyler. Ama dediğim gibi, bu her tür okul ortamında, her tür sınıf ortamında ve her ders düzeyinde ya da her içerikle ilgili olarak bunu gerçekleştirmek biraz zor oluyor. Çünkü dediğim gibi her bir öğrencinin farklı becerileri, farklı ilgileri, alakaları var. O yüzden yani bunların her birini açığa çıkarmak, işte o bahsetmiş olduğunuz o kuramların her birisini dikkate alarak ders işlemek en azından bu tür ortamlarda çok kolay olduğunu düşünmüyorum. ... Yani uygulanabilirliği kolay değil.” Bununla birlikte derslerinde dijital materyaller ile sinema, fotoğraf, resim gibi farklı dallara ait materyallerden faydalandığını da belirtmektedir. Kader de çoklu zekânın önemli olduğunu söylemekte, ancak okul türlerine göre uygulamanın zorlaşabileceğini dile getirmektedir.

Sınıfa Göre Yaptığı Etkinlikleri Belirleme: Çoklu zekâ kuramına uygun olarak sınıfında oyun, drama, ironi, espri gibi çeşitli etkinlikler düzenlediğini belirten Neşe, uygulayacağı yöntemler konusunda sınıfın belirleyici olduğunu ve her sınıfın kendinde bir karşılığı olduğunu ifade ederek giyim tarzını dahi sınıfa göre belirlediğini dile getirmektedir: “... Mesela ben sınıfa göre giyinirim. Mesela giyinme tarzlarını denerim zaten her gün. Hangi sınıfta, bir sınıf klasik giyinmekten hoşlanıp, o gün iltifat etmiştir, o sınıfa o konuda yüklenirim ben. ...”

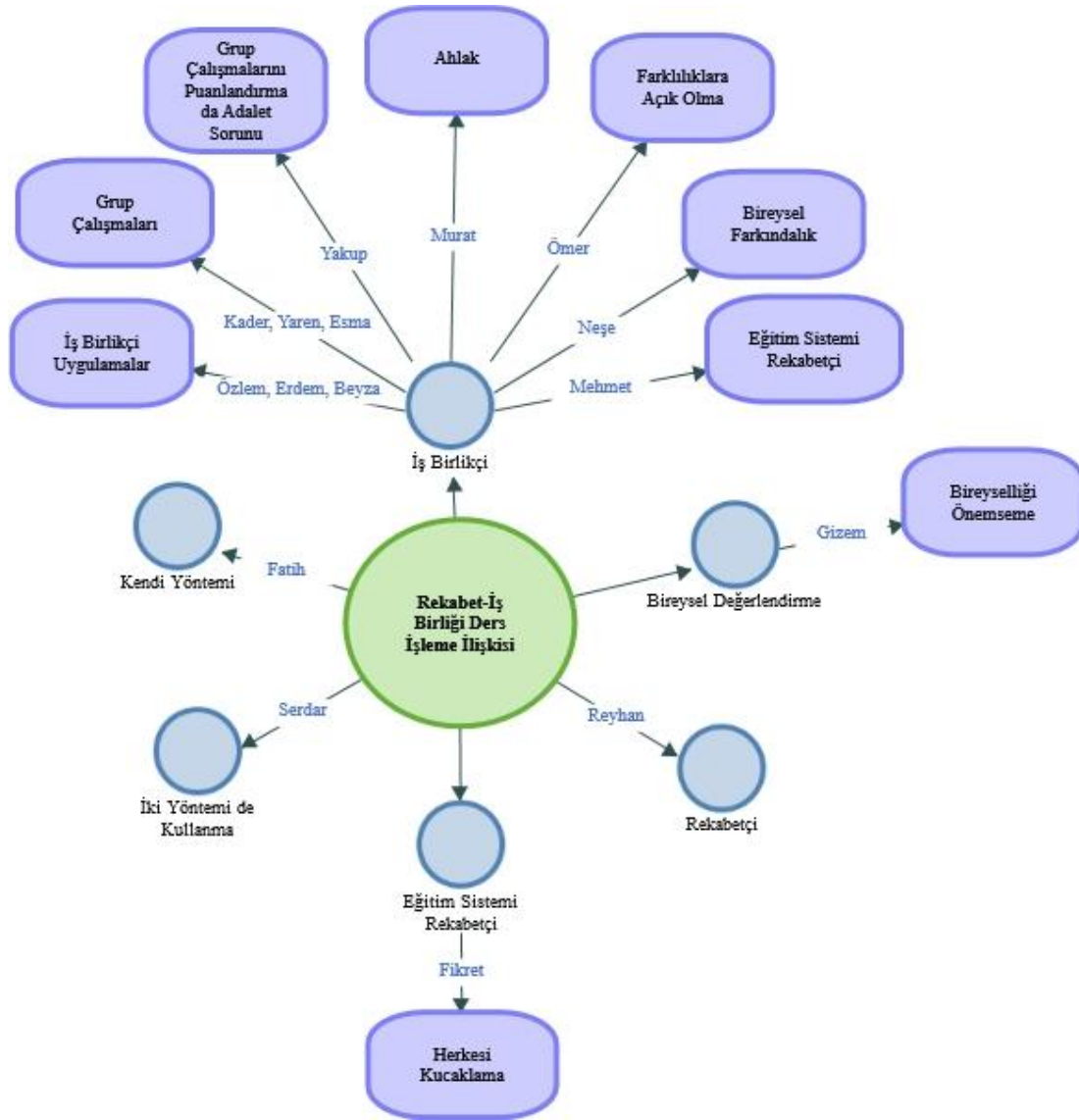
Eski Usulleri Kullanma: Öğretmen merkezli bir şekilde eski usul ders işlediğini belirten Fikret, dersle ilgili daha ziyade bilgi boyutunda içerikleri sunduğunu ifade ederek bunun tüm zekâ türlerine hitap edeceğini dile getirmektedir: “... Genelde ha şöyle, hani bu farklı zekâ türlerine göre değil de anlayabilecekleri seviyede, ilgi duyabilecekleri konular getirerek şey yapıyoruz, ama o biraz daha böyle etkinliklerle ilgili olabilecek şey o da bizde yok maalesef (güldü). O etkinlik boyutu yok. ... Biz daha çok şey boyutunu hani bilgi boyutunda neler katabiliriz, yarın öbür gün hayatta belki gücümle oradan ona bir yol açabilir. O boyutta hareket ediyoruz. O da bütün zekâ türlerine hitap ediyor herhâlde.”

Öğretmenden Ötürü Uygulanmama: Öğretmenlerin bu gibi konularda eğitilmeden sınıfa gittiğine işaret eden Yakup, öğretmenden ötürü çoklu zekâyâ yönelik uygulamalarının ders işlerken dikkate alınmadığını düşünmektedir: “Valla o, çok uygulandığını zannetmiyorum. ... Öğretmenler bu şekilde eğitilerek sınıflara gelmediği için şimdi işte matematiksel zekâ efendim, müzikal zekâ, tabi şey, sosyal zekâ, sözel zekâ, şu, bu bir sürü 12 tane çeşidinden bahsediliyor zekânın. Bu zekâlara

göre soru sorma ya da işte ders anlatma. Bunlara ne kadar hâkim öğretmen? Değil. Yani değil. Tepeden inme programı getiriyorsun sen, al diyorsun uygula diyorsun. ...”

3.5.3.3. Rekabet-İş birliği ve Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin kendini gerçekleştirme ve ideolojik yaklaşımlarıyla ilgili düşüncelerindeki tutarlılığı görmek amacıyla onlara “Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve kendi kendilerine yeterlilik kazanmaları için ders işlerken daha çok rekabetçi öğretim yöntemlerinden mi yoksa iş birlikçi öğretim yöntemlerinden mi yararlanırsınız?” ve “Derste kullandığınız yöntem ve teknikler üzerinden açıklar mısınız?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 33’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu, *iş birlikçi* yöntemleri tercih ettiğini ifade etmiş, ancak düşüncelerini açıklarken farklı hususlara değinmiştir. *Bireysel değerlendirme, rekabetçi, eğitim sistemi rekabetçi, iki yöntemi de kullanma* ve *kendi yöntemi* kategorilerinde ise birer öğretmen düşüncelerini dile getirmiştir.



Şekil 33. Rekabet-iş birliği ve ders işleme ilişkisi

İş birliği: Öğretmenlerin çoğu, derslerinde *iş birliği* yöntemler kullandığını belirtmekte; farklı noktalara temas ederek düşüncelerini ifade etmektedir. Derslerinde *iş birliği uygulamaları* tercih eden Özlem, sınıf içi etkinliklerin yanı sıra sınıf dışı ortamlarda da sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla etkinlikler yaptığını ifade etmektedir: “... Daha çok birlikte bir şeyler yapabildikleri etkinlikleri daha çok yapıyorum. ... Ders dışı bile olsa beraber bir çay içeceksek, bir kahve içeceksek, tatlı yiyeceksek herkesin katılmasını sağlıyorum, öyle ayrılmayı hiç sevmiyorum bir kişi bile olsa. Hatta sınıfça etkinlik yaptığımızda bir kişi bile ben katılmam diyorsa yapmıyoruz, herkesin ortak olacağı bir şey yapmaya çalışıyoruz öyle.” İşbirlikçi

yöntemler kullandığını belirten Erdem, bunun nedenini öğrenciler arasında kötü duygu ve yaklaşım gelişmesini istememesine bağlamaktadır. Beyza da iş birlikçi yöntemler kullanmaktadır.

İş birlikçi yöntemleri kullandığını ifade eden Kader, *grup çalışmaları* yaptırdığını dile getirmektedir. “İşbirlikçi. Ya mesela grup ödevleri veriyorum. ... Çok ödev vermiyorum, ama mesela bir işte sosyal etkinlik yaptığınızda ya da işte performans ödevi, proje ödevi verdiğimde daha çok hani grupla beraber yapmaları ya da mesela bir slayt hazırladığında, ders hazırlattığımda, ders sunumu yapmaları gerektiğinde hani grupça yapmalarını teşvik ediyorum. ... Rekabetçi değil asla.” Yaren de öğrencilere grup çalışması yaptırmayı tercih etmekte, ayrıca rekabetçi yöntemlerin öğrenciler arasındaki huzuru kaçırdığını söyleyerek artı eksi gibi uygulamalardan da kaçındığını belirtmektedir: “... Mesela bazen 2 kişilik, 3 kişilik gruplar yapıp ciddi çalışma yaptıracağımda şeyi engellerim mesela; kendi aralarında işte herkes istediği 2 kişiyle, 3 kişiyle grup olmasın, herkes birbirini tanıсын, birbirleriyle arkadaş olsunlar diye kendim onları dağıtıp böyle hani hizip hizip bölünmesinler kendi arkadaş gruplarıyla değil de karışık gruplansınlar, böylelikle daha hani birbirlerini tanımış olurlar, biraz daha belki aralarındaki ilişkileri düzelir diye özellikle kendim gruplandırmalar yaparım ki o aralarındaki şeyi engelleyip yani iş birlikçilik benim için çok önemli hakikaten. Çocuklar arasında bir rekabet olmasını istemiyorum, elimden geldiği kadar da o rekabeti engellemeye çalışırım.” Esma da öğrencilerine grup çalışmaları yaptırmaktadır.

İşbirlikçi yöntemleri tercih eden Yakup, *grup çalışmalarını puanlandırırken çok adil sonuçların elde edilmediğini* düşünmesine rağmen yine de iş birlikçi yöntemleri kullanmaktadır: “Yani iş birlikçi daha şeydir, çocuklara. Ama orada da işte şöyle sorunlar çıkıyor; Fransız’ın biri demiş, en iyi komisyon tek kişilik komisyondur. Şimdi birisine yıkıyorlar, diğerleri hep çocukların hepsi bunu da söyleyemiyor tabi. Ama yapılan proje ya da çalışmadan herkese yakın ya da eşit bir şey takdir ediyorsun karşılık. Çok şey olmuyor, sağlıklı olmuyor. Ama yine tercihimiz bu iş birlikçi.”

Rekabeti notlandırmayla ilişkilendiren Murat, derslerinde notu ceza aracı olarak kullanmadığının, kendisi için *ahlakın* önemli olduğunu altını çizmekte ve iş birliğini merkeze aldığını dile getirmektedir: “Bana hazırladıkları paylaşma ortamı merkezli bakış, rekabetten çok, notu bir kenara ittiğinizde, onları birbiri ahlak, erdem

konusunda birbirini destekleyecekleri bu konuma geçiriyor. ... Notun Murat Hoca, öğretmen için öncelikli olmadığını, önceliğin erdem, kişiliğin, nezaketin, hanımefendiliğin, beyefendiliğin olduğu bilincini öğrenciye vermeye çalışıyorum. Bilgi bile bunun ikinci planında.”

Rekabetin öğrenciler arasında ötekileştirmeye neden olacağını ve DKAB derslerinde rekabetçi yöntemlerin işlevsiz kalacağını belirten Ömer, *farklılıklara açık olmanın* altını çizmekte ve bunu sağlamak için iş birlikçi yöntemleri tercih etmektedir: “... Bir insanın nasıl düşündüğünü de bilmeliyim, inanmayan bir insanın da nasıl düşündüğünü görmeliyim. Bu empati bizi içinde bulunduğumuz duyguda daha derinleşmemize, eğer inancımız varsa inancımızı daha da sağlamlaştırmamıza, eğer inanıyorsak da kafamızda soru işaretlerinin oluşmasına sebebiyet verir diye bu anlamda rekabetçi değil de daha iş birlikçi.”

Bireysel farkındalığa dikkat çekerek iş birliği doğrultusunda ders işlemeye önem verdiğini dile getiren Neşe, yeni neslin karakter özelliklerinin farklılığına dikkat çekmektedir: “... Bireysel farkındalıklarıyla beraber iş birliği yapmalarını, yardımlaşmalarını öğretmek lazım. Çünkü çok narsist, çok bencil, çok ukala, zaten ateizmin, deizmin sebebi de o. Tanrıyı bile tatmamak istiyor. Kendisini tanrı zannediyor. Yeni nesil öyle geliyor, o yüzden iş birliğini kullanmak şu an eskisinden olduğundan çok daha önemli.”

Mehmet, *eğitim sisteminin rekabetçi olmasına karşın iş birliğini tercih etmektedir*: “... Genel itibarıyla eğitim sistemi rekabetçi bir anlayışa dayalı öğrenciler de biraz bu şekilde yetiştirildikleri için, eee, mesela bütün derslerde aynı rekabetçi tutumu sergilemek istiyorlar. Ama din eğitimi alanında pek doğru bir yaklaşım olduğunu düşünmüyorum. Zaten biz o rekabetçi anlayışın bir süre sonra farklı olumsuz duygulara evrilmesini bir şekilde önlemek için uğraşıyoruz. O yüzden de beraber ve birlikte öğrenme yaklaşımını benimsiyorum diyebilirim.”

Bireysel Değerlendirme: Bireyselliği önemseyen Gizem, grup çalışmasının önemli olduğuna işaret etmekle birlikte bu tür etkinliklerde bazı öğrencilerin durumu suistimal edeceğini belirterek bireysel değerlendirme yaptığını ifade etmektedir: “... Grup çalışmasının da çok önemli olduğunu düşünüyorum, ama grup çalışmalarında genelde iş bir ya da birkaç öğrenciye yıkılıyor. 6 kişilik grupta 3 kişi biraz daha şey, ha tabii ki çok, çok iş birliği yapanlar da vardır, ama bireyselliği sanırım

destekliyormuşum (güldü) şu an onu fark ettim. Şey gibi geliyor bir de günün sonunda ne kadar arkadaşlıkları devam etse bile kendi yollarını çizecek bu çocuklar; belki biri birinin yeteneğini baskılıyor ya da belki biri birine destek oldu ama daha iyi şey yapmak istiyor ya da şunu da gördüğüm noktalar oldu. Hani başka derslerden duyduk da; hocam işte biz grup ödevi yaptık, ben slaytı çok güzel hazırladım, anlatım işte şu arkadaşımızdaydı, o kâğıda baktığı için ben de düşük aldım, ama ben ödevimi, yani bana düşen kısmını yapmışım, çok güzel slayt. ... O yüzden de bireysel, yani birlikte yapsa bile değerlendirmeyi bireysel tercih ediyorum.”

Rekabetçi: Öğrencilerin kendi aralarında birbirlerine güvenmediklerini belirten Reyhan, güven probleminden ötürü iş birlikçi yöntemlerden ziyade rekabetçi yöntemleri kullandığını dile getirmektedir: “Rekabetçiye yer vermek zorunda kalıyorum. Çünkü iş birlikçiye önem vermiyorlar. Yani en yakın arkadaşın kim bu sınıfta diyorum bazısına, diyor ki; okul bitti mi benim bunlarla işim olmaz. ... O yüzden rekabet bir tık daha önde benim için. Yani bak o söyledi, o doğruyu söyledi, ben de söyleyebilirim ya da o yazdı sen niye yazmıyorsun daha itici oluyor bunlarda, iş birliğine yoklar. Birbirlerine güvenmiyorlar çünkü...”

Eğitim Sistemi Rekabetçi: Tasavvufa ilgili olan Fikret, konuya bu açıdan yaklaşmakta ve eğitim sisteminin rekabet merkezli olmaya yönlendirdiğini, ancak kendisinin *herkesi kucaklayan* bir tavra sahip olduğunu ifade etmektedir: “Rekabet ortamı zaten maalesef eğitim sisteminin bu öğrenciler üzerinde şey yaptığı bir durum. Yani bu sınav sistemleri ve şimdi yeni değiştirmeye çalışıyorlar. Bu çoktan seçmeli test usulü sınavlar, eee, işte bunlar hâliyle öğrencide şeyi de öldürüyor, yani hayal kurmayı, işte düşünme melekelerini kaybettiriyor. Hani ne rekabete şey yapılabilir ne de iş birlikçi, belki olabilir. ... Genel bir şey vermeye çalışıyoruz, yani kimseyi dışarıda bırakmadan, kimseyi ötekileştirmeden zaten yeterince ötekileştirilen bir toplumda yaşıyoruz. Biz hani Hz. Mevlana’ya atfedilen bir söz var ya hani ne olursan ol gel. Yani o, biz ona artık işte deist de olsa ateist de olsa gel, yani o anlayıştaysız. Yeter ki çocuk o şeyi, iletişimi yakalasın, şey yapsın.”

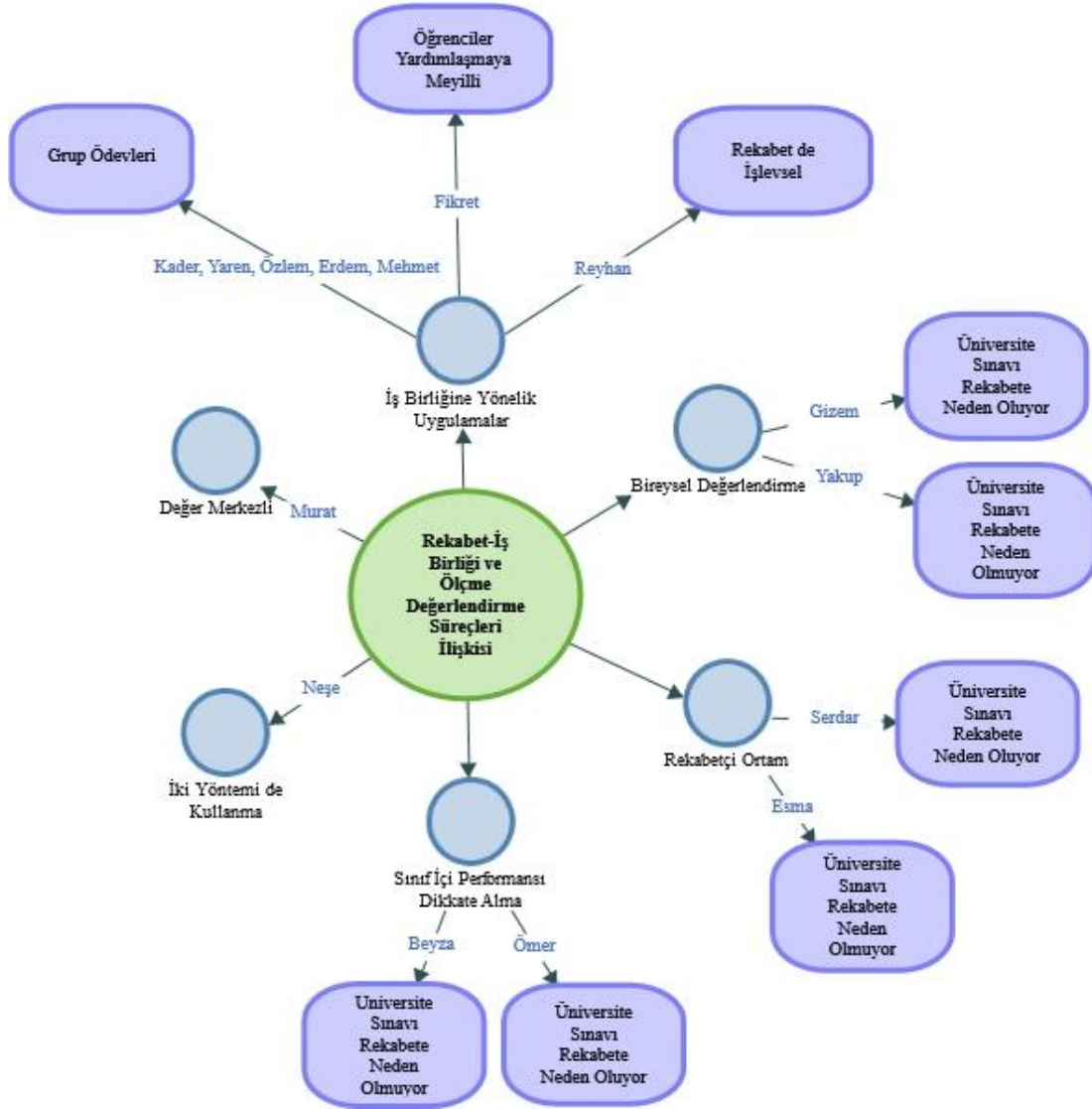
İki Yöntemi de Kullanma: Rekabete ve iş birliğine dayalı yöntemlerin her ikisini de kullandığını ifade eden Serdar, sınıfın yapısına göre tercihte bulunduğunu dile getirmektedir: “...Bir sınıf vardır, çok canlıdır; bir sınıf vardır, yani hiç, orada bir ruh beden yoktur, yani sıfır bir atmosfer var. İkisinde farklı uygulama tarzına

geçiyorum ben. Yine sınıfta atmosferi iyiye enerji iyiye o sınıfta iş birlikçi veyahut da rekabetçiye başvurabiliyorum. İkisini de kullanabiliyorum orada, o sınıfta. Daha çok rekabetçi oluyor; aaa sen yapmışsın, atıyorum soruyu bildi artı veriyorum, ben de yapayım diyor diğer öğrenci, ben de artı alacağım hocam diyor. Veyahut da soruyu biliyor çikolata alıyorum öğrenciye, hocam ben de alırım diyor, ben de bilirim diyor. Burada rekabetçi yapıyorum, ama bazen ödev veriyoruz, grupsal veriyoruz, hocam grup olarak yapabilir miyim, mesela cami gezme ödevleri falan oluyor. Hocam grupla gezelim. ... İkisini de kullanıyoruz sınıfın durumuna göre değişiyor.”

Kendi Yöntemi: Fatih, “Kendi yöntemlerimle” diyerek soruyu gülerek cevaplamaktadır.

3.5.3.4. Rekabet-İş birliği ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri İlişkisi

Öğretmenlerin kendini gerçekleştirme teması bağlamındaki görüşlerinin ölçme değerlendirme süreçlerindeki yansımaları görmek amacıyla onlara “Sizce ölçme değerlendirme süreçlerinde esas aldığınız uygulamalar öğrencilerin rekabet merkezli mi yoksa iş birliği merkezli mi olmasını sağlıyor?” ve “Uygulamalarınızdan hareketle açıklar mısınız?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 34’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu, önceki başlıkta da olduğu gibi *iş birliğine yönelik uygulamaları* tercih etmiştir. Bazı öğretmenler, *bireysel değerlendirmeye* önem verirken bazıları, *rekabetçi ortamın* varlığına işaret etmiş; bazıları da *sınıf içi performansı dikkate almıştır*. Öğretmenlerden biri, *iki yöntemi de kullanırken* biri de *değer merkezli* yaklaşım benimsemiştir.



Şekil 34. Rekabet-iş birliği ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi

İşbirliğine Yönelik Uygulamalar: Öğretmenlerin bazıları, *iş birliğine yönelik uygulamaları* tercih ettiğini belirtirken farklı noktaları dikkat almaktadır. Soruyu performans ödevleri üzerinden cevaplayan Kader, *grup ödevleri* verdiğini ve bu şekilde puanlama yaptığını ifade etmektedir: “İşbirlikçi. Yani mesela yeni en son performans ödevi olarak camiye gidip işte orada imamla konuşma gibi bir ödev verdik, fotoğraf çekme gibi. ...” Rekabete karşı olduğunu belirten Yaren, rekabetin öğrenciler arasında huzursuzluğa neden olduğunu düşünmekte; öğrenciler arasında iş birliğini sağlayacak uygulamalarla grup çalışmaları yaptırmaktadır. Kendi çalıştığı orta düzey başarıya sahip öğrenci kitlesi arasında DKAB sorularının üniversite sınavında çıkmasının rekabete neden olmayacağını ifade eden Yaren, buna karşın başarılı

öğrenci gruplarında rekabeti beraberinde getireceğini dile getirmekte, ayrıca üniversite sınavında DKAB sorularının çıkmasının derse olan ilgiyi artırdığına dikkat çekerek önemli gördüğünü dile getirmektedir: “... Mesela orta ve ortanın altındaki öğrenciler için herhangi bir anlam ifade etmiyor. Ama şöyle yine de iyi ki var. Çünkü bizim dersimizin lise öğrencileri açısından biraz daha böyle ilgilerini çekme sebeplerinden biri de üniversite sınavında çıkacak olması. Çünkü mesela matematik çok önemli onlar için. Çünkü üniversite sınavında çok çıkacak...” Özlem de öğrencilerin rekabeti kaldırabilecek olgunlukta olmadığını belirterek iş birlikçi uygulamaları kullanmakta; ayrıca üniversite sınavında DKAB sorularının çıkmasının rekabete neden olmadığını ifade etmektedir. Erdem ve Mehmet de öğrenciler arasında iş birliğini sağlayacak ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih etmektedirler.

Ölme değerlendirme süreçlerinde öğrencileri arasında rekabet olmadığına işaret eden Fikret, gülerek sınavda *öğrencilerin yardımlaşmaya meyilli* olduğunu ifade etmekte, öğrencilerin daha çok üniversite sınavına odaklandıklarını belirtmekle birlikte üniversite sınavında çıkan DKAB sorularını ciddiye almadıklarını dile getirmektedir: “... Birbirlerine yardım etmeyi çok seviyorlar yani o, sınav mevzubahis olunca. Ama rekabet ortamı, şey yok bunlarda hani ben 90 aldım, o niye 100 aldı; ben niye alamadım gibi çok şeyleri yok yani. Biraz daha bunlar üniversite sınavına odaklandıklarından dolayı buradaki notları çok şey yapmıyorlar. ... Bir de üniversite sınavında bir soru soruyorlar, bir 3-5 tane soru soruyorlar. Gerçi çocukların da çok ciddiye aldığı da yok zaten. Yani şu anda 12’ler o sınava hazırlanıyor, bakıyoruz Din Kültürü sorunlarını çözümüyorlar. Hâlbuki 5 soru nelere mal olacak, ama kestiremiyorlar.”

Ölme değerlendirme süreçlerinde iş birliğini esas alan Reyhan, performans ödevlerinde Fikret gibi öğrencilerin birbirlerinin ödevlerini kopyalamayı iş birliği olarak değerlendirirken sınavlarda ise en yüksek notu alana çikolata gibi hediyeler vererek öğrencilerin dikkatini çektiğini ve bu anlamda *rekabetin de işlevsel* olduğunu dile getirmektedir: “Performans ödevleri olarak düşünürsek iş birliği, çünkü birbirlerinden bakıyorlar (güldü). Biri yapar, diğeri kopyalar. Ama sınav olarak baktığında ben şöyle yapıyorum; ... Dedim ki sınavdan en yüksek alana çikolata getireceğim. İlk çok takmadılar, ben size şey, çikolata alayım, siz bana 100 verin falan dediler, ilk çok şey yapmadı. Ama sonra mesela sınav bitti ve ben sözümü tuttum

çikolatayı götürdüysem her seferinde en yüksek alana bu defa a hoca çikolata gerçekten getiriyormuş. ... Bu öğrenci hiç değer görmemiş aslında. Biraz değer gösterdiğimde çok mutlu oluyor. O çikolatayı ona vermek bile onun için bir değer. Bu yüzden onu gördüklerinde şey yapıyorlar. A o, çikolata almış bir dahakine ben yüksek alayım, ben çikolata alayım. ... O yüzden ölçme değerlendirmede rekabet de işe yarıyor yani.”

Bireysel Değerlendirme: Bazı öğretmenler, *bireysel değerlendirmeye* önem verirken, farklı hususlara da dikkat çekmektedir. Soruyu performans ödevleri üzerinden yanıtlayan Gizem, önceki başlıkta da ifade ettiği gibi grup ödevleri verdiğini, ancak bireysel değerlendirme yaptığını dile getirmektedir. *Üniversite sınavında DKAB sorularının olmasının rekabeti beraberinde getirdiğini* düşünen Gizem, bunun öğrencilerin dersi ciddiye almasına da katkı sağladığını belirtmektedir: “Bence rekabetin dışında DKAB sınavının üniversite, sorularının çıkması 12. sınıflar için biraz önemsiyorlar. Yani çıkmasaydı 5 tane soru, şu an ben sana samimi bir şekilde 12’lerdeki DKAB dersinin nasıl işleneceğini söyleyeyim; biz oturacağız, onlar test çözecekti. ... Öğrenciler arasında rekabete şu yönde; onlar soruları yanlış yaptığını hocam, ki bu da yine yakın zamanda 4 yanlış 1 doğru yapmışım, bu sefer işte sen dinsiz misin, sen nasıl. Bu tepki birazcık yoruyor.”

Performans notlarında grup çalışmalarına yer verebileceğini belirten Yakup da bireysel değerlendirme yaptığını ifade etmekte; ancak *üniversite sınavında DKAB sorularına yer verilmesinin rekabete neden olmadığını* dile getirmektedir.

Rekabetçi Ortam: Öğretmenlerin bir kısmı da *rekabetçi ortamın* varlığına işaret etmekte ve farklı hususlar üzerinden düşüncelerini açıklamaktadır. İşbirlikçi yöntemlerin azlığına dikkat çekerek ölçme değerlendirmede rekabetin olduğunu söyleyen Serdar, aynı zamanda eğitim sisteminin de rekabete sürüklediğini dile getirmektedir: “Bunlar daha çok bizim branş bazında baktığımız zaman rekabetçi tarzda ilerliyor. İşte ölçme değerlendirme yapıyoruz, işte notlarına baktığımız zaman aaa o, benden yüksek almış, o diyor benden yüksek almış, ben de alayım. Diyerek de aslında rekabetçiye yöneliyor, yönlendiriyor bizi, iş birlikçi değil de. Zaten iş birlikçi yöntem çok az, hani okulun genel profiline baktığımız zaman da az hocam. Çünkü eğitim sistemi buna izin vermiyor. Yarış var, bu yarışta da iş birlikçi değil de daha çok rekabetçi bir yarış var. Öne geçeyim, ben öne geçeyim bu tarz yani.” Üniversite

sınavında DKAB sorularının çıkmasının öğrenciler nazarında dersinin önemsendiğini belirten Serdar, aynı zamanda *rekabete neden olduğunu*, hatta kendisinin de bu rekabete sevk ettiğini ifade etmektedir: “... biz de buna sevk ediyoruz öğrencilerimizi. Sınıfta o gün sınav olacaktı, dedim ki beşte beş yaparsanız benden çikolatayı alırsınız. Yapanlar da oldu, çikolatayı aldı. Yani bu aslında bir rekabet. Bu da bizim dersimize daha bir önem vermelerini gerektiriyor. ...”

Esmâ da Serdar gibi ölçme değerlendirme sürecinin not odaklı olduğu için rekabete neden olduğunu belirtmekte; ancak ondan farklı olarak sorular çok kolay olduğu için *üniversite sınavının rekabete neden olmadığını* ifade etmektedir: “Olmuyor, çünkü çok kolay. Yani hep yorum soruları olduğu için. Mesela üniversiteye hazırlanan öğrencilere ben biraz anlatıyordum. Bakıyordum çoğu cevaplıyordu. Çünkü çok kolay sorular. ... Zor da olabilir diyorsun, hani çünkü çocuklarımızın anladığı dil, bu. ... İşte zorlaştırılsın diyenler var, çünkü din dersine dikkate almıyorlar diyenler var. ... Sadece şu derslere dikkat ediyorlar; matematik, fizik, kimya. ...”

Sınıf İçi Performansı Dikkate Alma: Öğretmenlerin bir kısmı, *sınıf içi performansını dikkate almakla birlikte* farklı noktaları gündeme getirmektedir. Öğrencinin performansının kendisi için yeterli olduğunu ifade eden Ömer, önceki temalardaki fikirlerini destekleyecek şekilde düşüncelerini dile getirmekte; *üniversite sınavında DKAB sorularının çıkmasının rekabete neden olduğunu* ve derse ilgiliyi artırdığını söylemektedir: “... Öğrencinin performans göstermesi yeterlidir benim için, içeriğe çok bakmıyorum. ... Ölçme değerlendirmede esas mesele öğrencinin etik, ahlak kurallarına akademik o sınır sınırlara riayet ettiği ölçüde içeriğine bakmadan yani içsel hesaplaşmalarına, inanç düsturlarına bakmadan hareket etmek. ...”

Soruyu sözlü notu üzerinden cevaplayan Beyza, sınıf içi performansı dikkate almakta ve *üniversite sınavında çıkan DKAB sorularının öğrenciler arasında rekabete neden olmadığını* ifade etmektedir: “Şöyle, sözlü notunda ben sadece sınıf içi performans, dersimi dinliyor muydu, katılıyor muydu? Bu şekilde ben. Başka hiçbir şeyi değerlendirmiyorum yani. ... Ders içi performans. Zaten bir tek kendi kanaat notumu burada sınav notunda pek bir değişiklik yapmıyorum. ... Hiç üniversite sınavında aa DKAB varmış, biz buna çalışalım falan yok.”

İki Yöntemi de Kullanma: Öğrencinin yapısına dikkat çeken Neşe, duruma göre ölçme değerlendirme süreçlerinde iki yöntemi de kullandığını belirtmektedir: “...

Çocuk bireysel ve narsisizme daha yakınsa onu özellikle iş birlikli bir şeye sokuşturuyorsunuz. Ama çocuk zaten paylaşım konusunda bir sıkıntı yaşamıyorsa ve bireyselde çok parlaksa kendi kendine yapabileceği bir ödev varsa onu bireysel ödevlendirmeye çalışıyorsunuz. O, orada bireysel devam ediyor. O, yine çocuğu tanımakla alaka.”

Değer Merkezli: Notlandırma sistemini rekabet aracı olmaktan çıkaran Murat, bunun çalıştığı okul türüyle bağlantılı olduğunu ifade etmekte ve değer merkezli yaklaştığını söylemektedir: “... Bu biraz da benim okulumun konseptiyle alakalı tekrar ediyorum. Yani (...), oraya giden çok, notunu çok önemsemmez. Yani çocuklara not için bile kitabı okutamıyoruz yani. ... Bu çocuklar öyle notu; o şunu almış, bu bunu almış çok da çocukların umurunda değil. ... Çocuğun, tabii çocuğun okula geliş amacı başka. Bu çocuğa, çocuk okulun %95’i için not önemli değilse biz o zaman çocuklara başka bir yerden dokunmak, başka bir şeyi merkeze koymak zorundasınız. O zaman da erdem, insan olmak, o paylaşım ortamını, değerleri ön plana çıkarıyorsunuz.”

3.5.4. Tema Değerlendirmesi

Son yıllarda insanlığın yaşadığı genel değişimlerle birlikte eğitimde kabul gören felsefe ve yaklaşımlarda değişiklikler yaşanmaktadır. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde de 2000’li yıllardan önce bireyin arka planda tutulduğu ve otorite tarafından şekillendirildiği davranışçı yaklaşımın benimsendiği; 2000’li yılların başlarından itibaren ise bireyin öncelendiği ve yeteneklerinin geliştirilmeye çalışıldığı yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir dönüşümün olduğu görülmektedir. Eğitim felsefesinde ve yaklaşımında yaşanan bu değişimler; bireye ve topluma bakış ile bireyden ve toplumdan beklentileri görmemizi de sağlamaktadır. Bu durumun izlerine 2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinde de rastlamaktayız.

2018 DKAB Öğretim Programı’nı kendini gerçekleştirme teması perspektifinden incelediğimizde bireysel farklılıkların ve gelişim dönemi özelliklerinin önemsinmesi ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine imkân sunulması gibi birey merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren içeriklere göz ardı edilemeyecek miktarda yer verildiği; toplum merkezli ideolojik unsurların ise bulunmadığı dikkat çekmektedir. Değerlendirmeye aldığımız ders kitaplarında da

Program'ı destekleyecek şekilde birey merkezli ideolojik unsurların toplum merkezli ideolojik unsurlara nazaran daha ağırlıkta olduğu; buna karşın ders kitaplarındaki kendini gerçekleştirmeyle ilgili içeriklerin Program'daki yoğunluğu karşılama noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu da kendini gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerini bireyi merkeze alarak açıklamakta; öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri noktasında çoklu zekâ kuramını dikkate aldığını belirtmektedir. Anlaşılabacağı üzere kendini gerçekleştirme bağlamında öğretmenlerin düşüncelerinde de birey merkezli ideolojik unsurlar ön plana çıkmaktadır. Buna karşın rekabet ve iş birliği noktasında öğretmenlerin önemli bir kısmının iş birliği yöntemlere müracaat ettiğini ifade etmesi; Program ve ders kitaplarından farklı olarak öğretmenlerde toplum merkezli ideolojik unsurların izlerine de rastlandığını göstermektedir.

Kendini gerçekleştirme temasıyla ilgili verileri; *bireysel farklılıklar ve gelişim dönemi özelliklerinin dikkate alınması, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine imkân sunulması, çoklu zekâ kuramının benimsenmesi* ve *rekabet-iş birliği* bağlamında yorumlayabiliriz.

Kendini gerçekleştirme teması bağlamında değerlendirdiğimiz 2018 DKAB Öğretim Programı'nda *bireysel farklılıkların ve gelişim dönemi özelliklerinin dikkate alındığını* söyleyebiliriz. Nitekim DKAB öğretim programlarıyla ilgili kapsamlı değişikliklerin 2000 yılından itibaren yapılmaya başlandığını belirten Ev,⁶⁰⁵ bu tarihten sonraki programlarda öğrenci merkezli, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve farklılıklarını dikkate alan yaklaşımların benimsendiğini ifade etmektedir. Öğrenme yaklaşımlarında yaşanan dönüşümle birlikte bireysel farklılıklara önem verme ve öğrenci merkezli öğrenme gibi yeni yönelişlerin varlığına dikkat çeken Yılmaz,⁶⁰⁶ dinin insanın kendini tanımasına fırsat sunması gibi DKAB derslerinin de bu anlamda işlevsel olduğuna işaret etmekte; din öğretiminin geleneksel eğitim ve din öğretiminden izler taşımasıyla ilgili yapılan eleştirilerden hareketle eğitimdeki yeni yaklaşımlar doğrultusunda öğretim programlarının güncellenmesi gerektiğini düşünmektedir. Yılmaz'ın önerdiği

⁶⁰⁵ Halit Ev, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programları", *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı (Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021), 323, 336.

⁶⁰⁶ Bk. Remziye Yılmaz, "Öğrenme ve Öğretmen Süreçlerinde Öğreneni Merkeze Alan Yaklaşımların Din Öğretiminde İşe Koşulması", *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri ve Tartışmalar* (Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası, 2005), 543-549.

durumun 2018 DKAB Öğretim Programı'nda karşılık bulduğunu söyleyebiliriz. Zira Program'da öğrencilerin kendilerini keşfetmesine ve geliştirmesine olanak sağlayan yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Buna karşın incelediğimiz ders kitaplarında Program'da bireysel farklılıklara yapılan vurguların altını dolduracak yeterlikte içeriğe yer verilmemiştir.

Öğretmenlerin çoğu, kendini gerçekleştirmeyi daha çok bireyle ilişkilendirmekte ve ders işlerken öğrencilerin ilgi ve meraklarını merkeze almaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin Program doğrultusunda öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştığını; ayrıca öğretmenlerin söylemlerinde birey merkezli ideolojik unsurların baskın olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu durumun okul, sınıf ve öğrenci profiline göre öğrenme süreçlerinde değişiklikler gösterdiğini belirtmek gerekir. Çünkü bazı öğretmenler, düşünsel anlamda öğrencilerin farklı ilgilerinin önemli olduğunu ve buna uygun şekilde ders işlemek istediğini belirtse de bu duruma uygun bir zemin olmadığı için arzuladığı şekilde ders işleyemediğini dile getirmektedir.

2018 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nın ölçme değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıkların gözetilmesine yönelik yaklaşımların benimsendiğine dikkat çeken Aşlamacı,⁶⁰⁷ eğitim sistemindeki ölçme değerlendirme süreçlerinin daha ziyade bilişsel becerileri ölçmeye odaklandığını ifade ederken uygulama süreçlerinde 21. yüzyıl beceri ve yeterliklerinin ölçülmesinin yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bankacı eğitimin din eğitime tezahürlerinden birinin standart ölçme ve değerlendirme mantalitesi olduğunu vurgulayan Çetin ve Nazıroğlu⁶⁰⁸ da böyle bir ölçme değerlendirme sisteminde insanların bireysellik ve özgünlük gibi niteliklerinin normal dışı kabul edilerek başarısız olarak kodlandığını ve kitlelerin standart tepkiler veren robotlar hâline getirildiğini ileri sürmekte; ayrıca DKAB öğretmenlerinin boşluk doldurma, çoktan seçmeli test gibi geleneksel teknikleri daha sık kullandıklarını ifade etmektedirler. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma durumları

⁶⁰⁷ Aşlamacı, "2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi", 364, 366.

⁶⁰⁸ Bk. Mustafa Çetin - Bayramali Nazıroğlu, "Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye'de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 51 (2022), 214-216.

üzerinde çalışan Karbeyaz,⁶⁰⁹ “süreninin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, kaynakların eksikliği, öğretmenlerin konuya uygun soruların yazmasında eksikliği, ürünlerin değerlendirmesinin zaman alması” gibi engellerden ötürü öğretmenlerin bu yöntemleri az kullanıldığını belirtmekte; benzer şekilde Çakmak⁶¹⁰ da DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlar arasında öğrenci ve velilerin merkezi sınavları önemsemesi, ders süresinin yetersizliği, ölçme araçları hazırlamanın uzun zaman alması gibi noktaların ön plana çıktığı sonucuna ulaşmaktadır. Görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmı da dikkat çekilen noktalara temas ederek MEB tarafından 2023 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği’ne⁶¹¹ göre ortak yazılı sınav uygulamasının sınav yapma süreçlerinde birtakım sınırlılıklara neden olduğunu ifade etmektedir. Akademik başarısı yüksek okullarda görev yapan bazı öğretmenler, bu uygulamanın öğrencilerinin seviyesinin altında kaldığını belirterek bu sistemin kendisini sınırladığını dile getirmekte; akademik seviyesi düşük okullarda görev yapan bazı öğretmenler ise yeni sistemin öğrenci profilini zorladığının altını çizerek sürecin uygulama güçlüğü üzerinde durmaktadır. Ölçme değerlendirme süreçlerinde uygulamaya giren yeni sistemde farklı düzeylere yönelik seçeneklerin olması bireysel farklılıkların dikkate alındığını göstermesine rağmen öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde öğrencilerine uygun olacak yöntem kullanamaması bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Program’da kendini gerçekleştirme bağlamında *öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine imkân sunulduğu* görülmektedir. Bu kapsamda hem Program’ın giriş bölümlerinde hem de sınıf düzeylerine ilişkin bölümlerde buna olanak sunan bir hayli içeriğe yer verilmektedir. Program’da yetkinliklere alan açılması, bu noktada karşımıza çıkan en somut içeriklerdir. 2018 DKAB dersleri öğretim programlarında

⁶⁰⁹ Pervin Karbeyaz, *İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Osmaniye İli Örneği)* (Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 77.

⁶¹⁰ Alaaddin Çakmak, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 176-177.

⁶¹¹ Bk. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (MEBÖDY), *Resmî Gazete* 32304 (9 Eylül 2023).

sekiz yetkinliğe yer verildiğini belirten Aşlamacı,⁶¹² buna karşın bu yetkinliklerin aynen tekrarlandığını, din öğretimine özgü yetkinlik ve becerilerin bulunmadığını ve bu nedenle programlarda beceri temelli yaklaşıma yeterince yer verilmediğini ileri sürmektedir. Ortaokul DKAB ders kitaplarındaki etkinlikleri anahtar yetkinlikler bağlamında inceleyen Açıkmeşe,⁶¹³ ders kitaplarındaki etkinliklerin anahtar yetkinliklere dengeli dağılmadığını ve bazı yetkinlik alanlarındaki etkinliklerin daha yoğun olduğunu altını çizmekte; her sınıf düzeyinde benzer tarzda etkinliklerin yoğunlukta olmasını olumsuz bir durum olarak yorumlarken öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alarak hazırlanacak etkinliklerin daha faydalı olacağını ifade etmektedir.

İncelediğimiz ders kitaplarında ise Program'ın aksine öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine dair çok az içerikle karşılaşmaktadır. DKAB ders kitaplarını inceleyen Akdağ⁶¹⁴ da insan hakları sorunu olarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirmekten ziyade onları bir şeye inandırma vurgusuna çokça yer verildiğine dikkat çekmektedir. Görüştiğimiz öğretmenlerin çoğunun bu konudaki tavrı da Akdağ'ın tespitiyle örtüşmektedir. Görüştiğimiz öğretmenlerin genelinde öğrencilerin farklı özellik ve yeteneklerini önemsendiği; öğrenci profiline bağlı olarak bir kısmının bu hususları göz önünde bulundurarak ders işlediği, bir kısmının da bu minvalde ders işleyemediği görülmüştür.

2018 DKAB Öğretim Programı'nın temel felsefesi ve genel amaçlarında *çoklu zekâ kuramının benimsendiği* belirtilmekte ve bunu destekleyecek şekilde öğrencilerin bireysel farklılıklarını, gelişim özelliklerini vs. göz önünde bulunduran çeşitli içeriklere yer verilmektedir. 2010 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nı çoklu zekâ kuramı bağlamında değerlendiren Çınar,⁶¹⁵ programda çoklu zekâ kuramına uygun şekilde başta eğitim bilimsel yaklaşım olmak üzere değişikliklerin yapıldığına dikkat çekmekle birlikte öğretim programının öğelerine yönelik yapılan inceleme sonucunda

⁶¹² Aşlamacı, “2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi”, 365.

⁶¹³ Bk. Kübra Açıkmeşe Çedik, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023), 124-128.

⁶¹⁴ Bk. Akdağ, “Türkiye’de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri”, 251-259.

⁶¹⁵ Fatih Çınar, “Din Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programının Kuram Açısından Analizi ve Uygulama Örnekleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (2016), 239.

kazanımların çoğunlukla bilişsel düzeyde kaldığını, daha çok sözel ve matematiksel zekâya yönelik içeriklere yer verilerek diğer zekâ türlerinin ihmal edildiğini ifade etmektedir. 2018 DKAB Öğretim Programı'nı incelediğimizde de içerikler konusunda benzer durumun devam ettiğini, her ne kadar bireysel farklılıklara ilişkin içerikler bulunsun da çoklu zekâ kuramını destekleme konusunda yetersiz kaldığını söyleyebiliriz. Benzer durum, ele aldığımız ders kitapları için de söz konusudur. Zira ders kitaplarında da bireysel farklılıklara işaret eden, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine fırsat tanıyan, öğrencilerin kendi kendilerine yeterlilik kazanmalarını destekleyen çeşitli içerikler bulunmasına rağmen bunların sınırlı olduğu görülmektedir.

Görüştüğümüz öğretmenlerin çoğu, derslerini işlerken çoklu zekâ kuramının imkânlarından faydalandığını ifade ederken bazıları; bunun okula, sınıfa, öğretmene göre değişeceğini belirtmekte; sadece bir öğretmen, geleneksel usulleri kullandığını dile getirmektedir. Çınar⁶¹⁶ da öğrencilerin çoklu zekâ potansiyellerini geliştirme hususunda etkili bir öğretmen olmak için DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalarını ve çoklu zekâ alanlarına hitap eden stratejiler kullanmalarını gerekli görmektedir. Bu niteliklere sahip DKAB öğretmenlerinin varlığı, farklı zekâ türlerine ve seviyelerine sahip öğrencilerin DKAB derslerine ilgi duymasını sağlayabilir. Üstün zekâlı öğrencilerin DKAB dersine ilişkin genel tutumlarının olumlu olması, dersi sevmeleri, dersi sıkıcı bulmamaları, ders sürecindeki etkinlikleri önemsemeleri;⁶¹⁷ bu düşüncelerimizi desteklemektedir. İpek,⁶¹⁸ üstün zekâlı öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak için öğretim sürecinde öğretmenlerin temel alabileceği ilkelerin belirlenmesinin üstün zekâlı öğrencilerin anlaşılmasında ve desteklenmesinde işlevsel olacağını ifade etmektedir. Ders kitaplarının üstün zekâlı öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kalması⁶¹⁹ ise bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Zira incelediğimiz ders kitaplarında da bireysel farklılıklara,

⁶¹⁶ Çınar, “Din Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programının Kuram Açısından Analizi ve Uygulama Örnekleri”, 238.

⁶¹⁷ Bk. Cemal Tosun vd., “Üstün Zekâlı Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, *Amasya İlahiyat Dergisi* 15 (2020), 61-62.

⁶¹⁸ Yasemin İpek, *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Din Eğitimi Eğiticiler İçin El Kitabı* (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 119.

⁶¹⁹ Bk. Tosun vd., “Üstün Zekâlı Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, 62.

gelişim dönemlerine, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlayan içeriklere yer verilmekle birlikte bunun yetersiz kaldığını söyleyebiliriz.

Görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlama noktasında farklı yöntem, teknik ve materyaller kullandığını belirtmekle birlikte zümre arkadaşlarının çoğunun bu tarz içeriklerden yararlanmadığını ifade etmekte; öğretmenlerin bir kısmı da kendisinin geleneksel usullerle ders işlemeyi tercih ettiğini söylemektedir. Çınar'ın araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğunun da çeşitli nedenlerle ders araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanamadığına dikkat çekmesi,⁶²⁰ sınıf düzeyi ya da zamanı ne olursa olsun öğretmenlerin yöntem, teknik, materyal gibi konularda benzer tavrı sürdürdüklerini göstermektedir.

Kendini gerçekleştirme bağlamında *rekabet ve iş birliğine* dair doneler, din öğretimindeki birey ve toplum merkezli ideolojik izlerin deşifre edilmesine katkı sağlamaktadır. 2018 DKAB Öğretim Programı'nda rekabet ve iş birliğine yönelik içeriklerin olmadığı görülürken; ders kitaplarında da Program'ı destekleyecek doğrultuda rekabet ve iş birliğiyle ilişkili çok az içeriğin bulunduğu dikkat çekmektedir. Buna karşın görüştüğümüz öğretmenlerin çoğu, iş birlikçi yöntemlerle dersini işlediğini ifade etmektedir. Ölçme değerlendirme konusundaki öğretmen görüşlerinde ise çeşitlilikler mevcuttur.

Öğretmenlerin bir kısmı, rekabet ve iş birliği ile ölçme değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkiyi üniversiteye geçiş sınavı üzerinden açıklamaktadır. Bazı öğretmenlere göre DKAB dersine ait sorulara üniversiteye geçiş sınavında yer verilmesi öğrenciler arasında rekabete sebebiyet verirken bazılarına göre ise bu durum öğrenciler arasında rekabete neden olmamaktadır. Bu noktada akademik başarısı yüksek olan okullarda DKAB derslerine ait soruların üniversite sınavında çıkmasının rekabete yol açtığını, akademik başarısı düşük olan okullarda ise rekabete neden olmadığını söyleyebiliriz. Ancak akademik başarısı yüksek olduğu hâlde bu durumun rekabeti beraberinde getirmediğini ifade eden öğretmenler de vardır. Yılmaz'ın⁶²¹ yaptığı araştırmada başarı seviyesi yüksek okullarda okul yöneticilerinin üniversite sınavı sonrası ödül töreni yaptığını, başarısı düşük okullarda ise böyle bir törenin

⁶²⁰ Çınar, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri", 27.

⁶²¹ Bk. Sibel Yılmaz, *Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi* (Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 47-51.

yapılmadığını belirtmesi; ayrıca ödöl törenlerinin haricinde başarıyı artırma noktasında kariyer günleri gibi etkinliklerin düzenlenmesi de rekabet durumunun öğrenciden bağımsız olarak okul bazında varlık kazandığını göstermektedir. Ayrıca Yılmaz'ın⁶²² araştırmasına dahil olan katılımcıların üniversiteye geçiş sınavını tanımlama noktasında yarışma, yarış ve maç metaforalarına odaklanması da dikkat çekici bir veridir. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında DKAB sorularına yer verilmesiyle ilgili yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğu; TEOG'da DKAB sorularına yer verilmesinin derse olan ilgiyi artırdığını,⁶²³ soru sayısını yeterli gördüğünü,⁶²⁴ sınıf düzeylerine göre durumun değiştiğini, 8. sınıfların derse sınav merkezli baktığını, alt sınıfların ise dinî konulara meraklarından dolayı ilgi gösterdiğini dile getirmektedir.⁶²⁵ Benzer durum, üniversiteye geçiş sınavı için de söz konusudur. Zira görüştüğümüz öğretmenler de benzer hususlara değinmektedir. Farklı olarak soru sayısının yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Üniversite sınavında çıkan DKAB sorularının öğrenciler arasında rekabete neden olması, kendini gerçekleştirme teması bağlamında birey merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir.

Çetin ve Nazıroğlu,⁶²⁶ lise ve üniversiteye geçiş sınavlarına DKAB dersinden soruların eklenmesini, dinin teknik bir bağlama dönüştürülmesi olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca Çetin,⁶²⁷ dinî bilginin sınavlarda sorulan sorulara doğru cevap verme alanına indirgenmesini de din eğitimi açısından sakıncalı bulmaktadır. Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki baskıyı artırdığına dikkat çekerek öğretmenlerin öğrencileri bilgiyi kullanabilme becerisi kazandırma yerine sınavlarda sorulan bilgileri kazandırma yoluna gittiğini belirten Gümüş,⁶²⁸ merkezi sınavların eğitimi zayıflattığını ve öğrencilerin gerçek öğrenmelerini ortaya çıkarma

⁶²² Bk. Yılmaz, *Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi*, 51-55.

⁶²³ Bk. Mahmut Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2017), 71-73, 83-84.

⁶²⁴ Bk. Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 79.

⁶²⁵ Bk. Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 84-85.

⁶²⁶ Çetin - Nazıroğlu, "Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye'de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi", 216.

⁶²⁷ Mustafa Çetin, *Özgür ve Kutsal -Türk Din Eğitimi Tecrübesinde Eleştirel Pedagojinin Felsefi İmkânı-* (Ankara: Eskiye Yayınları, 2024), 169.

⁶²⁸ Arife Gümüş, "Türk Eğitim Sisteminin Sınavlarla İmtihani", *İLKE Politika Notu*, (2018), 5-6.

hususunda noksan bıraktığını ileri sürmekte; bu durumun öğrencilerin derslere bakışını da etkilediğine işaret ederek bazı derslerin önemli bazılarının da önemsiz konumuna yerleştirildiğini ifade etmektedir. Çetin ve Nazıroğlu,⁶²⁹ bu durumun iyileştirilmesi için nota dayalı sınav anlayışından uzaklaşarak bireysellik, özgünlük, yaratıcılık, diyalog ve eylem temelli ölçme araçlarının işe koşulmasını önermektedirler.

İnsanların farklı özelliklere ve yeteneklere sahip olduğuna ilişkin algı yaygınlaştıkça eğitim sistemlerinde de bireysel farklılıklara alan açılmakta ve bu farklılıkların geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda bireyleri özne olarak kabul edip onlardaki farklılıkları geliştirmeye çalışmak, birey merkezli ideolojik unsurlara işaret ederken bireylerdeki farklılıkları törpüleyerek toplumun bir parçası hâline dönüştürmek, toplum merkezli ideolojik yaklaşımlara yönlendirmektedir. Şu hâliyle eğitim sistemlerindeki bireye yaklaşım, benimsenen ideolojik perspektif hakkında fikir vermektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimiz DKAB ders içeriklerinde öğrencilerin yeteneklerini önemseyen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımın olduğunu; buradan hareketle de kendini gerçekleştirme bağlamında birey merkezli ideolojik unsurların daha baskın olduğunu söyleyebiliriz.

3.6. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme

Örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik perspektifini analiz edebilmek için önemli olan unsurların sonuncusu epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmedir. Çünkü bilgiye ve eleştirel düşünmeye yaklaşım, eğitimsel açıdan benimsenen ideolojik tavrın belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu tema altında 2018 DKAB Öğretim Programı'nda birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından benimsenen yaklaşıma yer verildikten sonra ders kitaplarından elde edilen bulgular sınıf düzeyleri bazında sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri de *bilgiye yaklaşım ders işleme ilişkisi, epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ders işleme ilişkisi* ile *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi* olmak üzere üç alt temada tasnif edilmiş; son olarak da tema değerlendirmesinde ulaşılan bulgularla literatür tartışması yapılmıştır.

⁶²⁹ Çetin - Nazıroğlu, “Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi”, 217.

3.6.1. Öğretim Programı

2018 DKAB Öğretim Programı'nın birey ve toplum merkezli ideolojiler açısından analizi yapılırken en fazla veri, *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme* temasında bulunmaktadır. Bu temaya hem giriş bölümünde hem de sınıf düzeylerine göre içeriklerde sıklıkla atıflar yapılmaktadır. Tablo 34'te de görüldüğü üzere giriş bölümünde epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle bağlantılı 41. madde hariç tüm alt kriterlere işaret eden verilerle karşılaşılrken özellikle 37 ve 38. maddelerde yoğunluk olduğu fark edilmektedir. Sınıf düzeylerine göre maddeler incelendiğinde girişte olduğunun aksine daha az maddeyle bağlantı kurulmakta, ancak 37, 38, 43 ve 44. maddelerde ciddi anlamda bir yığılmanın olduğu görülmektedir. Bu maddeler Program'ın ideolojik yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde; bilgiyi organize etme,⁶³⁰ yorum yapma,⁶³¹ temel kaynaklara yönlendirme⁶³² gibi birey merkezli ideolojileri yansıtan verilere ciddi atıfların olduğu, toplum merkezli ideolojileri yansıtmaya açısından normatif bilgiye vurgunun⁶³³ yoğunluk kazandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Durumun böyle olmasında yapılandırmacı yaklaşımın⁶³⁴ benimsenmesinin etkili olduğu söylenebilir. Zira birey merkezli ideolojiler bağlamında yorumlanan veriler, yapılandırmacı yaklaşımın yansıması niteliğindedir.

⁶³⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1, 8, 16, 32.

⁶³¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 3, 8, 17, 25.

⁶³² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8, 9, 15, 26.

⁶³³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8, 15, 17, 21.

⁶³⁴ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

Tablo 34. 2018 DKAB Öğretim Programı’nın epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	MEB Öğretim Programları					DKAB Öğretim Programının Uygulanması		Programın Yapısı					
			Giriş	Amaç	Perspektif	Ölçme Değerlendirme	Bireysel Gelişim	Temel Felsefe ve Genel Amaçlar	Vizyon	Uygulama	Genel	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Alt Kriterler															
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	37	Normatif bilgilere (organize edilmiş bilgilere) önem verilmesi	-	-	-	-	-	8	-	2	2	3	10	19	21
	38	Bilgiyi organize etmenin, keşfetmenin, birbiriyle ilişkilendirmenin, transfer etmenin vurgulanması	2	-	2	-	-	9	-	1	1	9	10	3	3
	39	Bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine yönlendirilmesi	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	40	Bilimsel bakış açısının ve aklın yüceltilmesi	-	-	-	-	-	2	-	1	-	1	-	-	-
	41	Dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	42	Akıl ve eleştirel düşüncenin öneminin vurgulanması	1	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
	43	Bir konu üzerindeki düşüncelerin ifade edilmesine ve yorum yapılmasına fırsat sunulması	-	-	3	-	-	2	-	1	-	10	14	9	9
	44	Temel dinî metinlere yönlendirilmesi	-	-	-	-	-	1	-	3	-	13	14	11	8

Program’ın giriş bölümünde bireyin rollerinin yaşanan yenilik ve gelişmelerle birlikte değiştiğinin altı çizilerek birey şu şekilde açıklanmaktadır: “Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre

katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.”⁶³⁵ Buradan hareketle bilgiyi üretecek olan bireyin kişisel gelişimine önem verildiği ve bireyin önemsendiği; bununla birlikte toplumsal yönünün ise devre dışı bırakılmadığı söylenebilir. Zira önce bireyin kişisel gelişimi yönündeki özellikleri sayıldıktan sonra topluma ve kültüre katkı sağlama yönünün vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu durum, programlarda ideal bireyin bir yandan kendini geliştirmesi diğer yandan toplum ve kültürü önemsemesi amacının taşındığını göstermektedir.

Önceki temalarda da ifade edildiği gibi Program’ın giriş bölümünde birey merkezli ideolojiye ait alt metinlerin daha fazla olduğu görölmekte; Program’ın bilgiye yaklaşımları noktasında da birey merkezli ideolojinin izlerine rastlanmaktadır. MEB’in öğretim programlarının tanımı da bu iddiayı desteklemektedir: “... üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı...”⁶³⁶ Zira bu programlardan biri olan ve bu ekseninde hazırlandığı düşünölen 2018 DKAB Öğretim Programı’nın da bahsedilen kriterlerden hareketle özellikle epistemik yaklaşım açısından birey merkezli bir ideolojik arka plana sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca aynı bölümde MEB’in öğretim programlarının “salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda”⁶³⁷ hazırlandığı belirtilmektedir. Bu ifadeden bir yandan birey merkezli ideolojilerin merkeze alındığı görölmekte, diğer yandan kazanımlarda bu durumun aksini destekleyecek ifadelere yer verildiği dikkat çekmektedir.⁶³⁸ Benzer şekilde Program’da kazanımların “kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek nitelikte”⁶³⁹ olacağı belirtilmesine rağmen bunun aksini ifade eden kazanımların varlığı da yadsınamayacak kadar çoktur.⁶⁴⁰

⁶³⁵ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1.

⁶³⁶ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1.

⁶³⁷ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1.

⁶³⁸ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 19, 26, 31.

⁶³⁹ MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1.

⁶⁴⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15, 17, 20, 23, 35.

Program'ın *Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları* başlığında da epistemik yaklaşım bağlamında hem birey hem de toplum merkezli ideolojilerin izleriyle karşılaşılmaktadır. Nitekim Program'da din ve ahlakla ilgili bilgilerin doğrudan öğretimi toplum merkezli ideoloji kapsamında değerlendirilebilirken kavramlar arası ilişkilendirmeler birey merkezli ideolojiler bağlamında yorumlanabilir.⁶⁴¹ Benzer şekilde İslam dininin Kur'an ve sünnetin temel ilkeleri doğrultusunda ele alınması, toplum merkezli ideolojiler kapsamında analiz edilebilirken Program'da benimsenen mezhepler üstü, dinler açılımlı ve olgusal yaklaşımlar ise birey merkezli ideolojiler bağlamında okunabilir.⁶⁴² Genel olarak Program'ın felsefesinde birey merkezli ideolojilerin daha baskın olduğunu, ancak amaçlarında hem birey merkezli hem de toplum merkezli ideolojilerin her ikisine de yer verildiğini söylemek mümkündür.⁶⁴³

Program'da epistemik yaklaşımın bu denli vurgulanmasının nedeni olarak bilgi merkezli bir ders içeriğine haiz olması sunulabilir. Ancak burada dikkat çeken nokta Program'da bir taraftan dinin temel metinlerinin otorite olarak takdim edilirken diğer taraftan öğrencilerin özellikle bilgiyi organize etmesine olanak tanınmasıdır. Burada şunu belirtmek gerekir ki Program'da her ne kadar yapılandırmacı öğrenme modeli benimsenmiş olsa da aslında yapılandırmacı yaklaşımın epistemik yönü DKAB ders içeriği ve mantalitesiyle örtüşmemektedir.⁶⁴⁴ Biz bu analizi yaparken ders işleme esnasında öğrencinin aktif katılımına imkân verilmesini yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirmekteyiz. 38. maddede ifade edilen bilginin organize edilmesini de öğrencilerin öğrenme süreçlerini yapılandırmasına atıf yaparak değerlendirdik.

3.6.2. Ders Kitapları

Bu başlıkta DKAB ders kitaplarından elde edilen veriler, sınıf düzeylerine göre sunulmuştur.

⁶⁴¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

⁶⁴² Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

⁶⁴³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8-9.

⁶⁴⁴ Bk. Mahmut Zengin, "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi", *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, ed. Mustafa Köylü (İstanbul: DEM Yayınları, 2014), 110-113.

3.6.2.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamında ele alınan ders kitabında Tablo 35’te de görüleceği üzere 40. madde dışındaki tüm maddelere işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Bununla birlikte hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili içeriklerin varlığı, diğer temalara nazaran çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca içeriklerin sadece metinlerde yığılmadığı; ayet-hadis, etkinlik kutuları ve görseller bağlamında da içeriğin çeşitlendiği görülmektedir.

Tablo 35. 9. sınıf DKAB ders kitabının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	37	Normatif bilgilere (organize edilmiş bilgilere) önem verilmesi	31	-	-	61	4
	38	Bilgiyi organize etmenin, keşfetmenin, birbiriyle ilişkilendirmenin, transfer etmenin vurgulanması	8	-	-	10	1
	39	Bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine yönlendirilmesi	9	2	-	-	1
	40	Bilimsel bakış açısının ve aklın yüceltilmesi	-	-	-	-	-
	41	Dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesi	22	1	-	-	-
	42	Akıl ve eleştirel düşüncenin öneminin vurgulanması	37	9	-	1	2
	43	Bir konu üzerindeki düşüncelerin ifade edilmesine ve yorum yapılmasına fırsat sunulması	25	1	-	20	-
	44	Temel dinî metinlere yönlendirilmesi	6	-	-	16	-

Ders kitabı incelendiğinde bu temayla ilgili en fazla içerikle *Bilgi ve İnanç* isimli üniteye karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda hem birey hem de toplum merkezli ideolojilere işaret eden içeriklerin dengeli dağıldığı söylenebilir. Bu üniteye birey merkezli ideolojik unsurlara; bilgiyi organize etme,⁶⁴⁵ bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama⁶⁴⁶ ile akıl ve eleştirel düşünme⁶⁴⁷ kapsamında daha çok metin içeriği şeklinde yer verilmektedir. Buna karşın bir konu üzerinde yorum yapma, fikirlerini

⁶⁴⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 13, 14.

⁶⁴⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 12, 23.

⁶⁴⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 12, 13.

ifade etme⁶⁴⁸ ve temel dinî metinlere yönlendirme⁶⁴⁹ hususunda ise daha çok etkinlik kutularından faydalanılmaktadır. Örneğin *Yorumlayalım* isimli etkinlik kutusundaki şu yönerge 43. madde bağlamında düşünülebilir: “Ziya Paşa’nın yukarıdaki meşhur sözünü iman-amel ilişkisi açısından yorumlayınız.”⁶⁵⁰

Toplum merkezli ideolojik unsurlar noktasında yoğunluk kazanan normatif bilgiye hem metin⁶⁵¹ hem de etkinlik kutularında;⁶⁵² dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesine ise özellikle metin⁶⁵³ içeriklerinde yer verilmektedir. Buradan hareketle insana bilmediklerinin bildirilmesine değinilen metin içeriği, 37. madde bağlamında değerlendirilebilir: “... bilginin kaynağının, insana bilmediklerini öğreten ve her şeyi bilen (el-Alîm) Yüce Allah olduğu da ifade edilmektedir.”⁶⁵⁴ Söz gelimi sadece ayet mealinin sunulduğu *Not Edelim*⁶⁵⁵ isimli etkinlik kutusu da yine 37. madde kapsamında ele alınabilir. Buna karşın “İnsan akıl vasıtasıyla elde edemeyeceği ve duyuların ötesindeki bilgilere ancak doğru haber yoluyla ulaşır. Günlük hayatı sadece duyular ve akıl yürüterek devam ettirmek imkânsızdır.”⁶⁵⁶ ifadesi ise 41. madde dahilinde incelenebilir. Program’ın üniteyle ilgili kısmına bakıldığında ders kitabındaki içeriği destekleyecek şekilde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan kazanım ve kazanım açıklamalarına⁶⁵⁷ yer verildiği görülmüştü.

Din ve İslam ünitesinde otoriteden sonra en fazla içeriğe epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasında rastlanmaktadır. Bu temada toplum merkezli ideolojik unsurlardan biri olarak kabul edilen 37. maddeyle ilişkili içeriklerin özellikle etkinlik kutularında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda etkinlik kutularında doğrudan bilgilere ya da ayet-hadislere yer verilmesi,⁶⁵⁸ normatif bilgi kapsamında değerlendirilebilir. Ayrıca ünite içerisindeki alt başlıkların girişinde yer verilen bazı

⁶⁴⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 18, 20, 29.

⁶⁴⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 14, 19, 29.

⁶⁵⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 29.

⁶⁵¹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 16, 30.

⁶⁵² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 14, 26.

⁶⁵³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 13, 16.

⁶⁵⁴ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 13.

⁶⁵⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 14.

⁶⁵⁶ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 13.

⁶⁵⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15.

⁶⁵⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 40, 42, 45.

soruların cevabı, İslam'ın temel ilkelerine gönderme yaptığı için bu ifadeler, normatif bilgi kapsamında değerlendirilebilir: “Bir insanın, İslam dinine girebilmesi için neler yapması gerekir?”⁶⁵⁹ Özellikle iman konusunda şüphe duyulmamasının gerektiği belirtilen metin içerikleri ise 41. madde kapsamında ele alınabilir: “İman, kelime itibariyle bir kimsenin şüphe duymaksızın bir şeyi kabul etmesi, doğrulaması, onaylaması ve tasdik etmesi anlamına gelir.”⁶⁶⁰ Buna karşın birey merkezli ideolojik unsurlar bağlamında akıl ve irade de vurgulanmaktadır: “İnsan bu akıl sayesinde İslam inanç esaslarını anlayıp benimsemekte zorlanmaz.”⁶⁶¹ Buna ilaveten birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili olarak bir konu üzerinde düşünmeye, düşüncelerini ifade etmeye⁶⁶² ve temel kaynaklara⁶⁶³ yönlendirme yapıldığı da görülmektedir. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümünde yer verilen kazanımların⁶⁶⁴ daha çok birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 38. maddeyle bağlantılı olduğu dikkat çekmişti. Ders kitabında ise 38. maddeyle bağlantılı sadece bir tane metin içeriği mevcuttur. Bu durum, öğretim programlarının öğrencilerin üst düzey öğrenme gerçekleştirmelerini sağlama amacıyla hazırlandığı, ancak ders kitaplarının buna tam olarak hizmet etmediği şeklinde okunabilir.

İslam ve İbadet isimli üniteye epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasına ait içeriklere birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından bakıldığında diğer temalara nazaran daha dengeli bir dağılımın olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda hem birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 38, 42, 43 ve 44. maddelere hem de toplum merkezli ideolojik unsurları temsil eden 37 ve 41. maddelere ait içeriklerin varlığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle birey merkezli ideolojik unsurlar kapsamında akla⁶⁶⁵ ve ibadet, sorumluluk gibi konularda düşüncelerin sunulmasına⁶⁶⁶ yönelik metin içeriklerine; ayrıca bilgiyi

⁶⁵⁹ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 46.

⁶⁶⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 46.

⁶⁶¹ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 49.

⁶⁶² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 40, 44.

⁶⁶³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 48, 51.

⁶⁶⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 16.

⁶⁶⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 63.

⁶⁶⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 61, 63, 68.

ilişkilendirme,⁶⁶⁷ düşüncelerini paylaşma,⁶⁶⁸ temel metinlere yönlendirme⁶⁶⁹ yaptırarak etkinlik kutularına yer verilmektedir.

Toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından “Allah’ın emir ve yasaklarıyla belirlenmiştir ve kişilerin yorumlarına açık değildir. ... ibadetlerin yalnızca Allah’ın (c.c.) emrettiği ve Hz. Peygamberin açıklayıp gösterdiği tarzda yapılması esastır.”⁶⁷⁰ ifadeleri, normatif bilgidir. Zira bu ifadelerde belirtilen Allah’ın emir ve yasakları ile Hz. Peygamber’in rehberliği, değiştirilemez olduğu için normatif bilgi kapsamında ele alınmaktadır. Özellikle *Bilgi Kutusu*,⁶⁷¹ *Not Edelim*⁶⁷² gibi etkinlik kutularında doğrudan bilgilere ya da ayet-hadislere yer verilmesi de 37. maddeye işaret eden normatif bilgi kapsamında değerlendirilebilir. İbadetlerin kişilerin yorumlarına açık olmaması ve ibadetlerin Allah’ın emrettiği, Hz. Peygamber’in gösterdiği, Kur’an-ı Kerim’de belirtildiği gibi uygulanması⁶⁷³ gerektiğinin vurgulanması da dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesi bağlamında ele alınabilir. Bu ifadelerde her ne kadar eleştirel aklı önleme söz konusu olmasa da dinsel otoritenin sorgulanamaz olmasına yapılan atıflar, bu bağlamda yorumlanabilir. Örneğin; “İbadetler yalnızca Yüce Allah’ın emir ve yasaklarıyla belirlenmiştir ve kişilerin yorumlarına açık değildir. Dolayısıyla ibadetlerin geçerli olabilmesi için Kur’an ve sünnete uygun olması gerekir. Bu sebeple ibadetlerin yalnızca Allah’ın (c.c.) emrettiği ve Hz. Peygamberin açıklayıp gösterdiği tarzda yapılması esastır.”⁶⁷⁴ Program’ın bu üniteyle ilgili bölümüne bakıldığında birinci kazanım ve açıklamasının 37. maddeyle ilişkili olduğu görülmüştü: “İslam’da ibadet kavramını ve ibadetin kapsamını açıklar.”⁶⁷⁵ Bu kazanımda bildikten sonra açıklama söz konusu olduğu için ön bilgi normatif bilgi kapsamında yorumlanmıştı. Ayrıca bu kazanım dışındaki kazanım ve kazanım açıklamalarında diğer ünitelerde de olduğu gibi birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere atıflar yapılmıştı.

⁶⁶⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 68, 71, 78.

⁶⁶⁸ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 61, 67.

⁶⁶⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 69, 78.

⁶⁷⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 68.

⁶⁷¹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 60, 70.

⁶⁷² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 73.

⁶⁷³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 68, 69.

⁶⁷⁴ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 68.

⁶⁷⁵ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 17.

Gençlik ve Değerler ünitesinde birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlara aynı anda yer verilen tek tema, epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmedir. Ayrıca bu ünite de etkinlik kutularıyla ilişkili içerikler de sadece bu temada mevcuttur. Buradan hareketle sadece ayet, hadis, şiir, okuma metni⁶⁷⁶ gibi içeriklere yer verilen etkinlik kutuları, toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 37. madde bağlamında değerlendirilebilir. Bu maddeyle bağlantılı olarak öğrencileri doğrudan mevcut bilgilere yönlendiren⁶⁷⁷ metin içeriklerine de yer verildiği görülmektedir. Hikmet tanımı buna örnek verilebilir: “Kur’an-ı Kerim’de nübüvvet ve peygamberlik anlamlarına gelen hikmet; gerçeği açıklayan, şüpheyi gideren kesin delil, kanıt yerine de kullanılmaktadır.”⁶⁷⁸

Aynı ünite de birey merkezli ideolojik unsurlara bir taraftan bilgiyi ilişkilendirmeyi⁶⁷⁹ sağlayan, bir konu üzerinde düşündüren⁶⁸⁰ ve temel dinî metinlere yönlendiren⁶⁸¹ metin içeriklerinde diğer taraftan benzer şekilde yorumlamaya⁶⁸² ve temel dinî metinlere⁶⁸³ havale eden etkinlik kutularında yer verilmektedir. Diğer ünitelerde öğrencilerin yorum yapmalarıyla, düşüncelerini ifade etmeleriyle ve temel dinî metinlerle ilişkili etkinlik kutularına dair daha fazla içerikle karşılaşılırken bu ünite de daha az rastlanması dikkat çekici bir durumdur. Zira öğrencilerin değerleri benimsemesini sağlamak amacıyla bahsi geçen niteliklere sahip etkinlik kutuları, 37. maddeyle bağlantılı etkinlik kutularından daha işlevsel olabilir. Program’ın bu üniteyle ilgili bölümündeki kazanım ve kazanım açıklamalarında⁶⁸⁴ 38, 43 ve 44. maddeyle ilişkili içeriklerin olması, bu savı desteklemektedir.

Gönül Coğrafyamız isimli son ünite de diğer ünitelerle benzer maddelere yönelik içeriklerin yoğunluk kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelerden sadece 37. maddeye ait içerikle karşılaşmakta ve bu maddeyle ilgili içeriklerin de etkinlik kutularında yoğunlaştığı

⁶⁷⁶ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 88, 92, 93.

⁶⁷⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 85, 93.

⁶⁷⁸ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 93.

⁶⁷⁹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 85, 86.

⁶⁸⁰ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 89, 98.

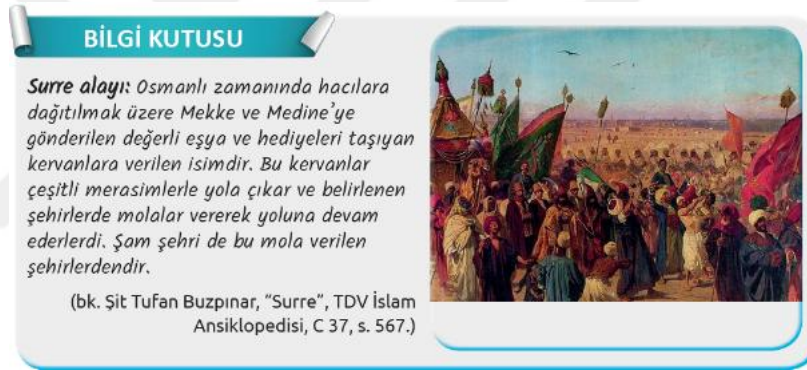
⁶⁸¹ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 85.

⁶⁸² Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 90.

⁶⁸³ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 100.

⁶⁸⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 18.

dikkat çekmektedir. Bu bağlamda *Not Edelim, Biliyor Musunuz?, Okuyalım, Bilgi Kutusu*⁶⁸⁵ gibi etkinlik kutularında sadece bilgiye yer verildiği, öğrenciyi herhangi bir şekilde düşünme, yorumlama, analiz etme gibi üst düzey öğrenmeye hizmet sağlayacak becerilere yönlendirmediği fark edilmektedir. Şekil 35’te sunulan etkinlik kutusu,⁶⁸⁶ buna örnektir. Buna karşın *Paylaşalım, Araştıralım, Proje Yapalım, Değerlendirelim* isimli az sayıda etkinlik kutusunda ise öğrencileri araştırma yapmaya, düşüncelerini ifade etmeye, tanıtım yapmaya, değerlendirme yapmaya, temel dinî metinlere bakmaya yönlendiren⁶⁸⁷ birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 38, 43 ve 44. maddelere yönelik içeriklerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca metin içerisinde öğrencileri bir konu üzerinde düşünmeye ve düşüncelerini ifade etmeye yönlendiren sorulara da yer verilmektedir: “Sizce insanların farklı milletler halinde yaratılmasının sebebi nedir?”⁶⁸⁸ Program’daki kazanım ve kazanım açıklamalarının⁶⁸⁹ da ders kitabını destekleyecek doğrultuda olduğu söylenebilir.



Şekil 35. 9. sınıf DKAB ders kitabının 37. maddeye örnek etkinlik kutusu⁶⁹⁰

3.6.2.2. 10. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamında ele alınan bu ders kitabında Tablo 36’da da görüleceği üzere hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden tüm maddelerle alakalı çeşitli içerikler bulunmaktadır. Birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden hem metin hem de etkinlik kutusu içeriklerinin

⁶⁸⁵ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 107, 109, 113, 123.

⁶⁸⁶ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 114.

⁶⁸⁷ Bk. Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 106, 119, 125, 126.

⁶⁸⁸ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 126.

⁶⁸⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 19.

⁶⁹⁰ Bektaş vd., *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*, 114.

yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca 9. sınıf ders kitabından farklı olarak 10. sınıf ders kitabında 40. maddeyle alakalı metin içeriklerine de yer verildiği dikkat çekmektedir. Toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelerle alakalı etkinlik kutusu içeriklerinin metin içeriklerinden daha fazla olduğu fark edilmektedir.

Tablo 36. 10. sınıf DKAB ders kitabının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	37	Normatif bilgilere (organize edilmiş bilgilere) önem verilmesi	13	-	-	49	-
	38	Bilgiyi organize etmenin, keşfetmenin, birbiriyle ilişkilendirmenin, transfer etmenin vurgulanması	1	-	-	6	-
	39	Bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine yönlendirilmesi	10	3	-	-	-
	40	Bilimsel bakış açısının ve aklın yüceltilmesi	2	-	-	-	-
	41	Dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesi	1	-	-	-	-
	42	Akıl ve eleştirel düşüncenin öneminin vurgulanması	9	1	-	-	-
	43	Bir konu üzerindeki düşüncelerin ifade edilmesine ve yorum yapılmasına fırsat sunulması	69	-	-	49	-
	44	Temel dinî metinlere yönlendirilmesi	-	-	-	9	-

Allah İnsan İlişkisi isimli ilk ünite de epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla ilgili hem birey hem de toplum merkezli ideolojilere dair maddelerle bağlantılı içerikler mevcuttur. Bu bağlamda toplum merkezli ideolojik unsurlardan sadece normatif bilgiye işaret eden 37. madde bağlamında hem metin hem de etkinlik kutularına yer verilmektedir. Doğrudan bilgi sunan metin içerikleri,⁶⁹¹ bu maddeyle ilişkilendirilebilir. *Not Edelim*,⁶⁹² *Bilgi Kutusu*,⁶⁹³ *Ders Dışı Etkinlik*,⁶⁹⁴ *Etkinlik Yapalım*⁶⁹⁵ isimli etkinlik kutularında da sadece bilgi sunulduğu ya da bilgi merkezli uygulamaların yapılması istendiği için normatif bilgi kapsamında değerlendirilebilir. Birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili maddelerden en çok akıl yürütmeye işaret

⁶⁹¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 12, 15, 19.

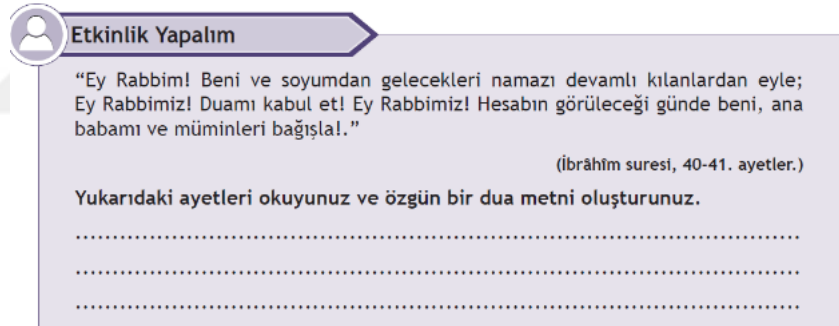
⁶⁹² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 13, 20, 27.

⁶⁹³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 21, 33.

⁶⁹⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 22.

⁶⁹⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 23, 34.

eden 39. maddeyle alakalı metin içeriğine ve bir konu üzerinde düşünme ve yorumlamaya olanak tanıyan 43. maddeyle ilgili etkinlik kutularına yer verilmektedir. Akıl yürütmeye ilgili olarak özellikle Allah'ın varlığını ispatlama yöntemleri bağlamında örnekler verilmektedir: “Her köyün bir muhtarı ve her okulun bir müdürü vardır. Evreni yaratan ve onu düzene sokan da tek olan Allah'tır (c.c.).”⁶⁹⁶ Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini ifade etmelerine ve yorum yapmalarına olanak tanıyan *Yorumlayalım*⁶⁹⁷ ve *Düşünelim-Konuşalım*⁶⁹⁸ isimli etkinlik kutuları da 43. madde bağlamında ele alınabilir. Birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 38, 40, 42 ve 44. maddelere ait metin ve etkinlik kutusu içerikleri de mevcuttur. Bu bağlamda Şekil 36'da verilen etkinlik kutusunda özgün bir dua metni oluşturulması, 38. maddede ifade edilen bilgiyi organize etme, keşfetme ve ilişkilendirme kapsamında yorumlanabilir. Program'a bakıldığında⁶⁹⁹ önceden de belirtildiği üzere hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan kazanım ve kazanım açıklamalarına yer verilmişti. Buradan hareketle Program ile ders kitabı içeriğinin uyumlu olduğu söylenebilir.



Şekil 36. 10. sınıf DKAB ders kitabının 38. maddeye örnek etkinlik kutusu⁷⁰⁰

Hiz. Muhammed ve Gençlik başlıklı üniteye epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle bağlantılı içeriklerin ilk üniteden daha az olduğu görülmektedir. İlk üniteye olduğu gibi toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden normatif bilgi vurgusunun olduğu 37. maddeyle alakalı metin ve etkinlik kutusu içerikleri mevcuttur. Bu bağlamda metin içeriği olarak sadece *Ünitemize Hazırlanalım* bölümündeki

⁶⁹⁶ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 18.

⁶⁹⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 14, 15, 25.

⁶⁹⁸ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 18, 28, 29.

⁶⁹⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 20.

⁷⁰⁰ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 26.

sorularda⁷⁰¹ doğrudan bilgi merkezli içerikler, vardır. Etkinlik kutularında da ya cevabı normatif bilgilere dayanan etkinlikler yapılması⁷⁰² istenmekte ya da doğrudan bilgiye⁷⁰³ yer verilmektedir. Bu nedenle bu etkinlik kutuları da 37. maddeyle ilişkilendirilebilir.

Bu ünite de birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 39, 42, 43 ve 44. maddelerle alakalı içerikler mevcuttur. Bu bağlamda ilk ünitenin aksine bu ünite de bilimsel akıl yürütmeye ilgili 39. maddeye dair sadece Hz. İbrahim'in Allah'ı arayışını konu edinen En'âm Suresinin 76-79. ayetlerine⁷⁰⁴ yer verilmektedir. Gençlerin eleştirel düşünme ve sorgulamaya meyilli olduğu belirtilen metin içeriği,⁷⁰⁵ 42. maddeyle ilişkilendirilebilir. *Ünitemize Hazırlanalım* bölümünde yer verilen soruların bir kısmı, yorum yapmaya fırsat sunduğu için 43. madde bağlamında metin içeriği⁷⁰⁶ olarak değerlendirilebilirken öğrencilerin yorum yapmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıyan etkinlik kutuları⁷⁰⁷ da 43. madde ekseninde yorumlanabilir. Ayrıca Kur'an-ı Kerim'den araştırma yapmaya yönlendiren etkinlik kutusu⁷⁰⁸ da birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 44. madde çerçevesinde ele alınabilir. Bu üniteyle alakalı Program'daki ilgili bölüm incelendiğinde sadece birey merkezli ideolojik unsurlara gönderme yapan kazanım ve kazanım açıklamalarına⁷⁰⁹ yer verildiği görülmüştü. Buradan hareketle Program'la ders kitabı içeriğinin tam olarak örtüşmediği sonucuna varılabilir.

Din ve Hayat isimli üniteye epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamında bakıldığında birey ve toplum merkezli ideolojilere ait maddelerle alakalı içeriklere yer verildiği, ayrıca içeriklerin de genel olarak etkinlik kutularında bulunduğu görülmektedir. *Bilgi Kutusu*⁷¹⁰ ve *Okuma Parçası*⁷¹¹ isimli etkinlik kutularında sadece bilgiye yer verilmesi, normatif bilgiyle ilişkilendirilen 37. madde

⁷⁰¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 40.

⁷⁰² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 43, 45.

⁷⁰³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 46, 51, 53.

⁷⁰⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 40-41.

⁷⁰⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 41.

⁷⁰⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 40.

⁷⁰⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 45, 48, 52.

⁷⁰⁸ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 42.

⁷⁰⁹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 21.

⁷¹⁰ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 66, 67, 84.

⁷¹¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 86-87.

bağlamında yorumlanabilir. Buna karşın *Ders Dışı Etkinlik*⁷¹² ve *İlkeler Çıkaralım*⁷¹³ isimli etkinlik kutularında öğrencilerin bilgiler arası ilişkiler kurarak yeni ürünler ortaya koyması istendiği için birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden ve bilginin ilişkilendirilmesini konu edinen 38. madde ekseninde değerlendirilebilir. Ayrıca *Yorumlayalım*,⁷¹⁴ *Düşünelim-Konuşalım*,⁷¹⁵ *Etkinlik Yapalım*⁷¹⁶ ve *Ders Dışı Etkinlik*⁷¹⁷ isimli etkinlik kutularında öğrencilerin bir konu hakkında yorum yapmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlandığı için 43. maddeyle ilişkilendirilebilirken *Yorumlayalım*⁷¹⁸ ve *Düşünelim-Konuşalım*⁷¹⁹ isimli bazı etkinlik kutularında aynı zamanda Kur'an-ı Kerim mealine yönlendirme olduğu için 44. madde bağlamında değerlendirilebilir. Etkinlik kutularının haricinde aklını kullananlara dikkat çeken ayet içeriği, 42. madde doğrultusunda yorumlanabilir: "... Şüphesiz ki bunlarda aklını kullananlar için pek çok deliller vardır. ..." ⁷²⁰ Anımsanacağı üzere Program'da bu üniteyle ilgili hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili kazanım ve kazanım açıklamalarına⁷²¹ yer verilmişti.

Ahlaki Tutum ve Davranışlar başlıklı üniteye epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili olarak toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelerden sadece normatif bilgi vurgusunun yapıldığı 37. maddeyle alakalı etkinlik kutularına yer verilmektedir. *Not Edelim*,⁷²² *Bilgi Kutusu*⁷²³ ve *Okuma Parçası*⁷²⁴ isimli etkinlik kutularında doğrudan bilginin verilmesi, bu içeriklerin normatif bilgi açısından yorumlanmasını beraberinde getirebilir. Birey merkezli ideolojik unsurlar açısından bilgiler arası ilişki kurmaya imkân sunan 38. maddeyle alakalı metin içeriğine⁷²⁵ ve etkinlik kutusuna⁷²⁶ yer verilmektedir. İnsanın akıl sahibi olmasına ilişkin metin

⁷¹² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 76.

⁷¹³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 79.

⁷¹⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 61, 75, 80.

⁷¹⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 62, 72, 84.

⁷¹⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 68.

⁷¹⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 76.

⁷¹⁸ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 63, 85.

⁷¹⁹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 84.

⁷²⁰ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 73.

⁷²¹ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 22.

⁷²² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 98.

⁷²³ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 107.

⁷²⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 108.

⁷²⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 92.

⁷²⁶ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 107.

içeriği,⁷²⁷ aklın önemine işaret eden 42. madde bağlamında değerlendirilebilir. Bu temayla bağlantılı en fazla içerik öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine ve yorum yapmalarına imkân sağlayan 43. maddeyle alakalıdır. Bu doğrultuda *Ünitemize Hazırlanalım* bölümündeki hazırlık soruları ve bazı konu başlıklarının altlarında yer verilen sorular,⁷²⁸ öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine ve yorum yapmalarına fırsat sunduğu için 43. madde ekseninde ele alınabilir. Ayrıca *Düşünelim-Konuşalım*,⁷²⁹ *Yorumlayalım*⁷³⁰ ve *Etkinlik Yapalım*⁷³¹ isimli etkinlik kutularında da öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine ve yorum yapmalarına imkân tanındığı için 43. madde çerçevesinde yorumlanabilir. Son olarak *Etkinlik Yapalım*⁷³² isimli etkinlik kutusunda Kur'an-ı Kerim'e gönderme yapıldığı için 44. madde bağlamında değerlendirilebilir. Program'ın bu üniteyle ilgili kısmına bakıldığında⁷³³ ders kitabı içeriğiyle uyumlu olacak şekilde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelerle alakalı içeriklerin olduğu görülmüştü.

İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar başlıklı son üniteye hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair içerikler mevcuttur. Diğer ünitelerde olduğu gibi normatif bilgiye dikkat çeken 37. maddeyle alakalı etkinlik kutularına yer verilmektedir. Hatta bu konudaki en fazla içerik, bu üniteye aittir. Buradan hareketle *Bilgi Kutusu*⁷³⁴ ve *Not Edelim*⁷³⁵ isimli etkinlik kutularında sadece bilgi merkezli içerikler bulunduğu için 37. maddeyle ilişkilendirilebilir. Eşarilik ile ilgili bilgi verilen bölümde akıl ve vahyin ilişkisine dair metin içeriği de dinsel otoritenin akla öncelenmesine işaret eden 41. madde bağlamında değerlendirilebilir: “İyi ve kötü, güzel ve çirkin akıl ile değil ancak vahiy yoluyla bilinebilir.”⁷³⁶ Ayrıca 10. sınıf ders kitabında 41. maddeyle ilişkilendirilen başka içerik de mevcut değildir.

⁷²⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 92.

⁷²⁸ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 92, 98, 104.

⁷²⁹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 93, 95, 100.

⁷³⁰ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 102.

⁷³¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 105.

⁷³² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 107.

⁷³³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 23.

⁷³⁴ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 118, 122, 127.

⁷³⁵ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 119, 125, 129.

⁷³⁶ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 123.

İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar ünitesinde Ebu Hanife'nin akla ve akıl yürütmeye başvurduğunu belirten metin içeriği,⁷³⁷ birey merkezli ideolojik unsurlar kapsamına giren ve akıl yürütmenin önemine işaret eden 39. maddeyle; aklın kullanılmasına, düşünmeye ve sorgulamaya ilişkin metin içerikleri⁷³⁸ de akıl ve eleştirel düşünmeye dikkat çeken 42. maddeyle ilişkilendirilebilir. Bu ünite de birey merkezli ideolojik unsurlara yönelik en fazla içerik ise 43. maddeyle bağlantılıdır. Bu konuda 9. sınıf ders kitabı ve 10. sınıf ders kitabındaki diğer ünitelerden farklı olarak fikir ayrılıklarının ifade edilmesine ve yorum yapılmasına yönelik metin içeriklerine en fazla bu ünite de yer verilmektedir. Bu bağlamda dinî konularda yorumlar yapılmasına fırsat sunulması, dinî metinlerin yorumlanmasındaki farklılıklar, ortaya çıkan mezhep ve yorumların zenginlik olarak sunulması gibi metin içerikleri,⁷³⁹ 43. madde ekseninde değerlendirilebilir. Dinî bir konunun farklı yorumlanmasına ilişkin bir metin içeriği şu şekildedir: “Mesela Kur'an'da bazı ayetlerde yer alan Allah'ın (c.c.) eli ve O'nun yüzü (zâtı) gibi ifadeler, bazı İslam âlimleri tarafından herhangi bir yoruma tabi tutulmadan Allah'ın (c.c.) insan gibi eli ve yüzü olduğu şeklinde anlaşılmış, kimi âlimler de bu ifadeleri “Allah'ın (c.c.) kudreti” ve “Allah'ın (c.c.) zâtı” şeklinde yorumlamayı tercih etmişlerdir.”⁷⁴⁰ Ayrıca bu maddeyle bağlantılı olarak çeşitli etkinlik kutularına⁷⁴¹ da yer verilmektedir. Bunlar dışında *Etkinlik Yapalım* isimli etkinlik kutusunda yapılması istenilen uygulama, temel dinî metinlere yönlendirdiği için 44. madde ve sonuç çıkarma bilgiyi organize etmeyle ilişkilendirildiği için de 38. madde ekseninde yorumlanabilir: “Nisâ suresinin 59. ayetini inceledikten sonra çıkardığınız mesajları aşağıdaki boşluklara yazınız.”⁷⁴² Diğer ünitelerle benzer şekilde bu üniteye dair Program'ın ilgili kısmına⁷⁴³ bakıldığında da hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara ait içeriklere yer verildiği görülmüştü. Buradan hareketle ders kitabı içeriğiyle Program'ın uyumlu olduğu sonucuna varılabilir.

⁷³⁷ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 125.

⁷³⁸ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 115, 122.

⁷³⁹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 115, 117, 120.

⁷⁴⁰ Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 118.

⁷⁴¹ Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 118, 130, 131.

⁷⁴² Bk. Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*, 131.

⁷⁴³ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 24.

3.6.2.3. 11. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamında incelenen bu ders kitabında Tablo 37’de de görüldüğü üzere 41. madde haricindeki tüm maddelerle ilişkili hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden çeşitli içerikler bulunmaktadır. Ayrıca 9 ve 10. sınıf ders kitapları ve 11. sınıf ders kitabının diğer ünitelerinden farklı olarak bu temayla bağlantılı içeriklerin etkinlik kutularında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda özellikle birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden 43. maddeyle bağlantılı etkinlik kutusu içeriklerinin fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 37. 11. sınıf DKAB ders kitabının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayat-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	37	Normatif bilgilere (organize edilmiş bilgilere) önem verilmesi	7	-	-	31	-
	38	Bilgiyi organize etmenin, keşfetmenin, birbiriyle ilişkilendirmenin, transfer etmenin vurgulanması	3	-	-	8	-
	39	Bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine yönlendirilmesi	10	4	-	-	-
	40	Bilimsel bakış açısının ve aklın yüceltilmesi	16	-	-	-	1
	41	Dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesi	-	-	-	-	-
	42	Akıl ve eleştirel düşüncenin öneminin vurgulanması	1	-	-	-	-
	43	Bir konu üzerindeki düşüncelerin ifade edilmesine ve yorum yapılmasına fırsat sunulması	1	-	-	115	-
	44	Temel dinî metinlere yönlendirilmesi	4	-	-	5	-

Dünya ve Ahiret ünitesinde epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla ilişkili hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden çeşitli içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda doğrudan bilgilerin sunulduğu ya da belli sınırlar içinde etkinlik yaptırılan etkinlik kutuları,⁷⁴⁴ toplum merkezli ideolojik unsurlarla irtibatlı olan ve normatif bilgiye işaret eden 37. madde ekseninde yorumlanabilir. Yeniden dirilişin nasıl gerçekleşeceğine dair sunulan deliller ve ayetler, akıl yürütme mantığı içerdiği için birey merkezli ideolojik unsurlar kapsamına

⁷⁴⁴ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 15, 27, 30.

giren ve akıl yürütmeyi vurgulayan 39. maddeyle ilişkilendirilebilir: “Kur’an’daki ikinci delil, zor bir şeyi yaratanın daha kolay bir şeyi yeniden yaratabileceğidir. Bu delil ile ilgili olarak Kur’an’da şöyle buyrulur: “Gökleri ve yeri yaratan, bunları yaratmakla yorulmayan Allah’ın ölüleri diriltmeye de gücünün yeteceğini düşünmezler mi? Evet O, her şeye kadirdir.”⁷⁴⁵ İnsanın sorgulayıcı yönüne işaret eden metin içeriği,⁷⁴⁶ eleştirel düşünceyle ilişkili olan 42. madde kapsamında ele alınabilir. *Düşünelim*,⁷⁴⁷ *Örnekler Buluyoruz*,⁷⁴⁸ *Öğrenelim*,⁷⁴⁹ *Yorumlayalım*,⁷⁵⁰ *Mesaj Nedir?*,⁷⁵¹ *Katkısı Nedir?*,⁷⁵² *Ne Yapmalı?*,⁷⁵³ *Araştıralım*,⁷⁵⁴ *Niçin Önemli?*,⁷⁵⁵ *Listeleyelim*⁷⁵⁶ ve *Sıra Sizde*⁷⁵⁷ isimli etkinlik kutularında öğrencilerin bir konu hakkında yorum yapmalarına, tartışmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat sunulduğu için 43. madde bağlamında; *Öğrenelim*⁷⁵⁸ ve *Belirleyelim*⁷⁵⁹ isimli etkinlik kutularında da doğrudan Kur’an-ı Kerim mealine yönlendirildiği için 44. madde ekseninde değerlendirilebilir. Bu üniteyle ilgili Program’daki içeriğin çoğu, bu temayla bağlantılıdır. Program’da hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirilmiş kazanım ve kazanım açıklamaları⁷⁶⁰ bulunurken bu durum, ders kitabındaki durumla örtüşmektedir.

Kur’an’a Göre Hz. Muhammed başlıklı ünite de epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle alakalı içeriklerin birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelerde yoğunlaştığı görülmekle birlikte toplum merkezli ideolojik unsurlarla bağlantılı maddelere gönderme yapan içerikler de mevcuttur. Bu temayla ilgili içeriklerin ise etkinlik kutularında yığıldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda

⁷⁴⁵ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 17.

⁷⁴⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 12.

⁷⁴⁷ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 12, 16, 21.

⁷⁴⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 15.

⁷⁴⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 16.

⁷⁵⁰ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 19, 21, 22.

⁷⁵¹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 19, 25.

⁷⁵² Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 20.

⁷⁵³ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 20.

⁷⁵⁴ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 23.

⁷⁵⁵ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 24.

⁷⁵⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 27.

⁷⁵⁷ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 29, 32.

⁷⁵⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 20.

⁷⁵⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 34.

⁷⁶⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 25.

*Okuyalım*⁷⁶¹ ve *Öğrenelim*⁷⁶² isimli etkinlik kutularında sadece bilgi sunulduğu ve herhangi bir şekilde öğrenci katılımını sağlayan içeriğe yer verilmediği için bu etkinlik kutuları, normatif bilgiye işaret eden 37. maddeyle ilişkilendirilebilir. Öneri geliştirme ve bilgilerini düzenlemeye imkân veren etkinlik kutuları,⁷⁶³ birey merkezli ideolojik unsurlar kapsamına giren 38. madde kapsamında değerlendirilebilir. Ayrıca bilginin ilişkilendirilmesine imkân sağlayan metin içeriği de 38. madde dahilinde ele alınabilir: “Hz. Peygamber’in (s.a.v.) neyi, niçin, ne zaman, nerede, hangi amaçla, hangi sıfatla yaptığına bakmaksızın onun fiillerini aynen taklit etmek, bazı yanlış uygulamalara sebebiyet vermektedir. Bugün modern tıbbın önerdiği tedavi yöntemleri dururken sünnete uyma adına, Hz. Peygamber’in (s.a.v.) kendi dönemindeki çeşitli tedavi yöntemlerini uygulamaya kalkışmak böyledir. Oysa bu konuda Hz. Peygamber’in (s.a.v.) sünneti, koruyucu hekimlik denilen gerekli sağlık tedbirlerine başvurmak, hasta olunması hâlinde ise tedavi olmaktır. Hz. Peygamber (s.a.v.), yaşlandığında baston kullanmaya başlamasına rağmen, hiç ihtiyacı yokken bir gencin sünnet adına baston kullanması da bunun tipik bir örneğini oluşturur.”⁷⁶⁴ Öğrencilerin bir konu hakkındaki düşüncelerini ifade etmelerine ve fikir geliştirmelerine imkân sağlayan etkinlik kutuları,⁷⁶⁵ 43. madde ve temel dinî metinlere yönlendiren etkinlik kutusu⁷⁶⁶ da 44. madde kapsamında yorumlanabilir. Program’da bu üniteyle ilgili kazanım ve kazanım açıklamalarına⁷⁶⁷ bakıldığında epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla bağlantılı hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili içeriklere yer verildiği görülmüştü. Buradan hareketle ilk üniteyle de benzer şekilde ders kitabı içeriğiyle Program’ın uyumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Kur’an’da Bazı Kavramlar başlıklı 3. ünite de diğer ünitelerde olduğu gibi hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Buradan hareketle *Okuyalım*⁷⁶⁸ ve *Öğrenelim*⁷⁶⁹ isimli etkinlik

⁷⁶¹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 55, 56, 57.

⁷⁶² Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 58, 59, 60.

⁷⁶³ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 44, 62.

⁷⁶⁴ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 52.

⁷⁶⁵ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 38, 44, 53.

⁷⁶⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 62.

⁷⁶⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 26.

⁷⁶⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 72, 74, 78.

⁷⁶⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 85, 88.

kutularında sadece bilgi sunulduğu için normatif bilgiye işaret eden 37. maddeyle irtibatlandırılabilirken benzer şekilde *Ünitemize Hazırlanalım* bölümündeki sözlük ve ansiklopediye yönlendiren ifade⁷⁷⁰ de yine 37. madde bağlamında yorumlanabilir. Bilgiler arası ilişkilendirmeye imkân sağlayan metin içeriği⁷⁷¹ ve etkinlik kutusu⁷⁷² bilginin yapılandırılmasına işaret 38. madde kapsamında değerlendirilebilir. Allah'ın ilmiyle deniz arasındaki ilişkilendirme ise akıl yürütmeye fırsat sunduğu için 39. madde bağlamında ele alınabilir: “Dünyada insan gözünün gördüğü en büyük şey denizdir. Buna rağmen sonlu ve sınırlıdır. Şu hâlde Allah'ın (c.c.) ilmini ve hikmetini yazmak için denizlerin tamamı mürekkep olarak kullanılsa, bir o kadar da ilave edilse yine de Allah'ın (c.c.) ilmini yazmaya yeterli değildir. Evrendeki ahenk ve düzen, Allah'ın (c.c.) ilminin ve hikmetinin göstergesidir. Allah (c.c.), sınırsız ilmi ile insanı da yaratmış ve onun nasıl yaşaması gerektiğini de bildirmiştir.”⁷⁷³ Öğrencilerin yorum yapmalarına, değerlendirmelerde bulunmalarına, kendi aralarında tartışmalarına olanak sağlayan etkinlik kutuları,⁷⁷⁴ bir konu üzerinde düşünülmesine ve yorum yapılmasına fırsat sunan 43. maddeyle; temel dinî metinlere yönlendiren etkinlik kutusu⁷⁷⁵ ise 44. maddeyle ilişkilendirilebilir. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümüne⁷⁷⁶ bakıldığında hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verildiği görülmüştü. Buradan hareketle Program ve ders kitabı içeriğinin uyumlu olduğu söylenebilir.

İnançla İlgili Meseleler başlıklı ünite de diğer ünitelerle benzer şekilde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili içeriklerin olduğu ve içeriklerin daha çok etkinlik kutularında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Buna ilaveten bilimsel bakış açısının önemsenmesine işaret eden 40. maddeyle bağlantılı içeriklere ilk kez bu ünite de yer verilmektedir. Bu bağlamda deizme göre insanın akıllı bir varlık olmasına,⁷⁷⁷ İslam'ın bilimsel anlayışa verdiği öneme,⁷⁷⁸ pozitivistlikte

⁷⁷⁰ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 65.

⁷⁷¹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 66.

⁷⁷² Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 89.

⁷⁷³ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 89.

⁷⁷⁴ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 66, 75, 81.

⁷⁷⁵ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 89.

⁷⁷⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 27.

⁷⁷⁷ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 96, 97.

⁷⁷⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 99, 101.

bilime yüklenen anlama⁷⁷⁹ dair metin içerikleri, bilimsel bakış açısı ve akla dikkat çeken 40. madde ekseninde yorumlanabilir. Ayrıca Şekil 37'deki görsel de yine 40. maddeyle ilişkilendirilebilir. Bu içeriklerin dışında yine bilgiyi organize etmeye imkân sağlayan etkinlik kutuları,⁷⁸⁰ bilgiyi yapılandırmaya işaret eden 38. madde; öğrencilerin yorum yapmalarına fırsat sunan etkinlik kutuları,⁷⁸¹ bir konu üzerindeki fikirlerin ifade edilmesine ve yorum yapılmasına dikkat çeken 43. madde; temel dinî metinlere yönlendiren etkinlik kutusu⁷⁸² da temel metinlere yönlendiren 44. madde dahilinde ele alınabilir. Ayrıca normatif bilgi sunan etkinlik kutuları⁷⁸³ ise toplum merkezli ideolojik unsurlardan 37. maddeyle irtibatlandırılabilir. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümüne⁷⁸⁴ bakıldığında en fazla içeriğin bu temayla ilişkili olduğu görülmüştü. Ders kitabındaki içeriğin yoğunluğu, Program'la ders kitabının örtüştüğünü göstermektedir.



Görsel 4.2: İslamiyet, bilimsel zihniyete sahip olmayı teşvik eder.

Şekil 37. 11. sınıf DKAB ders kitabının 40. maddeye örnek bilimsel zihniyete dair görseli⁷⁸⁵

Yahudilik ve Hristiyanlık başlıklı ünitedeki epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla ilişkili içerikler, diğer ünitelerle benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle *Ünitimize Hazırlanalım* bölümünde ansiklopedi ve sözlüklere

⁷⁷⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 100.

⁷⁸⁰ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 96, 98, 117.

⁷⁸¹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 95, 103, 116.

⁷⁸² Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 117.

⁷⁸³ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 95, 99, 116.

⁷⁸⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 28.

⁷⁸⁵ Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 100.

yapılan yönlendirmeye alakalı metin içerikleri⁷⁸⁶ ve bilgi sunan etkinlik kutusu içerikleri,⁷⁸⁷ normatif bilgiye işaret eden 37. madde kapsamında yorumlanabilir. Karşılaştırmaya imkân sunan etkinlik kutusu içeriği,⁷⁸⁸ bilginin yapılandırılmasıyla bağlantılı 38. maddeyle; öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine, yorum yapmalarına ve tartışmalarına fırsat veren etkinlik kutusu içerikleri⁷⁸⁹ ise 43. maddeyle ilişkilendirilebilir. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümünde sadece normatif bilgiye işaret eden ünite açıklaması, kazanım ve kazanım açıklamalarına⁷⁹⁰ yer verildiği görülmüştü.

3.6.2.4. 12. Sınıf DKAB Ders Kitabı

Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamında incelenen ders kitabında Tablo 38'de de görüldüğü üzere hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere birlikte yer verilmektedir. Bu bağlamda tıpkı 11. sınıf ders kitabında olduğu gibi 12. sınıf ders kitabında da 41. madde haricindeki tüm maddelerle ilişkili içeriklerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca 12. sınıf ders kitabının diğer temalardaki verilerinden farklı olarak bu temayla ilgili etkinlik kutusu içeriklerinin bir hayli fazla olduğu görülmekte; benzer şekilde 12. sınıf ders kitabında görsel içerikleri de sadece bu temayla ilişkilendirilmektedir. Bunlara ilaveten metin ve ayet-hadis içerikleri de bulunmaktadır.

⁷⁸⁶ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 121.

⁷⁸⁷ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 126, 130, 141.

⁷⁸⁸ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 140.

⁷⁸⁹ Bk. Doğan, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, 122, 135, 143.

⁷⁹⁰ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 29.

Tablo 38. 12. sınıf DKAB ders kitabının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması analizi

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlit Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
		Alt Kriterler					
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	37	Normatif bilgilere (organize edilmiş bilgilere) önem verilmesi	5	-	-	48	-
	38	Bilgiyi organize etmenin, keşfetmenin, birbiriyle ilişkilendirmenin, transfer etmenin vurgulanması	29	-	-	8	-
	39	Bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine yönlendirilmesi	4	-	-	-	-
	40	Bilimsel bakış açısının ve aklın yüceltilmesi	16	1	-	3	1
	41	Dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesi	-	-	-	-	-
	42	Akıl ve eleştirel düşüncenin öneminin vurgulanması	13	4	-	2	1
	43	Bir konu üzerindeki düşüncelerin ifade edilmesine ve yorum yapılmasına fırsat sunulması	8	-	-	21	-
	44	Temel dinî metinlere yönlendirilmesi	1	-	-	7	-

Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamında incelenen *İslam ve Bilim* ünitesiyle ilgili bu temada diğer temalardan farklı olarak hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara dair içeriklere birlikte yer verilmektedir. Bu kapsamda temayla ilgili 41. madde haricindeki tüm maddelere dair metin, ayet-hadis, etkinlik kutusu ve görsel içerikleri bulunmaktadır. *Biliyor Musunuz?*,⁷⁹¹ *Bilgi Kutusu*,⁷⁹² *Okuma Parçası*,⁷⁹³ isimli etkinlik kutularında sadece bilgi sunulduğu için toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili olan ve normatif bilgi vurgusu yapılan 37. maddeyle ilişkilendirilebilir. Müslüman alimlerin bilim dünyasına katkılarından bahsedilen bölümdeki keşiflere yönelik metin içerikleri,⁷⁹⁴ bilginin organize edilmesini vurgulayan 38. madde dahilinde değerlendirilebilir. Zira bilginin organizasyonu, aynı zamanda keşfedilmesine de işaret etmektedir. Bu maddeyle ilişkili örnek bir ifade şu şekildedir: “Kur’an-ı Kerim’in gökyüzü ve yıldızlarla ilgili ayetlerinden ilham alan Müslüman âlimler, astronomi alanında birçok çalışma ve buluş

⁷⁹¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 14, 28, 34.

⁷⁹² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 17, 29, 37.

⁷⁹³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 20-21, 41.

⁷⁹⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 19, 37, 41.

gerçekleştirmişlerdir.”⁷⁹⁵ Ayrıca tema içerisindeki en fazla içerik de 38. maddeyle alakalıdır. Bu maddenin haricinde akıl yürütmeye ilişkin metin içerikleri,⁷⁹⁶ bilimsel akıl yürütmeye işaret eden 39. madde; bilimsel çalışmalara, akla ve zekâyâ yapılan vurgular,⁷⁹⁷ bilimsel bakış açısı ve akla dikkat çeken 40. madde ekseninde ele alınabilir. Buna ilaveten 40. maddeyle bağlantılı ayet-hadis,⁷⁹⁸ etkinlik kutusu⁷⁹⁹ ve Şekil 38’de de görüldüğü üzere görsel içeriği bulunmaktadır. Bu maddelere ek olarak epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temayla ilişkili akıl ve eleştirel düşüncenin önemine dikkat çeken 42. maddeyle irtibatlı metin,⁸⁰⁰ ayet-hadis⁸⁰¹ ve etkinlik kutusu⁸⁰² içeriklerine; öğrencilerin bir konuya dair düşüncelerini ifade etmelerine ve yorum yapmalarına imkân sağlayan 43. maddeyle bağlantılı metin⁸⁰³ ve etkinlik kutusu⁸⁰⁴ içeriklerine ve temel dinî metinlere yönlendirmeyi amaçlayan 44. maddeye dair metin⁸⁰⁵ ve etkinlik kutusu⁸⁰⁶ içeriklerine de yer verilmektedir. Bu üniteyle ilgili Program’ın ilgili bölümü incelendiğinde 37, 38, 43 ve 44. maddelerle ilişkili içeriklerin⁸⁰⁷ olduğu görülmüştü. Buradan hareketle Program ile ders kitabı içeriğinin birbirini tamamlayıcı mahiyette olduğu sonucuna varılabilir.

⁷⁹⁵ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 36.

⁷⁹⁶ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 17, 43.

⁷⁹⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 16, 17, 19.

⁷⁹⁸ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 12.

⁷⁹⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 13, 16.

⁸⁰⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 12, 19, 43.

⁸⁰¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 16, 18.

⁸⁰² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 15, 43.

⁸⁰³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 12, 18.

⁸⁰⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 13, 15.

⁸⁰⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 11.

⁸⁰⁶ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 16, 43.

⁸⁰⁷ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 30.



Şekil 38. 12. sınıf DKAB ders kitabının 40. maddeye örnek bilim görseli⁸⁰⁸

Anadolu'da İslam başlıklı 2. ünite de epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla ilgili olarak ilk ünite de olduğu gibi hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden maddelere dair içeriklere yer verilmektedir. Bununla birlikte ilk üniteden farklı olarak 40, 41, 42 ve 43. maddelerle ilgili hiçbir içeriğin olmadığı ve veri çeşitliliğinin de daha az olduğu dikkat çekmektedir. Sözlük araştırmasına yönlendiren metin içeriği⁸⁰⁹ ve bilgi merkezli etkinlik kutusu içerikleri,⁸¹⁰ normatif bilgiye işaret eden 37. maddeyle ilişkilendirilebilir. Bilgileri ilişkilendirmeye imkân sağlayan metin içeriği⁸¹¹ ve etkinlik kutusu içerikleri,⁸¹² bilginin yapılandırılmasına fırsat sunan 38. madde; akıl yürütmeye dikkat çeken metin içeriği,⁸¹³ bilimsel akıl yürütmeye işaret eden 39. madde; fikirlerin ifade edilmesini teşvik eden metin içerikleri⁸¹⁴ ve etkinlik kutusu içerikleri⁸¹⁵ ise 43. madde bağlamında değerlendirilebilir. Üniteyle ilgili Program'da da ders kitabı içeriğiyle örtüşür şekilde

⁸⁰⁸ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 12.

⁸⁰⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 47.

⁸¹⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 49, 55, 62.

⁸¹¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 47.

⁸¹² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 48, 63.

⁸¹³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 57.

⁸¹⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 48, 54.

⁸¹⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 50, 59, 60, 65.

hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklerin bulunduğu önceden belirtilmişti.⁸¹⁶

İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesinde epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla ilgili hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmektedir. Bu bağlamda en fazla içeriğin normatif bilgiye işaret eden 37. maddeye ait etkinlik kutularında olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle *Not Edelim*,⁸¹⁷ *Bilgi Kutusu*,⁸¹⁸ *Biliyor Musunuz?*,⁸¹⁹ *Okuma Parçası*⁸²⁰ ve *Yazalım*⁸²¹ isimli etkinlik kutularındaki tasavvufi yorumlarla ilgili bilgiler, bu madde dahilinde ele alınabilir. Bilginin ilişkilendirilmesine imkân veren *Yazalım*⁸²² isimli etkinlik kutuları ise birey merkezli ideolojik unsurlardan bilginin yapılandırılmasına olanak sağlayan 38. maddeyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin değerlendirme yapmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat sunan metin içerikleri⁸²³ ve etkinlik kutusu içerikleri,⁸²⁴ 43. madde; temel dinî metinlere yönlendiren etkinlik kutusu içeriği⁸²⁵ de 44. madde bağlamında değerlendirilebilir. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümünde⁸²⁶ ders kitabındaki içerikleri destekleyecek şekilde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere birlikte yer verildiği daha önce görülmüştü.

Güncel Dinî Meseleler başlıklı 4. ünite de epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla alakalı olarak diğer ünitelerde de olduğu gibi hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara birlikte yer verilmektedir. Bu kapsamda doğrudan bilgi sunulmasına yönelik metin⁸²⁷ ve etkinlik kutusu⁸²⁸ içerikleri, toplum merkezli ideolojik unsurlardan normatif bilgiye işaret eden 37. maddeyle ilişkilendirilebilir. Buna karşın birey merkezli ideolojik unsurlarla bağlantılı daha çok içeriğin olduğu

⁸¹⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 31.

⁸¹⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 70, 71, 72.

⁸¹⁸ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 73, 83, 87.

⁸¹⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 81, 82.

⁸²⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 85, 90.

⁸²¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 88, 92.

⁸²² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 85, 93.

⁸²³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 70, 75.

⁸²⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 71, 80, 93.

⁸²⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 93.

⁸²⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 32-33.

⁸²⁷ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 97.

⁸²⁸ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 98, 101, 110.

dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bilginin organize edilmesine, ilişkilendirilmesine vs. işaret eden metin⁸²⁹ ve etkinlik kutusu⁸³⁰ içerikleri 38. madde; düşünme, sorgulama, akıl gibi metin⁸³¹ ve ayet-hadis⁸³² içerikleri, akıl ve eleştirel düşüncenin vurgulandığı 42. madde ekseninde yorumlanabilir. Ayrıca ünite içerisindeki tek görsel içerik, Şekil 39'da da görüldüğü üzere 42. maddeyle irtibatlandırılabilir. Bu maddelere ilaveten öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine imkân sunan metin⁸³³ ve etkinlik kutusu⁸³⁴ içerikleri, 43. madde; temel dinî metinlere yönlendiren etkinlik kutusu⁸³⁵ içerikleri de 44. madde dahilinde ele alınabilir. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümünde⁸³⁶ de diğer ünitelerde olduğu gibi ders kitabı içeriğini destekleyecek şekilde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmişti.



Şekil 39. 12. sınıf DKAB ders kitabının 42. maddeye örnek görsel⁸³⁷

Hint ve Çin Dinleri isimli ünite de epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla bağlantılı olarak diğer ünitelerle benzer şekilde hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içerikler birlikte bulunmaktadır. Bu doğrultuda *Biliyor Musunuz?*,⁸³⁸ *Bilgi Kutusu*⁸³⁹ ve *Yazalım*⁸⁴⁰ isimli etkinlik kutusu

⁸²⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 97, 98, 102.

⁸³⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 103, 107, 119.

⁸³¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 98, 112, 120.

⁸³² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 118, 120.

⁸³³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 98.

⁸³⁴ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 103, 104, 111, 112.

⁸³⁵ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 117, 118, 119.

⁸³⁶ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 33-34.

⁸³⁷ Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 98.

⁸³⁸ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 126, 135, 139.

⁸³⁹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 129, 131, 134, 140.

⁸⁴⁰ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 131, 136, 140, 144.

içeriklerinde sadece bilgiye yer verildiği için normatif bilgiye işaret eden 37. maddeyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin bilgiyi ilişkilendirmelerine imkân sağlayan metin içerikleri,⁸⁴¹ 38. madde; fikirlerini ifade etmelerini sağlayan metin içeriği⁸⁴² ve etkinlik kutusu içerikleri⁸⁴³ de 43. madde kapsamında ele alınabilir. Program'ın bu üniteyle ilgili bölümünde⁸⁴⁴ ise sadece normatif bilgiye işaret eden 37. maddeyle alakalı içeriklerin olduğu görülmüştü. Buradan hareketle farklı dinlerin ele alındığı bu üniteye sadece bilgi aktarımına önem verildiği sonucuna varılabilir. Bu durum, Program'ın temel felsefesi ve genel amaçlarıyla tam olarak örtüşmediği şeklinde yorumlanabilir.

3.6.3. Öğretmen Görüşleri

Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasıyla ilgili 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarından elde edilen verilerin öğretmenler nazarındaki yerini ve sınıf içi uygulamalarına yansımaları görmek amacıyla onlara epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle alakalı birtakım sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin bu temayla ilgili düşünceleri; *bilgiye yaklaşım ders-işleme ilişkisi*, *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ders işleme ilişkisi* ile *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi* şekilden üç alt temaya ayrılmıştır.

3.6.3.1. Bilgiye Yaklaşım - Ders İşleme İlişkisi

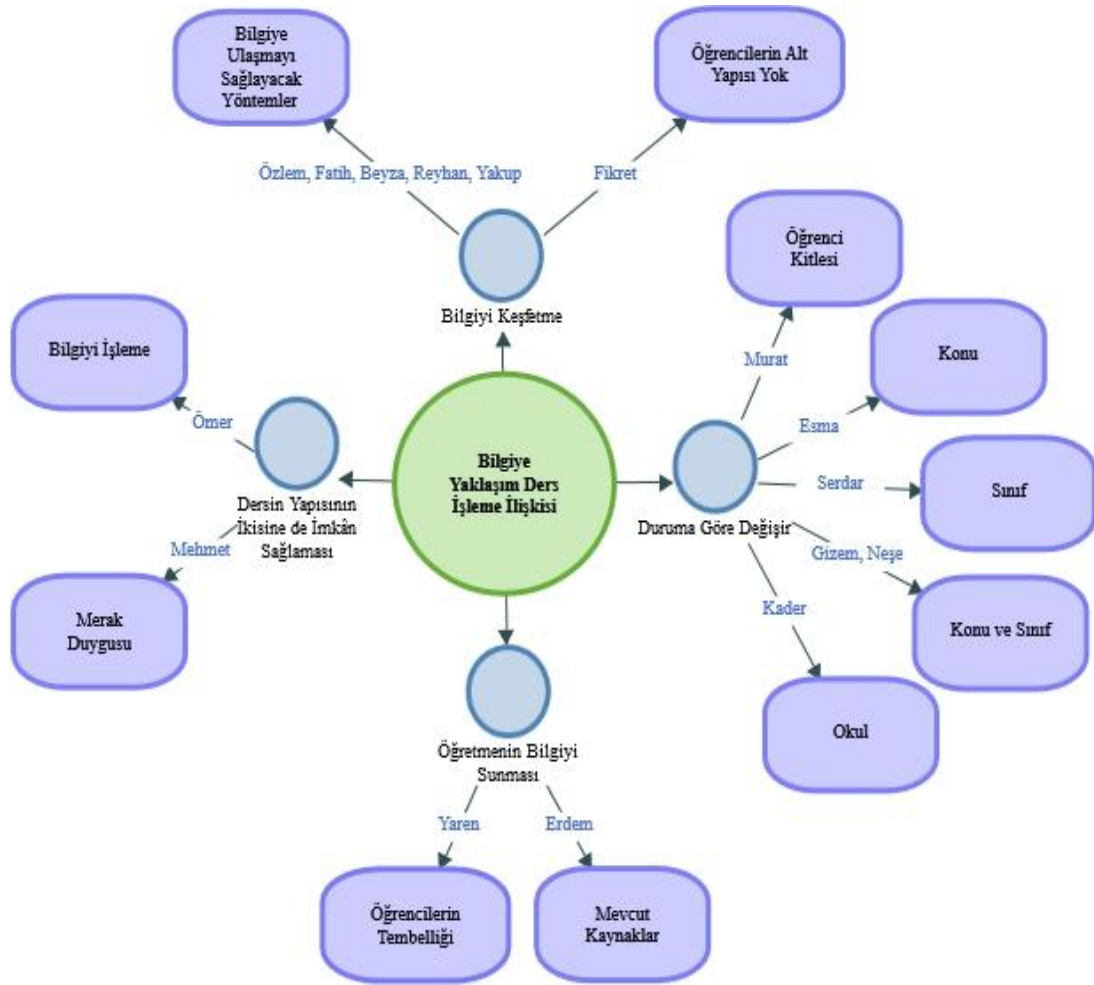
Öğretmenlerin ideolojik yaklaşımlarının öğrenme ortamındaki yansımalarını görebilmek adına onlara “Ders işlerken bilgiyi sınıfınızda nasıl konumlandırıyorsunuz?”, “Yani derslerinizi öğrencilerin bilgiyi organize etmesine imkân sağlayan yöntemlerle mi yoksa organize edilmiş bilgileri merkeze alan yöntemlerle mi ders işliyorsunuz?” ve “Kullandığınız yöntemleri dikkate alarak açıklar mısınız?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 40'da da görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunun görüşleri *bilgiyi keşfetme* ve *duruma göre değişir* kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı *öğretmenin bilgiyi sunması*; diğer bir kısmı da *dersin yapısının ikisine de imkân sağlaması* kategorilerinde görüş bildirmiştir.

⁸⁴¹ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 125, 126, 132.

⁸⁴² Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 137.

⁸⁴³ Bk. Yılmaz vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, 133, 138, 139, 142.

⁸⁴⁴ Bk. MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 35.



Şekil 40. Bilgiye yaklaşım-ders işleme ilişkisi

Bilgiyi Keşfetme: Öğretmenlerin bir kısmı, *bilgiyi keşfetmeye* imkân sağlarken farklı noktalar üzerinden düşüncelerini açıklamaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan Özlem hem kalıcılığı sağladığı hem de öğrencilerin ilgisini çektiği için öğrencilerin *bilgiye ulaşmasını sağlayacak yöntemlerle* bilgiyi inşa etmektedir: “İşte hiçbir zaman doğrudan vermiyorum dediğim gibi. Öğrencilerin bulmasını, öğrencilerin ulaşmasını sağlamaya çalışıyorum. ... Çocukların kendisinin ulaşması her zaman çok çok daha iyi oluyor. Zaten seni dinlemiyorlar öbür türlü, düz bilgi verdiğin zaman. ...” Öğrencilere bilgiyi doğrudan vermediğini belirten Fatih, öğrencileri araştırmaya yönlendirecek ödevler vermekte ve bunlarla ilgili sunumlar hazırlatmaktadır. Beyza da öğrencileri derse çekmek ve derse katılmalarını sağlamak için sorularla onların bilgiyi keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin bilgiye ulaşmasını isteyen Reyhan da tündengelim ve tümevarım gibi yöntemler kullanmaktadır: “Ben bazı

konularda örneklendirerek öğrenci bilgiye ulaşsın istiyorum. Tümdengelim, tümevarım kullanmaya çalışıyorum. Ama artık hani bakıyorum ki bilgi çıkmıyor ondan sonra bilgiyi söyleme yöntemine geçiyorum. ...” Derste bilgiyi paylaştığını ifade eden Yakup, öğrencilerin bu bilgilerden sonuçlar çıkartmalarına ve kendi fikirlerini inşa etmelerine olanak sunmaktadır: “... Derste bilgiyi paylaşım çocuklarla kendileri oradan çıkartmasını isterim. Yani bir sonuç çıkartmasını, kendi fikirlerini anlattığımdan hareketle bir sonuca varması ve fikirlerini oluşturmasını isterim çocuklardan. Yani bir şablon hâlinde bir cümleyi ya da bir bilgiyi verip de onu istemem; kendileri ifadelerine dökmelerini isterim çocukların.”

Fikret, öğrencilerin bilgiyi organize etmesine imkân sunduğunu belirtmesine rağmen *öğrencilerin alt yapısı olmadığı* için yeni şeyler öğrenmelerini bu kapsamda değerlendirmektedir: “... Birincisi hani organize, bilgiyi organize etmesini, yani çünkü sonuçta bu dinî bilgi, bunun bir metodu var, her ne kadar hani ders adı altında olsa da dersin işlenişi, öğrencilere anlatılışı, mesela kavramları, bazen gerçekten telaffuzda bile zorlanıyorlar. ... Zaten alttan getirdikleri çok şey de yok yani maalesef. Bu noktada da biraz boşlar. Biz sanki böyle yeni bir bilgi inşa ediyormuş gibi o amaçla hareket ediyoruz.”

Duruma Göre Değişir: Öğretmenlerin bazıları, bilgiyi sınıfta konumlandırmanın *duruma göre değişeceğine* dikkat çekmekle birlikte farklı hususlardan mevzuya yaklaşmaktadır. *Öğrenci kitlesine* göre durumun değiştiğini belirten Murat, öğrencinin derste aldığı bilgiyi ileriye aktarabilmesini önemsemektedir: “... Önemli olan şu; çocuğun o anda aldığı cevabı bir ünite boyunca aldığı cevabın, neyin sorusu olduğunu kendisi için, toplum için, bilgi dünyası için neye karşılık geldiğini bilmesi lazım. Bunu bilmediği zaman boşlukta kalıyor. Bu karşınızdaki öğrenci kitlesine göre değişiyor, buradaki şey.”

Esmâ, *konuya* göre bilgiyi sunma şeklinin değiştiğini dile getirmektedir: “Konularına göre, ünitelerine göre değişiyor. Hani bilgi gerektiren konularda tabi ön bilgiyi veriyorsun ister istemez hani. ... Bazı şeylerde bilgi gerekmiyor. Hani aile konusu, hayat konusu hani slaytı açıp bir iki kelime edip sonra onların görüşlerini alıyorsun, soruları oluyor, sorularını alıyorsun. Yani ünitelere göre değişiyor.”

Sınıfa göre durumun değiştiğini belirten Serdar, ilgili olan sınıflarda beyin fırtınası gibi tekniklerle bilgiyi öğrencilerin inşa etmesine kapı araladığını ifade

etmektedir: “Biz genelde yani dersi işlerken benim yaptığım yöntem, mesela dün ders işledik iman İslam ilişkisi 9. sınıflarda. İlk önce öğrencilerin o konu hakkındaki bilgilerini topluyorum; iman nedir, İslam nedir, hadi arkadaşlar sınıfta 20 kişi varsa 30 kişi varsa bir beyin fırtınası yapalım. ... Ama bazıları, yapamıyor, yani bazı sınıflarda hiç, o, atmosfer çok önemli, o atmosfer yoksa o noktada biz giriyoruz, biz veriyoruz.”

Konuya ve sınıfa göre kullandığı yöntemin değiştiğini ifade eden Gizem, öğrencilerin katılımıyla işlediği derslerden daha çok keyif aldığını dile getirmektedir: “Sınıf benim için önemli. Bazı konularda da hiç onlardan beklemiyorum, ben anlattıktan sonra yorumlamalarını, örnek vermelerini istiyorum ya da bazen sınıfın dışında konuya göre de değişiyor. O konu anlatılması gereken bir konuysa orda ben anlatmayı tercih ederim ya da bazen işte onların bildiğini düşündüğüm bir konuysa tanımını ondan istiyorum diyorum ki işte kitaptan çizin ya da yazmanıza gerek yok, zaten biliyorsunuz bunu, hani kendi tanımanızı yazabilirsiniz diye.” Soruya aynı noktadan yaklaşan Neşe, bazı konuların doğrudan verilmesi gerektiğini düşünmektedir: “Şöyle giriş yaparsınız genel, önce siz bir yol açarsınız, bakarsınız çocuk yapılandırabiliyor o konuyu, alıp bir yere götürebiliyor, çekersiniz kendinizi orada. Şey bir durum yok yani ben öğretmenim, bunu hissettirmem lazım, tamam mı, bir dakika höt deyip ders işlemek gibi bir tavır yok, o süreçte değişebilir. ... Ama mesela ne anlatıyorum? Allah’ın sıfatlarını anlatıyorum. Bu bilgiyi yapılandırılabilir bir durum yok orada. Onu benim yapılandırıp çocuğa yüklemem lazım sadece, sonra anlayıp anlamadıklarını görmem lazım. Çocuğu tamamen pasifize etmek de yok, dengelemek de lazım bunu. Tamamen ben biliyorum hadi bakalım, ben anlatıyorum sen aldın da yok. O süreç içerisinde karşılıklı şekillenir.”

Farklı okul türlerinde görev yapan Kader, bu konudaki tavrının *okula* göre değişeceğini ifade etmektedir: “Yine okul bazında diyeceğim. Yani öğrenci işte sen buna bir bak gel dediğimde bakmayacaksa eğer, hani bir soru sorduğumda o çocuğun aklında soru, soru olarak kalacaksa, o onu araştırmaya götürmeyecekse eğer; yeni bir şey oluşturamıyoruz. Hani bilgiyi bilgi olarak sunuyorum ben bu noktada. Ama eğer baktım ki öğrenci gerçekten araştırmaya yönelik bir şeyler yapmak istiyor. O zaman onun aklına daha çok soru işareti takılmasına sen bunu araştırıp daha yeni mecralara kendisini açmasını istiyorum.”

Öğretmenin Bilgiyi Sunması: Öğretmenlerin bazıları, *öğretmenin bilgiyi sunması* üzerinden düşüncelerini açıklamaktadır. Bilgiyi kendisinin organize ettiğine dikkat çeken Yaren, bunun nedenini *öğrencilerin tembelliğine* bağlamaktadır: “... Öğrenciler, bilgiyi organize etme konusunda çok tembeller, hiç hoşlanmıyorlar. ... Çünkü o öğrencilerde de maalesef çok öğrencide, yani öğrencilerin hani hepsi demeyeyim haksızlık olmasın, ama %90’ı bu şekilde, bir yerlere bakıp, araştırıp gelmek konusunda maalesef çok tembeller. ... Aynı şekilde başka bir konuda da ödev verdim çocuklara şu konuyu araştırın, şuna bir bakın, konuşalım dediğimde maalesef çok yapmıyorlar. O yüzden öğrencilerin de buna uygun olmadığı için yapı olarak ben genelde kendim organize edip veriyorum. ...”

Sınıfta bilgiyi kendisi sunan Erdem, *mevcut kaynaklardan yararlandığını* ifade etmektedir: “Elimizdeki MEB’in ders kitaplarını, materyallerini, Diyanet’in kaynaklarını kullanarak güncel, pratikte olan durumları da göz önünde bulundurarak Kur’an ve sünnet ışığında vermeye çalışıyoruz.”

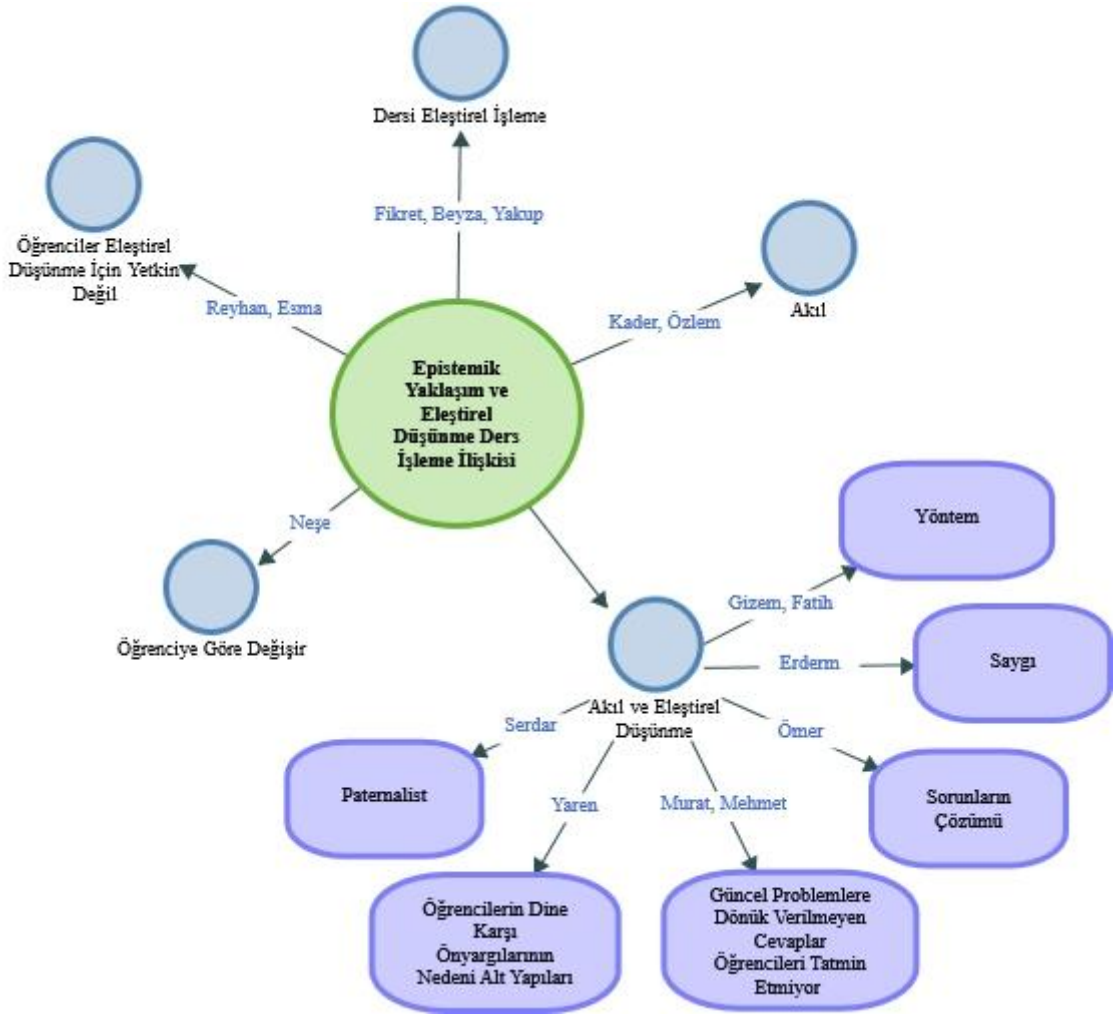
Dersin Yapısının İkisine de İmkân Sağlaması: Öğretmenlerin bir kısmı ise *dersin yapısının ikisine de imkân sağladığına* dikkat çekmektedir. Dersin yapısı gereği hem normatif bilgiye imkân sağladığını belirten Ömer, hadis, tefsir gibi geleneklerin bunu aşmaya fırsat sunduğunu ifade etmekte ve derslerinde de öğrencilerine *bilgiyi işleme* olanağı tanıdığını dile getirmektedir: “Şimdi tabii ki bizim dersin özelinde normatif bilgilerin daha baskın olduğu kabul edilebilir. Çünkü özellikle ayetler noktasında, ayetler çok belirleyici bir sınır çiziyor bize. Hadisler de ayetler kadar olmasa da nihayetinde o da bir genel perspektif sunuyor. Bu anlamda normatif. Ama nihayetinde bizim tefsir geleneğimiz var, bizim hadis geleneğimiz var, bizim İslam felsefesi geleneğimiz var, bizim bir sürü disiplinlerden istifade ettiğimiz de aşikâr. Dolayısıyla buradaki bilgiyi var olan, değiştirilemez olan, belki dogmatik de diyebiliriz burada o bilgiyi biz alıp ondan bir ürün çıkarmak, onu analiz etmek, ortaya bir sentez çıkartmak öğrencinin inisiyatifinde, öğretmenle öğrenci iş birliği, öğretmenin orada belki bir takım lideri olup öğrencinin daha o anlamda belirleyici bir rolde olduğunu söyleyebiliriz.”

Öğrenmenin esasında kişinin kendi gayret ve çabasına dayandığını belirten Mehmet, öğrenme sürecinde öğretmenin de rehberlik yaptığını ve verilmesi gereken belli düzeydeki bilgiyi verdiğini ifade ederek öğrenme de *merak duygusunun* altını

çizmektedir: “Öğrenmeyi ya da bilme sürecini esas olarak kişinin yani kendi çabası ve kendi gayretiyle kalıcı öğrenmenin o şekil olacağına inanırım. Yani tabii hani öğretmen bir şekilde bir rehberlik yapar ya da verilmesi gerekeni belli bir düzeyde verir. Ama daha sonraki süreçte öğrenmenin kalıcı olması için mutlaka ve mutlaka öğrencinin çabası, gayreti ve en önemlisi işte merak duygusu yani öğrenmede esas ve geçerli olanın merak duygusu olduğunu düşünüyorum.”

3.6.3.2. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme - Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini derinlemesine görmek için onlara “Derslerinizi işlerken dinî ve ahlaki konulardaki problemlerin çözümünde akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından yararlanırmısınız?” ve “Sınıf içi uygulamalarınızdan hareketle açıklar mısınız?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 41’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin bir kısmı, *dersi eleştirel işlediğini*; bazıları, *aklı* merkeze aldığı; çoğu, ders işlerken *akıl ve eleştirel düşünmeden* faydalandığını; bir öğretmen durumun *öğrenciye göre değişeceğini*; bazıları da *öğrencilerin eleştirel düşünme için yetkin olmadığını* ifade etmiştir.



Şekil 41. Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ders işleme ilişkisi

Dersi Eleştirel İşleme: Öğretmenlerin bir kısmı, *derslerini eleştirel işlemediklerini* belirtmektedir. Çocukların daha rahat eleştiri yapmasını sağlamak için önce kendisinin eleştirel bir şekilde düşüncelerini ifade ettiğini belirten Fikret, böylece öğrencileri cesaretlendirmektedir: “Mesela şöyle Hz. Peygamber’in hayatıyla karşılaştırarak bugünkü Müslümanların durumu ben kendim zaten eleştiriyorum ki hani onlar da bundan cesaret alıp onlar da eleştirebilsinler diye. Ben zaten çocuklara şeyi de söylüyorum yani bu bizim derdimiz, hani içerden bir eleştiri, dışarıdan art niyetle yapılan bir şey değil, niye daha iyi olmayalım anlamında. ...” Beyza da Fikret gibi öğrencilerin derste eleştiri yapması için kendisinin eleştiri yaparak onlara yol gösterdiğini dile getirmektedir. Yakup da her konuya ve bilgi kaynaklarına şüpheyle bakmaları konusunda öğrencilerini teşvik etmektedir.

Akıl: Bazı öğretmenler, *akıl*ın önemine dikkat çekerek bu doğrultuda ders işlediğini ifade etmektedir. Ders işlerken konuları akılla bağdaştırmanın önemli olduğunu vurgulayan Kader, çocukların öğrenmesinde bu durumun etkili olduğunu dile getirmektedir: “... Şu noktada çocuklara akıl ve mantıktan, onunla bağdaşmayan bir şey söylediğinizde çocuklara kesinlikle bir karşılığı bulmuyor yani çocukların zihninde. Mecburen hani akılla bağdaştırmaya çalışıyoruz söylediğimiz her şeyi.” Akılcı yaklaşım benimsediğini ifade eden Özlem, kullandığı yöntemlerle çocukları yönlendirmekte ve istediği noktaya getirmektedir: “... Onlar zaten istediğim yere gidiyorlar, ben onları yönlendiriyorum aslında. Eninde sonunda ulaşıyorlar. İpucu veriyorum, yaklaşıtıyorum, onlar buluyor.”

Akıl ve Eleştirel Düşünme: Öğretmelerin çoğu, ders işlerken *akıl ve eleştirel düşünmeye* fırsat sunmaktadır. Akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından faydalanan bazı öğretmenler, ders içinde kullandığı *yöntemlerle* düşüncelerini açıklamaktadır. Örneğin Gizem, özellikle soru cevap yöntemiyle öğrencilere bu konuda fırsat sunmaktadır: “... Burada şeyden o tümevarım, tümdengelim işte ya da örneklemelerde çok çok fayda, yani bir soru soruyorum, o da bir şey soruyor, dur diyorum, ben bir soruyorum, benim soruma bir cevap ver, ondan sonra adım adım gidelim. ... Onların eleştirel düşünme yöntemlerinden faydalanması önemli, çünkü zihnine oturmıdığı hiçbir şeyi ıı, mümkün değil. Yani bir yerden onunla ortak bir payda bulmalıyım. İşte bu diziyi izlediniz mi, orada bir sahne vardı hatırlıyor musunuz ya da onlar bana hocam işte şurada şöyle bir şey vardı, hah oradan gidelim, nasıl hissettin, işte şeyleri de yine önemsiyorum, beğenen var mı, neyini beğendiniz, beğenmeyen var mı, neyini beğenmedin? Bana bir argüman sunun, bana kanıtladığınız sürece ikisi de olabilir. Bunu, bunu önemli. ... Çocuk neden bir şeyi sevdiğini, tercih ettiğini temellendirebilsin. Benim için okey. Sevmediğini de temellendirsin. Katılmıyorum, ama tamam derim. Katılmıyorsam tabii ki ya da haklısın, ama ben böyle düşünmüyorum derim gibi bir şeyler.” İlk derslerinde öğrencilerine kendi gibi düşünmek zorunda olmadıklarını söyleyen Fatih, öğrencilerini sorgulamaya ve düşünmeye yönlendirmektedir.

Akla ve eleştirel düşünmeye derslerinde yer veren Erdem, özellikle eleştiri yaparken öğrencilerin birbirlerine *saygı* göstermesine dikkat etmektedir: “... Eleştirirken öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine, inançlarına saygılı olmalarını

hatırlatmak kaydıyla. Kimse kimse gibi inanmaya zorlanamaz, ama herkes birbirine saygı duymak zorunda.”

Ömer, *sorunların çözümü* için akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından faydalanmak gerektiğini dile getirmektedir: “... Yani hırsızlık gibi ne bileyim, iftira gibi işte kul hakkı yemek gibi yalan söylemek gibi yahut işte zorbalık gibi meselelerin düşündüğümüz zaman bunlar zaten bütün dünyanın meselesi. ... Aklîselim bir düşünce platformu oluşturduğumuz zaman nihayetinde bunların çözümüne kavuşabileceğini düşünüyorum açıkçası, ya eleştirel bir düşünceyle, rasyonel bir düşünceyle.”

Dinî ve ahlaki konulardaki problemlerin çözülmesi noktasında akıl ve eleştirel düşünmenin fırsatlarından yararlandığını belirten Murat, öğrencilerin tüm sorularına açık olduğunu ifade etmekte ve *güncel problemlere dönük verilmeyen cevapların öğrencileri tatmin etmediğini* dile getirmektedir: “Çocuğun sorduğu herhangi bir soruyu, sen bu soruyu nasıl sorarsın demeden, ha biliyorsam bildiğim kadarıyla cevaplarım, bilmiyorsam da ne yapayım. Bilmiyorum şeyi, ben bir bakayım derim ya da bakarak da bilinmeyecek bir soruyorsa ki böyle sorular var, yavrum bunun cevabını bulduğunda lütfen beni de bul, bana da anlat derim yani şey (güldü). ... Yani şu anda bizim klasik olarak 30 sene önce duyduğumuzda bizi tatmin eden cevapların hiçbirisi, şu anda beni tatmin etmiyor. Ben öğrenciden tatmin olmasını nasıl bekleyebilirim?” Kullanılan din dilinin hem kendisine hem de çocuklara yetmediğini düşünen Murat, toplumda din yorgunluğu olduğunu söylemektedir: “Kullandığımız dil, artık şeyi taşıyor. Çocukları, beni de taşıyor yani. Ben de şu anda bu ülkenin kullandığı din dili ve din anlayışından ciddi şekilde rahatsız olduğum için beni taşımayan şeyi, ben çocuklara anlatamam. ... Mevcut anlatı, hatta mevcut anlatı ve şu anda toplumun mevcut din anlayışı, bu çocukları taşımaya yetmiyor. Ben çocukları hiç suçlamıyorum. ... Hakikaten toplumda çok ciddi bir din yorgunluğu var. Çok ciddi yani. Hani ben Din Kültürü öğretmeni olmaktan yoruldum, daha bunun ötesi var mı ya. Ben emekli olmak istiyorum ya. Bana dayatılan, benim anlatmak istemediğim dini anlatmak istemediğim için. Ve ben bunu çocuklara nasıl dayatabilirim?” Mehmet, akıl ve eleştirel düşünmenin doğru şekilde kullanılmadığına dikkat çekerek din konusunda akıl ve eleştirel düşünmenin eksik kaldığını ve bunun aşılması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin dine karşı önyargılarının nedenini alt yapılarına bağlayan Yaren, bunu aşmak için derslerini işlerken akıl ve eleştirel düşünmenin olanaklarından yararlanmaktadır: “... Öğrencilere bir şeyler, birçok konuda bir şeyler anlatırken mutlaka onlara dair; akıllarıyla, mantıklarıyla kavrayabileceği deliller sunmam gerekiyor. Aslında biraz da şundan kaynaklanıyor; dinî anlamda çok fazla hurafeler dinliyorlar, ailelerinden çok mantıksız şeyler duyarak geliyorlar dinî anlamda, aile çok mantıksız şeylerle dinî konuları savunduğu için de o mantıksız şeylerden dolayı düşman olabiliyorlar. Bu yüzden de bana geldiğinde; ya şu niye söyleymiş diye sorduğunda ona mantıklı, akılla yani kavrayabileceği bir cevap vermem lazım ki o ailesinin söylediği garip şeyi silsin ha tamam, bunun aslında mantıklı bir sebebi varmış diye düşünsün. ...”

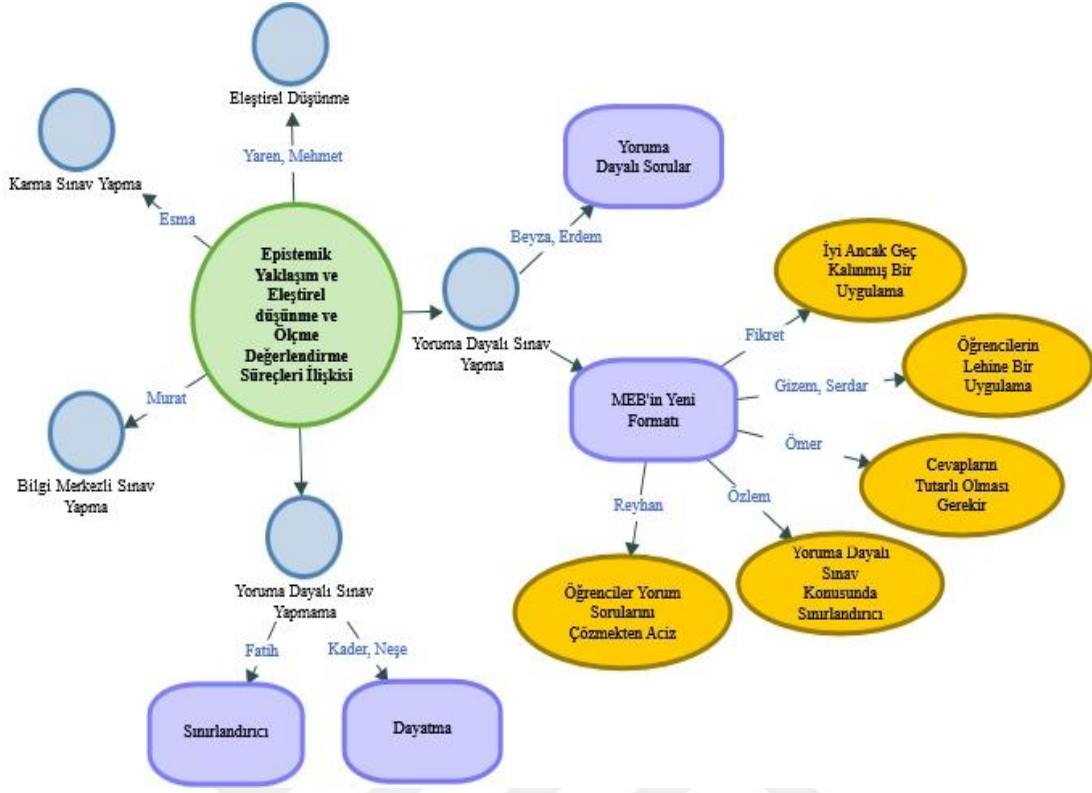
Akıl ve eleştirel düşünmenin fırsatlarından istifade ettiğini belirten Serdar’ın önceki temalarda da olduğu gibi *paternalist* bir yaklaşıma sahip olduğu dikkat çekmektedir: “Problemlerin çözümünde ben genelde çocukların kendileri yapsın, yani o problemi ortaya koymuşlar, o problemi çözülecek çözümleri de çocukların bulmasını istiyorum. ... Eleştirel düşünüyorlar da; neden böyle hocam, yani biz Kur’an-ı Kerim’e baktığımız zaman da onlar düşünmezler mi, akletmezler mi vb. bunları söylüyoruz, bakın diyorum Allah Teâlâ bile size düşünmenizi istiyor, düşünmenizi söylüyor. Onlara bunu empoze etmeye çalışıyorum, düşünsünler. Problemlerini kendileri üretsın ve çözümlerini de kendileri üretsın.”

Öğrenciye Göre Değişir: Dinî ve ahlaki problemlerin çözümü konusunda akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından yararlanma durumunun öğrenciye göre değişeceğini düşünen Neşe, lise öğrencilerinin yetişkin olduğunu ifade etmekte ve çocuğun karakterine uygun şekilde yaklaşmanın önemli olduğunu dile getirmektedir: “... Bunu telefon gibi düşün, telefon tamamen virüs kaplanmışsa artık onu baştan formatlaman lazım. O saatten sonra akılla ve herhangi bir şeyle onu çözen çok zor. ... Liseye gelen çocuk artık çocuk değildir o. O, Allah katında da bir yetişkin. O, bozulduysa o, bozulmuştur. Çocuk akılcı bir çocuksa onu akılla ikna edersiniz; çocuk daha duygusal bir çocuksa duygusal yoldan girmek lazım. Çocuk bozulduysa tamamen karakteri bozulmuştur. Dolayısıyla burada bir yapabileceğimiz bir şey yok. Onu da en azından diğerlerini bozmaması için kanserli hücre gibi kenara çekmeniz lazım. ...”

Öğrenciler Eleştirel Düşünme İçin Yetkin Değil: Bazı öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme için yetkin olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin soru sorduklarında dinden çıkma kaygısı olduğuna ve dinî bilgi konusunda ailenin ön planda olduğuna dikkat çeken Reyhan, kendisinin eleştirel düşünmeyi teşvik etmesine rağmen öğrencilerin bu konuda istekli olmadıklarını ifade etmektedir: “... Akıl ve eleştiriyi öne alın, eleştirin, eleştirmekten korkmayın diye söylüyorum. ... Aileden şey almış, hocam şu, bazen şunu soruyor öğrenci; hocam sorum var aklımda ama onu söylersem dinden çıkar mıyım diye korkuyorum. Dinden çıkma korkusu var. Bir de Allah bana herhangi bir ceza verir mi bunun karşısında o korku var. Ve aileden sorgulamamayı öğrendiği için biz sorgula deyince şaşırıyorlar. ... Aile bir otorite kurmuş. Yani diyorum ya hani alt yapıdandır belki ama ailede bir kocakarı imanı ediyoruz ya o var. Aileden onu almış yani. O yüzden temel sağlam, onun üstüne çok soru sormuyorlar.” Eskiden öğrencilere eleştirel düşünme imkânı sunduğunu söyleyen Esmâ, öğrencilerin yetersizliğinden dolayı son zamanlarda bunu yapmadığını dile getirmektedir: “... Önceden sunuyordum, son zamanlarda sunamadım. Çünkü çocuklarımız o konuda dolu değil. Yani eleştiriyi, yorumlamayı bilmiyorlar. Yani maalesef bazı yönlerde kendilerini geliştirmedikleri için ama mesela 6-7 sene önce çok güzel bunu analiz ediyorduk, soruları oluyordu, konuşuyorduk.”

3.6.3.3. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri İlişkisi

Öğretmenlerin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirleri arasındaki tutarlılığı görmek amacıyla onlara “Ölçme değerlendirme süreçlerinde bilginin konumlandırılmasıyla ilgili fikirlerinizi de besleyecek şekilde eleştirel bakışa yer veriyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Şekil 42’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşleri; *eleştirel düşünme*, *yoruma dayalı sınav yapma*, *yoruma dayalı sınav yapmama*, *bilgi merkezli sınav yapma* ve *karma sınav yapma* şeklinde beş kategoride toplanmıştır.



Şekil 42. Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme ve ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi

Eleştirel Düşünme: Bazı öğretmenler, sınıf içi değerlendirmeden hareketle *eleştirel düşünmenin* kendisi için önemli olduğunu belirtmektedir. Eleştirel düşünmenin kendisi için çok önemli olduğunu ifade eden Yaren, öğrencilerin dinin farklılıklara açık olmadığına yönelik düşüncelere sahip olduğuna dikkat çekerek dinî konularda şüpheli olduklarına; buna karşın ilgilerini çeken kaynaklar konusunda ise hiç şüpheli olmadıklarına işaret etmektedir: “... Eleştirel düşünme çok önemli benim için de ve çocuklar için aslında şey biraz sihirli kelimeler bunlar. Yani hani hep böyle şey görmüşler; din hep böyle at gözlüğüyle bakar, farklı görüşlere açık değildir, işte Din Kültürü öğretmenleri hep sıkıcı insanlardır, işte dindar insanlar hiçbir şeye izin vermezler, işte yobazlar, geri kafalılar gibi böyle bir algıları var çocukların. Bunu hani yıkabilmek için ve din dersinde mesela nasıl yapabiliriz diye şey yapıyorum; konular, her konu için bahsettiğimiz konularda bununla ilgili eleştirel düşünce yani hiçbir şeyi direkt kabul etmememiz gerektiğini, dinî anlamda bize biri bir şey söylediğinde de bunun mantıklı olarak anlamamız gerektiğini, karşıımızdaki kişiyi mutlaka sorgulamamız, işte kimsenin tamamen doğru olmadığı ya da hiçbir kaynağın %100

doğru bilgi vermeyebileceğini, dolayısıyla bunları bir süzgeçten geçirerek almamız gerektiğini mutlaka hatırlatıyorum. ... Ama bazı konularda hiç eleştiri getirmeden, işlerine gelen bazı konularda hiç eleştiri getirmeden direkt kabul edebildikleri bilgiler oluyor. ...”

Değerlendirme ölçütü olarak eleştirel düşünmenin kendisi için önemli olduğunu belirten Mehmet, fikirlerini şu sözlerle açıklamaktadır: “... Kişi eleştiriler, eleştirel düşünmeden yoksunsa ya da akıl yürütme konusunda zayıf ve gevşekse ister istemez bir ilerleme olmuyor. Tabii ki değerlendirme ölçütünde esas aldığım en önemli unsurlardan birisi. O yüzden işte biz yaratıcı fikirler diyoruz. Yaratıcı fikir ya da düşünce nasıl ortaya çıkar işte sürekli aklı çalıştırarak ya da düşünme üzerine düşünerek bir şekilde bu tür çaba ve gayret neticesinde ortaya çıkar. O yüzden de öğrenciyi kritik ederken, değerlendirirken, eee, asıl olarak, esas olarak öne aldığım hususlardan birisi bu. ...”

Yoruma Dayalı Sınav Yapma: Öğretmenlerin çoğu, *yoruma dayalı sınavlar* yaptığını ifade etmekte; farklı noktalara temas ederek fikirlerini açıklamaktadır. Ölçme değerlendirme süreçlerinde bilgi merkezli sorulara da yer verdiğini belirten Beyza, *yoruma dayalı soruların* yoğunlukta olduğunu ifade etmektedir: “İkisi de oluyor. Ama yoğunluğu bende yorumlamaya yönelik. Ayetleri. Ayeti zaten derste işlemiştir, ne anlama geldiğini. Direkt onu soruyorum mesela. Böyle şeyler, o tarz yorumlamalar çok oluyor. ... Kendisinin ayetten okuyup ne anladığını yazmasını istiyorum.” Erdem de öğrencilerin yorum yapmalarına fırsat sunduğunu, ayrıca öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiğini dile getirmektedir.

MEB'in getirdiği yeni formatla birlikte yoruma dayalı soru sorduğunu ifade eden Fikret, bunun *iyi bir uygulama olduğunu, ancak geç kalınmış* bir adım olduğunu belirtmekte; ancak öğrencilerin bu usulle yetişmediği için başarılı olamadıklarını söylemektedir: “Ha yorum, şimdi o şey, yeni format olunca yorum sorusu özellikle sordum. Hani bildiklerini nasıl ifade edebilecekler diye, ama çok da başarılı bulmadık. ... O da şundan kaynaklanıyor; çocuklar test usulü sınavlarla gelen çocuklar, hani ben bir fikir hakkında düşüneyim, işte bir cümle alayım bunu yazayım şeyleri çok eksik. O yüzden Millî Eğitim yeni bir format geliştirdi; açık uçlu, klasik sorular deniyor. Yani bu çok geç kalınmış, keşke daha önceden yapılmış olsaydı, çok daha farklı olurdu. ...”

Sınav sisteminin değiştiğine dikkat çeken Gizem, Fikret'ten farklı olarak klasik sınavla birlikte daha fazla yorum sorusuna yer verdiğini ve bu durumun *öğrencinin lehine* olduğunu ifade etmektedir: “Yorum sorusu sorarım ve yorum sorularında da puan kırmamaya çalışırım. ... Şimdi sınav sistemi klasiğe döndü, belki haberin vardır. O noktada da hatta belki birden fazla yorum sorusu sormayı ve aslında puanlamaya da hâkim oldum artık süreçte daha avantajlı olduğunu düşünüyorum çocuğun. ...” Serdar da Gizem gibi sınav sistemin değişmesiyle birlikte klasik sınavlarda yorum sorularına daha fazla yer verdiğini belirtmektedir.

Sınav sistemindeki değişikliğe atıf yaparak klasik soru sormanın DKAB derslerinin yapısına daha uygun olduğunu belirten Ömer, öğrencilerin soruları cevaplandırırken *tutarlı olmasına* dikkat etmektedir: “... Burada şöyle yorum yaparken az önce de bahsettiğim gibi öğrencinin tutarlı olması, kendini ifade etmesi ve kendisini bir yönüyle yani itiraf edecekse itirafını, inancını savunacaksa onu; o ahlaki, etik çerçeveler içerisinde ilmi ahlaka tabii uyacak bir şekilde saldırmadan, faşizan bir gösterge içerisinde bulunmadan, ötekileştirmeden, yabancılaştırmadan yaparsa yorumlara doğru olarak ölçme değerlendirmede doğru kabul ediyoruz. ...”

Sınav sistemindeki değişikliğe dikkat çeken Özlem, *bu değişikliğin yorumlamaya dayalı sınav yapma konusunda kendisini sınırlandırdığını* vurgulamaktadır: “Ben aslında bu sene tabii ki yöntem birazcık değişti Millî Eğitim'den ötürü. Bize pek müsaade etmiyorlar ama ben her zaman ilk sınavlarımı tamamen açık uçlu sorarım. En çok puanı da yorum sorularına veririm. Çocukların kendini ifade edebilme yeteneğinin ya da gelişmişliklerinin bilgilerinden daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuklara da bunu her zaman söylerim. Çünkü bilgi unutulsa bile kendilerini bu yetenek, işte ifade edebilme yeteneği gitmez yani kalır onlarda.”

Normalde test gibi yöntemleri tercih ettiğini belirten Reyhan, *sınav sistemindeki değişiklikten dolayı yoruma dayalı sınav yapmak zorunda kaldığını* ifade etmekte; ancak *öğrencilerin bundan aciz olduğunu* dile getirmektedir: “Ya bu yeni sistem, normalde biz test yapıyorduk, ya boşluk doldurma ve test. Boşluk doldurmaların cevaplarını da üste veriyorduk. Yani öğrenciye göre sınav yapıyorsun gerçekten. ... Ama öğrenciye cevabı üstte veriyorsun, onu alta geçirmekten aciz bazı öğrenci, o kadar. Yorum sorusunu Millî Eğitim bu sınavlarda zorunlu yaptığı için sorduk. Yani derste de bizatihi söyledim; şu hadis çıkacak, şu yorumu yaparsanız olur.

Mesela kulun Allah’a yakın olduğu an, secdede olduğu andır, o hâlde secde de bol bol dua edin. Yani bu hadis çıkacak diyorsun, yorumluyorsun sınıfta da yorumluyorsun, gidiyor sana hadisin aynısını yazıyor. Ya da diyor ki; Allah’a yakın olmak için de namaz kılmamız lazım. Yani en fazla yorumu bu oluyor. Yorum sorularına çok cevap veremiyorlar açıkçası. Çünkü ya ben bunu söylüyorum da gülüyor millet. Soruları verdiğimiz hâlde ezberlemiyorlar. Yani soruyu söylüyoruz, diyorum ki şu çıkacak, şu çıkacak; diyor ki cevap çok uzundu, ezberlemedim.” Reyhan, toplumun düzelmesi için okulundaki gibi öğrencilerin ahlakının düzeltilmesini gerekli görmektedir: “... Hani bu, bazı öğrenci vardır ya akademik başarısı yoktur, ama sosyal hayatla içli dışlıdır. O öğrencilerden yani ben bazen söylüyorum buradaki öğrencinin ahlakını düzeltebilirsek toplumu düzeltebiliriz. Sebebi şu; ... buradan çıkan öğrenciler; kafede garson olacak, benzincide pompacı olacak ya da bir yerde ne bileyim binada görevli olacak. O yüzden bunlar ahlaklı olursa toplumun altyapısı düzelir diye düşünüyorum.”

Yoruma Dayalı Sınav Yapmama: Öğretmenlerin bir kısmı *yoruma dayalı sınav yapmadığını* dile getirmektedir. Yoruma dayalı sınav yapmadığını belirten Kader, bunun nedenini göreve başladığı ilk yıllarında yaşadığı *dayatmalara* bağlamaktadır: “Sınavlarda yer vermiyoruz. ... İlk öğretmenliğe başladığımda ... Allah’ın varlığıyla ilgili konularımız vardı. Ateist olan da çok öğrencimiz vardı. Ben de öğrencilere fırsat verme açısından şey sordum sınavda işte Allah’ın varlığına delil yazınız, inanmayanlar hani soruyu tam olarak hatırlamıyorum, inanmadığını, olmadığını düşünen de olmadılarıyla ilgili delil yazsın gibi bir soru sormuştum. Yazdı öğrenciler. Bu okulda yani solcu da bir okuldu tabii okulda hani ben sanki inanmayanları fişliyormuşum gibi falan bir mevzu oldu. Yani beni işte öğretmenlikten arttırmalara kadar, tehditlere kadar işte arkamdan böyle bir düzenlemelere kadar gitti. Ha o yüzden daha böyle resmiyete döktüğümüz şeyleri daha tekdüze yapıyoruz, sınavlarda böyle şeyler yapmıyoruz (güldü).” Düşüncelerini benzer şekilde dile getiren Neşe de fişleme gibi durumlardan ötürü yorum sorusu sormadığına dikkat çekmekte; ayrıca sınav sisteminin değişmesiyle istenilen klasik soruların da bilgi merkezli olduğunu ifade etmektedir: “... Şimdi açık uçlu soru sormamız zorunlu oldu, ama zannetme ki gene yoruma dayalı sorabiliyoruz. Sorabildiğimiz tek şey tek cevap verebileceği basit, yani ben yukarıya açıklamasını yazıyorum, bu nedir diye aşağıya sorabiliyorum. ... Çocuk oraya işte bu Allah’ın şu sıfatıdır yazabilecek. Yorum yapabileceği bir şey soramıyorum. Çünkü bu

çocuğu dinen fişlemek, inanmayı fişlemek gibi algılıyor. Ben burada serbest değilim.”

Tablo okuması gibi farklı yöntemler kullanan Fatih, MEB’in sınavların nasıl yapılacağına ilişkin *sınırlandırıcı* tavrını eleştirmektedir: “... Formatladı. İlla şu konuda şöyle soru soracaksın gibisinden. ... Şu konudan şunu sor, kaç tane, şu konudan kaç tane koyacaksın diye. Hocam ben şimdi tablo okuması soruyorum çocuğa, derste soruyorum, yazılı soruyorum hocam. Nasıl soracağım? Boşluk doldurma soruyordum, hadi test tamam diyelim de. Kendisi ortak sınav yapıyor, ters yapıyor. Bize diyor ki test yapmayın. Tamam test yapmayalım da ama benim özgürlüğümü, orijinliğimi kaybetmeyin benim ya. Bunu mahvettiler. ... Hocam, istedikleri teorik bilgi ya, teorik bilgi ver, geç. Bunu istiyorlar. Ne kadar teorik bilgi veriyorsan çocuk o kadar başarır o teorik bilgide o kadar iyi öğretmensin.” Ayrıca Fatih, gençlere hitap eden yöntemler kullanmadıkça gençlerin kaybedildiğini ifade etmektedir: “Ayın (E) çatlat bakayım oğlum. Hocam bu mu ya, bu bu nedir ya? Bizim derdimiz tashihi huruf mu ya? Çocuk elden gidiyor; deistim diye, agnostığım diye bas bas bağıyor; biz tashihi huruf dersi veriyoruz ya.”

Bilgi Merkezli Sınav Yapma: Güzel sanatlar lisesinde görev yapan Murat, çalıştığı okul gereği bilgi merkezli sınav yaptığını ifade etmekte; ancak bunun dayatma amaçlı olmadığını belirtmektedir. Ayrıca mülakatın başında da dikkat çektiği gibi DKAB dersinin içeriğinin bir din öğretisinden ziyade kültürün, tarihin ve toplumun kodlarını taşıdığını dile getirmektedir: “... Bu sizin kültürünüzün, tarihinizin, bu toplumun parçası kodlarınız. Senin parçan bu, senin hikâyen bu ya. Ha ona inanırsın inanmazsın o benim yapabileceğim falan bir iş değil diyorum. Bu merkezde baktığım için çocuklar bunu kâğıda yazma ihtiyacı hissetmiyor. Genelde de Türkiye’de çocuklar pek bunu ihtiyaç hissetmiyorlar.”

Karma Sınav Yapma: Sınavı uygulayış tarzı üzerinden soruyu cevaplayan Esma, sistem değişikliği yapılmadan önce birinci sınavı klasik, ikinci sınavı ise test yaptığını belirtmekte; ayrıca öğrencilerin klasik sınavdan korktuklarını dile getirmektedir: “... Çocuklarımızı zorlamamak adına ikinci sınavı, şimdi hepsi klasik oldu ama, birinci sınavı ... test oluyordu, işte boşluk doldurma oluyordu, 1-2 tane klasik soruyorduk. Eee çocuklarımız klasik sorulardan çok korkuyorlardı, ben diyordum korkmayın çünkü ben 1-2 kelime olduğu zaman bile not veriyorum size.

Ama test olduğu zaman, yanlış oldu mu mesela yanlış, gidiyor yani onun telafisi yok. Böyle soruyordum. İkinci sınavı ise test istiyorlardı çocuklar. Hani notları yükseltmek için. Öyle yapıyordum. ...”

3.6.4. Tema Değerlendirmesi

Eğitim felsefesinde yaşanan dönüşümler, eğitim sisteminde kabul gören epistemik tavır ve eleştirel düşünme noktasındaki yaklaşımları etkilemektedir. Bu durum, eğitim sistemine yansımakta ve böylece eğitim uygulamalarında da değişimleri beraberinde getirmektedir. Öğretim programlarının temel felsefesi, genel ve özel amaçları, uygulama esasları gibi unsurlar; programların bilgiye yaklaşımını ve merkeze aldığı düşünme perspektifini gösteren önemli unsurlar olup yetiştirilmek istenen insan profili ve ideolojik yaklaşım hakkında da ipuçları vermektedir. Buradan hareketle mevcut bilgiyi aktaran; akıl yürütme ve eleştirel düşünmenin fırsatlarını sınırlandıran; yoruma kapalı içerikler sunan bir programın daha doktriner olduğunu ve toplum merkezli bir ideolojik yaklaşım taşıdığını söyleyebiliriz. Bunun aksine bilginin yapılandırılmasını merkeze alan; akıl yürütme ve eleştirel düşünmeye olanak tanıyan; araştırma yapmaya ve temel kaynakları kullanmaya imkân sağlayan öğretim programlarının ise yapılandırmacı ve birey merkezli ideolojik unsurlara yer verdiğini ifade edebiliriz. DKAB öğretim programlarında konu din olduğu için özellikle inanç konularında normatif bilgilerin olması, beklenen bir durumdur. Ancak dinin; bilginin yapılandırılması ve eleştirel düşünmenin sağlanmasına yönelik yaklaşımlara müsait bir yanının olduğunu da kabul etmek gerekir.

Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamında 2018 DKAB Öğretim Programı’nda hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara bir hayli yer verilmektedir. Bu kapsamda bilgiyi organize etme, eleştirel düşünme, düşüncelerini ifade etme gibi birey merkezli ideolojik unsurların hem Program’ın giriş bölümlerinde hem de sınıf düzeylerine ait içeriklerde fazlaca bulunduğu; normatif bilgi gibi toplum merkezli ideolojik unsurların ise daha çok sınıf düzeylerinde olduğu dikkat çekmektedir. Ders kitaplarını incelediğimizde de birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkili içeriklerin fazlaca olduğu ve diğer temalara nazaran her iki ideolojik unsura dengeli bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu da Program ve ders kitaplarını destekleyecek şekilde ders işlediğini, bilginin

konumunun duruma göre değişeceğini ve dersin yapısının buna müsait olduğunu ifade etmekte; akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından faydalandığını dile getirmektedir. Ölçme değerlendirme süreçlerinde ise bilgi odaklı ve yoruma kapalı sınav yapanlar olduğu gibi eleştirel düşünme ve yorum yapmaya fırsat sunarak sınav yapan öğretnmeler de bulunmaktadır.

Bu tema bağlamındaki bulgularımızı; *normatif bilgi; bilgiyi organize etme, eleştirel düşünme, bilimsel akıl yürütme, bir konu üzerinde düşünme ve yorum yapma; temel dinî metinlere yönlendirme* üzerinden değerlendirebiliriz.

2018 DKAB Öğretim Programı'nı epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması doğrultusunda incelediğimizde *normatif bilgiyle* ilişkili içeriklerin bulunduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Doğru⁸⁴⁵ da 2018 DKAB Öğretim Programı'nda din unsurunun betimleyici bir yaklaşımla ele alındığına dikkat çekmekte ve öğrencilere genel anlamda din, özel anlamda ise İslam diniyle ilgili bilgilendirmenin yapılmaya çalışıldığını ifade etmektedir. Örgün din öğretiminde nesnel bilgi yönelimine dair vurguların problem oluşturabilecek şekilde kurgulandığını belirten Çetin ve Nazıroęlu⁸⁴⁶ da 2018 DKAB Öğretim Programlarının temel felsefesi ve genel amaçlarında İslam'ın betimleyici bir yaklaşımla öğretime konu edildiğine işaret etmekte ve bu durumu, din eğitiminde objektif bilgiye ilişkin kaygının tezahürü olarak değerlendirmektedirler. Din eğitiminde özellikle Kur'an, sünnet, dua gibi konularda ezber ve bilgi aktarıcı yöntemlerin tercih edildiğinin altını çizen Çetin,⁸⁴⁷ 2018 DKAB Öğretim Programlarında her ne kadar sure ve duaların öğretiminde mesajın özünün kavranmasına ilişkin vurguların olduğunu belirtse de programın genel amaçlarında bilişsel düzeye hitap eden amaçların ağırlıkta olmasını, davranış kazandırma noktasında eksiklik olarak yorumlamaktadır. Buna ilaveten Çetin ve Nazıroğlu,⁸⁴⁸ duyuşsal ve devinişsel kazanımların edinilmesine ilişkin yöntem, teknik, etkinlik vb.

⁸⁴⁵ Doğru, "Din Eğitiminin Kültürel Temelleri: 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bağlamında Bir İnceleme", 286.

⁸⁴⁶ Çetin - Nazıroğlu, "Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye'de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi", 214; Ayrıca bk. Çetin, *Özgür ve Kutsal -Türk Din Eğitimi Tecrübesinde Eleştirel Pedagojinin Felsefi İmkânı-*, 159-167.

⁸⁴⁷ Bk. Çetin, *Özgür ve Kutsal -Türk Din Eğitimi Tecrübesinde Eleştirel Pedagojinin Felsefi İmkânı-*, 147-158.

⁸⁴⁸ Çetin - Nazıroğlu, "Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye'de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi", 209-210.

örneklerin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Benzer durum, 2018 DKAB Öğretim Programı için de geçerlidir.

2010 DKAB Öğretim Programlarında kurucu iradenin sorgulanamaz otorite olarak sunulduğunun altını çizen Nazıroğlu,⁸⁴⁹ bu durumun programların farklı yerlerinde vurgulanan eleştirel düşünme, bilimsel akıl yürütme, sorgulama gibi noktalarda öğrencilerin becerilerinin eksik kalmasına neden olacağını belirtmekte; programlarda siyasal toplumsallaşma açısından bazı konuların benimsetilmesinde Atatürk'ün Kur'an ve sünnet gibi dinin temel kaynaklarıyla beraber sorgulanamaz bir otorite olarak sunulduğuna dikkat çekmektedir.

DKAB ders kitaplarını insan hakları sorunları kapsamında değerlendiren Akdağ,⁸⁵⁰ kitaplarda normatif önermelerin bilgi önermesi olarak sunulmasına dair bir hayli içerik olduğunu ifade etmektedir. 2000'li yılların başlarındaki ders kitaplarını eleştirel düşünme bağlamında inceleyen Çotuksöken⁸⁵¹ de hem ilköğretim hem de ortaöğretim ders kitaplarının özcü bir yaklaşımla yazıldığını belirtirken düşünme bağlamında olgusallığın benimsendiğini, genel olarak normatif bir dil kullanıldığını, eleştirel düşünmeye yönlendirme olmadığını ifade etmektedir. 2005 yılında yayınlanan öğretim programları kapsamında yayınlanan ders kitapları üzerinde de çalışan Çotuksöken,⁸⁵² öğretim programlarında yapılan değişikliklerin ders kitaplarına yansımalarının sınırlı olduğuna dikkat çekmekte; DKAB ders kitaplarında da normatif bilgilerin sunulduğunun altını çizmektedir. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu'nda⁸⁵³ bilginin eleştirel akıl yürütmeyle temellendirilmesi ve sınanması yerine bir otorite aracılığıyla doğrulanmasının merkeze alındığı ve bunun da en çok DKAB ders kitaplarında yapıldığı iddia edilmektedir. Gözaydın,⁸⁵⁴ da dinle ilgili konuların bilgilendirmenin ötesinde endoktrinasyon amacıyla sunulduğuna dikkat çekerek insan haklarına saygılı bir

⁸⁴⁹ Bk. Nazıroğlu, "Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye'de Zorunlu Din Dersleri ve Siyasallaşma Toplumsallaşma", 200-201, 207, 210.

⁸⁵⁰ Bk. Akdağ, "Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri", 251-259.

⁸⁵¹ Bk. Betül Çotuksöken, "Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi, ve Eleştirel Düşünme", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, ed. Betül Çotuksöken vd. (İstanbul: Tarih Vakfı, 2003), 128-135.

⁸⁵² Bk. Betül Çotuksöken, "Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*, ed. Gürel Tüzün (İstanbul: Tarih Vakfı, 2009), 87-94.

⁸⁵³ *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu*, 2.

⁸⁵⁴ Gözaydın, "Türkiye'de 'Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi' Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış", 192.

eğitim anlayışına katkı sağlamadığını belirtmekte; Gençkal Eroler⁸⁵⁵ de DKAB derslerinde endoktrinasyon amacı olduğunu ve ders kitaplarında inancın gereği olan düşünme biçimlerinin bilimsel gerçekler şeklinde gösterildiğini ileri sürmektedir.

Gerek DKAB dersleri özelinde gerekse genel anlamda yapılan bu eleştirilerin sebeplerinden birini, ortaöğretim kademesinin öğrencilerin toplumsallaştırılması noktasında taşıdığı önemde arayabiliriz. Nitekim ortaöğretim kademesinin bireylerin toplumsallaştırılması, yerleşik norm ve kültürel değerlerin aktarılması ve bilinçli hâle getirilmesi bakımından oldukça önemli olduğunu vurgulayan Güven,⁸⁵⁶ buradan hareketle ortaöğretimde verilecek eğitimin ideolojisinin bütün toplumlarda önemli bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim DKAB ders içeriklerinin ideolojik perspektifinin, Güven'in dikkat çektiği gibi bireylerin toplumsallaştırılması noktasında işlevsel olduğunu ve bu nedenle 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden normatif bilgilere ağırlık verildiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte birey merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren bilgiyi organize etme ve keşfetme, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama, akıl ve eleştirel düşünmeye önem verme gibi unsurlara da bir hayli yer verildiği görülmektedir. Buradan hareketle yapılan eleştirilerin 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında karşılığının azaldığını söyleyebiliriz.

DKAB öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini araştıran Coşkun,⁸⁵⁷ öğretmen adaylarının normatif özellik taşıyan daimici-esasici eğitim felsefesini orta düzeyde; ilerlemeci-yeniden kurmacı eğitim felsefesini ise düşük düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşmakta; bunun DKAB branşının niteliğinin daimici-esasici eğitim felsefesiyle uyuşmasıyla açıklanabileceğini belirtmektedir. Bu durum, öğretim programlarında kabul edilen felsefeyle öğretmenlerin benimsedikleri felsefelerin örtüşmediğini göstermektedir. Farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada ise Coşkun'un araştırmasındaki bulgulardan farklı olarak öğretmen adaylarının eğitim inançları açısından varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini; daimicilik ve esasicilikten

⁸⁵⁵ Gençkal Eroler, “Dindar Nesil Yetiştirmek” *Türkiye’nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası* (2002-2016), 248-249.

⁸⁵⁶ Bk. Güven, *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, 102.

⁸⁵⁷ Mehmet Kamil Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7/1 (2019), 96-97.

daha çok benimsedikleri ve ilerlemecilik ile varoluşçuluğu benimseyenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin olumlu eğilimlere sahip oldukları tespit edilmiştir.⁸⁵⁸ Öğretmenlerin bilgiyi farklı şekillerde sunabileceğine dikkat çeken Shor,⁸⁵⁹ onların var olan toplum düzenini övme, sistem içerisindeki problemlerden sözde tarafsızlıkla kaçınma, güç ve bilgi üzerine eleştirel sorgulama yapma şeklindeki tercilerini bu duruma örnek vermekte ve bu seçimleri yaparken pek çok öğretmenin geleneksel müfredatın sınırlarından dolayı mutsuz olduğunu ifade etmektedir. Mülakat yaptığımız öğretmenlerin bir kısmı da Shor'un belirttiği gibi ders esnasında geleneksel usulleri kullanırken aynı zamanda bunu gerekli görmekte; bir kısmı ise bunun aksine mevcut müfredat üzerinden ders işlemeyi yetersiz görüp mümkün mertebe sorgulama, eleştirel düşünme gibi yöntemlerle derslerini işlediklerini dile getirmektedir. Öğretmenlerin ders işleyişlerindeki bu farklılığın nedenlerinden biri, öğretmenlerin tercihleriyken bir diğeri de öğrenci kitlesinin ilgi ve beklentisidir. Bunun neticesinde ders işlerken birey ya da toplum merkezli ideolojik unsurların baskınlık düzeyi belirlenmektedir. Ancak öğretmenlerin ifadelerinde normatif bilginin ağırlık kazanma durumunun Program ve ders kitaplarındaki kadar baskın olmadığını söyleyebiliriz.

2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları ve öğretmen görüşleri epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme bağlamında incelendiğinde bu dokümanlarda toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden normatif bilgilere yer verilmekle birlikte *bilgiyi organize etmeye, eleştirel düşünmeye, bilimsel akıl yürütmeye, bir konu üzerinde düşünmeye ve yorum yapmaya* imkân sunan birey merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren içeriklere de fazlaca yer verildiği dikkat çekmektedir. Cumhuriyet düşüncesindeki okulun otoriteye değil; akıl ve deneyime dayandığının, özgür inceleme ve gelişmeyi hedeflediğinin altını çizen Bilgin,⁸⁶⁰ böylece çocukların; kendi aidiyetlerinin baskısından ve cemaatçi taleplerden korunduğunu vurgulamaktadır. Bilgin'in bu düşüncelerinden hareketle DKAB derslerinde de otoriteye dayalı eğitim anlayışından akla, düşünceye ve yorumlamaya dayalı eğitim anlayışına doğru bir değişimin yaşandığını söyleyebiliriz. Din öğretiminin nasıl

⁸⁵⁸ Senar Alkın Şahin vd., “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki”, *İlköğretim Online* 13/4 (2014), 1478-1479.

⁸⁵⁹ Shor, *Güçlendiren Eğitim Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim*, 24.

⁸⁶⁰ Bilgin, “Cumhuriyet Fikri ve Yurttaş Kimliği”, 140.

yapılması gerektiğine dair kuramsal temel sunan Selçuk,⁸⁶¹ din öğretimiyle öğrencide geliştirilmek istenen kabiliyetler arasına kendi başına düşünme, eleştirel zihniyet, inancını aklıyla bütünleştirme kabiliyetlerini yerleştirmekte ve din öğretiminin gayesinin “hayatın problemlerini çözme yeteneğine sahip, düşünen bilinçler yetiştirmek”⁸⁶² olduğunu ifade etmektedir. Kılıç⁸⁶³ da İslam’da öğretime konu edilecek dinî bilgilerin belli ölçüte göre doğrulanıp yanlışlanabilen bilgi olduğunu ifade derken doğrulama ya da yanlışlama vasıtasının akıl olduğunu belirtmekte; buradan hareketle de akla aykırı dinî bilgi türünün İslam epistemolojisinde yeri olmadığını ileri sürmektedir. Programlarda yapılan değişikliklerle DKAB derslerinde sadece bilginin sunulmadığına dikkat çeken Ev⁸⁶⁴ de bilgi edinme ve akıl yürütme, sorgulama, yorumlama, alternatifleri inceleme gibi hususların benimsendiğine işaret etmektedir. 2010 ilköğretim DKAB derslerine ait öğretmen kılavuz kitaplarını eleştirel düşünme öğretimi açısından inceleyen Çetin;⁸⁶⁵ bu kitaplarda sunulan strateji, yöntem, teknik, sorulan sorular ve yapılması istenen etkinliklerin eleştirel düşünmeye katkı sağladığını belirtmektedir.

Yapılandırmacılığın dayandığı felsefi temeldeki çoğulculuk ve görecelik, yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanmasını tartışmalı hâle getirmekte; ancak yapılandırmacılık eğitimsel açıdan din öğretimine önemli fırsatlar sunmakta ve öğrencilerin kendi inanç ve değerlerini anlama, öğrenme yaşantılarını etkin bir şekilde düzenleme gibi noktalarda katkı sağlamaktadır.⁸⁶⁶ 2005 DKAB Öğretim Programları bağlamında yapılandırmacı öğretim modelinin derslerde uygulanmasını ele alan Okumuşlar,⁸⁶⁷ ders kitaplarının yapılandırmacı model dikkate alınarak hazırlanmasına karşın ders kitaplarında modelin tam olarak yansıtılmadığına dikkat çekmekte; ders kitaplarının eğitsel basamakları tanımlayan özelliklere göre yazılmasını ve ders

⁸⁶¹ Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”, 156-158.

⁸⁶² Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”, 157.

⁸⁶³ Recep Kılıç, “Din Öğretiminin Felsefi Boyutu”, *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri ve Tartışmalar*, ed. İkrâm Çınar - Hakan Atılğan (Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2005), 245.

⁸⁶⁴ Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programları”, 324-325, 336.

⁸⁶⁵ Mustafa Çetin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi”, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/4 (2013), 165-166.

⁸⁶⁶ Bk. Yusuf Ceylan, “Din Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler: Eleştirel Realist Bir Yaklaşım”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/38 (2013), 164-171.

⁸⁶⁷ Muhiddin Okumuşlar, “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/24 (2007), 179.

kitaplarında bilginin öğrencinin zihinsel süreçlerine göre yapılandırılmasını esas alan etkinliklere yer verilmesini gerekli görmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın İlköğretim DKAB dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisini değerlendiren Kızılabdullah,⁸⁶⁸ yapılandırmacı yaklaşıma yönelik etkinliklerle ve geleneksel usullerle ders işlenen deney ve kontrol grubunda kalıcılık son test puanlarının yapılandırmacı yaklaşımla ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin lehine olacak şekilde arttığını ifade etmekte ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme öğretme uygulamalarıyla öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına fırsat sunduğu sonucuna varmaktadır.⁸⁶⁹ 2018 DKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında Okumuşlar'ın ve Kızılabdullah'ın da dikkat çektiği öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına ilişkin içeriklerin iyileştirildiğini söyleyebiliriz.

2018 Türkçe Öğretim Programı kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından inceleyen Kurudayıoğlu ve Soysal,⁸⁷⁰ öğrenme ve yenilikçilik becerileri bağlamında eleştirel düşünme ve iletişim becerisine yer verildiğini belirtmekte; fakat programda genel anlamda 21. yüzyıl becerilerinin dikkate alınmadığını ileri sürmektedir. Kurudayıoğlu ve Soysal'ın verilerini destekleyecek şekilde 2018 DKAB Öğretim Programı'nda da öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerine katkı sağlayacak içeriklerin bulunduğunu; ancak 21. yüzyıl becerilerinin göz ardı edildiğini iddia edebiliriz.

İyi hazırlanmış bir ders kitabının öğrencilere analitik düşünme ve problem çözme becerileri kazandırması gerektiğini düşünen Gündüz,⁸⁷¹ dersin hususiyetine göre ders kitabının taşınması gereken özelliklerin belirleneceğini ifade etmekte; ancak genel anlamda tüm ders kitaplarında bilimsel açıdan hata içermemesi, toplumun değerleriyle çelişmemesi, programın gereksinimlerini karşılaması gibi niteliklerin

⁸⁶⁸ Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49/2 (2008), 208-210.

⁸⁶⁹ Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, 2008, 212; Ayrıca bk. Yıldız Kızılabdullah, *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008), 207-208.

⁸⁷⁰ Bk. Mehmet Kurudayıoğlu - Taşkın Soysal, “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 489-491.

⁸⁷¹ Bk. Mehmet Gündüz, *Türkiye’de Ders Kitapları Tarihi* (Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023), 311-314.

bulunması gerektiğinin altını çizmektedir. 1994-2000 yıllarında kullanılan DKAB ders kitaplarını inceleyen Şen,⁸⁷² ders kitaplarında dinin iktidar söylemlerine uygun şekilde ele alındığına dikkat çekerken modernleşme çabaları noktasında dinden faydalandığını belirtmekte; Gündüz'ün düşüncelerini destekleyecek şekilde akıl, bilim, ilerleme gibi hususlarda dinin yeniden biçimlendirildiğini ifade ederek İslam'ın çağdaş değerlere sahip, en gelişmiş ve mükemmel bir din olduğu, akıl ve bilim dini olduğu gibi anlayışların kitaplarda işlendiğine işaret etmektedir. Buna karşın 2005 DKAB Öğretim Programı ve ders kitapları uyumunu araştıran Asri,⁸⁷³ programda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiğini belirtirken ders kitaplarının bu konuda yetersiz kaldığını ifade etmekte; özellikle eğitsel açıdan öğrencilerin temel kaynaklardan hareketle bilgiyi oluşturma, farklı yöntem ve metotlar kullanma, etkileşim içinde bilgiyi yapılandırma gibi konularda yetersiz olduğunu tespit etmektedir. Değerlendirdiğimiz ders kitaplarında ise Şen'in belirttiği gibi bahsi geçen niteliklerin İslam dininin özellikleri olmasının yanı sıra Gündüz'ün ifadelerini destekleyecek şekilde öğrencilerin bilgiyi organize etme, akıl ve eleştirel düşünmeye imkân sağlama, fikirlerini ifade etme gibi becerileri kazanmalarına yönelik hem metin hem de etkinlik kutusu içeriklerine yer verildiği görülmektedir.

2018 DKAB Öğretim Programı'nda akıl ve eleştirel düşünmeyle ilgili içeriklerin yetersiz olduğu görülürken ders kitaplarında ise bir hayli içeriğin bulunduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin çoğu da ders kitaplarındaki içerikleri destekleyecek şekilde akıl ve eleştirel düşünmeyi işe koşacak biçimde ders işlediklerini ifade ederken ölçme değerlendirme sürecinde de eleştirel düşünmeye ve yoruma dayalı sınavlar yaptığını dile getirmektedir. Din eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve dinî bilgi anlayışları üzerine araştırma yapan Tosun ve Sayın'ın⁸⁷⁴ görüştüğü öğretmenler, bilgiyi sadece bilişsel boyuta indirgeyerek açıklamamakta; bilgiyi hayatla ilişkilendirmekte, bilginin hayata aktarılmasını gerekli görmektedir. 2018 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nın uygulamaya koyulmasının ardından

⁸⁷² Bk. Şen, "İktidar ve Eğitim: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarındaki Anlam Dünyası", 123-126.

⁸⁷³ Bk. Safnaz Asri, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 5 (2018), 21-46.

⁸⁷⁴ Cemal Tosun - Gülşen Sayın, "Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları", *Eskiye* 45 (2021), 760-764.

öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini konu edinen Çiçek'in⁸⁷⁵ çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğu da programın içeriğinin öğrencilerin akılcı ve eleştirel düşünmelerine yönelik kendilerini geliştirmelerine fırsat sunduğunu belirtmektedir.

DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini araştıran Coşkun,⁸⁷⁶ öğretmen adaylarının eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik alt boyutlarında olumlu orta düzey; kendine güven ve doğruyu arama alt boyutlarında düşük düzey eğilime sahip olduklarına dair bulgular elde etmekte ve buradan hareketle DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olmamakla birlikte pozitif yönde eğilim gösterdiğini söylemektedir. Erdoğan⁸⁷⁷ ise DKAB öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucuna varmaktadır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin dindarlık üzerindeki etkisini konu edinen bir çalışmada bireyin eleştirel düşünme düzeyiyle dindarlık düzeyinin doğru orantılı olduğu belirtilmekte ilahiyat eğitimiyle eleştirel düşünme eğiliminin geliştiği ifade edilmektedir.⁸⁷⁸

2005 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'yla ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvuran Karataş ve Tabak'ın⁸⁷⁹ araştırmasına katılan öğretmenlerin bir kısmı, programda belirtilen kazanımların uygulanmasında çevresel faktörlerin etkili olduğuna ilişkin düşünceler dile getirmekte; bunun nedenini, sosyo-ekonomik düzeyin ve ailenin aldığı eğitimin yetersizliğine bağlamaktadır. Araştırmamız kapsamında görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmı da öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi noktasında yetkin olmadıklarının altını çizmekte; bazı öğretmenler bunun nedeninin çocukların ailelerinde dini bir otorite kaynağı olarak kabul etmeye alıştırılması olduğunu söylemektedir.

⁸⁷⁵ Hasan Basri Çiçek, *Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri* (Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 36-37.

⁸⁷⁶ Bk. Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17/1 (2013), 154-157.

⁸⁷⁷ Bk. İrfan Erdoğan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 15/2 (2015), 339-340.

⁸⁷⁸ Bk. Ali Yüksel vd., "Eleştirel Düşünme Eğiliminin Dindarlık Üzerine Etkisi: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği", *Turkish Academic Research Review* 6/3 (2021), 1122-1125.

⁸⁷⁹ Süleyman Karataş - Necla Tabak, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Journal of Theoretical Educational Science* 3/1 (2010), 59.

Bilginin yapılandırılmasına ve yorum yapmaya olanak sağlama gibi ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmeye çalışmasına ilişkin zaman zaman adımların atıldığı görülmekte; ancak bunun uygulamaya yansımaları noktasında iş öğretmenlerde bitmektedir. 2005 DKAB Öğretim Programı'yla ilgili öğretmen görüşlerine başvuran Karataş ve Tabak,⁸⁸⁰ araştırmasına katılan öğretmenlerin programda belirtilen ölçme ve değerlendirmenin çok zaman aldığına ilişkin düşünceler ifade ettiğine dikkat çekerken; aynı programla ilgili bir başka araştırma yapan Işıkdogan⁸⁸¹ da çalışmasına katılan DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmeye yönelik fikirlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmakta ve bunun nedeninin öğretmenlerin uygulamadaki yaklaşımı tam olarak kavrayamamış olabileceklerine bağlamaktadır. Görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmı da 2023 yılında uygulamaya konulan MEB'in sınav süreçlerine getirdiği yeniliği; sınırlandırıcı yapısı ve öğrenci kitlesine uygun olmaması gibi hususlardan dolayı eleştirmektedir.

Epistemik yaklaşım bağlamında bilgiyi temel kaynağından inceleme, birey merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda 2018 DKAB Öğretim Programı'nda özellikle sınıf düzeylerine ait içeriklerde *temel dinî metinlere yönlendiren* içeriklere fazlaca yer verildiği dikkat çekmekte; ders kitaplarında da bunları destekleyecek yoğunlukta içeriklerin bulunduğu görülmektedir. 2010 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nı inceleyen Nazıroğlu,⁸⁸² öğrencilere bireysel açıdan kazandırılacak dinin temel kaynaklarından öğrenilmesi, İslam ile bilim arasında uyum olduğunun bilinmesi, doğru bilgiyle hurafeler arasında ayırım yapılması gibi hedef davranışların öğrencilerin rasyonel din anlayışı edinmelerine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Benzer tavrın 2018 DKAB Öğretim Programı'nda da sürdürüldüğünü ifade edebiliriz.

Görüştüğümüz öğretmenlerin doğrudan temel dinî metinlere yönlendirme hususunda çok fazla söyleminin olmadığı; bununla birlikte dinin temel ilkeleri

⁸⁸⁰ Karataş - Tabak, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", 62.

⁸⁸¹ Davut Işıkdogan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri Diyarbakır-Şanlıurfa Örneği", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11 (2014), 179.

⁸⁸² Nazıroğlu, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi", 79.

üzerinden ders işlediklerine dair vurgularının olduğu görülmektedir. Çiçek'in⁸⁸³ araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğu, 2018 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'ndaki içeriklerin öğrencilerin dini, ana kaynaklarından tanımalarına fırsat sunduğunu ifade etmektedir.

Okul ve toplumu sorgulamaktan kaçınan bir müfredatın tarafsız olmadığını belirten Shor,⁸⁸⁴ böyle bir müfredatta öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama gibi niteliklere sahip olmadan mevcut bilgiyi ezberlemek zorunda kaldıklarına dikkat çekmektedir. Bunun aksi doğrultuda olan müfredatta ise öğretmenin tek taraflı bilgi aktarımından sakındığını, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi gündelik hayatla ilişkilendirdiklerini, toplumsal olaylarla ilgili düşünsel süreçler geçirdiklerini ifade etmektedir. Shor'un eğitimle ilgili sıraladığı bu özellikler; epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme bağlamında birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların nitelikleriyle birbirlerini desteklemektedir. Program ve ders kitaplarında yaptığımız incelemelerde birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların her ikisine de bu materyallerde yer verildiğini söyleyebilir; bu noktada öğretmenlerin uygulamalarının önemli olduğu sonucuna varabiliriz. Bu bağlamda kimi öğretmenler birey merkezli ideolojik yaklaşımları kimi öğretmenler de toplum merkezli ideolojik unsurları destekleyen bir perspektife sahiptir.

Eğitim sisteminin ideolojik perspektifini deşifre etmek için bilgiye nasıl yaklaşıldığını görmek önemlidir. Zira kamu otoritesi, topluma aktarmak istediği ideolojik yaklaşım doğrultusunda bilgiyi sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bilginin ele alınması, öğrenme ortamına aktarılması ve sunulması noktasında benimsenen yaklaşım; eğitim sisteminde hâkim olan ideolojinin çözümlenmesini sağlamaktadır. Bu amaçla değerlendirdiğimiz 2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinde hem kendini gerçekleştirme temasında ön plana çıktığı gibi bireyin gelişimine katkı sağlayacak şekilde birey merkezli ideolojik unsurlarla hem de otorite temasında ön plana çıkan dinî unsurların otorite olarak sunulmasına ilişkin içerikleri destekleyecek şekilde toplum merkezli ideolojik unsurlarla bağlantılı içeriklerin dengeli bir şekilde bulunduğu görülmektedir. Bu

⁸⁸³ Çiçek, *Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, 43.

⁸⁸⁴ Shor, *Güçlendiren Eğitim Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim*, 22.

veriler ışığında bir taraftan öğrencilerin bilgiye yaklaşım ve eleştirel düşünme becerileri konusunda bireysel kabiliyetlerini geliştirmelerinin diğer taraftan toplumda kabul gören normatif bilgilerin de öğrencilerde var olmasının beklendiğini söyleyebiliriz.



4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Her devletin yetiştirmek istediği vatandaş profilinin taşınması gereken nitelikler, devleti yönetenlerin dünya görüşüne göre değişiklik gösterebilir. Bu bağlamda kimi devletler bireyin kendisini önceleyip gelişmesini sağlayacak dünya görüşlerine bağlı olurken kimi devletler de toplumun birlik ve beraberliğini sağlamlaştıracak değerleri ön plana çıkarmayı tercih etmektedir. Resmî, zorunlu ve örgün eğitim sisteminin; devleti yönetenlerin bu noktada kullandığı araçlardan biri olduğunu söyleyebiliriz. Zira devlet, eğitim sistemi ve okul vasıtasıyla toplumda yaşayan tüm bireylere kolayca ulaşmakta ve tercih ettiği ideolojisini okul aracılığıyla konsolide etmektedir. Türkiye’de de hemen her dönemde eğitim sistemi, diğer devletlerde olduğu gibi devletin ve onu yönetenlerin ideolojilerini yansıtacak şekilde kurgulanmaktadır. DKAB dersleri de bu konuda devlet politikaları doğrultusunda yapılandırılmaktadır. DKAB derslerinin Anayasa’ya dayalı zorunlu bir ders olması, bu dersin devletin temel öncelikleriyle bağlantısını göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojiler bağlamında nasıl bir insan yetiştirmeyi amaçladığının analiz edildiği bu araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesinde birey ve toplum merkezli ideoloji tasnifi yapılmıştır. Sınırlarını kesin olarak belirlediğimizi iddia edemeyeceğimiz bu tasnifte bireyin öz farkındalığı, bağımsız benliği, özgür iradesi ve kendini gerçekleştirmesi gibi hususlar birey merkezli ideolojik unsurlara; toplumsal birlik, bütünleşme, ödev ve sorumluluklar gibi hususlar da toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret etmektedir. Bu noktada birey merkezli ideolojilerin iyi ve istenilen, toplum merkezli ideolojilerin ise kötü ve uzak durulması gereken bir yapı oluşturduğunu iddia etmiyoruz. Aksine sosyal bir varlık olan insanın, içinde yaşadığı toplumdan ayrı düşünülmesi imkânsızdır. Buradan hareketle kendi yeteneklerini farkında olan ve onları geliştiren bireylerden oluşan toplumların daha güçlü olduğuna dikkat çekmek istiyoruz. Bu noktada eğitim programları tasarlanırken bireyci ve toplulukçu benlik türlerinin yanına *ilişkisel benliğe* ve toplum teorileri arasında yer alan *sosyal uzlaşıya* yer açılmasının yararlı olacağı kanaatindeyiz. Zira ilişkisel benlik sahibi bireylerden oluşan bir toplumda sosyal uzlaşının mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum, birey ve toplum merkezli ideolojilerin birbirini destekleyecek doğrultuda bir arada ve dengeli bir

şekilde bulunmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda öğretim programlarında ifrat ve tefritten uzak bir tutumun sağlıklı bir insan ve toplum profili oluşturacağını ifade edebiliriz. Aşırı birey merkezli ideolojik tutumların pek çok sakıncası olduğu gibi aşırı toplum merkezli ideolojilerin de sakıncaları vardır. Bu noktada DKAB derslerinin yer yer bireyi yer yer de toplumu öncelediği bu yüzden de ilişkisel bir yaklaşımın DKAB derslerinde izdüşümü olduğunu söylemek mümkündür.

Bu kısa girizgahtan sonra ulaştığımız bazı temel sonuçları; *kimlik, otorite, özgürlük, adalet-eşitlik, kendini gerçekleştirme* ile *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme* temaları bağlamında sıralayabiliriz.

DKAB dersleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen *kimlikte* toplumsal bütünleşmeyi önceleyen bir yaklaşımın benimsendiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda 2018 DKAB Öğretim Programı'nda *kimlik* temasıyla bağlantılı fazla içeriğin olmadığını, bununla birlikte ilişkilendirdiğimiz içeriklerin daha çok toplum merkezli ideolojik unsurlarla irtibatlı olduğunu, Program'ın özellikle giriş bölümlerinde toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren içeriklere yer verildiğini ve bu noktada kök değerlerin önemli bir işleve sahip olduğunu ifade edebiliriz. Program'ın giriş bölümlerinde toplum merkezli ideolojik unsurları destekleyen bu içeriklere kazanım ve kazanım açıklamalarında neredeyse hiç yer verilmemesi, üzerinde durulması gereken bir husustur. Çünkü bu durum, Program'da benimsenen yaklaşımların sahada karşılık bulmadığına işaret etmektedir. Program'da böyle bir ikiliğin olma nedenlerini; farklı kesimlerin ihtiyaçlarına aynı anda cevap verme, güncellenen eğitim yaklaşımlarının gerisinde kalmama ve çağa ayak uydurma isteği şeklinde sıralayabiliriz. Program'da benimsenen yaklaşımların Program'ın uygulanması için önemli olan kazanım ve kazanım açıklamalarında etkisini göstermemesi, arzu edilen öğrenci profilinin yetiştirilmesini zorlaştıracaktır.

Bu tema bağlamında incelediğimiz ders kitaplarında hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara yer verildiğini, bununla birlikte toplum merkezli ideolojik unsurların daha baskın olduğunu söyleyebiliriz. Burada üzerinde durulması gereken husus, Program'ın sınıf düzeylerine ait kazanım bölümlerinde *kimlik* temasıyla alakalı sadece toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden çok az miktarda içerik bulunmasına karşın ders kitaplarında hem birey hem de toplum merkezli ideolojik

unsurlara bir hayli yer verilmesidir. Bu durum, bizleri Program ve ders kitaplarının kimlik noktasında birbirini tam olarak desteklemediği sonucuna götürmektedir.

Program ve ders kitaplarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin çoğunun toplum için birey anlayışına sahip olduğu, sınıf içi uygulamalarında genellikle öğrenci merkezli yaklaşımları benimsediği ve ders içerikleriyle ilgili düşüncelerinde toplum ve din merkezli değerlerin baskın olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dinin öğrenciler tarafından ideolojik algılanması ve ders içeriklerinin hayattan kopuk olması gibi hususlara dikkat çekmeleri, öğrencilerin derse karşı önyargılı olma nedenleri hakkında bizlere fikir verirken aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerinin nasıl bir kimlik kazanmasını istedikleri noktasında da ipuçları barındırmaktadır. Öğretmenlerin bu gibi söylemlerinden hareketle Program ve ders kitabı içeriklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz kaldığını ve ders içeriklerinin gündelik hayatla ilişkisinin zayıf olduğunu ifade edebiliriz.

Program, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinden hareketle kimlik teması bağlamında milliyetçi muhafazakâr ideolojik yaklaşımın baskın olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada toplumsal, dinî ve millî değerlerle bütünleştirilmiş bir öğrenci profilinin idealleştirildiğini ve bu profilden hareketle aslında aynı değerlerle şekillendirilmiş ideal bir vatandaş oluşturulmak istendiğini iddia edebiliriz.

DKAB derslerinde dinî unsurların *otorite* olarak sunulduğunu belirtebiliriz. Buna karşın Program'ın giriş bölümlerinde otorite temasıyla ilgili fazla içeriğin bulunmadığı, mevcut içeriklerin ise daha ziyade birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dair vurgular olduğu dikkat çekmekte; sınıf düzeylerine ilişkin içeriklerde ise toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden dinî unsurların otorite olarak sunulmasıyla bağlantılı içeriklere fazlaca yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Program'ın giriş bölümlerinde öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği ifade edilmesine karşın özellikle kazanım açıklamalarında öğretmenlerin nasıl ders işleyeceğinin belirtilmesini otoriter tavrın yansıması olarak değerlendirebiliriz. Bu durum, bizlere Program'da benimsenen felsefe ve yaklaşımlarla uygulamanın tezat teşkil ettiğini göstermektedir. Ders içeriğinin bilgi ve inanç merkezli olmasına karşın eğitim yaklaşımlarında meydana gelen değişimleri, bu zıtlığın nedeni olarak ifade edebiliriz. Dinin doğal otorite kaynağı hâline geldiği DKAB dersleri için bu durumu normal karşılayabiliriz.

Otorite teması bağlamında incelediğimiz ders kitaplarında Program'ın sınıf düzeylerine ilişkin içeriklerini destekleyecek şekilde toplum merkezli ideolojilere işaret eden dinî unsurların otorite olarak sunulmasına ilişkin içeriklerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu içerikler genellikle İslam diniyle alakalı olmakla birlikte farklı din ve mezheplerin ele alındığı ünitelerde farklı dinî unsurların da otorite olarak sunulduğu dikkat çekmektedir. Din öğretiminin konu edildiği bir derste dinî unsurların otorite olarak sunulması, beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin çoğunun ders işlerken ve öğrencilerin derse katılımını sağlarken öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsediği dikkat çekmektedir. Bu durum, Program'da ifade edilen öğrenci merkezli yaklaşımların sahada karşılık bulduğuna işaret etmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin zümre arkadaşları üzerinden öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmadığına ilişkin yaptığı eleştiriler, tüm öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları benimseme noktasında aynı konumda olmadığını göstermektedir. Bununla beraber üzerinde durulması gereken bir diğer nokta ise öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda öğrenci merkezli ve otoriter tavra yönelik görüşlerinin neredeyse eşit olmasıdır. Buradan hareketle özellikle sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerde toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren otoriter tavrın kendini gösterdiğini söyleyebiliriz.

Program ve ders kitaplarında dinî unsurların otorite olarak sunulmasına ve bu yapının korunmasına ilişkin vurgular, muhafazakâr ideolojinin varlığına işaret ederken Program'ın giriş bölümlerinde belirtilen öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı ile bazı öğretmenlerin buna imkân sağlayacak uygulamaları liberalizmden esintiler taşımaktadır.

Özgürlük teması bağlamında incelediğimiz 2018 DKAB Öğretim Programı'nda otorite ve kimlik temasından farklı olarak birey merkezli ideolojik unsurların daha yoğun olduğunu tespit ettik. Program'da benimsenen mezheplerüstü ve dinler açılımlı yaklaşımlar, bunu destelemektedir. Bu minvalde hem Program'ın giriş bölümlerinde hem de sınıf düzeylerine ait içeriklerde birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden farklılıkların zenginlik olarak görülmesinin, farklılıklara hoşgörölü yaklaşılmasının ve hak-özgürlüklerin önemsenmesinin altı çizilmektedir. Bu bağlamda Program'da bir bütünlüğün olduğunu ifade edebiliriz. Bunlara ilaveten Program'ın giriş bölümlerinde ve sınıf düzeylerine ait içeriklerde toplum merkezli

ideolojik unsurlara yönlendiren ödev ve sorumlulukların da altı çizilmektedir. Bu içeriklerin kimlik temasında toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirdiğimiz değerlerle birbirini desteklediğini söyleyebiliriz.

Program'ı destekleyecek şekilde ders kitaplarında da özgürlük temasıyla ilgili hem farklılıkların zenginlik olarak görülmesine ve kendinden farklı olan bireylere hoşgörölü davranılmasına ilişkin birey merkezli hem de toplumsal sorumluluk ve ödev vurgusunun yapıldığı toplum merkezli ideolojik unsurlara yer verildiği dikkat çekmektedir. Program'da birey merkezli ideolojik unsurların daha yoğun olmasına karşın ders kitaplarında toplumsal değerlerle irtibatlı içeriklerin daha baskın olması, Program ve ders kitapları arasındaki ikiliğe işaret etmektedir.

Ders kitaplarında farklılıkların zenginlik olarak görülmesi ve kendinden farklı olan bireylere hoşgörölü davranılması amacıyla farklı dinî gruplara yer verilmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında özellikle Alevilik ve Bektaşilikle ilgili içeriklerin diğer dinî gruplardan fazla olduğu görölmektedir. Toplumumuzda Alevi ve Bektaşî nüfusun fazla olmasını ve Program'da mezheplerüstü yaklaşımın benimsenmesini, bunun nedeni olarak ifade edebiliriz. Bu gibi içerikler, farklılıkların zenginlik olarak görülmesine katkı sağlamakta ve bu durum, ayet ve hadislerle desteklenmektedir. Buna karşın ders kitaplarında toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden biz ve bizden olmayan ayırımına ilişkin içerikler de mevcuttur. Bu noktada “Müslüman Türk kimliği” biz bağlamında öne çıkarılırken bu kimliğin haricinde olanlar ise “öteki” olarak kodlanmaktadır. Program ve ders kitaplarında bir taraftan kendinden farklı olan bireylere hoşgörölü davranmaya ilişkin içeriklere yer verilmesini diğer taraftan “biz”den olmayanın olumsuz şekilde betimlenmesini tezat bir durum olarak okuyabiliriz. Çünkü bu noktada mevcut durumun anlatılmasının ötesinde “ben” ve “öteki” ele alınırken dinî ve örfî olarak olumlu ve olumsuz anlam yüklenen kavramların kullanılması, Program'ın temel felsefesi ve yaklaşımıyla örtüşmemektedir. Bu durum, öğrencilerin tarafgir ve fanatik olmaları gibi sonuçlara neden olabilir.

Öğretmenlerin çoğunun Program'da ifade edilen mezheplerüstü ve dinler açılımlı yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmadığı ve Program'da bu yaklaşımların benimsendiğine dair fikrinin olmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin Program'a hâkimiyet noktasında eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Buna karşın

öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklı din, dinî görüş ya da mezhebe inanan öğrencilere açık oldukları fark edilmekle birlikte öğretmenlerin çoğunun ateizm, deizm gibi farklı inanca sahip öğrencilerinin inançları konusunda bilgisiz olduklarını düşündüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu tavırlarının arkasında hoşgörünün yanı sıra “öğrencileri kazanma” gibi bir amacın olması, toplum merkezli ideolojik unsurların bir yansımasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin farklı inançlara sahip öğrencilere müsamaha gösterme nedeninin öğrencileri kazanma, kendi inandıkları gibi düşünmelerini sağlama vb. hususlar olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin bu tavrının Program ve ders kitaplarıyla tam olarak örtüşmediğini de ifade edebiliriz.

DKAB ders içeriklerinde farklılıkların zenginlik olarak görülmesine ve kendinden farklı olan bireylere hoşgörülü davranılmasına ilişkin vurgulara yer verilmesini, liberalizmden izler olarak yorumlayabiliriz. Ancak bu anlayışın tam olarak içselleştirildiğini söyleyemeyiz. Çünkü hem Program ve ders kitaplarının hem de öğretmen görüşlerinin alt metninde mevcut dinî doktrini koruyucu bir yaklaşımın ağırlık kazandığını ifade edebiliriz. Bu nedenle özgürlük teması bağlamında muhafazakâr ideolojiye de alan açıldığını belirtebiliriz.

2018 DKAB Öğretim Programı’nda *adalet-eşitlik* temasıyla ilgili içeriklerin çok az olduğu görülürken bu içeriklerin de birey merkezli ideolojik unsurlarla bağlantılı olduğu dikkat çekmektedir. Kök değerler arasında adaletle yer verilmesine karşın Program’ın özellikle kazanım ve kazanım açıklamalarında bu temayla bağlantılı içeriklerin az olması, üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Zira bu durum, benimsenen değerlerin uygulamaya aktarılması noktasında sıkıntılar yaşanmasına neden olabilir.

Bu konuyla ilgili ders kitaplarındaki durum da Program’ı desteklemekte; ancak ders kitaplarında özellikle birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden sosyal adaletle ilgili çeşitli içeriklere Program’dan daha fazla yer verildiği, ayrıca ders kitaplarında fırsat eşitliği, insan haklarına uyma gibi birey merkezli ideolojik unsurların da bulunduğu görülmektedir. Sosyal adalet konusunda İslam’dan metin ve ayet-hadis gibi çeşitli içerikler sunulmasına karşın diğer dinlerin sosyal adaletle yaklaşımıyla ilgili içeriklerin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, biz ve ötekine bakışın nasıl şekillendirildiği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Ders

kitaplarında sosyal adaletle ilgili çeşitli konulara yer verilmesine karşın cinsel kimlik bunalımına dair içeriklerin ele alınmaması bazı sorunlara sebebiyet verebilir. Söz gelimi DKAB öğretmenleri, sınıf ortamında bu krizi yaşayan öğrencilerle muhatap olmakta ya da bu konularla ilgili çeşitli sorularla karşılaşmaktadırlar. Bu durum, DKAB ders içeriklerinin günlük hayatın ihtiyaçlarına cevap verme konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu gibi riskli addedilen konuların görmezden gelinmesi, bunların gerçekliğini ortadan kaldırmayacağı gibi öğrencilerin bunlardan korunmasını da sağlamayacak; aksine öğrencilerin bu konular hakkında doğru şekilde bilgilenmesine imkân sunan fırsatın kaçırılmasına neden olacaktır. Oysaki Türkiye’de azınlıklar hariç herkesin almak zorunda olduğu DKAB dersleri, tüm bireylerin dinle ilgili konularda doğru bilgi sahibi olmasına olanak tanıyacak yegâne unsurlardır.

Öğretmenlerin adalet ve eşitlik bağlamında genel olarak hak üzerinde durdukları dikkat çekerken sosyal adalet konusunda özellikle cinsel kimlik bunalımı yaşayan öğrencilere karşı tavırlarında zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının, ölçme değerlendirme süreçlerinde özellikle cinsel kimlik bunalımı yaşayan ya da inanç krizi olan öğrencilere yönelik tavrının olumlu yönde değişkenlik gösterdiği fark edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini kazanmak için böyle bir tavır sergilemeleri; öğretmenlerin toplum merkezli ideolojik perspektife sahip olduklarını göstermektedir.

DKAB derslerinde adalet ve eşitlik teması bağlamında insan hakları ve fırsat eşitliği gibi konuların ele alınmasını, liberalizm bağlamında değerlendirebiliriz. Buna karşın ders içeriklerinde göz ardı edilen mevzularda ise muhafazakâr ideolojinin zuhur ettiğini ileri sürebiliriz. Ayrıca özgürlük temasında olduğu gibi öğretmenlerin cinsel kimlik bunalımı gibi konularda “öğrencileri kazanma” amacıyla onlara ılımlı yaklaşması da yine muhafazakâr ideolojinin varlığına işaret etmektedir. Zira bir içeriğin ideolojik yaklaşımı, görünen kadar görünmeyen ya da gizlenen içeriklerde de aranmalıdır.

Kendini gerçekleştirme teması bağlamında incelediğimiz Program’da sadece birey merkezli ideolojik unsurlara işaret eden içeriklere yer verilmekte; bu bağlamda bireysel farklılıkların önemsenmesi, öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmesi ve kendi kendilerine yeterlilik kazanmaları üzerinde durulmaktadır. Program’ın giriş bölümlerinde bu vurguların daha yoğun olduğu görülmesine karşın sınıf düzeylerine

ait içeriklerde bu vurguların daha yüzeysel kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, Program’da benimsenen yaklaşımların içselleştirilmesi noktasında aksaklıkları beraberinde getirebilir. Zira sadece ayet kazanımlarına ilişkin kazanım açıklamalarında kendini gerçekleştirme temasıyla bağlantılı içeriklerin bulunduğu ve bunların da birbirini tekrar niteliğinde olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle Program’da benimsendiği ifade edilen yaklaşımların, kazanım ve kazanım açıklamalarına tam olarak yansımadığını ileri sürebiliriz.

Ders kitaplarında da kendini gerçekleştirme temasıyla ilgili içerikler, çoğunlukla birey merkezli ideolojik unsurlarla bağlantılıdır. Bu kapsamda Program’ı destekleyecek şekilde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, yeteneklerinin önemsendiği ve kendi kendilerine yeterlilik kazanmalarına fırsat sunulduğu görülmekte; bu hususta etkinlik kutularından yararlanıldığı fark edilmekle birlikte etkinlik kutusu içeriklerinin çok fazla olmadığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni, Program’da bu temayla ilişkilendirilmiş kazanımların bulunmaması olabilir. Ancak günümüzü baz aldığımızda öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerine fırsat sunacak içeriklerin hem Program’da hem de ders kitaplarında yetersiz olduğu sonucuna varabiliriz.

Öğretmenlerin kendini gerçekleştirme teması bağlamındaki görüşlerinin Program ve ders kitaplarından farklılaştığını söyleyebiliriz. Zira öğretmenlerin çoğu, çoklu zekâ kuramının imkânlarına önem vermekte ve derslerinde öğrencilerin farklı öğrenme alanlarına hitap edecek yöntem ve teknikler kullanmaktadır. Öğretmenlerin Program’la ilgili farkındalıkları kısıtlı olmasına karşın derslerinde çoklu zekâ kuramının imkânlarından yararlandıklarını belirtmeleri, üzerinde durulması gereken bir husustur. Öğrenci profilinin değişmesini ve çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımların fazlaca gündem edilmesini, bu durumun nedenleri arasında gösterebilir; buradan hareketle günceli takip etmenin DKAB dersleri için ne denli önemli olduğunu ifade edebiliriz. Nitekim öğretmenler de derslerinde farklı yöntem ve teknikler uyguladıklarında öğrencilerinin derse olan ilgilerinin arttığını dile getirmektedirler. Öğretmenler, ayrıca iş birlikçi yöntemleri de tercih etmektedir. Oysa Program ve ders kitaplarında iş birlikçi yöntemlere ilişkin içerikler son derece azdır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirleme noktasında çalıştıkları okulun ve öğrenci profilinin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerle ilgili ulaştığımız bir diğer sonuç da üniversite sınavında çıkan DKAB sorularının öğrenciler arasında rekabete neden olma durumuyla ilgilidir. Bu bağlamda üniversite sınavında DKAB dersine dair sorular sorulması, kimi öğretmenlere göre öğrenciler arasında rekabete neden oluyorken kimilerine göre bu durum, rekabeti beraberinde getirmemektedir. Akademik başarısı yüksek okullarda görev yapan öğretmenlerin bir kısmı, bu durumun rekabete neden olduğunu belirtirken bir kısmı ise soruların basitliğine işaret ederek rekabete sebep olmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin hem çoklu zekâ kuramı hem de rekabetle ilgili düşünceleri; onların kendini gerçekleştirme teması bağlamında genel anlamda birey merkezli ideolojiye sahip olduklarını; bazı noktalarda da toplum merkezli ideolojik perspektif geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenciye yönelik içeriklerin fazlaca olduğu kendini gerçekleştirme temasında liberalizmden izlerin daha belirgin olduğunu ifade edebiliriz.

2018 DKAB Öğretim Program'ında *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme* temasıyla ilgili birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlarla alakalı içeriklere dengeli bir şekilde yer verilmektedir. Bu bağlamda hem Program'ın giriş bölümlerinde hem de sınıf düzeylerine ait içeriklerde birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlara işaret eden pek çok içerikle karşılaşmaktadır. Bunun nedeni, dersin bilgi merkezli bir yapı arz etmesi olabilir. Bu noktada özellikle benimsenen felsefe ve yaklaşımlar, birey merkezli ideolojik unsurlara zemin hazırlarken amaçlar ve bilginin otoritesiyle ilgili içeriklerde toplum merkezli ideolojik unsurlara alan açıldığı görülmektedir. Burada dikkat çeken husus, Program'da yer alan kazanım ve kazanım açıklamalarında bir taraftan normatif bilgiye diğer taraftan bilgiyi yapılandırmaya çokça yer verilmesidir. Temel kaynaklar ve inanç üzerindeki konularda normatif bilgi ağırlık kazanırken yorum farklılıklarına ve akıl yürütmeye imkân sağlayan konularda ise bilgiyi yapılandırmayla ilişkili içerikler yoğunluk kazanmaktadır. Bu ikiliğin varlık nedeni, dersin içeriğinin dini konu edinmesi ve aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi olabilir. Burada sorun teşkil eden husus, yapılandırmacı yaklaşımın bilgiyi inşa etme amacına sahip olmasıdır. Zira DKAB derslerinde özellikle İslam diniyle ilgili öğretiler, hakikat olarak kabul edildiğinden yapılandırmacılığın bilgi yaklaşımıyla çelişmektedir. Bu bağlamda Program'ın kazanımlarında ve ders kitaplarında özellikle inançla ilgili konularda bilgiyi yapılandırmaktan ziyade bilgiyi

aktarmaya dayalı içeriklerin daha yoğun olduğunu; öğrenme ortamını yöntem ve tekniklerle zenginleştirme açısından yapılandırımcılığın daha etkili kullanıldığını söyleyebiliriz.

Ders kitaplarındaki durum, Program'daki içerik yoğunluğunu desteklemektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında da hem birey hem de toplum merkezli ideolojik unsurlara yönlendiren metin, ayet-hadis, etkinlik kutusu ve görsellere yer verilmektedir. Ders kitaplarında toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirdiğimiz içeriklerin çoğu, normatif bilgiyle alakalıdır. Din öğretiminin yapıldığı bir derste bilgi konusunda normatif bilgilerin sunulması, doğal bir durum olarak karşılanabilir. Bununla birlikte Program'da benimsenen yaklaşımları destekleyecek şekilde birey merkezli ideolojik unsurlara da yer verildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme teması bağlamındaki fikirlerinin Program ve ders kitaplarıyla birbirini desteklediğini söyleyebiliriz. Bu noktada öğretmenlerin önemli bir kısmının bilgiyi keşfetmenin ve akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından yararlandığı; bir kısmının da bu hususların duruma göre değiştiğini ifade ettiği görülmektedir. Ölçme değerlendirme süreçlerinde kimi öğretmenlerin MEB'in yeni sınav formatını önemli bulmasının kimilerinin de bu uygulamayı sınırlandırıcı görmesinin öğrenci profilinden kaynaklandığını ifade edebiliriz. Zira öğretmenlerin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme bağlamında hem bilgiye yaklaşım hem ders işleme hem de ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili öğrenci profilinin altını çizdiği ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uygulamalarda bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada din öğretiminin söz konusu olduğu bir derste öğretmenlerin bilgiye yaklaşım ve eleştirel düşünmenin imkânlarından faydalandığını ifade etmek mümkündür.

Görüldüğü üzere birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar, epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasında diğer temalara nazaran daha dengeli bir hacme sahiptir. Buradan hareketle normatif bilgilerin yoğunlaştığı hususlarda muhafazakâr ideolojiden unsurların ön plana çıktığını; bilgiyi organize etme, eleştirel düşünme gibi konularda liberal ideolojiden unsurların kendini gösterdiğini söyleyebiliriz.

İncelediğimiz öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinde genel anlamda milliyetçi muhafazakâr unsurların ön plana çıktığını ifade edebiliriz. Bu bağlamda ele aldığımız dokümanlarda bunu yansıtacak içeriklerle yer yer doğrudan yer yer satır aralarında karşılaşmaktayız. Öğretmenlerin söylemlerindeki özellikle öğrencileri kazanma ve koruma gibi vurgular da bu ideolojik yaklaşımın sahada karşılık bulduğunu bizlere göstermektedir. Milliyetçi muhafazakâr ideolojide toplumu önceleyen bir yaklaşım söz konusu olduğu için toplum merkezli ideolojik unsurlarla ilişkilendirebiliriz. Buradan hareketle toplum merkezli ideolojik unsurların baskın olduğu kimlik ve otorite temalarında milliyetçi muhafazakâr yaklaşımın yoğunlaştığını söyleyebiliriz.

Her ne kadar incelediğimiz dokümanlarda milliyetçi muhafazakâr ideolojinin baskın olduğu dikkat çekse de Program, ders kitapları ve öğretmen görüşlerinde bütüncül bir ideolojik yaklaşım olduğunu söylemek güçtür. Çünkü değerlendirdiğimiz dokümanlarda yer yer liberalizme yönlendiren içerikler de bulunmaktadır. Bu noktada özellikle birey merkezli ideolojik unsurların baskın olduğu özgürlük, adalet-eşitlik ve kendini gerçekleştirme temaları bağlamında bireyin haklarına, özgürlüklerine ve kendini geliştirmesine ilişkin içerikler, liberalizmden izler taşımaktadır. Bu noktada bahsi geçen temalarda liberalizmle birlikte birey merkezli ideolojik unsurların daha baskın olduğunu ifade edebilir; bununla birlikte özgürlük ve adalet-eşitlik temalarıyla ilişkilendirdiğimiz içeriklerin alt metinlerinde muhafazakârlığın da kendine yer bulduğunu ileri sürebiliriz.

Birey ve toplum merkezli ideolojik unsurların diğer temalara göre daha fazla ve daha dengeli olduğu epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme temasında hem muhafazakârlık hem de liberalizmle ilişkilendirebileceğimiz içeriklerin olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda normatif bilgilerin yoğunlaştığı ve bu bilgilerin korunmasının merkeze alındığı noktalarda muhafazakârlığın; öğrencileri eleştirel düşünmeye ve bilgiyi yapılandırmaya yönlendiren konularda ise liberalizmin ortaya çıktığını ifade edebiliriz.

Din öğretimini şekillendiren kurucu dokümanlarda bütüncül bir ideolojik yaklaşımın bulunmamasının nedeninin kurucu metinleri hazırlayan kişilerin toplumun farklı kesimlerini aynı anda memnun etme çabası olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumu seküler, muhafazakâr, dindar, ateist, sağcı, solcu gibi farklılıkların olduğu bir

toplumun beklentilerini karşılama girişimi olarak okuyabileceğimiz gibi oportünist bir tavır olarak da yorumlayabiliriz. Buradan hareketle incelediğimiz Program ve ders kitaplarında bir taraftan milliyetçi muhafazakâr ve toplum merkezli diğer taraftan liberal ve birey merkezli ideolojik unsurlara yer verilmesini, bu tavrın bir yansıması olarak değerlendirebiliriz.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Türkiye’de din öğretiminin ideolojisine ilişkin özellikle tarihsel süreci merkeze alan çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Buna karşın verilen din öğretiminin ideolojik perspektifini ele alıp analiz etmeye yönelik içeriklerin yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlarına yönelik kuramsal ve saha araştırmalarının yapılması, alan yazındaki boşluğu doldurma kapasitesine sahiptir.

Araştırmamızda örgün din öğretiminin yetiştirmek istediği insan profilini analiz etmek amacıyla birey ve toplum merkezli ideoloji tasnifi oluşturulmuştur. Fakat bu tasnif konusunda ortak bir kanaatin olduğu henüz söylenemez. Konunun kuramsal çerçevesi bağlamında yapılacak çalışmalar, buna katkı sağlayacaktır.

Araştırmamızda örgün din öğretimi bağlamında ortaöğretim DKAB dersleri ele alınmıştır. Bu bağlamda ilköğretim ve imam hatip meslek lisesi derslerine ilişkin benzer bir çalışmanın yürütülmesi, örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlarının tüm boyutlarıyla deşifre edilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırmamızda örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımları analiz edilirken veri toplama kaynağı olarak eğitimin önemli unsurlarından 2018 DKAB Öğretim Programı, ders kitapları ve öğretmenler ele alınmıştır. Bu konuda eğitimin önemli unsurlarından biri olan öğrencilerle yapılacak farklı çalışmaların ortaya konulması, konunun bütüncül bir şekilde ele alınmasına imkân sağlayacaktır.

Yaptığımız araştırma neticesinde öğretmenlerin çoğunun Program’da benimsenen mezheplerüstü ve dinler açılımlı yaklaşımlar hakkında fikir sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle DKAB öğretmenlerinin öğretim programlarında benimsenen mezheplerüstü ve dinler açılımlı yaklaşımlara ilişkin

görüşlerinin ele alındığı nitel bir araştırma, konunun derinlemesine bir şekilde incelenmesine fırsat sunacaktır.

Araştırmamızda DKAB öğretmenlerinin farklı inanca sahip öğrencileri kazanma amacıyla bu öğrencilere tolerans gösterdikleri görülmüştür. Bu bağlamda DKAB öğretmenlerinin bu öğrencilere yaklaşımlarını konu edinecek nitel bir araştırma, öğretmenlerin konu hakkındaki fikirlerinin ayrıntılı bir şekilde görülmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin MEB'in yeni sınav formatıyla ilgili görüşlerinde farklılaşmalar olduğu dikkat çekmiştir. Buradan hareketle MEB'in yeni sınav formatının epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeye etkisi bağlamında farklı okul türlerinde görev yapan DKAB öğretmenleriyle yapılacak derinlemesine bir çalışma, alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmamız nitel araştırma yöntemleriyle kurgulanmıştır. Özellikle öğretmenlerin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımlarını sınıf ortamına aktarma durumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir. Geliştirilen ölçekle nicel bir araştırma yapılarak öğretmenlerin konuyla ilgili tutumları belirlenip genellenmenin yapılabileceği bir araştırma literatüre katkı sağlayacaktır.

Karma yöntemin uygulanacağı bir araştırma, konunun çeşitli açılardan derinlemesine bir şekilde ele alınmasına olanak sunacaktır. Bu bağlamda öğretim programı ve örneklem olarak seçilen ders kitabı doküman analiziyle ele alınabilir ve ülke genelinde öğretmenlere ölçek uygulanıp ardından seçilen öğretmenlerle mülakatlar yapılarak konunun derinlemesine incelenmesi sağlanabilir. Araştırmanın bir diğer boyutunda da öğrenciler araştırmaya dahil edilebilir. Bir araştırmacının yapmasının zor olacağı böyle bir çalışma proje olarak da hazırlanabilir.

Eğitim Politikacıları ve Program Yapıcılarına Yönelik Öneriler

Araştırmamızda Program'ın giriş bölümlerinde belirtilen temel felsefe ve yaklaşımlarla sınıf düzeylerine ait içeriklerin birbirini tam olarak desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programları yenilenirken programın temel felsefesi ve yaklaşımlarıyla sınıf düzeylerine ait içeriklerin birbirini destekleyecek şekilde kurgulanması önem taşımaktadır.

Ders kitaplarının içeriklerinin öğretim programlarının temel felsefesi, yaklaşımı ve sınıf düzeylerine ait bileşenlerle uyumlu olması gerekmektedir. Örgün

din öğretiminden istenilen çıktıların alınması için ğretim programı ve ders kitabı içeriklerinin birbirini destekleyecek şekilde güncellenmesi faydalı olacaktır.

Öğretim programı ve ona bağlı ders kitaplarının sahada uygulayıcısı olan öğretmenlerin, bu içerikleri ğretim programlarında ve ders kitaplarında öngörüldüğü şekilde sınıfa taşımaları önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin uyguladıkları ğretim programının temel felsefesini ve genel yaklaşımlarını sınıfa yansıtacak şekilde eğitimlerden geçirilmesi, bu hususun gerçekleşmesine önemli katkılar sunacaktır.

Araştırmamızda Program ve ders kitabı içeriklerinin güncel konulardan uzak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle ğretim programları ve ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin gündelik hayatta karşılaştıkları olgulara yer verilmesi, öğrencilerin gerçeklik algılarını doğru şekilde yapılandırılmalarına katkı sağlayacaktır.

DKAB öğretmenlerini yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bağlamında öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunun altı çizilerek uygulanmakta olan ğretim programlarının temel felsefesinin ve genel yaklaşımlarının dikkate alınmasının ve yeni yöntem ve yaklaşımların takip edilmesinin gerekliliği üzerinde durulması önemlidir.

Görüştüğümüz öğretmenlerden bir kısmı, derslerinde kullanacakları ğretim materyallerine ilişkin hazır içerikler beklediklerini dile getirmekte ve bu noktada Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda sunulan içeriklerin yetersiz olduğunu dile getirmektedir. nemli bir içerik sunan EBA'daki içeriklerin artırılmasına yönelik icraatlar, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını zenginleştirmelerine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, Ali Kemal. *Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Düşüncesinde Din Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları, 2022.
- Acuner, Hacı Yusuf. *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004.
- Açıkmeşe Çedik, Kübra. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Ağca, Cihan - Meydan, Hasan. “Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Kök Değerlerin Öğretimi Açısından İncelenmesi”. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/1 (2022), 94-116.
- Ak Parti. “Parti Programı”. *Ak Parti*. Erişim 02 Eylül 2022. <https://www.akparti.org.tr/parti/parti-programi/>
- Akçura, Yusuf. *Üç Tarz-ı Siyâset*. İstanbul: Kapra Yayıncılık, 2021.
- Akdağ, Bülent. “Türkiye’de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*. ed. Betül Çotuksöken vd. 240-263. İstanbul: Tarih Vakfı, 2003.
- Akın, Mahmut Hakkı. *Toplumsallaşma Sözlüğü*. Konya: Çizgi Kitabevi, 2015.
- Akpınar, Burhan - Aydın, Kamil. “Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması”. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2007), 82-88.
- Akyürek, Salih. “Türkiye’de İç Grup Yanlılığının Toplumsal Adalet ve Güvenliğe Etkisi”. *The Journal Of Europe - Middle East Social Science Studies* 2/2 (2016), 161-179.
- Alkın Şahin, Senar vd. “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki”. *İlköğretim Online* 13/4 (2014), 1473-1492.
- Altaş, Nurullah. “Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme)”. *Marife* 2/1 (2002), 219-229.
- Altaş, Nurullah - Kaya, Umut. *Türkiye’de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, 2023.
- Althusser, Louis. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. çev. Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları, 2010.

- Altınay, Ayşe Gül. ““Can Veririm, Kan Dökerim”: Ders Kitaplarında Militarizm”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*. ed. Gürel Tüzün. 143-165. İstanbul: Tarih Vakfı, 2009.
- Altıntaş, Emre. *Türkiye’de 2002 Sonrası Din Eğitimi Tartışmaları*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020.
- Anadolu Ajansı. “64. Hükümet Programı”. 25 Kasım 2015. Erişim 01 Ekim 2024. https://cdnuploads.aa.com.tr/uploads/TempUserFiles/64.hukumet_programi.pdf
- Apple, Michael. “Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual”. *Schooling, Ideology and The Curriculum*. ed. Len Barton vd. 11-27. New York: Routledge, 2014.
- Apple, Michael (ed.). *The State and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge, 2014.
- Apple, Michael W. *Can Education Change Society?* New York: Routledge, 2013.
- Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge, 2019.
- Apple, Michael W. “Ideology, Reproduction, and Educational Reform”. *Comparative Education Review* 22/3 (1978), 367-387.
- Apple, Michael W. *Official Knowledge Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 2014.
- Apple, Michael W. “The State and the Politics of Knowledge”. *The State and the Politics of Knowledge*. ed. Michael W. Apple. 1-24. New York: Routledge, 2013.
- Arıcan, Sümeyra. “Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşları Bağlamında Örgün Din Eğitimi Tartışmaları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Örneği”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 8 (2019), 173-202.
- Aronson, Elliot vd. *Sosyal Psikoloji*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2012.
- Asil, Neslihan. *Ulus-Devletten Günümüze Değişen Vatandaşlık Anlayışı ve Din Eğitimi: Türkiye DKAB Ortaöğretim Programı (1982-2010)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Asri, Safinaz. “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 5 (2018), 9-50.
- Aşlamacı, İbrahim. “2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi”. *Din*

- Eğitiminde Ana Konular*. ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı. 345-369. Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021.
- Atabey, Duygu. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışları ve Bunun Din Öğretimi Uygulamalarına Yansıması*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1997.
- Ateş, Sinan. "12 Eylül 1980 Darbesi ile 28 Şubat 1997 Darbesi Arasında Din-Siyaset İlişkileri ve Din Eğitimi Politikaları". *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 6/13 (2018), 586-607.
- Avery, Robert vd. (ed.). *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1991.
- Aydeniz, Nurullah. "Öğretmen Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi". *Edebali İslamiyat Dergisi* 4/1 (2020), 209-237.
- Aydın, Ahmet. *Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun İlanının Arefesinde Medrese-Mektep Bağlamında Din Eğitimi Tartışmaları (1920-1924)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Aydın, Fatih. "Coğrafya Öğretmen Adaylarının 'Sınıf Yönetimi Stratejilerine' Yönelik Görüşleri". *Marmara Coğrafya Dergisi* 23 (2013), 93-110.
- Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2014.
- Bahçekapılı, Mehmet. "Türkiye'de Din Eğitiminin Politik Tarihi". *Türkiye'de Eğitim Politikaları*. ed. Arife Gümüş. 371-402. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015.
- Bakırcıoğlu, Rasim. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Bakırcıoğlu, Rasim. *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2006.
- Barfield, Vivian - Burlingame, Martin. "The Pupil Control Ideology of Teachers in Selected Schools". *The Journal of Experimental Education* 42/4 (1974), 6-11.
- Barton, Len vd. (ed.). *Schooling, Ideology and The Curriculum*. New York: Routledge, 2014.
- Başgil, Ali Fuad. *Din ve Laiklik*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat, 2017.
- Bektaş, Abdullah vd. *Ortaöğretim DKAB 9 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022.

- Bell, Daniel. *İdeolojinin Sonu Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair*. çev. Volkan Hacıoğlu. Ankara: Sentez Yayıncılık, 2013.
- Berg, Bruce L., Howard, Lune. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. ed. Aydın, Hasan. Konya: Eğitim Yayınevi, 2015.
- Bilgin, Beyza. “Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 26/1-4 (1983), 258-264.
- Bilgin, Beyza. “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/1-2 (1981), 469-484.
- Bilgin, Beyza. “İslam Din Pedagojisinde İslam’ dan Başka Dinlerin Anlatımı”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 43/2 (2002), 19-40.
- Bilgin, Beyza. “Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 12/35 (1996), 527-535.
- Bilgin, Beyza. “Türkiye’de Din ve Laiklik”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 42/1-4 (2001), 41-58.
- Bilgin, Nuri. *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016.
- Bilgin, Nuri. “Cumhuriyet Fikri ve Yurttaş Kimliği”. *75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru*. 139-150. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998.
- Bilgin, Nuri. *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006.
- Bora, Tanıl. “Ders Kitaplarında Milliyetçilik”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*. ed. Betül Çotuksöken vd. 65-89. İstanbul: Tarih Vakfı, 2003.
- Bora, Tanıl. “Ders Kitaplarında Milliyetçilik ‘Siz Bu Ülke İçin Neler Yapmayı Düşünüyorsunuz?’” *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*. ed. Gürel Tüzün. 115-141. İstanbul: Tarih Vakfı, 2009.
- Brenneman, Orr N. vd. “Teacher Self-Acceptance, Acceptance of Others, and Pupil Control Ideology”. *The Journal of Experimental Education* 44/1 (1975), 14-17.
- Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Akçağ Yayınları, 3. Basım, 2015.
- Cevizci, Ahmet. *Büyük Felsefe Sözlüğü*. 2 Cilt. İstanbul: Say Yayınları, 2020.
- Ceylan, Yusuf. “Din Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler: Eleştirel Realist Bir Yaklaşım”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/38 (2013), 161-174.

- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri”. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7/1 (2019), 93-98.
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 34 (2015), 33-44.
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17/1 (2013), 143-162.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018.
- Crowther, Jonathan (ed.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Cumhuriyet Halk Partisi. *Cumhuriyet Halk Partisi Programı*, ts.
- Çabas, Mert. *Topyekûn Harp Çağında Osmanlı Toplumunu ve Askerileştirme Süreci: Propaganda, İdeoloji ve Eğitim (1908-1918)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Çakmak, Alaaddin. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Çakmak, Melek vd. “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35/35 (2008), 53-64.
- Çam, İrfan Davut. *Eğitim ve İdeoloji: II. Meşrutiyet Dönemi'nde Çocuk Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar (1908-1922)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Çam Tosun, Figen. “Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/3 (2021), 348-368.
- Çapçioğlu, Fatma. *Osmanlı Son Dönemi Din Eğitimi Tartışmaları ve Cumhuriyete Yansımaları (Örgün ve Yaygın Eğitim Çerçevesinde)*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Çataloğlu, Sena Kübra. *İlişkisel – Bireyci – Toplulukçu Benlik Kurgusu ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.

- Çetin, Mustafa. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi”. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/4 (2013), 137-168.
- Çetin, Mustafa. *Özgür ve Kutsal -Türk Din Eğitimi Tecrübesinde Eleştirel Pedagojinin Felsefi İmkânı-*. Ankara: Eskiyei Yayınları, 2024.
- Çetin, Mustafa - Nazıroğlu, Bayramali. “Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 51 (2022), 201-226.
- Çınar, Fatih. “Din Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programının Kuram Açısından Analizi ve Uygulama Örnekleri”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (2016), 191-243.
- Çınar, Fatih. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 3/5 (2012), 13-36.
- Çiçek, Hasan Basri. *Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Çotuksöken, Betül. “Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi, ve Eleştirel Düşünme”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*. ed. Betül Çotuksöken vd. 122-137. İstanbul: Tarih Vakfı, 2003.
- Çotuksöken, Betül. “Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*. ed. Gürel Tüzün. 75-95. İstanbul: Tarih Vakfı, 2009.
- Demirtaş, Hasan - Güneş, Hasan. *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Deniz Yöndem, Zeynep - Taylı, Aslı. “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Alim Kaya. 73-118. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu*. Tarih Vakfı ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı, 2009.
- Doğan, Recai. “Okulda Din Dersi: Gelişimi ve Yönelimler”. *Din Eğitiminde Ana Konular*. ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı. 293-313. Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021.
- Doğan, Recai. *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Gezegen Yayıncılık, 2023.
- Doğru, Çetin. “Din Eğitiminin Kültürel Temelleri: 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bağlamında Bir İnceleme”. *Dergiabant* 12/1 (2024), 275-299.

- Dökmen, Üstün. *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017.
- Eagleton, Terry. *İdeoloji*. çev. Müttalip Özcan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020.
- Edgar, Andrew - Peter Sedwick (ed.). *Kültürel Kuramda Anahtar Kavramlar Sözlüğü*. İstanbul: Açılım Kitap, 2007.
- Ekinci, Emre. *Atatürk Döneminde Türkiye’de Milli Eğitim ve İdeoloji*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Ekiz, Durmuş. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- Emiroğlu, İbrahim. *Klasik Mantığa Giriş*. Ankara: Elis Yayınları, 2020.
- Ercan, Hülya. “Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma”. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks* 5/2 (2013), 157-178.
- Erdoğan, İrfan. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 15/2 (2015), 321-342.
- Erdoğan, İrfan. “İlahiyat Öğrencilerinde Temel Değerlerin Bireycilik ve Toplulukçuluk Kültürüne Etkisi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 50 (2021), 571-605.
- Ertürk, Ahmet Çetin. *Okunuşlu, Örnekli, Açıklamalı Fransızca-Türkçe Türkçe-Fransızca Sözlük*. Ankara: Öz-El Matbaası, 1999.
- Ev, Halit. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programları”. *Din Eğitiminde Ana Konular*. ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı. 315-343. Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021.
- Freire, Paulo. *Ezilenlerin Pedagojisi*. çev. Dilek Hattatoğlu - Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2016.
- Furat, Ayşe Zişan. *İslam Toplumunda Kimlik Oluşumu ve Din Eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap, 2013.
- Gatto, John Taylor. *Aptallaştıran Eğitimi*. çev. Serbun Behçet. İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2018.
- Gatto, John Taylor. *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı*. çev. Mehmet Ali Özkan. İstanbul: Edam, 2018.
- Geçtan, Engin. *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis Yayınları, 2022.
- Gençkal Eroiler, Elif. “Dindar Nesil Yetiştirmek” *Türkiye’nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2019.

- Genelkurmay Başkanlığı (ed.). *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*. 3 Cilt. Ankara: Gnkur. Basımevi, 1983.
- Giddens, Anthony. *Sosyoloji*. ed. Cemal Güzel. Ankara: Ayraç Yayınevi, 2005.
- Giroux, Henry A. *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- Giroux, Henry A. "Teacher Education and The Ideology of Social Control". *The Journal of Education* 162/1 (1980), 5-27.
- Gökalp, Ziya. *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. İstanbul: Kapra Yayıncılık, 2021.
- Gökçe, Orhan. *Klasik ve Nitel İçerik Analizi Felsefe, Yöntem, Uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi, 2019.
- Gözaydın, İhtar. "Türkiye'de 'Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi' Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış". *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*. ed. Gürel Tüzün. 167-193. İstanbul: Tarih Vakfı, 2009.
- Güçlü Yılmaz, Ferah. "Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Öğretmen Algıları". *Milli Eğitim Dergisi* 49/226 (2020), 291-321.
- Gümüş, Arife. "Türk Eğitim Sisteminin Sınavlarla İmtihani". *İLKE Politika Notu*, 1-12.
- Gündüz, Mehmet. *Türkiye'de Ders Kitapları Tarihi*. Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023.
- Güneş, Hasan. *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2015.
- Güneş, Hasan. *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016.
- Gürol, Mehmet - Bavlı, Bünyamin. "Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi". *Türkiye'de Eğitim Politikaları*. ed. Arife Gümüş. 351-367. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015.
- Güven, İsmail. *Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2000.
- Güvenç, Bozkurt. "Cumhuriyet ve Kimlik: Konu, Sorun, Kapsam ve Bağlam". *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru*. 117-126. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998.
- Hacıeminoğlu, Necmettin. *Milliyetçi Eğitim Sistemi*. Ankara: Töre-Devlet Yayınevi, 1976.
- Hançerlioğlu, Orhan. *Toplumbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2007.
- Hançerlioğlu, Orhan. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013.

- Hançerlioğlu, Orhan. *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2005.
- Harris, Laurence vd. *Marksist Düşünce Sözlüğü*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.
- Heywood, Andrew. *Siyaset Teorisine Giriş*. çev. Hızır Murat Köse. İstanbul: Küre Yayınları, 2021.
- Heywood, Andrew. *Siyasi İdeolojiler*. Ankara: Felix Kitap, 2020.
- Hofstede, Geert. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. London: Sage Publications, 2001.
- Hofstede, Geert. "The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories". *The Cultural Relativity of Organizational Practices And Theories* 14/2 (1983), 75-89.
- Illich, Ivan. *Okulsuz Toplum*. çev. Mehmet Özey. İstanbul: Şule Yayınları, 2017.
- Işıkdogan, Davut. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri Diyarbakır-Şanlıurfa Örneği". *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11 (2014), 165-181.
- İmamoğlu, E. Olcay vd. "Özgün Benliğin Yordayıcıları Olarak Kendileşme ve İlişkililik: Cinsiyetin ve Kültürel Yönelimlerin Ötesinde". *Türk Psikoloji Dergisi* 26/67 (2011), 27-43.
- İnal, Kemal. *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008.
- İnal, Kemal. *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2004.
- İnal, Kemal. *Eğitimde İdeolojik Boyut -Yazılar-*. Ankara: Doruk Yayıncılık, 1996.
- İpek, Yasemin. *Üstün Zekalı Öğrencilerin Din Eğitimi Eğiticiler İçin El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 2021.
- Jones, Dan R. - Harty, Harold. "Longitudinal View of Preservice Secondary School Teachers' Classroom Management Ideologies". *American Secondary Education* 10/3 (1980), 34-40.
- Kadıoğlu, Ayşe. "Milletini Arayan Devlet". *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru*. 201-211. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 2022.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. "Özerk-İlişkisel Benlik: Yeni Bir Sentez". *Türk Psikoloji Dergisi* 11/37 (1996), 36-43.

- Kağıtçıbaşı, Çiğdem - Cemalcılar, Zeynep. *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi, 2018.
- Kaplan, İsmail. *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2019.
- Kara, İsmail. *Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslâm 1*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2022.
- Kara, İsmail. *Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslâm 2*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019.
- Karataş, Süleyman - Tabak, Necla. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Journal of Theoretical Educational Science* 3/1 (2010), 56-65.
- Karbeyaz, Pervin. *İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Osmaniye İli Örneği)*. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Kaymakcan, Recep. *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2009.
- Kaymakcan, Recep. “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”. *EKEV Akademi Dergisi* 10/27 (2006), 21-36.
- Keskiner, Emine. “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2014), 5-24.
- Keskiner, Emine. “Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma”. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan vd. 455-467. İstanbul: DEM Yayınları, ts.
- Kılıç, Recep. “Din Öğretiminin Felsefî Boyutu”. *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri ve Tartışmalar*. ed. İkrâm Çınar - Hakan Atılğan. 240-250. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2005.
- Kızılabdullah, Yıldız. *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008.
- Kızılabdullah, Yıldız. “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49/2 (2008), 197-215.
- Koca, Hüseyin Kasım. “Evrensel Değerler Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 64/2 (2023), 629-657.

- Koç, Ahmet. “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7 (2000), 277-334.
- Konaklı, Numan vd. *Ortaöğretim DKAB 10 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022.
- Koşar-Altınyelken, Hülya - Akkaymak, Güliz. “Türkiye’de Müfredat Değişikliği: Bazı Önemli Düşünceler”. *Türkiye’de Eğitimin Neoliberal Dönüşümü AKP Dönemindeki Eğitim Reformlarının Politik ve İdeolojik Analizi*. ed. Kemal İnal - Güliz Akkaymak. 77-88. Ankara: Töz Yayınları, 2018.
- Kurudayıoğlu, Mehmet - Soysal, Taşkın. “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 483-496.
- Kutluer, İlhan. “İslâmcılık”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 27 Ağustos 2024. <https://islamansiklopedisi.org.tr/islamcilik>
- Kutub, Seyyid. *İslam’da Sosyal Adalet*. çev. M. Beşir Eryarsoy. İstanbul: Arslan Yayınları, 1982.
- Lincoln, Yvonna S. - Guba, Egon G. *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications, 1985.
- Mann, Scott. *İdeoloji Olarak Din Kalpsiz Bir Dünyanın Kalbi*. çev. Hülya Osmanağaoğlu. İstanbul: Aykırı Yayıncılık, 2004.
- Mannheim, Karl. *İdeoloji ve Ütopya*. çev. Mehmet Okyavuz. Ankara: Nika Yayınevi, 2016.
- Mardin, Şerif. *Din ve İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2019.
- Mardin, Şerif. *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2018.
- Mardin, Şerif. *Türkiye’de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2021.
- Margalit, Avishai. *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*. çev. Nedim Çatlı. İstanbul: İthaki Yayınları, 2013.
- Markus, Hazel Rose - Kitayama, Shinobu. “Culture and The Self - Implications For Cognition, Emotion, and Motivation”. *Psychological Review* 98/2 (1991), 224-253.
- Marshall, Gordon. *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2003.
- Marshall, Gordon. *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1998.
- Masaroğulları, Güncel - Koçakgöl, Muhammet. *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011.

- Maslow, Abraham. *İnsan Olmanın Psikolojisi*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık, 2011.
- McCLAY, Wilfred M. “Individualism and Its Discontents”. *The Virginia Quarterly Review* 77/3 (2001), 391-405.
- MEB. *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara, 2018.
- MEB. “İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Programı”. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi 55/2356 (1992), 219-235.
- MEB. *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB, 2005.
- MEB. *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB, 2010.
- MEB. “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı”. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi 45/2109 (1982), 155-161.
- Menon, Tanya vd. “Culture and The Construal of Agency: Attribution to Individual Versus Group Dispositions”. *Journal of Personality and Social Psychology* 76/5 (1999), 701-717.
- Merriam, Saharan B. *Nitel Araştırma, Desen Uygulama İçin Bir Rehber*. ed. Turan, Selahattin. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2013.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEBOKY), Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEBOKY). *Resmî Gazete* 28758 (7 Eylül 2013) (ts.).
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (MEBÖDY), Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (MEBÖDY). *Resmî Gazete* 32304 (9 Eylül 2023) (ts.).
- Millî Eğitim Temel Kanunu (METK), Millî Eğitim Temel Kanunu (METK). *Resmî Gazete* 14574 (24 Haziran 1973) Kanun No. 1739 (ts.).
- Moskowitz, D. S. vd. “Situational Influences on Gender Differences in Agency and Communion”. *Journal of Personality and Social Psychology* 66/4 (761 753), 1994.
- Nazıroğlu, Bayramali. *Din Eğitimi Yeniden Düşünmek*. Ankara: İlâhiyât, 2022.
- Nazıroğlu, Bayramali. “Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye’de Zorunlu Din Dersleri ve Siyasallaşma Toplumsallaşma”. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/1 (2016), 191-2013.

- Nazıroğlu, Bayramali. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (2011), 73-95.
- Nazıroğlu, Bayramali. *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*. İstanbul: Açılım Kitap, 2013.
- Neziroğlu, İrfan - Tuncer Yılmaz (ed.). *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri*. 10 Cilt. Ankara: TBMM Basımevi, 2013.
- Ohbuchi, Ken-Ichi vd. “Cultural Values in Conflict Management: Goal Orientation, Goal Attainment, and Tactical Decision”. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30/1 (51–71), 1999.
- Okumuşlar, Muhiddin. “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/24 (2007), 171-184.
- Osmanoğlu, Ahmet Emin. “Öteki Devletler ve Milletler: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Analizi”. *Kastamonu Education Journal* 27/2 (2019), 577-588.
- Ozan, Hüseyin - Kuş, Zafer. “Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Vatandaşlık Öğretim Programlarında Kimlik İnşası”. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 8/2 (2021), 237-257.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2017.
- Öncül, Remzi. *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.
- Özcan, Azmi. “İslâmcılık”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 27 Ağustos 2024. <https://islamansiklopedisi.org.tr/islamcilik>
- Özden, Aybike Tuba. “Tüketicilerin Benlik Kurgusu ve Anlık Satın Alma Eğilimi Arasındaki İlişki”. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* 17/2 (2021), 483-505.
- Öztürk Veli. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Siyaset (T.B.M.M. Zabıtlarında Din Eğitimi Tartışmaları 1920-1990)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1997.
- Parla, Taha. *Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmî Kaynakları Cilt 3 Kemalist Tek-Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Ok’u*. 3 Cilt. İstanbul: İletişim Yayınları, 1992.
- Parlak, İsmet. *Türkiye’de İdeoloji-Eğitim İlişkisi: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2005.
- Patton, Michael Quinn. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi, 2018.

- Pilatin, Übeydullah. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Değerlerin Göstergebilimsel Analizi”. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Hakemli Dergisi* 2/2 (2018), 54-71.
- Rancière, Jacques. *Cahil Hoca Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*. çev. Savaş Kılıç. İstanbul: Metis Yayınları, 2018.
- Rosenthal, M. - Yudin, P. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1972.
- Rozin, Paul vd. “The CAD Triad Hypothesis: A Mapping between Three Moral Emotions (Contempt, Anger, Disgust) and Three Moral Codes (Community, Autonomy, Divinity)”. *Journal of Personality and Social Psychology* 76/4 (1999), 574-586.
- Said, Edward. *Entelektüel*. çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.
- Sak, Ramazan vd. “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi”. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (2021), 227-256.
- Saldaña, Johnny. *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. çev. Aysel Tüfekçi - Süleyman Nihat Şad. Ankara: Pegem Akademi, 2023.
- Sambur, Bilal. “Türkiye’de Din Özgürlüğü, Laisizm ve Resmî İdeoloji”. *Liberal Düşünce Dergisi* 55 (2009), 41-59.
- Sanchez, Ramon. “Jefferson, The Founder of The Ideology of Democratic Education”. *The Journal of Education* 155/3 (1973), 45-55.
- Sayın, Gülşen. *Türkiye’de Laiklik Anlayışı ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması (1982-2013)*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Selçuk, Mualla. “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997), 145-158.
- Semiz, Erhan. *İsmet İnönü Döneminde Türkiye’de Milli Eğitim ve İdeoloji (1938-1950)*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Seyyar, Ali. *Davranış Bilimleri Terimleri (Ansiklopedik Sözlük)*. İstanbul: Beta Basım, 2004.
- Shor, Ira. *Güçlendiren Eğitim Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim*. çev. Pınar Dinçkurt. İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2023.
- Silbey, Susan. *Sosyoloji Sözlüğü*. ed. Bryan S. Turner. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2020.
- Spring, Joel. *Özgür Eğitim*. çev. Ayşen Ekmekçi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.

- Şen, Hasan. “İktidar ve Eğitim: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarındaki Anlam Dünyası”. *Sosyoloji Dergisi* 16 (2006), 93-136.
- Şener, Esat. *Hukuk Sözlüğü*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2001.
- Şimşek, Eyüp. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16/3 (26 Nisan 2013), 211-230.
- Şimşek, Eyüp. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları ‘Ahlak’ Öğrenme Alanlarının İncelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2012), 189-214.
- T. C. Resmî Gazete. “58’inci Hükümet Programı”. 29 Kasım 2002. Erişim 01 Ekim 2024. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/11/20021129.htm>
- T. C. Resmî Gazete. “59’uncu Hükümet Programı”. 24 Mart 2003. Erişim 01 Ekim 2024. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/03/20030324.htm>
- T. C. Resmî Gazete. “60’ıncı Hükümet Programı”. 07 Eylül 2007. Erişim 01 Ekim 2024. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/09/20070907m1-1.htm>
- T. C. Resmî Gazete. “61’inci Hükümet Programı”. 17 Temmuz 2011. Erişim 01 Ekim 2024. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/07/20110717-1.htm>
- T. C. Resmî Gazete. “62’inci Hükümet Programı”. 07 Eylül 2014. Erişim 01 Ekim 2024. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140907-1.htm>
- TDK. *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- Teşkilâtı Esasiye Kanunu, Teşkilâtı Esasiye Kanunu. 85 (20 Ocak 1337). Erişim 06 Ağustos 2024. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceli-anayasalar/1921-anayasasi/>
- Teşkilâtı Esasiye Kanunu, Teşkilâtı Esasiye Kanunu. 491 (20 Nisan 1340). Erişim 06 Ağustos 2024. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceli-anayasalar/1924-anayasasi/>
- Tevhidi Tedrisat Kanunu (TTK), Tevhidi Tedrisat Kanunu (TTK). *Resmî Gazete* 63 (6 Mart 1340) 430 (ts.).
- Timur, Taner. “Türkiye’de Kimlik, Politika ve Gerçeklik Tarihi Bir Panorama”. 75 *Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru*. 127-138. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998.
- Toker Gökçe, Asiye - Oğuz, Ebru. “Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Tercihleri ile Kültürel Değerleri Arasındaki İlişki”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/1 (2015), 51-64.

- Tosun, Cemal. “Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler”. 655-672. Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, ts.
- Tosun, Cemal vd. “Üstün Zekâlı Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”. *Amasya İlahiyat Dergisi* 15 (2020), 43-76.
- Tosun, Cemal - Sayın, Gülşen. “Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları”. *Eskiye* 45 (2021), 753-779.
- Triandis, Harry C. *Individualism & Collectivism*. Oxford: Westview Press, 1995.
- Triandis, Harry C. vd. “Individualism and Collectivism: Cross-Cultural Perspectives On Self-Ingroup Relationships”. *Journal of Personality and Social Psychology* 54/2 (1988), 323-338.
- Triandis, Harry C. “Individualism-Collectivism and Personality”. *Journal of Personality* 69/6 (2001), 907-924.
- Tunaya, Tarık Zafer. *İslamcılık Cereyanı -1- İkinci Meşrutiyetin Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler*. Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998.
- Tunaya, Tarık Zafer. *İslamcılık Cereyanı -2- İkinci Meşrutiyetin Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler*. Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998.
- Tunaya, Tarık Zafer. *İslamcılık Cereyanı -3- İkinci Meşrutiyetin Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler*. Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998.
- Turan, İbrahim. *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2013.
- Turan, İbrahim. “Cumhuriyet Türkiye’sinde Din Eğitimi Politikaları”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 19/2 (2019), 269-292.
- Turan, Şeyma. *Yüksek Din Öğretiminde Dinî Uzlaşma Zemini*. Ankara: İlâhiyât, 2022.
- Tureng. “the Nail That Sticks Out Gets Hammered Down”. Erişim 18 Kasım 2024. <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/the%20nail%20that%20sticks%20out%20gets%20hammered%20down>
- Tureng. “the Squeaky Wheel Gets the Grease”. Erişim 18 Kasım 2024. <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/the%20squeaky%20wheel%20gets%20the%20grease>
- Turner, Bryan S. *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2020.

- Türker Terlemez, Sevgi. *Global Dictionnaire Français*. Ankara: Engin Yayınevi, 2013.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (TCA), Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (TCA). *Resmî Gazete 17863 (18 Ekim 1982)* Kanun No. 2709 (ts.). Timur, Taner. “Türkiye’de Kimlik, Politika ve Gerçeklik Tarihi Bir Panorama”. *75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru*. 127-138. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998.
- Uçar, Recep - Sayın, Gülşen. “Türkiye’de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması”. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017), 269-298.
- Ünal, Mehmet Süheyl. *Dinsel Bireycilik*. İstanbul: Açılım Kitap, 2011.
- Ünal, Mehmet Süheyl. “Dinsel Bireycilik: Tehdit Mi, Fırsat Mı?” *Dini Araştırmalar* 13/37 (2010), 5-18.
- Üstel, Füsün. “*Makul Vatandaş*”ın Peşinde, 2. *Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2008.
- Üstel, Füsün. *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 1999.
- Wasti, Arzu - Erdil, Selin Eser. “Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve Indcol Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi”. *Yönetim Araştırmaları Dergisi* 7/1-2 (2007), 39-66.
- Yarmalı, Eyüp Sabri - Alp, Selçuk. *Hukuk Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2011.
- Yayla, Atilla. *Siyasî Düşünce Sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları, 2005.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016.
- Yıldız, Mualla. “İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları Görsellerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi”. *Dini Araştırmalar* 16/42 (2013), 143-165.
- Yıldız, Zekeriya. *Politika Sözlüğü*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2003.
- Yılmaz, Feramuz vd. *Ortaöğretim DKAB 12*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022.
- Yılmaz, Hüseyin. *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.
- Yılmaz, Mehmet. *Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları: Yasal-Kurumsal Çerçeve ve Aktörler*. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.

- Yılmaz, Remziye. “Öğrenme ve Öğretmen Süreçlerinde Öğreneni Merkeze Alan Yaklaşımların Din Öğretiminde İşe Koşulması”. *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri ve Tartışmalar*. 543-549. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası, 2005.
- Yılmaz, Sibel. *Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Yorulmaz, Ayşe. *Din Eğitiminde İnsan Fenomenine Teolojik Antropolojik Yaklaşım*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022.
- Yurtseven, Yılmaz. “Osmanlı Klasik Döneminde İdeoloji, Din ve Siyasi Meşruiyet Üzerine Kısa Bir Değerlendirme”. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 11/1 (2007), 1255-1284.
- Yücel, Hasan Ali. *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993.
- Yüksel, Ali vd. “Eleştirel Düşünme Eğiliminin Dindarlık Üzerine Etkisi: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği”. *Turkish Academic Research Review* 6/3 (2021), 1086-1132.
- Yürük, Tuğrul. *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.
- Yürük, Tuğrul. “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Programlarında Farklı Din Anlayışlarına Ayrılan Yer”. *Çukurova Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 15/1 (2015), 69-86.
- Yürük, Tuğrul. *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Zengin, Mahmut. *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2017.
- Zengin, Mahmut. “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi”. *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. ed. Mustafa Köylü. 103-134. İstanbul: DEM Yayınları, 2014.
- “65. Hükûmet Programı Konuşma Metni”. 24 Mayıs 2016. Erişim 01 Ekim 2024. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/strateji/icerikler/65-hukumet-programi-20180125142728.pdf>

EKLER

Ek-1. Ortaöğretim DKAB öğretim programı ideoloji temelli analiz kontrol listesi¹

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler Alt Kriterler	MEB Öğretim Programları					DKAB Öğretim Programının Uygulanması			Programın Yapısı				
			Giriş	Amaç	Perspektif	Ölçme Değerlendirme	Bireysel Gelişim	Temel Felsefe ve Genel Amaçlar	Vizyon	Uygulama	Genel	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Kimlik	1	Bireyin topluma öncelenmesi													
	2	Toplumun bireye öncelenmesi													
	3	Aile, vatan, millet gibi toplumsal unsurların kutsal ve tartışılmaz bir şekilde sunulması													
	4	Ulusal kimliğin Türklük bağlamında tanımlanması ve Türk milletinin yüceltilmesi (kahramanlık vs.)													
	5	Sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük gibi toplum odaklı değerlerin vurgulanması													
	6	Toplumsal aidiyet ile birlik ve beraberliğin vurgulanması (ümmet/ümmetçilik vs.)													
	7	Kişinin kendini grubu için feda etmesinin övülmesi (şehitlik, cihat, vatan için ölmek vs.)													

¹ Tablodaki gri renkli alt kriterler, birey merkezli ideolojilere; beyaz renkli alt kriterler, toplum merkezli ideolojilere aittir.

Ek-1 (Devam). Ortaöğretim DKAB öğretim programı ideoloji temelli analiz

kontrol listesi

	8	Yaşama sevinci, mutluluk, kendini gerçekleştirmek, saygınlık, hayatı olumlamak, takva/ihsan, ibadetten zevk gibi birey odaklı değerlerin vurgulanması												
	9	Ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlanması ve İslam'ın yüceltilmesi (şehitlik, liderlik vs.)												
Otorite	10	Allah, Peygamber, Kur'an-ı Kerim, dinî lider gibi dinsel unsurların otorite olarak sunulması												
	11	Devlet otoritesinin yüceltilerek kutsal bir anlam yüklenmesi												
	12	Ataerkil aile yapısının sunulması												
	13	Birey haklarının otorite (din, devlet vs.) tarafından belirlenmesi												
	14	Otoritenin sorgulanamaz yetkisinin vurgulanması												
	15	Özerkliğin önemsenmesi												
	16	Demokrasiyi sağlayan unsurlara yer verilmesi												
	17	Fikir ayrılıklarının olumlu şekilde algılanması												
	18	Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamına imkân sunulması												
	19	Öğretmen merkezli ve pasif öğrenme ortamına imkân sunulması												

Ek-1 (Devam). Ortaöğretim DKAB öğretim programı ideoloji temelli analiz

kontrol listesi

Özgürlük	20	Toplumsal ödev ve sorumlulukların (oy kullanma, askerlik yapma, vergi verme vs.) vurgulanması												
	21	Hak ve özgürlüklerin (din ve vicdan özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı hakkı vs.) vurgulanması												
	22	Hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının meşrulaştırılması												
	23	Dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplum odaklı değerlere yer verilmesi												
	24	Ötekine/kendinden olmayana bakış												
	25	Farklılıkların zenginlik olarak verilmesi												
	26	Farklılıklara hoşgörülü yaklaşmanın özendirilmesi												
Adalet-Eşitlik	27	Sosyal adaletin vurgulanması												
	28	Fırsat eşitliğinin vurgulanması												
	29	Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi												
	30	Cinsiyet ayrımcılığının meşrulaştırılması												
	31	İnsan haklarına uyulmasının zorunluluk olduğunun belirtilmesi												
Kendini Gerçekleştir-me	32	Bireysel farklılıkların ve gelişimin önemine fırsat sunulması												
	33	Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması												
	34	Kendi kendine yeterlilik kazanmanın özendirilmesi												

Ek-1 (Devam). Ortaöğretim DKAB öğretim programı ideoloji temelli analiz

kontrol listesi

	35	Rekabetin vurgulanması												
	36	İşbirliğinin önemsenmesi												
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	37	Normatif bilgilere (organize edilmiş bilgilere) önem verilmesi												
	38	Bilgiyi organize etmenin, keşfetmenin, birbiriyle ilişkilendirmenin, transfer etmenin vurgulanması												
	39	Bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine yönlendirilmesi												
	40	Bilimsel bakış açısının ve aklın yüceltilmesi												
	41	Dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesi												
	42	Akıl ve eleştirel düşüncenin öneminin vurgulanması												
	43	Bir konu üzerindeki düşüncelerin ifade edilmesine ve yorum yapılmasına fırsat sunulması												
	44	Temel dinî metinlere yönlendirilmesi												

Ek-2. Ortaöğretim DKAB ders kitapları ideoloji temelli analiz kontrol listesi²

Temel Boyut	Alt Kriter No	İçerikler	Metin	Ayet-Hadis	Özlü Sözler	Etkinlik Kutuları	Görsel
Kimlik	1	Bireyin topluma öncelenmesi					
	2	Toplumun bireye öncelenmesi					
	3	Aile, vatan, millet gibi toplumsal unsurların kutsal ve tartışılmaz bir şekilde sunulması					
	4	Ulusal kimliğin Türklük bağlamında tanımlanması ve Türk milletinin yüceltilmesi (kahramanlık vs.)					
	5	Sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük gibi toplum odaklı değerlerin vurgulanması					
	6	Toplumsal aidiyet ile birlik ve beraberliğin vurgulanması (ümme/ümmeçilik vs.)					
	7	Kişinin kendini grubu için feda etmesinin övülmesi (şehitlik, cihat, vatan için ölmek vs.)					
	8	Yaşama sevinci, mutluluk, kendini gerçekleştirmek, saygınlık, hayatı olumlamak, takva/ihsan, ibadetten zevk gibi birey odaklı değerlerin vurgulanması					
	9	Ulusal kimliğin İslamiyet bağlamında tanımlanması ve İslam'ın yüceltilmesi (şehitlik, liderlik vs.)					
Otorite	10	Allah, Peygamber, Kur'an-ı Kerim, dinî lider gibi dinsel unsurların otorite olarak sunulması					
	11	Devlet otoritesinin yüceltilerek kutsal bir anlam yüklenmesi					
	12	Ataerkil aile yapısının sunulması					
	13	Birey haklarının otorite (din, devlet vs.) tarafından belirlenmesi					
	14	Otoritenin sorgulanamaz yetkisinin vurgulanması					
	15	Özerkliğin önemsenmesi					
	16	Demokrasiyi sağlayan unsurlara yer verilmesi					
	17	Fikir ayrılıklarının olumlu şekilde algılanması					
	18	Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamına imkân sunulması					
	19	Öğretmen merkezli ve pasif öğrenme ortamına imkân sunulması					
Özgürlük	20	Toplumsal ödev ve sorumlulukların (oy kullanma, askerlik yapma, vergi verme vs.) vurgulanması					
	21	Hak ve özgürlüklerin (din ve vicdan özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı hakkı vs.) vurgulanması					
	22	Hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının meşrulaştırılması					
	23	Dayanışma, bütünleşme, sorumluluk gibi toplum odaklı değerlere yer verilmesi					
	24	Ötekine/kendinden olmayana bakış					

² Tablodaki gri renkli alt kriterler, birey merkezli ideolojilere; beyaz renkli alt kriterler, toplum merkezli ideolojilere aittir.

Ek-2 (Devam). Ortaöğretim DKAB ders kitapları ideoloji temelli analiz kontrol listesi

	25	Farklılıkların zenginlik olarak verilmesi					
	26	Farklılıklara hoşgörülü yaklaşmanın özendirilmesi					
Adalet-Eşitlik	27	Sosyal adaletin vurgulanması					
	28	Fırsat eşitliğinin vurgulanması					
	29	Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi					
	30	Cinsiyet ayrımcılığının meşrulaştırılması					
	31	İnsan haklarına uyulmasının zorunluluk olduğunun belirtilmesi					
Kendini Gerçekleştirme	32	Bireysel farklılıkların ve gelişimin önemine fırsat sunulması					
	33	Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması					
	34	Kendi kendine yeterlilik kazanmanın özendirilmesi					
	35	Rekabetin vurgulanması					
	36	İşbirliğinin önemsenmesi					
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	37	Normatif bilgilere (organize edilmiş bilgilere) önem verilmesi					
	38	Bilgiyi organize etmenin, keşfetmenin, birbiriyle ilişkilendirmenin, transfer etmenin vurgulanması					
	39	Bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine yönlendirilmesi					
	40	Bilimsel bakış açısının ve aklın yüceltilmesi					
	41	Dinsel ve geleneksel otoritenin eleştirel akla öncelenmesi					
	42	Akıl ve eleştirel düşüncenin öneminin vurgulanması					
	43	Bir konu üzerindeki düşüncelerin ifade edilmesine ve yorum yapılmasına fırsat sunulması					
	44	Temel dinî metinlere yönlendirilmesi					

Ek-3. Bilgilendirici onam formu

Lütfen Bu Dokümanı Dikkatlice Okuyunuz!

Araştırma Konusu: Birey ve Toplum Merkezli İdeolojik Yaklaşımlar Bağlamında Örgün Din Öğretimi Araştırma Sorusu: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, birey ve toplum merkezli ideolojiler açısından nasıl bir insan yetiştirme potansiyeline sahiptir?

Araştırma Hakkında Merhaba, ben Şeyma Turan. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde araştırma görevlisi ve aynı zamanda Üniversitemizin Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin ideolojik perspektifiyle ilgili bir araştırma yapıyorum. Araştırmamda örgün din öğretiminin birey ve toplum merkezli ideolojik yaklaşımını öğretim programı, ders kitapları ve öğretmenler üzerinden deşifre etmeye çalışıyorum. Buradan hareketle sizinle bu konu hakkında görüşmek istiyorum. Öğretmenlerle görüşmemin nedeni, din eğitimi ile ilgili kanun ve öğretim programlarının uygulayıcısı olmaları ve sınıf ortamında ilgili metinlerden hareketle öğretim yapmalarıdır. Bu görüşmedeki amacım da devletin belirlemiş olduğu ideoloji ve öğretmenlerin kendi ideolojileri arasındaki dengenin nasıl olduğunu ve bunu sınıf ortamına yansıtmaya durumunu derinlemesine görmektir. Bu araştırmanın ülkemizdeki din eğitiminin ve uygulayıcılarının ideolojilerinden hareketle programlardaki ideolojik yaklaşımın iyileştirilmesine yönelik fikir suması açısından katkı sağlayacağını ümit ediyorum. Bu nedenle konu hakkındaki fikirlerinizi öğrenmek istiyorum. Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma raporunu yazarken görüşmeyi kabul eden katılımcıların; adı-soyadı veya gerçek kimliğini gösteren herhangi bir bilgi raporda kullanılmayacak ve rumuz'la (takma ad) raporda yer alacaktır. Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda araştırmadan çıkma hakkına da sahipsiniz. Araştırmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onay verdiğiniz biçimde yorumlanacaktır. Görüşme sırasında yöneltilen soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz düşünce ya da sormak istediğiniz soru var mı?

Mülakat Tarihi :
Mülakat Saati :
Mülakat Yeri :
Mülakat Yapılan Kişi :
Mülakatı Yapan Kişi : Şeyma Turan

Araştırmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen araştırmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Araştırma hakkında yazılı ve sözlü açıklama yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, araştırmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu görüşmeyi istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Öğretmenin Adı Soyadı

İmzası

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri talep ederse gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Ek-4. Demografik bilgiler formu

No	Soru	Cevap
1	Yaş	
2	Cinsiyet	Kadın () Erkek ()
3	Memleket	
4	Büyüdüğünüz Yer	
5	Medeni Durum	Evli () Bekar () Diğer.....
6	Mezun olunan lise	İmam hatip () Diğer
7	Mezun olunan lisans programı	İlahiyat (...) DKAB/İDKAB () İLİTAM/AÖF () Diğer.....
8	Meslekteki hizmet yılı	
9	Görev yapılan şehir	
10	Görev yapılan okul türü	

Ek-5. Mülakat soruları

Tema	No	Sorular
Kimlik	1	Bir tercihte bulunacak olsanız bireyi mi topluma, toplumu mu bireye tercih edersiniz? Önceliğiniz hangisi olur? Neden böyle düşündüğünüzü açıkla mısınız? Bu konudaki mutlak düşünceniz bu mudur, yoksa düşüncelerinizi koşulları göz önünde bulundurarak esnetir misiniz?
	2	Bu konu hakkındaki kendi fikirlerinizi ve DKAB derslerinin genel yapısını ve içeriğini dikkate aldığınızda derslerinizi nasıl işliyorsunuz? Sınıf içi uygulamalarınızdan örnekler verebilir misiniz? Sonda: Sizce DKAB derslerinde bireysellik ve toplumsallık, daha çok hangi konu ve ünitelerle ilişkilendiriliyor? Bu konuyla ilgili kendi düşüncelerinizi de dikkate alarak derslerinizi nasıl işlediğinizi açıkla mısınız?
	3	Öğrencilerin kimlik kazanması noktasında DKAB derslerinin içeriğinden hareketle derslerinizi nasıl işliyorsunuz? Sonda: DKAB dersleri içerisinde önemli bir konuma sahip olan değerlerin öğrencilerin kimlik kazanması noktasındaki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Otorite	4	Sizin için otoritenin ne olduğunu açıklayıp örneklendirir misiniz? Otoriteyi bir şeye benzetecek olsanız, neye benzetirsiniz?
	5	Derslerinizi işlerken öğretmen merkezli bir yaklaşım mı yoksa öğrenci merkezli bir yaklaşım mı tercih ediyorsunuz? Tercih ettiğiniz yaklaşımla derslerinizi nasıl işlediğinizi bir örnekle açıkla mısınız? Sonda: Bu yaklaşımı tercih etme nedenlerinizi açıkla mısınız? Öğretim programı ve dersin yapısı mı yoksa kendi düşünceleriniz mi daha etkili?
	6	Sınıf yönetiminizi zorlaştıracak öğrenci davranışlarıyla karşılaştığınızda daha çok nasıl bir yol izliyorsunuz? Sonda: Dersinizin kurallarının belirlenmesinde öğrencinin etkisi ya da rolü ne şekilde olmaktadır?
	7	Derslerinizde öğrenci katılımını nasıl sağlıyorsunuz? Bu konudaki ders içi uygulamalarınızdan örnekler verir misiniz?
Özgürlük	8	Sizin için özgürlük ne anlama gelmektedir? Sizde çağrıştırdığı duygu ve düşünceleri örnekler üzerinden açıkla mısınız? Sonda: Özgürlüğün sınırları konusunda ne düşünüyorsunuz? Sınırları belirleyecek olan nedir?
	9	DKAB derslerinin mezhepler üstü ve dinler arası açılımlı yaklaşımları temel aldığımız biliyoruz. Buradan hareketle siz bu yaklaşımları göz önüne alarak nasıl ders işliyorsunuz? Sizce bu yaklaşımların olumlu veya eksik yönleri nelerdir?
	10	Sınıfınızda sizden farklı dinî görüşe sahip olan ya da inançla ilgili soru işaretleri olan öğrencileriniz olduğunda bu öğrencilere yaklaşımınız nasıl olur? Fikirlerini rahatça ifade etmelerine müsaade eder misiniz? Dersinizi nasıl işlersiniz? Sonda: Örneğin sınıfınızda Alevi ya da deizmle ilgili kafasında soru işaretleri olan bir öğrenciniz olduğunu düşünelim ona karşı tavrınız nasıl olur? Derste bu konuları nasıl işlersiniz? Bu durumun sınıf ortamı için avantaj ve dezavantajları konusunda neler söylersiniz?
Adalet-Eşitlik	11	Adalet ve eşitlik sizin için nasıl bir anlam ifade etmektedir? Örneklendirebilir misiniz? Sonda: Sizce adalet ve eşitlik kavramları arasında ne tür bir ilişki vardır? (Uyum, çatışma, benzerlik, zıtlık gibi)
	12	Sınıfınızda sosyal adaleti nasıl tesis edersiniz? Yani sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyeti, dinî görüşleri vs. farklı olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamında düzeni nasıl sağlarsınız? Derslerinizi nasıl işlersiniz? Sonda: Öğrencilere yaklaşımınızı ve ders işleyişinizi adalet ve eşitlik açısından nasıl değerlendirirsiniz?
	13	Sınıf içi tutumlarınızı, ölçme değerlendirme yöntemlerinizi belirlerken bu farklılıkları nasıl dikkate alırsınız? Sonda: Bu farklılıklar sınıf içi tutumlarınızı, ölçme değerlendirme yöntemlerinizi nasıl etkiler?

Ek-5 (Devam). Mülakat soruları

Kendini Gerçekleştirme	14	Kendini gerçekleştirme deyince ne anlıyorsunuz? Kendini gerçekleştirme ve yetenek ilişkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
	15	Ders işlerken öğrencilerin görsel, işitsel, matematiksel vb. zekâ türlerini dikkate alıyor musunuz? Bunun öğrencilerin öğrenmelerine etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu bağlamda ders işlerken nasıl bir yol takip ediyorsunuz? Sonda: DKAB derslerinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınarak mı ders işlenmeli, yoksa bireysel farklılıklar DKAB dersinde bir anlam ifade etmez mi? Bu konu hakkında neler düşünüyorsunuz?
	16	Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve kendi kendilerine yeterlilik kazanmaları için ders işlerken daha çok rekabetçi öğretim yöntemlerinden mi yoksa iş birlikçi öğretim yöntemlerinden mi yararlanırsınız? Derste kullandığınız yöntem ve teknikler üzerinden açıkla mısınız? Sonda: Derste hangi öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanıyorsunuz? Kullandığınız bu yöntem ve tekniklerin etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
	17	Sizce ölçme değerlendirme süreçlerinde esas aldığınız uygulamalar öğrencilerin rekabet merkezli mi yoksa iş bilirlği merkezli mi olmasını sağlıyor? Uygulamalarınızdan hareketle açıkla mısınız? Örneğin sözlü notu verme tercihleriniz, sınıf içi etkinliklerdeki ödüllendirmeleriniz, sınavda puanlandırmalarınız ve ödüllendirmelerinizi dikkate alabilirsiniz. Sonda: Üniversite sınavlarında DKAB sorularının yer alması sizce öğrenciler arasında rekabete neden oluyor mu? Bu konu hakkında neler düşünüyorsunuz?
Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme	18	Ders işlerken bilgiyi sınıfınızda nasıl konumlandırıyorsunuz? Yani derslerinizi öğrencilerin bilgiyi organize etmesine imkân sağlayan yöntemlerle mi yoksa organize edilmiş bilgileri merkeze alan yöntemlerle mi ders işliyorsunuz? Kullandığınız yöntemleri dikkate alarak açıkla mısınız? Niçin bu yöntemi tercih ettiğinizi açıkla mısınız? Sonda: Örneğin yenilikçi öğrenme yöntemleri gibi öğrencilerin bilgiyi inşa etmesine olanak mı sağlarsınız yoksa geleneksel öğrenme yöntemleri gibi organize edilmiş hazır bilgiyi öğrenciye aktarır mısınız?
	19	Derslerinizi işlerken dinî ve ahlaki konulardaki problemlerin çözümünde akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından yararlanır mısınız? Sınıf içi uygulamalarınızdan hareketle açıkla mısınız? Sonda: Örneğin “İnançla İlgili Meseleler” ünitesini işlerken yeni dinî hareketler konusunu bu bağlamda nasıl işlersiniz?
	20	Ölçme değerlendirme süreçlerinde bilginin konumlandırılmasıyla ilgili fikirlerinizi de besleyecek şekilde eleştirel bakışa yer veriyor musunuz? Sonda: Öğrencilerin yorum yapmalarına, farklı fikirler dile getirmelerine, keşfetmelerine, araştırmalarına imkân sağlayacak sınavlar, araştırma ödevleri, etkinlikler yapıyor musunuz?
Genel Değerlendirme	21	Hocam toparlayacak olursak sizce bizim derslerimiz, çocukları kendi dönemlerine hazırlıyor mu? Yani sizce yeni nesil bizden aldığı eğitimle kendini geliştirme veya toplumsal değerleri bir sonraki nesle aktarma konusunda ne gibi avantajlar ya da dezavantajlar doğurur?
	22	Son olarak bu fikirlere sahip olmanızda sizi etkileyen unsurlar nelerdir? Açıkla mısınız? (Siyasi, ekonomik, dini, kültürel gibi)

ETİK KURUL KARARI



RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 26/07/2023
Toplantı K. Sayısı : 2023/220

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Prof. Dr. Bayramali Nazıroğlu ve Şeyma Turan'ın "Örgün Din Öğretiminin İdeolojik Perspektifi" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr