

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ
ÖĞRETMENLERİNE GÖRE ÖRGÜN DİN
ÖĞRETİMİNİN İMKÂN VE SORUNLARI
(EGE BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

Nazlı KOZAN

Danışman
Prof. Dr. Şükrü KEYİFLİ

İZMİR-2023

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ
ÖĞRETMENLERİNE GÖRE ÖRGÜN DİN
ÖĞRETİMİNİN İMKÂN VE SORUNLARI
(EGE BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

Nazlı KOZAN

Danışman
Prof. Dr. Şükrü KEYİFLİ

İZMİR - 2023

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Örgün Din Öğretiminin İmkân ve Sorunları (Ege Bölgesi Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..../..../2023

Nazlı KOZAN



ÖZET

Doktora Tezi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerine Göre Örgün Din Öğretiminin İmkân ve Sorunları (Ege Bölgesi Örneği)

Nazlı KOZAN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Din Eğitimi Programı

Bu çalışmanın konusu Ege Bölgesi sınırları içinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde yer alan örgün din öğretiminin imkân ve sorunlarıdır. Araştırmanın hedefi, Milli Eğitim sisteminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olarak yer alan örgün din öğretiminin genel eğitim sistemiyle ilişkili imkân ve sorunlarını, örgün din öğretiminin kendi alanıyla ilgili imkân ve sorunlarını tespit edip değerlendirmek, çözüm önerileri ortaya koymaktır. Bu bağlamda DKAB dersinin Milli Eğitim sistemindeki konumu, en çok karşılaşılan problemleri, müfredatı, içeriği, eğitim-öğretim süreci, kazanımları ele alınıp değerlendirilmiştir. Örgün din öğretiminde öğretmen faktörü, öğrenci ve ailelerin DKAB dersine ve din öğretimine yükledikleri anlam, DKAB dersinden beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyi ele alınmıştır. Ege Bölgesi'nin sosyokültürel yapısının örgün din eğitimi üzerindeki etkileri, bölgede DKAB dersinden beklenti, kazanım ve bilginin davranışa dönüşmesindeki farklılaşmalar araştırılıp değerlendirilmiştir. Konuyu yerinde ve derinlemesine araştırabilmek amacıyla nitel bir çalışma tercih edilmiştir. Araştırma Ege Bölgesi'nde bulunan il, ilçe belde ve köylerde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde halihazırda DKAB öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırma için hazırlanan açık uçlu, yarı yapılandırılmış sorular vasıtasıyla, gönüllülük esasıyla belirlenen altmış dört katılımcı ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda örgün din öğretiminin eğitim sistemiyle ilişkili sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Örgün din öğretiminin kendi alanıyla ilgili; bu alandan beklentiler, müfredat, içerik, öğretim programı, yöntem, eğitim-öğretim süreci ve öğretmenlerle ilgili problemlerinin olduğu, dersin belirlenen hedefleri kısmen gerçekleştirebildiği görülmüştür. Bölgenin sosyal, kültürel, coğrafi ve ekonomik yapısına bağlı olarak, İç Ege, Batı Ege ve Kıyı Ege kesimlerinde örgün din öğretiminin bazı imkân ve sorunlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Batı Ege özellikle de Kıyı Ege kesimlerinde seküler yaşam tarzının yaygın olması, akademik eğitimin öncelenmesi nedeniyle din öğretiminden beklentilerin ve hedeflerin gerçekleşme düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Kozmopolit yapıya sahip olan Kıyı Ege kesimlerinde ise bu sorunların yanında bölgenin yaşam tarzına ve ekonomik yapısına bağlı olarak bu bölgenin DKAB öğretmenleri tarafından tercih edilmediği, öğretmen açığının ücretli öğretmenlerle, branş dışı öğretmenlerle ve din görevlileri ile kapatılmaya çalışıldığı, bu durumun ise yeni sorunları ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretim, Din, Örgün Din Öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Doctor of religious education (PhD)

**Opportunity of Formal Religious Education According to Religious Culture and
Moral Knowledge Course Teachers and Its Problems
(Example of Aegean Region)**

Nazlı KOZAN

Dokuz Eylül University

Graduate School of Social Science

Department of Religious Education

Religious Education Program

The subject of this study is the opportunities and problems of formal religious education in primary, secondary and high schools within the borders of the Aegean Region. The aim of the research is to identify and evaluate the opportunities and problems of formal religious education, which is included in the National Education System as Religious Culture and Moral Knowledge, in relation to the general education system, the opportunities and problems of formal religious education related to its own field, and to put forward solution suggestions. In this context, the position of the DKAB course in the National Education system, its most encountered problems, curriculum, content, education-training process and achievements were discussed and evaluated. The teacher factor in formal religious education, the meaning that students and families attach to the DKAB course and religious education, their expectations from the DKAB course and the level of realization of their expectations are discussed. The effects of the sociocultural structure of the Aegean Region on formal religious education and the differences in expectations, achievements and the transformation of knowledge into behavior from the DKAB course in the region were investigated and evaluated. A qualitative study was preferred in order to investigate the subject on-site and in depth. The research was conducted in line with the opinions of the participants who currently work as DKAB teachers at primary, secondary and high school levels in the provinces, districts,

towns and villages in the Aegean Region. One-on-one interviews were held with sixty-four participants, determined on a voluntary basis, through open-ended, semi-structured questions prepared for the research. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis method.

As a result of the research, it was determined that formal religious education has problems related to the education system. It is related to the field of formal religious education; It has been observed that there are problems regarding expectations from this field, curriculum, content, curriculum, method, education-training process and teachers, and that the course can partially achieve the determined objectives. It has been concluded that some opportunities and problems of formal religious education differ in the Inner Aegean, Western Aegean and Coastal Aegean regions, depending on the social, cultural, geographical and economic structure of the region. It has been determined that the level of realization of expectations and goals from religious education has decreased due to the prevalence of secular lifestyle in the Western Aegean, especially in the Coastal Aegean regions, and the prioritization of academic education. In the Coastal Aegean regions, which have a cosmopolitan structure, in addition to these problems, it is concluded that this region is not preferred by DKAB teachers due to the lifestyle and economic structure of the region, and that the teacher shortage is tried to be filled with paid teachers, non-branch teachers and religious officials, and this situation creates new problems. has been reached.

Key Words: Education, Training, Religion, Formal Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE
ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİNİN İMKAN VE SORUNLARI (EGE BÖLGESİ
ÖRNEĞİ)**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

**ÖRGÜN EĞİTİMDE DİN ÖĞRETİMİ VE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
BİLGİSİ DERSLERİ**

1.1.KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1.1. Genel Eğitim Öğretim Süreçleri	8
1.1.2. Eğitimin İmkân ve Sorunları	14
1.1.3. Din Öğretiminin İmkân ve Sorunları	24
1.1.4. Milli Eğitimin Genel Amaçları ve Din Öğretimi	41
1.1.5. Örgün Eğitimde Din Öğretimi	46
1.1.6. Örgün Eğitimde Din Öğretiminin Özel Amaçları	53
1.2. TÜRKİYE’DE DİN VE AHLAK EĞİTİMİ ALANI	57
1.3. İLK VE ORTAÖĞRETİMDE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI	80
1.3.1. Programların Genel Amaçları	80

1.3.2. Öğretimin Kazanımları	98
1.3.3. Öğrenme Alanları	110
1.3.4. Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Öğretmenin Rolü	120

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	130
2.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ	131
2.3. ÇALIŞMA GRUBU	133
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI	136
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	137
2.6. TUTARLILIK İNANIRLIK ONAYLANABİLİRLİK VE AKTARILABİLİRLİK	138
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	141

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR	150
3.1.1. Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Milli Eğitim Sistemindeki Önemi ve Konumu ile İlgili Görüşler	150
3.1.2. Örgün Eğitimde Yer Alan, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde En Çok Karşılaşılan Problemlerle İlgili Görüşler	157
3.1.3. Günümüzde Toplumsal Alanda Yer Alan Din Siyaset İlişkisi ve Popüler Dini Kültür ile İlgili Tartışmaların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Süreçlerine Etkisi ile İlgili Görüşler	168
3.1.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Diğer Branş Dersleriyle İlişkisi ve İş Birliği ile İlgili Görüşler	174
3.1.5. Temel Dini Bilgiler, Kur'an 'ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı	

Gibi Seçmeli Derslerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Etkisi ile İlgili Görüşler	181
3.1.6. Merkezi Sınavlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Sorularının Yer Almasının, Dersin Verimliliğine ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi ile İlgili Görüşler	189
3.2. ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİNİN İÇERİĞİ, KONULARIN SINIFLAR_BAZINDA DAĞILIMI VE ÖĞRETİM SÜRECİ İLE İLGİLİ BULGU VE_YORUMLAR	192
3.2.1. DKAB Ders Müfredatının Sık Sık Değişmesinin Dersin Verimliliğine Etkisi ile İlgili Görüşler	192
3.2.2. DKAB Dersinin Müfredatı ve Konuların Sınıflara Göre Dağılımına İlişkin Görüşler	197
3.2.3. DKAB Dersinin Süresi ve Uygulama Gerektiren Konuların Öğretime Konu Edilebilmesi ve Bu Uygulamaların Öğrenci Üzerinde Etkisi ile İlgili Görüşler	204
3.2.4. Örgün Din Öğretiminin Fiziki ve Teknolojik Kaynakları ile İlgili Görüşler	209
3.2.5. DKAB Dersinde İşlenen Konuların Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşler	215
3.3. ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMENİ İLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR	226
3.3.1. DKAB Öğretmenlerinin Aldığı Meslek Öncesi Eğitimleri ve Meslek İçi Uygulamaları ile İlgili Görüşler	226
3.3.2. DKAB Öğretmenlerinin Aldıkları Pedagojik Formasyon Eğitimlerinin Yeterliliği ve Bu Eğitimlerin Öğretim Sürecinde Uygulanması ile İlgili Görüşler	232
3.3.3. DKAB Öğretmenlerinin Yeni Yöntem ve Teknikleri Takip Edip Eğitim Sürecinde Uygulamaları ile İlgili Görüşler	237
3.3.4. DKAB Öğretmenlerinin Dersi İlgi Çekici ve verimli Hale Getirmesi ile İlgili Görüşler	243
3.3.5. DKAB Öğretmenlerinin Aldığı ya da Almak İsteddiği Hizmet İçi Eğitimlerle İlgili Görüşler	250

3.3.6. Artan DKAB Öğretmeni İhtiyacının, Ücretli DKAB Dersi Öğretmenleri ya da Farklı Branşlardan Öğretmenlerle Giderilmesinin Dersin Verimliliğine Etkisi ile İlgili Görüşler	256
3.4. ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİ VE VELİLERLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR	266
3.4.1. Öğrencilerin Mevcut Program Kapsamında Örgün Din Öğretiminden Beklentileri ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Yaklaşımları ile İlgili Görüşler	267
3.4.2. Öğrencilerin DKAB Dersinde Öğrendikleriyle Kendini GerçekleştirebilmesiToplumda Kendini İfade Edebilmesi ve Öğrendiklerini Yaşantısına Uygulayabilmesi ile İlgili Görüşler	274
3.4.3. Öğrencilerin Dini Altyapısı, Ailesinden Öğrendiği Din, Yaşadığı Çevredeki Popüler Din Anlayışı ya da Yaygın Din Eğitimi Kurumlarından Aldığı Din Eğitiminin Okuldaki Örgün Din Öğretimine Etkisi ile İlgili Görüşler	284
3.4.4. Ailelerin Okuldaki Örgün Din Öğretiminden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Görüşler.	290
3.4.5. Öğrencilerin Sosyal Medyada Karşılaştıkları Dini Düşünce, Kültür ve Uygulamaların Okuldaki Örgün Din Öğretimine Etkisi İle İlgili Görüşler.	298
3.4.6. Ege Bölgesinin Sosyokültürel Yapısı İçinde Veli ve Öğrencilerin Örgün Din Öğretimi Konusunda Beklenti ve Yaklaşımlarının Farklılaşması, Bu Dersten Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi Konusundaki Görüşler	302
SONUÇ VE ÖNERİLER	313
KAYNAKÇA	327
EKLER	

KISALTMALAR

AGİT	Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı
AHİM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AÜİF	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
AÜİFD	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
AB	Avrupa Birliği
bkz.	Bakınız
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
Der.	Derleyen
DEÜİFD	Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
DÖGEP	DKAB Öğretmenleri Gelişim Programı
DYK	Destekleme ve Yetiştirme Kursları
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	Editör
Hz.	Hazreti
Haz.	Hazırlayan
İA	İslâm Ansiklopedisi
İHL	İmam Hatip Lisesi
İLİTAM	İlahiyat Lisans Tamamlama
İHO	İmam Hatip Ortaokulu
İSAM	İslâm Araştırmaları Merkezi
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MYO	Meslek Yüksek Okulu
ÖRAV	Öğretmen Akademisi Vakfı
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
s.	Sayfa

TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TYT	Temel Yeterlilik Testi
UNESKO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü)
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcılar Hakkında Bilgiler	s.133
Tablo 2: Milli Eğitim’de DKAB Öğretiminin Önemi ve Konumu ile İlgili Veriler	s.150
Tablo 3: DKAB Dersinde En Çok Karşılaşılan Problemler ile İlgili Veriler	s.157
Tablo 4: Din Siyaset İlişkisi, Popüler Dini Kültür ile İlgili Tartışmalarının DKAB Dersi Öğretim Süreçlerine Etkisi ile İlgili Veriler	s.169
Tablo 5: DKAB Dersinin Diğer Branş Dersleri ile İlişkisi ve İşbirliği ile İlgili Veriler	s.174
Tablo 6: Seçmeli Din Derslerinin DKAB Dersine Etkisi ile İlgili Veriler	s.181
Tablo 7: Merkezi Sınavlarda DKAB Dersi ile İlgili Veriler	s.189
Tablo 8: DKAB Ders Müfredatının Sık Değişmesi ile İlgili Veriler	s.192
Tablo 9: DKAB Ders Müfredatı ile İlgili Veriler	s.197
Tablo 10: DKAB Dersinin Süresi ve Uygulama Gerektiren Konularla İlgili Veriler	s.204
Tablo 11: Örgün Din Öğretiminin Fiziki ve Teknolojik Kaynakları ile İlgili Veriler	s.209
Tablo 12: DKAB Dersinde Çoğulculuk İle İlgili Veriler	s.215
Tablo 13: DKAB Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Eğitim ve Uygulamaları ile İlgili Veriler	s.226
Tablo 14: Öğretmenlerinin Aldıkları Pedagojik Formasyon Eğitimleri ile İlgili Veriler	s.232
Tablo 15: DKAB Öğretmenlerinin Yeni Yöntem ve Teknikleri Takip Edip Eğitim Sürecinde Uygulamaları ile İlgili Veriler	s.238
Tablo 16: DKAB Öğretmenlerinin Dersi Dersi İlgi Çekici ve Verimli Hale Getirmesi ile İlgili Veriler	243
Tablo 17: DKAB Öğretmenlerinin Aldığı ya da Almak İsteddiği Hizmet İçi Eğitimlerle İlgili Veriler	s.250
Tablo 18: DKAB Öğretmeni İhtiyacı ile İlgili Veriler	s.256
Tablo 19: Öğrencilerin Örgün Din Öğretiminden Beklentileri ile İlgili Veriler	s.267
Tablo 20: DKAB Dersinin Öğrenci Üzerindeki Etkisi ile İlgili Veriler	s.274

Tablo 21: Okul Dışı Din Eğitiminin Örgün Din Öğretimi Üzerinde Etkileri ile İlgili Veriler	s.284
Tablo 22: Ailelerin Örgün Din Öğretiminden Beklentileri ile İlgili Veriler	s.290
Tablo 23: Sosyal Medyanın Örgün Din Öğretimine Etkisi ile İlgili Veriler.	s.298
Tablo 24: Ege Bölgesinde Din Öğretimi ile İlgili Veriler.	s.302

EKLER LİSTESİ

EK 1: Görüşme Formu ve Soruları	ek s.1
EK 3: Etik Kurul İzin Onayı	ek s.6

GİRİŞ

a. Araştırmanın Problemi

Eğitim olgusu iradeli insanlığın başlangıcından beri toplumun sahip olduğu değer yargılarını, kültürel birikimini yeni nesile aktarma görevini üstlenmiştir. 20. ve 21. yüzyılda ise bilimin daha genel geçer hale gelmesi, yeni iş kollarının ortaya çıkması, nüfusun artması, işsizliğin önlenmesi gibi yeni gelişmelerin ortaya çıkmasıyla eğitime yüklenen misyon da değişmiştir. Modern çağda eğitim belli bir alanda uzmanlaşma ve uzmanlık alanlarının birbirini tamamlaması için çok daha kompleks hale gelmiştir. Bu nedenlerle devletler kendi sistemlerinin devamı için ihtiyaç duyduğu vatandaş bireyleri eğitime ve yetiştirme görevini üzerine almışlardır. Düzenli eğitimin verildiği okullar toplumdaki birliği sağlamak topluma millet olma şuurunu kazandırmak, böylece devletlerin ve milletlerin varlığını devam ettirebilmeleri için bireylere ortak değer kazandırma görevini üstlenen sistematik kurumlar haline gelmiştir.

Aydınlanma ve Modernizmle birlikte eğitimin sekülerleşmesiyle önceden eğitimin tamamını oluşturan din eğitiminin de dini niteliği ortadan kalkmış, din diğer bilimler gibi öğretilecek bir konu haline gelmiştir. Bu süreçte dinin eğitimdeki yerinin ne olacağı, okul programlarında ne şekilde yer alacağı ve öğretime konu olması durumunda hangi modellerin kullanılacağı toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık göstermiştir. Her ülkenin dini haritası, din-devlet ilişkisi, din algılamaları, dinin fert ve toplum üzerindeki etki düzeyi gibi değişkenler bu konuda belirleyici olmuştur.¹

Fakat konumu ne olursa olsun din ve değer öğretilmesine duyulan ihtiyacın ortadan kalkmadığı aşıkardır. Beden ve ruh olarak bir bütün olan insanın kendini bir bütün olarak gerçekleştirmesi, toplumun değerlerine uyum sağlayabilmesi ihtiyacı devam etmektedir. Diğer taraftan insanlık, küreselleşme ve iletişim araçlarının yaygınlaşması nedeniyle, farklı kültürel değerlerle bir arada, uyum ve barış içinde yaşamak zorundadır. Bu barış ve uyumun oluşabilmesi için bireylerin, din gibi, kendi

¹ Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegem A Yayınları, 3. Baskı, Ankara, 2005, (Din Eğitimi Bilimine Giriş) ss, 35-36.

toplumsal değerlerinin farkına varması ve bir arada yaşamak zorunda olduğu insanların kültürel değerlerini ve inançlarını tanıması çok daha gereklidir.

Ülkemizde de Tanzimat'tan sonra diğer derslerin yanında bir ders olarak öğretime konu edilen din dersi Cumhuriyet kurulduktan sonra değişen siyasi ideolojiyle birlikte tartışmalı bir alan haline, başka bir ifadeyle pek çok tartışmanın ve siyasi çekişmenin konusu haline gelmiştir. Meşruiyet sorunuyla karşı karşıya kalan din öğretimi zaman zaman da kesintiye uğramıştır.²

1982 Anayasası'yla hukuki zemine kavuşan din ve ahlak öğretimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ismiyle Milli Eğitim'in genel ve örgün eğitim dersleri arasında yerini almıştır.³ 2000'li yıllardan sonra da ders yeni bir yaklaşımla ele alınmaya başlamış, öğrenci merkezli, daha çoğulcu ve eğitim bilimlerinin verileri baz alınarak öğretime konu edilmeye başlamıştır.⁴ 2011 yılından sonra ise Milli Eğitim Sistemi içindeki DKAB dersinin süresi artırıldığı gibi seçmeli "Kur'an-ı Kerim öğretimi", "Hz. Muhammed'in Hayatı" ve "Temel Dini Bilgiler" gibi dersler eğitim ve öğretime dahil edilmiştir.⁵ Böylece din ve ahlak alanı bilimsel, ekonomik, sosyal pek çok imkana kavuşmuştur. Bu kazanımlar alanın gelişmesi için önemlidir.

Bugün örgün eğitim sisteminde yer alan, DKAB dersinin genel eğitimin ulaşmak istediği uzak ve genel hedeflere katkı sağlaması beklenmektedir. Dersin, öğrencilere bireysel ve toplumsal hayatta ihtiyaç duyacakları din bilincini, dini kültürü ve ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olacak asgari dini bilgileri edindirmesi hedeflenmektedir. Dersin katkılarıyla kendisiyle, toplumuyla hatta bütün insanlık ailesiyle uyumlu bireyler yetiştirilmesi, bu bireylerin toplumsal barışa, birlik ve beraberliğe, vatandaşlık bilincine, dünya barışına katkı sağlaması beklenmektedir.⁶

² Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayıncılık, 1998, (Din Eğitimi), ss. 16,59.

³ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Madde 24.

[https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5#:~:text=Madde%2024%20%E2%80%93%20Herkes%2C%20vicdan%2C,dini%20ayin%20ve%20t%C3%B6renler%20serbesttir.\(20.04.2023\)](https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5#:~:text=Madde%2024%20%E2%80%93%20Herkes%2C%20vicdan%2C,dini%20ayin%20ve%20t%C3%B6renler%20serbesttir.(20.04.2023))

⁴ Tuğrul Yürük, "İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri", **Din Eğitimi El Kitabı**, Grafiker Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 2016, (Din Öğretimi) ss. 128-129

⁵ Bkz. Kanun No: 6287, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>; Ayrıca (20.04.2023) Talim ve Terbiye Kurulu 14.08.2012 tarih ve 124 sayılı karar: <https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuemsayilar/viewcategory/76-2012>, (20.04.2023)

⁶ Millî Eğitim Bakanlığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İlköğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2018, (DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı 2018) ss. 7-8; Millî Eğitim Bakanlığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ortaöğretim

Gelinen noktada DKAB eğitim-öğretimi sürecinin niceliksel olarak artmasına, din öğretimi alanının pek çok imkân ve kazanımlara kavuşmasına en önemlisi de bilimselleşmesine rağmen dersin pek çok nitelik problemi devam etmektedir. Belirlenen örtük ya da açık hedefleri tam olarak gerçekleştirememesi, beklentileri karşılayamaması gibi pek çok sorun çözümlenmeyi beklemektedir. Derslerin örgün eğitim sistemindeki yeri, DKAB dersinin zorunlu olması din öğretimi alanının politikaları, dersin müfredatı, içeriği, pedagoji anlayışları tartışmalı bir alan olarak devam etmektedir. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren bu konudaki tartışmalar hukuk alanına da taşınmıştır. Öncesinde büyük ölçüde ulusal değişkenlere bağlı olarak şekillenen din öğretimi politika ve pedagoji anlayışlarına uluslararası boyut da önemli bir faktör olarak eklenmiştir.⁷

b. Problem Cümlesi

Ege Bölgesi örgün eğitim kurumlarında verilmekte olan DKAB derslerinin imkân ve sorunları nelerdir?

c. Alt Problemler

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi:

1. DKAB dersinin Milli Eğitim sistemindeki önemi ve konumu.
2. İlkokul, ortaokul ve liselerde DKAB dersi ile ilgili en çok karşılaşılan problemler.
3. Günümüzde toplumsal alanda yer almakta olan popüler kültür ve din siyaset ilişkisi ile ilgili tartışmaların DKAB dersine etkisi.
4. DKAB dersi ile diğer branş dersleri ve diğer branş öğretmenleri arasında iş birliği imkânı.
5. 2012 yılından itibaren müfredatta yer alan Temel Dini Bilgiler, Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı gibi seçmeli derslerin DKAB dersine etkisi.
6. Merkezi sınavlarda DKAB dersinden de soruların yer almasının dersin verimliliğine ve öğrenci motivasyonuna etkisi.

Programı (Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. Sınıflar), MEB, 2018, (DKAB Ortaöğretim Programı 2018) ss. 7-8.

⁷ İbrahim Aşlamacı, “Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Öğretimi Modelleri Çerçevesinde Konumlandırılması” **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)**, Cilt: 18, Sayı: 2, 2018, ss. 718-744.

Örgün Din Öğretiminin İçeriği Konuların Sınıflar Arasında Dağılımı ve Öğretim Süreci:

1. Din öğretimi müfredatı değişikliklerinin dersin verimliliğine etkisi.
2. Günümüzdeki örgün din öğretimi müfredatı, konuların sınıflara göre dağılımı.
3. Dersin süresinin uygulama gerektiren konuların uygulanabilmesi.
4. Örgün din öğretimi müfredatının fiziki ve teknolojik kaynakları.
5. Örgün din öğretiminde işlenen konuların ve dinî çoğulculuk açısından değerlendirilmesi.

Örgün Din Öğretiminin Öğretmeni:

1. DKAB öğretmenlerin meslek öncesi eğitimi.
2. DKAB Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon (Genel Öğretim Bilgisi) eğitimi ve bu eğitimi uygulamaya konu edebilmesi.
3. DKAB Öğretmenlerinin ders işleme yöntemleri, yeni yöntem ve teknikleri takip edip uygulayabilmeleri.
4. DKAB Öğretmenlerinin dersi ilgi çekici ve verimli hale getirebilmesi.
5. DKAB Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve imkanları.
6. Artan DKAB öğretmeni ihtiyacının ücretli öğretmenler, görevlendirmeler, farklı branş ve mesleklerden görevliler vasıtasıyla karşılanmasının dersin verimliliği üzerindeki etkisi.

Örgün Din Öğretimi Dersinde Öğrenci ve Veli:

1. Öğrencilerin mevcut program kapsamında öğrenme-öğretme sürecine yaklaşımları, süreçten beklentileri ve beklentilerin gerçekleşme düzeyi.
2. Örgün din öğretiminin öğrencinin kendini gerçekleştirmesine, birey bilinci ve toplumsal duyarlılık kazanmasında etkisi.
3. Öğrencilerin dini altyapısının okuldaki örgün din öğretimine etkisi.
4. Ailelerin örgün din öğretiminden beklentileri ve beklentilerin gerçekleşme düzeyi.
5. Öğrencinin sosyal medyada karşılaştıkları dini düşünce, dini kültür ve pratiklerin okuldaki örgün din öğretimine etkisi.
6. Ege Bölgesi'nin sosyokültürel yapısının okuldaki örgün din öğretimine etkisi.

d. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Din, dini kültür ve dinden kaynaklanan ahlaki kabuller toplumları oluşturan insanın doğumundan ölümüne tüm yaşamını etkileyen ve tüm yaşamına yön veren değerler kaynağıdır. Değerler bireylere tüm hayatları boyunca neyin önemli olduğu, neyi nasıl yapması ve yaşaması gerektiği konusunda yol göstericidir ve belirleyicidir. Bireyler ve toplum sahip oldukları bu değerleri yeni nesillere aktararak varlıklarını devam ettirirler. Bu değerlerin önemli bir bölümü din, ahlak ve dinin kültürle etkileşiminden ortaya çıkan değerlerdir.

Günümüz eğitim anlayışında dünyada pek çok ülkede bu değerleri genç nesile edindirme misyonu örgün eğitim kurumlarına yüklenmiştir. Ülkemizde de ilköğretim ve ortaöğretim sürecindeki bireylerin bu değerleri edinebilecekleri en önemli yer Milli Eğitim Sistemi bütünlüğü içinde örgün din öğretimi olarak yer alan DKAB dersidir. Bu hedefin gerçekleşmesi için örgün din öğretiminin eğitim-öğretim süreçlerindeki imkân ve sorunların yerinde tespit edilmesi, değerlendirilmesi ve problemlerin asgariye indirilmesi gerekmektedir.

Okullardaki örgün din öğretiminin imkân ve sorunları için, bizzat o alanın içinde olan, DKAB öğretmenleriyle görüşmek önem arz etmektedir. Bu bağlamda örgün din öğretiminin imkân ve problemlerini bütüncül olarak ele alan, daha çok da örgün din öğretiminin farklı unsurlarını ve sorunlarını ele alan, önemli bir kısmı nicel olmak üzere, birçok çalışma yapılmış, ortaya çıkan sonuçlar ulusal ve uluslararası birçok platformda dile getirilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde DKAB dersinin örgün eğitimdeki yeri, meşruiyeti, eğitim politikalarının DKAB dersinin konumu ve programlarına etkileri, dersin zorunlu olması, laiklik ve din dersi tartışmaları, dersin hedefi, konuları, yöntemi, uygulamaları, ders materyalleri, öğretmenin niteliği, dersin süresi, DKAB dersinde öğrenci ve veli, seçmeli din dersleri gibi konuları kapsadığı görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde ise siyasi, ideolojik, sosyal, kültürel gelişmelerin dersin imkân ve sorunlarını yakından etkilediği, dersin yerinin tam anlaşılamadığı, dersin hedeflerini kısmen gerçekleştirdiği ve çözüm bekleyen sorunlarının olduğu sonuçlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda DKAB dersinin konumunun hedeflerini gerçekleştirecek şekilde planlanmaması, dersin konumunun ve hedeflerinin tam anlaşılamaması, konularının öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmemesi, konuların soyut olması, öğrencinin eğitim ve din

altyapısı, bölgesel, mezhebi, din anlayışı farklılıklarının ders üzerindeki etkisi, derse ideolojik yaklaşılması, öğretmenlerin eksiklikleri, ders sürecinin klasik yöntemlerle ele alınmaya devam etmesi, kaynak, araç gereç sıkıntısı gibi konular din öğretiminin sorunları olarak öne çıkmıştır.

Ülkemizin sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel olarak farklılık gösteren bölgeleri bağlamında din öğretiminin imkân ve sorunlarını bir bütün olarak ele alan çalışmalar konusunda ise bir boşluğun olduğu görülmektedir. Bu eksiklik göz önünde bulundurularak araştırmada, Ege Bölgesi'ndeki örgün din öğretiminin imkanları ve sorunları üzerinde durulmuştur. Çalışma nitel bir araştırma olması yönüyle de örgün din öğretiminin imkân ve sorunlarının derinlemesine incelenmesine ve değerlendirilmesine olanak vermektedir. Ege Bölgesi örneği olarak yapılan bu araştırma sonucunda örgün din öğretimi alanında yapılan araştırmalarla benzer problemlere ulaşılmıştır. Yine derslerin ve konuların bir bütün olarak planlanmaması, her alanın kendi içinde ele alınmasının eğitimin hedeflerini gerçekleştirmesini güçleştirdiği ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Bu araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak Ege Bölgesi'nin, özellikle de bölgenin bazı kesimlerinin sosyokültürel yapısının farklı olmasına bağlı olarak din öğretiminin farklı imkân ve sorunlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölgenin özellikle de Batı ve Kıyı Ege kesimlerinde seküler yaşam tarzının yaygın olması, dinin görünürlüğünün az olması, kültürel uygulamaların dinin önüne geçmesi, dinin siyasetle ilişkili olarak ele alınması, akademik eğitimin öncelenmesi ve DKAB dersinin geri plana atılması, DKAB öğretmeni açığı gibi sorunların DKAB dersinden beklentileri, eğitim öğretim süreçlerini, dersin belirlenen hedeflere ulaşmasını, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesini, bilgiyi davranışa dönüştürmesini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bölge için düşünüldüğünde din ve ahlak alanının imkân ve sorunlarını ele alan ilk çalışma olması hasebiyle çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağını, örgün din öğretimine katkısının olacağını ve diğer bölgeler için yapılacak çalışmalara örneklik teşkil edeceğini ümit ediyoruz.

e. Araştırmanın Sınırlılığı

Bu çalışma din öğretiminin imkân ve sorunlarını ele almak için düzenlenen nitel bir çalışmadır. Konuyu daha derinlemesine araştırabilmek için çalışma evreni

olarak Ege Bölgesi belirlenmiştir. Çalışma grubu Ege Bölgesi sınırları içindeki iller, ilçeler ve köylerde halihazırda DKAB öğretmeni olarak görev yapan gönüllü katılımcılardan oluşmaktadır. Bölge içerisinde görev yapan bütün öğretmenlerle görüşmek mümkün olmayacağı için görüşme bu bölgenin bütün illeri, ilçe ve köylerinde görev yapmakta olan 64 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyle sınırlandırılmıştır. Ele alınan konular da katılımcıların ifade ettiği görüşlerle sınırlıdır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ÖRGÜN EĞİTİMDE DİN ÖĞRETİMİ VE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİ

1.1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.1. Genel Eğitim Öğretim Süreçleri

Eğitim, insanın en önemli vasfıdır ve insanlık tarihiyle yaşıttır. Çünkü insan eğitimle kendini tamamlayabilir. Diğer canlılar hayatlarını devam ettirecek “özelleşmiş ve sabit içgüdülerle” dünyaya geldikleri halde insanın müphem olan kabiliyetlerinin ortaya çıkması eğitime bağlıdır.⁸ İnsan içinde bulunduğu çevrede, doğuştan getirdiği yeteneklerini ancak aldığı eğitim ve öğretimle şekillendirebilir ve bir kişilik olarak ortaya çıkarabilir.⁹ Çok yönlü bir varlık olan insan eğitimle kendisini “tahlil ve tenkit” edebilir, kendi zaaflarını, çevresini, tabiatı kontrol altına alabilir. Kültür oluşturabilir ve hakikatin bilgisine ulaşmaya çalışır.¹⁰

Günümüzde kullanılan “eğitim” Türkçe “eğmek” kökünden türetilmiştir. Eğmekten eşya için kullanıldığında eşyanın durumunun değiştirilmesi, insan için kullanıldığında ise kişinin davranışlarının değiştirilmesi anlaşılır. Bu değişiklik davranış kazanan kişinin istemesiyle ya da iradesi dışında olabilir.¹¹ Eğitim kısaca “davranış değiştirme süreci”¹² ”insan üzerinde değişikliğe sebep olan her türlü etki”¹³ olarak ifade edilebilir. Ülkemizde geniş ölçüde kabul gören Ertürk’ün, Batı dünyasındaki davranışçılık ekolünün eğitim anlayışına uygun düşen,¹⁴ tanımlamasına göre eğitim “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik

⁸ Hilmi Ziya Ülken, **Eğitim Felsefesi**, Doğu Batı Yayınları, 3. Baskı, Ankara, 2013, s. 134.

⁹ Beyza Bilgin, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri**, Ankara; 1980, (Liselerde Din Dersleri), s. 8.

¹⁰ Ülken, ss. 141-145.

¹¹ Bilgin Din Eğitimi, s. 7.

¹² Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 19; Adil Türkoğlu, **109 Soruda Eğitim Bilimine Giriş**, Teknofset Matbaacılık, İzmir, 2011, (Eğitim Bilimi) s. 14.

¹³ Nurullah Altaş ve İsmail Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, **Din Eğitimi**, (Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş), Ensar Neşriyat, 7. Baskı, İstanbul, 2017, s. 52.

¹⁴ Şakir Gözütok, “Eğitim ve Dinin Kavramsal Yapısı ve Din Eğitimi ile İlişkisi” **Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyum: 4**, 1. Baskı, Konya İlahiyat Derneği Yayınları, Konya, 8-9 Mayıs, 2010 (Eğitim ve Din) http://isamveri.org/pdfdrgr/ D264685 /2010/2010_GOZUTOKS.pdf, (18.03.2023)

değişme meydana getirme sürecidir.”¹⁵ Bir süreç özelliği taşıyan eğitim bu süreçte öğrenmeyi ihtiva eden tüm unsurların ve davranışların bir sistem içinde çalışmasını ifade eder.¹⁶

Latince ‘Educare’ ve ‘Educere’ sözcüklerinden türetilmiş olan ‘Education’ kelimesi ise beslemek, yetiştirmek, bir şeye yönlendirmek manalarına gelmektedir. Buradan eğitim, çocuğu bilgi ile beslemek, çocuktaki kabiliyetleri ortaya çıkarıp geliştirmek, çocuğu toplumun kabul ettiği ölçülere göre yönlendirmek olarak alınabilir. Demek ki eğitimdeki amaç çocuktaki doğuştan gelen yetenekleri bilgi ile zenginleştirerek geliştirmek, ulaşabileceği en üst noktaya kadar çıkarmak, çocuğu toplumun değerlerine uygun hale getirmek ve sosyalleştirmektir.¹⁷ Buna göre eğitim öncelikle bireyin kendindeki gizil güçleri fark etmesini sağlamak, bu güçleri ortaya çıkarmak, harekete geçirmek, geliştirmek ve eğitime uygun hale getirmektir. İkincisi ise bireyin kendisini gerçekleştirmesine ve insanlığın gelişmesine katkıda bulunabilmesi için, kültürel mirasla harmanlanan çağın bilgi birikimini mümkün olduğunca kazandırıp geliştirmek ve üretime konu etmektir.¹⁸

Eğitim bilimcileri farklı anlamlarını öne çıkardıkları eğitimi farklı yaklaşımlarla ele almaktadırlar. “Kültürü aktarma” “yönetim”, “şekillenme” ve “davranış kazanma” “davranışları geliştiren süreç”¹⁹ gibi eğitimin süreç anlamı bu yaklaşımlardandır. Bireyin fiziki ve sosyal çevreye uyumunu sağlamak için işe koşulan kaynakların ve bireyin potansiyelinin davranış kazanmasına yönelik düzenlemelerini içeren “deskriptif anlam” bir diğer yaklaşımdır.²⁰ Yine belirli bir hedefi gerçekleştirmek için belirlenen amaç eğitimde “niyet anlam” yaklaşımı olarak alınmıştır. Son olarak da hedef alınan kitleyi sonuca götürecek davranış ve olay örüntülerinin öne alındığı “davranış anlam”ı ifade etmek gerekir.²¹

Buradan hareketle eğitim, bireyin sahip olduğu, doğuştan getirdiği bütün yeteneklerini açığa çıkarmak, fiziksel, biyolojik, psikolojik ve sosyal olarak

¹⁵ Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Edge Akademi, 6. Basım, Ankara, 2013, s. 13.

¹⁶ Şükrü Keyifli, Eğitim ve Din Eğitimi, **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2013, (2), s. 106.

¹⁷ Hüseyin Izgar ve Musa Gürsel, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001, s. 5.

¹⁸ Ömer Özyılmaz, **Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları**, Pegem Akademi, 6. Baskı, Ankara, 2019, s. 2.

¹⁹ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s.17.

²⁰ C. M. Savard, **Çağdaş Pedagojiden Seçmeler**, (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları), M.E.B. Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 1976. s. 4.

²¹ Altaş ve Arıcı, s. 50; Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, ss. 17-18.

geliştirmeyi hedefleyen bireyin yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen bir süreçtir. Eğitim bu süreç içinde yapılan faaliyetlerin tümü,²² bu süreçte yapılan her türlü etkinliktir.²³ En geniş anlamıyla eğitim hem bir hedef hem hedefe ulaşabilmek için geçen süreç, hem bu süreçteki planlı ya da plansız bütün çabalar ve etkinliklerdir. Bu süreçte eğiten ve eğitilenin yaptığı iş, eğitimci ve öğrenci arasındaki ilişki, bir bilim dalı, son olarak da bütün bu süreç sonucunda ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz sonuç eğitim olarak kabul edilmektedir.

Eğitimin açık ya da örtük pek çok hedefi vardır. Her şeyden önce eğitiminin amacı, bireye ruh ve beden olarak sağlıklı kalabilme, neslini devam ettirebilme hedefi ve yeteneğini kazandırmaktır. Aynı zamanda toplumun bir parçası olarak aile, din, ahlak, kültür, ekonomi ve bilimle ilgili değerleri bireylere aktarmak ve sürekliliğini sağlamaktır. Böylece toplumu aynı değerlerde buluşturarak toplumun devamlılığına olanak sağlamak, toplum düzenini sağlayarak çatışmaları en aza indirmektir.²⁴ Farklı kültürel değerlere açık olabilmek ve gelişen koşullar içinde yeni değerler üretebilmek, sosyal refahın, huzurun ve barışın tesisine katkıda bulunmak da eğitimin görevleri arasındadır. Değişen bilimsel gelişmeleri takip edip kullanmak, geliştirmek, yenilerini üretmek yaratıcılık da eğitime dahildir.²⁵

Adler'e göre eğitimin birinci amacı bireye, toplumun sahip olduğu değerleri ve imkanları bireylerin kişisel gelişimi için kullanmayı öğretmektir. İkincisi de bireylerin içinde bulundukları toplumda bireyleri siyasi, ideolojik, ekonomik olarak toplumun ihtiyaç duyduğu rollere hazırlamaktır. Üçüncüsü ise bireyin toplumda yaşamını sürdürebilmesi için bir iş ya da mesleğe hazırlayarak aynı zamanda onu ekonomiye kazandırmaktır.²⁶ Eğitim vasıtasıyla toplumda ihtiyaç duyulan iş bölümünün, branşlaşmanın tesis edilmesi, dolayısıyla üretimin sağlanması, işsizliğin önlenmesi ve asayişin sağlanması beklenmektedir.

Toplumun eğitim felsefesini ise bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, maddi ve manevi değerleri oluşturmaktadır. Eğitimle toplumun

²² Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 2001'e**, Alfa Yayınları, 8. Baskı, İstanbul, 2001, (2001), s. 14; Nurettin Fidan ve Münire Erden, **Eğitime Giriş**, Alkım Yayınevi, 1998, (1998) s.2

²³ Münire Erden, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, 12. Baskı, Arkadaş Yayınları, Ankara, 2019, s. 13.

²⁴ Feyyat Gökçe, **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**, Eylül Yayınevi, Ankara, 2001, ss. 131-133.

²⁵ İbrahim Gül, "Eğitimin Toplumsal Temelleri" **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, (Ed. Zuhul Cafoğlu), Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007, ss. 159-160

²⁶ Gül, ss. 159-160.

diğer sistemleri arasında sürekli ve zorunlu bir iletişim ve etkileşimin varlığı yadsınamaz. Bir toplumun ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel bütün yapılarının işlevlerinin devamı eğitimden geçmektedir. Toplumu oluşturan insanın yaşamını devam ettirebilmesi için gereksinimi olan tüm zorunluluklarının, kabiliyetlerinin ve yaratıcılığının gelişebilmesi de eğitimden geçmektedir.²⁷ “Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz ve bu insanı yetiştirmek için onu hangi bilgi ve değerlerle temasa getirmeliyiz?”²⁸ sorusunun cevabını oluşturacak bilgi ve beceriler genel eğitimi oluşturmaktadır. Eğitim insanda cognitif (zihinsel) yeteneklerle affectif (duygusal) yetenekleri dengeli bir biçimde geliştirirken toplumun yeni yetişen bireylerde olmasını arzu ettiği özellikleri kazandırır. Eğitim aynı zamanda bireylerin fiziki ve sosyal çevreye uyumunu sağlayacak bir hedeftir.²⁹

Öğretim: Genel eğitim aracılığıyla aktarılan³⁰ eğitimin başta okul gibi kurumlarda düzenli, planlı, programlı bir biçimde davranış değiştirme, öğretme faaliyetidir.³¹ Günümüzde eğitim ve öğretim kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da eğitim kavramının öğretim kavramını da içine alacak şekilde geniş anlamı olduğu söylenebilir. Yapılan klasik tanımlara göre öğretim yapılan zihni etkinlikler, eğitim ise bu etkinliklerin beceriye dönüşmesi, inanç, davranış, düşünce, beceri gibi sonradan kazanılan her tür davranış değişikliği süreci olarak anlaşılmaktadır. “Öğretimin birinci amacı öğrenimi sağlamak”³² yani “var olanı tanımak”³³ olarak açıklanmaktadır. “Öğretim kişilere varlıkların, var olanların bilgisini kazandırma yahut edindirme faaliyetidir.”³⁴ Doğal olarak kişinin varlıklara karşı takındığı tavrı da öğrendikleri belirleyecektir.

²⁷ Şükrü Ada, Eğitimde Yenileşme, Reform Hareketleri ve Eğitimin Yönetimi, **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, (Ed. Zuhale Cafoğlu), Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007, s. 337-338.

²⁸ Selahattin Parlador, “Genel Öğretim- Din Öğretimi İlişkisi” **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999, (Genel Öğretim) s. 64-65.

²⁹ Parlador, s. 65.

³⁰ John M. Hull, Çoğulcu Avrupa’da Pratik Teoloji ve Din Eğitimi, **Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Cilt 12, Sayı 3, 2012, çev. Cemil Oruç, (Din Eğitimi), s. 247.

³¹ Erden, s. 19; Bilgin, **Din Eğitimi**, s.8.

³² Recep Kılıç, “Din Öğretimini Temellendirme Problemi”, **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999, s. 58.

³³ Necati Öner, **Felsefe Yolunda Düşünceler**, MEB Yayınları, İstanbul, 1995, s. 195.

³⁴ Bolay, s. 27.

Öğretim herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ya da sağlama faaliyeti, sistemli ve aşamalı süreç,³⁵ davranış değişikliğinin planlı ve programlı değişme sürecidir.³⁶ Buna göre öğretim, eğitimin amacı, öğretim sürecinde gerçekleştirilmesi düşünülen hedeflere ulaşmak için yapılan planlı programlı etkinliklerdir. Öğretim kavramı davranış değiştirmede daha çok okulla sınırlı gibi görünürken eğitim kavramı davranış değiştirme alanı olarak okulla sınırlandırılmaz. Aile, çevre, iletişim araçları vb. pek çok alanda davranış kazanılabilir yani eğitim gerçekleşebilir.³⁷

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesine fikir babalığı yapan Ziya Gökalp de sosyolojik açıdan değerlendirdiği eğitim ve öğretim kavramlarını ayırmaktadır. Gökalp'e göre eğitim insanın yaşadığı toplumun değerlerini ruhunda hissedebilmesi, öğretim ise toplumun sahip olduğu bilgiyi kullanışlı hale getirmesidir.³⁸ Ona göre öğretimin milli olması gerekmez. Öğretim çağa uygun, milli kültüre ters düşmeyen bilimsel değerlerin yeni nesillere verilmesidir.³⁹ Görüldüğü gibi bu kavramlar birbirini tamamlayan kavramlardır.

Öğrenme: Yaygın olarak “Yaşantı ürünü olarak kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlanmaktadır.⁴⁰ Selahattin Ertürk'e göre öğrenme birey ve çevresi arasındaki etkileşim sonucunda bireyde meydana gelen nispeten kalıcı izli değişim, öğretme ise bireyin öğrenmesine etki etme yöntemleridir.⁴¹ Öğretme kavramı daha çok uyarıcı tepki ilişkisine dayanan davranışçı yaklaşımla ilişkilendirilirken öğrenme kavramı ise bilişsel davranışla ilişkilendirilen bir kavramdır. Çünkü öğretme davranışı hedefi belli ve kontrol altında tutulan bir davranıştır. Öğrenme ise bireyin yaşantıları sonucunda kazanılan bir davranış değiştirmedir. Öğrenmede davranışçı kuramlar gözlenebilir davranışlar üzerinde dururken, bilişsel kuramlar içsel ve diğer davranışlarla bunu açıklamaya çalışırlar. Çünkü bilişsel yaklaşımla açıklanan öğrenme

³⁵ Ertürk, s. 87.

³⁶ Özcan Demirel, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, 7. Basım. Ankara: Pegem A Yay. 2004, (Öğretme Sanatı), s. 9.

³⁷ Salih Altuntaş, **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, Editör: Zuhale Cafoğlu, Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007 s. 30.

³⁸ Ziya Gökalp, **Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri**, Milli Eğitim Basımevi, Cilt: I, İstanbul, 1992, ss. 27, 57.

³⁹ Nafi Atuf Kansu, **Türkiye Eğitim Tarihi**, (Haz. Levent Eraslan ve Umut C. Karadoğan), Maya Akademi, Ankara, 2014, s. 188.

⁴⁰ Erden, s.17.

⁴¹ Özyılmaz, s. 18.

doğrudan gözlenebilen uyarıcı-tepki süreçleriyle açıklanamayacak algı bellek yaratıcılık gibi karmaşık içsel süreçlerle ilgilidir.⁴²

Örgün (formal) eğitim; önceden yapılan plan ve program çerçevesinde düzenli, planlı, yöntemli biçimde yapılan eğitimidir.⁴³ Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından ise formal eğitim “Kişilerin hayata atılmadan, iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul ya da okul niteliği taşıyan yerlerde, genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli kanunlara göre düzenlenen eğitim” olarak tanımlanmıştır. “Örgün eğitim belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitim”⁴⁴ olarak ifade edilmektedir. Formal eğitim kontrollü olarak yürütülen bir etkinliktir ve süreç içinde değerlendirmeye tabii tutulur.⁴⁵

Din: Din kelimesi genel olarak “yol, inanç, adet, bağ, kulluk” gibi manalarda kullanılır.⁴⁶ Fakat dinin bir tek tanımı yoktur. Dinin tanımı dine yüklenen anlam kültürlerle, çağlara, sistemlere, dinin toplumla olan ilişkisine göre pek çok farklılık arz edebilmektedir.⁴⁷ Bazı din tariflerinde dinin kognitif yönü ön plana alınırken, bazı dinlerde ahlak ve duygu yönü alınmaktadır.⁴⁸ Antik çağlarda insani özellikler gösteren tanrı düşüncesinde şekillendiği düşünülen dinler, Batı aydınlanma tarihinde etkili olan Comte, Marks, Durkheim gibi düşünürler tarafından din, toplumun dine ya da dinin toplumla olan ilişkisinden yola çıkarak açıklanmıştır. İlahi dinler penceresinden hareketle dini tanımlayan felsefeler birbirine bağlı üç yönü öne çıkarmaktadırlar. “İnananları fikir ve tatbikat açısından sistemleşmiş olan, inananlara belli bir yaşam tarzı sunan...kurumdur. Din bir değer koyma, değer biçme ve yaşama tarzıdır”⁴⁹ şeklinde yaşamı kucaklayıcı bir tanım ele almaktadır. Durkheim dini yasaklanan ve ayrı tutulan yani kutsal olanlar şeklinde tanımlarken⁵⁰, Weber dini-sosyal davranışın

⁴² Altuntaş, s. 32.

⁴³ Ferhan Oğuzkan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1974.

⁴⁴ İrfan Erdoğan, **Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**, Sistem Yayıncılık, 3. Baskı, İstanbul, 2004, s. 9; Türkoğlu, Eğitim Bilimi, ss. 17-18.

⁴⁵ Nurettin Fidan ve Münire Erden, **Eğitime Giriş**, Meteksan Matbaacılık, 5. Baskı, Ankara, 1994, (1994) s. 13.

⁴⁶ Günay Tümer, Din Maddesi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/din#1-genel-olarak-din>, (29. 04. 2023)

⁴⁷ **Din ve Toplum**, Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Öğretim Tasarım Birimi, I. Baskı, Ankara 2013, ss. 89-93.

⁴⁸ Mehmet Aydın, **Din Felsefesi**, İ.İ.F.V.Y. 8. Baskı, İzmir, 1999 s. 5-6.

⁴⁹ M. Aydın, s. 6.

⁵⁰ Emile Durkheim, **Dini Hayatın İbtidai Şekilleri**, (Çev. Hüseyin Cahit), İstanbul, 1923, s. 94.

bireysel olarak oluşturulduğunu öne sürer.⁵¹ Dinin birçok tanımı vardır.⁵² Fakat bu durum dinin insan hayatında önemli bir yere sahip olduğu,⁵³ hemen her toplumda etkili değerlerin, normların dinden kaynaklandığı gerçeğini değiştirmez.⁵⁴

Din, Tanrı ya da onun yerine geçirilen varlıkla kurulan ilişkidir. Pek çok yönü olan dinin insan hayatını kuşatıcı bir özelliği vardır. Din insanda bir yaşam felsefesi, dünya yaşamına bakış açısı ve gelecek hedefi oluşturur. İnsan inandığı dine bağlılığının yoğunluğuna göre davranış geliştirir.⁵⁵ Din bireylerin hayatını anlamlandırma, bir yere ait olma, kendini bir kültüre yerleştirme duygusunu yaşattığı gibi toplumda bir arada yaşayan bireyleri kaynaştırma, ilişkileri düzenleme, davranışları kontrol ederek toplumun devamlılığını sağlama görevlerini üzerinde barındırmaktadır.⁵⁶

1.1.2. Eğitim İmkân ve Sorunları

İnsanla eğitim arasında sürekli devam eden fonksiyonel bir ilişki mevcuttur.⁵⁷ Eğitim, insanlığın başlangıcından beri kültüre, coğrafyaya, tarihe, siyasete kısaca ihtiyaçlara bağlı olarak farklı anlamlar ve görevler yüklenmiştir. Eski çağlarda eğitim kişisel, soyut ve pedagojik bir bakış açısıyla değerlendirilirken Rönesans'tan itibaren eğitim devletlerin ideolojik bakış açısına bağlı olarak anlam kazanmaya başlamıştır.⁵⁸

Eski çağlarda sadece imtiyazlı sınıfların yararlanabildiği otorite merkezli eğitimin⁵⁹ hedefi siyasi otoriteye itaat edecek ve siyasi gücün devamlılığını sağlayacak

⁵¹ Abdülkadir Çekin, "Din ve Eğitimin Toplumsal Yönü Üzerine Değerlendirmeler", **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 2013, (Din ve Eğitim) | Cilt.2, Sayı: 2, s.38, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92679> (20.03.2023)

⁵² Din tanımları için bkz. Muhammed Murtaza ez-Zebidi, **Tacu'l- Arus**, Beyrut, 1966, "DYN" maddesi.

⁵³ Michael Cromarte-Jozeph Laconte, "Religion and Religious Institutions in the modern Public Square", Çev. Ali Ayten, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, Tartışmalı İlmi Toplantılar Dizisi, 1. Basım, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, ss. 33-47

⁵⁴ **Din ve Toplum**, ss. 89-93.

⁵⁵ Bolay, ss. 30-31; M. Aydın, s. 5-6.

⁵⁶ Gökçe, s. 81.

⁵⁷ Keyifli, s.103-126.

⁵⁸ Kemal İnal, **Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler**, Ütopya Yayınları, Ankara, 2004, (Milliyetçi Değerler), s. 35.

⁵⁹ Örneğin Aristoteles eğitimin sadece seçkinlerin hakkı olduğu kadınların kölelerin ve alt sınıfların eğitim almasına gerek olmadığını savunmaktadır. Aristoteles'e göre devletin görevi de bu imtiyazlı grubu eğitmekle sınırlıdır. Mustafa Ergün, **Eğitim ve Toplum**, Ocak Yayınları, Ankara, 1992, s. 200; Ayrıca Geniş Bilgi için Bkz. Zafer Yılmaz, "Aristoteles'in Eğitim Anlayışı" **K.K.E.F.D.**, Yıl, 2004, sayı, 10, ss. 148-159.

vatandaşlar yetiştirmektir. Eğitimin bütünü de devletlerin tabii olduğu dinin yeni nesillere öğretilmesi oluşturmıştır. Orta çağda eğitim sosyal tabakalaşma feodal düzenin gerektirdiği sınıfların eğitimi olarak kalmıştır.⁶⁰ Modernleşme, ulusallaşma gibi ülkülerle ortaya çıkan son yüzyılların devletleri sahip oldukları ideolojiyi, kültürel değerlerini devam ettirebilmek, ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirebilmek için eğitime yeni anlamlar yüklemiştir.⁶¹

Modern hayatta bireyi yönlendirme gücü ve otoritesini kullanan devletler eğitimin gücünü yeniden keşfettiler. Özellikle ulus devletler kendine sadık vatandaşlar yetiştirmek, ideolojisini devam ettirmek amacıyla geniş halk kesimlerini belli kurallar, yöntemler ve hedefler doğrultusunda yönlendirmek için eğitimin gücüne ihtiyaç duymaktadır.⁶² Devletler toplumda ortak bir bilinç ve kültür oluşturma idealiyle yetişkin neslin genç nesillere etkisini, çocuğun bedensel, kültürel ve psikolojik gelişimini, toplumun ve siyasal erkin ihtiyaç duyduğu bireyi meydana getirme görevini yürütmeye çalışmaktadır.⁶³ Bu hedefe ulaşmak amacıyla da devletler yetkilerini kullanarak her yurttaşını belli bir süre için, sistemleştirdikleri zorunlu eğitime tabi tutmaktadır.⁶⁴ Bu amaçla devletler eğitimi düzenlemekte, denetlemekte ve finanse etmektedir.⁶⁵ Eğitimin geniş kitlelere ulaşabilmesi için de okulda yapılan öğretim ön plana çıkmıştır. Bu öğretim zamana bağlılık, seri üretim, toplu imalat gibi sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan fabrikaların özelliklerini anımsatır tarzda konumlandırılmıştır.⁶⁶ İş bölümünün de zaruri olmasıyla eğitim okulun ve öğretmenin görevi haline gelmiştir.

İhtiyaçlar ve koşulların değişimi eğitimin hedefi olan ideal birey algısını da değiştirmiştir. Eski zamanlarda eğitimden yaptığı işi iyi yapan bireyler yetiştirmesi beklenirken günümüzde bu beklenti farklı yeteneklerle donanmış nitelikli bireyler

⁶⁰ Amiran Kurtkan Bilgiseven Eğitim Sosyolojisi, **Kavramlar, Teoriler, Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları**, Genişletilmiş 5. Baskı, Filiz Kitapevi, İstanbul, 1992, s. 152.

⁶¹ Derek Heater, **Yurttaşlığın Kısa Tarihi** (Çev. Meral Delikara Üst) İmge Kitabevi, Ankara, 2007, s. 195; İnal, Milliyetçi Değerler, s. 35.

⁶² Osman Konuk **Toplum ve Eğitim, Sosyolojiye Giriş-** İhsan Sezal, 2. Baskı, Martı Yayınları, 2003, Ankara, s; 265.

⁶³ Ergün, ss. 3-8; T. Tolga Gümüş, “Orta Çağ’dan Erken Modern Döneme Batı Avrupa’da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, s. 30.

⁶⁴ İbrahim. Ethem Başaran, **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2006, (Okul Yönetimi), ss. 24-27.

⁶⁵ Gökçe, s. 86.

⁶⁶ Erdoğan, s. 52.

yetiştirme hedefine dönüşmüştür.⁶⁷ İlkçağlardaki öne çıkan savaşçı, centilmen, dindar ve zanaatkar insan tipi son yüzyıllarda yerini, bilgiyi nereden nasıl öğreneceğini, nasıl kullanacağını bilen, karşısına çıkan problemlere çözümler bulabilen insan tipine bırakmıştır.⁶⁸

19. yüzyıldan sonra sosyal devlet düşüncesi ortaya çıkınca eğitim aynı zamanda hak olarak da ele alınmaya başlamıştır.⁶⁹ Fakat eğitimin büyük kitlelere ulaştırılması, niteliği ve süresi farklı da olsa hemen hemen herkesin eğitimden faydalanabilmesi 20. yüzyıla kadar gecikmiştir.⁷⁰ Fransız İhtilali ve sonrasında meydana gelen gelişmelerle, 10 Aralık 1948’de Paris’te kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde vurgulandığı gibi, eğitim artık bir insan hakkı meselesi olarak kabul edilmektedir.⁷¹ Aynı zamanda eğitimin herkes için olduğu kadar toplumsal bütünleşmenin sağlanması ve yaşamın tüm bölümlerini kuşatır mahiyette olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. 1990 yılında yapılan toplantı sonucunda OECD ülkelerinin strateji ve politikalarının esas alındığı çalışmanın adı “Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenmedir.” Bu çalışmada kişisel gelişme, toplumsal bütünleşme ve ekonomik kalkınma için hayat boyu eğitimin önemi üzerinde durulmaktadır.⁷²

21. yüzyılda eğitim devletlerin ve toplumların kültürel, ekonomik, siyasi devamlılığını için halen yükselen paradigmadır. Eğitime her geçen gün daha fazla kaynak ayrılmakta, sahip olunan teknolojik ekonomik vb. imkanlar eğitim için kullanılmaktadır. Çünkü eğitim, toplumun bütünleşebilmesi, temel değerlerin kazanılabilmesi, fırsat eşitliği, branşlaşma, bilgi toplumu, aydın toplum için hayati önem arz etmeye devam etmektedir.⁷³ Toplumu oluşturacak insanların yetişmesinde doğal olarak farklı eğitim kodları ortaya çıkmıştır. Farklı kültürel kodların da önemi

⁶⁷ Altuntaş, s. 16.

⁶⁸ Erdoğan, s. 52.

⁶⁹ Başaran, Okul Yönetimi, ss. 24-27.

⁷⁰ Kemal Aytaç, **Okul Reformlarında ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri**, İstanbul 1975, MEB Yayınları, ss. 18-19.

⁷¹ Geniş bilgi için bkz. **İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi**, https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/trk.pdf, (08.04.2023)

⁷² Geniş Bilgi İçin bkz. OECD Lifelong Learning For All, Paris, 1996 (Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi)

⁷³ Hesapçıoğlu, Muhsin, “Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim Okul ve İnsan Hakları”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Yayıncı hazırlayanlar (Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan), Dem Y. İstanbul 2004, ss. 31-64, s. 43. Hasan Çelikkaya, **Eğitime Giriş**, Alfa Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul, 1997, s. 67.

anlaşılmıştır. İnsanın kasıtlı ya da kasıtsız bu kodlarla iletişime geçtiği kabul edilmektedir.⁷⁴

Bilgi değişmeyen değer olarak, öğretmen tarafından formal disiplin alanlarının öğrenciye yüklenerek sayısal ve sözel zekanın geliştirilmesi şeklindeki geleneksel eğitim anlayışı günümüz dünyasında kabul görmemektedir. Bu şekilde ne kadar bilgi yüklenirse yüklensin gelecekte bu bilginin birey için yeterli olmayacağının kabul edilmesi gerekmektedir.⁷⁵ Bilgi toplumunda değerli olan “öğretme değil öğrenmedir.”⁷⁶ Kısacası bireyin öğrenmeyi öğrenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir.

Günümüzde bilgi toplumu olarak isimlendirilen toplumda bireylerinin eğitimi olmasının da ötesinde düşünmeyi öğrenme, bilgiyi işleme, bilgiyi üretebilme ve değere dönüştürebilmesi önem kazanmıştır.⁷⁷ Yine günümüz dünyasında bireylerin bireysel çalışmayı, etkili iletişim yeteneğini, sağlıklı benlik gelişimini kazanmış olması gerekmektedir.

Artık okullardan sadece bilgiyi öğretmesi değil, bireye kendini sürekli yenileyebilmeyi ve öğrenmeyi öğrenebilme niteliğini de edindirmesi beklenmektedir.⁷⁸ Yine günümüzde her alana sirayet etmiş olan pragmatik bakış açısı eğitimi de etkisi altına almıştır. Bireyin edinmiş olduğu bilgiyi değere dönüştürebilmesi, bilginin maddi hayatta bir karşılığının olması da zaruri hale gelmiştir. Bireyin, aldığı eğitimin yararına, bu bilginin kalitesine, bu bilginin pratik hayatta işe yarayacağına inanması öğrenmesini etkileyecek önemli faktörlerden de birisi olarak kabul edilmektedir.⁷⁹ Günümüzde bilgiyi kullanma sanatı olarak da kabul edilen bu eğitim bir taraftan toplumun değerlerini kültürünü yeni yetişen bireylere kazandırırken diğer taraftan bireyin yeni değerler üretmesini, kendisi ve toplumun seviyesini yükseltmesini hedefleyerek bireyi özgürleştirmeyi amaçlamalıdır.⁸⁰

Günümüz dünyasında küreselleşmek diye tabir edilen, gelişme ve iletişim çağı her anlamda rekabeti de beraberinde getirdi. Ülkeler, coğrafyalar, yönetimler varlığını devam ettirebilecek ve gelecek çağlara taşıyacak insanı inşa etme gayretine girdiler.

⁷⁴ Bilgiseven, s. 16.

⁷⁵ Yüksel Özden, **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara, 2002, ss. 17-18.

⁷⁶ Özden, s. 92.

⁷⁷ Ada, ss. 337-338.

⁷⁸ Erdoğan, s. 53.

⁷⁹ Bertrand Russell, **Eğitim Üzerine**, Çev. Alişan Uğur, Cem Yayınevi, 2. Basım, İstanbul, 2018, s. 32

⁸⁰ Altaş ve Arıcı, s. 66; Gökçe s. 126; Fidan ve Erden, 1998, s. 78.

Bu rekabetin yanında her şey gibi bilgiye ulaşmak da kolaylaştı. Artık sadece eğitim değil eğitimle kaliteli bilgi üreten ve bu sisteme uyum sağlayabilen bireyler değer kazandı. Bu şartları sağlayabilen sistemler ayakta kalabildi ve kalabilecek gibi görünüyor.

Eğitimin imkân ve problemleri birbiriyle iç içe ve eğitimin bütün alanları birbiriyle ilişkili olarak değerlendirilmesi gereken bir bütündür. Eğitim ve öğretimin bütün sorunları eğitim politikası, planlama, uygulama ve değerlendirme olarak okul öncesinden yükseköğretime bir bütün olarak ele alınmak zorundadır. Ülkemiz göz önünde bulundurularak ifade etmek gerekirse ülkemizde belirlenen eğitim hedefleri, yapılan eğitim reformları her hükümetin eğitime bakışı çerçevesinde şekillenmektedir.⁸¹ Eğitim sisteminde yapılan ıslahatlar, düzenlemeler baştaki siyasi otoritenin hatta aynı siyasi yönetimin eğitim bakanının görev süresiyle sınırlı olmaktadır. Yapılan bu ıslahatlar sonucu görülüp eksikleri tespit edilip değerlendirilmeden değiştirilebilmektedir.

Eğitimde bir devlet politikası belirlenip takip edilmediği gibi sistemde hükümetlerce yapılan, yapılmak istenen bu reformlar ve değişiklikler de kendi ülkemiz gerçeklerinden değil gelişmiş ülkelerin uygulamaları örnek alınarak yapılmaktadır. Fakat örnek alınan ülkelerin birikimi, kültürü imkânları her şeyden önce eğitim felsefeleri göz önünde bulundurulmamakta ve değerlendirilmemektedir.⁸² Ülkemizin bölgeleri arasında bile coğrafik, sosyal, ekonomik ve siyasal özellikleri nedeniyle okullaşma, öğrenci mevcudu, öğretmen, kaynak gibi pek çok açıdan büyük farklar vardır. İlköğretim de dahil her birey aynı şartlarda ve nitelikte eğitim alma imkanına sahip değildir.⁸³ Batı örneğinde düzenlenen uygulamalar tek tip müfredat ve ders kitabı uygulamasıyla hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi, reel hayatta bir karşılığının olması için eğitim hedeflerinin belirlenmesinde eğitimin planlanmasında ve öğretimin uygulanmasında bu farklar, ihtiyaçlar ve olanaklar göz önünde bulundurulmak zorundadır.

Eğitim sistemimizin önemli sorunlarından bir diğeri sistemin kapalı, merkeziyetçi, değişime ve gelişmeye kapalı hiyerarşik bir yapıda olmasıdır.⁸⁴ Bu yapı

⁸¹ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi, (M.Ö.1000-M.S.2006)** Pegem Yayıncılık, 9. baskı, Ankara, 2006, (2006), ss. 394-395.

⁸² Akyüz, 2006, ss. 394-395.

⁸³ Özyılmaz, ss. 180- 186.

⁸⁴ Özyılmaz, ss.19-21.

hükümetler tarafından bir devlet kurumu, bir işletme ya da baştaki siyasi partinin bir kolu gibi görülmektedir. Milli Eğitim'in önemli makamlarına, hatta bakanlık merciine tepeden inme atamalar yapılmaktadır. Çoğu zaman bu görevlere yerleştirilen kişiler eğitim, öğretim, rehberlik, yöneticilik alanında yeterli deneyim, bilgi ve vizyona sahip olmamakta hatta eğitim alanının dışından da olabilmektedirler.

Merkeziyetçi yapının bir diğer sıkıntısı da iş ve işlemlerin yavaşlamasıdır. Hatta pek çok yeni proje bu bürokratik aşamayı geçememektedir. Modern iletişim imkanlarının oldukça yaygın olduğu günümüzde iş ve işlemler için eğitim kurumlarının hala kırtasiyecilikle uğraşmak zorunda kalması sistemin sorunlarına sadece küçük bir örnektir. Bu merkeziyetçilik yerine, eğitimde yerinden, katılımcı, çoğulcu yönetimi yaygınlaştırmak, görev verilecek bireylerde liyakat, ehliyet girişimcilik, misyon, vizyon ileri görüşlülük gibi niteliklerin öncelenmesi sinerjiyi, üretkenliği, verimliliği artırmada önemli katkılar sağlayacaktır.⁸⁵

Milli Eğitim için bir diğer problem de üniversitelerle olan ilişkidir. 19. yüzyıldan sonra iş kolları çeşitlenmiş, yeni ihtisas alanları ve bilim dalları ortaya çıkmıştır, Aynı şekilde felsefeden ayrılan eğitim de diğer bilim dalları gibi bir alan haline gelmiştir. Hatta eğitim bilimi de kendi içinde farklı alanlara ayrılmakta ve gelişmektedir. Eğitim biliminin hedefi, eğitimi bilimsel olarak geliştirmek, eğitim imkanları oluşturmak, eğitimin sorunlarına çözümler üretmek, toplumun ilerlemesinde görev alacak uzmanlar ve eğitim bilimcileri yetiştirmektir. Bu çalışmalar için eğitim fakülteleri kurulmuştur. Ülkemiz de bu alanda önemli bir tecrübe ve birikim edinmiş, ilerleme kaydetmiştir. Fakat eğitimin geliştirilmesinde, sorunlarının çözümlenmesinde bu birikimden, eğitim bilimi ve eğitim bilimcilerinden yeterince yararlanılamamaktadır. Üniversitelerin ve eğitim bilimcilerin de bu iş birliğine ne kadar açık oldukları da ayrıca tartışılmaya muhtaç bir konudur.⁸⁶

Eğitim aşamalı bir süreçtir ve bireyin duyuşsal, zihinsel, psikomotor ve bilişsel yönlerini bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlar.⁸⁷ Eğitimin imkân ve sorunları okul öncesinden yükseköğretime bütüncül bir yaklaşımla ele alınmak ve değerlendirilmek zorundadır. Çocuğun eğitim hayatında, fiziksel ve zihinsel gelişiminin hızlı olduğu, okul öncesi dönemin ve bu dönemde aldığı eğitimin daha sonraki yaşamı için oldukça

⁸⁵ Özyılmaz, s. 42.

⁸⁶ Özyılmaz, ss. 35-38.

⁸⁷ Izgar ve Gürsel, ss. 10-11.

önemli olduğu ve kişiliğini şekillendirdiği bugün bilimsel olarak kabul edilmektedir.⁸⁸ Ülkemizde ise okul öncesi eğitime gerek aileler gerekse de eğitimde söz sahibi olanlar tarafından yeterince önemin verilmediği görülmektedir. Bu yönde eskiye nazaran gelişmeler ve çabalar olsa da okul öncesi eğitim için yetişmiş elemen, eleman istihdamı ve okullaşma yönünden oldukça yetersizdir.

Devlet, toplum ve insan için en önemli dönemlerinden biri de bireylerin ilköğretim dönemidir. Çocuk bu dönemde yaşam kurallarını, dilini, kültürel ve manevi değerlerini, okuma yazmayı, bilgiye ulaşma yollarını, temel bilgi ve becerileri öğrenir. Sosyalleşir, meslekleri tanır ve üst öğrenime hazırlanır. Kısacası yaşama hazırlanır. Çocuğun bu dönemde aldığı eğitim ne kadar ihtiyaçlarını karşılırsa yaşamında karşılık bulursa, çocuk ileriki yaşamında o kadar verimli, faydalı ve huzurlu olacaktır. Ülkemiz eğitim sisteminde öğrenilen bilgiler çoğu zaman okulla sınırlı kalmakta, öğrenciler okulda öğrendikleri teorik bilgilerin bir kısmını gerçek hayatta uygulayamamaktadırlar. Çağın gerekleri ve ülkemizin ihtiyaçlarından yola çıkılarak planlanmamış, pratik hayatta yaşama çok fazla hitap etmeyen klasik bilgi aktarımına dayalı bu eğitim geçmişten beri tartışılmaktadır.⁸⁹ Fakat tam olarak geçmişteki tecrübelerden yararlanıldığını ve yapılan hatalardan dersler çıkarıldığını söylemek zordur.⁹⁰

İlköğretim döneminde ihmal edilen bir diğer konu ise ilköğretim çocuğunun ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının mesleki eğilimlerinin gerektiği gibi ele alınması, ortaya çıkarılıp yönlendirilmemesidir. İlköğretimde çocuk temel eğitim alırken bir taraftan da istidat ve kabiliyetleri de belirginleşmektedir. Çocuğa, bu dönemde kendisini, yeteneklerini, ilgisini, beklentilerini keşfetmesi için sağlıklı rehberlik yapılması ve imkanlar verilmesi gerekmektedir. Ne yazık ki ilköğretim okullarımızdaki her çocuk,

⁸⁸ Russell ise çocuğun kişiliğinin önemli ölçüde bebekliğinde şekillendirilebileceği varsayımına inanmamaktadır. Evet eğitim doğumla birlikte başlar fakat ilerleyen yıllarda da devam eder der. Russell, ss. 33-34.

⁸⁹ Kansu, s. 198; Ziya Gökalp de eğitimdeki başarısızlığı eğitimde milli olmamaya bağlamaktadır. Gökalp, başka milletlerde ahlaklı ve karakterli insanların en fazla eğitim alanların içinden çıktığı halde ülkemizde vatan için en zararlı olanların medrese veya diğer okullardan en fazla tahsil görenler olduğunu söylemektedir. “Eğitimimizdeki çok başlılık ve eğitimin kozmopolit olması bu durumu ortaya çıkarmaktadır” demektedir. Gökalp, ss. 172-165; Ahmet Rıza Bey de eğitimin ve öğretmen yetiştirmenin problemlerini dile getiren aydınlardan biridir. Ahmet Rıza Bey için bkz. Eminalp Makkoç, **Doğu-Batı Ekseninde Bir Osmanlı Aydını: Ahmet Rıza ve Düşünce Dünyası**, ss. 93-162, <https://cdn.istanbul.edu.tr/statics/ataturkilkeleri.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2013/03/ ydta- 11-malkoc.pdf>: (12.08.2021)

⁹⁰ Akyüz, 2006, ss. 394-395.

bu yönde yeterliliği ve ilgisi olmadığı halde teorik bilgiye boğularak akademik öğrenimime hazırlanmaya çalışılmaktadır.

Ortaöğretimin asıl amacı genel kültür kazanmak, meslek edinmek, mesleğe ve yükseköğretime hazırlanmaktır. Ülkemizde ise ilköğretimi bitiren öğrencilerin büyük çoğunluğu ihtiyaç duyulan, başarılı olabileceği alanlara değil öğrenciyi yükseköğretime hazırlayan liselere yönlendirilmektedir. Bir ülke için yükseköğrenim ve bu öğrenimin niteliği elbette çok önemlidir. Fakat ülkenin refahı ve kalkınması için üretimi gerçekleştirecek nitelikli ara eleman yetiştirilmesi de en az yükseköğretim kadar vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Ülkemizde bireyleri mesleğe hazırlayan meslek liseleri ve yüksekokullarının ihtiyacı ve beklentiyi karşıladığını söylemek güçtür. Öte yandan akademik liselerden mezun olan bir beceri edinmemiş birçok genç ve aileleri iyi bir üniversiteye gidebilmeyi hayal etmekte ve yıllarca bunun için çabalamaktadır.

Eğitim sisteminin problemleri elbette üniversitelerden bağımsız düşünülemez. Ülkemizdeki üniversitelerin birçoğunun ihtiyaç ve kaliteyi artırmaktan ziyade farklı nedenlerle açılabilir. Belli niteliğe ulaşamamış bu okulları bitirebilen gençlerin önemli bir kısmı öğrenim gördüğü alanın dışında kendisini tatmin etmeyen bir işte hayatını kazanmaya çalışmaktadır.

Eğitim ve öğretimin merkezini öğrenme öğretme süreçleri oluşturur. Eğitimin diğer unsurları ise bu süreç etrafında konumlanır. Eğitimin bütün unsurlarının asıl hedefi öğrencinin yetiştirilmesi ve öğrencinin kendini gerçekleştirmesidir. Bu unsurların istenilen hedefi gerçekleştirebilmesi için doğru şekilde ve verimliliği artıracak şekilde konumlanması, değişime ve gelişmeye açık olması gerekir.⁹¹ Ülkemiz eğitim sisteminin unsurlarının öğretmen, program ve süreç merkezli konumlandırıldığı belirtilmektedir. Başarı ise süreç değil sonuç odaklı düşünülmektedir. Öğretmen programdaki içeriği, belirlenen süreçte öğrenciye aktarmakta, öğrenciler de daha sonra bu bilgileri tekrar edebilecek şekilde öğrenmeye daha doğrusu ezberlemeye çalışmaktadır. Öğretim süreci tamamlandığında öğrencinin öğrendiği var sayılmaktadır.⁹²

Öğrenci sınavlarda sorulan sorulara belli oranda doğru cevabı verdiğinde de başarılı sayılmaktadır. Mevcut sistemde bu hedefin de gerçekleşmediği ortadadır.

⁹¹ Özyılmaz, ss. 85-87.

⁹² Özyılmaz, ss. 85-87.

Ülkemizde pek çok öğrencinin yıllarca matematik, fen bilimleri, İngilizce gibi dersleri okumasına rağmen bu dersleri öğrenemediği bilinmektedir. 2021 yılı YKS’de bir milyondan fazla öğrencinin baraj puanının altında kalması, binlerce öğrencinin de sıfır çekmesi bunun kanıtı sayılabilir. Uluslararası PISA araştırmalarında 150 ülke öğrencileri arasında ülkemiz öğrencilerinin başarı sıralaması en alt sıralarda yer almaktadır.

Düzenlemeler öğrencinin araştırmasına, kendini geliştirmesine imkân vermemektedir. Kişisel çaba, gelişim, bireysel farklılıklar, yetenekler ve farklı zekâ türleri yeterince hesaba katılmamaktadır.⁹³ Belli sorulara herkesin aynı cevapları vermesi beklenmekte bu soruları o zaman diliminde cevaplayamayan öğrenciler ise başarısız sayılmaktadır. Diğerlerine göre daha kolay öğrenebilen bireylerin ise önü kapatılmaktadır. Eğitimin amacı bireyin sahip olduğu yetenek ve kabiliyetleri geliştirebildiği en üst noktaya çıkarmak ise öğrenmenin nesnesi olarak görülen bireyin bu durumda birçok potansiyeli atıl kalmaktadır.

Bilgi çağı denilen 21. yüzyılda yetiştirilmek istenen insan tipi kendini yenileyebilen, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiyi inşa eden, bilgi üretebilen kısacası bilginin öznesi olan bireydir. Bu nitelikleri taşıyan insan tipini yetiştirecek olan, gelişmiş ülkelerin de aktif olarak kullandığı, bireyin aktif olarak bilgiyi oluşturmaya dayanan öğrenme yaklaşımı Yapılandırmacılıktır.⁹⁴ “Yapılandırmacılık”, “aktif öğrenme”, “beyin temelli öğrenme”, “proje tabanlı öğrenme”, “probleme dayalı öğrenme”, “öğrenci merkezli öğrenme” etkinliklerinin zemini.⁹⁵ Ülkemizde de 2004 yılından sonra eğitimde “yapılandırmacılık” yaklaşımı esas alınmıştır. Fakat yapılan araştırmalar bu yaklaşımın tam olarak anlaşılamadığını ve tam olarak uygulamaya da konamadığını göstermektedir.⁹⁶

⁹³ Erdoğan, s. 36.

⁹⁴ Eğitimde Yapılandırmacılık için bkz. Yusuf Ceylan, **Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi**, (Basılmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2013; Mehmet Arslan, “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fskültesi Dergisi**, Cilt:40, Sayı: 1, 2007; Ahmet Kesici, **Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık**, İnsan&İnsan, Yıl/Year 6, Sayı/Issue 20, Bahar/Spring 2019, 219-238 DOI: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.442811>, (28.052022)

⁹⁵ Özyılmaz, s. 95.

⁹⁶ Bkz. Engin Karadağ, Sevgi Deniz, Tuğba Korkmaz, Gürkan Deniz, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma” **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XXI (2), 2008, ss. 383-402, <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.Htm>, (28.05.2022); Harun Şahin, “Yapılandırmacı Yaklaşım Modelinin Fen Öğretimine Yansımaları” ss. 151-170, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Mart 2014, Sayı 29,

Eğitimin en önemli unsurlarından birisi de öğretmen ve öğretmenin niteliğidir. Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakülteleri iş birliğiyle branşlar bazında öğretmen ihtiyacının belirlenmesi, üniversitelerde ihtiyaca binaen kontenjan açılması gerekmektedir. Öğretmen adayları sadece üniversite sınavında belli puanı alabilen değil öğretmenlik mesleğini yapabilecek nitelikteki gençler arasından seçilmelidir.⁹⁷ Öğretmenlerin eğitim bilimleri, özel alan bilgisi, genel kültür, pedagojik formasyon ayrıca teknolojik gelişmeler konusunda kaliteli bir eğitim alması ve deneyim kazanması zaruridir. Ülkemizde öğretmenlik cazip bir meslek olarak görülmemekte en başarılı öğrenciler başka alanlara yönelmektedir. Öğretmenlik mesleğini tercih eden pek çok öğrenci ise çok tercih edilen bölümlerden birini kazanamadığı için düzenli bir işi olsun diye bu mesleği seçmektedir. Pek çok yerde açılan eğitim fakültelerinden, eğitim sisteminin istihdam edemeyeceği kadar öğretmen adayı, her yıl öğretmenliğin hak ettiği eğitimi alamadan, mezun olmaktadır. Bu gençlerin nerdeyse tamamı Milli Eğitim sisteminde görev alabilmek için yine ezbere dayanan KPSS denilen bir sınava hazırlanmaktadırlar. Birçok öğretmen adayı ihtiyaç fazlası olarak kalmakta ya da Milli Eğitim sisteminde görev alacak başarıyı gösterememektedir. Eğitimin problemlerinin en aza indirilebilmesi için öncelikle öğretmen sorununun çözülmesi gerekmektedir.

Okullaşma, eğitim imkân ve olanakları eskiye oranla kıyas götürmez bir şekilde artmış olmakla birlikte eğitimdeki hedef ve kazanımların aynı oranda artmadığı görülmektedir. Günümüzde eğitimin niceliği kadar niteliği de bireylerin, toplumların ve devletlerin gelişmesinde, dünya üzerinde değer kazanmasında önemli bir etkidir. Yıllardır gelişmiş devletler olarak nitelendirilen Avrupa Birliği ülkeleri arasına girme hedefi olan ülkemiz de 1997’de 8 yıllık zorunlu eğitimi uygulamasıyla vatandaşlarını daha fazla eğitime tabi tutmakta, daha fazla gence yükseköğretim verebilmek için yeni üniversiteler açmaktadır.

Ülkemiz eğitim politikası eğitimin süresini artırarak, her yerleşim bölgesine yeni eğitim kurumları hatta üniversiteler açarak gelişmiş ülkelerin eğitim standartlarına nicelik olarak yaklaşmış gözükmemektedir. Oysa eğitimdeki asıl problem

⁹⁷ Zeki Taştan, Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikalarını Anlamak: Çözüme Bir Kapı Aralamak, **Eğitim Bilimleri Perspektifinden Öğretmen**, Editörler: Fuat Tanhan, Halil İbrahim Özok, Cesim Aladağ, Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı: Aralık 2019, Ankara, s. 17. https://www.yyu.edu.tr/images/files/2__Kitap_Egitim_Bilimleri_Perspektifinden_Ogretmen.pdf, (08.04.2023)

eğitimin niceliğinden ziyade eğitimin niteliğidir. Ülkemizde bu gelişmeler yeni sorunları beraberinde getirmektedir. Ülkemizin tarihi birikimi, kültürü, maddi manevi olanakları, bölgesel farklılıkları, ihtiyaçları göz önünde bulundurularak milli ve hükümetlerin ömrüyle sınırlı olmayan uzun soluklu bir eğitim politikası belirlenmek zorundadır. Belirlenen uzun soluklu eğitim felsefesinin bilimsel araştırma ve gelişmeler ışığında eğitim sistemini oluşturması, sistemin uygulamaya geçirilmesi ve takibinin yapılması gerekmektedir.

1.1.3. Din Öğretiminin İmkân ve Sorunları

Dünyaya sadece basit güdülerle, nötr olarak gelen, iyi ya da kötü diye tanımlanamayacak olan çocuğun bazı erdemleri kazanabilmesi için eğitilmesi gerekir. Yaşadığı çevreye ve aldığı eğitime bağlı olarak çocuğun kişiliği ve değer yargıları şekillenmektedir.⁹⁸ Din akıl, bilinç sonsuzluk ideali gibi diğer varlıklardan farklı yönleri olan, insanı muhatap alan bir değerdir. Dinin bireyin değeri haline gelebilmesi ise eğitim vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Psikolojik ve sosyal bir varlık olan insanın din olgusunu tanıması, sosyalleşmesi, dinden gelen kültürü devam ettirebilmesi için dinin eğitime konu edilmesi önem arz etmektedir. Günümüz dünyasında aynı zamanda insan hak ve inanç özgürlükleri bağlamında değerlendirilen din öğretiminin toplumsal barışa da katkı sunması beklenmektedir.

İnsanlık için önemli olan adalet, eşitlik, diğerkâmlık, hoşgörü, yardımlaşma çevreyi koruma ve mamur etme gibi yüksek duygu ve değerler dinden gelmektedir. Yine insan onurunu yaralayan, insanlara ve çevreye maddi, manevi zarar verebilecek haksızlık, adaletsizlik, eşitsizlik, zulüm, yok etme, cana, mala, namusa, haysiyete, kısacası insanların sahip olduklarına kastetme de din tarafından yasaklanmaktadır. Din insan onurunun yükseltilmesi, insanlığın daha ileriye taşınabilmesi için insanların bilinç dünyasına bu değerleri işlemek istemektedir. Dinde bulunan inanç, ibadet, muamelat ve ahlak alanlarına ait değerlerin eğitim bilimlerinin verileriyle öğretime konu edilmesiyle din öğretimi ortaya çıkmıştır⁹⁹

⁹⁸ Russell, s. 31

⁹⁹ Bilgin, Liselerde Din Dersleri, s.18

Batıda toplumu toptan etkileyecek olan aydınlanmayla birlikte dine biçilen rol de değişmeye başlamıştır. Modern düşünceye göre, ilkel dönemlerde doğan ve evrimleşen din düşüncesi her şeyin akıl ve bilimle açıklanabildiği dönemde insanların problemlerine çözüm sunmaktan ve insanlar için ihtiyaç olmaktan çıkmıştır.¹⁰⁰ Fransız İhtilaliyle doruk noktasına ulaşan bu düşünce hareketi insanın şekillenmesinde din metafizik, kültür, gelenek vb. insani birikimlerin yerine, tabiat nesnelerinin düzenlilik, sebep sonuç, süreklilik gibi özellikleri konulmuştur. Bu özellikler göz önünde bulundurularak insanın da aklın ve bilimin öncülüğünde tıpkı tabii nesneler gibi eğitildiğinde aynı sonuca ulaşılacağı, insanın özgürleşeceği, tekamülünü tamamlayacağı iddia edilmektedir.¹⁰¹ Bireyler dinin yerine konulan bilim ve eğitimle sınırsız özgürlük anlayışı içinde yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Kaynağı ilahi olan ahlaki değerler ise aklileştirilmiştir. Durkheim'in "Tecrübeye imkân vermeyen ilahi vücut anlayışının yerine heyeti içtimaiyi" koyması, Ziya Gökalp'in "maşeri şuuru" koymak suretiyle toplumsal ahlak kurallarını ilahi olandan alıp topluma vermesi buna örnektir.¹⁰²

Modern düşüncenin batıl inançların, geleneksel sınırlamaların en önemlisi de orta çağın dini baskısının ve tasallutunun etkisinden kurtulan özgür düşünce bilgi ve bilim üretmenin önünü açmıştır. Modern dünyanın bilimi tartışmasız insanlığa pek çok şey kazandırmıştır. Hayatı bir anlamda kolaylaştırmıştır. Dünyanın gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülkesinde ortalama yaşam süresi, hayat standardı, üretim, sağlık hizmeti ve tüketim gibi pek çok kazanım elde edilmiştir. İnsanlar artık bilgi ve teknoloji sayesinde her geçen yıl birçok yeniliğe kapı aralamaktadır. Dünyanın farklı bir bölgesinde var olan ya da üretilen pek çok şeye ve bilgiye rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Farklı kültürler yaşam tarzları herkesin gözü önündedir. Fakat özgür düşünce bilim değer ortaya koyamadığı için insanın anlam arayışına bir cevap verememektedir. Kendini boşlukta bulan insan yeni arayışlara girmekte, bu şekilde

¹⁰⁰ **Din ve Toplum**, ss. 171-215

¹⁰¹ Ahmet Cevizci, **Aydınlanma Felsefesi**, Ezgi Kitapevi, Bursa, 2002, ss. 12-13; Hasan Küçük, **Türk İslam Düşünce Yapısı**, Fatih Yayınevi Matbaası, 1980, İstanbul, ss. 170- 171.

¹⁰² Bilgin, Liselerde Din Dersleri, ss. 19-20; Bkz. İbrahim Yenen, "Ziya Gökalp'i Din Sosyolojisi Açısından Anlamak", **İslami İlimler Dergisi**, Yıl 12, Cilt, 12, Sayı 1, Bahar 2017, ss. 73-87, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/416934>, (23.10.2021)

kendini gerçekleştirebileceğini düşündüğü oluşumlara kapılabilmektedir.¹⁰³ Dinden uzaklaşan insanın bu ihtiyacı dine alternatif gibi görülen oluşumlar ve ideolojiler tarafından kullanışlı hale getirilmeye çalışılmaktadır. "... bilimsellik görüşü altında felsefi konular ele alınırmışçasına "yaradan", "sevgi", "iyilik" ve benzeri kavramların desteğinde dinin yerini alabilecek bir öğreti yaratılarak, insandaki manevi boşluğun doldurulmaya çalışıldığı görülmektedir"¹⁰⁴ Bir taraftan dinin modern insanın hayatında çok da gerekli olmadığı teknoloji sayesinde insanın din olmadan da ayakta kalabileceği düşüncesi pompalanırken diğer taraftan da "ateizm", "deizm", "agnostisizm", panteizm" gibi çeşitli inanma biçimleri dinlere alternatif olarak sunulmaktadır.¹⁰⁵

Modern dünyanın sağladığı imkân ve olanakların insanı ne kadar mutlu ve huzurlu kıldığı ise tartışılmaya muhtaçtır. Sınırsız özgürlük, haz odaklı yaşam, tüketim, bencillik gibi bilimsel gelişmelerin verdiği özgüven ve imkanlar bütün insanları, hatta şanslı azınlıklar dışındaki insanları mutsuz ettiği açık bir realitedir. İnsan hakları, adalet, eşitlik, adil paylaşım sağlanamamıştır. Modern dünyada ne yazık ki bedensel köleliğin yerini ruhi kölelikler almış, sömürme ve sömürülme araç ve şekilleri değişmiş, fakat devam etmektedir. Kısacası insanoğlunun bilgi, bilim, teknoloji gibi pek çok olanakları elde etmesi, dinin sunacağı imkanlara ihtiyacının

¹⁰³ Bilgin, Liselerde Din Dersleri, s. 19; Özyılmaz, ss. 187-188; Anlam arayışına bir örnek için bkz. "Tarikatını İntihara Sürükleyen Adam" <https://www.milliyet.com.tr/tarikatini-toplu-intihara-surukleyen-adam-molatik-2660/> (23.10.2021)

¹⁰⁴ Korkut Tuna, **Yeniden Sosyoloji**, İz Yayıncılık, İstanbul 2013, s. 297.

¹⁰⁵ Bkz. M. Aydın, s. 177- 229; Bu konuyu günümüzde özellikle genç insanlar tarafından oldukça rağbet edilen kitaplardan birisiyle örneklendirilebilir. Bu yazarlardan biri Yuval Noah Harari'nin bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de çok okunan "Hayvanlardan Tanrılara Sapiens" (homo sapiens 1778 yılında Linne'nin homo sapiens adını verdiği, bugün yeryüzünde yaşayan insan ırklarının hepsini içine alan tür) isimli birinci kitabında yazar, insanın ve insanlığın evriminde dinlerin insanları bir arada tutmak, ortak hareket etmek, kitleleri harekete geçirmek için ortaya çıkan oluşumlar olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda İslam, Hristiyanlık, Musevilik, Budizm veya Kominizmin aynı amaca hizmet ettiğini ileri sürmektedir. Bkz. Yuval Noah Harari, **Hayvanlardan İnsanlara Sapiens**, Kolektif Kitap, 55. Baskı, Çev. Ertuğrul Genç, İstanbul, 2020.

¹⁰⁵ Aynı yazar "Yarının Kısa Tarihi Homo Deus" (*Lat. Deus*: Tanrı, ilah. Yazar insan türünün bilimsel adı *Homo sapiens* ile bir kelime oyunu yaparak *Homo deus* (*tanrı insan*) terimini türetiyor. *Deus*: Tanrı, İlah *Deus* (Latince yazılış ve okunuş [de:us]) Latince "tanrı" veya "kutsal varlık". Latince kelimeler *deus* ve *divus*, ayrıca Yunanca *diFos* = "kutsal", İndo-Avrupa dillerinde **deiwo* = "kutsal", aynı *Dyēus* kökünden gelmektedir. <https://www.turkcebilgi.com/deus/> isimli ikinci kitabında ise günümüzde dinlerin savaş, şiddet, yoksulluk gibi olumsuzlukların kaynağı olduğunu, dinlerin bu haliyle tutunamayacağını iddia etmektedir. Bu duruma dindar Suriye'nin seküler Hollanda'dan daha çok şiddet kaynağı olduğunu örnek vermektedir. Harari evrimin devam ettiğini insanların artık dine ihtiyaç duymadığını, gelecekte de duymayacağını, insanın yeni hedefinin ölümsüzlük, mutluluk ve Tanrısallık olduğunu belirtmektedir. Bkz. Yuval Noah Harari, **Homo Deus Yarının Kısa Bir Tarihi**, Çev: Poyzan Nur Taneli, Kolektif Kitap, 4. Baskı, İstanbul, 1917.

kalmadığı anlamına gelmez. İnsanın anlam arayışı devam etmektedir. Dinin insanın afyonu olması, içinde bulunulan duruma göre anlam kazansa da insan denen varlığın dini inanca ve inancın getirdiği değerlere her zaman ihtiyacı vardır.

Dinin görünürlüğünün göz ardı edilmesi ve dinden bağımsız seküler bir yaşam tasavvuru dini ortadan kaldıramamış, dine duyulan ihtiyaç yok olmamıştır. Yalnız başına maddi olanaklar insan ruhunu teskin etmeye yetmemektedir. İntiharların daha yoğun olduğu ülkeler günümüzün gelişmiş ülkeleridir. Bazen de insan tatmin edemediği bu aşkın yönünü antidepresan¹⁰⁶, uyuşturucu¹⁰⁷ gibi suni mutluluklarla ifade etmeye çalışmaktadır.¹⁰⁸ Orta çağın dogmatizmi insanlığın hayrına olmadığı gibi aydınlanma döneminde ortaya çıkan bu gelişmeler ve düşünce sistemleri de insanın hayatını kolaylaştırırsa da insanı mutlu etmeye yetmemiştir.

Dogmatizmin insanı inandığı din adına can yakan bağınaz bir varlığa dönüştürdüğü gibi, bu düşünce sistemleri de insanı ruhtan yoksun adeta bir makineye çevirmiştir.¹⁰⁹ 17 Kasım 2019 tarihinde Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın ilan edilen "Covit 19" Pandemisi¹¹⁰ bu durumu özetler mahiyettedir. Dünyanın gelişmiş ülkelerinde hastalıktan daha çok etkilenenler, istisnalar olmakla birlikte huzurevlerindeki yaşlılar, evsizler, sosyo-ekonomik olarak alt tabakada yer alanlar, bir de Batı'da imkansızlıklar içinde yaşamlarını devam ettirmeye çalışan ötekileştirilmiş halklar olmuştur.¹¹¹ Dünyanın birçok bölgesinden daha iyi maddi imkanlara sahip olan ABD ve Batı ülkelerinde bu insanlara, insan olarak yeterli desteğin verilmediğine hatta onların

¹⁰⁶ Bkz, <https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/4789/turkiyede-ve-dunyada-ruh-sagligi-alarm-veriyor>, (27.07.2021)

¹⁰⁷ Bkz, <https://www.dw.com/tr/bm-raporu-uyu%C5%9Fturucu-t%C3%BCketiminde-rekor-art%C4%B1%C5%9F/a-49359339>, (27.07.2021)

Bkz, <https://www.medikalakademi.com.tr/her-yil-yaklasik-1-milyon-kisi-intihar-ediyor/> (27.07.2021)

¹⁰⁹ "Doğu kendi mistisizminin Batı ise makineleşmenin buhranları içindedir." **Din ve Toplum**, ss. 89-93; Ülken, s. 21.

¹¹⁰ Bkz. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>, (13.04.2022)

¹¹¹ "...Covid-19 tehdidi ABD'deki hastalar açısından da kıyas götürür durumda değil. Son dönemde yapılmış bir çalışmada, özellikle krizden ağır etkilenen şehirlerdeki yaşlı ölüm oranlarının yoksullukla doğrudan ilintili olduğu ve Avrupa'daki rakamlardan dikkat çekici bir biçimde yüksek olduğu, görülüyor. Bunun nedenlerinden biri de geçmişten gelen sağlık koşulları ve yoksulluğun izleri. Bir başka çalışma temel göstergenin hava kirliliği olduğunu, hava kirliliği sorununun ABD'deki dağılımının da eşitsiz olduğunu ve yoksulların yaşadığı bölgelerde daha yoğun olduğunu gösteriyor. Ayrıca sağlık sisteminin durumu ve ne kadar hazırlıklı olduğu da bir bölgeden diğerine fazlasıyla değişiyor..." Bkz: <https://tr.boell.org/tr/2020/04/29/abdde-korona-virus-krizinin-toplumsal-boyutlari>, (26.07.2021)

ölüme terk edildiği görülmektedir. Bu da göstermektedir ki kişinin doğrudan manevi dünyasına hitap eden, sosyal hayatı düzenleyen, adaleti eşitliği merhameti yardımlaşmayı emreden dini inançların katkısına olan ihtiyacı hem birey bazında hem de toplum bazında önceki dönemlerden daha az değildir. İnsan psikolojisinin dini inancın manevi katkısıyla güçlendirilmesi, sosyal yapının dinin etkisiyle desteklenmesi her zamanki gibi zaruret arz etmektedir.

Dinler modern kültürden kaçınılmaz olarak etkilenmiş olsa da son yüzyıl, bu kültürün getirdiği problemlere tepki olarak dinlerin negatif ya da pozitif olarak yeniden yükselişine de şahitlik etmektedir. Bazı alanlarda küreselleşmenin ve ulus devletlerin ideolojilerinin zayıflamasının etkisiyle din daha görünür hale gelmiştir. Dinin hapsedilmek istenen mabetlerin ve vicdanların dışına çıkmaya başladığı da düşünülebilir. Tabii ki bunda iflas eden ideolojilerin yanında teknoloji, iletişim, bilginin dolaşımı, bazı tabuların yıkılması gibi modern dünyanın nimetlerinin de payı inkâr edilemez. Modern dönemin dini dışlayan ulus devletleri bile post modern dönemde varlıklarını devam ettirebilmek için de olsa resmî ideolojilerine uyan din yorumlarına sarılmaktadırlar.¹¹²

Günümüzde bilimsel, ekonomik, sosyal imkanlar gibi pek çok konuda gelişmiş kabul edilen Batı ülkeleri birey ve toplum açısından din ve eğitim ilişkisini göz ardı etmemektedir. Din öğretimi konusunda birbirinden farklı uygulamaları olmakla birlikte din dersini devlet okullarında uygulayan ülkeler anayasanın din ve vicdan özgürlüğü prensibiyle dinin okulda öğretilabilir olması için gereken amaçları birbiriyle uzlaştırarak öğrenime konu etmektedirler.¹¹³ Bazı ülkeler din öğretimine devlet

¹¹² **Din ve Toplum**, ss. 171-215

¹¹³ Bilgin, Liselerde Din Dersleri, s. 56; Ayrıca Batı’da din Eğitimi ve Öğretimi ile ilgili çalışmalar için bkz: Fatih Alakuş, Mehmet Bahçekapılı, **Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye**, ARK Kitapları, Özgü Yayınları, İstanbul, 2009; Mustafa Köylü ve İbrahim Turan, **Karşılaştırmalı Din Eğitimi**, Nobel Yayınları, 1. Basım, Ankara, 2014; Recai Doğan, “Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, (Ed. İlyas Çelebi), Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007 (Almanya Modeli), ss. 256-299; Brian E. Gates, “Toward an Inclusive Approach to Religious Education in Europe: The English Model, From Within the UK”, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, (Ed. İlyas Çelebi.) Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, Çev. Mehmet Toprak, ss.389-427; John M. Hull, “Religious Education in Democratic Plural Societies: Some General Considerations”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları**, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart, İstanbul, 2001, MEB Ankara, 2004, (Religious Education), Çev. Didem Nasman) ss. 33-51; “Alessandro Ferrari, Institutions Religieuses Et Education Religieuse Dans l’ue: le Modele Italien”437-480, Çev. İsmail Taşpınar, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, Ed: İlyas Çelebi, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007

okulunda yer vermemekle birlikte dinin bilgi, kültür, ahlak gibi yönlerine diğer dersler arasında yer vermektedir. Bazı ülkelerde ise din eğitimi ve öğretimi kilise gibi dini kurumlara bırakılmakta ve devlet bu kurumları desteklemektedir.

Batı dünyasında din eğitimi ve öğretimi problemi 19. ve 20. yüzyılda kilise ve okulun ayrılmasıyla ortaya çıkmıştır. Laikliği kabul edip öğretimini genel eğitimin dışında planlayan ülkeler olduğu gibi din eğitimi okulun amaçlarına uygun hale getiren ülkeler olmuştur. Bazı demokratik ülkeler ve insan hakkı savunucuları ise din eğitimi ve öğretimi insan hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirmişlerdir. Özellikle 1970'lerden sonra farkı kültürlerin entegrasyonu sorunuyla ortaya çıkan dinin bireyin yaşamına kültürel ve sosyal yapıya olan etkisi gündeme gelmiştir.¹¹⁴ Avrupa ülkelerinin oluşturduğu Avrupa Birliği (AB), din eğitimi ve öğretimi konusunda üye devletleri bağlayan bir karar almamakla birlikte din derslerini toplumun çoğunluğunun inancına hitap etmesi değil, diğer inançları da kucaklayacak şekilde çoğulcu bir şekilde verilmesi ve din derslerinin Avrupa vatandaşlığına katkısının olması ilkesini benimsemiştir.¹¹⁵ Vatandaşlık bağlamında okullarda öğretilen bu dinin ise sadece toplumsal ve siyasal gelişmeleri haklı çıkarmayı hedefleyen bir niyetten uzak olduğu öne sürülmektedir. Bu öğretimin de UNESCO'nun Delors Raporu'nda belirtildiği gibi bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve olmayı öğrenme ilkeleriyle paralel olduğu belirtilmektedir.¹¹⁶

11 Eylül olayları ise tüm dünya milletleri özellikle de farklı toplumlar ve inançlar için yeni bir dönemin başlangıcını oluşturmuştur. Bu tarihten sonra UNESCO, Avrupa Konseyi, kendi güvenliği için Müslüman ülkeleri ve Müslümanları tehdit olarak algılayan ABD din ve din eğitimi konusundaki çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır. Özellikle AB'ye üye olan ülkelerde öğretmenin rehberlik rolünü

¹¹⁴ Celine Beraud, "Les Institutions Europeennes Et L'ensegnemet Des Faits Religieux Un D'ebat D'actualite" Çev. İsmail Taşpınar, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, Ed: İlyas Çelebi, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, ss. 209-242.

¹¹⁵ Fatih Kaya, "DKAB Derslerinde Aleviliğin Öğretimi ve Sorunları", **Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları**, (Ed. Mustafa Köylü), Dem Yayınları, İstanbul 2018, s. 84.

¹¹⁶ Bkz. Robert Jackson, *European Institutions and the Contribution of the Study of Religion to General Education in the Public Sphere*, 79-118 Çev. Seyfi Kenan, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, Ed. İlyas Çelebi, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, ss. 79-165; Ayrıca bkz. https://wikijtr.icu/wiki/Delors_Report (19.02.2022) Ayrıca Bkz. Osman Zümrüt, *Avrupa'da Din Öğretimi ve Yeni Açılımlar*, **Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2006, Cilt 22, Sayı 22, ss. 9-35.

üstlendiği dinler hakkında verilecek objektif bilginin, dini inançlarla ve farklılıklarla ilgili hoşgörü eğitiminin dünya vatandaşlarının problemlerine katkısı üzerinde durulmuştur.

Pek çok platformda hoşgörü, barış, kardeşlik gibi değerlerle ilgili çalışmalar yapılmış, eğitim bu çalışmalarla ilintilendirilmiştir. Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun kültürlerarası eğitim, sivil eğitim ve insan hakları eğitimi çerçevesinde din ve dini farklılıklar üzerinde durulması, din, vicdan ve inanç özgürlüklerinin geliştirilmesi gerektiği gibi konular bu çerçevededir. Kültürler arası dini farklılık ve diyalog konusunda çalışma yapanlara ve bu konuda materyal geliştirenlere yol göstermek amacıyla bir proje hazırlanması da bu minvaldendir. Yine Norveç tarafından desteklenen ve uluslararası Din ve İnanç Özgürlükleri Oslo Koalisyonu (Os lo Coalition Freedom of Religion or Belief) adlı sivil toplum örgütü bu konuda çalışmalar ortaya koymuşlardır.¹¹⁷ Ekonomik, siyasi, kültürel, bilimsel pek çok açıdan diğer dünya ülkeleri, özellikle de Avrupa ülkeleri ve ABD ile yakından ilgili olan Türkiye eğitimle ilgili gelişmeler ile bu açıdan da yakından ilgili olmak zorundadır.

Ülkemizde ise örgün din öğretiminin bir problem olarak ortaya çıkması Tanzimat döneminde eğitimdeki gelişme ve modernleşme hareketleriyle başlamıştır. Bilindiği gibi Tanzimat döneminden sonra yapısı, yöntemi ve metotlarıyla modern eğitime örneklik teşkil edecek, başta askeri okullar olmak üzere, yeni seküler eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Bu kurumlarda bir ders olarak yer alan din dersleri yine geleneksel yöntemlerle öğretime devam etmişlerdir. Geleneksel din eğitimi öğretimi kurumları ise varlıklarını olduğu gibi devam ettirmişlerdir.

Tanzimat döneminde zayıflayan din otoritesi Meşrutiyet Dönemi'nde İslamcılarının öze dönüş hedefleriyle yeniden gündeme gelmiştir. Fakat teorik kuramdan yoksun olan “öze dönüş fikri Batı'daki gelişmeler nedeniyle halifelik yani din şemsiyesi altında var olmaya çalışan siyasi otoritenin gitgide itibar kaybına uğramasıyla geçerliliğini yitirmiştir. Cumhuriyet tarihiyle birlikte siyasi irade dine şekil vermeye başlamıştır. Cumhuriyetin kendi nüfuz sahası altında tuttuğu dini, modernizmle uyumlu hale getirmek ve dinde reform yapma çabalarının da tam anlamıyla gerçekleştiği söylenemez. Cumhuriyetin vadettiği siyasi, kültürel, iktisadi,

¹¹⁷ Recep Kaymakcan, Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler, *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 10, Sayı: 27, (Bahar 2006, (Düşünceler) ss.34-35 http://isamveri.org/pdfdrgr/D01777/2006_27/2006_27_KAYMAKCANR.pdf (12.04.2023)

hukuki refaha ve özgürlüğe ulaşamayınca fikri altyapıdan yoksun reform çabaları da halk tarafından benimsenmemiş geleneksel dini yapı ve anlayışın üstün olduğu düşüncesi devam etmiştir.¹¹⁸

Türkiye Cumhuriyeti kurulunca ülkedeki çok başlı eğitim ve öğretim kurumlarını bir çatı altında toplama hedefine yönelik oluşturulan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan sonra yeni problemler baş göstermiştir. Yıllardır devam eden geleneksel eğitim ve modern eğitim çatışması Cumhuriyet Dönemi’nde yerini dini eğitim milli eğitim çatışmasına bırakmıştır.¹¹⁹

Kanunun 24. maddesinde yer alan din ve ahlak eğitimi ve öğretiminin “zorunlu” ibaresinin “isteğe bağlılık” ibaresiyle beraber kullanılması Din ve Ahlak dersinin öğretimi üzerinde günümüze kadar süregelen sorunların membaı olmuştur.¹²⁰ Uzun süre devlet okullarında din eğitimi ve öğretiminin yer almaması, yer aldığı da tartışmalı bir alan olarak devam etmesinde Atatürk ilke ve inkılaplarıyla dinin ilişkisinin aydınlığa kavuşturulamamış olmasının etkisi büyüktür. Din eğitimi yine siyasi sebeplerle yeniden gündeme alındığında Beyza Bilgin’in vurguladığı gibi dersin niteliğinden ziyade Atatürk ilke ve inkılaplarıyla çelişip çelişmeyeceğinin tartışılması siyasi sistemde dini nereye konumlandırılacağına karar verilememesinin göstergesidir.¹²¹ Din eğitimi adına yaşanan her gelişme günümüzde bile laiklik adına endişe oluşturmakta, eskiye dönüş olarak algılanmaktadır.

Türkiye’deki din öğretimi problemi yalnız laiklik adına dinden endişe eden, laik devletin okullarında dine yer verilemeyeceğini savunanlar için problem teşkil etmemektedir.¹²² Din öğretiminin sadece bilgi bazında öğretime konu edilmesi gerektiğini savunanların yanında Türkiye’deki zorunlu din öğretiminin Sünni doktrinin dışında kalan öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğunu ve Sünni doktrini

¹¹⁸ Ramazan Buyrukçu, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretiminin Kişilik Gelişmesine Etkisi, **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, (Ed. Suat Cebeci), Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002 (Din Eğitimi) ss. 235-236, ss. 233-234.

¹¹⁹ Beyza Bilgin, “Liselerde Din Eğitiminin Bugünkü Durumu”, **A.Ü.İ.F.D. C, XXI**, 1973,(Din Eğitiminin Bugünkü Durumu) <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/50170>, (18.03.2023), ss. 32-33Akyüz s, 273.

¹²⁰ Bilgin, Liselerde Din Eğitimi, s. 2; Halis Ayhan, “Anayasa’nın 24. Maddesi Işığında Din Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”, **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, (Ed. Suat Cebeci), Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, (Din Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar) ss. 101-108.

¹²¹ Bilgin, Liselerde Din Eğitimi, s, 274.

¹²² Bilgin, Liselerde Din Eğitimi ss, 273-275.

kabul etmeyenlerin dersi okumak zorunda olmadığı gibi tartışmalar günümüzde de devam etmektedir.¹²³ Bu tartışmalar yani Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim, din ve özgürlük sorunları bazı vatandaşlar tarafından Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne kadar taşınmıştır.¹²⁴

Ülkemizde laiklik konusu uzun yıllar hep tartışılan bir alan olmuştur.¹²⁵ Laikliği temsil edenlerle müteaddiyin halkın birbirlerine uzun yıllar güvenememesine sebep olmuştur.¹²⁶ Yine bu nedenle din öğretimi zaman zaman kesintiye uğramış akabinde de vatandaşlar arasında kutuplaşmalar, okula güvenememe, devletle halkın iş birliği imkanlarında sorunlar ortaya çıkmıştır.¹²⁷

Çocuğuna istediği eğitimi aldrıramayan ya da kendi değerleriyle uyuşmayan bir eğitime razı olmayan ebeveynler çocuğunu okula göndermeme, bu ihtiyacı tarikat, cemaat gibi oluşumlarla giderme gibi hem eğitim hem de din eğitimi için etkisi uzun yıllar devam edecek yöntemlere başvurmuşlardır.¹²⁸ Aslında İslam geleneğimiz ve birikimimizin kültürel zenginliği olan bu dini oluşumlar ise eğitim için uygun olmayan mekanlarda, eğitim biliminden yoksun metotlarla ve eğitimci vasfı taşımayan kişilerle din eğitimi öğretimi faaliyetlerini gerçekleştirmeye çalışmışlardır.

Devletin eğitim sistemi ve denetimi dışında kalan¹²⁹ çocuğun fiziksel ve psikolojik yapısına uygun olmayan koşullarda verilen bu eğitim ve öğretim birçok çocuğun bilinçaltında ve zihin dünyasında kapanmayacak yaralar açmıştır. Bu tür din eğitim, öğretimin genel karakteristik özelliklerinden biri geçmişin idealleştirilerek sunulmasıdır. Peygamberler, Asr-ı Saadette yaşayanlar, din büyüklerinin yaşamının ve yaşadığı dönemin örneklik oluşturamaz ve ulaşılamaz bir biçimde anlatılmasıdır.

¹²³ Veli Öztürk, "Çok Partili Dönemde Din Eğitimi ve Öğretimi", **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999, s. 296.

¹²⁴ Dava ve AHİM'in kararları için bkz. Emine Keskiner, "Okullarda Din Kültürü Dersleri ve Sorunları", **Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları**, (Ed. Mustafa Köylü), Dem Yayınları, İstanbul, 2018, (AHİM) ss. 53-54.

¹²⁵ Mustafa Köylü, "Türkiye'de Din Eğitiminin Meşruiyeti Problemi", **Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları**, Ed. Mustafa Köylü, İstanbul, 2018 (Din Eğitiminin Meşruiyeti), s. 16; Geniş bilgi için bkz. Mehmet Kahraman, "Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Laiklik" Mustafa Kemal Üniversitesi **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl 2008, Cilt: 5, Sayı: 9, ss. 57-77.

¹²⁶ Bilgin, Eğitim Bilimi, s. 2; Ayhan, Din Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, ss. 101-108

¹²⁷ Muhammet Şevki Aydın, **Din Eğitimi Bilimi**, Kimlik Yayınları, 1. Baskı, Kayseri, 2017, (Din Eğitimi Bilimi), ss. 244-245.

¹²⁸ Ş. Aydın, **Din Eğitimi Bilimi**, ss. 244-245; Cemaat ve Tarikatların toplumdaki yeri için Bkz. Saffet Sarıkaya, Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Dini Tarikat ve Cemaatlerin Toplumdaki Yeri, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi **Sosyal Bilimler Dergisi**, Yıl 1998, Sayı 3, ss. 93-102.

¹²⁹ Bilgin, Liselerde Din Eğitimi, ss. 273-275.

Dinin ya da Yaratıcının sevgi, hoşgörü merhamet gibi özelliklerinden ziyade azap, ceza gibi korku temalarının öne çıkarılması bu tür eğitimin diğer özelliğidir. Kur'an'da geçen Hz. İbrahim, Eyüp, İsmail kıssaları gibi olaylar, doğa yasaları dışında kalan olayların açıklanmadan, yoruma tabii tutulmadan anlatılması sadece bir örnektir. Çocuğun gelişimine uygun olmayan soyut ve sembolik olayları algılayamayacağı bir yaşta bu tür bilgilerle karşılaşan çocuğun dini korku, dehşet, nefretle özdeşleştirmesine, hatta ileride dinden büsbütün uzaklaşmasına yol açabilmektedir. Oysa ki “Çocuk içgüdüsel olarak ileriye bakar, çocuğun yaşamı daima daha sonra mümkün olacak şeylere yönelmiştir. Bu çocuğun çabalarını artırır. Çocuğu geriye baktırmak geleceği geçmişten daha kötü göstermek, gücünün üzerinde bir hedef göstermek çocuğun yaşamını kaynağında kurutmak demektir”¹³⁰ Baskı, korku, ceza, abartılmış ve doğruluktan yoksun bilgilerin tercih edildiği, çocuğu zapturapt altına almak için uygulanan, eğitim yöntemlerinin iç dünyası ve dış dünyası barışık, sağlıklı bir karaktere sahip bireyleri ortaya çıkarması mümkün görülmemektedir.¹³¹

Sonuç olarak bu dönemin eğitim sistemi, akıyla duygularını barıştıramayan, hak ve batılı, Arapça ya da Osmanlıca bir metni Kur'an ayetlerinden ayıramayan bireyler ortaya çıkarmıştır.¹³² En büyük yarayı ise Kurtuluş Mücadelesini vermek için tek vücut olan bir milletin gelecek ideali ve bütünlüğü almıştır. Ulusal birlikte çatlaklar meydana gelmiş, birbirini modern, yobaz, ilerici, gerici, çağdaş, laik, anti laik gibi sıfatlarla yaftalayan vatandaşlardan meydana gelen kutuplaşmalar oluşmuştur.¹³³

¹³⁰ Russell, s. 82; Çocuğun öğretim basamakları ve gelişim evreleri için bkz. İbrahim Ethem Başaran, **Eğitim Psikolojisi**, 5. Basım, Ankara, 1998, (Eğitim Psikolojisi) ss. 79-114.

¹³¹ Russell, ss. 206- 208; Beyza Bilgin, **İslam ve Çocuk**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1997 (**İslam ve Çocuk**), ss.81-86; Korkuya dayalı eğitimi eleştiren Russell “Korkular bilinçli olsunlar veya olmasınlar nefret uyandırmaya pek uygundurlar, çünkü diğer insanlara zarar vermeye yetenekli olarak görülürler.” Fakat sevgi ve güvene dayalı bir eğitim için ise “Güven ve sevgi dolu bir karakter kendi kendisinin ödülüdür. Çünkü o karşı konulmaz bir çekicilik verir ve umulduğu karşılığı yaratır. Bu doğru karakter eğitiminde beklenilecek sonuçların en önemlilerindendir.” Der. Russell, ss. 139- 140; Ayrıca dini öğretimde yaşanan yanlış dini kanaatler ve psikolojik sorunlar için bkz. Suat Cebeci, “Din Eğitiminde Rehberlik ve Psikolojik Destek”, **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, 26-27 Mayıs 2001 (Psikolojik Destek) Adapazarı, (Ed. Suat Cebeci), Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002; Buyrukçu, Din Eğitimi, ss. 237; Ayrıca Bkz. Sönmez Kutlu, **Dini Akımların İslam’ı Tebliğ Yöntemlerine Eleştirel Bir Yaklaşım** (Eleştirel bir Yaklaşım) <http://www.sonmezcutlu.net/?pnum=157&pt=Cemaatlerin+%C4%B0slam%C4%B1+Tebli%C4%9F+Sorunu> (13.06.2022)

¹³² Bilgin, **Liselerde Din Eğitimi**, ss. 273-275; Amerikalı Psikolog Abraham Maslow’un söylediği gibi “Aşkın düşünce alanı ile bağlantısını koparmış bir eğitim, insan yaşamının anlamı hakkında söyleyecek önemli bir şeyi olmayan bir eğitimdir” Bkz. Abraham H. Maslow, **Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler**, Kuraldışı Yayınları, Çev: H. Koray Sönmez, İstanbul, 1996, s.74.

¹³³ Ş. Aydın, **Din Eğitimi Bilimi**, ss. 244-245.

Günümüzde din öğretiminin problemlerini genel eğitim öğretimden kaynaklı ve dersin kendi dinamiklerinden kaynaklı olarak ikiye ayırmak mümkündür. Eğitim bir bütün olduğuna göre genel eğitimin sorunları aynı zamanda din öğretiminin de sorunlarıdır. Bunun yanında din öğretimin tartışmalı bir alan olması, bilimsellik, muhteva, yöntem soyut konuların öğretime konu edilmesi gibi farklı problemleri de buna ilave etmek gerekir.

Örgün din öğretiminin sorunlarının önemli bir kısmı eğitim sistemi ile ilgilidir. Eğitim sisteminden bağımsız düşünülemez. Türk eğitim sisteminin sistemsal, ekonomik, sosyal, siyasi ve yükseköğretimin öğretmen yetiştirme politikası gibi pek çok problemi din eğitimi öğretimini de içinde barındırmaktadır. Aynı zamanda eğitim ve din öğretimi sosyal, kültürel ve ekonomik hayatın diğer alanlarından bağımsız düşünülmemesi gereken bir alandır. Eğitim bir bütün olarak ele alınmalı kısa vadeli hedefler ve çözümler yerine hükümetlerin ömrüyle sınırlı olmayan uzun vadeli devlet politikası haline getirilmelidir.

Öncelikle örgün öğretim ve din öğretimi ilişkisinin sağlıklı bir zemine oturtulması gerekmektedir.¹³⁴ Sistemde yapılacak düzenleme ve programlar belirlenmiş bir hedefe yönelik bir bütünün parçaları olacak şekilde planlanmak zorundadır. DKAB dersi, diğer branş dersleri ve derslerdeki konular da birbiriyle iş birliğine imkân verecek ve birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmiş olmalıdır.

Din öğretiminin en önemli sorunlarından birisi, tartışmalı bir alan olarak, bilimselleşmesinin ve diğer bilimlerle iş birliği imkanının gecikmiş olmasıdır. Din dersi de diğer dersler gibi pedagoji, psikoloji ve diğer insan bilimlerinin verilerinden faydalanılarak öğretime konu edilmek zorundadır. Fakat okulda din öğretiminin tartışmalı bir alan olması ve uzun süre örgün öğretim kurumlarının dışında kalması dersin eğitim bilimlerinin verilerinden yararlanmasını, diğer bilimlerle iş birliği imkanını geciktirmiştir.¹³⁵ Uzun zaman din eğitiminin bir bilim olarak ele alınışını engellediği gibi kurumsallaşmasında da gecikmeler yaşanmasına sebep olmuştur. Bu durum dersin genel eğitime katkıda bulunmasını, uzak ve yakın hedeflerine ulaşmasını güçleştirmiştir.¹³⁶

¹³⁴ Özyılmaz, s.187.

¹³⁵ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, ss. 38-39.

¹³⁶ Keyifli, s. 104.

Din öğretimini Osmanlı Devleti'nin yozlaşmış medreselerinden devralan Türkiye Cumhuriyeti ve eğitim otoriteleri geç de olsa başladığı din eğitimi için öğretmen yetiştirme, program ve materyal geliştirme, doküman üretme ve geliştirme gibi konularda geç kalmışlardır. Avrupa'da da diğer bilim dallarından daha geç bilimselleşebilen din eğitimi konu ülkemiz olduğunda çok daha geç bilimsel olarak ele alınabilmiştir.¹³⁷ Beyza Bilgin'e göre de din eğitiminin bilimselleşememesi "Eğitim Bilimi ile din bilimleri arasında ilişkinin kolay kurulamaması olduğu gibi program geliştirme çalışmalarının ve öğretmenlik meslek dersi uygulamalarının geç kalmış olmasıdır."¹³⁸

Bu gecikmenin en önemli sebeplerinden birisi de eğitim bilimleri ile uğraşanların eğitimi dinden soyutlamaları, din eğitimi ile meşgul olanların ise eğitimin dini boyutunu tarihi gelenek ve dini kaynakların dışında düşünememeleri, eğitimcilere teslim edememeleridir.¹³⁹ Uzun zaman din ve bilim ayrı alanlar olarak görülmüş, Kur'an ayetlerinde ya da Peygamberin uygulamalarında böyle bir bilgi bulunmamasına rağmen din ve bilimin çatışacağı düşünülmüştür.¹⁴⁰ Dindarlar ise bilim olarak ele alındığında dinin kaynaklarının zarar görebileceği endişesi taşımışlar, din eğitimi bilimsel bir konu değil uygulama olarak görmüşlerdir.¹⁴¹

Amerikalı John Dewey'in 1903 yılında "Genel eğitimcilerin eğitim konularının en temel unsurlarını oluşturan din ve ahlak konularını ihmal etmeye hakları olmadığı gibi din eğitimcilerinin de sistematik ve bilimsel öğretim süreçlerini ihmal etmeye hakları yoktur"¹⁴² şeklinde dile getirdiği problem ülkemizde uzun yıllar devam etmiş günümüzde de kısmen devam etmektedir. Beyza Bilgin'in değerlendirmesi Türkiye'deki örgün din öğretiminin özeti gibidir. Bilgin özellikle o dönemdeki din derslerinin durumunu ve uygulanışını şu cümlelerle özetler:

"Din öğretimindeki problemlerden birisi de din bilgisi dersinin amacı konusunda birliğin mevcut olmadığı noktasındadır. Devletin eğitim konusundaki belirlediği amaç başkadır, dersi okutan öğretmenin amacı başkadır, dersi okuyan

¹³⁷ Suat Sinanoğlu, **Türk Hümanizmi**, ss 74-75, [https://www.academia.edu/4106840/39759656_SUAT_SINANOGLU_Turk_Humanizmi_Cilt_1_2_3_\(31.07.2021\)](https://www.academia.edu/4106840/39759656_SUAT_SINANOGLU_Turk_Humanizmi_Cilt_1_2_3_(31.07.2021)); Halil İnalcık, **Rönesans Avrupası Türkiye'nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci**, İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2011., ss.80-82.

¹³⁸ Bilgin, **Eğitim Bilimi**, s. 2.

¹³⁹ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 39.

¹⁴⁰ Bkz. İslam ve Bilim İçin Geniş Bilgi, M. Aydın, **Din Felsefesi**.

¹⁴¹ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, ss. 40-41.

¹⁴² Mustafa Köylü- Bayramali Nazıroğlu, "İlköğretimde Din Eğitimi" ss.149-189, **Din Eğitimi**, (Editör: Mustafa Köylü-Nurullah Altaş), Ensar Neşriyat, 7. Baskı, İstanbul, 2017, s. 164.

öğrencinin başka, çocuğunun bu dersi okumasını isteyen velinin başka. Beklentilerde yaklaşma, birleşme olmadığı sürece tarafların çabalarının büyük bölümü boşa gitmekte devam edecektir. “Devlet’ kendi ilkelerinin korunmasını, buna din bilgisi dersinin de katkısının bulunmasını ister. ‘Öğretmen’ kişisel din anlayışına, benimsediği yoruma, bazen de ideolojiye göre, belirlenen amacı yeterli bulmaz, ‘bu şartlarda din öğretmenliği olamaz’ der, ama yine de öğretmen kalmakta ısrar eder. ‘Veli’ öldüğü zaman çocuğunun arkasından bir Yasin-i Şerif okumasını, okulun ona bu beceriyi kazandırmasını bekler. ‘Öğrenci’ ise bütün bunların arasında perişandır. Ona kimse sormaz. Onun ihtiyaçları nelerdir, beklentileri nelerdir?... ‘Öğrenci’ özellikle lise devresinde, ilkokulda ve ortaokulda okuduğu konuların sürekli tekrarından bıkmıştır. O Kur’an-ı Kerim’i Türkçe anlamı ile okumak, insanın varlık sebebi ve vazifeleri üzerinde düşünmek, dinin özünün ne olduğunu, dini hayatın ve inanmanın değerini, duayı, bugünün Türkiye’inde ve dünyada dinin durumunu, mevcut ideolojilerle dinin karşılıklı etkileşimini, demokrasi, Cumhuriyet, Anayasa ve laiklik konuları ile İslam dininin prensiplerinin karşılaştırılmasını, faiz, kaza, kader, mezhep vb. konuları öğrenip anlamak istemektedir. Görüldüğü gibi bunlar, din dersinden başka hiçbir derste işlenmeyen gerçek konulardır.”¹⁴³

Örgün din öğretiminin bir diğer önemli problemi Türkiye’deki sorunlu din, devlet ve siyaset ilişkisidir. Dinin temel işlevi meşruiyet, siyasetin de temel işlevi güç olarak her iki kurum tarih boyunca birbirinin işlevine ihtiyaç duymuştur. Dinden kaynaklanan yapılar rahat hareket edebilmek için siyasi güç de ihtiyaç duyduğu meşruiyeti elde edebilmek için dinle ilişki içinde olmuştur. Bu durum siyasetin dine, dinin de siyasete yakın olmaya çalışması ile kendisini göstermiştir. Zaman zaman görülen siyasi yapı ve din çatışması bile dinin kendisi ile değil siyaset ve dini oluşumlar, kurumlar yani dine yüklenen anlam ile ilgilidir.¹⁴⁴ Cumhuriyet tarihi boyunca farklı dönemlerde değişiklik göstermekle birlikte devlet, siyaset ve din ilişkisi sağlıklı bir zeminde ele alınamaması din eğitimi ve öğretimini derinden etkilemiştir.¹⁴⁵ Zaten zar zor temeli atılıp ilerlenmeye çalışılan bu alanda din siyaset çatışması,¹⁴⁶ siyasi bakış açısının bilimselliğin ve pedagojinin önüne geçmesi din öğretiminin bilimsel yöntemlerle ele alınmasında ciddi bir engel oluşturmıştır.

Türkiye’de sorunlu din devlet ve eğitim ilişkisinin önemli yansımalarından biri olarak “Alevilik ve zorunlu din dersi” çözülmeyen bir problem olarak tartışılmaya

¹⁴³ Beyza Bilgin, Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri AÜİFD, C. XXCI, Ankara, 1983, (Din Dersi Öğretmenliği s. 161-162.

¹⁴⁴ Din ve Toplum, ss. 104-105.

¹⁴⁵ İbrahim Turan, “Cumhuriyet Türkiye’inde Din Eğitimi Politikaları”. **Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi** 19/2 (Eylül 2019), (Din Eğitimi Politikaları), s. 271; Ayrıca geniş bilgi için bkz. Bayramalı Nazıroğlu, “Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye’de Zorunlu Din Derslerinde Siyasal Toplumsallaşma”, **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl 9, Sayı: 1, Haziran 2016, ss. 191-214.

¹⁴⁶ Bilgin, **Eğitim Bilimi**, s. 2, Ş. Aydın, **Din Eğitimi Bilimi**, ss. 281-282.

devam etmektedir.¹⁴⁷ Cumhuriyetin ilk yıllarında dini devletle birlikte modernleştirme çabaları 1950’lerden sonra devletin resmi din anlayışının dışında kalan İslam’ın farklı yorumlarını ve dini toplulukları görmezden gelmeye evrilmiştir. Bu durumdan en fazla etkilenen dini sosyal grup Türkiye nüfusunun önemli bir yüzdesini oluşturan Aleviliktir. Alevilik zaman zaman dini-siyasal çerçevenin dışına çıkarak siyasal-toplumsal bir probleme de dönüştürülmüştür. 2000’li yıllardan sonra AB ile yapılan müzakerelerde Alevilik problemi demokrasi ve insan hakları bağlamında gündeme gelmektedir.¹⁴⁸ Avrupa Birliği Komisyonu İlerleme Raporlarında Türkiye ile ilgili bazı kararlar alınmıştır. Bu kararlarda, Türkiye’nin laik bir devlet olması hasebiyle bütün dinlere eşit muamele yapması gerektiği fakat zorunlu din öğretimi ve din kitaplarının Alevi kimliğini yansıtmadığı, Alevi çocuklarının okullarda, Alevi değerlerini kabul etmeyen zorunlu Sünni din eğitimini almak zorunda kaldığı belirtilmiştir.¹⁴⁹

Özellikle uluslararası arenada son yıllarda bu konuda yapılan tartışmalara yön veren bir merci olarak önem kazanan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM)’nin bu konuda verdiği kararlar önemlidir. 2005 yılında Hasan ve Eylem Zengin isimli Alevi vatandaşlarımızın AİHM’ne zorunlu DKAB dersinden muaf olmak için Türkiye Cumhuriyeti aleyhine açtıkları dava , 2007 yılında Türkiye’deki dersin bir kültür dersi olmasına rağmen eleştirel, nesnel ve çoğulcu olmadığına, farklı dinler ya da inanışlara ilişkin yeterince bilgi içermediğine, bu nedenle de zorunlu tutulamayacağına hükmettiği görülmektedir.¹⁵⁰ 2011 yılında ise yine AİHM’e açılan bir dava için 2014’te DKAB dersi müfredatında yapılan yeniliklerin yeterli olmadığı, derste Sünni İslam inancının öğretiminin yapıldığı kararının verilmesi bir diğeridir.¹⁵¹

¹⁴⁷ Farklı İnanç Grupları ve Din Eğitimi İçin Bkz. Sönmez Kutlu, “Farklı İnanç Grupları ve Din Eğitimi”, **İslam Düşüncesi Üzerine Makaleler**, (İnanç Grupları); <http://www.sonmezkutlu.net/?pnum=153&pt=Farkl%C4%B1+%C4%B0nan%C3%A7+Gruplar%C4%B1+ve+Din+E%C4%9Fitimi>, (13.06.2022).

¹⁴⁸ İbrahim Turan, “Yaygın Din Eğitiminde Alevilik Sorunları” Türkiye’de **Din Öğretimi ve Sorunları**, Dem Yayınları, İstanbul, 2018, (Alevilik Sorunları) ss. 414-415.

¹⁴⁹ Geniş bilgi için bkz, Avrupa Birliği İlerleme Raporları; Ayrıca Bkz. Nurcan Kaya, T Türkiye’nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar, <https://docplayer.biz.tr/10048781-Turkiye-nin-egitim-sisteminde-azinliklar-ve-ayrimcilik-kavramsal-cerceve-ve-temel-sorunlar.html>, (12.06.2022)

¹⁵⁰ **Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci, Eğitim Reformu Girişimi**, İstanbul, Şubat 2011. erg.sabanciuniv.edu www.egitimdehaklar.org, (29.05.2023)

¹⁵¹ **AİHM Kararı ve Zorunlu Din Dersi Üzerine Bir Değerlendirme**, <https://ensar.org/haber/2015/03/19/aihm-karari-ve-zorunlu-din-dersi-uzerine-bir-degerlendirme>, (18.11.2021)

Alevi vatandaşların sorunlarına çözüm bulmak ve Din öğretiminden beklentilerine cevap verebilmek için 2009-2010 yıllarında Koordinatörlüğünü Necdet Subaşı'nın yaptığı Alevi Çalıştayları¹⁵² önemlidir. Çalışmalar sonucunda toplumsal talepler ve diğer aktörler karşısında ortaya çıkan görüşlerden yola çıkarak DKAB dersinin; nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezhepler üstü, dinler açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli, insan hakları ilkeleriyle uyumlu olması gerektiğine dair bir uzlaşuya varıldığını söyleyebiliriz. Uzlaşının sağlanmasından sonra din eğitimi noktasında diğer dinler ve Alevi mezhebindeki vatandaşlarımız adına birtakım gelişmeler kaydedilmiştir. Fakat bu kazanımların konunun muhataplarını yeterince tatmin ettiğini söylemek güçtür. DKAB derslerine karşı olumsuz yargı devam etmektedir.¹⁵³

Önemli bir sorun da farklı yorumları bulunan Aleviliğin İslam'dan farklılaşmış bir oluşum mu İslam içerisinde bir tarikat mı tasavvufi bir yorum mu? yerinin tam olarak tanımlanamamasıdır. İslam'ın genel geçer kabul edilen kaidelerini kabul eden Alevi vatandaşlarının yanında, bu kaideleri farklı bir yoruma tabi tutan hatta kabul etmeyen vatandaşlar da bulunmaktadır. Eğer Alevilik tasavvufi bir yorum olarak kabul edilir ve bu şekilde eğitimde ayrı bir yer verilirse diğer tarikatların da aynı ayrıcalığı talep etmeleri endişesi akla gelmektedir. Ayrıca Aleviliğin hangi yorumuna yer verileceği de ayrı bir sorundur. Bu uygulamanın, hayata geçmesi durumunda, farklı İslam anlayışlarına kapı aralayabileceği, farklı İslam algılarının ise öğrencilerde kafa karışıklığına neden olacağı konusunda endişeler vardır. Ayrıca bu talebin gerçekleşmesi kanunen de imkân dahilinde değildir. Tekke ve zaviyeleri kapatan kanun Anayasanın değiştirilemez maddeleri arasında yer almaktadır.

Sönmez Kutlu şu anda uygulamada olan mezhepler üstü ve çoğulcu bir yaklaşımla ele alınan zorunlu DKAB dersinin farklı yorumlarla oluşmuş İslami akımları İslam'ın kök değerlerinde buluşturduğu, “mezhepler üstü ve dinler açılımlı öğretim” kaldırıldığında bunun alternatifinin doktrin merkezli din eğitimi olduğunu belirtmektedir. Bu takdirde herhangi bir mezhebe/meşrebe ya da cemaate bağlı olmayanlar için “İslam Din Dersi” ya da Ahlak Dersinin kaçınılmaz olacağına dikkat çekmektedir. Kutlu Türkiye'deki herkes için mezhepler üstü zorunlu din ve ahlak

¹⁵² Bkz. **Alevi Çalıştayı Nihai Raporu** T.C. Devlet Bakanlığı, Ankara, 2010.

¹⁵³ DKAB Derslerinde Alevilik için bkz. F. Kaya, ss. 83-130.

öğretimi devam ederken, doktrin merkezli ve isteğe bağlı din eğitiminin okul dışında, yaygın eğitim kurumlarında verilmesinin çözüm olacağını düşünmektedir.¹⁵⁴

Recep Kaymakcan ise bu konuda iki öneri de bulunmaktadır. Birincisi Alevilik öğretisine ayrı yer verilmesinden ziyade din ve ahlak ile ilgili konularda Aleviliğin dini yorumlarına da yer verilebileceğidir. Bu seçeneğin tercih edilmesinde ise yeni bir uygulama olmasından kaynaklı öğretmenlerin ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasından ya da dersin iyi planlanmamasından kaynaklı sorunların oluşacağı tehlikesine dikkat çekmektedir. İkincisi de öğrenme alanlarından birisinin de Aleviliğe ayrılabilenidir. Öğrenme alanında da ise Aleviliğin bütün yorumlarına yer verilemeyeceğine göre Aleviliğin inanç, ibadet, ahlak, gelenek gibi belli başlı yorumlarının ele alınabileceğidir. Kaymakcan Türkiye’deki Alevi yorumlarından ana grubu oluşturan birkaç yorumun herhangi birini savunmaksızın ya da eleştirmeksizin bu gruplar kendilerini nasıl ifade ediyorlarsa o şekilde DKAB programında yer alabileceği, yani Aleviliğin sunumunda fenomenolojik bir din eğitimi yaklaşımının uygulamaya konabileceğini belirtmektedir. Kaymakcan’a göre bu uygulamanın toplumsal, bütünleşmeye, birlikte çoğulculuğa ve eleştirel yaklaşıma katkıda bulunması açısından önemlidir. Fakat konunun pedagojik, teolojik, sosyolojik, psikolojik açılardan iyi değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekir.¹⁵⁵

Aslında bu problemin temeli dersin kendisinden ziyade biraz da siyaset, Diyanet, dersin müfredatı ve dersin uygulanmasıyla ilgili. Öncelikle dersin

¹⁵⁴ “Avrupa Birliğine giriş sürecinde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi ile ilgili yapılan tartışmalarda, kendi eğitim tecrübemizden ve müktesebatımızdan ziyade, Almanya ve diğer Avrupa ülkelerindeki din eğitimi tecrübesi etkili olmaktadır. Bu ülkelerde mensuplarını vatandaşlarımızın oluşturduğu dini cemaatlere din eğitimi hakkı tanınması, bulundukları ülkelerin şartları içerisinde elde edilen bir hak. Sorunlarımızın çözümünde bunlar bizim için bir model oluşturamaz. Hatta Avrupa ülkelerindeki Türk cemaat ve örgütlerine tanınan imkân ve şartlar, modern dönemde Türkiye’deki din eğitim ve öğretimi konusundaki sorunların alanlarının genişlemesi ve bu sorunun uluslararası bir boyut kazanmasına sebep olmuştur. Örneğin Avrupa söz konusu olduğunda çoğulculuk öne çıkıyor ve bir arada ders görme yönünde talepler güçleniyor. Fakat bizde farklılıklarımız din farklılığı olmamasına ve ortak paydalarda birleşmemize rağmen, tam aksine ayrı ayrı sınıflarda mezhebi veya doktriner ders görme şeklindeki talepler güç kazanıyor. Avrupa’da, din eğitim ve öğretiminde birleştirici/ekümenik talepler artarken ve toplumun güvenliğine, birlik ve beraberliğine dinin katkısının yolları araştırılırken, Türkiye’de yorum zenginliklerini toplumsal barışı tehdit edecek farklılıklara dönüştürecek ayrıştırıcı ve dışlayıcı bir yaklaşım çözüm önerisi olarak sunuluyor.” Sönmez Kutlu, “Çoğulcu Din Eğitimi Mümkün mü” **Türk Yurdu**, Ağustos 2009, yıl 98, sayı 264, <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2376>, (19.11.2021)

¹⁵⁵ Recep Kaymakcan, **Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Eğitim Reformu Girişimi**, Nisan 2007, (Ortaöğretim ERG), s. 14 https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Din.Kulturu.ve_.Ahlak_.Bilgi.si.Og_.Prog_.Inc_.12_04_07_0.pdf (13.04.2023)

Sünni din eğitimi değil İslam'ın kök değerlerini içeren din, ahlak ve kültürel değerler olduğu açıklığa kavuşturulmalı, konu üzerindeki endişeler giderilmelidir. Müfredat ise daha çoğulcu bir şekilde düzenlenerek DKAB dersi amacına uygun bir şekilde öğretime konu edilmelidir.

En önemlisi de dersi işleyen öğretmenin genelde çoğulculukla özelde ise Alevilikle ilgili üniversitede ve hizmet içi faaliyetlerde yeterli eğitimi almış olması, bu dersi işlemek için bilgi eksikliğinin olmamasıdır. Ders amacına uygun bir şekilde gerçekleşirse toplumu oluşturacak öğrencilerde hoşgörü bilincinin oluşabilmesi ve birçok sorunun çözümünde ilk adım olacaktır. Yine alt sınıflarda ortak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi alan öğrenciler için Aleviliğin ortak değerlerini içeren seçmeli bir dersin açılması da düşünülebilir. Bunun dışında bu vatandaşların en çok şikâyet ettikleri Diyanet'in sadece Sünni vatandaşlara hizmet vermesi, Alevi köylerine cem evi yerine camii yapması, din öğretiminden ziyade siyasetin din anlayışı ve kurumlarını bu paralelde oluşturmasıyla ilgili bir sorundur.

Gelecek eğitimin en önemli özelliklerinden birisi de yeni kültürlerle karşılaşmaktır. Diğerlerine sadece öteki olarak bakmak ve onları kendi pencereimizden bakarak değerlendirmek ülkemizde toplumsal bütünleşmeyi tesis edemediği gibi dünya barış ve huzuruna katkı sağlamamıza imkân vermeyecektir. Eğer ülkemizin dünya devleti ve vatandaşlarının da dünya barış ve mutluluğuna katkısının olmasını istiyorsak diğerleri dediğimiz insan kardeşlerimize sadece eleştirel gözlerle bakmaktan ziyade onları anlayabilmeyi ve kendimizi anlatabilmeyi hedeflememiz kaçınılmazdır. Bu fırsatları elde edebilmemizde DKAB dersinin iyi bir imkân oluşturması mümkündür. Bunun için öncelikle belli bir dinin dindarını ortaya çıkarmayı hedefleme çabasından vazgeçilmesi gerekmektedir. Özellikle İslam dininin farklı yorumlarından biri olan Alevilik gibi farklı inanç kesimlerini fenomenolojik yöntemle ortak değerlerde buluşturmak amaçlanırsa din eğitimi bireyin aynı zamanda farklı inançlarla da en azından barış ve iş birliği adına duygusal bir bağ kurmasına yardımcı olabilir.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Fatma Çapcıoğlu, **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi**, (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006), s. 59; Abdulkadir Çekin, "Din Eğitiminde Fenomenolojik Yaklaşım", **Journal of Religious Culture**, 166/2012, (Fenomenolojik Yaklaşım), s. 5. <http://web.uni-frankfurt.de/irenik/relkultur166.pdf>, (27.05.2022)

1.1.4. Milli Eğitimin Genel Amaçları ve Din Öğretimi

Her eğitim sisteminin eğitim sürecinde ve bu sürecin sonucunda gerçekleştirmek istediği uzak, genel ve yakın amaçları vardır. Bu amaçlar birbiriyle bağlantılı ve iç içedir.¹⁵⁷ Öncelikle eğitim sisteminin genel amacı, bireyin sahip olduğu potansiyeli keşfederek geliştirmesine böylece kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunmaktır. Bireyi imkanlar ölçüsünde donanımlı hale getirerek kendisi, ailesi ve toplum için yararlı hale getirmektir. Eğitim yoluyla bireye toplumun kültürünü, sosyal yaşayış biçimlerini kazandırarak topluma adaptasyonunu sağlamak ve sosyal yapıyı devam ettirmektir.¹⁵⁸

Türk Milli Eğitim'inin kapsamı, amaçları ve ilkeleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilmektedir. Bu kanun değişikliklerle birlikte 24 /6/1973 tarih ve 14574 sayı ile Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.¹⁵⁹ Buna göre:

Madde 2'de Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

“Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek...”

Aynı kanun maddesinde eğitimin amacı, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda bilgi, beceri ve bir meslek edindirerek yaşama hazırlamanın yanında Türk milletine bazı hedefler doğrultusunda birlikte hareket edebilme yeteneği kazandırmak olarak açıklanmaktadır. Kazanılan bu eğitim, beceri ve bilinçle hem Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının mutlu ve huzurlu olmasını sağlamak hem de toplumun refah ve mutluluğunu artırmak için vatandaşların milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi ve sosyal kalkınmaya katkıda bulunmasını sağlamak

¹⁵⁷ Eğitimde politika belirlemede gözetilen temel kavramlar ve konular geniş bilgi için bkz. Ahmet Aypay, **Eğitim Politikası**, Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2015.

¹⁵⁸ Keyifli, ss. 110-112.

¹⁵⁹ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 1.

şeklinde hedef belirlenmektedir. Nihai hedef ise Türk milletini çağdaş medeniyetin ortağı ve yapıcısı haline getirmektir.¹⁶⁰

Milli Eğitim sisteminin amaçlarının, bu hedefleri gerçekleştirecek şekilde düzenlendiği belirtilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin yapı taşlarını belirleyen Atatürk milliyetçiliği ve inkılapçılığı, Türk Milli Eğitim sisteminin hedef, amaç ve yapısını tespit etmede temele alınmıştır. Bu hedefler ise şöyle açıklanmaktadır:

Madde 10 – (Değişik: 16/6/ 1983- 2842/2 md.) Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Şeklinde yine Milli Eğitim'in genel amaçları arasında yerini almıştır.

İdeolojisini ve hedeflerini din gücü ve kurallarından değil bilimsel gelişme, çağdaşlık ve evrensel değerlerden, ülkenin ihtiyaçlarından alan Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi özel hedeflerini Demokrasi Eğitimi,¹⁶¹ Laiklik,¹⁶² Bilimsellik,¹⁶³ Planlılık,¹⁶⁴ Karma Eğitim,¹⁶⁵ Her Yerde Eğitim,¹⁶⁶ ilkeleri olarak belirlemiştir.

Türk eğitim ve öğretim sistemi, devletin belirlediği Milli Eğitim'in genel amaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir. Çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları ise genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilmiştir. Eğitim kurumlarının din, ırk, cinsiyet, dil gibi hiçbir ayırım gözetilmeksizin herkese açık olacağı ilkesi Milli Eğitim'in genellik ve eşitlik ilkesi bağlamında belirlenmiştir. Bu ilke hiç kimseye hiçbir imtiyaz ya da ayrımcılık gözetilmeksizin devletin resmi okullarında okumak isteyen herkesi kapsamaktadır.¹⁶⁷ Bu ilke evrensel insan hakları ilkelerinde belirlenen insanın insan olmasından doğan temel hak ve özgürlükleri ile de uyumludur.

¹⁶⁰ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 2.

¹⁶¹ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 11.

¹⁶² Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 12.

¹⁶³ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 13.

¹⁶⁴ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 14.

¹⁶⁵ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 15.

¹⁶⁶ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 17.

¹⁶⁷ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde: 4.

Eğitimde fırsat eşitliği demek, sosyal ve demokratik devletin, sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken, din gibi farklılıklara bakılmaksızın herkese eğitim imkânını sunmasının yanında herkese zekâ ve kapasitelerinin imkân elverdiği ve ihtiyaç duyduğu gelişme imkanını sağlayabilmesidir.¹⁶⁸ Vatandaşların yaşamlarını sağlayabilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri için gerekli asgari bilgi, kültür ve beceri edinmelerine olanak verilmektedir. Devlet, sosyal devlet olmanın gereği olarak kadın erkek her Türk vatandaşının hakkı ve görevi olan temel eğitimden bütün vatandaşların yararlanabilmesi için bütün önlemleri almaktadır. İhtiyacı olan öğrencilere, sağlanan burs, kredi, yurt, parasız yatılı eğitim, taşınmalı eğitim, özel eğitim ve korunmaya muhtaç çocukların eğitimi gibi öğrencilerin bu eğitimi alabilmeleri için imkân sağlamaktadır.¹⁶⁹ Günümüzde Milli Eğitim'in uygulamada bütün öğrencilerin eşit olduğu varsayımına dayanan standart eğitim programı, ders kitapları ve öğretim içeriği, uygulamaları ve eğitim altyapısının bu fırsat eşitliğine ne kadar imkân sağladığı ise ayrı bir problem olarak tartışılabilir.

Milli Eğitim aynı zamanda Türk vatandaşlarının istek, kabiliyet ve Türk toplumunun ihtiyaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenlenir. Bireyler hem kendi yaşamını belirlemek hem de toplumun ihtiyaç duyduğu bilim, alan ve mesleklere yönlendirilerek ülkenin ihtiyaç duyduğu vatandaş bireylerin yetiştirilmesi sağlanacaktır.¹⁷⁰ Eğitim bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayacağı gibi toplumdaki iş bölümü sağlanacak, ekonominin önü açılacak ve toplumsal düzen devam edecektir. Ayrıca bilgi ve teknolojinin hâkim olduğu dünya düzeninde bazı iş alanları, meslekler hızla ihtiyaçtan düştüğü gibi, her geçen gün artan yeni iş alanları ve bu iş alanlarındaki uzmanlaşma modern dünya düzeni için vazgeçilmez hale gelmektedir. Bu hızlı değişim ve dönüşümü takip edebilmek için eğitim ve uzmanlaşmanın sürekli olması da gerekmektedir. Bunun için yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme günümüz eğitim dünyasında önemsenen yaklaşımlardır. Hızla değişen bilgi teknolojisi ve kitle iletişim araçları da eğitim ve gelişmede önemli katkı sağlamaktadır.¹⁷¹

¹⁶⁸ Özden, ss. 24-25.

¹⁶⁹ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde. 7, 8, 15.

¹⁷⁰ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde. 5-6.

¹⁷¹ Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde. 9.

Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 11 – (Değişik: 16/6/1983- 2842/3 md.)

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez şeklindedir.

Demokratik bir toplum düzeninin oluşması ve devamı için eğitim ve öğretim faaliyetleriyle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına kazandırılması gereken demokrasi bilinci ve sorumluluğun yanında manevi değerlere saygının da kazandırılıp geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. Yapılacak eğitimin Atatürk milliyetçiliğine ters düşmeyecek şekilde olması kaydıyla mümkün olabileceği de yeniden vurgulanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, öğretim basamakları bazında da okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde belirlenen amaçlar birbirini tamamlayıcı ve genel amaçlara ulaşmaya yönelik düzenlenmiştir. Öğretim kademelerine göre bu amaçlar şu şekildedir:

1. Okulöncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek,
2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak,
3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye yeterlilikler çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak,

4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevî değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, Türkiye yeterlilikler çerçevesinde ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.¹⁷²

Türk eğitim sisteminin temel amaçlarından birincisi öğretim programlarının perspektifini oluşturan değerleri kazandırmak olarak belirlenirken ikincisi ise değerler, bilgi, beceri ve yetkinliklerle bütünleşmiş bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Bilgi, beceri ve davranışların öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışıldığı değerlerin ve yetkinliklerin davranışlar arasındaki bağı ve bütünlüğü oluşturmalarının amaçlandığı ifade edilmektedir.¹⁷³

Millî Eğitim sistemi bilgi beceri gibi akademik hedefleri gerçekleştirmeyi hedeflemenin yanında bireylere insani ve toplumsal açıdan önemli olan değerleri benimsetmeyi ve bireylerin değerleri davranışa dönüştürmelerini de amaçlar. Çünkü değerler geçmişle gelecek arasında köprü vazifesi gören, temel insani vazifelerimizi oluşturan, hayatın problemleriyle başa çıkmada kaynak oluşturan gücün kaynağıdır. Eğitim sistemi bu değerleri kazandırma işlevini eğitim öğretim programları, eğitim öğretim ve öğrenme alanları, eğitim araç gereçleri, etkinlikler gibi eğitim sisteminin bütün organlarıyla yerine getirir. Öğretim programlarında da değerler ayrı bir öğrenme alanı olarak düşünülmemiş bütün eğitim ve öğretim programlarında yerini almıştır şeklinde açıklama yapılmaktadır.¹⁷⁴

Öğretim programlarında benimsetilmesi hedeflenen “kök değerler” ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı açıklanmaktadır.¹⁷⁵

¹⁷² DKAB Ortaöğretim Programı 2018, ss. 1-2.

¹⁷³ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 2

¹⁷⁴ DKAB Ortaöğretim Programı 2018, s. 2-3

¹⁷⁵ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 3

1.1.5. Örgün Eğitimde Din Öğretimi

En ayırıcı vasfı akletme ve eğitilebilme olan insan yaşamını devam ettirebilmek için eğitim vasıtasıyla öncelikle gerekli temel bilgileri, becerileri ve bilgiyi beceriye dönüştürmeyi öğrenir. Kendini ve çevresini tanır. Aynı zamanda sosyal bir varlık olan bu insan özdenetim sağlayabilmek, diğer insanlarla çevreyle olan ilişkilerinde bilinçli seçimler yapabilmek için önce aileden daha sonra da çevreden kişisel, toplumsal kültürel değerleri öğrenir. Bu değerleri içselleştirerek kendi değer yargılarını oluşturur ve ahlaki gelişimini tamamlar.¹⁷⁶ İnsanın hayatta kalabilmesi için eşyanın bilgisini edinme ihtiyacı kadar sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi ruhunu doyurabilmesi, aşırılıklarını törpüleyebilmesi ve otokontrol sağlayabilmesi için kutsalın bilgisine de ihtiyacı vardır. İnsan her toplumda ve dönemde bu ihtiyaçla hareket etmiş, kutsalıyla bağ kurmaya çalışmıştır. İnsanlık tarihine baktığımızda ilk eğitimin dini eğitimle başlaması, ilk eğitim kurumlarının dini kurumlar olması bu ihtiyacın bir göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Bireylere yeni bir dünya görüşü kazandırmak için ortaya çıkan dinlerin eğitim üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Dinlerin amacı iyi insan yetiştirerek dünya yaşamında bireysel ve toplumsal huzuru sağlamak böylece bireyleri dünya ve ahiret mutluluğuna ulaştırmaktır.¹⁷⁷ Dinin normlarının kişinin davranışlarını düzenlemesiyle de din ve eğitim ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Dinin özellikle emir, yasak, davranış, ahlaki erdemler, insan ilişkileri, toplumsal boyutuyla bireyden istediği davranışlarla eğitimin hedefleri birbiriyle paralel ve birbirini destekler mahiyettedir.¹⁷⁸

Aşkın bir varlıkla ilişkilendirilen din, toplumu oluşturan toplumun en önemli kurumları olan aile, ekonomi, siyaset, hukuk, eğitim gibi pek çok kurumla ve ahlaki değerlerle bir ilişki içindedir hatta iç içedir.¹⁷⁹ Bireyler ise bilinçli ya da bilinçsiz bu ilişkiyi devam ettirirler. Bireyin bütüncül bir şekilde yetişebilmesi için birbiriyle iç içe olan değerleri bütüncül ele almak, bu değerleri bireylere birbirini tamamlayacak şekilde bütüncül vermek gerekir. Birey bir taraftan eşya, çevre, düşünce ile ilgili

¹⁷⁶ Özden, ss. 92-93; Beyza Bilgin, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri” ss. 469-483, <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/49791/9768.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (3.06.2022)

¹⁷⁷ Çelikkaya, ss. 98-101.

¹⁷⁸ Gül, ss. 154-155.

¹⁷⁹ **Din ve Toplum**, ss. 95-96.

değerleri öğrenirken inanma değerini de tanımalıdır. Sadece din, sanat, yalnız ahlak eğitimi gibi parçalı bir eğitim olamayacağı gibi, yalnızca bilginin somutlaştırılmış halinden oluşan bir eğitim de sağlıklı olmayacaktır.¹⁸⁰

Eğitimin bireyi kültürleme olduğu kabulünden hareketle¹⁸¹ her nesil kendi değerlerini yeni yetişen nesile ve gelecek nesillere aktarmak ister. Birey de içinde bulunduğu toplumla bütünleşebilmek için yaşadığı toplumun değerlerini dil, din, sanat, vb. içselleştirerek toplumun bir organı haline gelebilir. Yani ancak kültürlenerek toplum içinde yaşamını sürdürebilir. Toplum da bireyi kendi parçası olarak kabul eder. Bu durumu sağlamak ise eğitimin görevlerindendir.¹⁸² Kültürün önemli bir kısmı dinden geldiğine göre, çocuğun sosyalleşmesinde din ve eğitim ilişkisi son derece önem arz etmektedir. İlkel ve politeist dinlerdeki mitolojik unsurlar, mitler, ritüeller semai, dinlere kadar dinlerin inanç, doktrin ve dogmaları hangi seviyede olursa olsun kültürün ve sosyal yapının önemli kaynaklarıdır. Bu olgular aynı zamanda inananlarını birleştiren bir harç görevi görür.¹⁸³

Dinlerde özellikle de kitabi dinlerde din-ahlak, değer, sanat ve kültür arasında da sıkı bir münasebet vardır.¹⁸⁴ Değerleri aşkın, içkin ve normatif olarak üçe ayıran Hilmi Ziya Ülken'e göre her içkin kültür şekli mutlaka aşkın kültüre dayanmak zorundadır. Toplumun düşünce sistemi, tekniği, sanatı kendi doğduğu toplumun din

¹⁸⁰ Ülken, ss. 299-301; Amerikalı Psikolog Abraham Maslow'a göre "Aşkın düşünce alanı ile bağlantısını koparmış bir eğitim, insan yaşamının anlamı hakkında söyleyecek önemli bir şeyi olmayan bir eğitimidir. Maslow, s.74.

¹⁸¹ Gökalp, ss. 27, 57, 113.

¹⁸² Gökalp, s. 113.

¹⁸³ Ünver Günay, **Din Sosyolojisi**, İnsan Yayınları. İstanbul, 1998, ss. 218- 219.

¹⁸⁴ Ş. Aydın, **Din Eğitimi Bilimi**, ss. 306- 309.

ve ahlakından beslenir.¹⁸⁵ Ortaya çıkan bilgi ise ancak toplumdaki bütün değerlerin ve birikimlerin toplamıdır.¹⁸⁶

Modern bilimlerin zemininde yer alan pozitivizmin kurucusu kabul edilen A. Comte üç hal kanunu'' dediği eğitim ve bilim sürecini teolojik, metafizik ve pozitif düşünce dönemi olarak değerlendirmiştir. Ona göre Teolojik döneme gelene kadar insanlık fetişizm ve politeizmden sonra monoteizme evrilmiştir.¹⁸⁷ Bu düşünce ise liberalizme ve liberalizmi besleyecek toplum ve birey eğitimine temel oluşturmuştur.¹⁸⁸ Comte'nin öncülük ettiği bu sistemde yani yeni dönemde vahiy gibi duyular alemini aşan bilgiye de vahiy kaynaklı dine de yer olmayacağı öngörülmüştür. Bu düşünceye göre bilgi pozitif bilimlerden ibarettir, din de insanlık dinidir. Doğal olarak eğitim de pozitif bilimlerin eğitiminden ibarettir. 20. yüzyıla gelindiğinde ise pozitivist düşünce ve eğitime karşı çıkan Karl Mannheim, Hans H.C. Gadamer, M. Weber, M. Heidegger, A. O. Hirschman, Dilthey, Wittgenstein gibi düşünürler ise bilginin ancak toplum, insan-kültür eğitim etkileşiminde ortaya çıkabileceğini öne sürmüşlerdir.¹⁸⁹

İnsanlığın geldiği noktada hem bireyin hem toplumun hem de tabiatın dinin katkısına olan ihtiyacı yok olmamıştır. Kaldı ki pozitif denilen bilimler de sabit

¹⁸⁵ Ülken, s. 21 Ülken, teknik, sanat, fikir gibi değerleri içkin değerler olarak adlandırmaktadır. Dil, hukuk ve iktisat gibi değerleri normatif değerler, din ve ahlakı ise aşkın değerler olarak değerlendirir. Tabiatla bulunan malzemeye aletler, makineler yaparak teknik kültürü oluşturur. Çeşitli maddelere, renklere, seslere duyguları katarak sanat ortaya çıkarır. Gözlem, tecrübe, akıl yürütme ve muhakemeye bilgi ve kavram sistemleri kurar. Yani içkin değerler duyular, duygular, kavramlar kullanılarak bilinç, tabiat ve zihin verimlerini kullanarak elde ettiği şeylerdir. Ülken aşkın değerleri insan olarak başkası ve başka alemle dünyada veya dünyadan ayrıldıktan sonra kurduğu ilişkiye bağlar. Normatif değerlerin ise içkin ve aşkın bütün değer yaratışlarının değişiminde, karşılaşmasında, ifadesinde ölçü ve norm vazifesi gördüğünü söyler. Çocuklar el, kafa, tabiat ve çevredeki malzemeyi kullanarak ilk öğrenilen değer olan içkin değerleri öğrenir. Alet yapmayı öğrenir ve çevreyi tanır. Kısacası hayatını devam ettirecek en temel bilgileri edinir, mesleğe hazırlanır. Daha sonra ise aşkın değerler de öğrenim alanına girer. Ülken'e göre aşkın değerler bilme alanını aşan inanma ile ilgilidir. Ahlakî erdemlere bağlılık, dinle ilgili, inanmayla ilgilidir. "Her ahlak ve her din kendi doğduğu kültürün tekniği, sanatı ve fikri ile yakından ilgilidir. Nitekim bir kültür gelişmesinde inancın doğurduğu aşkın kültür şekillerine dayanmayan bir içkin kültür şekli de olamaz. Yani her teknik, her sanat her fikir kendi doğduğu kültürün ahlakı ve dini ile ilgilidir." Bkz. Ülken, ss. 21, 298-301.

¹⁸⁶ Sabri Ülgener, **İktisadi Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası**, Derin Yayınları, no:76, Toplu Eserler Dizisi 2, 2006, İstanbul, s. 14.

¹⁸⁷ Günay, s. 223; **Türkiye'de Eğitim Sorunu, Toplumsal Aktörlerine Göre Eğitim Sorunlarına Bakış**, Türk Eğitim Sen. Ankara, 2007, s. 32; Ayrıca bkz. Auguste Comte, *The Progres Civilization Trought Three States*, **Social Change**, edit. Amitai and Eva Etzioni, Basic Books Newyork-London 1964.

¹⁸⁸ Frederich Albert Lange, **Materyalizmin Tarihi ve Günümüzdeki Anlamının Eleştirisi**, 2. Cilt, Çev. Ahmet Arslan, Sosyal Yayınları, 1998, İstanbul, s. 356.

¹⁸⁹ **Türkiye'de Eğitim Sorunu**, s. 41.

kalamamaktadır. Bilim tarihine bakıldığında sürekli yeni kuramlar, formüller ve sistemlerin keşfedilmesi buna en güzel örnektir. Salt maddeye sarılan manevi yönü eksik kalan insanın problemlerle baş etmesi daha zor olmaktadır. Son yüzyıllarda özellikle Batı medeniyetinin salt ilme maddeye ve akla dayalı oluşturduğu sistemler bireyler ve toplum üzerinde etkili olmuştur. Bu ülkelerin elde ettiği maddi refah, sahip oldukları, teknoloji ve bilgi gibi olanakların yanında sosyal ilişkiler zayıflamış ve bireyler yalnızlaşmıştır. Psikolojik sorunlar, israf, tatminsizlik, ben merkezlilik, intiharlar ve benzeri pek çok problem ise devam etmektedir. Çünkü manevi gelişme zihni gelişmeden soyutlanamaz. Sadece manevi gelişmeyi esas alan, bütün bilgileri nistan çıkarmaya çalışmak skolastik düşünceye ve zihin tembelliğine, fiziki alemi ve bilimi göz ardı etmeye hatta nassı da layıkıyla anlamamaya yol açar. Sadece zihni yani pozitif bilimsel gelişmeyi esas alıp manevi bilimlere yok saymak da günümüzde bazı toplum ve sistemlerde olduğu gibi her şeyi maddeye indirgemek de tek kanatla uçmak gibi pek çok problemin yanında kişinin yeteneklerinden bir kısmının ziyan olmasına yol açmaktadır.¹⁹⁰

Örgün eğitimin en önemli hedeflerinden biri bireyin kendini gerçekleştirmesi olduğuna göre örgün eğitimin bir boyutu olan din öğretimi bireyin kişilik gelişiminde, özgürce ahlaki kararlar alabilmesinde yardımcı olacaktır. Eğitimin amaçlarından bir diğeri de bireyin sosyalleşmesi ve sosyal bütünleşmedir.¹⁹¹ Kültürün ve toplumsal değerlerin mihenk taşı olmuş dinden soyutlanmış bir eğitimin bunu gerçekleştirmesi mümkün görünmemektedir. Dinin ve eğitimin hedefleri aynı amaca hizmet etmektedir. Eğitim de din de insanı terbiye ederek belli bir hedefe ulaştırmayı amaçlamaktadır.¹⁹²

Örgün eğitim tarihi boyunca da din ve ahlak öğretiminin desteğine ve din ve ahlak öğretimine önemli bir yer ayrılmıştır. Önemli bir birikime sahip olan din ve ahlak bireyin kişisel gelişiminde, ruh sağlığının korunmasında yani bütüncül olarak yetişmesinde ve yaşama hazırlanmasında birey ve toplum için önemli katkılar sunmuştur.¹⁹³ Çocuğun gelişim özelliklerine bakıldığında da bedensel, duyuşsal ve ruhsal özelliklerinin ayrı ayrı geliştirilmesi değil bir bütün içerisinde bir arada ele

¹⁹⁰ Parlador, ss. 67-68; Osman Eğri, Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, **AÜİFD**, Cilt XLIV (2003) Sayı 1, ss.271-291.

¹⁹¹ Sosyal bütünleşme için bkz. Günay, ss. 313-320.

¹⁹² Altaş ve Arıcı, s. 69.

¹⁹³ Kerim Yavuz, **Günümüzde Din Eğitimi**, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları: 1, Adana 1998 s. 61.

alınması ve geliştirilmesi gerekmektedir.¹⁹⁴ Gelişim psikolojisi ancak bu şekilde kişinin kendisini gerçekleştirebileceğini belirtmektedir.¹⁹⁵

Ülkemizde örgün eğitim sistemi içinde yer alan din öğretimi insani, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefi ve hukuki olmak üzere altı boyutta temellendirilmiştir. Din öğretiminin vizyonu Atatürk ilke ve inkılaplarını, temel demokratik değerleri benimseme, insan haklarına saygı, bilgiyi oluşturma ve kullanma, sosyal katılım becerisi, dini doğru anlama ve yorumlama, İslâm dinini ve onun ahlak anlayışının kültür üzerindeki etkisini tanıma, diğer dinleri tanıma, diğer inanç mensuplarının inancına ve kültürüne saygılı ve anlayışlı olma gibi temel özelliklere sahip vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlenmiştir.¹⁹⁶

Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretimi **Madde 12 – (Değişik: 16/6/1983-2842/4 md.)** “Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” Şeklinde Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yerini almaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 31/03/2005 tarih ve 16 sayılı kararıyla 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Programı’nda öncelikle örgün eğitim kurumlarında yer alan din öğretiminin bir bilgi verme vasıtası olmasının yanında insanın bilgiyi elde etme ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olması gerektiği belirtilmektedir. Bu gerçekleştirilirken de insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı ilkelerinin daima göz önünde bulundurulacağına dikkat çekilmektedir. Programda “Niçin Okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi?” başlığıyla “Birincisi okulun genel öğretimdeki amacına ulaşmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi nasıl katkıda bulunabilir? İkincisi de bu katkı ne derecede gereklidir ya da kaçınılmazdır?” konuları ele alınmıştır.

2010 yılında İlköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için hazırlanan DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda DKAB dersinin amaçları şöyle belirlenmektedir; “bu derse ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla;

¹⁹⁴ Keyifli, s. 119.

¹⁹⁵ Özyılmaz, s. 189.

¹⁹⁶ Tuğrul Yürük, **Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2011, (Program Anlayışları) 2011, ss. 164-165.

- 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış,
- Çağın gerektirdiği donanıma sahip, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı,
- Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenmekten zevk alan, dinî kavramları doğru kullanan, kendini etkili biçimde ifade eden, iletişim kuran, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren,
- Dinî bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş,
- Kendini, toplumu, kültürel mirasını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan temel dinî bilgiler ve yaşam becerilerine sahip,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu,
- İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dini doğru anlayan ve yorumlayan,
- İslam dininin inanç, ibadet, ahlak değerleri ile insani ve kültürel mirasını öğrenen,
- İslam dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler ile ahlak üzerindeki etkisini dikkate alan kendi dininden ve başka dinlerden olanlara anlayışlı davranan ve diğer dinleri tanıyan, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar dinî kavramlara hâkim,
- Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen,
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yetişmesine katkıda bulunmaktadır.¹⁹⁷ Şeklinde Türkiye Cumhuriyeti'nde yetiştirilmek istenen insan tipine din ve ahlak öğretiminin katkıda bulunmasının beklendiği görülmektedir. Bu nedenle din öğretimine örgün öğretim içinde gereken yerin verilmesi zaruridir. Din öğretiminin eğitim biliminin ve diğer insani bilimlerin verileriyle, genel eğitimle iş birliği içinde gerçekleştirilmesi kaçınılmaz görünmektedir.

2010 yılı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programında eğitim öğretimdeki gelişmelerin takip etme, bilgi üretme, bilgiyi

¹⁹⁷ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2010, ss. 7-8

kullanma, hayat boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmenin önemine vurgu yapılırken diğer derslerle birlikte “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinde de bu becerilerin kazandırılmasının önemi belirtilmektedir.¹⁹⁸

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programı hazırlanırken biyolojik, sosyal, kültürel ve ahlaki bütün yönleriyle bir bütün olduğu düşünülen insanın eğitimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alındığı belirtilmektedir. Programda öğrenciyi öğrenme ve bilgi üretme süreçlerinde etkin kılan program geliştirme yaklaşımı ve din kültürü alanının bilimsel kriterleri olmak üzere iki temel hususun dikkate alındığı belirtilmektedir. Belirlenen iki husus eğitimsel yaklaşım ve din bilimsel yaklaşımlardır.¹⁹⁹

Programda din kültürü ve ahlak bilgisi dersiyle ilgili olan kavramların, din ve ahlakla ilgili olan bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasında ve bu kavramlar temel alınarak davranışların geliştirilmesinde, davranış ve bilgiler arasında ilişki kurulmasında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenmenin esas alındığı belirtilmektedir.

*“Kavramsal yaklaşım, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyut düşünebilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla dinî ve ahlaki kavramların geliştirilmesinin yanı sıra bazı önemli becerilerin (problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi de hedeflenmiştir.”*²⁰⁰

Öğrencinin bu kavramları yorumlayarak düşüncelerini oluşturması öğrendiklerinden hareketle dini ve ahlaki yeni kavramlar, değerler geliştirmesi, açıklaması problem çözme becerisi edinmesi ve bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırabilmesi için gerekli imkanların sağlanmasının hedeflendiği de ifade edilmektedir.²⁰¹ Aynı programda din ve ahlakla ilgili konuların öğrenilmesinde ders içi ve diğer alanlardaki disiplinlerle ilişkilendirilerek bilgiyi bir bütün olarak değerlendirme ve kullanışlı hale getirme hedefi de zikredilmiştir.

¹⁹⁸ **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.** Devlet Kitapları Müdürlüğü, MEB. Ankara, 2010, (DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2010) s. 2

¹⁹⁹ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, ss. 9-10

²⁰⁰ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, ss. 9-10.

²⁰¹ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, ss. 9-10.

DKAB dersinin amacı öğrenci de değer oluşturmak, bireyin zihni ve manevi yönünü bir arada geliştirmesine yardımcı olmaktır. Fakat bu kazanımın bir tek dersten beklenmesi de yanlış olacaktır. Eğitim bir bütün olmalı, dersler birbirini destekleyecek şekilde planlanmalıdır. Derslerin birbirini desteklemediği, olumsuzladığı durumlarda dersin hedefinin gerçekleşmesi zorlaşmakta ve öğrencinin kendi içinde çelişkiye düşmesine sebep olmaktadır.²⁰²

Ülkemizde örgün öğretimde din öğretiminin yeri hala konusu tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu tartışma ve çekişmeler ise ülkemizin Tanzimat’tan beri rehber edindiği Batı ülkeleri örnekliğinde gerçekleşmektedir. Fakat vatandaşlarının büyük çoğunluğunun inancı olan İslam dininde Batı ülkelerinin çoğunda halihazırda din eğitiminde pay sahibi olan kilise gibi bir kurum olmadığına göre din öğretimi örgün eğitimin bir boyutu olarak var olmak zorundadır.

Din öğretimi gerekli mi, din öğretimi laiklikle çelişir mi, din öğretimi zorunlu mu olmalı, seçmeli mi gibi tartışmaları bir yana bırakıp, her birey yeterli din bilgisini, din, kültür, sanat doğa ilişkisiyle ilgili temaları bilimsel yöntemlere uygun olarak almak zorundadır. Bu öğrenimin bir ders içine hapsedilmesi, diğer ders ve etkinliklerde dinden bağımsız hatta dinle çatışır bir tarzda öğretilmesi eğitimin bütünlük ilkesine ters düşmektedir. Ayrıca bilgi ve iletişimin önem kazandığı dünyamızda eğitimin bütünlüğü içinde yer verilen çoğulcu bir din, ahlak ve din kültürü öğretimi aynı zamanda evrensel kültüre ve dünya vatandaşlığına da katkı sağlayacaktır.

1.1.6. Örgün Eğitimde Din Öğretiminin Özel Amaçları

Dinin insanın ölümden sonrasını hedef alan bir yönü olduğu gibi dünya yaşamını hedef alan dolayısıyla insanın bütün yönlerini kuşatıcı bir özelliği vardır. Din bireylerin hayatını anlamlandırma, bireyi özgürleştirme, bir yere ait olma, kendini bir kültüre yerleştirme gibi bireyin benlik gelişiminde önemli bir pay sahibidir Din insanda bir yaşam felsefesi, dünya yaşamına bakış açısı ve gelecek hedefi oluşturmak

²⁰² Din öğretimini diğer derslerin içinde öğretilmesinin zaruretinden bahseden Nurettin Topçu “...din öğretimini insan ruhunun ulaşmak istediği bütün ideal sahalarında hakikat, sanat ve ahlak sahalarında yapmak zarureti vardır. Dini kültür muayyen mevzulara ve yalnızca bir dersin sınırları içerisine hapsedilemez...” değerlendirmesini yapmaktadır. Nurettin Topçu, **Türkiye’nin Maarif Davası**, Dergâh Yayınları, 32. Baskı, İstanbul, 2018, s. 148-149.

ister. İnsan yaşamının her alanında, insanın aşırılıklarını törpüleyerek, fitratındaki güzel eğilimleri ortaya çıkarıp geliştirerek, insanın mutlu olacağı bir toplum ortaya çıkarmayı hedefler.

Din toplumda bir arada yaşayan bireyleri kaynaştırma, ilişkileri düzenleme, davranışları kontrol etme ve milli bir kimlik oluşturarak toplumun devamlılığını sağlamak görevlerini üzerine barındırmaktadır.²⁰³ Dinin kabulleri ve ahlaki ilkeleri toplumda bir arada yaşayan bireyleri kaynaştırma, ilişkileri düzenleme, davranışları kontrol ederek toplumsal huzurun adaletin devamlılığını sağlama görevlerini sağlamayı hedefler.²⁰⁴ Sosyal ve tabii çevreye yaklaşımda da bu ilkelerin önemli katkısının olacağı göz ardı edilemeyecek bir realitedir.

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri bireyde milli kimlik oluşturmak ve milli bir kimlik etrafında toplumu kaynaştırmak ve toplumun devamını sağlamaktır. Milli kimliğin oluşabilmesi ise toplumun milli değerlerinin bireye benimsetilmesiyle mümkün olabilir. Milli kimlik kazanamayan bireyler kaçınılmaz olarak toplumuna yabancılaşır. Milli değerlerin de önemli bir bölümü dinden gelmektedir.²⁰⁵ Dinin hayatın dışında bir düşünce olduğuna karşı çıkan İsmail Hakkı Baltacıoğlu dinin pozitif gerçeklerin içinde ya da dışında değil, pozitif gerçekle yan yana olduğu yorumunu yapmaktadır. Din olmadan milli kişiliğin gelişemeyeceğini, bir toplumun kalkınabilmesinin din, dil ve sanatın kalkınmasına bağlı olduğunu belirtmektedir.²⁰⁶

Din medeniyetler ve kültür kimliklerinin oluşmasında da en önemli unsurdur.²⁰⁷ Batı dünyası dendiğinde Hristiyanlık inancına ve kültürüne sahip milletler, İslam dünyası denildiğinde İslam inancının ortaya çıkardığı kültürel milletler akla gelmektedir. Yine Türk toplumunun medeniyet kurucu rolü ve bilgi anlayışı 10.

²⁰³ Gökçe, s. 192

²⁰⁴ Gökçe, s. 81

²⁰⁵ Çelikkaya, s. 161

²⁰⁶ “Gözünüzü açın! Dinsizce milliyetçi olmak elinizde değildir. Şu gerçeği hiç unutmayın ki dinin kutluluğu gibi korkunçluğu da kuvvetinden gelir... Din teknik gibi insanın yalnız aklını, sanat gibi yalnız gönlünü, saran bir şuur değil, insanın bütün benliğini saran bir şuurdur. Kansıız yaşanamayacağı gibi dinsiz de yaşanamaz...” Kanın damarda dolaşması ve dışarı taşmaması gerektiği gibi dinin de kendi mecrasında akması ve politikaya bulaşmamasını da belirtmektedir. İ Hakkı Baltacıoğlu, “Dine Doğru”, A. Ü. İlahiyat Fakültesi. Dergisi, 1957, Cilt. VI, Sayı I-IV, ss. 44-60

²⁰⁷ Medeniyetler çatışması tezinin sahibi Samuel Huntington soğuk savaş sonrası çatışmaların artık ideolojiler ve milli devletler arasında değil medeniyetler arasında olacağını savunmaktadır. Huntington, Arnold Toynbee gibi farklı medeniyet ve kültürleri din ekseninde açıklar. İnsanlığı İslam, doğu veya batı Hristiyan gibi din medeniyet kimliğine göre sınıflar. Bkz. İnalcık, Özdeşleşme Süreci, ss. 351-358; Çelikkaya, ss. 184-185

ve 11. yüzyıllardan itibaren maddi ve manevi kültür öğelerinin tamamın göz önüne alınmasıyla ortaya çıkmıştır. 11 Eylül saldırılarından sonra ortaya çıkan çatışmalar ve toplumların dini kimliklere göre konumlandırılması din-medeniyet- kimlik ilişkisinin bir göstergesidir.²⁰⁸

Modern toplumların okullarında dinin yer alabilmesi için çeşitli çözümler üretilmiştir. Öncelikle niçin din öğretimi, din öğretiminin bireyin kendini gerçekleştirmesine ve gelişmesine nasıl bir katkısı var, genel eğitimi tamamlayıcı bir fonksiyonu var mı, din eğitimi ihmal edilirse okulun işlevinde bir eksiklik olabilir mi sorularının cevapları aranmıştır. Bu konuda genel olarak üç amaç ileri sürülmüştür:

İnsani amaç: İnanılan dinin insanın yeryüzündeki varlığına varlık anlayışı açısından açıklık getirmek, yorum kazandırmak.

Kültürel amaç: Önemli bir bölümü dinden gelen mirası, tarihi kültürü yeni nesile aktarmak.

Toplumsal amaç: Davranışlarımızla sorumlu olduğumuz çevreye, dini ahlakla bütünleşerek bakmak.²⁰⁹

Örgün öğretimdeki din öğretiminin hedefleri şu şekilde özetlenmektedir:

1. Kendini gerçekleştirmede dinin katkısından yararlanma,
2. Toplumsal hayatın dinî boyutuna uyum sağlama,
3. Dinin evrensel boyutunu kavrayabilme,
4. Dini aslına uygun olarak doğru öğrenme,
5. Kültürün dinî boyutunu algılayıp benimseyerek onu ilerletecek güce sahip olma,
6. Ahlaki alanda dinin katkılarından faydalanma,
7. Dinin ya da dinlerin tarihi tecrübesinden ve birikiminden yararlanma,
8. Bedensel, ruhsal, zihinsel ve ahlaki alt yapılarını uyumlu şekilde geliştirme,
9. Tam bir sorumluluk bilinci kazandırma,
10. Özgürlüğü doğru olarak kullanma,
11. Toplum hayatına sorunsuz (doğru) katılma,
12. Kişiliğin gelişmesini sağlama,

²⁰⁸ Türkiye’de Eğitim Sorunu, 2007, s. 47

²⁰⁹ Geniş bilgi için bkz. Mustafa Önder, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine”, **Dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)**, Bahar 2013, Cilt:1, Yıl:1, Sayı:1, ss. 24-40.

13. Bunları davranış haline getirip, kişisel hayatına, topluma ve bütün insanlara yansıtma ve bunu bilinçli olarak yapma.”²¹⁰

Modern çağın devletleri din öğretimini aynı zamanda insan hakları, laiklik, vatandaşlık, sosyal haklar ve görevler bağlamında değerlendirilmeye ve örgün öğretimde yer almasını desteklemeye başladılar.²¹¹ Ülkemizde de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün eğitim öğretim faaliyetlerini tek çatı altında toplayan devlet vatandaşın din eğitimi ihtiyacını da örgün eğitimin bir boyutu olarak gerçekleştirmeye başladı.²¹² Örgün öğretimin bir boyutu olan din öğretiminin hedefini ve çerçevesini Beyza Bilgin şöyle çizmektedir:

*“Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan din ideolojik bir öğretim değil fakat öğrencilerin gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedefleyen bir öğretimdir.... Okul öğrencilere, İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dini açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul din ile ilgili sorular yokmuş gibi davranamaz...”*²¹³

Cemal Tosun da örgün eğitimde din öğretiminin hedefini “yetişmekte olan gence din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşüncelerini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmek”²¹⁴ olarak belirtmektedir.

Fiziksel, sosyal, psikolojik, ruhsal, duyuşsal çok yönlü bir varlık olarak eğitim sürecine dahil olan insanın bütün yönlerinin sağlıklı bir şekilde desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. “Din öğretiminin hedefi bireyin duyuşsal alanına etki ederek inanma eğiliminde onu desteklememek, sosyal ve üstün yeteneklerinin gelişiminde onu desteklemektir.”²¹⁵ Din ve ahlak öğretimi alanının amacı ise insanın fıtratında var olduğu kabul edilen inanma yeteneğinin farkına varmasını sağlamak, manevi ihtiyaçlarını karşılayabilmesine aracılık etmektir. İnsanda inandığı değerlerini yaşamına taşıyabilme din ve dini kültürle sağlıklı ilişki kurma yeteneği geliştirmektir.

²¹⁰ Çekin, Din ve Eğitim, s. 43

²¹¹ Emine Keskiner, “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri” M. Ü. **İlahiyat Fakültesi Dergisi** 38 (2010/1) (Bir İnsan Hakkı Meselesi), s. 6

²¹² Süleyman Akyürek, “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve” **Din Eğitimi El Kitabı**, Ed: Recai Doğan ve Remziye Ege, 4. Baskı, Ankara, 2016, s. 95

²¹³ Bilgin, Din Eğitimi, s. 67

²¹⁴ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 159.

²¹⁵ Parladır, ss. 67-68.

Bu eğitim bireyi bir dinin dindarı yapma manasında değil, bireyi dinle buluşturmak din konusunda sağlıklı bilgi edinmesine yardımcı olmaktır. İnanıp inanmamak ya da inancının gereğini yerine getirmek ya da tam tersi davranmak bireyin kendi tercihi içindedir²¹⁶ Örgün öğretim sürecinde çocuğun gencin kendi dini ve diğer dinler hakkında alacağı sağlıklı, yeterli ve dengeli bir din öğretimi aynı zamanda diğer bireyler ve kültürlerle iş birliği ve barış içinde yaşamasına katkıda bulunacaktır.²¹⁷

1.2. TÜRKİYE’DE DİN VE AHLAK EĞİTİMİ ÖĞRETİMİ ALANI

Öğretim programı okul ya da okul dışında bireye kazandırılması hedeflenen dersin öğretimiyle ilgili etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır.²¹⁸ Öğretim programları dünyada meydana gelen değişimler, eğitim anlayışı, eğitimden beklentiler, ihtiyaçlar, ideal birey algısı gibi pek çok gelişmeye paralel olarak değişmekte ve yeniden belirlenmektedir. Ülkemizde de içinde bulunduğu konjonktürle beraber öğretim, özellikle de din öğretimi programları pek çok kez değişime konu olmuştur.

İslam dininin öğretime konu edilmesinden sonra oldukça uzun bir dönem İslam dinini kabul eden toplumlarda geleneksel dini eğitim hâkim olmuştur. Medreselerin kurulmasıyla daha sistematik bir eğitime geçilmiş olsa da hâkim öğretim türünü hatta eğitimin omurgasını dini eğitim oluşturmıştır. Tanzimat döneminden sonra dinin eğitimdeki hakimiyeti zayıflamaya başlamıştır. Modernleşme gayesiyle açılan Batı tipi okullarda modern yöntemlerle ele alınan derslerin yanında din öğretimi yine klasik İslam din eğitimidir.

Din öğretimin hedefi de bu dönemin devlet politikasıyla beraber değişmeye başlamıştır. Tanzimat’a kadar “dindar bireyler yetiştirilmek amaçlanırken Tanzimat’tan sonra amaç yapılan yeniliklere uyum sağlayabilen vatanperver bireyler

²¹⁶ Ş. Aydın, **Din Eğitimi Bilimi**, ss. 57-58.

²¹⁷ Bkz. M. Şevki Aydın, “Barış/Uzlaşma Kültürü ve Din Eğitimi” ss. 114-123, **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, 26-27 Mayıs 2001 (Uzlaşma Kültürü), Adapazarı, (Ed. Suat Cebeci), Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002; Ayrıca Bkz. Mehmet Bahçekapılı, Batılı Ülkelerde Din Eğitiminin Kültürlerarası Barış ve Hoşgörüyü Olan Katkısı Üzerine Bazı Değerlendirmeler, Marmara Üniversitesi **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı:21, İstanbul, 2011, (Bazı Değerlendirmeler) ss, 129-152.

²¹⁸ Özcan Demirel, **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, 2006, (Eğitimde Program Geliştirme), 9. Baskı, s. 6.

yetiştirilmesinde dinin etkisinden faydalanmaktadır. Cumhuriyet’le birlikte dine dayalı devlet anlayışı terkedilip, akıl ve bilime dayalı devlet anlayışı benimsenince eğitim de bu anlayışla şekillenmiştir.²¹⁹ Cumhuriyet eğitiminin yol haritasını belirleyen Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda genel eğitimle birlikte yer alan din eğitimi-öğretimi için bir değerlendirme yapan Cemal Tosun bu kanunla Cumhuriyetin din eğitimini bir kamu hizmeti olarak değerlendirdiğini, bilim merkezli eğitim anlayışı ile vicdan merkezli din anlayışının sonucunda, din eğitimi ve öğretiminin yerinin milli eğitim sisteminin içinin ve mektepler olduğunu belirlemiştir yorumunu yapmaktadır.²²⁰

Cumhuriyet dönemi din eğitimi uygulamaları genellikle üç bölüme ayrılarak incelenmektedir. Birincisi 1924-1946 yılları arasındaki tek parti dönemidir. Tevhid-i Tedrisatla din eğitimi kurumlarına son veren Cumhuriyet yönetimi din öğretimine Milli Eğitim okullarında yer vermiştir. Öncesiyle kıyaslandığında öğrenim süresi ve ders sayısı açısından oldukça azalmış, din eğitimi programı konuları ise daha detaylı ifade edilmiştir. Din eğitimi konuları arasında bir ilişki bulunmaz program dersler ve derslere göre konuların dağılımı şeklindedir.²²¹ Bu dersin ele alınış yöntemi önceki geleneğin devamı şeklindedir. Nakilci, öğretmen ve konu merkezli, bir dini ya da mezhebi benimsetme amacı taşıyan, Batı’da “Confessional” adı verilen İslam din eğitimidir.

Cumhuriyet Dönemi’nin ilk programı olma özelliğini taşıyan “İlk Mektepler Müfredat Programı”nda önceki programda ayrı olarak yer alan “Kur’an-ı Kerim ve Malumat-ı Diniye” dersleri birleştirilerek “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adını almıştır.²²²

²¹⁹ Yürük, Program Anlayışları, s. 273.

²²⁰ Cemal Tosun, “Türkiye’de Eğitimin Laikleşmesi ve Din Öğretimi”, **Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu**, Türkiye Dinler Tarihi Derneği, Ankara, 2008, (Eğitimin Laikleşmesi) ss. 228-287.

²²¹ Adil Türkoğlu, “Cumhuriyet döneminde İlköğretimin Gelişimi” **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu**, Haz. Alper Parlak, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Ankara, 2010 (İlköğretimin Gelişimi) ss. 79-80; Hayrünisa Alp, **Meşrutiyetten Cumhuriyet’e Türkiye’de İlköğretim ve Müfredat Programları (1913-1936)**, Nobel Bilimsel Eserler, İstanbul, 2017, (Türkiye’de İlköğretim), s. 34-35; Recai Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Bildiri ve Tartışmalar**, 28-30 Mart 2001 İstanbul. M.E.B. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü 2. Baskı, Ankara, 2004, (Program Anlayışları, ss. 611-646.

²²² Doğan, Program Anlayışları, s. 613.

1926’da yenilenen İlk Mektepler din dersi programında din öğretimi yaklaşımı aynı olmakla birlikte Cumhuriyeti’n eğitim felsefesinin programa yansımaya başladığı görülmektedir.

“Bugünkü Türklerin dini, hayırlı insan olmak, çalışmak, İslamlık taassubu meneder, din sahtekarlığına riya namı verilir, İslam dininde akıl her şeyin üstündedir, aklın kabul etmediğini din kabul edemez, beşerî işlerde akıl ve ilim hakimdir, İslam dini dünyevi işlerde aklın ve ilmin hakimiyetini kabul eder, İslam’da Allah ile kul arasında vasıta yoktur, her millet Allah’a kendi diliyle hitap eder, şükür dualarını kendi diliyle yapar.”²²³

gibi rasyonel bir din anlayışı ve dinin dünyaya dönük faydalarının öne çıkarıldığı görülmektedir. Mahmut Zengin programdaki “...ahlakın emrettiğini İslam dini de emreder, ahlakın fena gördüğünü İslamlık da fena görür...” şeklindeki ifadeleri, Cumhuriyeti’n dinden bağımsız yeni bir ahlak anlayışı oluşturma politikası olarak yorumlamaktadır.²²⁴

Bu programdaki en önemli yenilik ise yöntem konusundadır. Önceki programa göre öğrencinin öğrenim sürecinde daha aktif rol alması esas alınmıştır. Yine bu süreçte çevre koşullarının dikkate alınması şeklinde yakından uzağa eğitim öğretim ilkesi benimsenmiştir. Bu programdaki dikkat çeken bir diğer gelişme de din öğretiminin konferans şeklinde verileceğidir.²²⁵ Böylece din öğretiminin ders statüsünü kaybetmeye başladığı görülmektedir.

1930 şehir ilkokulları din dersi programında daha önceki programlarda yer alan Kur’an-ı Kerim öğretimi, İslam inanç ve ibadet esasları gibi temel dini konular çıkarılmıştır. Bu konular yerine “İslam dininde her şahıs kendi itikadından ve işinden mesuldür. Başkalarının imanına karışmaya kimsenin hakkı yoktur, İslam dininde çalışmak asıldır...tembellik ve miskinlik İslam dinince yasaklanmıştır, İslam dini taassubu meneder, aklın kabul etmediğini din kabul edemez, İslam dininde Allah ile kul arasında vasıta yoktur” gibi Cumhuriyet rejiminin hedeflediği seküler eğitim politikasının din dersi üzerindeki etkisi ve Cumhuriyet’in yetiştirmek istediği insan

²²³ Maarif Vekâleti, **İlk Mektep Müfredat Programı** (İstanbul Devlet Matbaası, 1930), s. 229.

²²⁴ Mahmut Zengin, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)**, Cilt: XIX, Sayı: 36 (Aralık 2017), (Eğitim Politikaları), s. 122, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388454>, (22.03.2023); Ayrıca bkz. Cemil Osmanoğlu, Ders Kitaplarına Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Anlayışı, **International Journal of Social Science** Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2561> Number: 31 , p. 265-285, Winter II 2015.

²²⁵ Doğan, Program Anlayışları, ss. 615-616.

tipinin dinle ilişkisi belirginleşmeye,²²⁶ ve programdaki ifadelerin Türkçeleşmeye başladığı görülmektedir.²²⁷

1946'dan sonra gündeme gelen din dersi programları siyasi bakış açısı ve “nasıl bir din eğitimi” yerine “niçin din eğitimi” tartışmaları çerçevesinde şekillenen programlardır. Bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve ahlaki gelişim basamaklarını dikkate alınmadan hazırlanan bu programlar dinin daha çok teorik bilgilerini ve ahlak yönünü önceleyen ilmihal dersi görünümündedir. Bu durum dersin yöntemini de belirlemiş²²⁸ öğretmen ve konu merkezlik hâkim olmuştur.²²⁹

1949 yılında yeniden öğrenim hayatına giren seçmeli din dersinin programı “önceki programlar gibi konular listesi şeklindedir.” Programın içeriği ise gündelik hayatta ihtiyaç duyulan klasik ilmihal bilgilerinden ibarettir.²³⁰ Daha rasyonel bir din öğretimi hedeflenmiştir. Program Yürük'e göre idealist ve realist felsefelere dayanan esasicilik²³¹ ve daimicilik²³² eğitim akımlarının etkisi altındadır. Bu programda önceki programda olduğu gibi İslam dininin yalnız ahiret için değil hiç ölmeyecekmiş gibi dünya için de çalışmayı gerektiren, hoşgörülü bir din olduğunu, öğrencilerin taassuptan, batıl fikirlerden uzaklaştırılması gerektiğini belirtmektedir.²³³ 1950'li

²²⁶ M. Zengin, Eğitim Politikaları, s. 122; Bkz: **Maarif Vekâleti, İlk Mektep Müfredat Programı 1930**, ss. 229-231.

²²⁷ Yürük, Program Anlayışları, s. 89.

²²⁸ Doğan, Program Anlayışları, ss. 29-30.

²²⁹ Yürük, Program Anlayışları, s. 102.

²³⁰ Bilgin, Din Eğitimi, ss. 59-60.

²³¹ “**Esasicilik**, bir felsefeye bağlı olmaktan çok doğrudan doğruya bir **eğitim hareketi** olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitim felsefelerinden kabul edilen esasici eğitim felsefesine göre eğitimin amacı, **kültürel mirasın aktarılması yoluyla toplumu değiştirmeden korumaktır.**” Bkz. Ömer Yıldırım, “Esasicilik Nedir” <https://www.felsefe.gen.tr/esasicilik-essentialism-nedir-ne-demektir/> (12.04.2023)

²³² “**Daimicilik** akıllı ön plana çıkaran ve insan doğasının en iyi yanını akıl olarak gören **eğitim felsefesi** akımıdır. Daimicilik temsilcisi düşünürler, eğitimin evrensel nitelikteki belli gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde dururlar. **Daimicilik** akımına göre insanın doğası ve ahlaki ilkeler değişmez. İnsanların bu değişmez ebedi gerçeklere göre yetiştirilmesi gerekir. Eğitim sağlam ve doğru karakterli insan tipi yetiştirme işiyle meşgul olmalıdır Bu bağlamda eğitimin görevi değişmeyen **kültürel ve evrensel değerleri öğrencilere aktarmaktır.** Öğrencinin özgürlüğü söz konusu bile değildir. Amaç kurallara uyan zeki, akıllı ve terbiyeli bireyler yetiştirmektir Bireylerin doğrulara yalnızca akıllarını kullanarak ulaşabileceklerini savunan bu anlayışın en önemli amacı, akıllı bireyler yetiştirmektir. İnsan doğasının en iyi yanı “**akıl**”dır. Bu nedenle, eğitimde insan zihninin gelişmesine (entelektüel eğitime) önem verilmesi gerekir” Ömer Yıldırım, “Daimicilik Nedir” <https://www.felsefe.gen.tr/daimicilik-prennialism-nedir-ne-demektir/>, Son erişim (20.11.2021)

²³³ Yürük, Din Öğretimi, ss. 91-132.

yıllardan sonsa ise dersler ve konular listesi şeklinde kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır.²³⁴

Program dışı olarak uygulamaya konulan din öğretimi 7 Kasım 1950 tarih ve 2-2064 sayılı karar ve valiliklere gönderilen genelge ile program içine alınmıştır. Bu uygulamada çocuğunun dersi okumasını istemeyen ailelerin okul idaresine sene başında dilekçe vermeleri gerekmektedir²³⁵

1950 yılından itibaren din derslerinin ne şekilde okutulacağı ile ilgili valiliklere gönderilen genelgede derse öğrenim saatleri içinde yer ayrılması, öğretmenler için kılavuz kitaplar hazırlanmasının gerekliliğinin bildirilmesi olumlu bir gelişme olsa da derste ilmi halci yaklaşımla hazırlanmış kitapların kullanılacağını belirtmesi ve dersin, öğretmen sıkıntısı nedeniyle mümkün olduğunca yaşlı öğretmenlere tevdi edilmesinin tebliğ edilmesi dersin geleneksel yöntemlerle devam edeceğinin açık göstergesi olarak yorumlanmaktadır.²³⁶

1956, 1957, 1958, 1962 ve diğer yıllarda yayınlanan programlar birbirinin tekrarı mahiyetindedir. Programlar aynı şekilde işlenecek konuları barındıran üniteler ve alt başlıklardan oluşmuştur.²³⁷

1967 yılında liseler için hazırlanan “Lise Din Bilgisi” programının rasyonel ve milliyetçi bir karakter taşıdığı görülmektedir. İslam’ın şartları, diğer dinler, İslam’ın diğer dinler arasındaki yeri ve Hz. Peygamber konularının yanında İslam dininin ilkelerinin Cumhuriyet’in hedefleriyle çelişmediği, aksine İslam’ın aklı kullanmayı, ilerlemeyi ve hoşgörüyü teşvik ettiği, Türk milletinin İslam’a katkıları ve İslam’ın Türklerin karakterine uygunluğu gibi konular ele alınmıştır.²³⁸ Böylece milli devletin felsefesine uygun milli bir din anlayışı oluşturulmak istenmiştir.

Liselerdeki din dersiyle ilgili bir çalışma yapan Beyza Bilgin bu dersin amaçlarının öğrencilerin içinde bulundukları yaş durumuna uygun olarak geliştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi için problemlerin çözülmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Mevcut haliyle klasik yöntemle devam eden dersin konularının yüzeysel

²³⁴ Fatma Ünal ve Mehmet Ünal, “Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi”, **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 1, (2010) ss. 110-125.

²³⁵ Yürük, Program Anlayışları, s. 102.

²³⁶ Nurullah Altaş, s. Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme), **Marife**, yıl. 2, sayı. 1, bahar 2002, (Dinin Yeri) ss. 219-229; Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, s.152.

²³⁷ Doğan, Program Anlayışları, s. 619; M. Zengin, Eğitim Politikaları, s.124.

²³⁸ **Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi**, 30, sayı: 1475 (23 Ekim 1967) ss. 371-372.

işlendiği ve konunun sadece okul çatısı altında kaldığı tespitini yapmaktadır.²³⁹ Bilgin araştırmasına katılan öğretmenlerin, özellikle ders kitaplarının öğrencinin duygu yönüne hitap etmediği yönünde şikayetlerine de yer vermektedir.²⁴⁰ Bu dönemde uygulamada olan dersin herhangi bir mezhebi öne çıkarmayacağının belirtilmesine rağmen kitaplar incelendiğinde Sünni-Hanefi ekolüne dayalı bir ilmihal bilgisini amaçladığının söylenebileceğini belirtmektedir. Alevi vatandaşların çocuklarının dersi takip etmelerindeki bölgelere göre değişkenlik göstermesini yani din dersine takınılan tavrın sadece mezhebi farklılıkla açıklanamayacağının da altını çizmektedir.²⁴¹

1968 İlkokul programında 4. ve 5. sınıfların isteğe bağlı haftada birer saat din bilgisi okuyabileceği belirtilmektedir. Program önceki programlarla aynı felsefi temellere dayanan doktriner din eğitimi anlayışıyla hazırlanmıştır. İslam'ın inanç, ibadet ve özellikle ahlak ilkeleri hakkında doğru bilgiler vermeyi hedeflemektedir.²⁴² Mahmut Zengin programda İslam'ın bir hoşgörü dini olduğunun, hoşgörü gibi değerlerin din dersi programlarında çok partili dönem sonrasında sıkça vurgulanmasında toplumsal olayların ve Türkiye'nin demokratikleşme süreciyle açıklanabileceğini söylemektedir.²⁴³

1976 ilkökul ve ortaokul programı yine bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri hedefleyen ifadelerle kazandırmak, benimsetmek, öğretmek, düzeltmek gibi önceki programlarda da olduğu gibi öğretmen merkezli, davranışçı yaklaşımı esas alan bir eğitim süreci tasarlandığı görülmektedir. Diğer dinler hakkında ise İslam dini penceresinden bilgiler verilmektedir.²⁴⁴

Lise 3. sınıfları da kapsayan 1976 programı, 1967 programına benzer olarak hazırlanmış fakat konular daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Öğretmen ve konu merkezlilik ise devam etmektedir. Dersin öğrenim süreciyle ilgili herhangi bir bilgi ve yönlendirme ise bulunmamaktadır.²⁴⁵

1980'li yıllarda program geliştirmede yeni arayışlar gündeme gelmiştir. Fatma Varış'ın değerlendirmesine göre Cumhuriyet'in ilanıyla başlayan program geliştirme

²³⁹ Bilgin, Liselerde Din Dersleri, s.152.

²⁴⁰ Bilgin, Liselerde Din Dersleri s. 115.

²⁴¹ Bilgin, Liselerde Din Dersleri s. 121.

²⁴² Ş. Aydın, **Din Eğitimi Bilimi**, ss. 205-206.

²⁴³ M. Zengin, Eğitim Politikaları, s. 126.

²⁴⁴ Yürük, Program Anlayışları, 2011, ss.126-127.

²⁴⁵ Yürük, Program Anlayışları, 132.

çabaları devam ettirilebilseydi programlar zenginleşerek gelişim sağlanabilirdi. Fakat 17 yıl sonra program VIII. Millî Eğitim Şurası'nda benzer esaslarla gündeme gelmiştir.²⁴⁶ Günümüzde bile aynı sorun devam etmektedir. Türk eğitim sisteminde gelişmeye açık kökleşmiş bir program modelinin belirlenebildiğini söylemek zordur.

1980'lerde okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin amacında kavram kargaşasının olduğuna dikkat çeken Beyza Bilgin bu derslerden devletin kendi ilkelerinin korunmasını, eğitim politikalarında belirlediği amacın gerçekleşmesini istediğini, öğretmenin derse kendi din anlayışıyla yaklaştığını, ailelerin günlük hayatta gerekli dini bilgileri öğrenmesini beklediğini öğrencinin ise beklentilerinin dikkate alınmadığını belirtmektedir.²⁴⁷ Yine aynı şekilde sorunun günümüz din öğretimi programlarında da bulunduğunu söylemek gerekir. Bu kavram kargaşası tamamen netleşmemiştir. Yine mevcut din öğretimi uygulamalarından öğretmen, aile ve öğrencinin dersten farklı beklentileri devam etmektedir.

1980 yılına kadar hazırlanan programlar da bilimsel eğitim teorileri dikkate alınmadan hazırlanmıştır. Programlar birbirine benzer şekilde konulara birtakım ilaveler ya da konularda eksiltmeler yapılarak hazırlanmıştır. 1982 yılında Millî Eğitim Bakanlığı eğitimde bir model belirleyip programları bu modele göre geliştirmek amacıyla üniversitelerle iş birliği içinde bazı toplantılar yapmıştır. Toplantılar sonucu ortaya çıkan eğitim modeli Talim Terbiye Kurulu'nun 26.05.1983 tarihli 86 sayılı genelgeyle yayımlanmıştır. Model, amaç-davranış-işleyiş değerlendirme boyutlarıyla ders programlarının derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir.²⁴⁸ Program geliştirme modeli olarak da Taba-Tyler modeline dayanılarak önerildiği söylenebilir.²⁴⁹ 1990'lı yıllarda ise bu model noktasında ortak bir görüşte birleşilemediği için tek modelli program anlayışından çok modelli program anlayışına geçişte Türk Millî Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli belirlenememiştir.²⁵⁰

²⁴⁶ Ünal ve Ünal, s. 111.

²⁴⁷ Beyza Bilgin, "Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri" **AÜİFD**, C. XXCI, Ankara, 1983, (Din Dersi Öğretmenliği) ss. 161-162.

²⁴⁸ Özcan Demirel, "Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 7, Yıl: 1992, (program geliştirme uygulamaları), s. 29.

²⁴⁹ Ayşegül Esener Taşpolatoğlu, **Türk Millî Eğitiminde Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1993, s.54.

²⁵⁰ Demirel, Program Geliştirme Uygulamaları, s. 30.

Talim Terbiye Kurulunun kararını 18.2.1982 gün ve 30 sayılı karar ile onaylayan Millî Eğitim Bakanlığı din ve ahlak derslerini “Din ve Ahlak Bilgisi Dersi” adı ile bir program bütünlüğü içinde birleştirerek uygulamaya koymuştur. Buna göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi temel eğitim, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada ikişer saat, ortaöğretim 1, 2 ve 3. sınıflarında ise birer saatlik zorunlu olarak okutulan dersler haline getirilmiştir.²⁵¹

Bu programda öncelikle Milli Eğitim’in benimsemek, bilgi edinmek, ilişki kurmak, kavramak gibi öğrenciyi de işin içine katan amaç cümleleri göz önüne alınırsa önceki programlara göre daha öğrenen merkezli olduğu söylenebilir. 1982’den sonra hazırlanan programlarda da bilişsel öğrenmeler daha baskın olmakla birlikte program bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere imkân sağlayacak özellikler de taşımaktadır. Yine bu programlarda da öğretme, öğrenme sürecinde kullanılabilecek öğretim yöntemleri, araç-gereç, kaynaklar ve ölçme ve değerlendirme durumlarına ilişkin bilgiler yer almamıştır.²⁵²

Temel eğitim ve ortaöğretim kademelendirmesi 1988 yılındaki programda ilkokul, ortaokul ve lise olarak değişiklik yapıldığı görülmektedir.²⁵³ 1988 programında ilkokullarda laiklik ilkesi zedelenmemesi gerekçesiyle İslamiyet’in yanında Musevilik, Hristiyanlık ve diğer dinler hakkında kültür bazında bilgilere yer verilmiştir.²⁵⁴ Laiklik ilkesinin inanç ve fikir özgürlüğü ilkesinin gereği olarak gayrimüslim vatandaşlar durumlarını belgelendirmek şartıyla din ve ahlak derslerinden muaf olabileceklerdir. “İyi vatandaş yetiştirmek ve öğrencilerin ileride toplumumuza daha rahat uyum sağlamalarına yardımcı olmak için milli ahlakımızla ilgili konuların öğretiminde din ayrımı gözetilmeyecektir.”²⁵⁵ şeklinde bir ifade ile bir nevi Müslüman ve diğer din mensupları arasında kültürel bir eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır demek mümkündür.

1988 programında “Tehdit: anarşi ve terörle mücadelede kişilere düşen görevler, Türk devletine, toplumuna ve Türk milli değer ve kültürüne bağlı olmak,

²⁵¹ **MEB Tebliğler Dergisi**, 29 Mart 1982, (MEB Tebliğler Dergisi, 29 Mart 1982) s. 155. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/46-1982/821-2109-mart-1982>, (16.04.1982)

²⁵² Yürük, Program Anlayışları, s. 145.

²⁵³ Yürük, Program Anlayışları, s.145.

²⁵⁴ **İlkokul Programı**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1988, (İlkokul Programı 1988) s. 625.

²⁵⁵ **İlkokul Programı** 1988, s. 626.

vatan ve bayrak sevgisiyle dolu olmak”²⁵⁶ gibi Cumhuriyet Dönemi boyunca olduğu gibi dönemin hassasiyetinin ve toplumsal sorunların din öğretimi programına yansıtıldığı görülmektedir

1992 ilköğretim ve ortaöğretim programında ise önceki programda yer alan Atatürk ilkeleri ve milli tehdit konularına yer verilmemiştir. Lise programında ise İslam inanç esasları ile ibadetler yerine daha çok toplumsal ve ahlaki konular ön plana çıkmıştır.²⁵⁷

1982, 1988, 1992 programları arasında çok fazla bir fark yoktur. Bu programlar toplu olarak değerlendirildiğinde 1980 İhtilalinin belirlediği Milli Eğitim politikaları ve 1982 darbe Anayasası’nın hükümleriyle şekillenmiştir. Dönemin sosyal ve siyasi şartları gereği belirgin bir şekilde milli birlik ve beraberliğe vatan ve millet sevgisine vurgu vardır.²⁵⁸ Din ve ahlak öğretimiyle bilimsellik, çağdaşlık, çalışma, ilerleme, gibi devletin ulaşmak istediği hedefe dinin katkısının beklendiği görülmektedir. Diğer din mensuplarıyla iyi ilişkiler geliştirmek için farklılıklara saygı ve hoşgörüyü esas alan, laiklik ve Atatürkçülüğü önceleyen²⁵⁹ modernizmle barışık, devletin ideolojisine uygun bir din anlayışı oluşturulmak istenmiştir. Dersin işleniş sürecinde dersi verimli kılacak araç gereç yöntem teknik rehberlik gibi bilimsel bir eğitimin gereklerinden olan unsurlarında ise herhangi bir gelişme kaydedilmemiştir.

Din öğretiminde yeni yaklaşımlar 8-10 Nisan 1988 tarihlerinde Diyanet İşleri Başkanlığı ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi birlikteliğinde Ankara’da düzenlenen “Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri’nde tartışılmaya başlanmıştır. Ankara Modeli olarak anılan bu programda doktriner din öğretiminin alternatifi olarak düşünülen ve Batı’da uygulanmaya çalışılan mezhebe dayalı olmayan fenomenolojik yaklaşım gündeme alınmıştır.²⁶⁰ Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Seminerinde birer tebliğle katkı sunan Rotraud Wielandt, Johannes Lahnemann ve John Shepherd ve

²⁵⁶ **Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, İlkokul Programı** (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1989, (İlkokul Programı 1989) s. 633.

²⁵⁷ **İlkokul Programı**, 1989, s. 625.

²⁵⁸ Yürük, Program Anlayışları, s. 148.

²⁵⁹ M. Zengin, Eğitim Politikaları, ss. 128-129.

²⁶⁰ Keskiner, Bir İnsan Hakkı Meselesi, ss. 60-61.

Türkiye’deki ilmi halci din eğitim ve öğretiminden mezhepler üstü din öğretimi yaklaşımının gelişmesinde öncü olmuşlardır.²⁶¹

2000 yılında gündeme gelen program değişiminin temeli ise 1990 yılında Dünya Bankası ve Türkiye arasında imzalanan bir protokolle atılmıştır. “Temel Eğitime Destek Projesi” olarak anılan bu projenin hedefi ilk ve orta öğretimin niteliğinin artırılması, öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi ve yeni yönetim stratejilerinin geliştirmesidir. Değişim ise 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan protokol kapsamında gerçekleştirilmiştir.²⁶²

2000 yılına kadar hazırlanan ve uygulanan programların genel özelliği geleneksel ilmi hal merkezli hazırlanmış olması ve davranışçı öğrenme yaklaşımı özellikleri taşımasıdır.²⁶³ 2000 yılında yeniden düzenlenen programın ise önceki programlardan birçok açıdan farklılıklar içermektedir. Din öğretimi biliminde yeni yönelişler ve arayışlar daha görünür hale gelmiştir. Bu gelişme program geliştirme süreçleri açısından önceki programlara göre oldukça yeni ve kapsamlı bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Önceki programlarda yer alan Cumhuriyet rejimin ilkelerinin yerleşmesi, ülkenin gelişmesi ve modernleşmesi için dinin etkisinden yararlanma çabaları bu programla zayıflamaya başlamıştır. Bu gelişmede öncelikle Cumhuriyet ideolojisinin de biraz daha kökleşmiş olduğunun kabul edilmesi etkili olmuştur. Yine süreç içerisinde eğitim bilimlerindeki ilerlemenin ve din eğitimi kadrolarının yetişmeye başlamasının da önemli payı bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Talim Terbiye Kurulu ve bazı ilahiyat fakültelerinden öğretim üyelerinin katıldığı bir çalışma grubunca hazırlanan DKAB programı 19.09.2000 tarih ve 373 sayısı ile kabul edilmiştir.²⁶⁴ Cemal Tosun bu programın güçlü bir bilimsel arka plana sahip olduğunu, hem

²⁶¹Nurullah Altaş, “Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları”, 1980-2001, **Dini Araştırmalar**, Ocak- Nisan 2002, (Yeni Yöntem Arayışları) Cilt. 4, ss. 145-168, ss.162-163; Mezhepler üstü ve mezhepler arası din öğretimi ilk defa Beyza Bilgin tarafından gündeme getirilmiştir. 2000 yılında hazırlanan DKAB programının bu doğrultuda düzenlendiğini görüyoruz. Bkz. Beyza Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İş birliği” **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt. 39, 1999, ss. 2-25.

²⁶² Fatma Hazır Bıkmaz, “Yeni ilköğretim Programları ve Öğretmenler”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 39, Sayı: 1, Yıl: 2006, s. 102.

²⁶³ Recep Kaymakcan, “Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık”, **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**, (Ed. Mustafa Köylü), Dem Yayınları, İstanbul, 2014, (Yapılandırmacılık) s. 84.

²⁶⁴ **MEB Tebliğler Dergisi**, 2517 Sayılı Tebliğler Dergisi, Ekim 2000, s. 911.

programı hazırlayan komisyonun hem de süreçteki bilimsel bilgi ve yaklaşımların güçlü olduğunu belirtmektedir.²⁶⁵ 2000- 2001 yılından itibaren uygulanmaya konulan bu programla daha önceki programlardaki temel dini bilgilerin ilmiyalci yöntemle benimsetilmesi hedefinin dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bu programın birinci grubunda demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye’de bireylerde bulunması gereken çağdaş eğitimsel özellikler yer almaktadır. Bu özellikler şöyle belirtilmiştir: “Eğitimsel süreçlerde aktif olarak yer alan, bu süreçlerde kazanılan yeterlilikleri yaşama taşıyabilen, Bilimsel verileri dikkate alan, Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini kazanan ve yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren, Araştıran, soran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş, hoşgörülü bireyler yetiştirilmesidir.” Böylece öğretmen ve müfredat merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçilmesi hedeflenmiştir.²⁶⁶

2000 programı birçok bakımdan öncekilerden ayrılmaktadır. Öncelikle ilköğretimde üniteler öğrenci gelişim süreci göz önünde bulundurularak sınıflara ayrılmış, sınıflarda örnek ders işlenişine, etkinliklere, ders işlenirken kullanılacak yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirmeye yer verilerek program daha sistemli hale getirilmiştir. Yine ilk defa öğretmene öğretme sürecinde rehberlik rolünün verilmesi, öğrenen merkezli bir öğretime geçişte önemli bir adım olması açısından önemli bir gelişmedir.²⁶⁷

Program anlayışında değişikliğe gidilme sebebi olarak da Bilim ve teknolojiye gelişmeler, iletişim imkanlarının artması, eğitim ortamlarının çeşitlenmesi, öğretmenlerin mesleki formasyonlarının yükselmesi ile öğrenme ortamındaki rollerinin çeşitlenmesi, “yaşam boyu öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” gibi evrensel yaklaşımların küresel düzeyde kabul görmesi ve benzeri nedenler, program geliştirme yaklaşımlarını, model ve formatlarının sürekli geliştirilmesini zorunlu kılmıştır şeklinde açıklanmaktadır.²⁶⁸

²⁶⁵ Cemal Tosun, “İki Binli Yıllarda Türkiye’de Din Öğretimi: Bugünden Geleceğe”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu Bildiri ve Tartışmalar**, MEB 2. Baskı, Ankara, 2004 (Bugünden Geleceğe) s.755.

²⁶⁶ **Tebliğler Dergisi**, cilt: 63, sayı: 2517, Ekim 2000, ss. 914-915.

²⁶⁷ Tuğrul Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları” **Dini Araştırmalar**, Ocak-Haziran 2010, (Cumhuriyet Dönemi) Cilt: 13 Sayı :34 ss. 69-86, ss. 82-83.

²⁶⁸ **MEB Tebliğler Dergisi**, 2517 Sayılı Tebliğler Dergisi, Ekim 2000, s. 913.

Bu programda dikkat çeken ilklerden bir diğeri de programda “Ben akıllı bir varlığım” “Günah, sevap, helal kavramlarını öğreniyorum”, “Temiz olmalıyım”, Çalışırım, Allah’ın yardımına güvenirim, başarıyorum”²⁶⁹ gibi öğrenciyi de olayın içine dahil ederek hedefin öğrencinin diliyle ve eğitimsel açıdan ifade edilmesidir.²⁷⁰ Yine öğretimin konu ve öğretmen merkezli yaklaşımdan ziyade öğrencinin öğrenmesinin hedef alınması, özne merkezli olması yapılandırmacı yaklaşıma hazırlık olarak değerlendirilmektedir.²⁷¹

Değişen ihtiyaçlar ve pedagoji anlayışı çerçevesinde 2005 ve 2006 yılında düzenlenen DKAB programlarının içerik düzenleme açısından genellikle tematik yaklaşımın göz önüne alındığı kabul edilmektedir.²⁷² Programlar, program geliştirme süreçleri açısından da kapsamlı ve sistematiktir.²⁷³ 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında da diğer derslerde olduğu gibi yeni bir düzenlemeye gidildiğini görmekteyiz. Program önceki programlara göre pek çok farklılığı ve yeniliği ihtiva etmektedir. Programın hazırlanmasında her şeyden önce teolojik yaklaşım yerine din bilimsel yaklaşımı göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda program uygulanmasında kullanılacak bilgilendirme, etkinlik örnekleri, öğretmene ise, iş birliğini sağlama, bireysel farklılıkları, çevresel şartları göz önünde bulundurma, eleştirel düşünceye yer verme en önemlisi de öğretici değil öğrenme ortamını, düzenleme, öğrenme sürecini planlama ve rehberlik rolü verilmiştir.

2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) programının hazırlanmasında çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı belirtilmektedir. Kavram öğretime de önem verilen programda iletişim kurma, akıl yürütme ve problem çözme gibi öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması gereken bazı ilkeler belirlenmiştir.

²⁶⁹ **Tebliğler Dergisi**, c. 63, sayı 2517, Ekim 2000, ss. 921-922.

²⁷⁰ Altaş, Yeni Yöntem Arayışları, s.166.

²⁷¹ Keskiner, Bir İnsan Hakkı Meselesi, s. 62.

²⁷² Tematik yaklaşımla farklı derslere ilişkin konular birbirleriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilir. Farklı alanlara ilişkin konuların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi ve bireyin etkin bir biçimde öğrenme yaşantılarının içinde olması öğrenmenin daha sağlıklı gerçekleşeceğini gösterir. Farklı disiplinleri birleştirme, okulun çalışma süresi içinde konuları gereğinden fazla yığılmasını ve zamanın giderek parçalanmasını önlemeye yönelik bir çabadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. M. Nuri Gömleksiz ve Ayşe Ülkü Kan, “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**, 2007, s. 62.

²⁷³ M. Zengin, Eğitim Politikaları, s. 131.

2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı için bir inceleme ve değerlendirme raporu hazırlayan Recep Kaymakcan programının pedagoji, program hazırlama yöntemi, esneklik, öğrenen merkezlilik, eğitim sürecine ilişkin detaylı açıklama gibi birçok açıdan eski programa göre ileri atılmış önemli bir adım olduğunu belirtmektedir. Ancak, yeni programın kullandığı terminoloji ve önerdiği yöntemler itibarıyla davranışçılıktan epeyce uzaklaştığı fakat programın bu haliyle tam olarak oluşturmacı ve yapılandırmacı olduğunun da kabul edilemeyeceğinin tespitinde bulunmaktadır. Kaymakcan epistemolojik olarak diğer bilgi türlerinden farklılık gösteren dini bilginin yapılandırmacı yaklaşımda nasıl öğretim konusu yapılabileceğinin yeterince temellendirilmediğini düşünmektedir.²⁷⁴

Mezhepler üstü olduğu kabul edilen programın iman, ibadet ve ahlak ile ilgili bilgilerde Kur'an'ı çıkış noktası kabul eden ortak İslami kök değerlerin kabul edildiği belirtilmektedir. Mezhepler ve dini ekollerin dinin zenginliği kabul edilen programda, diğer dinlerin bilgisine de yer verilmiştir. Öğrencinin diğer dinlerin temel özelliklerini tanıyıp farklılıklara hoşgörüyle yaklaşabilmesinin hedef alındığı programla dersin mezhepler üstü ve dinler arası açılımlı bir özellik kazanması sağlanmıştır.²⁷⁵ Bunu yaparken dersin doktrin ya da mezhep merkezli bir görünüme dönüşmemesine de özen gösterildiği belirtilmektedir. Programın her ne kadar mezhepler üstü olarak düzenlendiği vurgulansa da var olan dini kültür mezheplerden bağımsız olarak varlığını sürdüremeyeceğine göre inanç ibadet gibi konuların belli bir mezhebin yorumuna göre şekillenmesi kaçınılmaz olmuştur.²⁷⁶

2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak ülke genelinde uygulanmaya başlayan ortaöğretim programları öngördüğü yenilikler açısından olumlu bulunurken bazı yönlerden eleştirilmektedir. Eleştirilen konular arasında programların program hazırlama ilkelerine uygun olmadığı, programlarda hedefler, davranışlar, eğitim-öğretim durumları, içerik, değerlendirme ölçütleri açık bir şekilde belli olmadığı ve programın denenmeden uygulanmaya başladığı, programın hazırlanmasında bütün paydaşların katılımının sağlanmamış ve görüşleri alınmadan başladığı bulunmaktadır. Programın içerik ve uygulanma

²⁷⁴ Kaymakcan, Ortaöğretim ERG, ss. 3-4.

²⁷⁵ Tebliğler Dergisi, Cilt. 63, sayı 2517, Ekim 2000, ss. 918-919; **Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı** MEB Ankara, 2005, (DKAB Ortaöğretim Programı 2005) ss. 12-13. Yürük, Cumhuriyet Dönemi, s. 83.

²⁷⁶ Altaş, Yeni Yöntem Arayışları, ss. s.157.

aşamasında ise uygulanmasının yüksek maliyetli olup fırsat eşitsizliğini artıracığı endişesi, programın daha çok bireysel kişilik gelişimini ön plana çıkarılırken, felsefî, toplumsal ve kültürel boyutların göz ardı edildiği dile getirilen konular arasında bulunmaktadır. Ayrıca programda evrensel boyut ön plana çıkarılırken ulusal boyutun göz ardı edildiği de belirtilmektedir. Programdaki üç tip ilişkilendirme (Ara disiplin, dersler arası ve ders içi ilişkilendirmelerin) yeterince iyi yapılmadığından uygulamada ciddi eksikliklerin olacağı, programın uygulanması için öğretmenlere gerekli eğitimlerin yeterince verilmemiş olması ve programın uygulanabilmesi için okulların fiziki donanımları vb. hazırlanmadığı hususları eleştirilmiştir.²⁷⁷

2006 İlköğretim DKAB Öğretim Programı, program geliştirme süreçleri, eğitim ve din ile ilgili temel yaklaşım ve amaçlar itibariyle 2005 Ortaöğretim DKAB programı ile büyük oranda benzer şekilde oluşturulmuştur. 2006 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında içerik oluşturulurken esas alınan yaklaşımdan da bahsedilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları esas alınmıştır.²⁷⁸ İçerik hazırlanırken dinin temel bilgi kaynakları İslam'ın kök değerlerini esas alınarak “mezhepler üstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebi tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımı” bir anlayışın benimsendiği ifade edilmiştir.²⁷⁹ Programda kavram ve kavram ilişkilerinden oluşan İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlâk, Din ve Kültür öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Öğrenme alanları ünitelere dağıtılmış, ölçme değerlendirme teknikleri belirlenmiş, amaçlar ise kazanımlar olarak ifade edilmiştir.²⁸⁰

Programda yapılan bir yenilik de dinler hakkında öğrenme yaklaşımı ve çoğulculuk konusudur. Diğer dinlerin öncekilere göre daha rasyonel ve bilimsel olarak öğretime konu edildiğini söylemek mümkündür. 2007 yılında ortaöğretim DKAB dersi için bir rapor hazırlayan Recep Kaymakcan Eski Ortaöğretim DKAB programında İslamiyet'in diğer dinlere bakışını içeren geleneksel din öğretimi ve

²⁷⁷ Ünal ve Ünal, ss. 120-121.

²⁷⁸ Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, ss. 108-111.

²⁷⁹ Yeni İlköğretim programlarının esas aldığı yapılandırmacılık, tematiklik, aktiflik, öğrenci merkezlilik, çoklu zeka, bireysel farklılıklara duyarlılık gibi ilke ve yaklaşımlar için bkz. Gömleksiz ve Kan, ss. 60-66.

²⁸⁰ **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2006, (DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2006) s. 2.

²⁸⁰ Yürük, Program Anlayışları, ss. 173, 174, 185.

özellikle ders kitaplarında Hristiyanlık ve Yahudilikle ilgili tartışmalı alanlar öncelenirken, yeni programın dinler hakkında öğrenme ve çoğulculuk yönünde bir değişime evrildiğinin tespitini yapmaktadır.²⁸¹

Dinlerin ve İslam'ın evrensel öğütleri konusu 2006 yılında yapılan İlköğretim DKAB öğretim programında “Dinler ve Evrensel Öğütler”²⁸² ünitesinin yer almasında da bu anlayışın örneğini görmekteyiz. Özellikle 6. sınıftaki dindeki anlayış farklılıklarını esas alan üniteye din anlayışındaki farklılıklarının sebeplerinin bilinmesi, mezhep, tarikat ve cemaat gibi oluşumlar hakkında bilgi verilmesi bu durumu desteklemektedir.

Bilgi ve iletişim olanaklarıyla farklı inanç ve kültürler arasında iletişimin arttığı günümüzde diğer din ve inançları tanıyarak barış ve hoşgörü kültürünün geliştirilmesi, Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm gibi dinlerin ve inanç sistemlerinin temel özelliklerinin doğru bilgiyle öğrenilmesi bütün din ve inançların ortak amacının iyi insan yetiştirilmesi olduğunun bilinmesi programda vurgulanan özelliklerdendir.²⁸³ Programdaki bu hedefler değerlendirildiğinde dinler arası yani çok kültürlülük açısından, yetersiz de olsa önemli bir başlangıç olduğu fark edilmektedir.

Din ve inançların toplumlar için önemli olduğunu barış içinde yaşamak için hepsine saygı duymak gerektiğinin yani çok kültürlü/kültürler arası din öğretimi anlayışının önemini vurgulandığı bu programda, önceki programlardaki bazı anlayışların devam ettiği görülmektedir. Bu çelişki eski programda diğer dinleri tanımlarken kullanılan ilahi olanlar ve ilahi olmayanlar, muharref ve muharref olmayanlar gibi inanç ve dinleri ayıran ifadeler yeni programda sağlıklı dini oluşumlar ve sağlıklı dini oluşumlar şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencinin bu sağlıklı ve sağlıklı inançları nasıl ayıracağı, genel amaçlar içinde tanımlanan sağlıklı ve sağlıklı dini oluşumlar arasındaki farkın neye ve kime göre belirleneceği ise belirtilmemiştir. Program geliştirme çalışmalarında hedeflerin davranışa dönüştürülmesi için gereken özel amaçlar yani sağlıklı din anlayışının nasıl kazandırılacağı da açık değildir. Öğrenciye diğer insanların inanç ve davranışlarına hoşgörü kazandırılması hedeflense de öğrenciye sağlıklı ve sağlıklı inanç ayrımı

²⁸¹ Kaymakcan, Ortaöğretim ERG ss. 6-7 Çoğulculuk İçin Bkz. Mustafa Eren, **John Hick'te Dini Çoğulculuk**, Otorite Yayıncılık, Antalya, 2016; Ayrıca bkz. Recep Kaymakcan, (Ed.), **Çok Kültürlülük Eğitim ve Din Eğitimi**, DEM Yayınları, 2. Basım, İstanbul 2013.

²⁸² Bkz. DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2006, s. 30.

²⁸³ **MEB Tebliğler Dergisi**, 2517 Sayılı Tebliğler Dergisi, Ekim 2000, 914.

kazandırılması bir çelişki oluşturmaktadır. Bu durum öğrencinin diğer inançlara hoşgörü kazanmasında önemli bir problem oluşturacaktır.²⁸⁴

2006 ilköğretim ve ortaöğretim programları birlikte değerlendirildiğinde. Cumhuriyet Dönemi programlarının genel özelliği olan din hakkında rasyonel bilgi edinme, dinde hoşgörü, dinin gelişme ve modernleşmede dünyaya yansıyan kısmından fayda elde etme, Türk unsurunun İslam dinindeki yeri, laiklik ve Atatürkçülük konularını dinle özdeşleştirerek benimsetme gibi özellikler dikkat çekmektedir. Programlarda bazı yeniliklerin yapıldığını görmek mümkündür. Öncelikle önceki programlarda baskın olarak hissedilen öğretme hedefinin yerine öğrenme hedefinin konulması, öğretmene öğrenim sürecinde rehberlik ve iş birliği rolü verilmesi bunlardan biridir. Örnek ders işlenişi, etkinliklere yer verilmesi, kazandırılması gereken becerilerin açıkça zikredilmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi ve öğrencinin öğrenme sürecinde pasif değil aktif olmasını gerektirmesi gibi önemli yenilikler bir diğeridir. Programda öğrencinin gelişim özelliklerine göre kazanımlara yer verilmesi, “Din Öğretiminde Strateji, Yöntem ve Teknik Seçiminde İlkeler” başlığı altında bazı değişkenlere yer verilmesi de önemli değişikliklerdendir.

İlköğretim programının hazırlanmasında Avrupa Birliği normları, sekiz yıllık kesintisiz eğitim bütünlüğü bazı küresel kuruluşlar, akademik ve toplumsal kuruluşların verilerinin de göz önünde bulundurulması bütüncül ve bilimsel bakış açısı, çoğulcu katılım açısından önemli bir gelişmedir. Disiplinler arası tematik yaklaşım ve sarmallık ilkelerini de barındıran program için Kemal İnal, program anlayışındaki bu değişimi aşırı determinist ve indirgemeci Newtoncu anlayıştan öğrenci merkezli, Kuantumcu anlayışa geçilmesi yorumunu yapmaktadır.²⁸⁵ Fakat İnal program anlayışını değiştirdiğini ifade etmekle birlikte müfredat ve ders kitaplarına bakıldığında davranışçı ekole özgü didaktik anlayışın devam ettiğini, beceri geliştirmekten ziyade İnşacılığın zıddı olan Özcülük (Essentialist) ekolüne özgü değer aktarımı ve karakter biçimlendirme anlayışına rastlandığı görüşündedir.²⁸⁶

²⁸⁴ Altaş, Yeni Yöntem Arayışları, s.167; Cumhuriyet tarihi öğretim programları ve ders kitaplarında diğer dinler ve inançların ele alınışı geniş bilgi için bkz. Mahmut Zengin, **Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar**, dem yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2017 (dinler inançlar)

²⁸⁵ Bkz. Kemal İnal, “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi”, **Muhafazakâr Düşünce**, Cilt: 2, Sayı: 6, Güz 2005, (Yeni İlköğretim) s. 83.

²⁸⁶ İnal, Yeni İlköğretim, s. 85.

Program bu haliyle hedef aldığı yapılandırmacılığı tam olarak yansıtamasa da ve yine uygulama sürecinde pek çok problemle karşı karşıya kalsa da din öğretiminin bilimsel olarak öğretime konu edilebilmesi için, pek çok yeniliği getirdiği göz ardı edilemez.

Bu değişimle DKAB dersi hedeflenen dini çoğulculuğa biraz daha yaklaşırken ders içindeki İslam dininin konumu bağlamında kaygıları da beraberinde getirmiştir. Mustafa Köylü 2008 yılında “Batı Kontrolünde İslam Dini Eğitimi” başlığıyla bu konuyu değerlendirdiği yazısında Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet üçünün de ilahi din olduğu, bu dinlerin eşit olduğu ve hiçbir dinin diğerinden üstünlüğünün olmadığı konusunun öğretilmesinin öğrencide bu dinlerin üçünün de inananlarının hidayet dairesi içinde olduğunu düşündüreceğini bunun Allah katında tek ve yegâne dinin “İslâm” olduğu (3:19), ayetiyle bağdaşmayacağını belirtmektedir. Bu durumun ise İslam’ın değil Batı’nın muradı olduğunu, Batı’nın din öğretiminde İslam ve Müslümanlar için aynı anlayışa yer vermediğini de vurgulamaktadır.²⁸⁷

Program hazırlanırken “dinden öğrenme”²⁸⁸ yaklaşımının esas alındığı kabul edilmektedir. Bu yaklaşım bakış açısı gereği öğrenci dinin manevi, kültürel, sosyal ve tarihi yönlerden insan hayatında oynadığı rolü anlama ve öğrencinin kendi hayatı için de dinin anlamını keşfetme ön kabulüne dayanır. Öğrenci bütün dinlere eşit mesafededir. Yani din öğrenci için, din öğretimi öğrencinin gelişimine katkı sağlama ve kültürel bir fenomen olarak vardır.²⁸⁹ Öğrenci dinin farklı yorumları hakkındaki bilgiyi kendi bakış açısı çerçevesince anlamlandırır ve bilgiyi kendini keşfetmek için kullanır.²⁹⁰ Buna göre dinden öğrenme yaklaşımı bilişsel öğrenmeleri hedeflemektedir. Duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler ile ise bu yaklaşıma uygun düşmüyor görünmektedir. Bu anlayış çerçevesinde din öğretiminin amacının bireyi dindar yapma olmadığını onun için de diğer dersler gibi malumat verici bir kültür dersi olması gerektiği savunulmaktadır. Bunun karşısında ise din öğretiminin amacının

²⁸⁷ Mustafa Köylü, “Batı’nın Kontrolünde İslam Dini Eğitimi”, **DEM Dergi** | Yıl 1, Sayı 3, s. 52.

²⁸⁸ ‘Dinden Öğrenme’ yaklaşımı hakkında geniş bilgi için bkz. Seyfullah Bazarkulov, **Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme**, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.

²⁸⁹ John M. Hull, **The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective, Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World**, IRARF, Oxford, 2001, (Religious Freedom) pp. 1-62. <https://iarf.net/wp-content/uploads/2013/02/Religious-Education-in-Schools.pdf>, (08.04.2023)

²⁹⁰ Mualla Selçuk, ‘Din Öğretiminde Yeni Açılımlar’ **Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı**, 7 (9) 2005, İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya, 2005, (Yeni Açılımlar) ss. 171-172.

bireyi dindar yapma olmasa da din öğretiminin bilişsel hedefle yetinemeyeceği, malumat vericiliğin ötesine de geçmesi gerektiği çünkü din ve ahlak alanının aynı zamanda vicdan gibi duyuşsal alanlara da hitap etmesi gerektiği tartışmaları devam etmektedir.²⁹¹

Bu programda temele alınan yaklaşımların adı da ifade edilmiştir “Eğitimsel ve Din bilimsel” başlığı altında yapılandırmacı yaklaşım²⁹², çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımların temele alındığı belirtilmektedir.²⁹³ Mezhepler üstü de olduğu belirtilen DKAB programı daha çoğulcu bir yaklaşımla ele alınmış, programda diğer din ve mezheplere daha fazla yer verilmiştir.²⁹⁴

20. Yüzyılda Devey, Von Glasselfert, Piaget ve Vygotsky tarafından şekillendirilen yapılandırmacılık bilginin pasif olarak inşa edilemeyeceğini, anlama, adaptasyon kişinin kendi bilgi ve tecrübeleriyle ve içinde bulunan sosyal yapının etkisiyle inşa edilebileceğini öngörmektedir. “Yapılandırmacılık”²⁹⁵ hem epistemolojik yaklaşım hem de öğrenme kuramı olarak ele alındığında özellikle epistemolojik yönünün Türkiye’deki din öğretimine uygun olup olmadığı tartışma konusu olmaktadır.²⁹⁶ Recep Kaymakcan yapılandırmacı yaklaşımda tek hakikatin olamayacağı kabul edildiği, her bireyin kendi gerçekliğini inşa edeceğinin düşünüldüğü, yani bilginin göreceli olduğu kabul edildiği için çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarıyla daha uyumlu olduğunu belirtmektedir. Özellikle İslam dininin diğer inançlardan daha üstün, hakiki ve değişmez ilkeleri olduğu kabulü yaygın olan Türkiye gerçeğinde bu yaklaşımın uygulanmasının mümkün olup olmadığını sorgulamaktadır. Kaymakcan “Türkiye bağlamında okullarda yapılandırmacılık bağlamında din dersinde strateji geliştirirken bir din ya da mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacı

²⁹¹ Geniş bilgi için bkz. Tosun, Din Eğitimi Bilimine Giriş, ss. 146-151.

²⁹² Geniş Bilgi İçin Bkz. Ceylan.

²⁹³ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2006, s. 8.

²⁹⁴ **Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci, Eğitim Reformu Girişimi**, (Haz: Aytuğ Şaşmaz, Batuhan Aydağül, Işık Tüzün, İrem Aktaşlı) **İstanbul, Şubat 2011.** https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiyede-Din-ve-Egitim-Son-D%C3%B6nemdeki-Geli%C5%9Fmeler-ve-De%C4%9Fi%C5%9Fim-S%C3%BCreci.pdf, (19.04.2023), s.19; Kaymakcan, Yapılandırmacılık, ss. 97-98; Çoğulculuk İçin Bkz. Mustafa Eren, John Hick’te Dini Çoğulculuk, Otorite Yayıncılık, Antalya, 2016

²⁹⁵ Yapılandırmacılık için bkz. <https://egitimsozlugu.com/yapilandirmacilik-nedir/> (21.11.2021)

²⁹⁶ Keskiner, Bir İnsan Hakkı Meselesi, ss. 62-63.

öğrenmeye göre işlenilmesi daha uygun olacaktır.”²⁹⁷ demektedir. Muhiddin okumuşlar ise din öğretimini yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirilirken endişe duyanların epistemolojik yönünü ele aldıklarını, bu yaklaşımın dinin esas bilgilerinin değil, öğrenme konusu olarak düşünülmesi gerektiğini, bireylerin bireysel ve kültürel özellikleri, önceki bilgi birikimleri göz önünde bulundurularak dini bilginin sunulmasını ve bireyin bilgiyi yapılandırmaya çalışmasının gerektiği görüşündedir.²⁹⁸

Konuyla ilgili bir doktora çalışması da yapan Mahmut Zengin, yapılandırmacılığın felsefi temellerinden ziyade öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun düşen boyutlarının DKAB programına uyarlanmaya çalışıldığını gerek felsefi gerekse eğitsel uygulamalara yansıyan boyutlarında ise önemli ölçüde yapılandırmacı bir perspektifi yansıttığını söylemektedir. Zengin yapılan araştırmalarda yapılandırmacılığın öngördüğü süreç değerlendirmesinin çok fazla tercih edilmediğinin dikkat edilmesi gereken bir nokta olduğu üzerinde durmaktadır.²⁹⁹

Yapılandırmacı yaklaşımın hayata geçirilip geçirilemediği, bu yaklaşımın benimsendiği günden beri tartışılmaktadır. Mahmut Zengin’in 2009 yılında, İstanbul ilköğretim okullarında 20 öğretmenle yaptığı nitel çalışması bu yaklaşımın gerçekleşme düzeyiyle ilgili bilgiler vermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu değişikliği olumlu bulduğunu uygulamaya istekli olduğunu belirtirken, uygulama noktasında bazı sorunlara dikkat çekmektedirler. Ders kitaplarının programın yaklaşımını tam olarak yansıtmadığı ve öğrencinin aktif olmasını desteklemediği, bu konuda katıldıkları hizmet içi seminerlerinin verimli olmadığı, okulun fiziki altyapısının, sınıfların bu yaklaşımı uygulamak için yeterli olmadığı, sınıfların uygulama için kalabalık olduğu, aileden ya da geleneksel yapıdan kaynaklı bilgilerin programın verimli olmasını engellediği, bazı konulardaki bilgilerin günlük hayatta kullanılmadığı ifade edilmektedir. Günlük hayatta merak konusu olan meselelerin ise yeterince programa yansıtılmadığı, ölçme değerlendirme konusunda ise bu yaklaşımın

²⁹⁷ Kaymakcan, Yapılandırmacılık, ss. 84-85.

²⁹⁸ Muhiddin Okumuşlar, “Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”, **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**, (Ed. Recep Kaymakcan), Mahmut Zengin, Z Şeyma Arslan, DEM Yayınları, 2011, ss. 219- 234; Ayrıca Bkz. Nail Karagöz ve Ahmet Doğan, “Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırmacılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi” **Dini Araştırmalar** Ocak Haziran 2016, Cilt: 19, Sayı: 48, ss.72-102.

²⁹⁹ Mahmut Zengin, “Temele Alınan Yaklaşımlar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt 8, No 19, Haziran 2010, (DKAB Öğretim), s. 251.

yeterince kullanılmadığı gibi olumsuzluklar öğretmenlerin ifadeleri arasındadır.³⁰⁰ Çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında bu yaklaşımın yeterince anlaşılıp uygulanmadığı, uygulama noktasındaki hazırlıksızlığın, yetersizliğin ve eksikliğin bulunduğu gözler önüne serilmektedir. Yaklaşımın tam olarak hayata geçirilebilmesi uygulamadaki yetersizliklerin ortadan kaldırılması için çalışmaların yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Mezhepler üstü olduğu kabul edilen bu programda İslam dininin farklı yorumları olarak Alevilik-Bektaşilik konusuna da yer vermiştir. Konu ise Alevilik ve Bektaşilikle ilgili okuma parçaları şeklinde yer almaktadır. Din içerisinde çoğulculuk bağlamında bu kadarı da önemli bir gelişmedir. Fakat bu gelişme yeterli olmadığı gibi bu çoğulculuğun ikinci derece fonksiyonel olduğu kabul edilen okuma parçalarıyla iktifa edilmesi yetersiz kalmıştır.³⁰¹

Dünyada olduğu gibi ülkemiz gençliği üzerinde etkili olduğu zaman zaman dile getirilen Deizm, Ateizm gibi inanma biçimleri 2005 yılından beri DKAB programlarına da konu olmuştur. 2005 ortaöğretim programında Farklı İnanma Biçimleri ünitesi içinde Monoteizm, Politeizm, Gnostisizm, Agnostisizm, Ateizm ve Satanizm konuları yer almıştır. Bu inanma biçimlerinin İslam penceresinden değerlendirildiği konusu dile getirilmekle birlikte bilimsel bir yaklaşımla öğrenmeye konu edildiği söylenebilir.³⁰² Farklı inanma biçimleri ünitesi 2010 yılı ortaöğretim programında “İnanmanın Çeşitli Biçimleri” adını almıştır. Ele alınan konunun başlıkları Monoteizm, Politeizm ve Ateizm şeklindedir.³⁰³

2010 ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının da yapılandırmacı, çoklu zekâ, öğrenen merkezli ve dinden öğrenme yaklaşımlarının esas alınarak hazırlandığı belirtilmektedir.³⁰⁴ Program hazırlanırken öğrencinin aktif kılındığı program geliştirme yaklaşımları ve alan ile ilgili bilimsel kriterler olmak üzere iki temel husus gözetildiği görülmektedir. Birincisi; yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma,

³⁰⁰ Bkz. Mahmut Zengin, “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: XII, Sayı: 22 (2010/2), (Yeni İlköğretim) s. 121-160.

³⁰¹ Kaymakcan, Ortaöğretim ERG., s. 6.

³⁰² M. Zengin, *Dinler İnançlar*, ss. 623-624.

³⁰³ **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı**, MEB, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2010, (DKAB Ortaöğretim Programı 2010) s. 61.

³⁰⁴ DKAB Ortaöğretim Programı, 2010, s. 22.

etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi kavramların önemli olduğu öğrenci merkezli, öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık veren eğitimsel yaklaşımdır. Bu yaklaşıma bağlı olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersiyle ilgili programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin bulunduğu, kavramların ve ilişkilerinin geliştirilmesinin vurgulandığı öğrenme alanları bulunduğu belirtilmektedir. Kavramsal yaklaşım ise; din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla dinî ve ahlaki kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin (problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Öğrenciler aktif şekilde din ve ahlakı öğrenirken problem çözme, çözümleri ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlakı hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler. Dolayısıyla sağlam, zengin dinî ve ahlaki kavramlar oluştururlar. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin din ve ahlakla ilgili konuların öğrenilme sürecinde aktif katılımcı olmaları esas alınmaktadır. Din ve ahlak konularını öğrenme aktif bir süreç olarak ele alınmıştır. Programda öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşarak tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Açıklaması yapılmaktadır.³⁰⁵

İkincisi ise din bilimsel yaklaşımdır. Program geliştirme sürecinde gerek İslam gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilginin ön planda tutulduğu, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulduğu, İslam'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkarıldığı belirtilmektedir. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili ise bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamber'in çabalarıyla oluşturulmuş, bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterildiğine dikkat çekilmektedir. Buradaki amacın yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî

³⁰⁵ DKAB Ortaöğretim Programı, 2010, s.10.

kültür ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamak olduğu, bununla birlikte, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumların kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görüldüğü vurgulanmaktadır. İlk aşamada dinin ortak paydalarının, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dinî-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgi verilmesinin hedeflendiği açıklaması yapılmaktadır. Programın diğer dinlere de yer verilen dinler arası açılımlı olduğu, dersin doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine özen gösterildiği de programın açıklamaları arasındadır³⁰⁶ Bu program anlayışları çerçevesinde DKAB dersinin öğrencinin dini durum ve olgular hakkında bir bakış açısı kazanmasının ve dersin öğrencinin bütünsel gelişimine katkı sağlamasının, hedeflenmiş olması gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı 2005'te ortaöğretim ve 2006'da da ilköğretim okullarında DKAB programlarının değişmiş olması nedeniyle dersin hukuki statüsünün olduğu gibi devam edeceğini belirtse de 2011 yılında artan talep ve tartışmaları göz önünde bulundurarak dersin içeriğinde yeni bir düzenlemeye gitmiştir. Türkiye'de şu anda uygulanmakta olan ilköğretim programı, bazı değişikliklerle birlikte Talim Terbiye Kurulunun 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile 2011-2012 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilen "İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu" dur. Program yapısında; amaçlar, kazanımlar, etkinlikler, temel beceriler, kavramlar, değerler, öğrenme alanları ve bunların hangi ünitelerden oluşturulduğu, dersle ilgili ara disiplinler üzerinde durulmuştur.³⁰⁷ Bu program Talim Terbiye Kurulunun 19.01.2018 tarih ve 2 sayılı kararı ile 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere tekrar güncellenmiştir.³⁰⁸

Eski programda, 4. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar öğrenciye verilecek bilgiler; inanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak ve Din ve Kültürü olmak üzere 6 öğrenme alanından oluşurken³⁰⁹ yeni programda öğrenme alanları yerine kazanımlara yer verilmiş, sınıflar beş üniteye ayrılmış ve ünite kazanımlarında ise ciddi oranda ekleme, çıkarma, sadeleştirme ve yer değiştirme yapılmıştır³¹⁰

³⁰⁶ DKAB Ortaöğretim Programı, 2010, ss.10-11.

³⁰⁷ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, s.12.

³⁰⁸ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı 2018 s.11.

³⁰⁹ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, ss. 14-18.

³¹⁰ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı 2018), s.11.

2018 DKAB programında ders yeniden ünite sistemi haline getirilmiştir. Yine önceki programda belirtilen yapılandırmacı yaklaşım yerine bu programda 4-8. sınıflar için “Öğretim Programı’nın geliştirilmesinde; yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır.” Şeklinde yapılandırmacılığın epistemolojik olarak İslam dini için kullanışlı olmadığı yorumlarına açıklık getirilmek istendiği görülmektedir.

2018, 4-8 sınıflar DKAB programında dersin amacının İslam ve diğer dinleri betimleyici olarak öğretime konu etmek olduğu belirtilmiştir. İslam düşüncesinde ortaya çıkan diğer yorumların ise bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alındığı, yaşayan diğer dinleri de bilimsel bir metotla dinler arası ve olgusal bir yaklaşımla öğrenime konu edildiği belirtilmiştir.³¹¹ Ünitelerin açıklanmasında konuların İslam dininin bakış açısıyla ele alınacağının belirtilmesi³¹² ise nesnellikten ve çoğulculuktan uzaklaşıldığını göstermektedir.

2018’de güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programı; Üniteler, Konular, Kazanımlar, Açıklamalar ve Anahtar Kavramlar şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. “Ünite Açıklamaları” bölümünde konu başlıklarına yer verilmiştir. Bazı ünite başlıklarının değiştirildiği ve sadeleştirildiği programın konu alt başlıkları olarak da kazanım ve açıklamalarına yer verildiği görülmektedir.³¹³

Önceki programlarda yer alan dinlerin ortak özellikleri yerine 11. sınıflarda Yahudilik ve Hristiyanlık, 12. sınıflarda ise Hint ve Çin dinleri ünitelerine yer verilmiştir. 11. sınıftaki “İnançla ilgili Meseleler”³¹⁴ ünitesinde Teizm, Deizm, Materyalizm, Pozitivizm, Sekülerizm, Agnostisizm, Ateizm, Nihilizm ve Milenyum Tarikatları gibi inançla ilgili felsefi yaklaşımlar yer almıştır.

Ortaöğretim programında dikkat çekici bir nokta da 11 Eylül olaylarından sonra farklı anlamlara çekilen ve Batı’da İslamofobi için malzeme yapılan “cihat” kavramına açıklık getirilmeye çalışılmasıdır.³¹⁵ DEAŞ, İŞİT, FETÖ el-Kaide, Boko Haram gibi çıkar amaçlı, terörizme alet olan, İslam ve Müslüman imajına gölge

³¹¹ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı 2018 s. 8; DKAB Ortaöğretim Programı 2018, s. 8.

³¹² DKAB Ortaöğretim Öğretim Programı 2018, s. 28.

³¹³ DKAB Ortaöğretim Öğretim Programı 2018.

³¹⁴ DKAB Ortaöğretim Öğretim Programı 2018, ss. 29, 35.

³¹⁵ Keskiner, Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları, s. 69.

düşüren hareketlerin DKAB dersinde itina ile açıklanması gençlerin inancı kadar yaşamları için de son derece önemlidir.

1.3. İLK VE ORTAÖĞRETİMDE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

1.3.1. Programların Genel Amaçları

Program eğitim kuramcılarına göre farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte genel anlamda “Okulun rehberliği ve kontrolü altındaki bir öğrencinin düzenlenmiş deneyimlerini/yaşantılarını içeren bir bütün” olarak ifade edilmektedir. Programın amacı yetişkinler tarafından doğruluğuna inanılan ve düzenlenen değerlerin yeni yetişenlere aktarılmasıdır.³¹⁶ “Her programın arkasında bir dünya görüşü ve buna göre belirlenmiş genel hedefler vardır.” Genel eğitim bu dünya görüşünü, değerler sistemini oluştururken bu dünya görüşünün açılımı da diğer dersleri oluşturur.³¹⁷

Eğitim politikası ülkenin milli ve genel amaçlarının belirlenmesi bu amaca ulaşmak için gerekli insan tipinin belirlenmesi bu amaca ulaşmak için kullanılan her tür araç gereç, kaynak, imkân ve etkinliğin belirlenmesi amaca ulaşmak için yapılan faaliyetlerin tümünü kapsar.³¹⁸ Din öğretimi politikası ise Milli Eğitim’in uzak hedefleri arasında yetiştirmek istediği insan tipinin nitelikleriyle ilgilidir. Hedeflenen nitelikleri arasında bulunan din öğretimini gerçekleştirebilmek için belirlenen yol, yöntem, plan program ve hedeflerdir.

Okuldaki müfredat programının öğrenciye düşünme, fikir üretme, bilgileri değerlendirme, kıyaslama, yaratıcı ve orijinal fikirler üretme imkanını vermesi gerekmektedir. Öğrendikleri hayata olaylara olgulara açıklık getirebilmeli, hayatındaki problemleri çözebilmeli öğrendiklerini kullanarak yeni bilgilere ve çözümlere ulaşabilmelidir. Öğrencinin bilişsel yönünü hedefleyen bir program okul dışındaki hayatına, ileriki yaşamına dokunmayacaktır. İslam dini sadece iman ve

³¹⁶ Gerald L. Gutek, **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Ütopya Yayınları, 3. Basım, Ankara, 2006, ss. 6-7.

³¹⁷ Parladır, s. 64.

³¹⁸ Cemal Tosun, “Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları”, **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı** (İzmir 4-6 Aralık 1998), Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999. (Din Eğitimi Politikaları) ss. 518-519.

ibadetlerden ibaret de değildir. Ahlaki değerler, aile ilişkileri, sosyal ilişkiler, ekonomi, çevre gibi hayatın bütün yönlerini kapsayıcı bir özelliği vardır. Din öğretiminin de çocuğun hayatının bütün yönlerini kuşatacak şekilde planlanması, düzenlenmesi gerekmektedir.

Cumhuriyet Dönemi eğitiminin ana hedefi laik, milli ve çağdaş olarak özetlenebilir. Cumhuriyet ilkelerini benimseyen Cumhuriyet değerlerini devam ettirecek, çağın gereklerine uyum sağlayacak, ülke kalkınmasına ve demokrasiye katkıda bulunacak vatandaşlar yetiştirmektir. Geleneksel eğitimin hedeflerinden uzaklaşan Cumhuriyet eğitiminin ilk yıllardaki hedefini günün ihtiyaçlarını gerçekleştirecek somut bilgiler oluşturmuştur. 1935’lerden sonra ise kültürlü insan yetiştirme hedefi önem kazanmıştır. Din öğretimi programları genel eğitim hedefleri dışında değerlendirilememekle birlikte din devlet ve siyaset dinamikleri nedeniyle diğer derslerden farklılık arz etmiştir. Cumhuriyet Dönemi programlarını değerlendiren Recai Doğan din dersiyle gerçekleştirilmek istenenin bireysel olmaktan çok toplumsal olduğunu belirtmektedir. Doğan Cumhuriyet Dönemi’nin değişmeyen din öğretimi hedefinin ise bireylerde kendi diliyle ifade edebileceği doğru din anlayışı oluşturmak ve modernleşmenin önündeki din engelini kaldırmak olduğu yorumunu yapmaktadır.³¹⁹

Cumhuriyet Dönemi’nin eğitim hedefleri Millî Mücadele döneminde belirlemeye başlamıştır. TBMM kurulduktan sonra yapılan tartışmalarda Osmanlı’nın son dönemlerinde başlayan eğitimin ıslahı konusu, eğitimin konumu, hedefleri özellikle milli eğitim ve dini eğitim tartışmalarının yer aldığı görülmektedir.³²⁰ Fakat TBMM hükümeti tarafından 1922 yılında yapılan ilk ve ortaöğretim ders müfredatı eğitimin birliği konusunda önemli bir adım olsa da dönemin dinamikleri gereği, yeni hükümetin eğitim hedefini tam olarak yansıtmamıştır. Program büyük ölçüde 1913 “İlk ve Orta Tedrisat Mekteplerin Ders Müfredatı” ve “Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu Muvakkatı” esas alınarak hazırlanmıştır. Amaç ise İslam dininin inanç ibadet ahlak ve Peygamberiyle ilgili temel bilgiler vermektir.

³¹⁹ Doğan, Program Anlayışları, ss. 627-628.

³²⁰ Tartışmalar için bkz. Ayşe Yanardağ, “Millî Mücadelede Milli Eğitim Sistemi Kurma Tartışmaları ve Tevhid-i Tedrisata Gidiş”, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, ISSN: 1308-6219 Nisan 2018 YIL-10 Sayı 20, ss. 263-280.

Cumhuriyet tarihinin ilk programı olan 1924 programı ise büyük ölçüde geçiş dönemi özelliği taşır. Cumhuriyet yönetiminin benimsediği eğitim ve din eğitimi anlayışının bu programda da henüz yer almadığı görülmektedir.³²¹ Program genelde olduğu gibi derslere göre düzenlenmiş özel amaçlar belirlenmemiştir. Derslerde öncesinde olduğu gibi İslam Dini ve Kur'an'la ilgili temel bilgilerin öğretilmesi hedeflenmiştir. "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vatanîye" dersi ile "Tarih Dersi" Cumhuriyet ideolojisine uygun düşmeyen konulardan arındırılmış Cumhuriyet'in "anlam ve irinine" uygun hale getirilmiştir.³²² 1924'te devletin belirlediği programda dersin hedefi ve uygulandığı "Muallim, bu derslerde münasebet düştükçe Hazret-i Peygamberin menakıb-ı seniyesini izah ederek İslam muhabbetini çocukların kalbinde yaşatacaktır."³²³ Şeklinde net olmayan bir amaç belirtilmektedir. 1926 programında ise dersin hedefi şöyle belirlenmiştir:

"Fırsat düştükçe dini mahiyette gösterilmek istenen batıl fikirler, yanlış kanaatler cerh edilecektir. Çocuklara İslam Dini ve İslam büyükleri sevdirecek iyi ve güzel hareketlerin İslam dinindeki kıymeti anlatılacaktır. Fakat hiçbir veçhile taassup fikri verilmeyecektir... Dünyayı hakir görerek yalnız ahirete teveccüh etmek ve kanaati sefaletle, tevekkülle, miskinlikle bir tutmak gibi hal ve hareketlerin hakiki dinde yeri olmadığı, dünyada azami refah ve saadet içinde yaşamının ve Müslümanların zengin, memleketlerin mamur olmasının dince de metlup ve margup olduğu fikrinin çocuklara telkini lazımdır."

Recai Doğan bu ifadeler için "Cumhuriyet'in ilk yıllarında din dersleriyle amaçlananın öncelikle din alanındaki yanlış kanaat ve düşünceleri düzeltmek ve modernleşme sürecinde dinden yararlanmak olduğunu göstermektedir." yorumunu yapmaktadır.³²⁴ Bu ifadelerde en dikkat çekici olanı ise tevekkülün sefaletle, miskinlikle olumsuz bir şekilde tanımlanmasıdır. Günümüz döneminde yapılan programlarda ise tevekkül kavramı açıklığa kavuşturulmaya çalışılan, taassupla karıştırılmaması gereken bir kavram olarak yer almaktadır.³²⁵

³²¹ Yürük, Cumhuriyet Dönemi, s. 73; Seval Fer, "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme", **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu**, (Haz. M. Alper Parlak), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık 2005, İstanbul, 2010, ss. 97-137, s. 106, file:///C:/Users/Nazl%C4%B1/Downloads/CUMHUR%C4%B0YET-D%C3%96NEM%C4%B0-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-POL%C4%B0T%C4%B0KALARI-SEMPOZYUMU1%20(3).pdf (25.01.2022)

³²² Türkoğlu, İlköğretimin Gelişimi, ss. 79-80.

³²³ Recai Doğan, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitimi-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar" **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999, (Tartışmalar) s.273.

³²⁴ Doğan, Tartışmalar, s. 273

³²⁵ Keskiner, Bir İnsan Hakkı Meselesi, s.58

1926'da benimsenen İlk Mektep Müfredat Programlarının genel amacı yeni neslin Cumhuriyet rejiminin getirdiği yeniliklere uyumlarını sağlamak ve onları iyi vatandaşlar olarak yetiştirmektir.³²⁶ Programdaki din dersinin hedefi ise "Çocuklarda Cenab-ı Hakka Karşı şükran ve muhabbet hisleri uyandırmak, onlara İslam dinini sevdirmek ve bütün Müslümanlardaki vahdetin faydasını bildirmektir"³²⁷ olarak belirtilmektedir. 1926 "İlk Mektep Malumat-ı Diniye Müfredat Programında belirlenen temel ilkeler ise şöyledir: "Kimsenin dinine, inancına karışmamak", "İslam dini, taassubu men eder." (4. sınıf), "İslam dininde akıl her şeyin fevkindedir.", "Akıl kabul etmediğini din kabul edemez.", "Dünya işlerini milletin iradesiyle vazedilen kanunlar tayin eder..." Bu muamelelerin dinle alakası yoktur..." Beşerî işlerde akıl ile ilim hakimdir... İslamlık yalnız Araplara mahsus olmadığından her millet, Allah'ına kendi diliyle hitap eder, şükür dualarını kendi lisanıyla eda ederse ... tesiri daha ziyade olur." (5. sınıf)" gibi ifadelerle yer verilmiştir. Dinin temel kaynaklarına dayanan bu din öğretimi anlayışı zekat sadaka gibi ibadetlerin devletin bazı kurumlarına verildiğinde daha sevap olacağı gibi öncelikli olarak dinin sosyal ilişkileri, kalkınmayı, akli, vatan ve millet sevgisini ilgilendiren rasyonel ve pragmatik yönü esas alınmıştır.³²⁸ Daha önceki programlarda amaç, İslam dinini benimsetmek iken bu programda amaç sadece İslam diniyle ilgili bilgi vermek ve din adına bilinen batıl fikirlerin def edilmesidir.³²⁹

1930 yılında yapılan İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı'nda din ve dünya alanlarını ayırması yönüyle diğer programlardan farklılaşmıştır. Önceki programlarda olduğu gibi programda İslam'la ilgili genel bilgilere yer verilmekle birlikte temel amacın İslam dinini benimsetmek değil, kimsenin dinine inancına karışmamak olduğu belirtilmektedir.³³⁰ Bu programın bir hedefi de akli öne çıkarmak, çalışmak, hayırlı insan olmak gibi dinin reel hayattaki rolünden faydalanmaktır.³³¹

1924 ile 1939 yılları arası genel olarak değerlendirildiğinde bu süreçte yapılan program ve düzenlemelerin genel hedefini değerlendiren Tuğrul Yürük hedefin yeni

³²⁶ Doğan, Program Anlayışları, s. 615

³²⁷ Bkz. **İlk Mekteplerin Müfredat Programı** (1926), T.C Maarif Vekaleti, 2. Tab', Devlet Matbası, İstanbul 1927, s. 45

³²⁸ Yürük, Program Anlayışları 2011, s. 615.

³²⁹ Yürük, Program Anlayışları, s. 102; Doğan, Program Anlayışları, s. 615.

³³⁰ Yürük, Program Anlayışları, ss. 86-87.

³³¹ Yürük, Program Anlayışları, s. 75.

kurulan devletin önceki mevcut anlayışı değiştirip yerine yeni bir zihniyet inşa etme çabası doğrultusunda toplumsal ihtiyaçların da etkisiyle yaptığı farklı uygulamalar olduğu görüşündedir. Yürük bu programların nitelik olarak da öğreneni merkeze alan günümüz program geliştirme anlayışından uzak olduğu öğretmene yol göstermeyi amaçlayan bir kılavuz niteliği taşıdığını söylemektedir.³³²

Daha önce hazırlanan programların eksiklerini gidermek amacıyla 1945 yılında ilkokullar için yeniden program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. 1948 yılında uygulanmaya başlayan programdaki en önemli değişim 1936 İlkokul Programı'ndaki CHP'nin parti programıyla ilgili olarak belirlenen "İlkokulun Hedefleri" bölümü yerine "Millî Eğitimin Amaçları" adlı bir bölüm getirilmesidir.³³³ Bir diğer önemli gelişme ise. 1943 İkinci Maârif Şurası, Talim Terbiye Dairesi'nin 11 Şubat 1944 tarihli ve 2/187.4 sayılı yazısıyla eğitim ihtiyaçları ile ilgili bütün öğretmenlere yönelik yapılan bir anketin³³⁴ sonuçlarına göre şekillenen programın köy ve şehir ilkokulları için birleştirilmiş olmasıdır.³³⁵ Bu çalışmalar programın bilimsel bir tabana oturtulma çabaları olarak yorumlanmaktadır.³³⁶ 1948 İlkokul Programı'nda programın genel amaçları hakkında da bilgi verilmektedir. Programın hedefinin ilkokuldaki çocuklara ortak amaçları, millî ülküyü, millî kültürü, kazandırmak için millet hayatı ve geleceği ile ilgili bütün değerleri edindirmek olarak belirtilmektedir. Bu eğitim ve öğretim ilkelerinden din ve ahlak öğretimini de kapsayacak amaçlar da çıkarılabilir.³³⁷

1949 yılında okutulmaya başlanan 1948 ilköğretim din öğretimi programının konusu İslam dini olmakla beraber programın amacı dini sevdirep benimsetmeye yönelik değildir. Ahlak konularına ağırlık veren programın amacı güncel hayatla ilgili bilgiler, İslam dini hakkında doğru dini bilgi vermek ve rasyonel bir din anlayışı

³³² Yürük, Program Anlayışları, ss. 91-92.

³³³ Geniş bilgi için bkz. Cavit Binbaşoğlu, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi**, Tekışık Yayıncılık, Ankara 1999, (Eğitim Bilimleri Tarihi)

³³⁴ Anket için bkz. Kemal Güngördü ve Necmiye Güngördü, **Yeni İlkokul Program Uygulama Kılavuz ve Program Geliştirme Tarihçesi**, Acar Matbaası, İstanbul 1966., ss. 317-318.

³³⁵ F. Dilek Gözütok, (2003). "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları" **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 44-64 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm (06.04.2023)

³³⁶ D. Gözütok, s. 48; Programın hedefi, içeriği ve uygulanması ile ilgili yapılan eleştiriler göz önünde bulundurularak 1952 yılında Amerikalı Prof. Dr. Kate Wofford Türkiye'ye davet edilmiş ve eğitim için rapor hazırlamıştır. Wofford, tarafından hazırlanan rapor tam olarak dikkate alınmasa da programların daha sistematik yapılmaya başladığı fakat program geliştirme çabalarının sürekli ve olmadığı gibi bütün sisteme genellenemediği de bilinmektedir. Yürük, Program Anlayışları, s. 95; Demirel, Eğitimde Program Geliştirme; s. 13.

³³⁷ **İlkokul Programı**, TC Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1948, s. 3.

oluşturmaktır.³³⁸ 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren okutulacak olan ihtiyari din dersinin ilkeleri anayasada yer alan vicdan hürriyetinin gereği olarak belirlenmiştir. Dersin kitabı M. Hamdi Akseki'ye hazırlatılmıştır. "İslam Dini" adlı kitap klasik Maturidi ekolünü esas alan ilmihal niteliğinde bir kitaptır. Kitap imanın şartları, İslam'ın şartları, Hz. Peygamberin hayatı, ölüm ve şehitlik, çalışmanın önemi, Allah'a karşı görevlerimiz gibi bölümleri nasihat havası içinde ele almaktadır.³³⁹

1956, 1957, 1958, 1962 ve diğer yıllarda yayınlanan programlar 1948 programının tekrarı mahiyetindedir. Bu programlar konuları ve üniteler şeklinde hazırlanmış din derslerinin özel ve genel amaçları zikredilmemiştir.³⁴⁰

1956'ortaokullarda da din öğretimine isteğe bağlı olarak yeniden yer verildiğinde ders için hazırlanan programda İslam'da iman, ibadetler, yeryüzündeki diğer dinler ve yoğunluklu olarak ahlak konuları yanında Türklerin İslam dinine yaptıkları katkılara yer verilmiştir.³⁴¹ Öğrencilerin ahlaki gelişimlerine dinin katkısının olması amaçlanmıştır. 1967'de Lise Din Bilgisi dersi programında da pragmatik bir bakış açısı hakimdir. Din öğretiminin öğrencinin bireysel ve toplumsal hayatına katkı sağlaması hedeflenmiştir.³⁴²

Aynı yaklaşımla hazırlanan 1968 İlkokul ve Ortaokul Din Bilgisi programlarının amacı İslam dini hakkında bilgi vermek suretiyle çocuğun İslam inancını benimsemesi ve ahlak anlayışını din ile temellendirmesidir.³⁴³ Dersin içeriği Allah'ın varlığına birliğine Hz. Peygamber'in hak peygamber olduğuna inanma, Allah'ı sevmek, nimetlerine şükretme peygamberi tanıma gibi klasik İslam inanç ve ibadet ilkelerinin benimsetilmesi amacına yöneliktir. Programda iyilik, doğruluk, birlik ve beraberlik gibi aynı zamanda toplum düzenini sağlayacak ahlak ilkeleri ön

³³⁸ M. Zengin, Eğitim Politikaları, s.124; Nurullah Altaş, "Türkiye'de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924- 1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme)", **Marife**, yıl. 2, sayı. 1, bahar 2002, (Dinin Yeri) ss. 219-229, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/827068>, (26.01.2022); Doğan, Program Anlayışları, s. 629.

³³⁹ Altaş, Dinin Yeri, s. 225; Ayrıca Ahmet Hamdi Akseki'nin ilmihalci anlayış çerçevesinde kaleme aldığı din dersi kitapları için bkz. **Ahlak Dersleri**, T.C Diyanet İşleri Reisliği Neşriyatı, Evkafı İslamiye Matbaası, Ankara 1924; Askere Din Dersleri, T.C Diyanet İşleri Reisliği Neşriyatı, Evkafı İslamiye Matbaası, İstanbul 1925; İslam Dini, 23. Baskı, Diyanet İşleri Bakanlığı Yayınları, Ankara 1971.

³⁴⁰ Doğan, Program Anlayışları, s. 619; M. Zengin, Eğitim Politikaları, s.124.

³⁴¹ Doğan, Program Anlayışları, s 622; Yürük, Program Anlayışları, ss. 104-105; Bkz. **MEB Tebliğler Dergisi**, 17 Eylül 1956 tarih ve 32321-1968-11 4286 sayılı karar, cilt: 19, sayı: 921, s. 147-148.

³⁴² Yürük, Program Anlayışları, s. 117; Bkz. MEB Tebliğler Dergisi, 23 Ekim 1967, Cilt: 30, Sayı: 1475, s. 371-372.

³⁴³ Yürük, Cumhuriyet Dönemi, ss. 76-77; Bkz. İlkokul Programı, 1969, s. 107.

plana çıkarılmıştır. Yine Türklerin İslam'a hizmetleri ele alınmış, öğrencinin İslam dininin başkalarının canına, malına, inancına, fikrine saygı gösteren, taassuptan uzak bir din olduğunun kavraması, yanlış, batıl fikir ve inançların düzeltilmesi, amaçlanmıştır.³⁴⁴

1976 İlkokul, ortaokul ve lise Din Bilgisi programları da öncekilerden farklı sayılmaz. Amaç İslam'ın inanç, ibadet ve ahlaki yönü hakkında rasyonel bilgi vermek, diğer dinler hakkında ise İslam'ın penceresinden bilgi vermektir. 1976 yılında ortaokulların 3. sınıfına da konulan din dersi programı bütün olarak incelendiğinde İslam dininin inanç ibadet ve ahlakla ilgili ilkelerinin öğrenilmesinde İslam'ın asıl kaynaklarının kullanılması, hurafelerden uzak, bilime yakın ve milli kimliği destekleyecek bir İslam anlayışının oluşturulması hedeflenmiş görünmektedir.³⁴⁵ Böylece İslam inanç ve ahlak esaslarının öğrencinin bireysel ve toplumsal hayatında yararlı olması dinin milli kişiliğin gelişmesine katkı sağlamasıdır.³⁴⁶

1982 Anayasasında zorunlu ders olarak yer alan ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amacı şöyle belirtilmektedir:

*“Temel eğitim ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda, genel amaçlarına, ilkelerine Atatürk' laiklik ilkesine uygun din, İslam dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürk'ün milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dini ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı, faziletli insanlar yetiştirmektir.”*³⁴⁷

Milli Eğitim'in temel politikaları doğrultusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amacı öncelikle Atatürk'ün laiklik prensibine uygun olarak milli birlik ve beraberliğin pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı erdemli vatandaşlar yetiştirmek, din ve İslam dini hakkında temel bilgi ve beceri edindirmektir. Bu hedeflere ulaşmak için belirlenen ilkeler özetle şöyledir:

“Laiklik ilkesi, inanç ve düşünce özgürlüğü göz önünde bulundurulacak. Kimse dini uygulamalar için zorlanmayacak. Dini bilgilerin yanında milli birlik ilkesi içselleştirilecek. Ders konuları Atatürk ilkeleriyle bütünleştirilecek. Örf adet gelenek, topluma mal olan değerlerimiz ve bu değerlerden biri olan dinin milleti oluşturan önemli öğelerden biri olduğu benimsenilecek. Dersler özel öğretim ilkelerine, öğrencilerin pedagojik gelişim ve kültürel birikimlerine uygun olarak işlenecek. Dersler öğrenciyi düşündürecek, ikna edecek öğrenciye ve sevdirecek

³⁴⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, İlkokul Programı (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1968), 107.

³⁴⁵ Yürük, Program Anlayışları, ss.126-127.

³⁴⁶ Yürük, Program Anlayışları, ss. 126-132; Bkz. MEB Tebliğler Dergisi, 27 Eylül 1976, Sayı: 1900, s. 339-340.

³⁴⁷ Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt: 45, sayı: 2109, 20 Mart 1982, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/46-1982?limitstart=0>, (20.11.2021)

*bir şekilde işlenecek. Derslerde işlenen konularla diğer derslerde işlenen konular arasında bağ kurulacak. Ayrıca çalışmanın bir ibadet olduğu öğrencilere açıklanacaktır.*³⁴⁸

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin davranışlarla ilgili konularda ise;

*Haksızlık, yalancılık, riyakarlık gibi İslam'ın yasakladığını bu davranışların günah olduğu, belirtilecek, bu davranışlardan kaçınmanın her Müslümanın görevi olduğu, İbadetlerin Allah'a karşı saygı ifadesi olmasının yanında toplumsal birliğin düzeni için de faydalı olduğu belirtilecek. İbadetler gibi güzel ahlakın insan ruhunu yücelten vazgeçilmez bir unsur olduğu benimsenilecek, İslam'ın hurafelerden, yanlış bilgilerden durağanlıktan uzak, ilerlemeci, çağdaş bir din olduğu benimsenilecek, doğru olmayan inançlar düzeltilecektir.*³⁴⁹

1982 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programının özel amaçları ilkökul 4. sınıf ve 5. sınıf için birlikte ele alınmıştır. Buna göre din ve ahlak öğretiminin özel amaçları;

*“Allah'ı ve Peygamberi tanımak ve sevmek. İslâm Dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını bilmek. Namazda okunan sure ve duaları ezberlemek ve bunların anlamlarını bilmek. Kendi iç dünyasında, içinde yaşadığı aile ve toplumda, inanç ve ibadet yönünden de dengeli ve uyumlu bir kişilik kazanmak. Temizlik, iyilik, doğruluk fikirlerinin, insanları sevmenin, anaya, babaya, büyüklere saygı, küçüklere şefkat göstermenin, zayıflara, muhtaçlara yardım etmenin, çalışkanlığın İslâm Dininin emir ve esaslarından olduğunu kavramak. Her türlü ibadet ve dış temizlik gibi güzel ahlakın da insan için vazgeçilmez bir unsur olduğu gerçeğini benimsemek. Vatan, millet ve Atatürk sevgisini pekiştirmek*³⁵⁰

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflardaki din ve ahlak öğretiminin özel amaçları ise;

“Din ve İslâm dinine ilişkin temel kavramları bilmek, Müslümanlığın en son ve en gelişmiş din olduğunu bilmek, İslâm dininin inanç ve ibadetlerini bilmek, namazda okunan Sûre ve duaları ezberlemek ve bunları anlamak, kendi iç dünyasında, içinde yaşadığı aile ve toplumda, inanç ve ibadet yönünden de dengeli ve uyumlu bir kişilik kazanmak, İslâm Dininin yalnız ahiret için çalışmayı değil, aynı zamanda “hiç ölmeyecekmiş gibi” dünya hayatında birlik ve beraberlik içinde mutlu yaşamayı telkin eden bir din olduğunu bilmek, başkasının inancına, düşüncesine, canına, malına ve diğer haklarına saygı gösteren bir hoşgörü kazanmak, dini konularda aileden, çevreden ve okul dışındaki çeşitli kaynaklardan alınması muhtemel, batıl inanç ve fikirlerden uzak, ilme uygun ve saygılı, laik, Atatürk ilkeleriyle bütünleşmiş bir görüş ve tutum kazanmak, dini inanç ve duyguları şahsi çıkarlar için kullanmamak, Temizlik, iyilik, doğruluk fikirlerinin, insanları sevmenin, anaya, babaya, büyüklere saygı, küçüklere şefkat göstermenin, zayıflara, muhtaçlara yardım etmenin, çalışkanlığın, bilim ve sanat ve gerçek sevgisinin İslâm dininin emir ve esaslarından olduğunu kavramak ve İslâm dininin ahlak ilkelerini bilmek, Her türlü ibadet ve dış temizlik gibi güzel ahlakın da insan için vazgeçilmez bir unsur olduğu gerçeğini benimsemek, tarih boyunca Türklerin İslâm'a hizmetlerini bilmek, vatan savunmasında ve milli

³⁴⁸ MEB Tebliğler Dergisi, 29 Mart 1982, ss. 155-156, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/46-1982/821-2109-mart-1982>, (16.04.2023)

³⁴⁹ MEB Tebliğler Dergisi, 29 Mart 1982, ss. 155-156.

³⁵⁰ MEB Tebliğler Dergisi, 29 Mart 1982, s. 156.

konularda Türklerin tarih boyunca geliştirip olgunlaştırdığı hamaset duygusunu benimsemek, milliği benliğimize ve dinimizin ana kaynaklarına dayalı din ve millet şuurunu kavramak, vatandaşlarına, din kardeşlerine, insanlığa ve bütün varlıklara saygı, sevgi ve şefkat duymak, bazı dini törenlerle ilgili bilgileri kazanmak”³⁵¹

olarak belirtilmiştir.

6, 7 ve 8. sınıflardaki din ve ahlak öğretiminde “İslam Dini en son ve en elverişli dindir” şeklinde bir kazanıma yer vererek diğer dinlerin bilgisinin İslam Dininin penceresinden verileceği görülmektedir. Genel amaçlar arasında vatan, millet ve Atatürk sevgisinin pekiştirilmesinin yer alması Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden vatana millete ve Atatürkçü ideolojiye bağlı bireyler yetiştirilmesine katkısının sağlanması beklenmektedir.

1982 Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Programının amacı da ilkokul ve ortaokullarda olduğu gibi lise 1, 2 ve 3. sınıflar için “Orta Öğretimde Din ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Amacı” olarak ortak bir şekilde belirtilmiştir. Amaçlar şu şekildedir:

“Kişinin ve toplumun dine olan ihtiyacını, insan-Allah ilişkisini kavramak, genel anlamda “din” ve dinler hakkında bilgi edinmek, İslâm dininin, iman, ibadet ve özellikle ahlak esaslarını fikir düzeyinde öğrenmek ve bunların diğer derslerde öğrendikleri ile ilişkisini kurabilmek, milli birlik ve beraberliği sağlayıcı, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, şehit, gazi, bayrak, sancak gibi yüce kavramları anlamak ve benimsemek, kendi iç dünyasını düzenlemek, çevreyle, toplumla, ayrı dinden olanlarla, ilim, san’at ve uygarlık dünyası ile sağlıklı ilişkiler kurmak, okul dışındaki çeşitli kaynaklardan alınması muhtemel batıl inanç ve fikirlerden uzak, uygun, saygılı bir görüş ve tutum kazanmak, başkasının inancına, düşüncesine, canına, malına, diğer haklarına saygı gösteren bir hoşgörü kazanmak, dini inanç ve duygularını şahsi çıkarlarına alet etmemek, insanın yaratılmışların en üstünü olduğunu ve bütün varlıklara karşı yüklendiği sorumluluğunu bilmek, İslâm dininin ilme akla önem verdiğini, ilmi teşvik ettiğini, bunu ibadet saydığını, en son ve en gelişmiş din olduğunu bilmek, tarih boyunca Türklerin İslâm’a hizmetlerini bilmek, ya da savunmasında ve milli konularda Türklerin tarih boyunca geliştirip olgunlaştırdığı hamaset duygusunu benimsemek, örnek bir insan olarak Hz. Muhammed’in güzel ahlakını, yaşayışını, çeşitli alanlardaki öğüt, görüş ve düşüncelerini bilmek, milli benliğimize ve dinimizin ana kaynaklarına dayalı din ve millet şuurunu kavramak, bunu Atatürkçülükle bütünleştirmek, vatandaşlarına, din kardeşlerine, insanlığa ve bütün varlıklara karşı saygı, sevgi ve şefkat duymak”³⁵²

³⁵¹ MEB Tebliğler Dergisi, 29 Mart 1982 s. 157.

³⁵² MEB Tebliğler Dergisi, 29 Mart 1982, s. 160.

1982 yılında hazırlanan programdaki din ve ahlak öğretimi programlarının amaçları genel manada değerlendirildiğinde birincisi batıl inanç ve hurafelerden uzak, güzel ahlak, insan sevgisi, iyilik, temizlik, hoşgörü, merhamet, yardımlaşma gibi toplumun da olumlu kabul ettiği duygu ve davranışları öne çıkaran bir din anlayışı oluşturmaktır. İkincisi de ulus devletin, cumhuriyet rejiminin devamı için vatan, millet, bayrak, şehitlik, Atatürkçülük, gibi toplumu birleştiren milli değerlere sahip çıkmayı teşvik eden bir İslam dini imajı oluşturmaktır. Üçüncüsü ise İslam için ulus devletteki Türk milletinin önemini anlaşılmamasını sağlamaktır.

Genel amaçlara bakıldığında Atatürk'ün laiklik ilkesine bağlı kalınmak şartıyla öğrencilerin din İslam dini ve ahlak konusunda genel bilgileri öğrenmesini sağlamak öğrencilerin davranış ve düşünceleri üzerinde bu bilgilerin katkısını sağlayarak iyi insanlar yetiştirmek hedeflenmiştir. Burada iki konu dikkat çekmektedir. Birincisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi okullarda zorunlu hale gelirken laiklik ilkesiyle uyumlu olacağı vurgulanarak laik ülkede din eğitiminin olamayacağı tartışmalarına cevap verilmek istenmiş görünmektedir. İkincisi de din ve ahlak eğitimi değil, İslam dini ve dinler hakkında genel bir din kültürü bilgisi olduğu vurgulanmıştır. Burada dinler denilerek bir nevi çoğulculuğa da işaret edilmiştir. Dersin genel ilkeleri belirtilirken din kültürü dersi olması gerekirken İslam dininin öğretimine ağırlık verilmesini halkın büyük çoğunluğunun İslam dinine mensup olduğu gerekçesine bağlanarak açıklanmıştır. Bu çoğunluğun yanlış ve batıl bilgilerini düzeltmesi, iman ibadet ve genel ahlak ilkelerini öğrenerek kendisiyle, çevresiyle ve toplumuyla uyumlu bir kişilik oluşturması hedeflenmiştir. Dinler derken bu çoğulculuğun ise Hristiyanlık ve Musevilikle sınırlandırıldığı görülmektedir. Fakat Anadolu geçmişten beri pek çok kültüre beşiklik ettiği için tabisi az da olsa farklı din mensuplarını da barındırmaktadır. Bilgi bazında da olsa Süryanilik, Bahailik, Zerdüştlük gibi dinlerden bahsedilmemiştir. Yine İslam'ın farklı bir yorumu olan pek azımsanmayacak sayıda Alevi vatandaşın da yurdu Anadolu'dur. Alevi vatandaşlar da doğal olarak dini değerlerinin yeni nesillerce devam ettirilmesini istemektedirler. İnançlarını anlamayan inanç, ibadet ve ahlaki değerleriyle hayatını tanzim etme imkânı bulamayan genç kuşakların zararlı akımların ve ateizmin pençesine düşebildiğinden şikâyet edilmektedir. Beyza Bilgin bu problemleri dile getirerek Aleviliğin bilinmediğinden hatta hak mezhep diye bilinen mezheplerin dahi yeterince tanınmadığından şikâyet etmektedir. Bilgin önceki

yanlırlara dūřūlmemesi, Alevi Sūnni būtinleřmesinin ve dięer mezhep ve din mensuplarıyla farklılıklar da baki kalmak řartıyla bir kaynařmanın olmasına ihtiyaç olduğuna dikkat çekmektedir.³⁵³

İlkokul ve ortaokul Din Kūltūrū ve Ahlak Bilgisi derslerinin amaçları birlikte ele alındığında din olarak İslam dininin kaynağında yer alan, hurafelerden arındırılmış temel özelliklerini bilmek tanımak, dinin temel ibadetlerini bilmek ve bu ibadetleri yerine getirebilmek için bazı duaları öğrenmek, Allah'ı ve Peygamberi tanımak sevmek, İslam dininin ve Peygamberinin ngördūęū, bireylerin kendisi için olduęu kadar toplumu ve tūm dūnyayı kucaklayacak sevgi hořğorū gibi geçerli ahlak ilkelerini benimsetmektir. Tūrkiye Cumhuriyeti milli eęitiminin temeli sayılan Atatūrkūlūk, laiklik, milliyetçilik ilkelerinin pekiřtirilmesi, bunun için de dinin bireyler için manevi ihtiyaçlarını karřılaması beklentisi kadar dinin toplumsal ve dūnyevi faydalarından yarar saęlamak hedeflenmiřtir yorumunu yapmak mūmkūndūr.

1982, 1988 ve 1992 programları beraber deęerlendirildiğinde inanç, ibadet ve ahlak öğretimiyle dōnemin özelliğinden kaynaklanan bireysel, toplumsal ve kūltūrel problemlerin zūlmesi ve kūltūrel yabancılařmanın nūne geçilmesi milli birlik ve beraberliğin saęlanması amaçlanmıřtır. Amaçlara paralel olarak hedef de vatan ve insan sevgisinin oluřturulması, Atatūrkūlūęūn pekiřtirilmesidir.³⁵⁴

2000 yılına gelindiğinde çoğunluğu Ankara Őniversitesi'nde gōrevli akademisyenler tarafından hazırlanan İlkōęretim DKAB programı öncekilerden önemli oranda farklılık gōstermektedir. "Ankara Modeli"³⁵⁵ diye de adlandırılan bu programla ilk defa ęrenci merkezli program geliştirme anlayışı başlamıştır. 2000 yılında İlkōęretim için hazırlanan bu programın amaçları öncekiler programlar gibi bir cūmleyle sınırlandırılmamış, amaçlar başlığı altında bireysel, toplumsal, kūltūrel ve evrensel açılardan öğrenciyi geliştirmesi beklenen 26 hedef belirlenmiştir.³⁵⁶ Bu

³⁵³ Beyza Bilgin, "İslam'ı yeniden anlamak ve Anlatmak" *Cilt:39 Sayı:02 (1999)* (İslam'ı yeniden anlamak) ss. 9-38, <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/50170>, (01.06.2022) s. 27.

³⁵⁴ Yūrūk, Cumhuriyet Dōnemi, ss 79-80; Yūrūk, Program Anlayıřları, ss. 145-148; **MEB Teblięler Dergisi**, 13 Nisan 1992, Cilt: 55, sayı 2356, s. 231-232 ile **MEB Teblięler Dergisi**, 29 Mart 1982, s. 160.

³⁵⁵ Geniř bilgi için bkz. Recai Doęan ve Nurullah Altař, "Din Őęretiminde Yeni Yōntem Tartıřmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlkōęretim Din Kūltūrū ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli)", **Deęerler Eęitimi Dergisi**, c.2, sy.5, (2004), s.41-57.

³⁵⁶ **İlkōęretim Din Kūltūrū ve Ahlak Bilgisi Dersi Őęretim Programı** (2000}, s. 96-97; Yūrūk, Cumhuriyet Dōnemi, s. 79; Muhittin Eřsiz, "Din Őęretiminde Yeni Yōneliřler, ss. 17-25 **Avrupa**

programın bir diğer özelliği de davranışçı öğrenme yaklaşımından uzaklaşmaya başlanmasıdır. Program inanç, ibadet, ahlak bilgisi din birey ve toplum ilişkilerini geliştirme hedefinin yanında doğru bir din algısı oluşturmak, aklı kullanmak, eleştirel bakabilmek, öğrenmeyi öğrenmek, farklılıklara hoşgörüyle yaklaşabilmek, beden zihin, toplum ve kültür açısından dengeli bireyler yetiştirmek gibi eğitimsel açıdan önemli hedeflerin başlangıcını oluşturması açısından önemlidir.³⁵⁷ Programın hedefleri arasında temel dini ve ahlaki bilgilerin kazandırılmasının yanında öğrencinin din olgusunu doğru yorumlayabilmesi, doğru dini bilgi ile dinden olmayan bilgileri ayırt edebilmesi, dini anlayışların dinin aslı değil yorumları olduğunun kavranması, bu yorumların çağlara ve kültürlere göre değiştiği, yorumların kaynağının Kur'an ve gelenek olduğu, "çağdaş, evrensel, insani değerlerin İslam'ın özü ile örtüştüğün bilinmesi" bulunmaktadır.³⁵⁸

2005 Ortaöğretim DKAB Programının vizyonu diğer DKAB programlarında da olduğu gibi Atatürkçülük ilke ve inkılaplarını Cumhuriyet'in çağdaş demokratik değerlerini özümsemiş, laiklik ilkesi, insan hakları, din ve vicdan özgürlüğünü, kendi dininden olmayanlara hoşgörüyle benimsemiş, çevresine, evrensel kültüre duyarlı olan, milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri özümsemiş bilgiyi kullanmayı bilen bireyler yetiştirmeyi hedef almaktadır.³⁵⁹ Genel amaçlar ise İslam inanç ve ibadetlerini, ahlak özelliklerini, diğer dinlerin genel özelliklerini tanıma, doğru dini bilgiyi yanlış olandan ayırt etme, Türklerin İslam kültür ve uygarlığına katkılarının farkında olma, akılcı, hoşgörülü, eleştirel bir din ve ahlak inancına sahip olmak olarak belirlenmiştir.³⁶⁰ Genel hedefler Cumhuriyet tarihi boyunca belirlenen hedefler doğrultusunda olmakla birlikte önceki programlarla kıyaslandığında programın belirlenen yaklaşıma uygun hedefler belirlediği görülmektedir.

2006 İlköğretim Programı hazırlanırken biyolojik, sosyal, kültürel ve ahlaki olarak bir bütün olarak ele alınan insan, eğitimin hem nesnesi hem de öznesi olarak düşünülmüştür. Program geliştirme yaklaşımlarından aktif olma ve din kültürü

Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, Editör: Suat Cebeci, Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002.

³⁵⁷ **Tebliğler Dergisi**, c. 63, sayı 2517, Ekim 2000, ss. 914-915.

³⁵⁸ **Tebliğler Dergisi**, c. 63, sayı 2517, Ekim 2000, ss. 918-919; Yürük, Cumhuriyet Dönemi, s. 83

³⁵⁹ **Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı**, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2005, 11.

³⁶⁰ **Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı (2005): 14-15.**

alanının bilimsel kriterleri olmak üzere iki temel hususun gözetildiği belirtilmektedir.³⁶¹ Din Bilimsel ve Eğitimsel yaklaşım başlıkları altında programın temelinde yer alan yaklaşımlar “Din Bilimsel Yaklaşım” ve “Eğitimsel Yaklaşım” başlıkları altında verilmiştir. “Din Bilimsel Yaklaşım” başlığı altında İslâm dini ve diğer dinler hakkında verilen bilgilerin dinin asıl kaynaklarında yer almasına ve bilimsel ve araştırmaya dayalı olmasına özen gösterildiği ifade edilmiştir. İslâm diniyle ilgili bilgilerde ise İslâm’ın temel kaynakları olarak kabul edilen Kur’an ve Sünnet merkeze alınmıştır. Amaç ise farklı din anlayışına sahip olan öğrencilerin laiklik ilkesi çerçevesinde din ve değerler hakkında objektif bilgi edinebilmesidir.³⁶² Yine bireysel ve toplumsal konularda dinin değerlerinden faydalanma hedefi gözetilmiştir.³⁶³ Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Böylece dini ve ahlaki kavramların geliştirilmesi de hedeflenmiş olmaktadır. Bunun yanı sıra problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme gibi bazı önemli becerilerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir.³⁶⁴

Bilgi ve iletişim olanaklarıyla farklı inanç ve kültürler arasında iletişimin arttığı günümüzde diğer din ve inançları tanıyarak barış ve hoşgörü kültürünün geliştirilmesi, Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm gibi dinlerin ve inanç sistemlerinin temel özelliklerinin doğru bilgiyle öğrenilmesi bütün din ve inançların ortak amacının iyi insan yetiştirilmesi olduğunun bilinmesi programda vurgulanan özelliklerdendir.³⁶⁵ Programdaki bu hedefler değerlendirildiğinde dinler arası yani çok kültürlülük açısından, yetersiz de olsa önemli bir başlangıç olduğu fark edilmektedir.

2010 Programın genel amaçları bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel açılardan olmak üzere beş bölüme ayrılmıştır. Bu hedefler:

Bireysel açıdan;

1. Temel dinî ve ahlaki sorulara cevap verebilmelerini,
2. İnanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varmalarını,
3. Dinî inanç ve ibadetlerini başkalarının istismarına kapılmaksızın gerçekleştirmelerini,

³⁶¹ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2006, s. 2.

³⁶² DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2006, s. 2.

³⁶³ Yürük, Program Anlayışları, s. 185.

³⁶⁴ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2006, s. 9; Yürük, Program Anlayışları, ss. 173-174.

³⁶⁵ MEB Tebliğler Dergisi, 2517 Sayılı Tebliğler Dergisi, Ekim 2000, 914.

4. Dinî kavramları doğru anlayıp kullanmalarını,
5. Doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etmelerini,
6. Dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavramalarını,
7. İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile birlikte tanımlamalarını,
8. Dinin emirleriyle toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt etmelerini,
9. İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanımlarını,
10. İslam dininin akıl ve bilimle uyum içinde olduğunu, din ve bilimin birbirinin alternatifi olmadıklarını kavramalarını,
11. Aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavramalarını,
12. Kendi inancı ile mutlu ve barışık olmalarını,
Toplumsal açıdan;
13. Toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlaki davranışları tanımlarını,
14. Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarını,
15. Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmalarını,
16. Toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıklı dinî oluşumları ayırt etmelerini,
17. Fiziki ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşmalarını,
Ahlaki açıdan;
18. Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını,
19. Öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirmelerini,
20. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarını,
Kültürel açıdan;
21. Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu kavramalarını,
22. Doğru dinî bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir şekilde yaklaşmalarını,
23. Türklerin İslam dinini kabul ediş sürecinde etkili olan unsurları değerlendirmelerini,
24. Dinî ve millî bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavramalarını,

Evrensel açıdan;

25. Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını,
26. Diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyü yaklaşmalarını,
27. Evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarını amaçlamaktadır.³⁶⁶

2010 yılında düzenlenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı'nın amaçları ise şu şekildedir: Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrenci;

1. İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanır.
2. Dinin, Allah-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğu, dinin evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceğini benimser.
3. İnancını akılla bütünleştirir. Kendi dinini, örf ve âdetlerini olduğu kadar diğer insanların dinlerini, örf ve âdetlerini de saygı ve hoşgörü çerçevesinde değerlendirir.
4. Dinin sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğu, her şeye karşı sevgiyle ve olumlu yaklaşılması gerektiği bilincine ulaşır.
5. Büyüklere saygı duymayı ve küçüklere sevgiyle yaklaşmayı davranış hâline getirir.
6. Din ve ahlakla ilgili konularda akılcı ve eleştirel yaklaşım sergiler.
7. İnsanın evrenden kopuk bir varlık olmadığını ön planda tutar.
8. Dinin "hukukun üstünlüğünü" esas aldığını kavrar.
9. Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu bilincine varır.
10. Yerelliklerin zaman zaman dinin evrensel boyutlarının önüne geçirilebileceği durumlar karşısında duyarlı olur.
11. Din alanında yetkin olan ile olmayana ayırır.
12. İbadetlerin, davranışları geliştirmedeki gücünü fark eder.
13. Kader kavramını yanlış yorumlayarak sorumluluktan kaçınılamayacağı bilincine sahip olur.
14. Allah ile iletişim kurmada yapay engelleri aşar.

³⁶⁶ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, ss. 12-13.

15. İslam dininin temizliğe verdiği önemi fark eder.
16. Çevre, doğal denge ve temizlik bilincine ulaşır.
17. Dinî ve ahlaki alandaki temel sorularına cevap arar.
18. İnanma ve yaşama özgürlüğünün bilincine varır.
19. Dinî inancının gereklerini ve ibadetlerini başkalarının yol göstermesine ihtiyaç duymaksızın gerçekleştirir.
20. Dinî ve ahlaki kavramların anlamını bilir, bunlar arasında ilişkiler kurar, bu kavramları günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanır.
21. Doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt eder.
22. Dinin öğütleriyle, örf ve âdetlere dayalı sağlıklı dinî oluşumları ayırt eder.
23. Aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini benimser. Din ve bilimin insanların mutluluğu için olduğunu fark eder.
24. Toplumdaki dinî ve ahlaki davranışları tanır.
25. Öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirir.
26. Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri ve diğer unsurlar üzerinde etkili olduğunu fark eder.
27. Hz. Muhammed'in örnekliğini analiz eder.
28. İslam dininde Kur'an-ı Kerim'e verilen önemi kavrar.
29. Türklerin İslam uygarlığına yaptığı katkıların farkında olur.
30. İnanç-ibadet ilişkisinin farkında olur.
31. Laikliğin din ve vicdan özgürlüğünün garantisi olması gerektiğini benimser.
32. İslam'ın barış dini olduğunu benimser.
33. Hayatın amaçsız olmadığını fark eder ve kendi hayatının amacını sorgular.
34. Birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümser.
35. Küreselleşen dünyada dinin birleştirici bir rolünün olduğunu kavrar.
36. Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılır.
37. Diğer dinleri temel özellikleriyle tanır.
38. İslam'ın medeni ve evrensel değerlerle örtüştüğünü fark eder.³⁶⁷

Günümüzde uygulamada olan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programı 2010 yılında kabul edilen programdır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018'de

³⁶⁷ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2010, ss. 12-13.

yeniden güncellediği Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İlköğretim Programı'nın (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) amaçları din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri amaçlanmıştır.³⁶⁸

Bu temel felsefeye uygun olarak geliştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. sınıflar) Öğretim Programıyla; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri”ne uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları,
2. Dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini kavramaları,
3. Farklı inanç ve yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları,
4. Çevresindeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olmaları,
5. Ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri,
6. İslam dininin ana kaynaklarını tanımaları,
7. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatını ve örnek ahlakını tanımaları,
8. İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini açıklamaları,
9. Bazı dua ve surelerin muhtevasını ana hatlarıyla tanımaları,
10. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları amaçlanmaktadır.³⁶⁹

Öğretim Programı'nın Vizyonu ise “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevî ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir” olarak açıklanmaktadır.

2018'de güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programında öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretme ortamlarının

³⁶⁸ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 8.

³⁶⁹ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 8.

sağlanması hedeflendiği belirtilmektedir. Öğretim programının hedefleri şöyle ifade edilmektedir;

“Öğrencilerin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlere sahip olmaları amaçlanmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin temel değerleri anlamaları, benimsemeleri, sahip oldukları değerler ile uyumlu hareket etmeleri hedeflenmiştir. Programda din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri amaçlanmıştır.”³⁷⁰

Programda 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri”ne uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasında ilişkileri fark etmeleri,
2. Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri,
3. İslam dininin temel kaynaklarını tanımaları,
4. Hz. Muhammed’in İslam dinindeki konumunu kavramaları,
5. İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri,
6. İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri,
7. Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli şahsiyetleri tanımaları,
8. İslam düşüncesinin farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları,
9. Yaşayan dünya dinlerini tanımaları,
10. Farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları,
11. İnsanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde dinin önemli bir unsur olduğunu fark etmeleri amaçlanmaktadır.³⁷¹

Öğretim Programı’nın vizyonu ise dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirme olarak açıklanmıştır.³⁷² Programın geliştirilmesinde esas alınan yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli ve beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımların özelliğine uygun hedeflerin belirlendiği görülmektedir. Aynı şekilde programın genel amacı ve

³⁷⁰ DKAB Öğretim Programı, 2018, s. 8.

³⁷¹ DKAB Öğretim Programı, 2018, s. 9.

³⁷² DKAB Öğretim Programı, 2018, s. 8.

felsefesinde belirlenen mezhepler üstü ve dinler açılımlı ilkelere uygun olarak öğrenciye, İslam dini ve diğer dinler hakkında Kur'an ve sünnete uygun bilgilerin edindirilmesinin hedeflendiği yorumunu yapmak uygun düşecektir.

1.3.2. Öğretimin Kazanımları

Eğitim programının en önemli unsuru kabul edilen kazanımlar öğrencilerin eğitim süreci sonunda edinmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve becerileri ifade eder. Kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin gelişim düzeyleri, programın hedefleri ve içeriği dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Öğrencinin öğrenme başarısı kazanımların belli bir plan program dahilinde takip edilmesine ve süreç sonunda kazanımların edinilmesine bağlıdır.³⁷³ Günümüzde hızla değişen bilgi üretimi, bilgiye ulaşma, bilginin dolaşımı, bilginin kullanımı ve teknoloji gibi değişimler eğitimi de etkisi altına almıştır. Kazanımların hedefine ulaşması için eğitim etkinliklerinin bilimsel gelişmeler rehberliğinde, belli bir plan ve programa bağlı olarak ele alınması ve sürdürülmesi her zamankinden daha önemlidir.³⁷⁴

Din öğretiminin amacı “Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri din hakkında bilinçlendirmek” şeklinde ifade edilmektedir. Fakat din öğretimi hedefleri belirlenirken bireye bilgi verme süreci her şeyden önce bireyin aklını kullanmasına bilgi edinme yollarını keşfetmesine, hayatın problemleriyle başa çıkmada çözüm üretmeye öğrencinin kendi yorum ve çabasına imkân tanıyan bir hedef olmak zorundadır. Çünkü dersin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi dersi olmanın getirdiği özelliği daha doğrusu olması gereken özelliği dolayısıyla öğrenciye inanç ve değerlerin bilgisinin empoze edilemeyeceğine göre öğrencinin elde ettiği bilgiyi, kazanımı yorumlaması, yapılandırması ve kendine mal etmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımla ele alınan öğretim sürecinin bireyin duyuşsal ve bilişsel gelişimine katkı yapmada daha etkili olacaktır.³⁷⁵

³⁷³ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 11.

³⁷⁴ Mustafa Tavukçuoğlu, “Öğretim Programının Genel İlkeleri Arasında Görülen Bazı Çelişkiler” **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu**. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları, Kayseri, 1998, s. 158.

³⁷⁵ Hayati Tetik, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme”, **Universal Journal of Theology** 3 (1), 2018, s. 65.

2018 İlköğretim (4,5,6,7, ve 8. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı yetiştirmek istediği insan tipi olarak, prensip olarak 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. Bu niteliklere sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programlarının salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığı belirtilmektedir. Bu kazanımlar ve kazanımların sınırlarını belirleyen açıklamalar, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içerik olarak hazırlandığını işaret etmektedir. Böylelikle 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 oluşturulduğu ifade edilmiştir.³⁷⁶

Önceki programa göre, ünite ve kazanım sayılarında ekleme, çıkarma, sınıflar arası yer değiştirme ve sadeleştirme yapılan 2018 programında sınıflar beşer üniteye ayrılmıştır. Ünite konularının oluşturulmasında dersin amaçları, öğrencilerin gelişim düzeyleri, hazır bulunuşlukları, konuların aşamaları ve birbirleriyle ilişkileri dikkate alınarak hazırlandığı belirtilen programda kazanımlar, konu alt başlıkları ve açıklamaları olarak yer almaktadır.³⁷⁷

4. sınıfın birinci ünitesi olan “Günlük Hayatta Dini İfadeler” ünitesinde 16 ders saatinde işlenmesi hedeflenen 4 kazanım yer almaktadır. Bu ünitenin kazanımları “Dini ifadeleri günlük konuşmalarda doğru ve yerinde kullanır”, “Tekbir ve salavatı söyler”, “Dilek ve dualarda kullanılan dini ifadelere örnekler verir” ve “Sübhanek Duasını okur, anlamını söyler” şeklinde belirtilmektedir. Kazanımların açıklamasında ise günlük dilde kullanılan dini ifadelerin, neler olduğunu, manalarını, duaların nerelerde okunduğunun gündelik örneklerle öğrenci seviyesine göre açıklanması olarak belirtilmektedir.³⁷⁸

³⁷⁶ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 11.

³⁷⁷ Karşılaştırınız; **DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu**, 2010 ve DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018.

³⁷⁸ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, ss. 14-15.

4. sınıfın ikinci ünitesi “İslam’ı Tanıyalım” ünitesinin kazanımları “İslam’ın inanç esaslarını sıralar”, “İslam’ın şartlarını söyler”, “Kur’an-ı Kerim’in iç düzeni ile ilgili kavramları tanımlar”, “Amentü duasını okur, anlamını söyler” şeklinde 4 kazanıma yer verilmiştir. Kazanımlar için İslam’ın inanç esaslarının ayrıntıya girilmeden açıklanması hedeflenmiş, Kur’an-ı Kerim’in iç düzeni ile ilgili kavramlar ayet, sure, cüz ile sınırlandırılmıştır.³⁷⁹

4. sınıfın 3. ünitesi olan “Güzel ahlak” ünitesinde “Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder”, “İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur”, “Fâtiha suresini okur ve anlamını söyler” şeklinde üç kazanıma yer verilmiştir. Açıklama kısmında güzel ahlaklı olmanın, sevgi ve saygının öneminin, yakınlarla olan ilişkilerin ayet ve hadislerle desteklenerek açıklanması gerektiği, surenin nerelerde okunduğunun, surede tavsiye edilen davranışların tespit edilmesi tavsiyeleri yer almaktadır.³⁸⁰

4. sınıfın 4. ünitesi “Hz. Muhammed’i Tanıyalım”dır. Kazanımlar ise “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) doğduğu çevrenin genel özelliklerini açıklar”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) aile büyüklerini tanıır”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) doğumu, çocukluk ve gençlik yıllarını özetler”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Mekke ve Medine yıllarını özetler”, “Salli ve Barik dualarını okur, anlamını söyler”, olarak yer almıştır. Kazanımların açıklamaları Hz. Muhammed’in doğduğu çevrenin sosyal ve dini özelliklerinin, aile yakınlarının tanıtılması, Hz. Muhammed’in yaşadığı belli başlı olaylar ve Hz. Muhammed’in ahlaki özellikleri olmak üzere çocukluk ve gençlik dönemiyle sınırlandırılmıştır.³⁸¹

Bu ünitenin kazanımları değerlendirilirken “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) doğduğu çevrenin genel özelliklerini açıklar” 4. sınıf öğrencisinin yaş ve gelişim özellikleri itibarıyla Hz. Muhammed’in doğduğu çevrenin genel özelliklerini, kazanımın alt konusu olarak da Hz. Muhammed’in doğduğu çevrenin sosyal ve dini özelliklerini anlamasının zor olduğu eleştirisi yapılmaktadır.³⁸²

4. sınıfın son ünitesi “Din ve Temizlik”tir. “İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir”, “Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir”, kazanımları yer

³⁷⁹ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 17.

³⁸⁰ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, ss. 17-18.

³⁸¹ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 18-19.

³⁸² Bkz. Tetik, ss. 64-86.

almaktadır. Din ve temizlik arasındaki ilişki, İbadet temizlik ilişkisi, manevi temizlikle güzel ahlak ilişkisi, abdestin yanında öz bakım becerileri ve çevre temizliğinin önemi üzerinde durulması kazanımların açıklamalarıdır.³⁸³ Önceki programda yer alan beden, elbise ve çevre temizliği kazanımlarına ise yer verilmediği görülmektedir.

2018’de hazırlanan 5. sınıf programında beş ünite toplam 29 kazanım yer almaktadır. Birinci ünite olan “Allah inancı” konusundaki kazanımlar sırasıyla “Evrendeki mükemmel düzen ile Allah’ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar”, “Allah’ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder”, “Allah’ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir”, “Allah’ın (c.c.) her şeyi işittiğinin, bildiğinin, gördüğünün ve her şeye gücünün yettiğinin farkında olur”, “Allah’a (c.c.) imanının, insan davranışlarına etkisini fark eder”, “Duanın anlamını ve önemini örneklerle açıklar”, “Hz. İbrahim’in tevhide davetini özetler”, “İhlas Suresini okur anlamını söyler” şeklindedir. Açıklama kısmında, kültürümüzdeki Allah sevgisinin ve duaların örneklerle açıklanması, hangi durumlarda nasıl dua edildiğine ve Peygamberimizin dualarına örnekler verilmesi, adı geçen surenin nerelerde okunduğu, surelerin taşıdığı anlamın kısaca açıklanması istenmektedir. Kazanımlarda dikkat çeken bir gelişme de Şii ve Alevi Müslümanlar için muteber kabul edilen, önemli bir kaynak olan “Nehcü’l-Belâğa”³⁸⁴ dan dua örneklerinin yer almasıdır.³⁸⁵ Birinci ünite bu dualara yer verilmesi çoğulculuk için önemli bir başlangıç kabul edilebilir.

Ramazan Ayı ve Öneminin işlendiği 2. ünite “Ramazan ayı ve önemini fark eder” “Ramazan ayı ve oruçla ilgili kavramları örneklerle açıklar”, “Kültürümüzde Ramazan ve oruçla ilgili gelenekleri tanır”, “Hz. Davud’un (a.s.) hayatını özetler”, “Rabbenâ dualarını okur, anlamını söyler” kazanımlarına yer verilmiştir. Bu ünite ele alınan kavram ve davranışların sahih kaynaklardan alındığının açıklamasının yapılması programın dinin kök değerlerini esas alındığının göstermektedir.³⁸⁶

³⁸³ DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, ss. 19-20.

³⁸⁴ **Nehcül Belağa** Belagat yolu”, Belağat çıkışı, Eş- Şerif Er Radi tarafından derlenen eser Hz Ali dönemindeki olayları ve Hz Ali’ye ait olduğu iddia edilen hutbeleri, vasiyetleri, emirleri, mektupları, hikmet ve vecizeleri içermektedir. Yayınlandığı günden beri tartışma konusu olan eser Abdülbaki Gölpınarlı tarafından Türkçe’ye tercüme ve şerh edilmiştir. Nehcü’l-Belâğa için bkz. İsmail Durmuş, “Nehcü’l-Belâğa” <https://islamansiklopedisi.org.tr/nehcul-belaga>, son erişim 823.12.2021)

³⁸⁵ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 21.

³⁸⁶ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 22.

5. sınıfın “Adap ve Nezaket” isimli 3. ünitesinin kazanımları olarak “Toplumsal hayatta nezaket kurallarına uygun davranışlar sergilemeye özen gösterir”, “Selamlaşma adabına riayet eder”, “İletişim ve konuşma adabına uygun davranır”, “Sofra adabına riayet eder”, “Hz. Lokman’ın (a.s.) öğütlerini hayatına yansıtmaya özen gösterir”, “Tahiyyat Duasını okur, anlamını söyler” kazanımlarına yer verilmiştir.

5. sınıfın 4. ünitesinde “Hz. Muhammed ve aile hayatı” ele alınmaktadır. Ünitenin kazanımları “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Hz. Hatice (r.a.) ile evlilik sürecini özetler”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) aile içi iletişimine örnekler verir”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) aile fertlerinin güzel davranışlarını değerlendirir”, “Hz. Hasan (r.a.) ve Hz. Hüseyin’in (r.a.) ahlaki erdemlerini kendisine örnek alır”, “Kevser Suresini okur, anlamını söyler” şeklinde belirlenmiştir.

5. sınıfın son ünitesi “Çevremizde Dinin İzleri” konusudur. Ünitenin kazanımları “Mimarimizde yer alan dinî motifleri inceler”, “Musikimizde dinin izlerine örnekler verir”, “Edebiyatımızdan dinin izlerine örnekler bulur”, “Örf ve âdetlerimizde yer alan dinî unsurları fark eder”, “Hz. Süleyman’ın (a.s.) hayatını özetler”³⁸⁷ Bu ünite de cami ve bölümleri, düğün, sünnet, isim koyma, mevlit merasimleri, kandiller, bayramlaşma, masal ve musiki gibi dinin toplumsal hayata yansıyan yönlerine yer verilmesinin öğrencinin öğrenmede farklı duyu alanlarının devreye girmesi kazanım açısından önemlidir. Fakat Mescid-i Aksa’nın Müslümanlar için önemi ele alınırken aynı zamanda Musevilik ve Hristiyanlık içinde de önemli olduğuna değinilmesi çoğulculuk açısından önemli bir fırsat olabilir.

6. Sınıfın 1. ünitesi “Peygamber ve İlahi Kitap İnancı”dır. Bu ünitenin kazanımları “Peygamber ve peygamberlik kavramlarını tanımlar”, “Peygamberlerin özelliklerini ve görevlerini açıklar”, “Peygamberlerde insanlar için güzel örnekler olduğunu fark eder”, “Vahyin gönderiliş amacını araştırır”, “İlahi kitapları ve gönderildiği peygamberleri eşleştirir”, “Hz. Âdem’in (a.s.) hayatını ana hatlarıyla özetler”, “Kunut Dualarını okur, anlamını söyler” şeklindedir.³⁸⁸

6. sınıfın 2. ünitesi “Namaz” konusuna ayrılmıştır. “İslam’da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar”, “Namazları, çeşitlerine göre

³⁸⁷ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 25.

³⁸⁸ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 26.

sınıflandırır”, “Namazın kılınışına örnekler verir”, “Hz. Zekeriya’nın (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanır”, “Fil Suresini okur, anlamını söyler.”³⁸⁹ Namaz ünitesi için de diğer ünite kazanım süreleri gibi 16 ders saati süre ayrılmıştır. Bu süre zarfında namaz gibi uygulamaya yönelik bir ibadetin kazandırılması çok mümkün görünmemektedir. Öğrenilmesi geniş zaman gerektiren bir konunun daha geniş bir zaman dilimine yayılması gerekir. Ayrıca bu konunun kazanımlarının başarılı olması için farklı öğrenme yöntem ve tekniklerine imkân tanıyan bir planlamanın yapılması gerekmektedir.

6. sınıfın 3. ünitesinde “Zararlı Alışkanlıklar” başlığı altında zararlı alışkanlıklar ve korunma yönleri öğretime konu edilmiştir. Bu konunun kazanımları sırasıyla “İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklara ayet ve hadislerden örnekler verir”, “Zararlı alışkanlıkların başlama sebeplerini sorgular”, “Zararlı alışkanlıklardan korunma yollarını tartışır”, “Zararlı alışkanlıklardan kaçınmaya istekli olur”, “Hz. Yahya’nın (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanır”, “Tebbet Suresini okur, anlamını söyler” şeklindedir.³⁹⁰

6. sınıfın 4. ünitesinde “Hz. Muhammed’in Hayatı” ele alınmıştır. Kazanımları “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) davetinin Mekke dönemini değerlendirir”, “Medine’ye hicretin sebep ve sonuçlarını irdeler”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) davetinin Medine Dönemini değerlendirir”, “Nasr suresini okur, anlamını söyler” şeklindedir.³⁹¹ Görüldüğü gibi bu ünitenin kazanımları yoğun bilgi içermektedir.

6. sınıfın son ünitesinin adı “Temel Değerlerimiz”dir. “Toplumumuzu birleştiren temel değerleri fark eder”, “Dinî bayramların ve önemli gün ve gecelerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısını yorumlar.”³⁹² Bu üniteye diğerlerine göre daha az kazanım yer almaktadır.

7. sınıfın 1. ünitesi soyut bir konu olan “Melek ve Ahiret İnancı”dır. ünitenin kazanımları şu şekildedir: “Varlıklar âlemini özelliklerine göre ayırt eder”, “Melekleri özellikleri ve görevlerine göre sınıflandırır”, “Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasındaki ilişkiyi yorumlar”, “Ahiret hayatının aşamalarını açıklar”, “Allah’ın (c.c.) adil, merhametli ve affedici olması ile ahiret inancı arasında ilişki kurar”, “Hz. İsa’nın (a.s.)

³⁸⁹ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 27.

³⁹⁰ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 28.

³⁹¹ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 30.

³⁹² DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 30.

hayatını ana hatlarıyla tanır”, “Nas Suresini okur, anlamını söyler.”³⁹³ Bu ünite de öğrencinin gelişim basamakları da dikkate alınarak öğrenciye soyut kazanımlar edindirme hedefine ağırlık verilmiştir.

7. sınıfın 2. Ünitesi “Hac ve Kurban” konusuna ayrılmıştır. “İslam’da hac ibadetinin önemini ayet ve hadisler ışığında yorumlar.” “Haccın yapılışını özetler”, “Umre ibadeti ve önemini açıklar”, “Kurban ibadetini İslam’ın yardımlaşma ve dayanışmaya verdiği önem açısından değerlendirir”, “Hz. İsmail’in (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanır”, “En’âm Suresi 162. ayeti okur, anlamını söyler” ünitenin kazanımlarıdır.³⁹⁴ Kurban ibadeti konusunda Alevi-Bektaşî geleneğindeki “Kurban Tıglama Duası”na da yer verilmesi Alevi açılımlarından sonra ortaya çıkan çoğulculukla ilgili gelişmelerden biridir.

7. sınıfın 3. ünitesi olan “Ahlaki Davranışlar” ünitesi sırasıyla; “Güzel, Ahlaki Tutum ve Davranışlar”, “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Salih (a.s.)”, “Bir Sure Tanıyorum: Felak Suresi ve Anlamı” konularına yer verilmiştir. Ünite de konuların, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerden hareketlerle işleneceği, konuların ayet ve hadisler başta olmak üzere, öğrenci seviyesine uygun atasözü, vecize, beyit, ilahi, nefes gibi edebî metinlerden yararlanılacağı belirtilmiştir.³⁹⁵ Bu ünite de yer alan kazanımların günlük hayattan örneklerle pekiştirilmesinin planlanması, kazanım hedeflerinin gerçekleşmesinde öğrenci üzerinde kültürel yaşamın etkisinden yararlanmanın göz önünde bulundurulduğu görülmektedir.

7. sınıfın 4. ünitesi “Allah’ın Kulu ve Elçisi Hz. Muhammed” konusunda üç kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) insani yönünü ayetlerden hareketle yorumlar”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) peygamberlik yönüyle ilgili özelliklerini ayırt eder”, “Kâfirun Suresini okur, anlamını söyler” şeklindedir.³⁹⁶

7. sınıfın son ünitesi “İslam Düşüncesinde Yorumlar”dır.” Ünitenin kazanımları ise şu şekildedir: “Dinin farklı yorum biçimleri olabileceğinin farkına varır”, “İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorum biçimlerini sınıflandırır”, “Kültürümüzde etkin olan tasavvufî yorumları ayırt eder”, “Alevilik-Bektaşilikle ilgili

³⁹³ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 31-32.

³⁹⁴ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 32-33.

³⁹⁵ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, ss. 33.

³⁹⁶ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 34.

temel kavram ve erkânları açıklar”³⁹⁷ Bu ünite de Alevilik-Bektaşilikle ilgili kazanımlara ağırlık verilmesi de yine Alevi Çalıştaylarından sonra 2009’da yeniden gündeme gelen, kamuoyunda Alevi Açılımı olarak bilinen gelişmelerin önemli bir sonucudur.

8. Sınıfın 1. ünitesi “Kader İnancı” konusunun kazanımları şu şekildedir: “Kader ve kaza inancını ayet ve hadislerle açıklar”, “İnsanın ilmi, iradesi, sorumluluğu ile kader arasında ilişki kurar”, “Kaza ve kader ile ilgili kavramları analiz eder”, “Toplumda kader ve kaza ile ilgili yaygın olan yanlış anlayışları sorgular”, “Hz. Musa’nın (as.) hayatını ana hatlarıyla tanır”, “Ayet el-Kürsi’yi okur, anlamını söyler.”³⁹⁸

8. sınıfın 2. ünitesinde “Zekât ve Sadaka” yer almaktadır. Ünitenin kazanımları: “İslam’ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar”, “Zekât ve sadaka ibadetini ayet ve hadislerle açıklar”, “Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder”, “Hz. Şuayb’ın (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanır”, “Maûn Suresi’ni okur, anlamını söyler”³⁹⁹ Olarak belirlenmiştir.

8. sınıfın 3. ünitesi olan “Din ve Birey” ünitesinin kazanımları şu şekildedir: “Din, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi yorumlar”, “İslam dininin can, nesil, akıl, mal ve din emniyetiyle ilgili ortaya koyduğu ilke ve hedefleri analiz eder”, “Hz. Yusuf’un (a.s.) örnek hayatından ilkeler çıkarır”, “Asr suresini okur, anlamını söyler.”⁴⁰⁰

8. sınıfın 4. ünitesinde “Hz. Muhammed’in Örnekliği” yer almaktadır. Ünitenin kazanımları şu şekildedir: “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) doğruluğu ve güvenilir kişiliği ile peygamberlerin özellikleri arasında ilişki kurar”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) merhametli ve affedici oluşunu davranışlarında yansıtmaya özen gösterir”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) istişareye verdiği önemi ortaya koyan örnek olaylardan hareketle gündelik hayatla ilgili çıkarımlarda bulunur”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) cesaret ve kararlılığını örnek olaylarla açıklar”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) hakkı gözetmedeki hassasiyetine örnekler verir”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) insanlara verdiği değeri örneklerle açıklar”. “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) örnek davranışlarının

³⁹⁷ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 35.

³⁹⁸ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, ss. 35-36.

³⁹⁹ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 37.

⁴⁰⁰ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 38.

toplumsal hayattaki önemini değerlendirir”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) hikmetli söz ve davranışlarıyla insanları iyiye ve güzele yönlendirdiğini fark eder”, “Kureyş Suresi’ni okur, anlamını söyler.”⁴⁰¹

Kur’an-ı Kerim ve Özelliklerinin ele alındığı son ünite 4 kazanım yer almaktadır. “İslam dininin temel kaynaklarını tanır”, “Ayetlerden hareketle Kur’an’ın ana konularını sınıflandırır”, “Kur’an-ı Kerim’in temel özelliklerini değerlendirir”, “Hz. Nuh’un (a.s.) tevhid davetini özetler” ünitenin kazanımlarıdır.⁴⁰²

İlköğretim basamağı sınıflarında hemen hemen bütün ünite sonlarında Hz. Peygamber’in yaşamından kesitlere yer verildiği, peygamberlerin kıssalarına ve Kur’an-ı Kerim’in nüzul sürecinde ortaya çıkan bazı olaylarla ilgili ayet ve surelere kazanım olarak yer verildiği görülmektedir. Öğrencinin ünite 4 özellik İslam’la ilgili kazanımları edinmesinde yine vahyin işaret ettiği örneklerden yararlanılmasının isabetli bir yaklaşım olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Ortaöğretim 9. sınıfın 1. ünitesi olan “Bilgi ve İnanç” ünitesinin kazanımları: “İslam’da bilginin kaynaklarını açıklar”, “İslam inancında iman mahiyetini araştırır”, “İsrâ Suresi 36. ayet ile Mülk Suresi 23. ayetlerinde verilen mesajları değerlendirir” olarak yer almaktadır.⁴⁰³

9. sınıf “Din ve İslam” ünitesinde yer alan kazanımlar: “Kaynağı ve unsurları bakımından din tanımlarını karşılaştırır”, “İnsanın doğası ile din arasında ilişki kurar”, “İman ve İslam kavramları arasındaki ilişkiyi fark eder”, “İslam’ın inanç esaslarının özelliklerini ayet ve hadisler ışığında analiz eder”, “Nisâ Suresi 136. ayette verilen mesajları değerlendirir.”⁴⁰⁴ Kazanımların açıklamasında kazanımların Kur’an-ı Kerim mealiyle desteklenmesinin önemine dikkat çekilmektedir.

9. sınıf 3. ünite “İslam ve İbadet” olarak belirlenmiştir. Ünitenin kazanımları şu şekildedir: “İslam’da ibadet kavramını ve ibadetin kapsamını açıklar”, “İslam’da ibadetlerin yapılış amacını ve önemini fark eder”, “İbadet yükümlülüğü ile ilgili bazı kavramları sınıflandırır”, “İslam’da ibadetlerin temel ilkelerini değerlendirir”, “İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar”, “Bakara Suresi

⁴⁰¹ DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 39.

⁴⁰² DKAB, İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018, s. 40.

⁴⁰³ DKAB, Ortaöğretim Programı, 2018, s.15.

⁴⁰⁴ DKAB, Ortaöğretim Programı, 2018, ss.16-17.

177. ayette verilen mesajları değerlendirir.” Kazanımların açıklanmasında yine Kur’an-ı Kerim mealinin kullanılmasına vurgu yapılmaktadır.⁴⁰⁵

9. sınıf 4. ünite “Gençlik ve Değerler” ünitesinin kazanımları: “Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz eder”, “Gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yerini tartışır”, “Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirir”, “İsrâ Suresi 23-29. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.” Şeklindedir.⁴⁰⁶

9. sınıfın 5. ve son ünitesi “Gönül Coğrafyamız” adı altında İslam coğrafyası ve medeniyetine ayrılmıştır. Kazanımları şunlardır: “İslam medeniyeti kavramını izah eder”, “İslam medeniyetinin, dünyanın farklı bölgelerindeki etkilerini fark eder”, “Hucurât Suresi 13. ayette verilen mesajları değerlendirir.”⁴⁰⁷

Ortaöğretim 10. sınıfın 1. ünitesi olan “Allah İnsan İlişkisi” konularının kazanımları şunlardır: “Allah inancının insan hayatındaki yeri ve önemini yorumlar”, “Allah’ın varlığı ve birliği konusunda akli ve naklî delilleri analiz eder”, “İsim ve sıfatlarının yansımalarıyla Allah’ı tanır”, “İnsanın özelliklerini ayetlerle açıklar”, “İnsanın Allah ile irtibat yollarını fark eder”, “Rûm Suresi 18-27. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”⁴⁰⁸

10. sınıfın 2. ünitesi “Hz. Muhammed ve Gençlik” ünitesinin kazanımları: “Kur’an-ı Kerim’den gençlerle ilgili ayetlere örnekler verir”, “Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir”, “Hz. Muhammed ile genç sahabiler arasındaki iletişimi değerlendirir”, “Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır”, “Âl-i İmrân Suresi 159. ayette verilen mesajları değerlendirir” kazanımlarını içermektedir.⁴⁰⁹

10. sınıfın 3. ünitesi “Din ve Hayat” bölümü altında: “İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder”, “İslam dininin kültür, sanat ve düşünce üzerindeki etkilerini analiz eder”, “İslam dininin çevre sorunlarına yaklaşımını ve çözüm önerilerini değerlendirir”, “İslam dini ve sosyal değişim arasında ilişki kurar”, “İslam dininin ekonomik hayatla ilgili ilkelerini yorumlar”, “İslam dininin sosyal adaletle

⁴⁰⁵ DKAB, Ortaöğretim Programı, 2018, ss.17-18.

⁴⁰⁶ DKAB, Ortaöğretim Programı, 2018, s. 18.

⁴⁰⁷ DKAB, Ortaöğretim Programı, 2018, s. 19.

⁴⁰⁸ DKAB, Ortaöğretim Programı, 2018, s. 20.

⁴⁰⁹ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 21.

ilgili ilkelerini açıklar”, “Âl-i İmrân Suresi 103-105. ayetlerdeki mesajları değerlendirir” kazanımları bulunmaktadır.⁴¹⁰

10. sınıfın 4. ünitesi “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” konularına ayrılmıştır. Kazanımları şu şekilde belirlenmiştir: “İslam ahlakının konusu ve gayesini açıklar”, “Ahlak ile terbiye arasındaki ilişki kurar”, “İslam ahlakında yerilen bazı davranışları ayet ve hadislerle açıklar” “Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir”, “Hucurât Suresi ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”⁴¹¹

10. sınıfın son ünitesi “İslam Düşüncesinde Siyasi İtikadi ve Fıkhi Yorumlar” ünitesidir. Kazanımları: “Din ve dinin yorumu arasındaki farkı ayırt eder”, “İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının sebeplerini tartışır”, “Dinî yorumlarla ilgili bazı kavramları değerlendirir”, “İslam düşüncesinde itikadi ve siyasi yorumları genel özelliklerine göre sınıflandırır”, “İslam düşüncesindeki amelî fıkhi yorumları tanır”, “Nisâ Suresi 59. ayette verilen mesajları değerlendirir” şeklindedir.⁴¹²

Ortaöğretim 11 sınıfın 1. ünitesi “Dünya ve Ahiret” ünitesinin kazanımları: “Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemini fark eder”, “Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasında ilişki kurar”, “Ahiret hayatının aşamalarını ayet ve hadislerle temellendirir”, “Cenaze uğurlama ile ilgili dinî uygulamaları örneklerle açıklar”, “Bakara Suresi 153-157. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”⁴¹³

11. sınıfın 2. ünitesi “Kur’an’a göre “Hz. Muhammed” kazanımları ise, “Hz. Muhammed’in örnek şahsiyetini tanır”, “Hz. Muhammed’in peygamberlikle ilgili görevlerini açıklar”, “Hz. Peygamber’e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar”, “Ahzâb Suresi 45-46. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”⁴¹⁴ Şeklindedir.

11. sınıfın 3. ünitesinde “Kur’an’da Bazı Kavramlar” yer almaktadır. Ünite kazanımları: “Kur’an’ı Kerim’de geçen bazı kavramları yorumlar”, “Kur’an’ı Kerim’de geçen kavramları tanımanın İslam’ı doğru anlamadaki önemini fark eder”, “Kehf Kuresi 107-110. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”⁴¹⁵ Bu ünite farklı yorumlanan ve İslam dini açısından dezavantajlı bir görünüme bürünen “cihat”

⁴¹⁰ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 22.

⁴¹¹ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 23.

⁴¹² DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 24.

⁴¹³ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 25.

⁴¹⁴ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 26.

⁴¹⁵ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 27.

kavramına konu olarak yer verilmesi kavram kargaşasının açığa çıkması açısından son derece önemlidir.

11. sınıfın 4. ünitesinde “İnançla İlgili Meseleler” yer almıştır. Kazanımları: “İnançla ilgili yaklaşımları tartışır”, “Yeni dinî akımların özelliklerini değerlendirir”, “En’âm Suresi 59 ve Lokmân Suresi 27. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.” Son yıllarda kitle iletişim araçları ve sosyal medya vasıtasıyla dünyadaki özellikle de Batı dünyasındaki bazı akımlar Türkiye’deki gençleri de etkilediği yorumları yapılmaktadır. Bu ünitenin kazanımlarıyla bu akımlar hakkında gençlerin bilgilendirilmesi amaçlanmıştır.⁴¹⁶

11. sınıfın 5. ve son ünitesi “Yahudilik ve Hristiyanlığın kazanımları: “Yahudiliğin doğuşunu ve gelişim sürecini özetler”, “Hristiyanlığın doğuşunu ve gelişim sürecini özetler.”⁴¹⁷ Bu ünitenin kazanımları Yahudilik ve Hristiyanlığın günümüzde geçerli olan inançları, ibadetleri, ritüelleri, mabetleri, mezhepleri sembolleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte bu dinler hakkındaki bilgilerin İslam dini penceresinden bilgilerle değerlendirme yapılmıştır. Kur’an’daki ehl-i kitap kavramıyla da kıyaslanması ihmal edilmemiştir.

12. sınıfın 1. ünitesi “İslam ve Bilim” konularıdır. Kazanımları: “Din-bilim ilişkisini tartışır”, “İslam medeniyetinde bilim ve düşüncenin gelişim sürecini değerlendirir”, “İslam medeniyetinde öne çıkan eğitim ve bilim kurumlarını tanır”, “Müslümanların bilim alanında yaptığı özgün çalışmaları sınıflandırır”, “Fâtır suresi 27-28. ayette verilen mesajları değerlendirir.”⁴¹⁸

12. sınıfın 2. ünitesi “Anadolu’da İslam”dır. Ünite kazanımları: “Türklerin Müslüman olma sürecini açıklar”, “Dinî anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetleri tanır”, “Nisâ Suresi 69. ayette verilen mesajları değerlendirir.”⁴¹⁹

12. sınıfın 3. ünitesinde “İslam Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar” ele alınmıştır. “İslam düşüncesinde tasavvufî düşüncenin oluşum sürecini değerlendirir”, “Tasavvufî düşüncede ahlaki boyutun önemini fark eder”, “Kültürümüzde etkin olan bazı tasavvufî yorumları tanır”, “Alevilik-Bektaşilikteki temel kavram ve erkânları tanır”, “Hucurât Suresi 10. ayette verilen mesajları değerlendirir.”⁴²⁰

⁴¹⁶ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 28.

⁴¹⁷ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 29.

⁴¹⁸ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 30.

⁴¹⁹ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 31.

⁴²⁰ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, ss. 32-33.

12. sınıfın 4. ünitesi “Güncel Dini Meseleler” başlığının kazanımları: Dinî meselelerin çözümüyle ilgili temel ilke ve yöntemleri analiz eder”, “İslam’ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlar”, “Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dinî ve ahlaki ilkeleri açıklar”, “Sağlık ve tıpla ilgili bazı meseleleri dinî ve ahlaki ölçüler çerçevesinde yorumlar”, “En’âm Suresi 151-152. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir” şeklindedir.⁴²¹

12. sınıfın 5. ve son ünitesi “Hint ve Çin Dinleri” konularının kazanımlarıdır. Bunlar: “Hinduizm’in doğuşunu ve gelişim sürecini özetler”, “Budizm’in doğuşunu ve gelişim sürecini özetler”, “Konfüçyanizm’in doğuşunu ve gelişim sürecini özetler”, “Taoizm’in doğuşunu ve gelişim sürecini özetler şeklinde sıralanmıştır.⁴²²

2018’da hazırlanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8 sınıflar) ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12 sınıflar) program için MEB tarafından 2020 yılında DKAB öğretmen görüşleri dikkate alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeye göre öğretmenler kazanım ifadelerinin açık ve anlaşılır olduğu, kazanımların sınırlılıklarının net bir biçimde çizildiği, kazanımların sıralanmasında öncelik sonralık ilişkisine dikkat edildiği, öğretim programında her üç alana makul düzeyde yer verildiği yorumları yapılmaktadır. Öğretim programında konu bütünlüğünün olduğu, konu anlatımları dikkate alındığında öğretim programının mevcut hâlini uygun bulduklarını konularında genellikle olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Kazanım ekleme yapılmasına ilişkin maddelere ise daha az katıldıkları görülmektedir. Bu durumun ise;

“...öğretmenlerin maddelere katılma düzeylerindeki sıklıkları ile maddelere ilişkin yaptıkları açıklama sıklıklarına yönelik farklılıkların, orta düzeyde görüş bildirenlerin açık uçlu maddelerdeki açıklamalarında kategorilerinin net olarak belirlenememesi ve bununla birlikte açıklamalarda program ile doğrudan ilişkili olmayan konularda görüş bildirmelerinden kaynaklandığı...”

belirlenmektedir.⁴²³

1.3.3. Öğrenme Alanları

⁴²¹ DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 33-34.

⁴²² DKAB Ortaöğretim Programı, 2018, s. 35.

⁴²³ **Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu**, 2020, ss. 57-67. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf, (17.04.2023)

Öğrenme alanı; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği yapılar olarak tanımlanmaktadır.⁴²⁴ 2005 yılından önce düzenlenen programlarda konuların hangi öğrenme alanına ait olduğu ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında yapılan programlarda İslam dininin inanç ve ibadetler alanına girecek ilmiyal bilgileri yer almıştır. Ahlak alanında ahlakın daha çok toplumda karşılık bulacak reel yönü ele alınmıştır. Kültür alanına girecek konular ise İslam kültürünün Türklerle ilgili olan kısımlarıdır. 1930'dan sonra yapılan programlarda İnanç, ibadet, ahlak gibi alanlarda İslam'ı benimsetmekten ziyade din ve vicdan özgürlüğü gibi laiklik fikrini yerleştirecek konular öne çıkarılmıştır. Taassuptan kaçınma, akıl, bilgi çalışma, vatan sevgisi, yardımlaşma, ulusal kalkınma gibi konuları özümsemiş, devletin istediği vatandaş tipini ortaya çıkarmayı hedef alan konular öncelenmiştir.

Çok Partili Dönem'de yapılan programlarda inanç, ibadet, ahlak, Peygamber, dini ve milli kültür gibi alanlara bilgi bazında yer verilmiş, bu alanlar toplumsal ve bireysel gelişmede dinden istifade edilecek şekilde öğretime konu edilmiştir. 1980 sonrasında ise dinlerin evrensel değerleri, Atatürkçülük, vatan sevgisi, zararlı akımlardan kaçınma da öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerdendir.⁴²⁵

2000 yılında düzenlenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında öğrenme alanı şeklinde düzenli bir dağılım olmamakla beraber, üniteler öğrenme alanı açısından değerlendirildiğinde daha sonraki yıllarda belirlenen inanç, ibadet, Hz. Muhammed, vahiy ve akıl, ahlak ve değerler, din kültür ve medeniyet şeklinde ele alınabilir.

İnanç alanı 4. sınıfın 3. ünitesinde "Ben ve Din", 4. ünitesinde "Yaratıcı ve Yaratıklarını Sevelim", 5. Sınıfın 1. ünitesinde "Allah'a İnanıyorum" ve 6. ünitesinde "Peygamberleri Tanıyalım", 7. sınıfın 4. ünitesinde "Melekler ve Diğer Görünmeyen Varlıklar", 8. sınıfın 4. ünitesinde "Kaza Kader İnanıcı" olarak sınıflar bazında yer almıştır.⁴²⁶

⁴²⁴ DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, s. 13.

⁴²⁵ Yürük, Program Anlayışları, ss. 147-148.

⁴²⁶ **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara 2000; **MEB. Tebliğler Dergisi**, Ekim 2000, (DKAB İlköğretim Programı 2000) Cilt: 63, Sayı: 2517.

İbadet alanına dahil edilecek konular 4. sınıfın 2. ünitesinde “Temiz Olmalıyım” 5. sınıfın 2. ünitesinde “Dua ediyorum”, 3. ünitesinde “İbadet Konusunda Bilgilenelim” ve 4. Ünitesinde “Ramazan Ayı ve Oruç” şeklindedir. 6. sınıf 1. ünite “Namaz Bir İbadettir”, 2. ünite “Paylaşalım, Yardımlaşalım: Zekât ve Sadaka” iken 7. sınıfın 3. ünitesinde “Hac ve Kurban” şeklindedir. Öğrenciye İslam dininin inanç esasları olarak kabul edilen ibadetler hakkında doğru bilgiler verilmek istenmiştir.⁴²⁷

Hiz. Muhammed alanı olarak sınıflandırılacak üniteler ise 4. sınıfın 7. ünitesinde “Hiz. Muhammed’i Tanıyalım”, 5. sınıfın 7. ünitesinde Hiz. Muhammed ve Aile Hayatı, 6. sınıfın 7. ünitesinde “Son Peygamber Hiz. Muhammed”, 8. sınıfın 1. ünitesinde de “Hiz. Muhammed’in Örnek Ahlâkı” şeklinde yer almaktadır. Peygamberi tanıtmaya amacının yanında öğrencinin ahlaki gelişiminde Peygamberin ahlaki davranışları ve öğütlerinin öğrenciye katkı sağlaması istenmiştir.

8.sınıfın 3. ünitesinde yer alan “Vahiy ve Akıl” ünitesi ise vahiy ve akıl öğrenme alanında değerlendirilebilir.

Ahlak ve değerler alanı olarak değerlendirebileceğimiz konuların dağılımı şu şekildedir: 4. sınıfın 1. ünitesinde “Din ve Ahlâk Hakkında Neler Biliyorum?”, 6. ünitesinde “Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım”, 5. sınıfın 5. ünitesinde “Toplumsal Görevlerimiz ve Din”, 6. sınıfın 4. ünitesinde “Kötü Davranışlardan Kaçınalım”, 3. ünitesinde “Vatanımızı Ve Milletimizi Seviyoruz”, 5. ünitesinde “Dostluk ve Kardeşlik”, 7. sınıfın 2. ünitesinde “Din Güzel Ahlâktır” 6. ünite “Ailemiz” 8. sınıfın 5. ünitesinde “İnanç ve Davranış İlişkisi.”⁴²⁸

7. Sınıfın 1. ünitesinde “Kuran-ı Kerim’i Tanıyalım” 6. sınıfın 6. ünitesinde “Kutsal Kitapları Tanıyalım” 7. sınıfın 8. ünitesinde “Dinleri Tanıyalım”, 8. sınıfın 2. Ünitesinde “Kültürümüz ve Din” 6. ünitesinde “Dindeki Anlayış Farklılıkları” din kültür ve medeniyet alanı olarak değerlendirilebilir.⁴²⁹

2000 yılı ortaöğretim programında da yine konular ve üniteler şeklindedir. Belli bir düzen içinde olmamakla beraber, inanç alanına 9. sınıfın 1. ünitesinde “Din ve İnsan İlişkisi”, 10. sınıfın 1. ünitesinde “İslam’ın İnanç Esasları”, 11. sınıfın 1.

⁴²⁷ DKAB İlköğretim Programı 2000; **MEB. Tebliğler Dergisi**, Ekim 2000, Cit: 63, Sayı: 2517.

⁴²⁸ DKAB İlköğretim Programı 2000; **MEB. Tebliğler Dergisi**, Ekim 2000, Cit: 63, Sayı: 2517.

⁴²⁹ DKAB İlköğretim Programı 2000; **MEB. Tebliğler Dergisi**, Ekim 2000, Cit: 63, Sayı: 2517.

ünitesinde “Allah’ın Yaratma Sıfatı” ve yine 11. sınıfın 2. ünitesinde “Allah Alemlerin Rabbidir” konularına yer verilmiştir.⁴³⁰

İbadetler konusu yine alan belirtilmemekle beraber, sadece 10. sınıfın 1. ünitesinde “İslam’da İbadet Anlayışı” ve “inanç ibadet ilişkisi” başlıklarıyla yer almıştır.⁴³¹ Programda Hz. Muhammed konusu doğrudan bir başlık olarak yer almamakla birlikte 9. sınıfta “Son Din Müslümanlık” konusu içerisinde İslam’ın doğduğu çevre, ilk Müslümanlar, Hz. Muhammed’in aile çevresi hakkında ve Peygamberin görüşleri hakkında bazı bilgiler şeklinde yer almaktadır. Yine alan belirtilmemekle beraber programda 11. sınıfta “Türk İslam Kültür ve Uygarlığı” ünitesinde İslam düşüncesi ve tasavvuf konusu ele alınmıştır.

Cumhuriyet’in kurulmasından sonra Milli Eğitimin kazandırması beklenen amaçlarından birisi haline gelen laiklik 11. sınıfta Atatürk’ün din ve laiklikle ilgili görüşleri şeklinde yer almaktadır.⁴³² Programda bir alan olarak belirtilmemekle beraber ahlak alanı din, vicdan, milli değerler ve sorumluluklarla ilişkilendirilerek ele alınmış, bu konunun yurttaşlık bilincine katkıda bulunması hedeflenmiştir.⁴³³ Din ve kültür öğrenme alanı olarak değerlendirilebilecek 9. sınıfta “Dinler ve Özellikleri” ile 11. sınıfta “Türk-İslam Kültür ve Uygarlığı” ünitelerine yer verilmiştir.

2005’de hazırlanan Ortaöğretim DKAB Programı öğrenme alanı yaklaşımı benimsenerek hazırlanmıştır.⁴³⁴ Öğrenme alanları ise tematik yaklaşım göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Önceki programlardan farklı olarak programın hangi öğrenme alanları üzerine yapılandırıldığı belli bir düzen içinde açığa kavuşturulmuştur.⁴³⁵ Belirlenen öğrenme alanları:

1. İnanç
2. İbadet
3. Hz. Muhammed
4. Vahiy ve Akıl

⁴³⁰ DKAB İlköğretim Programı 2000; **MEB. Tebliğler Dergisi**, Ekim 2000, Cit: 63, Sayı: 2517, ss. 913-978.

⁴³¹ DKAB İlköğretim Programı 2000; **MEB. Tebliğler Dergisi**, Ekim 2000, Cit: 63, Sayı: 2517ss. 913-978.

⁴³² Kaymakcan, Ortaöğretim ERG, s. 25.

⁴³³ Kaymakcan, Ortaöğretim ERG, s. 24.

⁴³⁴ M. Zengin, Eğitim Politikaları, s. 132.

⁴³⁵ Kaymakcan, 2007, s. 4; Bkz. **Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı**, 2005 (DKAB Ortaöğretim Programı 2005) ss. 17-23.

5. Ahlak ve Değerler
6. Din ve Laiklik
7. Din Kültür ve Medeniyet

Şeklinde 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Öğrenme alanları 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda her sınıfta bir üniteye yer alacak şekilde 7 öğrenme alanından her biri bir üniteye yerini almıştır. İnanç öğrenme alanının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öncelikle ele alınan ve konuların önemli bir kısmını oluşturan bir konudur. İnanç öğrenme alanı ilköğretimde konuların %19,2’lik bir kısmını oluştururken ortaöğretimde %15,75 oranındaki kısmını oluşturmaktadır.⁴³⁶ “İnanç, bir tanrıya, bir dine gönülden inanma ve bağlanma anlamına gelmektedir. Dinlerin esasını oluşturur.”⁴³⁷ İslam dininde, bu inancın kesin bilgiye dayalı, temellendirilmiş ve gönülden benimsenmiş olması gerekir” şeklinde tanımlanan inanç öğrenme alanı 9. sınıfın 1. ünitesinde “İnsan ve Din İlişkisi”, 10. sınıfın 1. ünitesinde “Allah İnancı”, 11. sınıfın 1. ünitesinde “İnsan ve Kaderi” ve 12. sınıfta “Ahiret İnancı” ünite konularına yer verilmiştir. Ayrıca inanmanın çeşitli biçimlerine de yer verilmiştir. Bu programda inanç, özellikle de Allah inancı alanına daha geniş yer verildiği görülmektedir. Önceki programdaki bir eksikliğin giderildiği değerlendirilmesi yapılmaktadır.⁴³⁸

İlk ve Ortaöğretim DKAB Öğretim Programlarında dinin inanç öğrenme alanı ile ilgili İlköğretim DKAB Öğretim Programı’nda Allah İnancı, Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç, Melek ve Ahiret İnancı, Kaza ve Kader” konuları ele alınmıştır. Ünite başlıkları dikkate alındığında İslam inancının esasları olarak bilinen aynı zamanda dinin doktrinsel boyutu kabul edilen⁴³⁹ Allah’a, peygamberlerine, kitaplarına, meleklerine, ahirete inanma ile kaza ve kader konularının öğretilmesi hedeflenmiştir demek mümkündür.⁴⁴⁰

İbadet şu şekilde tanımlanmıştır. “İbadet, Allah’ın buyruklarını yerine getirmek, Allah’ın yarattığı bir insan olarak ona şükran ifade eden davranışlarda

⁴³⁶ Abdulkadir Çekin, “Dindarlık Boyutları ve Din Öğretimi: İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları (2010) Çerçevesinde Bir Analiz”, **International Journal of Social Science** Volume 6 Issue 4, p. 245-261, April 2013, (Dindarlık Boyutları) s. 251.

⁴³⁷ DKAB Ortaöğretim Programı 2010, ss. 14-15.

⁴³⁸ Kaymakcan,, Ortaöğretim ERG, s. 21.

⁴³⁹ Çekin, Dindarlık Boyutları, ss. 245- 261.

⁴⁴⁰ DKAB Ortaöğretim Programı 2010, s. 14.

bulunmak demektir. İnancını gerçekleştiren kişi, inandığı dinin ibadetlerini yerine getirmeye özen gösterir.” İbadet öğrenme alanı 9. sınıfta “Temizlik”, 10. sınıfta “İslam’da İbadetler”, 11. sınıfta “İslam’da İbadetlerin Faydaları” ve 12. sınıfta “Dinlerde İbadetler” şeklinde ünitelerde yer almaktadır.

9. sınıfta temizlik ibadet ilişkisi bağlamında, gusül, namaz abdesti ve teyemmüme yer verilmektedir. 10. sınıfta İslam’da ibadetler konusunda namaz, oruç, zekât, hac ve kurban ibadeti, ibadetlerin ilkeleri hakkında bilgi verilmektedir. 11. sınıfta ise önceki programa göre, ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarına daha kapsamlı bir şekilde yer verilirken 12. sınıfta diğer dinlerin ibadetlerine ve ibadet mekanlarına yer verilmektedir.⁴⁴¹

Programda Hz. Peygamber öğrenme alanıyla ilgili Açıklama kısmında Hz. Peygamber’in insanlığa gönderilen son peygamber, rahmet peygamberi, insanlar için örnek olduğu ve onun doğru anlaşılmanın önemi belirtilmektedir. Hz. Muhammed öğrenme alanıyla ilgili olarak 9. sınıfta “Hz. Muhammed’in Hayatı”, 10. sınıfta “Kuran’a göre Hz. Muhammed”, 11. sınıfta “Hz. Muhammed’in Örnekliği” ve 12. sınıfta “Hz. Muhammed’i Anlama” üniteleri yer almaktadır. Hz. Muhammed konularının her sınıfta yer alması ve sınıf düzeyine göre ardışık bir şekilde ele alınması öğrencinin Hz. Muhammed’i daha doğru anlamasına ve doğru bir sünnet anlayışı geliştirmesine katkısının olacağı yorumu yapılmıştır. Fakat düzenli olmamakla birlikte önceki sınıflarda da konunun ele alınması nedeniyle konu tekrarına düşülebileceği de dile getirilmektedir. Pedagojik olarak derse olan ilginin ve verimin devam ettirilebilmesi için Hz. Muhammed’in farklı seviyelerdeki öğrenciler tarafından anlaşılacak eğitim materyallerinin hazırlanması gerektiği de yorumlar arasındadır.⁴⁴²

Vahiy ve akıl öğrenme alanıyla ilgili vahyin ve aklın dinin iki kaynağı olduğu, aklın ve vahyin mahiyeti, aklın ve vahyin çatışmadığı ve Kur’an’ın önemi açıklanmaktadır. Bu bağlamda 9. Sınıfta Kur’an-ı Kerim’in iç düzeni ve tarihi, 10. sınıfta aklın ve vahyin anlaşılması ve yorumlanmasının önemi, 11. sınıfta İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar, 12. sınıfta ise İslam düşüncesindeki tasavvufi yorumlara yer verilmektedir.

⁴⁴¹ Kaymakcan, Ortaöğretim ERG, ss. 15.

⁴⁴² Kaymakcan, Ortaöğretim ERG, ss. 22-23.

Programda İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının ele alınması, farklılıkların sebeplerinin, farklılıkların dinin aslı değil, zenginlik olarak görülmesi gerektiği farklı olana saygı, barış toplumunun oluşması ve çoğulculuk açısından önemli bir başlangıçtır. Bu bağlamda programda Caferiliğe ve Anadolu’da yaygın olarak kabul gören Mevlevilik ve Yeseviliğe yer verildiğini görmekteyiz. Çoğulculuk bağlamında ele alınan bu alan öğrenciye farklılıkların din değil dinin yorumları olduğunu, kendi dışındakilere saygı duyulması gerektiğini kavratmayı hedef almıştır. Programda Ahlak ve Değerler Öğrenme Alanı şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Ahlak, bir toplum içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda bulundukları davranış biçimleri ve kuralları, değer ise yüksek, yararlı ve manevî nitelikler olarak tanımlanmaktadır. Dinlerin ortak ahlakî değerleri olduğu gibi birbirinden farklı değerleri de vardır. Bununla birlikte, değerleri yerleştirmek ve yaymak için gelmiş olan dinlerle ahlak ve değerler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. İslam, güzel ahlakı tamamlamak için ve insanî değerleri yüceltmek için gönderilmiştir. Dinin öğreniminde ‘Ahlak ve Değerler’ alanı önemli bir yer tutar.”⁴⁴³

Değer alanı da bu programda ele alınan bir konudur. Ahlak ve değerler alanı 9. sınıfta “Değerler ve Aile”, 10. sınıfta “Haklar, Özgürlükler ve Din”, 11. sınıfta “İslam ve Barış” ve 12. sınıfta “Tövbe ve Bağışlanma” ünitelerinde ele alınmaktadır.⁴⁴⁴ Önceki programlardan farklı olarak sadece din kaynaklı değerler değil modern hayatta kabul edilen değerler ve özgürlükler de yer almaktadır. Bu gelişmede iletişim olanaklarının artması, küreselleşme AB’ye üyelik süreci ve Batı dünyasında son yıllarda şiddetle özdeşleştiren İslam anlayışının açıklığa kavuşturulma ihtiyacı etkili olmuştur. Programda “Din ve Laiklik” öğrenme alanı şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Bir din olarak İslam, Allah tarafından akıl sahibi insanları kendi iradeleriyle mutluluğa ulaştırmak için gönderilen kurallar bütünüdür. Laiklik ise, devlet ile din işlerinin ayrılığı; devletin, din ve vicdan özgürlüğünün gerçekleşmesi bakımından tarafsız olması demektir. Bazı dinlerin mensupları, zaman zaman siyasî otoriteyi ele geçirerek kendi inançlarını başkalarına zorla kabul ettirmek istemişlerdir. Dinlerin bu tutumu karşısında, farklı din ve inançtaki insanların inanç ve ibadet özgürlüğünü teminat altına almak için laiklik anlayışı geliştirilmiştir.”

Din ve Laiklik öğrenme 9. sınıfta “Laiklik ve Din”, 10. sınıfta “Atatürk ve Din”, 11. sınıfta “Atatürk ve Cumhuriyet Dönemi Din Hizmetleri” ve 12. sınıfta “Atatürk ve Din Öğretimi” şeklinde DKAB dersi ünitelerine dağıtılmıştır. Atatürk ve

⁴⁴³ Kaymakcan, Ortaöğretim ERG, s. 24.

⁴⁴⁴ Bkz. DKAB Ortaöğretim Programı, 2005.

Din ünitesinde Diyanet'in kuruluşu ve Diyanet'in laik devletteki yeri konusu açıklanmaya çalışılmıştır.⁴⁴⁵

Din, Kültür ve Medeniyet Öğrenme Alanı: 9. sınıfta “Türkler ve Müslümanlık”, 10. sınıfta “İslam ve Bilim”, 11. sınıfta “İslam ve Estetik”, 12. sınıfta ise “Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri” şeklinde yer almaktadır. 9. Sınıfta Türklerin İslamlaşma sürecinde etkili olmuş şahsiyetlere yer verildiğini, 12. Sınıfta günümüzde yaşayan dinlerin ortak değerlerine yer verildiğini görmekteyiz.

Küreselleşme, medeniyetler ittifakı, dinlerin evrensel barışa katkısı ve Avrupa Birliğine giriş süreci gibi din ve dini kültürünün öneminin anlaşılmaya başlaması açısından önemli bir gelişmedir. Bu bağlamda Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam dini İbrahimi dinler olarak yer almış, özellikle Hristiyanlığa daha geniş yer verilmiş, Çin ve Hint dinleri müfredata dahil edilmiştir. Önceki programlarda yer alan milli birlik beraberlik, devlete ve millete karşı görevler genel olarak bakıldığında karşımıza en fazla ulusal birlik, beraberlik, devlete karşı sorumluluklar, toplumu birleştiren örf ve âdetlerimiz gibi vatandaşlık bilincini öne çıkaran konuların yerine birey ve bireysel hakların öncelendiği konular öne çıkarılmıştır.⁴⁴⁶

2006 İlköğretim programında içerik düzenlemesi olarak büyük ölçüde 2005 Ortaöğretim DKAB programında olduğu gibi “öğrenme alanı” yaklaşımı benimsenmiştir. Ünite ve konular büyük ölçüde 2000 programına benzemekle birlikte bazı üniteler ikiye bölünmüş, bazı üniteler ise birleştirilerek yeni programa dahil edilmiştir. Öğrenme alanları İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür alanlarından oluşmaktadır.⁴⁴⁷ Asıl değişiklik inanç ibadet öğrenme alanıyla ilgili ünite isimlerinde görülmektedir. Bu değişikliğin sebebi ise gereklerini yerine getirme, benimsetme gibi davranışçı öğrenme yaklaşımıyla ilgili ifadeler yeni programlardaki benimsenen yaklaşıma paralel olarak daha çok bilgilendirme ve öğretimi esas alan ifadelerle değiştirilmiştir.⁴⁴⁸

Programın inanç öğrenme alanı 4. sınıfta “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?” 5. sınıfta “Allah İnancı”, 6. sınıfta “Peygamberlere ve İlahî Kitaplara

⁴⁴⁵ Bkz. DKAB Ortaöğretim Programı 2005.

⁴⁴⁶ Kaymakcan, Ortaöğretim ERG, s. 26.

⁴⁴⁷ M. Zengin, Eğitim Politikaları ss. 133-134.

⁴⁴⁸ M. Zengin, Eğitim Politikaları, s. 134.

İnanç”, 7. sınıfta “Melek ve Ahiret İnancı”, 8. sınıfta ise “Kaza ve Kader” ünitelerini içermektedir.

İbadet alanı 4. Sınıfta “Temiz Olalım”, 5. sınıfta “İbadet Konusunda Bilgilenelim”, 6. sınıfta “Namaz İbadeti”, 7. sınıfta “Ramazan Ayı ve Oruç İbadeti”, 8. sınıfta “Zekât, Hac ve Kurban İbadeti” üniteleri olarak yer almıştır.

Hz. Muhammed öğrenme alanı 4. sınıfta “Hz. Muhammed’i Tanıyalım”, 5. sınıfta Hz. Muhammed ve Aile Hayatı”, 6. sınıfta “Son Peygamber Hz. Muhammed”, 7. sınıfta “Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ve 8. sınıfta “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” ünitelerinden oluşmuştur.

Kur’an ve Yorumu alanının üniteleri şu şekildedir: 4. sınıf “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım”, 5. sınıf “Kur’an’da Kıssalar”, 6 sınıf “Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri”, 7. sınıf “Kur’an’da Akıl ve Bilgi”, 8 sınıf “İslam Düşüncesinde Yorumlar”

Ahlak alanında 4. Sınıfta “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik”, 5. Sınıfta “Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım”, 6. sınıf “İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar”, 7. Sınıf “İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar”, 8. Sınıf “Din ve Güzel Ahlak” üniteleri yer almıştır.

Din ve Kültür alanı 4. sınıf “Aile ve Din”, 5. sınıf “Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz”, 6. sınıf “İslamiyet ve Türkler”, 7. sınıf “Kültürümüz ve Din” 8. sınıf “Dinler ve Evrensel Öğütleri” üniteleri ve alt başlıklarından oluşmuştur.⁴⁴⁹

2010 yılında birkaç değişiklikle güncellenen İlköğretim DKAB Öğretim Programı, 2006 İlköğretim DKAB Öğretim programı ile aynıdır. Önceki programda 4. sınıf inanç öğrenme alanı “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?” şeklinde yer alırken yeni programda “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?” şeklinde öğrencinin diliyle ifade edilerek öğrenci öğrenme sürecinin öznesi haline getirilmiştir.

İbadet alanında, Hz. Muhammed alanında programda herhangi bir değişikliğe gidilmezken Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında önemli sayılabilecek değişiklikler yapılmıştır. Önceki programda 5. sınıfta yer alan “Kur’an’da Kıssalar”, ünitesinin yerine, yine önceki program 6. sınıfta yer alan “Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri” ünitesi getirilmiştir. “Kur’an’da Kıssalar” ünitesine ise yeni programın öğrenme alanları içerisinde yer verilmemiştir. Yeni programda 6. sınıf Kur’an-ı Kerim alanına önceki programda yer almayan “Kur’an- Kerim’in Ana Konuları” ünitesi

⁴⁴⁹ Bkz. DKAB İlköğretim Programı ve Kılavuzu 2006.

getirilmiştir. Önceki programda 8. sınıfta yer alan “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi yeni programda 7. sınıfta yer alırken, 7. sınıfta yer alan “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesi 8. sınıfın Kur’an-ı Kerim öğrenme alanı içine alınmıştır. Ahlak öğrenme alanında önceki programda 8. sınıfta yer verilen “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesine 7. sınıfta yer verilirken, 7. sınıfta yer verilen “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesine 8. sınıf öğrenme alanı içinde yer verilmiştir. Din ve Kültür öğrenme alanında ise herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

2010 Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı da bazı değişikliklerle birlikte 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı ile aynıdır. 2005 DKAB Öğretim Programı’nda 9. sınıfta “İnsan ve Din İlişkisi” şeklinde yer alan inanç öğrenme alanı 2010 DKAB Öğretim Programı’nda “İnsan ve Din” ünite adıyla devam ederken, 2005 programında 12. sınıfta yer alan “Ahiret İnancı” ünitesi “Dünya Hayatı ve Ahiret” ünite başlığıyla değiştirilmiştir. Diğer sınıflarda ise herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

11. sınıfta İbadet öğrenme alanında yer alan “İslam’da İbadetlerin Faydaları” ünitesi “İslam’da İbadetlerde İlkeler ve İbadetlerin Faydaları” şeklinde ifade edilirken, önceki programda 12. sınıfta yer alan “Dinlerde İbadetler” ünitesinin yerine “Tövbe ve Bağışlama” ünitesi getirilmiştir.

2005 Ortaöğretim DKAB Programı’nda vahiy ve akıl öğrenme alanında yer alan 9. sınıfta yer alan Kur’an-ı Kerim’in iç düzeni ve tarihinin ele alındığı ünite “Kur’an ve Ana Konuları”, 10 sınıfta yer alan aklın ve vahyin anlaşılması ve yorumlanmasının önemini ele alındığı akıl ve vahiy öğrenme alanı yeni programda “Kur’an ve Yorumu” ünitesiyle öğretime konu edilmiştir. 11. sınıftaki İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların yer aldığı vahiy ve akıl öğrenme alanına yeni programda “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesiyle devam edilmiştir.

2010 Ortaöğretim DKAB Programı’nda 2005 programında 9. sınıfta ahlak ve değerler alanında yer alan “Aile ve Değerler” ünitesi “Değerler” ünite başlığıyla yer alırken, 11. sınıfta yer alan “İslam ve Barış” ünitesinin yerine “Aile ve Din” ünitesi getirilmiş, 12. sınıfta yer alan “Tövbe ve Bağışlanma” ünitesinin yerine de “İslam ve Barış” ünitesi getirilmiştir.

2005 DKAB Ortaöğretim Programı’nda 9. sınıf Din Kültür ve Medeniyet öğrenme alanı ünite başlığı “Türkler ve Müslümanlık”, iken 2010 Ortaöğretim

Programı'nda "İslamiyet ve Türkler" ünite başlığına dönüşmüştür. Diğer sınıfların din kültür ve medeniyet öğrenme alanları ise aynı şekilde ele alınmıştır.

Günümüzde uygulamada olan İlköğretim ve Ortaöğretim Programları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak 2018 yılı itibariyle ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında okutulmak üzere yeniden güncellenmiştir. Bu programlar üniteler, konular, kazanımlar, açıklamalar ve anahtar kavramlar şeklinde yapılandırılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda "Ünite Açıklamaları" bölümünde konu başlıklarına yer verilmiştir. Konu alt başlıkları, kazanım ve açıklamalarından hareketle oluşturulmuştur.⁴⁵⁰

2018'de düzenlenen ilköğretim ve ortaöğretim programlarında da aynı şekilde öğrenme alanı ile ilgili bir açıklama ya da başlığa yer verilmemiştir. Program sınıf düzeyine göre üniteler konular ve kazanımlar şeklindedir. Kazanımlar her sınıf düzeyinde beş üniteye ayrılmış, önceki programa göre sadeleştirilmiştir.

1.3.4. Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Öğretmenin Rolü

Eğitim-öğretim için belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması öğretmenlik mesleğini ortaya çıkarmıştır. Önceleri düşünürler ve din adamları tarafından yürütülen bu meslek Fransız Devriminden sonra formasyon gerektiren kurumsal bir meslek haline gelmiştir. Öğretmenlik mesleğinin kurumsal bir alan olarak önem kazanmasında ulus devletlerin ortaya çıkması, sanayileşme ve sekülerleşme etkili olmuştur.⁴⁵¹

Osmanlı eğitim kurumları olan medreselerde muallimler geleneksel yöntemlerle yetiştirilmiştir. Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu medresede, sıbyan mektebinde eğitim görecektir muallim adayları için, müfredatı "Adab-ı Mubahese ve Usul-i Tedris"/ tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri adında bir ders konduğunu

⁴⁵⁰ Bkz. DKAB İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı, 2018.

⁴⁵¹ Cemil Öztürk, "21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" **21. Yüzyılda Türk Eğitim Sistemi**, Yayına hazırlayanlar (Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan) Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s. 183-184; Çelikkaya, ss. 5-6

görülmektedir.⁴⁵² Eyüp ve Ayasofya medreselerinin muallim adaylarına okutulan ders Fatih'ten sonra devam etmemiştir. ⁴⁵³ Tazimat Dönemi'yle birlikte medreselerin yanında açılan modern eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi yeniden gündeme gelmiştir.

İhtiyaç duyulan muallimlerin yetiştirilmesi için Batı ile yaklaşık aynı tarihlerde 1848'de Darülmuallimin açılmıştır. 1851 yılında “Ders verme ve Öğretim Yöntemi”, 1870 yılında açılan Darülmuallimat/ Kız Öğretmen Okulu programına da “Usul-i Talim/Öğretim Yöntemleri” isimli öğretmenlik formasyonu ile ilgili dersler konulmuştur.⁴⁵⁴

Meşrutiyet Dönemi'nde ilmi temellere dayanan eğitim yöntemlerinin yerleşmesi için çaba gösterenlerden biri Satı Bey'dir. Satı Bey Darülmuallimin'de ıslahatlar yapmış, modern eğitimin ülkeye yerleşmesi için öğretmen eğitimine önem vermiştir. Bu konuda “Fenni Terbiye” (1325/1909) isimli bir eser de kaleme almıştır.⁴⁵⁵

Bu tarihten Cumhuriyet Dönemi'ne kadar eğitimle ilgili bazı eserler yazılsa da birkaç örnek hariç, öğretmen yetiştirmede, eğitimle ilgili derslere yer ve önem verilmemiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar açılmış olsa da din eğitimcisi yetiştirilmesi ya hoca talebe ilişkisi ya da bireysel çaba ve yetenek işi olarak kalmıştır.⁴⁵⁶ İsmail Hakkı Baltacıoğlu Meşrutiyet Dönemi sonunda Maarif Nezareti

⁴⁵² Kansu, ss. 2-3; Leyla Küçükahmet, “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Kazandırmanın Tarihi Gelişimi” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, (Ed. Leyla Küçükahmet) Alkım Yayınları, 2. Baskı 1999 (Türkiye’de Öğretmenlik), s. 31; Mevlüt Kaya ve Bayramali ve Nazıroğlu, İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, **Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları**, Uluslararası Katılımlı Çalıştay, 19-25 Temmuz 2010, ss. 125-141, s. 128.

⁴⁵³ Cemal Tosun, “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu Gelişmesi ve Alanına Katkıları”, **Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi 2** (1): 293-303,2009, (Din Eğitiminin Doğuşu), ISSN:1308-0040, ss. 293-194 <https://9lib.net/document/oy880r2y-anabilim-olarak-tuerkiye-egitiminin-dogusu-gelismesi-alanina-katkilari.html>, (19.03.2023)
Din Eğitiminin Doğuşu, s. 194.

⁴⁵⁴ Akyüz, 2004, ss. 83, 166; Ayrıca bkz. Ş Aydın Öğretmen Yetiştirme s.18; Öğretmen yetiştirilmesi ise ihtiyacı karşılamaktan çok uzaktır. En yaygın eğitim kurumları olan sıbyan mekteplerine bile muallim sıkıntısı çekilmektedir.

⁴⁵⁵ Bkz.Osman Kafadar, **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Vadi Yayınları, 2. Basım, İstanbul, 2016, ss. 236- 244.

⁴⁵⁶ Tosun, Din Eğitiminin Doğuşu, ss. 293-194. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 1926’daki, ilkökul öğretmenlerinin vaizlik katiplik gibi görevleri de yapabileceği, sabah ve akşam namazlarını kıldırabileceği ile ilgili tebliği öğretmenlerin din eğitimi aldıklarını da göstermektedir. Geniş bilgi için Bkz. Ş Aydın, Öğretmen Yetiştirme, s. 72.

için hazırladığı raporda darülmualiminlerden yetiştirilen öğretmenlerin nitelikli olmadıklarını belirtmesi bunu desteklemektedir.⁴⁵⁷

Öğretme işiyle uğraşan, öğrenmeyi sağlamak için her türlü önlemi alan kişilere öğretmen denir. Öğretmenin görevi “öğrencilerin eğitim sisteminde belirlenmiş bulunan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel amaç ve kazanımlara ulaşmalarını sağlamaktır.”⁴⁵⁸ Öğretmenliğin hem bir bilim dalı hem de bir sanat olduğu düşünülmektedir. Öğretmen öğretimi planlayıp düzenlerken davranış ölçütleri geliştirerek sınıfı belli kurallar çerçevesinde yönetir. Öğretmenin mesleğini yaparken diğer mesleklerde olduğu gibi hazır formülleri de yoktur. Kendi deneyim, beceri, yetenek ve sezgilerini kullanarak etkili bir öğretim ortamı yaratmak zorundadırlar.⁴⁵⁹

Öğretmenin rolü sadece birey için değil toplum için de önemlidir. Bir öğretmen en azından bir, iki kuşağın yetişmesi sorumluluğunu üzerinde taşımaktadır. Bunun için toplumu oluşturan bireylerin bütüncül bir şekilde yetiştirme görevi öğretmene yüklenmiştir. Öğretmenler “çocuk denen dinamik insani realitenin” gelişmesi için eğitim sanatını bütüncül bir şekilde kullanmak zorundadır. Bireyi, toplumu, insan bilimlerini kısaca eğitim, insan ve toplumla ilgili olan her şeyi eğitimlerinde hesaba katmak zorundadırlar.⁴⁶⁰ Öğretmenin sadece bir öğretici olarak vehmedilmesi önemli bir sorundur. Öğretmen aynı zamanda öğrenen, bilgi üreten, insanı değerli kılacak iletişim yollarını keşfeden, bu konuda insani birikimin oluşturulmasına katkıda bulunmak mecburiyetinde olan insandır.⁴⁶¹

Öğretmenin mesleğiyle ilgili sahip olması gereken pek çok rolden bahsedilse de en azından şu üç rolü kendisinde toplamış olması gerekir. Birincisi mesleği için gerekli bilgileri edinmek, bu bilgileri organize edip sınıflamak, yorumlamak ve bilinenden bilinmeyene gitme cesareti olan bilim insanı rolü. İkincisi de öğrencinin

⁴⁵⁷ Aydın, 2016, ss. 73-74; Öğretmen Yetiştirme Tarihi İçin Bkz. Cavit Binbaşoğlu, **Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2795, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 769, Araştırma İnceleme Dizisi:70, 1995 (Öğretmen Yetiştirme)

⁴⁵⁸ Kerim Gündoğdu ve Fatoş Silman, Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etkili Öğretim, **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, Editör: Zuhâl Cafağlı, Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007, s. 259, Akif Ergin, Eğitimde Etkili İletişim, Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara, 2008, s. 179.

⁴⁵⁹ Gündoğdu ve Silman, ss. 264- 265.

⁴⁶⁰ Ülken, s. 97-98.

⁴⁶¹ Bilal Sambur, “21. Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen Felsefesi”, **Eğitim Bilimleri Perspektifinden Öğretmen**, Editörler: Fuat Tanhan, Halil İbrahim Özok, Cesim Aladağ, Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı: Aralık 2019, Ankara, ss. 2-7, ss. 5-6.

okulda toplumsal birey haline gelme sürecinde kapasite ve yeteneklerini uygun şekilde geliştirmesinde, kendini tanıyıp bağımsız kararlar alabilmesinde, kendilerini gerçekleştirebilmesinde kendisiyle ve çevresiyle uyumlu kişilik geliştirebilmesinde öğrenciye rehberlik etmek. Üçüncü rolü ise kültürün yeni kuşaklara aktarıldığı en önemli kurum olan okulda çocuğun kültürlenmesine ve sosyalleşmesine yardımcı olmak. Çocuğun sosyalleşme kültürlenme vasıtasıyla toplumun yaşama biçimini, birikimlerini, tecrübelerini, örf adet geleneklerini, değer yargılarını, davranış kalıplarını ve ideallerini edinmesini sağlamak.⁴⁶²

Öğretmenin alanında yeterli bilgiye sahip olması da yetmez. Bu bilgiyi öğretecek “insana ait bilimlerin tatbik alanı, onların tekniği, insan yetiştirme sanatı”⁴⁶³ yani pedagoji öğretim yöntem tekniklerini de bilmesi ve hayata geçirmesi gerekir.⁴⁶⁴ Planlı programlı bir faaliyet olan örgün eğitimde öğretmen etkili bir öğrenme ortamını oluşturabilmek için öncelikle dersin yıllık ve günlük planlamasını yapar. Kazandırılmak istenen hedef davranışı belirler. Öğrenciye bu hedef davranışı kazandırabilmek için uygun yöntem ve teknikleri belirler, araç gereçleri seçer ve değerlendirme ölçütlerini belirler. Öğrencinin derse aktif katılımını sağlar. Kazanımları pekiştirir, değerlendirir ve eksiklikleri tespit edip giderilmesini sağlar.

Bu süreçte öğretmenin öğrencisini tanıması son derece önem arz etmektedir. Öğretmen her şeyden önce öğrencilerin içinde bulundukları gelişim özelliklerine göre anlama ve kavrama düzeyleri, ihtiyaçları değişeceği için öğrencinin gelişim özelliklerini öğrencinin nasıl öğrendiğini öğrenmede nelerin etkili olabileceğini, öğrencinin gereksinimlerini iyi bilmelidir. Öğrencinin öğrenme yaşantılarını bu özelliklere göre düzenlemeli, plan ve programını buna göre yapmalı, yöntem, teknik, pekiştireç ve ipuçlarını bu özelliklere göre belirlemelidir. Ne kadar etkili bir öğretim ortamı düzenlenirse düzenlensin öğrencinin gelişim özelliklerine, ihtiyaçlarına, hedeflerine hitap etmeyen ve gerekli şartların gerçekleşmediği bir öğrenim başarıya ulaşamayacaktır.⁴⁶⁵

⁴⁶² Mehmet Yapıcı, “Etkili Öğretmenlik Stratejileri”, **Eğitim Psikolojisi**, (Ed. İbrahim Yıldırım), Anı Yayıncılık, Ankara, 2019, s. 600-601; Çelikkaya, s.160.

⁴⁶³ Ülken, s. 97.

⁴⁶⁴ Leyla Küçükahmet, **Etkili Öğretim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi**, (Ed. Yaşar Özbay- Serdar Erkan), Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara 2011. (Eğitim Psikolojisi) Eğitim Psikolojisi, ss. 356-357.

⁴⁶⁵ Erden ve Akman, 2006, ss. 16-17.

Sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi ise etkili bir sınıf yönetimine bağlıdır. Öğretmen aynı zamanda sınıfın yöneticisi ve lideri durumunda olduğu için öğrencileri yönlendirmek, çalışmaların uyum içinde gerçekleşmeleri için rolleri dağıtmak, onlara rehberlik etmek ve öğrencilere örnek olmak durumundadır.⁴⁶⁶ Hedefe ulaşmak için mevcut olanakları en etkili şekilde kullanması, öğrenme ortamını her bireyin en kolay öğrenebileceği şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Günümüzde yapılan çalışmalar bireylerin zekasının tek faktörlü değil çok faktörlü olduğunu, uygun öğrenme ortamları oluşturulduğunda her bireyin eğitilebileceğini ortaya koymaktadır. Eğitimin amacının da eğitim ortamlarını düzenlenerek her bireyin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde öğrenmesine ve kendisini geliştirmesine yardım etmek olduğu kabul edilmektedir.⁴⁶⁷

Öğrenimin başarıya ulaşması için öğrenme ortamlarında farklılıklar oluşturulması gerekmektedir. Sadece öğrencinin sayısal ve sözel zeka üzerinde durularak öğrencinin değerlendirilmesi anlayışını reddeden Gardner zekayı sekize ayırarak, öğrenmede bu sekiz zeka dikkate alındığında öğrencinin mutlaka öğreneceğini savunmaktadır.⁴⁶⁸ Bunun için de öğretmenin öğrencisinin aile ve çevre yaşantılarını, özgeçmişini, gelişimini, yeteneklerini, ilgi alanlarını, “kişisel ve sosyal uyum düzeylerini, zayıf ve güçlü yönlerini, değer yargılarını”⁴⁶⁹ benlik algısını ve geleceğe yönelik hedeflerini iyi tanması gerekir.⁴⁷⁰ Günümüzde psikolojinin de yardımıyla öğrenciyi tanıma kullanılan pek çok teknik geliştirilmiştir.

Öğretim sürecinde öğretmen davranışları temel olarak öğretmenin öğrencileriyle ilişkileri baz alınarak ikiye ayrılır. Öğrencide sevgi saygı ve yaklaşma yaratan öğretmen davranışları demokratik öğretmen davranışları olarak ifade edilirken öğrencide endişe, korku uzaklaşma yaratan davranışlar ise otokratik öğretmen davranışları olarak nitelenir.⁴⁷¹ Araştırmalar demokratik öğretmen davranışlarının öğrencinin akademik başarısını artırmada, olumlu sınıf atmosferi oluşturmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Demokratik öğretmen davranışlarıyla öğrencinin

⁴⁶⁶ Münire Erden ve Yasemin Akman, **Eğitim Psikolojisi**, 15. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2006, s. 16.

⁴⁶⁷ Altuntaş, s. 17.

⁴⁶⁸ Geniş bilgi için bkz. Gardner’ın Çoklu Zeka Teorisi.

⁴⁶⁹ Filiz Yurtal “Öğrenciyi Tanıma” **Eğitim Psikolojisi**, (Ed. İbrahim Yıldırım) Anı Yayıncılık, Ankara, 2019, s. 187.

⁴⁷⁰ Bkz. Yurtal, s. 174-175.

⁴⁷¹ Leyla Küçükahmet, “İdeal Öğretmen Nasıl Davranır”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, (Ed. Leyla Küçükahmet) Alkım Yayınları, 2. Baskı 1999, ss. 15-24, 15; M. Yapıcı, ss. 602-619.

özgüvenli kişilik geliştirmesinde ve yaratıcılığının öne çıkmasında pozitif yönde korelasyonlar bulunduğunu ortaya konmuştur.⁴⁷²

Sınıf içinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenin öğrencileriyle ve öğrencilerin birbirleriyle olumlu iletişim kurması eşzamanlı olarak öğretim sürecine dahil olmasıyla mümkündür. Böylece süreç dinamizm kazanır, öğrenci eğitim durumlarıyla sözle ya da davranışla etkileşime ve öğrenme çabasına katılır.⁴⁷³ Gerçi eğitim ve öğretimin hedefine ulaşabilmesi için belli bir disiplin önemlidir. Fakat disiplin çocuğun davranışlarını kontrol altına almak baskılamak ya da çocuğu cezalandırmak değildir. Disiplin öğretmenin öğrencisiyle iş birliğine hazır olması ve çocuğun kendi davranışlarını kontrol edebilmesidir.⁴⁷⁴ Bunun için de okul, aile, çevre ve öğretmenin uyum içinde hareket etmesine bağlıdır. Fakat eskiye göre daha az olsa da her şeyin okuldan beklenmesi devam etmektedir. Bu beklenti değişmedikçe otoriter öğretmenlik yani öğrencisi üzerinde egemenlik kurma statüsü zayıflasa da devam edecektir.⁴⁷⁵

Öğretmen her şeyden önce alışılmadık durumlara hızlı karar verme becerisine sahip olmalıdır. 1980 yıllarında yapılan bir araştırma öğretmenlerin tecrübeyle bu yeteneklerini artırdıklarını ortaya koymuştur. Aynı araştırma bilgiyi nasıl biçimlendirecekleri ve sunacakları konusunda öğretmenler arasında farklar görülürken, sınıf içi değişkenlerin zaman ve şekli konusunda karar almada, günlük yaşamda ve sınıf içi olayların çözümüyle ilgili stratejiler geliştirmede daha becerikli olduklarını göstermektedir.⁴⁷⁶

Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri ise uzun zaman gündeme alınmayan bir konudur. 1980’li yıllarda temel öğretim becerilerinden mahrum pek çok öğretmenin eğitim sisteminde yer almasıyla öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri tartışılmaya başlanmıştır.⁴⁷⁷ Öğretmen yeterlilikleri ilk olarak 1998 “YÖK/Dünya Bankası, Milli

⁴⁷² Geniş bilgi için bkz.Yüksel Erdoğan, “Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Yaz -2006 C.5 S.17 ss. 95-106.

⁴⁷³ A. Ergin, ss.181-182.

⁴⁷⁴ Küçükahmet, Eğitim Psikolojisi ss.355- 357.

⁴⁷⁵ Yapıcı, ss. 589-592.

⁴⁷⁶ Gündoğdu ve Silman, s. 262- 263.

⁴⁷⁷ Yusuf Alpaydın, Cihan Kocabaş, Mustafa Dervişoğulları ve Gökçen Seyra Çakır, “Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma” **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi** • Ocak 2019, 49: 17-49 • ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/maruaebd.525252, s. 22.(11.11.2023)

Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında ulusal düzeyde öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları yapılmıştır. 1999 yılında tamamlanan çalışmaya göre “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlilikler”, “öğretme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilikler”, “öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma” ve “tamamlayıcı mesleki yeterlilikler” olarak belirlenmiştir.⁴⁷⁸ Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmen yeterlilikleri konusu ile ilgili yürüttüğü çalışmalar, konuya ilgili kurum ve kuruluşlardan gelen eleştiriler ve önerileri de göz önünde bulundurarak “öğretmen yeterlilikleri” belgesini hazırlamıştır. “Eğitme-öğretme yeterlilikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” “özel alan bilgi ve becerileri” başlıkları altında öğretmen yeterliliklerini belirlemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 12.07. 2002 tarihli makam oluru ile yürürlüğe giren belge öğretmenlik lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumlarına gönderilmiştir.⁴⁷⁹

Avrupa Birliği ve Türk Hükümeti tarafından imzalanan Temel Eğitime Destek Programı çerçevesinde 13-17 Nisan 2004 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası uzmanlar, akademisyenler ve eğitimcilerin bulunduğu geniş katılımlı bir çalıştay düzenlenmiştir. 2005 yılında başlatılan çalışmalarda daha önce öğretmen yeterlilikleri ilgili yapılan tüm çalışmalar değerlendirilmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü bünyesine kurulan Ulusal Çalışma Grubunun yürüttüğü bu çalışma 2006 yılında tamamlanmıştır. Avrupa Birliği ülkeleri uygulamaları da göz önünde bulundurularak belirlenen altı ana öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanı şöyledir:

1. Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim
2. Öğrenciyi Tanıma
3. Öğretmen ve Öğrenme Süreci
4. Öğrenciyi, Gelişimini İzleme ve Değerlendirme
5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
6. Program ve İçerik Bilgisi.⁴⁸⁰

Ulusal ve uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili politikaları ve uygulamaları göz önünde bulundurularak öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri:

⁴⁷⁸ Bkz. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara 2017, ss. 1-19, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/1115355_YYRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, (17.04.2023)

⁴⁷⁹ **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**, 2017, s. 6.

⁴⁸⁰ **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**, s.7

“mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanı ve on bir alt başlık olarak yeniden güncellenmiştir.⁴⁸¹

Günümüzde öğretmene düşen görevler önemli oranda değişmiştir. Bilgi aktarımına dayalı klasik öğretmen merkezli eğitim algısı yerini öğrenci merkezli bir eğitim algısına bırakmıştır. Öğretmenlerden bilgi aktarmasından ziyade eğitimi organize edip yönetmesi, rehberlik etmesi öğrenciye, bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi üretme becerilerini edindirmesi beklenmektedir. Bu günkü modern dünyada öğretmenin de öğrencinin de aktif olacağı eğitimin ve öğrenimin öznesi olacakları bir eğitim öngörülmektedir.⁴⁸²

Yaşanan gelişmeler eğitim ortamlarını etkilediği gibi eğitimin amacını da değiştirmiştir. Önceden eğitimin amacı bireye bilgi aktarılması iken günümüzde eğitim bireyin iletişim kurma, sorun çözme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmek olarak kabul edilmektedir. Geleneksel eğitimde öğretmenin rolü, pasif alıcı sayılan öğrencilerine bilgiyi aktarmak, sınıftaki her şeyi kontrol altında tutmak ve otoriteyi sağlamaktır. Günümüzde öğretmenden öğrenme ortamlarını oluşturması, öğrenciye rehberlik etmesi ve öğrencinin bilgiyi oluşturmaya yardım etmesi beklenmektedir.⁴⁸³ Biliş kuramcılarının araştırmalarına göre öğrenci sadece bilgiyi alıcı ve depolayıcı değil aynı zamanda bilgiyi özümseyerek oluşturunca da. Bilgiyi kendi tekeline gören, öğrencinin dünyasını görmezden gelen öğretmenin dersinde öğrencisini derse dahil etmesi çok zordur. Sınıfta sağlıklı bir iletişim ve öğrenme ortamı olabilmesi için sorumlulukların öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılması gerekir.⁴⁸⁴

Dewey de eğitime öğrenciyi aktif olarak katmanın önemi üzerinde durmakta, bunun için öğretmene önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Ona göre öğrencinin tüm yönleriyle gelişebilmesi için öğretmen öğrenme ortamını zenginleştirmeli, öğrenciyi merkeze almalı, onu eğitime hazır hale getirmeli ve öğrenme yolculuğunda onun yolunu aydınlatmalıdır.⁴⁸⁵ Öğretmenin buradaki görevi öncelikle öğrencinin

⁴⁸¹ Geniş bilgi için bkz. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**.

⁴⁸² Muhammet Şevki Aydın, **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, Dem Yayınları, 3. Baskı, İstanbul, 2016, (D), s.28

⁴⁸³ Altuntaş, s. 16-17

⁴⁸⁴ A. Ergin, ss. 182-183.

⁴⁸⁵ Erden ve Akman, s. 14; Muhsin Hesapçıoğlu, “Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim Okul ve İnsan Hakları”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Yayına hazırlayanlar (Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan), Dem Yayınevi, İstanbul 2004, ss. 35-36.

kendisini keşfetmesini, hedeflerinin farkına varmasını sağlamaktır. Öğretmenden öğrencisinin problem çözme becerisini geliştirmesi, öğrencisine öğrenmeyi öğretmesi beklenmektedir. 21. yüzyılın öğretmeninde bulunması gereken nitelikler şöylece özetlenebilir:

Bilgi ve becerileri ile sınıfa hâkim olan,
Öğreten değil; öğrenmeyi kılavuzlayan organize eden, öğrenciye rehberlik eden,
Kalıp bilgilerin hamallığını yapan değil; yaratıcı zekaya sahip, bilgileri kullanabilen/kullandırabilen,
Veli ve öğrencilerle iyi ilişkiler geliştiren,
Teorik bilgi, okul ve yaşam arasında bağlar kuran,
Mevcut kültürü aktaran değil, aynı zamanda sorgulayan ve sorgulatan,
Öğretim araç, gereçlerini ve teknolojiyi kullanabilen,
Öğrenciyi iyi tanıyan ve öğrencinin eksiklerinin farkına varmasını sağlayan,
Yeni yaklaşım ve gelişmelere açık olan,
Güven ortamı yaratan, kolaylaştıran,
Öğrencilerine saygı duyan,
Öğrencilerinin kendi öğrenmelerine imkân tanıyan,
Adaptasyon ve yaratıcılık becerilerini öne çıkaran,
Bireysel ve sosyal değişmeyi önemseyen ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen,
Eksiklerinin farkında olan ve kendini geliştirmeye istekli olan.⁴⁸⁶

Günümüzde öğretmen öğrenme toplumunun bir üyesi olarak sadece alanında bilgili değil öğrencinin çevresiyle de iyi ilişkiler geliştirebilen öğrencileriyle empati kurabilen ve onların mutluluğuna katkıda bulunabilen kişidir. Öğretmen öğrenme ortamını farklı durumlara uyarlayabilmelidir. Etkili öğretmen yeniliklere açık olmalı, deneyimlerinden öğrenmeli ve meslek yaşamı süresince kendisini güncellemeli ve geliştirmelidir.⁴⁸⁷ Her şeyden önce bilginin hızlı eskidiği ve bilgiye ulaşmanın çok

⁴⁸⁶ Servet Özdemir, “Türkiye’deki Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış ve Hizmetiçi Eğitimin Geleceği” **Milli Eğitim Bakanlığı’nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı**, Ankara, 07- 08 Mayıs 2010, ss. 20-21; Ş. Aydın, Öğretmen Yetiştirme, ss.31-32.

⁴⁸⁷ Erden, 2005, s.45; Sambur, ss. 2-7.

kolay olduğu bilgi ve teknoloji çağında, öğretmen öğrencinin zamanını, bilgi ve anlam dünyasını yakalayabilmelidir. Yeni gelişmelerden de faydalanarak öğrencinin problemlerine çözümle sunabilmelidir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sürecinde izlenen yöntem, geçerlik ve güvenilirlik, araştırmanın deseni araştırma için belirlenen çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve aracı, verileri toplama ve verilerin analizi ile ilgili süreçlere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma örgün din öğretiminin imkân ve sorunlarının tespit edip açığa çıkarılması, çözüm önerilerinin ortaya konabilmesi amacıyla Ege Bölgesi örneğinde ve Ege Bölgesi'nde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, “etnografya”, “antropoloji”, “durumsal araştırma”, yorumlayıcı araştırma”, “eylem araştırması”, “doğal araştırma”, “betimsel araştırma”, “kuram geliştirme”, “içerik analizi” gibi birçok disiplini içinde barındıran şemsiye bir kavramdır. Nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak, düşüncelerin, algıların ve olayların bağlı bulundukları doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmasına yönelik bir araştırma olarak tanımlanmaktadır.⁴⁸⁸ Nitel araştırmaların temel amacı, araştırmaya katılan kişileri anlamak, bu kişilerin, hedeflenmiş problem ile ilgili gözlem, duygu ve düşüncelerini öğrenmek ve problemi doğru bir şekilde yorumlamaktır.

Nitel araştırmalarda yaygın olarak gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olarak üç tür veri toplanmaktadır. Bunlardan en yaygını görüşme yani mülakattır.⁴⁸⁹ Problemin gün yüzüne çıkartılabilmesi, konu hakkında derinlemesine araştırma yapılabilmesi için bizzat konunun muhataplarının bilgisine yani bizzat öznenin ifadesine başvurulması önemlidir.⁴⁹⁰

Nitel bir araştırmanın başarıya ulaşması için araştırmacının süreç içinde yapması gereken bazı önemli görevleri vardır. Nitel araştırmalarda öncelikli olan araştırmaya temel oluşturacak kuramsal çerçevenin açık bir şekilde oluşturulmasıdır.

⁴⁸⁸ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara 2008, s. 39.

⁴⁸⁹ Yıldırım ve Şimşek, s. 40.

⁴⁹⁰ Philipp Mayring, **Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş**. (Çev. Adnan Gümüş- M. Sezai Durgun), Baki Kitapevi, Adana, 2000, ss. 55-56.

Daha sonra araştırmacının sistematik, yapılabilir ve esnek bir araştırma deseni oluşturması belirlemesi gerekir. Üçüncü aşama ise araştırmacının yapılan araştırmayı, okuyucunun anlayabileceği bir şekilde, tutarlı ve anlamlı bir şekilde rapor halinde sunmasıdır.⁴⁹¹

Görüşme tekniği de kendi içinde “yapılandırılmış”, “yapılandırılmamış” ve “yarı yapılandırılmış olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır.⁴⁹² Bu çalışmada tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme başka bir deyişle standartlaştırılmış açık-uçlu mülakatların diğerlerine göre bazı avantajlarından bahsedilmektedir. Patton’a göre, bu avantaj değerlendirmede kullanılan açık uçlu mülakat formunun araştırmanın bulgularını kullanacak paydaşlar tarafından denetlenebilmesidir. Mülakatın avantajı ise, mülakat yüksek derecede odaklanmış sorulardan oluştuğu için, katılımcıların vakitlerini verimli kılması, cevapları bulup karşılaştırmanın kolay olması ve analizinin kolay olmasıdır.⁴⁹³ Sorular açık uçlu olduğu için mülakat yapılan kişinin düşüncelerini kendi cümleleriyle ifade etmesine olanak verir. Ayrıca iyi organize edilmiş bir nitel görüşme, süreci görüşmeci ve katılımcıyla birlikte inşa edilir.⁴⁹⁴

Olayların doğrudan olaya dahil olan özne tarafından ifade edilmesi ise sosyal bilim araştırmalarında gerçek anlamlara ulaşabilmek açısından son derece önemlidir.⁴⁹⁵ Özne ile birebir gerçekleştirilen görüşme (mülakat) tekniği bazı konuların açığa çıkartılması için özneye sonda sorular yöneltme imkanı da vermektedir. Verilen bilgiler doğrultusunda, araştırmada derinlemesine bilgi edinmek amacıyla, DKAB öğretmenlerine açık uçlu sorular sorulmuş, sorular sonda sorularla desteklenmek suretiyle problemin kaynağına inmek hedeflenmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma deseni, araştırma “sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plan” olarak tanımlanmaktadır.

⁴⁹¹ Yıldırım ve Şimşek, s. 84.

⁴⁹² Niyazi Karasar, “**Bilimsel Araştırma Yöntemi**”, 6. Baskı, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara, 1994, s. 168.

⁴⁹³ Michael Quinn Patton, **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**, Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara, 2018, s. 346.

⁴⁹⁴ Hüseyin Bal, **Nitel Araştırma Yöntemi**, Fakülte Kitabevi Yayınları, 1. Baskı, Isparta, 2013, ss. 72-73.

⁴⁹⁵ Mayring, ss. 55-56.

Araştırma modeli olarak da ifade edilen araştırma deseni planlanan araştırmanın amacına uygun olarak sürdürülebilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilebilmesi için önemlidir.⁴⁹⁶ Araştırma deseni araştırma için belirlenen veri toplama, toplanan veriyi analiz etme gibi etkinliklerin belirlenen amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için araştırmacıya yol gösterir. Bununla birlikte araştırma deseninin sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş de değildir. Araştırma süreci aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunmada esneklik vardır.⁴⁹⁷ Bu araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden “olgubilim” desenidir. “Olgubilim” “fenomenoloji/phenomenology deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır.”⁴⁹⁸ Başlıca veri toplama aracı görüşme olan olgubilim araştırması, katılımcıların olgulara ilişkin doğrudan ya da dolaylı gözlemleri, tecrübeleri, yaşantıları yoluyla olgulara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak için çalışmaya esneklik sağlar ve çalışmada problemin irdelenmesi için sonda sorulara imkân verir.⁴⁹⁹

Bu bağlam doğrultusunda, çeşitli değişkenler (DKAB dersinin genel eğitim-öğretim içindeki yeri, ders ile ilgili en çok karşılaşılan problemler, toplumda din siyaset tartışmaları, popüler dini kültürdeki tartışmaların ve seçmeli din derslerinin DKAB dersine etkisi, merkezi sınavlardaki DKAB soruları, DKAB dersinin müfredat değişimleri, dersin içeriği, konuların sınıflar bazında dağılımı, dersin fiziki ve teknolojik kaynakları, ders ile ilgili uygulamalar, öğretmenlerin meslek öncesinde aldığı eğitim, öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri takip edip uygulama imkanları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim imkanları, ücretli, görevlendirme ve farklı meslek kategorilerindeki görevlilerin DKAB öğretmeni olarak görevlendirilmesi, öğrencilerin DKAB dersinden beklentileri, beklentilerinin gerçekleşme düzeyi, öğrencinin DKAB dersinde aldığı bilgiyi davranışa dönüştürebilmesi, öğrencilerin din altyapısının derse etkisi, öğrenci velilerinin DKAB dersine yaklaşımları, dersten beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyi, son olarak da Ege Bölgesi’nin sosyokültürel yapısının DKAB dersi üzerindeki etkileri) DKAB öğretmenlerinin penceresinden ele alınıp karşılaştırılmış ve incelenmiştir. Öğretmenlerin bahsedilen problemleri nasıl

⁴⁹⁶ **Araştırma Modeli: Tarama Araştırmaları/ Deneme Araştırmaları**, <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=147256>, (29.06.2022)

⁴⁹⁷ Yıldırım ve Şimşek, s.69.

⁴⁹⁸ Yıldırım ve Şimşek, s. 72.

⁴⁹⁹ Yıldırım ve Şimşek, s. 74.

anladıkları, açıkladıkları ve analiz ettikleri bütün değişkenler göz önünde bulundurulmak suretiyle bir bütün olarak derinlemesine araştırılmış ve yorumlanmıştır.

2.3. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesi (İzmir, Manisa, Aydın, Denizli, Muğla, Afyon, Kütahya, Uşak) il, ilçe ve köylerinde Milli Eğitim örgün eğitim kurumları olan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 64 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Ege Bölgesinin her ilinden katılımcıya ulaşılmış ve görüşme sağlanmıştır. Fakat Kıyı Ege, özellikle de tatil beldelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerin birçoğunda DKAB öğretmeni bulunmaması nedeniyle her ilden eşit sayıda katılımcı ile görüşmek mümkün olmamıştır.

Katılımcıların mezun olduğu fakülte, eğitim durumu, kıdemi, görev yaptıkları okulun kademesi ve türü bilgilerine yer verilmiştir. Fakat katılımcıların hangi ilde görev yaptıkları bilgisine etik nedenlerden dolayı yer verilmemiştir. Bunun yerine, öğretmenlerin görev yeri bilgisine Ege Bölgesi'nin sosyokültürel yapısının farklılık arz ettiği şekliyle, iç Ege, Batı Ege ve Kıyı Ege olarak yer verilmiştir. Katılımcıların bilgileri aşağıda tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1: Katılımcılar Hakkında Bilgiler

Katılımcının Kodu	Lisans Programı	Öğrenim Durumu	Kıdem	Görev Yaptığı Okulu	Görev Bölgesi
K1	İlahiyat	Yüksek lisans	26-30	Meslek lisesi	Batı Ege
K2	İlahiyat	Doktora	16-20	Proje İmam Hatip Ortaokulu	Batı Ege
K3	İlahiyat	Lisans	11-15	Meslek lisesi	Batı Ege
K4	İlahiyat	Lisans	26-30	İmam Hatip	Batı Ege

				Ortaokulu (İHO)	
K5	İlahiyat	Lisans	16-20	Anadolu lisesi	Batı Ege
K6	DKAB Öğretmenliği	Lisans	16-20	Anadolu Lisesi	Batı Ege
K7	İlahiyat	Lisans	16-20	Ortaokul	İç Ege
K8	İlahiyat	Lisans	16-20	Ortaokul	Kıyı Ege
K9	İlahiyat+formasyon	Lisans	6-10	İHO	İç Ege
K10	İlahiyat+Formasyon	Yüksek Lisans	11-15	Anadolu Lisesi	Batı Ege
K11	İlahiyat	Lisans	6-10	Meslek Lisesi	İç Ege
K12	İlahiyat	Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege
K13	İlahiyat	Lisans	1-5	İHO	İç Ege
K14	İlahiyat	Lisans	1-5	İHO	İç Ege
K15	İlahiyat	Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege
K16	İlahiyat	Lisans	1-5	Ortaokul	İç Ege
K17	İlahiyat	Lisans	1-5	Ortaokul	İç Ege
K18	İlahiyat	Lisans	16-20	Nitelikli Anadolu Lisesi	Batı Ege
K19	DKAB Öğretmenliği	Yüksek Lisans	6-10	İHO	İç Ege
K20	DKAB Öğretmenliği	Lisans	11-15	Ortaokul	İç Ege
K21	İlahiyat	Lisans	11-15	İHO	İç Ege
K22	İlahiyat	Lisans	1-5	Proje İmam Hatip Ortaokulu	İç Ege
K23	İlahiyat	Lisans	6-10	Proje İmam Hatip	İç Ege
K24	İLİTAM	Lisans	1-5	Ortaokul	İç Ege
K25	İlahiyat	Lisans	6-10	İHO	İç Ege
K26	İlahiyat	Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege
K27	İlahiyat	Lisans	16-20	Nitelikli Anadolu Lisesi	İç Ege
K28	İlahiyat	Yüksek Lisans	6-10	Ortaokul	Batı Ege
K29	DKAB Öğretmenliği	Lisans	1-5	Ortaokul	İç Ege
K30	İlahiyat	Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege
K31	İlahiyat	Lisans	1-5	Ortaokul	İç Ege

K32	DKAB Öğretmenliği	Yüksek Lisans	16-20	Proje İmam Hatip Ortaokulu	İç Ege
K33	İlahiyat	Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege
K34	İlahiyat	Lisans	6-10	Fen Lisesi	Batı Ege
K35	DKAB Öğretmenliği	Lisans	1-5	Ortaokul	İç Ege
K36	İlahiyat	Lisans	1-5	Ortaokul	İç Ege
K37	İlahiyat	Lisans	1-5	Meslek Lisesi	İç Ege
K38	İlahiyat	Lisans	1-5	Ortaokul	İç Ege
K39	DKAB Öğretmenliği	Yüksek Lisans	1-5	Ortaokul	Kıyı Ege
K40	İlahiyat	Yüksek Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege
K41	İlahiyat	Yüksek Lisans	21-25	Anadolu Lisesi	Kıyı Ege
K42	İLİTAM	Lisans	6-10	Meslek Lisesi	Batı Ege
K43	DKAB Öğretmenliği	Lisans	1-5	İlkokul	Kıyı Ege
K44	İLİTAM	Lisans	1-5	Anadolu Lisesi	Batı Ege
K45	İslami İlimler	Lisans	1-5	Ortaokul	Batı Ege
K46	İslami İlimler	Lisans	1-5	Meslek Lisesi	Batı Ege
K47	İlahiyat	Lisans	11-16	Ortaokul	İç Ege
K48	İlahiyat	Lisans	36ve yukarısı	İHO	Kıyı Ege
K49	İlahiyat	Lisans	16-20	Fen Lisesi	Batı Ege
K50	İlahiyat	Lisans	16-20	Sosyal Bilimler Lisesi	Batı Ege
K51	İlahiyat	Lisans	31-35	Ortaokul	İç Ege
K52	İlahiyat	Lisans	16-20	İHO	İç Ege
K53	İlahiyat	Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege
K54	İlahiyat	Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege
K55	İlahiyat	Lisans	21-25	Nitelikli Anadolu Lisesi	Kıyı Ege
K56	İlahiyat	Lisans	26-30	Nitelikli Anadolu Lisesi	Kıyı Ege
K57	İLİTAM	Yüksek Lisans	6-10	Ortaokul	İç Ege

K58	İlahiyat	Yüksek Lisans	11-16	İlköğretim	Kıyı Ege
K59	İlahiyat	Yüksek Lisans	11-16	Nitelikli Anadolu Lisesi	Kıyı Ege
K60	İlahiyat	Lisans	1-5	Anadolu Lisesi	Kıyı Ege
K61	İlahiyat	Lisans	1-5	Meslek Lisesi	Kıyı Ege
K62	İslami İlimler Fakültesi	Lisans	1-5	Ortaokul	Kıyı Ege
K63	İlahiyat	Lisans	11-16	Anadolu Lisesi	Kıyı Ege
K64	İlahiyat	Lisans	16-20	Nitelikli Anadolu Lisesi	Kıyı Ege

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI

Öncelikle konunun ana çerçevesi belirlenmiş, konunun kapsamını ve sınırlılıkları tespit edilmiştir. Görüşmelerde kullanılacak soruların kapsamı, hedefi sırası ve cümle yapısı tespit edilmiştir. Sorular açık uçlu olacak şekilde belirlenmiş, sorular için gerekli izinler ve Etik Kurul'dan onay alınmıştır. Görüşme süresi 45-90 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Önceden farklı illerde çalışan birkaç öğretmenle yapılan görüşmelerle çalışmanın pilot uygulaması yapılmış, çalışmanın gidişatı, ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiş ve çalışmanın sağlanması yapılmıştır.

Görüşmeler 20 Kasım 2020 ile 11 Şubat 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz olarak belirlenen ve ön görüşme yapılan gönüllü katılımcılarla yüz yüze, Covid 19 pandemisi sürecinde ise telefonla ya da online olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 45-90 dakika, bazı durumlarda ise iki saate kadar sürmüştür. Yüz yüze görüşmelerde öncelikle katılımcının kendini rahat hissedeceği sakin ortamlar tercih edilmiş, katılımcılara öncelikle çalışmanın amacı, yöntemi, kendilerinin çalışmaya katkıları hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara, gerçek isimlerinin kullanılmayacağı, görüşmelerin kodlarla ifade edileceği, güvenliklerinin sağlanacağı, görüşme sürecinde ve verilerin değerlendirme aşamasında etik değerlere uygun davranılacağı, görüşme içeriğinin sadece bu çalışma için kullanılacağı bilgisi

verilmiştir. Görüşmecilerden onay alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmecinin anlatısına, konunun yanlış anlaşıldığı ya da konudan uzaklaşıldığı durumlar hariç müdahale edilmemiştir. Katılımcıların cevap vermek istemedikleri sorular konusunda etik kurallar gereği ısrarcı olunmamıştır. Görüşme sonunda konuya ilave edecekleri başka bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Bu bilgilere ve açıklamaya ekler bölümünde de yer verilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Temel iletişim-bilimsel bir teknik olan içerik analizi elde edilen metindeki temel vurguları, görünür anlamı ve görünür olmayan anlamı ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. Analistlere bilginin toplanmasında, organize edilmesinde, yazılı ya da kayıtlı materyalin anlamı ve nitelikleri hakkında çıkarım yapmaya olanak sağlar.⁵⁰⁰ İçerik analizinin pek çok bilim dalında yazılı ve görsel alanda geniş bir kullanım alanına sahip olduğu görülmektedir.

İçerik analizi nitelden nicele genelleşen bir aşamadır. Daha doğrusu her iki yöntem arasında bir sentezlemedir. İçerik analizi görünen her tür veri üzerinde nesnel ve sınırlı ölçüde de öznel bir tekniktir. İçerik analizi metinlerden oluşan evrenden üzerinde çalışılacak sistematik örneklemi belirleyerek bunların analizini gerçekleştirmeyi hedef almasıyla tündengelim⁵⁰¹, sosyal olgu ve olayların parçalara ayrılarak birbirlerinden bağımsız incelenemeyeceği ilkesinden hareketle de tümevarımsal bir yaklaşımla belirlenir.

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri nitel veri analizi yönteminde yer alan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri kullanarak kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır. Birbirine benzeyen verileri belli kavramlar altında sınıflandırılarak okuyucu tarafından anlaşılabilirlik şeklinde düzenleyip yorumlamaktır. Betimsel analiz yöntemiyle özetlenen veriler içerik analiziyle daha derin analiz edilir ve kavramsallaştırılır. Ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar saptanır. Bu temalar vasıtasıyla da olgular daha iyi düzenlenerek anlaşılır hale getirilir.⁵⁰²

⁵⁰⁰ Bal, s. 179

⁵⁰¹ Bal, s. 182

⁵⁰² Yıldırım ve Şimşek, s. 227

İçerik analizinin dört aşaması bulunur. İçerik analizinin birinci aşaması kodlamadır. Kodlamada öncelikle elde edilen veriler incelenerek anlamlı bütünlere ayrılır ve her bölümün kavramsal olarak ne anlama geldiği bulunur. Verilerin kodlanmasında, incelenmesinde ve düzenlenmesinde kilit liste görevi görecek bir kod listesi oluşturulur. İkinci aşamada ise verileri genel düzeyde açıklayan kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulur. Tematik kodlama yapılırken “iç tutarlık” yani ortaya çıkan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına ve “dış tutarlığa” yani ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayabilmesine dikkat edilir. Üçüncü aşamada araştırmacı elde edilen verileri belirgin olgulara göre düzenler, okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklar ve sunar. Son aşamada ise araştırmacı topladığı verilere anlam kazandırmak için elde edilen verilerden sonuçlar çıkarır, bulguları yorumlar, açıklar ve raporlaştırır.⁵⁰³

Çalışmada öncelikle katılımcılardan elde edilen ses kayıtları tekrar tekrar dinlenilerek yazıya geçirilmiş okunmuş ve çözümlenmiştir. Katılımcıların ifadelerine, cümlelerin anlaşılmasında sorun yoksa, devrik cümleler de dahil, doğrudan yer verilmiştir. Çalışmada hangi görüşlerin kullanılacağı noktasında farklı katılımcıların aynı konuyu farklı şekilde ve konunun farklı yönlerine değinmesi tercih sebebi olmuştur.

Daha sonra görüşmelerden elde edilen verilerden kod listeleri oluşturulmuş, kodlardan yola çıkılarak temel temalar belirlenmiştir. Temalar ise belli bir düzene göre sınıflandırılmış, okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklanmış, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in ifade ettiği gibi güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamak ve daha sonra tekrar sınanmasına olanak sağlamak amacıyla bazı veriler sayısal olarak da ifade edilmiştir.

2.6. TUTARLILIK İNANIRLILIK ONAYLANABİLİRLİK VE AKTARILABİLİRLİK

Nitel çalışmalarda geçerlik amaçlar arasındaki uygunluk ve araştırmada belirlenen çalışma sonucunun olabildiğince doğru ve tarafsız bir şekilde ortaya

⁵⁰³ Yıldırım ve Şimşek, ss. 226-238.

konulmasıdır. Nitel bir araştırma için bu inanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik olarak ifade edilebilir.⁵⁰⁴ Geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere ikiye ayrılır. İç geçerlik elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinir. İç geçerliğin sağlanabilmesi için, araştırmacının kendisine, araştırma bulgularının, anlamlılığı, tutarlılığı, bütünlüğü, belirlenen yöntem ve stratejilere, belirlenen kavramsal çerçeveye uygun olup olmadığını sorması gerekir. Aynı şekilde bulguların farklı yöntem ve stratejilere göre teyit edilip edilemediği ve bulguların açık olup olmadığı, anlamlı olup olmadığı gibi eleştirel bazı soruları sorması, bu sorulara tatmin edici cevapları alması gerekir. Ayrıca araştırmacı araştırma sürecinde iç geçerliğin sağlanabilmesi için gerekli önlemleri de almalıdır.⁵⁰⁵

Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer durumlara aktarılabilirliği yani genellenebilirliği ile ilgili bir durumdur. Nitel araştırmalar özelliği gereği araştırma sonuçlarının doğrudan genellenebilirliği mümkün değildir. Çünkü sosyal olaylar içinde bulunduğu duruma ve ortama göre şekillenmektedir. Bu genellemenin ancak dolaylı ve sınırlı olarak yapılması mümkün görülmektedir.⁵⁰⁶ Genelleme ise deneyimler, örnekler ve analitik genellemedir. Araştırmanın tanımlanması, özellikleri, süreçleri, sınırlılıkları, tutarlılığı, çeşitlendirilmesi ve benzer ortamlara uygulanabilirliği gibi özellikleri benzer örnekler göz önüne alınarak incelenebilir.

Geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının nitel araştırmanın veri toplama ve görüşme sürecinden başlayarak verinin nasıl toplandığı içerik analizinin hangi yöntemle yapıldığı, bulgu ve yorumlara nasıl ulaşıldığı konusunu geniş ve tatmin edici bir şekilde açıklayıp rapor haline getirmesi gerekir. Ayrıca mümkün olduğunca katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmesi iç geçerlik açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın sonucunda bulgular açıklanıp yorumlanırken ifadenin anlaşılmasını zorlaştıran, cümle bütünlüğünü ve cümle akışını bozan ifadeler haricinde, katılımcıların ifadelerine mümkün olduğunca doğrudan yer verilmiştir.

Nitel araştırmada önerilen bir başka geçerlilik aracı “iletişimsel geçerlemedir.” Bu geçerleme ulaşılan sonuçların araştırmaya dahil olan katılımcıların onayına ve bilgisine sunulmasıdır.⁵⁰⁷ Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve

⁵⁰⁴ Bal, s. 187.

⁵⁰⁵ Yıldırım ve Şimşek, ss. 257-258.

⁵⁰⁶ Zeki Karataş, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Sosyal Hizmet E-Dergi **Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi** Cilt 1, Sayı 1, Ocak 2015 s.77.

⁵⁰⁷ Mayring, s. 130.

sonuçlar araştırmaya katılan katılımcılarından bazıları ile yeniden bağlantı kurularak paylaşılmıştır. Sonuçlar katılımcılar tarafından teyit edilmek suretiyle de geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlilik ise açıkça belirlenen ve açıklanan bir kategori ve buna bağlı kodlama sistemi üzerinden gerçekleşmektedir. Bunun için öncelikli olarak kodlama sisteminin güvenirliliğinin kanıtlanmış olması gerekir. Güvenirlilik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle ilgilidir. Araştırma sonuçlarının herkesin kontrol etmesine olanak verecek şekilde belirlenmiş kurallarının olmasının yanında, kategorilerin yorumlanmasının farklı araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda yapıldığında değişmemesi nesnelliğin temel şartı olan güvenirliliğin de ön şartıdır.⁵⁰⁸ Bir araştırmanın geçerliği de güvenilir olmasına bağlıdır.⁵⁰⁹ Güvenilir bir araştırma aynı koşullar altında tekrarlandığında aynı sonuçları verebilmelidir. Fakat sosyal araştırmaların karakteri gereği bu durumun sınırlı olabileceği kabul edilmelidir.

Güvenirlilik, dış güvenirlilik ve iç güvenirlilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir araştırmanın benzer ortamlarda yapıldığında benzer sonuçlar vermesi dış güvenirlilik olarak tanımlanmaktadır. Dış güvenirliliğin sağlanması için araştırmanın açık bir şekilde rapor edilmesi gerekir. Bunun için araştırmacının, elde edilen verileri, araştırmaya katılanların özelliklerini, araştırma bulgularını, kaynak ve uygulamaları, araştırma sürecinde meydana gelen değişimleri araştırmanın kavramsal çerçevesine uygun bir şekilde rapor etmesi gerekmektedir.⁵¹⁰

İç güvenirlilik ise aynı verileri kullanan başka araştırmacıların aynı sonuçlara ulaşp ulaşamayacağı ile ilgilidir. İç güvenirliliğin sağlanması için araştırmacının bazı sorulara cevap verecek önlemleri alması gerekir. Bu cevaplar ise toplanan verilerin betimsel bir yaklaşımla sunulup sunulmadığı, verilerin araştırmanın amacına uygun olarak toplanıp toplanmadığı, araştırma sonuçlarının verilerle uyumu, birden fazla araştırmacının olduğu durumlarda araştırmaların uyumu, benzer biçimde veri toplama süreçlerinin, yöntemlerinin kullanılması kodlanması olarak sıralanmaktadır. Ayrıca gerçek verilerin araştırma sürecinde ortaya çıkan gerçek dışı verilerden arındırılması gerekir.⁵¹¹

⁵⁰⁸ Bal, s. 187.

⁵⁰⁹ Ali Baltacı, "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?" **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)** 2019, Cilt 5, Sayı 2, Sayfa 368-388.

⁵¹⁰ Yıldırım ve Şimşek, s. 261.

⁵¹¹ Yıldırım ve Şimşek, s. 263-264.

Tekrar edilebilirlik anlamında kullanılan güvenilirlik kavramı yerine "tutarlılık" kavramının da önerildiği görülmektedir. Tutarlığın teyidi için de araştırmacının topladığı verilerle ulaştığı sonuçlar arasında anlamlı bir bağ kurabilmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesi gerekmektedir.⁵¹² Bu araştırmada, ham verilerin doğru bir şekilde değerlendirilip değerlendirilmediği konusunda alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hareket edilerek tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca nitel araştırmalarda olayın içinde yer alabilmek, araştırılan problemin yakından tanınması, katılımcıların algılarıyla ve ilgileriyle bağ kurabilmek önemli bir doğrulama ölçütü sayılır.⁵¹³ Bu araştırmanın parçası olan katılımcılarla aynı meslek grubunda olmamız ve aynı problemlerin parçası olmamız nedeniyle bu doğrulama ölçütü önemli oranda sağlanmıştır. Son olarak araştırmada nitel araştırmaların geçerliği ve güvenilirliğini artırmak için gerekli bir unsur olarak kabul edilen, araştırma süreçleri ayrıntılı bir şekilde paylaşılmıştır.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde din ve ahlak eğitimi öğretimi alanında pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar din eğitimi bilimi, din eğitiminin temelleri, diğer disiplinlerle ilişkisi, din ve ahlak öğretiminin Milli Eğitim Sistemindeki yeri, din öğretiminin hedefleri, din öğretimine yüklenen anlam, hedeflerin gerçekleşme durumu, din eğitimi, din öğretiminin müfredatı, öğrenme alanları, öğretim yöntemleri, kitapları, kaynakları, öğretim süreçleri, dersin öğretmeni, gibi birbiriyle ilişkili ya da müstakil konular olarak ifade edilebilir.

Bu alanda çeşitli konuların geniş perspektiften ele alındığı, bahsi geçen sorunların tespit edilip, tartışıldığı ve çözüm önerilerinin sunulduğu önemli çalışmalar kongreler, sempozyumlar, çalıştaylar düzenlenmiştir. Bu tür ilmi etkinliklerde yerli ve yabancı değerli din eğitimcilerin ya da konuyla ilgili şahısların bakış açılarının ilmi konjonktürde ifade edilmesiyle ortaya çıkan önemli çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların hepsini burada zikretmek mümkün olmamakla birlikte, bu araştırma ile

⁵¹² Yıldırım ve Şimşek, s. 271-272.

⁵¹³ Mayring, s. 130.

ilgili zikredilmesi zorunlu olan, seminer, çalıştay, sempozyum, toplantı, bildiri, çalışma ve araştırmaların bazıları şunlardır:

1. **Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şuraları** bu çalışmaların başlangıcını oluşturması açısından önemlidir.⁵¹⁴
2. İlk defa düzenlenmiş olması açısından önemli bir çalışma 23-25 Nisan 1981 tarihleri arasında Ankara’da yapılan “**Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye’de 1. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981)**.” İlahiyat Vakfı Yayınları ve gelişim Matbaası yayınları arasında yerini almıştır.
3. **Din Eğitimi Raporu**; Süleyman Hayri Bolay ve Mümtazer Türköne, Ankara Merkez İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı, Ankara, 1995.
4. **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Öğretiminin Problemleri Sempozyumu**; 1-2 Mayıs 1997 Kayseri, Tertip heyeti Ali Toksarı, Celal Kırca, Şevki Aydın ve Süleyman Akyürek olan sempozyumdaki tebliğ ve tartışmalar, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı, Bilimsel Eserler Serisi:1 Ankara, 1998. Çalışma T.D.V. Yayınları tarafından basılmış ve okuyucunun istifadesine sunulmuştur.
5. **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı**; 4-6 Aralık İzmir, Yayına Hazırlayanlar Fahri Unan, Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, İzmir, 1999.
6. **Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**; 26-27 Mayıs 2001, Adapazarı, Editör: Suat Cebeci, Türk Ocakları Sakarya Şubesi ve Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi iş birliğinde hazırlanan sempozyumdaki konferans, bildiri ve tartışmalar 2002 yılında Değişim Yayınları tarafından kitap olarak yayımlanmıştır.
7. **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Bildiri ve Tartışmalar**; 28-30 Mart 2001 İstanbul, M.E.B. Din Öğretimi Genel

⁵¹⁴ **Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Milli eğitim Şuraları** için bkz. Ayhan, “Öz Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şûralarında Din Eğitimi” **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: XVI, Sayı: 29 (2014/1) ss. 129-156.

Müdürlüğü. Sempozyumdaki bildiri ve tartışmalar Ankara 2004, M.E.B. yayınları arasında yerini almıştır.

8. **Okulda Din Eğitimi ve Öğretimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile İlgili Durum Değerlendirmesi;** Ankara İmam-Hatip Öğrencileri ve Mezunları Vakfı, Ankara 14-15 Şubat 2009.
9. **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu;** Düzenleyen: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Tarih: 28-30 Mart 2001 İstanbul.
10. **Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri;** Beyza Bilgin, Ankara, 1980. Liselerde din öğretiminin seçmeli olarak öğretime konu edildiği dönemde yapılmış bir araştırmadır. Çalışma Türkiye genelinde 873 lisede görev yapan 968 DKAB öğretmenine anket uygulanmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okullardaki din öğretiminin durumu incelenmiş, problemler ortaya konulmuş ve din öğretiminde yapılması gerekenler ele alınmıştır.⁵¹⁵ Bu çalışma kendinden sonrakilere yol gösterici olması bakımından önemlidir.
11. **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi;** Beyza Bilgin tarafından yapılan bu çalışma Türkiye’de din eğitimini metodolojik olarak ele alan ilk kitap olduğu için önemlidir. Bu çalışma din eğitiminin alanını, kavramlarını, sınırlarını ve problemlerinin özünü bilimsel zeminde ele almıştır.⁵¹⁶ Kendinden sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık eden bir eserdir.
12. **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler;** Mualla Selçuk, Çalışmada DKAB öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ışığında çocuğun gelişimi paralelinde bir din öğretimi modeli geliştirilmeye çalışılmıştır.⁵¹⁷ Çocuğun okul öncesi çağını esas almasına rağmen, ülkemizde ilklerden olması hasebiyle önem arz eden bir çalışmadır.
13. İlklerden bir diğer önemli çalışma da Muhammet Şevki Aydın tarafından yapılan **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri** isimli doktora çalışmasıdır. Çalışmada öğretmen

⁵¹⁵ Bilgin Beyza, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri**, Ankara; 1980.

⁵¹⁶ Beyza Bilgin **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayıncılık, 1998.

⁵¹⁷ Mualla Selçuk, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, T.D.V. Yayınları, Ankara, 1990. (Dini Motifler)

ve öğrencilere uygulanan anket sonuçları kullanılmıştır. DKAB öğretiminin başarıya ulaşmasında asıl unsurun öğretmenin niteliği olduğu noktasından hareketle, problemler öğretmen faktörü üzerinden ele alınmıştır. Çalışmada genel olarak ise DKAB dersinin problemleri, öğretmenlerin pedagojik ve hizmet içi eğitim gibi eksikleri yanında dersin süresi, öğrenci yoğunluğu, araç gereç sıkıntısı, kaynak yetersizliği gibi yan sıkıntılardan kaynaklandığı sonucuna varılmaktadır.⁵¹⁸

14. Liselerde Din Bilgisi Eğitiminin Bugünkü Durumu; Beyza Bilgin tarafından yapılan araştırma 1967 yılında, Ankara'daki 19 lisede din bilgisi öğretmenleri, idareciler ve öğrencilerle sohbet tarzı görüşmeler yapılarak hazırlanmıştır. Çalışmada yapılan tespitlere göre din dersinin seçilmesinin idarenin tavrına öğretmenin dersi ele alış biçimine, aile ile iş birliğine din dersinin imkanlarına göre değişmektedir. Dersi etkileyen önemli bir faktör de dersin seçimlik olmasıdır. Dersin zorunlu olması, din dersinin imkanlarının genişletilmesi, din dersi konularının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlara göre düzenlenmesi ve öğretmenlerin kendini geliştirip güncellemesi gerektiği sonucuna varılmıştır.⁵¹⁹

15. Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları; Editörlüğünü Mustafa Köylü’nün yaptığı çalışmada farklı yazarlar tarafından Türkiye’de din eğitiminin meşruiyeti, örgün din öğretiminin sorunları, lisans ve lisansüstü din öğretiminin sorunları ve din eğitiminin geleceği gibi farklı sorunlar ve çözüm önerileri ele alınmıştır.⁵²⁰

16. Din Eğitiminde Çağdaş Konular; Editörlüğünü Mustafa Köylü’nün yaptığı çalışmada Küreselleşme, Çokkültürlülük ve Din Eğitimi, Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi, Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırımcılık (Türkiye Örneği), Yapılandırımcı Yaklaşım ve Din Öğretimi, Vatandaşlık ve Din Eğitimi, Avrupa Birliği ve Din Eğitimi, Barış Eğitimi ve İslam, Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumlarında Barış Eğitimi, Çevre Eğitimi, Ruh Sağlığı ve Din Eğitimi, Bakıma Muhtaç Kişilere

⁵¹⁸ Ş. Aydın, Formasyon yeterlilikleri.

⁵¹⁹ Beyza Bilgin, “Liselerde Din Bilgisi Eğitiminin Bugünkü Durumu” 50. Yıl, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 117, Ankara Üniversitesi Basımevi 1973, ss. 273-289.

⁵²⁰ Mustafa Köylü (Ed.) **Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları**, Dem Yayınları, 1. Basım, İstanbul, 2018.

Hizmet Verenlerin Dini Değerler Eğitimi, Cinsel Eğitim ve Ölüm Eğitimi gibi konular farklı yazarlar tarafından kaleme alınmıştır.⁵²¹

17. **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**; Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan’ın Editörlüğünü Üstlendiği Çalışma 10 Bölümden Oluşmaktadır. Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Alevilik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Yapılandırmacılık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Sosyolojik Değerlendirmeler, Okullarda Din Dersi Üzerine Eski Tartışmalar Yeni Açılımlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmen Yeterlilikleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Materyalleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmen Yetiştirme Programları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Uygulamaları bölümleri altında farklı yazarlar tarafından din eğitimi ve öğretimiyle ilgili konular ele alınmıştır.⁵²²

18. **Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri**; Mahmut Zengin tarafından yapılan çalışmada din eğitimi politikaları meselesinin siyasi, ideolojik, sosyal ve kültürel olarak, incelenmesinin, amaçlandığı belirtilmektedir: Osmanlı’dan günümüze devletin din ile ilgili ilişkilerinin genel çerçevesi, Modernleşme/Batılılaşma süreçlerinin Cumhuriyet Türkiye’sine taşıdığı zihniyet, Cumhuriyet döneminde laik devlet politikası bağlamında eğitim politikaları, modern Türkiye’nin inşa süreçlerinde uygulanan laik eğitim politikaların din eğitimi ve din dersi programlarına etkisi, Cumhuriyet tarihi boyunca değişime uğrayan eğitim politikalarının din dersinin konumu ve programlarına etkileri ele alınmıştır.⁵²³

⁵²¹ Mustafa Köylü (Ed.) **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**, Dem Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2014.

⁵²² **Okullarda Din Öğretimi**, Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Z. Şeyma Arslan, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 1. Basım İstanbul, 2011.

⁵²³ Mahmut Zengin, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri” ss. 113-137, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 19/36 (Aralık 2017) <https://doi.org/10.17335/sakaifd.345284>, (29.07.2022)

19. **Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (Önemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri);** Bu çalışma IV Din Şurasında Mustafa Akgül tarafından sunulan bir tebliğdir. Bu çalışmada DKAB dersinin örgün eğitimdeki yeri, öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler, sorunların çözümüne yönelik öneriler ve tavsiyeler üzerinde durulmuştur.⁵²⁴
20. **Öğretmenler, Öğrenciler, Veliler ve STK’lar Açısından Eğitim Sisteminde Din Öğretiminin Rolü,** Yurttaşlık Derneğinin yürüttüğü bu çalışmada zorunlu din öğretiminin tarihi, konumu ve zorunlu din öğretimi algısı veliler, öğrenciler, öğretmenler ve sivil toplum kuruluşları penceresinden değerlendirilmiştir.⁵²⁵
21. **Öğretmenlere Göre İlköğretim Birinci Kademe (4. Ve 5. sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri.** Yusuf Kuru tarafından yapılan yüksek lisans çalışması. Sınıf, sertifikalı sınıf öğretmeni ve DKAB öğretmeni toplam 359 öğretmenle yapılan nicel bir çalışmadır. Yapılan çalışma sonucunda dersin hedefine kısmen ulaşıldığı, sorun olarak ise dersin hedeflerinin doğru planlanmaması, öğretmen yetersizlikleri, öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantısı, ders saatlerinin az olması, dersin bazı konularının soyut olması, bilgileri uygulama imkanlarının kısıtlı olması, kullanılan yöntemler gibi nedenler gösterilmektedir.⁵²⁶
22. **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği,** Süleyman Karacelil tarafından yapılan çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde Şırnak ilinde görev yapan 11 DKAB öğretmeni ile yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda müfredatın kucaklayıcı olmaması, burada görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla ilk atama yani tecrübesiz olması, öğrencilerin mezhebi farklılıkları, bölgesel problemler, ders süresinin yetersizliği gibi sorunlar öne çıkmıştır.

⁵²⁴ Mustafa Akgül, “Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (Önemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri)” ss. 575-589, IV Din Eğitimi Tebliğ ve Müzakereleri, 12-16 Ekim 2009, Ankara.

⁵²⁵ **Öğretmenler, Öğrenciler, Veliler ve Stk’lar Açısından Eğitim Sisteminde Din Öğretiminin Rolü, Yurttaşlık Derneği,** Editör: Sevgi Özçelik 1. Basım, İstanbul, 2016.

⁵²⁶ Yusuf Kuru, **Öğretmenlere Göre İlköğretim Birinci Kademe (4. Ve 5. sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri),** (basılmamış yüksek lisans tezi) Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2001.

Çalışmada bu sıkıntıların normal olarak görülmesi eğitime işlevsellik kazandırmak için sistem içerisindeki tüm paydaşlarının gerekli yasal ve yapısal düzenlemeler yapılarak sorunların çözülmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.⁵²⁷

23. İlköğretim Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış. Ramazan Buyrukçu tarafından 30 öğretmen ile yapılan nitel çalışmanın amacı olarak İlköğretim DKAB dersinin, hedef, müfredat metot, öğretmen, öğrenci ve araç gereç gibi öğretim unsurlarının durumlarını belirlemeye çalışmak olarak açıklanmaktadır. Araştırma sonucunda ise eğitimde olması gerekenle olanın farklı olduğu, eğitimde konu ve öğretmen merkezlilikten uzaklaşmadığı, öğretmenlerin eksikliklerini tamamlayamadıkları, siyasi ve dini endişelerin pedagojinin önüne geçtiği, dersin hedefine ulaşabilmesi için bu gibi eksiklerin giderilmesi gerektiği belirtilmiştir.⁵²⁸

24. Ortaöğretim Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış; Ramazan Buyrukçu tarafından yapılan çalışmanın amacı eğitimin unsurları olan öğretmen, öğrenci, amaç, metot, konu ve çevre konularını tartışmaya açmak ve hedefe ulaşmayı zorlaştıran güçlükleri tespit etmek olarak belirtilmektedir. Din öğretiminde bu güçlükleri aşabilmek için bütün unsurların bir arada ele alınması, siyasi ve dini bakış açısında birliğin sağlanması gerektiği önerilerinde bulunmaktadır.⁵²⁹

25. Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi; Muhammet Esat Altıntaş tarafından yapılan doktora çalışması. Çalışmada 24 DKAB öğretmeniyle nitel görüşme yapılmış, derslerde gözlem yapılmış ve ders dokümanları incelenmiştir. Çalışma sonucunda değer öğretiminin tam anlaşılmadığı, öğretmenlerin değer öğretimini din öğretimiyle aynı gördükleri ve dersi sınıf ortamında

⁵²⁷ Süleyman Karacelil, **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği** Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl 15, Sayı 24 (Temmuz-Aralık 2010).

⁵²⁸ Ramazan Buyrukçu, “İlköğretim Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış” **tabularasa - felsefe&teoloji** issn 13 02-8898 yıl: 1 sayı: 1, ocak-Nisan 2000, (İlköğretim) ss. 163-188. http://isamveri.org/pdfdrg/D02423/2001_1/2001_1_BUYRUKCU.pdf, (09.04.2023)

⁵²⁹ Ramazan Buyrukçu, “Ortaokullardaki Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış”, **Dini Araştırmalar**, Mayıs- Ağustos, 1999,(İlköğretim) Cilt. 2. Sayı. 4, ss. 177-194. http://ktp.isam.org.tr/pdfdrg/D01949/1999_4/1999_4_BUYRUKCUR.pdf, (09.04.2023)

klasik yöntemlerle ele aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca dersin çeşitli sorunları ele alınmıştır.⁵³⁰

26. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Seçmeli Din Derslerinin İmkanları ve Sorunları; Büşra Ersoy. İzmir ili, Bayraklı, Buca, Gaziemir, Karabağlar, Karşıyaka, Menemen ve Ödemiş ilçelerinde 25 DKAB öğretmeniyle yapılan nitel bir araştırmadır. Çalışma sonucunda seçmeli din derslerinde öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimine bağlı problemler tespit edilmiştir. Seçmeli derslerin seçiminde öğrencinin ilgisiz olması, velinin öğrenciyi desteklememesi ve baskıcı davranması, ders kitaplarının ve etkinliklerin geliştirilmeye ihtiyaç duyulması, kalabalık sınıflarda Kur'an dersini işlemenin zor olması gibi olumsuzlukların dersin verimini düşürdüğü ortaya konmaktadır.⁵³¹

27. Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma) Hasan Meydan tarafından 2013-2014 öğretim yılı Haziran döneminde Zonguldak ilinde görev yapan 70 öğretmenle görüşülmek suretiyle yapılan bir çalışmadır. Verilerin içerik analizi sonucunda tabi tutulması sonucunda öğretim programı kaynaklı problemler, öğretim materyali kaynaklı problemler, öğretmen kaynaklı problemler, derslerin akademik ağırlığından kaynaklanan problemler ve okulun imkânları ve derslerin planlanmasından kaynaklanan problemler olmak üzere problemler beş başlık altında incelenmiştir. “Söz konusu tespitlerin derslerin program ve uygulamalarında, eğitim ilkelerinde güncellik, öğrenciye görelilik, tedricilik ve açıklık ilkelerinin ihlal edilmesi anlamına geldiği sonucuna ulaşılmıştır.”⁵³²

⁵³⁰ Muhammet Esat Altıntaş, **Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi**, Basılmamış (Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2014.

⁵³¹ Büşra Ersoy, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Seçmeli Din Derslerinin İmkanları ve Sorunları**, (Basılmamış yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2021.

⁵³² Hasan Meydan, “Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma)” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 673-694 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7583> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY. (11.11.2023)

28. Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi; Osman Bakay tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasıdır. Sivas ilinde 45 öğretmenle görüşme yapılmak suretiyle yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında yaklaşımlarını belirlemek, çıkarımlarda bulunmak ve önerilerde bulunmak olarak açıklanmaktadır. Çalışma sonucunda yapılan değerlendirmede öğretmenlerin değer eğitimi algısının öğretmenin cinsiyeti, hizmet yılı, öğrenim gördüğü program ve girdiği ders saati sayısı değişkenlerine göre değişmediği sonucuna varılmıştır.⁵³³

29. Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma. İbrahim Aşlamacı ve Ömer Faruk Gök tarafından Malatya il merkezinde 2018-2019 öğretim yılında çeşitli ortaokullarda 24 DKAB öğretmeni ile yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetiminden kaynaklı çeşitli sorunlar tespit edilmiştir.⁵³⁴

⁵³³ Osman Bakay, **Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi** (Basılmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 2014.

⁵³⁴ İbrahim Aşlamacı ve Ömer Faruk Gök, **Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma** **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Güz 2019, Cilt:7, Sayı:14, 7:354-385.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde okullardaki DKAB dersinin Milli Eğitim Sistemindeki önemi, konumu, okullarda genel eğitim sürecinde yer alan örgün din öğretiminin en çok karşılaştığı sorunlar ele alınmış, bu konudaki görüşlere ve yorumlara yer verilmiştir. Toplumda yer alan din-siyaset tartışmalarının, popüler kültür ve din tartışmalarının din öğretimi süreci üzerindeki etkileri, DKAB dersinin ve DKAB öğretmenlerinin okullardaki diğer branş dersleri ve öğretmenleri ile iş birliği imkanları ele alınmıştır. “Kur’an-ı Kerim”, “Hz. Muhammed’in Hayatı” ve “Temel Dini Bilgiler” gibi seçmeli din derslerinin DKAB dersine etkisi, merkezi sınavlarda DKAB alanıyla ilgili soruların yer almasının ders üzerindeki etkisi incelenmiştir.

3.1.1. Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Milli Eğitim Sistemindeki Önemi ve Konumu ile İlgili Görüşler

Tablo 2: Milli Eğitim’de DKAB Öğretiminin önemi ve konumu ile İlgili Veriler

Tema	Kategori	Kodlar
Milli Eğitimde DKAB öğretimi	DKAB dersinin Milli Eğitim sistemindeki konumu ve önemi	-Diğer derslerle aynı konumda -Milli Eğitim Sisteminin parçası -Genel eğitimin parçası -Tarih, coğrafya ve edebiyat gibi derslerle ilişkili -Diğer dinleri de içine alan bir kültür dersi -Kültür ve medeniyetin parçası -DKAB dersinin yerinin Mustafa --- -Kemal Atatürk tarafından belirlenmiş olması -Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün olması -Doğru bir din öğretimi

		-Temel dini bilgiler -Ahlak öğretimi -Genel kültür -Sosyalleşme -Değer kazandırma -Milli birlik ve beraberlik -Eğitim -Davranış kazandırma -Farklılıklara saygı
	DKAB dersinin konumunu ve önemini etkileyen faktörler	-Ders içeriği -İnternet -Seçmeli dersler -Siyasi iradenin dine yaklaşımı -Öğretmenin derse yaklaşımı -Okul idaresinin derse yaklaşımı

Katılımcılara ilk olarak “okullardaki DKAB dersinin Milli Eğitim Sistemi’ndeki önemi ve konumu nedir?” şeklinde düzenlenen bir soru sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun bu dersin genel eğitim sistemi içinde olması gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Katılımcıların bazıları örnek olarak şunları söylemektedirler:

“Bu dersin sistemde olması gerekiyor. Din dersi, ahlak dersi, değerler eğitimi olmalı. DKAB dersi bütün bu alanların hepsini kapsıyor. Çünkü çocuğun bu dersi alabileceği başka bir yer yok. Aileler bu eğitime yeterli zaman ayıramıyor, başka meşguliyetleri var. Az da olsa, tam manasıyla olmasa da özet olarak da olsa öğrenci bu eğitimi almalı.” (K6)

“Bu ülkedeki insanların genel kültürü tanınması açısından DKAB dersi hem ahlak eğitimi hem de toplumu tanınması için olmalı. Çünkü dersin hem dini tanıtan hem kültürü tanıtan bir boyutu var. Öğrencinin içinde bulunduğu toplumu bilmesi, toplumla olan bağının güçlenmesi, vatan sevgisi ve aidiyet duygusunun güçlenmesi açısından ders zorunlu olmalı.” (K2)

“...Laiklikle bizim dersimizin bir sorunu yok. Nasıl Türkçe dersi görmesinin çocuğa bir zararı yoksa inanmıyorsa da çocuğun DKAB dersi görmesinin bir zararı yok. Özellikle kültür kısmının bir zararı yok. O toplumun kültürünü tanımış oluyor.” (K4)

“DKAB derslerinin MEB bünyesindeki diğer derslerden farklı konumda olduğunu düşünmüyorum. Diğer dersler ne derece önemli ve gerekliyse DKAB dersleri için de aynı durum söz konusudur. Ayrıca sosyal, tarih, edebiyat gibi derslerle ortak konulara sahip olması bakımından da diğer derslerle ilişkisi fazla olan bir konumdur.” (K39)

“Din Türkiye’de bir yaşam tarzı. İnsanlara doğru din eğitimi verilmesi için örgün eğitimde din dersi olmalı. Etraftan ailesinden aldıkları dindenmiş gibi görünen din yerine, okulda din dersi olmalı. Fakat gerçekten insanlara ulaşabiliyor muyuz günümüz milli eğitiminde bu tartışılır. Bunda birçok sebep

var. Ailenin bakış açısı var, çocuğun önceden çevreden ya da tarikat cemaat gibi yerlerden aldığı eğitim var. Bize bakış açısı var...” (K3)

Bazı katılımcılar ise (K15, K30, K63) ise Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün olmasının dersin öneminin göstergesi olduğu ve bu kurumun dersin konumuna önem kazandırdığını düşünmektedirler.

Bir katılımcı da (K12) dersin, Milli Eğitim sistemi içerisindeki öneminin göstergesi olarak bu dersin Mustafa Kemal tarafından sisteme konmasına ve bu dersi korumaya alınmasına işaret etmektedir.

Bazı katılımcılar da örgün din öğretimi olarak DKAB dersinin daha çok eğitim, ahlaki davranışlar ve kültürel değer kazandırma açısından önemli olduğunu, dersin çocuğun ve gencin davranış kazanmasında fırsat oluşturduğunu düşünmektedirler. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı’nın da örgün öğretimin bütünlüğü içinde DKAB dersine yer vererek bu fırsatı sağladığını belirtmektedir:

“Önemli yeri var. Öğrenciler not bazında bakıyor. Benim açımdan iki saat de olsa öğrencilerle olmak güzel. Zaten eğitim önemli öğretimden ziyade. Bu değerlerin öğrenciye kazandırılması lazım. Milli eğitim de bize bu fırsatı sunuyor.” (K42)

“Ülkemizde din milli birlik ve beraberliğin sağlanıp korunmasında sosyal barışa katkı sağlamada, sosyal ahlak ve değerlerin verilmesinde en önemli unsur olarak durmaktadır. Din öğretimi bu fonksiyonları yerine getirmesi açısından önemli bir görev yapıyor.” (K46)

“Okulda DKAB dersi olmalı. Çocuklar birçok değer ile ilk olarak okulda karşılaşıyorlar. Okulda arkadaş çevresinde ve ailede eksik kalan bu değerler verilmeli. Ders zaten belli bir dinin dersi değil kültürel değerlerin bilgisi olarak dersin içeriğinde var. O değerlerin öğrenciye verilmesi için DKAB dersi bu değerlerin öğretiminde mutlaka olmalı.” (K5)

“Çok gerekli. Çünkü birçok çocuk, din dersi haricinde imanla ilgili bir şeyler öğrenemiyor. Hatta duymuyor bile. Teknolojinin olumsuz etkisi ile dinden uzaklaşıyor.” (K26)

“DKAB dersi öğretimden ziyade eğitim açısından önemli. Din hayatın her yerinde var. Din dersindeki kazanımlar çocuğun hayatıyla ilgili.” (K9)

Katılımcıların görüşleri birlikte ele alındığında din ve ahlak öğretiminin Milli Eğitim sistemi içindeki anlamı ve konumunun çoğunlukla Milli Eğitimin DKAB dersiyle ulaşmak istediği uzak ve yakın hedefleri paralelinde olduğu görülmektedir. Milli Eğitim, DKAB dersiyle bireylerin dini ve ahlaki kavramları, dini ve ahlaki davranışları tanımlarını, ahlaki davranışları içselleştirmelerini hedef almaktadır. İslam dininin ana kaynaklarını, inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini, Hz. Peygamber’i ve örnek ahlakını tanımlarını, İslam’ın toplumsal yapı ve kültür üzerindeki etkilerinin

farkına varmalarını amaçlamaktadır. Aynı şekilde farklı toplulukların dini değerlerini tanımları ve bunlara saygı göstermelerini de hedeflemektedir.⁵³⁵

Görüşmecilerden bir kısmı da DKAB dersinin öneminin, muhafazakâr olarak tanımlanan ve yirmi yıldır iktidarda olan AK Parti hükümeti döneminde arttığını, dersin konumunun hükümet tarafından sağlamlaştırıldığını dile getirmektedirler. Katılımcıların ifadelerine yansıyan bazı düşünceler şöyledir:

“Çok önceleri kendim öğrenci olduğum zamanki yeriyle şimdiki arasında çok fark var. Şimdi bize yapılan çalışmalar, öğretmenlerin derse verdiği değer dersi çok iyi bir yere getirdi. Daha da geliştirilebilir. Ders kesinlikle önemli derste sadece din değil ahlak da öğretiyoruz. Öğrencinin her öğretmeninden alacağı farklı şeyler var. Fakat bir din öğretmeninden ahlaki davranışlar açısından öğrendikleri çocuğun hayatını etkiliyor. Dersten alacakları çok önemli. Hala eski lise öğrencilerimden “hayatıma dokundu anlattıklarınız, hal ve tavırlarınız” gibi mesajlar almam da bunu destekliyor...” (K43)

“Şu andaki siyasi idarenin derse yaklaşımından dolayı önemli oldu. Akademik anlamda da önemli olmasına çalışılıyor.” (K59)

“Dini değerlerimize önem veren ve bu uğurda gerekli çalışmaları ön plana çıkaran bir eğitim sistemimiz olduğunu düşünüyorum.” (Şu andaki eğitim sistemini kastediyor) (K17)

“Din ve ahlak öğretiminin kesinlikle önemli bir yer tuttuğunu ve bu alanın desteklendiğini düşünüyorum. Bu alan için gerek internet desteği gerek kaynak vb. destekler sağlanıyor.” (K35)

“...herkese sorsan çok gerekli ama işler not ve sınava vurunca aman ne gerek var bu kadar zorlama oluyor diyorlar. Yine de şunu söyleyebilirim bence hiç olmadığı kadar revaçta bu son 20 yıldır din öğretimi.” (K20)

“Milli eğitim açısından gerekli destek sağlanarak, yeri açısından iyi olduğu ve seçmeli derslerle birlikte kapsamının daha da arttığı söylenebilir.” (K11)

“Milli eğitimde önem verilen bir alan olan Din Kültürü için, materyal geliştirmek ve seçmeli ders sayısını yaygınlaştırmak için gayret ediliyor.” (K38)

“Öncekine göre daha iyi oldu ben göreve başladığım yıllarda kenarda köşede bir dersti. Şu anda saygınlığı arttı. Sınavlarda çıkması, seçmeli derslerin olması vb. Ben öğrenciyi dersten soğutmamayı uzaklaştırmamayı ayırtmamayı önemsiyorum.” (K51)

Bu katılımcıların söylediklerine göre yirmi yıldır görevde olan siyasi partinin politikaları, faaliyetleri ve söylemleriyle dine yakın olduğunu göstermesinin, din öğretiminde yeni alanlar açmasının ve din öğretimine bazı imkanlar sağlamasının DKAB dersine önem kazandırdığı düşünülmektedir. Katılımcıların dile getirdiği bu süreçte özellikle 2012 yılından sonra örgün din öğretimi bağlamında önemli yenilikler getirilmiştir. 2012 yılında İlköğretim ve Eğitim Kanununda bazı değişiklikler

⁵³⁵ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), s.8.

yapılarak 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının yerine 4+4+4 olarak isimlendirilen 12 yıllık eğitim uygulaması Milli Eğitim sistemine girmiştir. Böylece İmam-Hatiplerin orta kısımlarının açılmasına zemin hazırlanmış, ilk ve ortaöğretimde seçmeli din dersleri olarak bilinen Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler ve Kur'an-ı Kerim dersleri de eğitim hayatına dahil edilmiştir. Yine bu tarihten sonra lise giriş sınavı ve üniversite giriş sınavı gibi merkezi yerleştirme sınavlarında DKAB dersine ait soruların da yer alması katılımcılar tarafından önemli bir kazanım olarak algılanmaktadır. Bu kazanımların da din ve ahlak derslerinin Milli Eğitim Sistemi içindeki ağırlığını ve önemsenmesini artırdığı düşünülmektedir.

Bazı katılımcılar ise DKAB dersinin eğitim sisteminde bulunmasının önemli olduğunu düşünmekle birlikte dersin hak ettiği değeri görmesinin bazı faktörlere bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu konuda özellikle dersin öğretmeninin belirleyici rol oynadığını, aynı zamanda derse verilen önemin okul yönetiminin derse verdiği değerle doğru orantılı olarak değiştiğini ilave etmektedirler:

"Aslında çok mühim fakat en önemli faktör DKAB öğretmeni. Akıllı tahtanın olması işi farklı boyuta getiriyor 15 Temmuz olaylarından sonra bu çocuklar başka bir yerden bir şey öğrenmiyorlar. En basit gusül, namaz bile burada öğreniliyor ben bunları özellikle anlatıyorum. Fakat öğretmenin tavrı önemli öğretmen soğutuyor ya da sevdireyor." (K53)

"Okuldan okula değişiyor. Mesela daha önce görev yaptığım meslek lisesinde müdürüm DKAB dersini çok önemsemiyordu. İmam Hatip okullarında ise dini daha çok sevdirmek, nefret ettirmemek ön planda tutuluyor. Din öğretiminin Milli Eğitim sistemindeki yeri iyi durumda. Ama uygulanması okul yönetimlerince farklılık gösteriyor." (K21)

Bazı katılımcılar ise dersin öğretimden ziyade, öğrenciye toplumun ortak din kültürünü edindirme, davranış kazandırma ve din eğitimi açısından gerekli olduğunu fakat mevcut haliyle DKAB dersinin bu misyonu yerine getirecek şekilde konumlandırılmadığını, dersin içeriğinin bu hedefleri kazandıracak şekilde düzenlenmediğini düşünmektedirler. DKAB dersinin davranış kazandırma ve eğitim misyonunu yerine getirmede yetersiz kaldığını belirtmektedirler:

"Öğrenci toplumun hangi kesiminden gelirse gelsin dersin milli, kültürel ve dini olarak birleştirici bir harç olduğunu, dersin böyle bir potansiyeli olduğunu düşünüyorum. Ders ile ilgili tartışmalarda falan böyle düşünüyorum ve çözüyorum. Ders müfredatı ve onunla ilgili itirazlar oluyor. Müfredatta değişimler gerekiyor." (K56)

"Aslında öğretim değil de eğitim açısından önemli. Daha doğrusu öyle olmalı. Fakat hak ettiği yerde değil. Müfredatı yetiştireyim derken eğitim yönü ihmal ediliyor. Müfredatla verilmesi gereken şeyler kopuk. Aslında öğrenciye davranış kazandırılması gerekiyor fakat bizde kültüre ağırlık verilmiş gibi." (K4)

“Okullarımızdaki din derslerinin zorunlu olmasının yerinde olduğunu düşünüyorum. Ancak bu din derslerinin içeriği ve ders saati sayısının yetersiz olduğu kanaatindeyim. İçeriğinde öğrencilere İslam dini hakkında bilgi vermekten ziyade, bütün dinleri içine alan bir “Kültür” dersi niteliğindedir.” (K18)

“Şu an Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin milli eğitimdeki yeri yetersiz ve ders işlevini yerine getirmekte geri kalmıştır. Din eğitimi, kültür eğitimi şeklinde veriliyor. Öğretmenlerin kendi özel çabalarıyla biraz daha işlevli hale getirilmeye çalışılıyor. Milli eğitimde din eğitiminin ilkokuldan itibaren pedagojik formasyona göre düzenlenerek Kur'an okuma, ibadetlerimiz şeklinde verilmelidir.” (K10)

“DKAB dersinin yeri bir sayısal kadar değil. İçeriğin biraz değişmesi ve DKAB isminden kültür kısmının değişmesi lazım. Öğrenciler neden diğer dinleri bu kadar görmüyoruz diye soruyorlar. Ateizme yakın çocuklar var 12. Sınıftaki dersler tarih dersinde işlense 12. Sınıf öğrencisi üniversiteye hazırlanırken bu konuları görmek istemiyor Eşit ağırlık öğrencilerinin ilgisini de çekmiyor bu konular sağlıklı olmuyor. Albenisi olmuyor dersin. Müfredat değişirse daha iyi bir konuma gelir ders.” (K55)

Bir katılımcı da DKAB dersinin önemli bir fonksiyonunun bulunmadığını, öğrencilere DKAB dersinin faydalı olması için dersin içeriği ve uygulanmasının İmam Hatip Okullarındaki din eğitimi ve öğretimi gibi olması gerektiğini söylemektedir:

“...İmam-Hatip ortaokullarının bu açıdan normal ortaokullara göre daha avantajlı olduğunu düşünüyorum.” (K22)

Bu katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde DKAB dersinin vatandaşların ahlaki davranışları, toplumsal değerleri özellikle de temel dini bilgileri öğrenmesi için önemli bir yere sahip olduğunu fakat mevcut haliyle bu misyonu yerine getirmekten uzak olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar bu sonucu belirlemede dersin süresi, toplumda din ile olan ilişkilerin değişmesi, sosyal medyanın etkisi, okul idaresinin derse verdiği değer, öğretmenin öğrenciye ve derse yaklaşımı, merkezi sınavlarda DKAB konularının yeri ve önemi gibi sebeplerin etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Hedeflere ulaşılmasında ve dersin değerini belirlemede özellikle müfredatın konumunun ve içeriğinin bu hedefleri gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmesine bağlı olduğunun üzerinde durulduğu görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında yer alan DKAB dersinin kültürel bilgilerin öğretimini içerdiğini fakat dersin din ve ahlak eğitimine imkan vermediğini dile getiren ifadeler değerlendirildiğinde katılımcıların önemli bir kısmı tarafından dersin hala “dini öğrenme modeli” olarak algılanmaya devam ettiği görülmektedir. Geleneksel eğitim olarak da bilinen bu öğrenme yaklaşımının hedefi bir dine inanan öğretmenler

vasıtasıyla inanç açısından homojen bir toplumda aynı dinin dindarını ortaya çıkarmak ya da aynı dinin müminlerini eğitmek, bu bireyleri daha dindar olarak yetiştirmektir. Hatta bu eğitimin içeriğini mezheplerle sınırlandırmak da mümkündür. Nitekim bu yaklaşım Batı’da hangi mezhebin eğitimi yapılıyorsa o mezhebin din eğitimi olarak isimlendirilmektedir. Farklı dinler ise o dinin ve mezhebin penceresinden öğretime konu edilebilmektedir.⁵³⁶ Bir dine inanmanın ve inandığı dinin eğitimini almanın bireylerin doğal hakkı olarak kabul edildiğine göre, bireylerin bu eğitimi ve öğretimi zorunlu değil de seçmeli olarak alabilmesi mümkün olabilir. Ülkemiz bazında düşünüldüğünde de eksiklikleri giderilirse, seçmeli din dersleri bu ihtiyacı karşılayabilir.

Modern dünyada ve modern din öğretimi yaklaşımlarında ise din öğretiminin bir dinin dindarını ortaya çıkarması ya da inancı güçlendirmesi beklenmemektedir. Çoğulcu, seküler ve demokratik toplumlarda kurulan modern eğitimin okullarında bu yaklaşımlar kabul görmemektedir. Modern dönemlerin okullarında din ve değer öğretimi bireyin hayatına anlam katma, dine bakış açısını genişletme, toplumsal barışa ve hoşgörüye katkı sağlama hedeflerine yönelik “eğitimsel din eğitimi” de denilen bir öğretim anlayışıdır. Bireyin eğitiminin bir parçası olarak genel eğitim bütünlüğü içinde planlanmaktadır.⁵³⁷ Ülkemizde de Anayasada yerini bulan DKAB dersinin “mezhepler üstü” ve dinler açılımlı bir yaklaşımla ele alındığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımla öğrencilerin Milli Eğitim çatısı altında dini ve ahlaki kavramları, dini ve kültürel yaklaşımları tanımaları bazı temel becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır.⁵³⁸ DKAB dersinin problemlerinin çözülebilmesi için öncelikle DKAB dersinin Milli Eğitim Sistemi içerisindeki yerinin ve hedeflerinin doğru anlatılabilmesi ve anlaşılabilmesi gerekmektedir.

⁵³⁶ Hull, **Religious Education**, ss. 33-51

⁵³⁷ Geniş bilgi için bkz. İbrahim Aşlamacı, Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Öğretimi Modelleri Çerçevesinde Konumlandırılması, **ÇÜİFD**, 2018, cilt: 18, sayı: 2, ss. 718-744; Recep Kaymakcan, “Çağdaş Dünyada Din Eğitimi ve Gençlerin Din Eğitimi Modellerine Bakışı,” **Uluslararası Globalleşme Sürecinde Kırgızistan’da Din Bilimleri ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Meseleleri Sempozyumu** (21-22 Mayıs 2007) ss. 46-57, 2008, (Din Eğitimi) http://isamveri.org/pdfdrgr/D187381/2008/2008_KAYMAKCANR.pdf, (25.09.2022)

⁵³⁸ **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)** 2018, s.8

3.1.2. Örgün Eğitimde Yer Alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde En Çok Karşılaşılan Problemlerle İlgili Görüşler

Tablo 3: DKAB Dersinde En Çok Karşılaşılan Problemler ile İlgili Veriler.

Tema	Alt Kategoriler	Kodlar
DKAB öğretiminde karşılaşılan problemler	Milli Eğitim sistemiyle ilgili problemler	-Sınav odaklı -Not kaygısı -Ders ayrımı -Müfredat -Kitaplar -Okul idaresi -Öğretmen -Din öğretimine başlama yaşı
	DKAB öğretiminin kendine has problemleri	-Tekrara düşme -Soyut konular -Teorik bilgi -Kaynak ve materyal eksiği -Eski kavramlar -Ezbercilik -Bugüne hitap edememe
	Din algısı ve din öğretiminden beklentilerle ilgili problemler	-Din algısı -Önyargı -Beklentiler -Veli tutumu

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde DKAB dersinde karşılaşılan bazı problemlerin özellikle öne çıktığı görülmektedir. Bu problemleri genel eğitimden kaynaklanan problemler, alanın kendisiyle ilgili problemler ve toplumda din algısı ve din öğretiminden beklentilerle ilgili problemler olmak üzere sıralamak mümkündür. Buna göre katılımcılardan önemli bir bölümü (K1,K5,K6,K9,K17,K22,K23,K25K,K30,K37,K41,K44,K48) eğitim sisteminin sınav odaklı olmasının örgün din öğretimini yakından etkilediğini düşünmektedir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“En büyük problem eğitim sistemimizin sınav odaklı olması. Çocuk her öğreneceği konuyu sınavda çıkacaksa önemsiyor. Şu anda LGS’de DKAB soru

sayısı yirmiden ona düştü ve kredisi diğerk derslere göre daha düşük. Çocuk DKAB dersine çalışmaktansa Türkçe Matematik gibi derslere çalışmayı tercih ediyor.” (K9)

“Benim ortaokulda yaşadığım en büyük problem öğrencilerin DKAB dersini diğerk dersler kadar önemsememeleri. Öğrencinin kafasında Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal gibi dersler ana dersler oluyor. DKAB dersinin de olduğu bazı dersler ise olsa da olur olmasa da olur gibi düşünülen dersler. Bu durumun öğretimin önündeki en büyük engel olduğunu düşünüyorum. Bu düşünce ailelere de sirayet ediyor.” (K6)

“Benim en çok dikkatimi çeken lisede dokuz ve onlardan ziyade on bir ve on ikinci sınıflarda sınav telaşı başlıyor. Ben meslek lisesinde çalışıyorum. Orada kolay ders zor ders ayrımı yapılıyor. Zor ders olarak kabul edilen sayısal derslere ağırlık veriliyor. Sözel dersler içinde de Türkçe, Tarih vb. daha fazla zor olduğu için onlara önem veriliyor. DKAB dersine ise kolay nasıl olsa yaparım mantığıyla bakılıyor.” (K1)

“Daha çok ölçme ve değerlendirme ön planda tutulduğu için ve eğitimin sınav odaklı olmasından dolayı bizim dersimiz biraz güdük kalıyor. Eğitimin sınav odaklı olması ve özellikle liselerde üniversiteye giriş sınavında DKAB soru sayısının az olması bir dezavantaj...” (K5)

“Din eğitim ve öğretimi ile ilgili karşılaşılan problemler genel olarak din dersinin öğrenciler tarafından yeteri kadar önemsenmemesi. Bunun sebebi ise dersin basit olduğu algısı. Sınavlarda yeterli öneme sahip olmamasından kaynaklanmaktadır.” (K30)

“Diğerk dersler karşısında sınavlarda daha basit çıkıyor düşüncesiyle öğrenciler ve veliler tarafından ikinci plana alınan bir ders kategorisine alınıyor.” (K17)

“Milli Eğitim akademik başarı ve üniversite sınavı odaklı onun için bizim dersin bir önemi yok. Bazı yerde olmasa da olur diyorsunuz.” (K49)

“En önemli sorun öğrencinin dersi dinlemese bile dersten geçebilecek olması. Onun için dersi basite alıyor zaten çevresinden ailesinden birçok şeyi duymuş oluyor biz anlatınca tekrar etmiş gibi oluyor önemsemiyor.” (K53)

Bir başka katılımcı durumu şu şekilde özetlemektedir:

“Özellikle LGS’de sorulan DKAB soruları bazında düşününce bilenlerin de bilmeyenlerin de rahatlıkla yapabileceği tarzda sorular sorulması çocukların bu dersi hiç önemsememesine sebep olabiliyor. Dersleri ciddiye almamaları hususunda bu konuyu önemli buluyorum. Çünkü günümüz öğrencilerine göre dersin önemini sınavlarda çıkan sorular belirliyor. Okul da sınav başarısına odaklanınca bu konuda din dersinin önemi azalmış oluyor.” (K23)

Türk Milli Eğitim sisteminde bir öğrenci eğitim süreci boyunca bütün hayatını etkileyecek pek çok sınava tabii tutulmaktadır. Bu sınavlardan özellikle, sistemdeki bütün öğrencileri ilgilendiren ikisine (LGS ve YKS)’ye öğrencinin öğrenim göreceği liseyi ve üniversiteyi belirlemesi nedeniyle hayati bir önem atfedilmektedir. Gerek öğrenci, gerek okul yönetimi, gerekse de aileler çocuğun okula başlamasından itibaren sınav maratonuna dahil olmaktadır. Öğrencilerin, velilerin ve okul yönetimlerinin bütün çabası öğrencinin bir dahaki dönemeçte gireceği sınavdan rakiplerinden daha iyi

bir puan alması, daha düşük bir yüzdelik dilime girmesi yönünde olmaktadır. Özel öğrenim kurumlarına, özel kurslara, özel derslere ayrılan kaynaklar, öğrencinin sosyalleşeceği, kendini geliştireceği, kendini gerçekleştireceği zaman dilimlerinin kurslara ve soru çözmeye ayrılması, hatta bazı eğitim kurumlarının, öğrencinin not ortalaması merkezi sınavların puanını etkileyeceği için, öğrencinin notlarını hak etmediği şekilde şişirmesi gibi çabalar da aynı hedefe yöneliktir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin de ifade ettiği gibi eğitim sisteminin en çok etkilediği derslerin başında da DKAB dersi gelmektedir. Ölçme ve değerlendirme ağırlıklı eğitim sisteminde DKAB dersinin diğer dersler kadar sınavın sonucunu belirleyici olamamasının katılımcılar tarafından dersin en önemli problemlerden birisi olarak tespit edildiği görülmektedir.

DKAB dersinin hala tartışılan bir alan olduğuna işaret eden bazı katılımcılar ise bu konuda şunları söylemektedirler:

“En önemli sorun DKAB dersinin zorunlu olması. Öğretmenim dinde zorlama yok neden zorunlu bu ders diye soruyorlar. Gerçi ders kültür ağırlıklı fakat kafa karışıklığına neden oluyor.” (K59)

“Çocuklar İslam’la ilgili bir ders görmek istemiyorlar bütün dinlerin eşit olduğu bir ders görmek istiyorlar.” (K61)

DKAB dersinin en önemli sorunlarından birisinin de öğrencinin ve velinin DKAB dersindeki din algısı, din öğretiminden beklentileri ve derse yüklediği anlam olduğunu düşünen katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Dersin iki sorunu var. Bu ders ne İsa’ya ne Musa’ya yaranamayan bir ders. Dindar olan ailelere, cemaat ve tarikatlardan eğitim almış dini altyapısı olan öğrencilere göre bu dersin içeriği çok boş ibadetlerle ilgili ve konularla ilgili onları tatmin etmiyor. Musa’ya da yaranamıyoruz. İslam’la problemli olanlar da dersi benimsemiyor hatta görmek istemiyor. Dersin içeriğini falan diğer tarafa yönelik ayarlasanız bu taraf zaten istemiyor. Bu sorunu çözmek yine öğretmene kalıyor.” (K56)

“Bize bakan yönü var, öğrencilere bakan yönü var. Birincisi öğrencilerin bakış açısı, ikincisi velilerin bakış açısı; Genellikle öğrenciler okula not kaygısıyla geldikleri için DKAB dersine not kaygısıyla bakıyorlar. Öğrenciler de veliler de DKAB dersini ders olarak görmüyorlar. Kültür olarak görüyorlar. Nasıl olsa hoca geçiriyor, nasıl olsa iyi not veriyor derse girmese de olur diye düşünüyor. Sınav kaygısı olmuyor. Çocuğa genelde iyi demezsen ben ona Kur’an eğitimi aldır mıştım diyor dersin içeriği hakkında bilgileri olmuyor. Çocuğa da bunu aksettirdikleri için bir sıfır yenik başlıyoruz.” (K3)

Katılımcıların ifadelerine göre genelde toplumun özelde de öğrenci velilerinin nezdinde DKAB dersinin yerinin hala netleşmediği, DKAB dersinden beklentinin öğrenci ve velinin din anlayışı ve dünya görüşüne göre farklılaştığı görülmektedir.

Dersi sınıf geçme aracı olarak kabul eden öğrenci ve veliler tarafından gerek dersin kredisinin ana dersler kadar olmamasından gerek konuların genel kültürle iç içe olmasından dolayı çocuğun konulara aşına olduğu değerlendirilmesiyle dersin yeterince önemsenmediğini belirtmektedirler. Katılımcılar, zorunlu din dersine karşı çıkan veli ve öğrencilerin ise özellikle İslam inancı konularının öğretime konu edilmesine karşı olduklarını gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Dini duyarlılığı olan, din adına bazı dini oluşumların öğretilerini benimseyen ya da belli bir dini altyapı oluşturmuş öğrencilerin velilerinin de dersin yeterli din eğitimi veremediği kültürel konularla sınırlı kaldığı düşüncesine hâkim oldukları katılımcıların değerlendirmeleri arasındadır.

Katılımcıların dile getirdiği DKAB dersinin diğer bir sorunu müfredatın plansız değişmesi ve müfredat içeriğiyle ilgili sorunlardır. Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“...MEB’de zihniyet değiştikçe DKAB dersi değişiyor. Hatta Diyanet İşleri başkanı değiştikçe DKAB müfredatı değişiyor. Yönetimin dine bakış açısı direk kitaplara yansıyor. Şu an DKAB ders kitaplarının içeriğinin adap bilgileriyle dolu olması gibi...” (K4)

“Konuların bir önceki sınıfın tekrarı gibi algılanması, söz konusu konuların basit gibi değerlendirilmesi, yeterince görsel doküman olmaması sebebiyle ders öğrenciler tarafından sıkıcı kabul ediliyor.” (K41)

Katılımcıların ifadelerinde de görüldüğü gibi müfredat genellikle plansız bir şekilde ve tepeden inme değişmektedir. Bu düzenlemede çoğu zaman da ahiret, kader gibi konular çocuğun soyut düşünme gelişimine uygun olmayan konuların alt sınıfların müfredatına dahil edilmektedir Sınıflar arası konu değişiminde çocuğun eğitiminde konu tekrarı ya da konu eksikliği gibi sıkıntıların ortaya çıkması dile getirilen sorunlar arasındadır.

Ders müfredatının sorunlarına ve din öğretimi sürecinin ortaya çıkardığı sorunlara değinen bazı katılımcıların görüşleri de şöyledir:

“Teorik bilgiye dayalı işlenmesi ya da öğrencilerin derse karşı önyargılı olması problem oluşturabiliyor. Teorik bilgiye dayalı olarak ezberci bir şekilde işlenmesi, dersin pratik yönüne vurgu yapılmaması kaynak ve materyal eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.” (K39)

“...öğrencilerin ilgisizliği daha çok soyut konular işlenmesinden kaynaklanıyor. Soyut konular için materyal de bulunamıyor. Anlatılan konularda gezi gözlem gibi yöntemlerin de kullanılmamasından kaynaklı olarak konular akılda kalıcı olmuyor.” (K36)

“Günlük hayatla ilişkilendirme, yerinde görme, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayamama problemler olarak sayılabilir. Öğrenciyi okul dışarısına çıkaramamak bu problemlere sebep olmaktadır.” (K35)

Örgün din öğretiminde kullanılan kitapların öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmediğini söyleyen bir katılımcı ise şunları söylemektedir:

“Kitaplar çok boş çok, renksiz oysa çocuklar bayılıyorlar etkinlik yapmaya. Kitaplarda etkinlikler olsa, boyama vb. testler olsa sınıfta çözebilsek ne güzel olur. Bence öğretimi zorlaştıran faktörlerden biri de kitaplar. Lisede de aynı sorun var. Ben kendim bazı etkinlikler buluyorum. Kitaplarda sadece konu anlatımı var. Kitapta bir konuyu uzun uzun almış. Ders çok daha aktif olmalı. Ben bunu birçok zümrede de dile getirdim. Ama bir türlü bu konuya el atılmıyor.” (K43)

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde farklı eğitim, öğretim yöntem ve tekniklerini derste uygulama imkânı bulamadıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Yeterli kaynak ve materyal temin edememenin yanında gezi gözlem gibi okul dışında yapılması gereken faaliyetleri de gerçekleştirememektedirler. Bu uygulamaların eğitime dahil edilmesindeki engel müfredat, okul, okul idaresi ya da öğretmenin kendisinden kaynaklı olabilmektedir. Öğretime konu olarak farklı öğretim yöntemleri de devreye girmeyince öğretim metodu olarak anlatım metodu kullanılmaktadır.

Örgün eğitimde başarıyı etkileyen ve başarıyı artıran etkenlerden bir tanesi de yazının ve sözün yanında objeler, renkler, şekiller, hareketli nesneler, doğal olaylar, ortamlar, materyaller, canlı cansız varlıklar gibi öğrencinin farklı alıcılara hitap edebilen gerçeklerdir. Özellikle din öğretiminde semboller, dini objeler, kutsal mekanlar ve dini uygulamalar “sembolik etkileşimcilik” açısından son derece önemlidir. Çünkü soyut bir konu olan din, semboller üzerinden dini bir kültür oluşturur. Bu kültür nesillere aktarılır. Bir Hristiyan için kilise, haç, çan, bir Müslüman için ise Kâbe, camii, namaz kılan birini görmek inancının yoğunluğu derecesinde doğrudan dini hatırlatır. Bireyde dini duygular oluşturur. Yine toplu olarak yapılan dini uygulamalar da bireylerin etkileşimi açısından önemlidir ve daha etkilidir.⁵³⁹ Sadece sınıfta öğretime konu edilen din ya da din kültürünün aktarımı bireyde dini bir kültür oluşturmaya yetmeyecektir.

⁵³⁹ Ahmet Özalp, **Sembolik Etkileşimcilik Entelektüel Kökenler, Kuramlar ve Din Olgusu**, Gece Kitaplığı, 1. Basım, Ankara, 2017, s. 113- 132.

Dersin içeriğinin ve kitaplarının öğrencinin gelişme çağına ve bugünün dünyasına hitap etmediğini söyleyen katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“İçerik tatmin edici ve güncel değil çok kavram var. Kavramlara çocuklar yabancı. Kavramların sadeleştirilmesi sınıflara göre düzenlenmesi lazım bunları düzenleyenlerin kafa yapıları eski bence. Galiba bu bilgiler Diyanetten geliyor. Kitaplar sanki hutbe veriyor gibi. Sanki karşıdaki bütün dini terimleri biliyor onun üzerinden ahlak veriyor. Aslında farkında değiller ya da elini kimse taşın altına koymak istemiyor. (K50)

“Ders konularında çok soyut düşünmeyi gerektirecek konular olması nedeniyle konuların öğrencilere kavratılmasında zorluklar yaşanabiliyor. Ayrıca konulardaki kavramların çoğuna öğrenciler günlük yaşamlarında pek rastlamıyorlar. Bu durum kavramların unutulmasına neden oluyor. (K34)

“Dersin en önemli sorunu soyut konuların somuta indirgenememesi. Yöntem olarak da akli yöntemlerin eksik kalması. Klasik bir müfredat var ve bugünün gencine hitap etmiyor. Bu alanın geliştirilmesine çok ihtiyaç var. Müfredatın ve içeriğinin akıl ve günümüz şartlarını baz alıp güncel örneklerle yeniden düzenlenmesi gerekiyor.” (K58)

“Aslında temel felsefesi yanlış dersin. Ders bugünün gencini o yaş grubunu yani yeni jenerasyonu anlamaktan çok uzak. Bu çocuklar hakkında müfredatı hazırlayanların en ufak bir fikirleri yok. Bir kere örnekler çok yanlış güncel değil deveden pireden örnek veriyor. Çocuklar bir başka gezegende bunu hazırlayanlar bir başka gezegende. Aslında mesele bunun farkında olmamak değil mesele çocukları eskiye yönlendirmek istemeleri.” (K49)

“Öğrencilerin öğrendiklerini hayata uygulayamama sebepleri olarak ders müfredatının hayata dair olmamasını görüyorum. (K26)

“...bazı kültür konuları çocuklar tarafından sıkıcı bulunuyor ve derslerden çabuk sıkılmalarına sebep oluyor. Bazı sınıflardaki ünitelerin geniş kapsamlı olması bu üniteleri işlemek için zamanın kısıtlı olması da diğer bir problem...” (K31)

“En önemli sorun müfredattaki konuların çocuklara sıkıcı gelmesi. Konular onların hayatına yakın konular olmalı. (K57)

“Problemler: Din ile ilgili bilgilerin yüzeysel olması, günümüz inanç problemlerini çözecek içeriklerin az olması.” (K10)

Katılımcılar ifadelerinde konuların soyut olması, konularda geçen kavramların ve örneklerin öğrencinin günlük yaşamında karşılığının olmaması, müfredatın, bugünün gencinin inanç problemlerine ve bugünün sorunlarına çözüm olacak şekilde düzenlenip sunulmamasının dersin sıkıcı olarak algılanmasına sebep olduğu ve öğrenilenlerin değere dönüşmediğini belirtmektedirler.

Bu durum örgün din öğretiminin hedeflerine ulaşmasının önünde önemli bir sorun olarak algılanmaktadır. Bu durumun sebebi bazen nasları ve dini kültürün bugünün dünyasına hitap edecek, bireyin ihtiyacını karşılayacak şekilde sunmaktan çekinilmesidir. Bazen de bu sorun dini ve din kültürünü öğreten eğitimcinin dine bakış açısıyla ilgili olmaktadır. Oysa dinin kaynağı, özü ve muradı aynıdır. Dünya ve ahiret

saadeti. Fakat her devrin insanının dinden anladığı aynı olmamıştır. Hiçbir şey durağan değildir. İnsanın ihtiyacı, insanın bilgi ve değer anlayışı, zamanın bilimin, teknolojinin getirdikleri ve insanın bütün bunlara aldığı tavır sürekli değişmekte ve dönüşmektedir. Arthur Schopenhauer'ın ünlü sözünde dikkat çektiği gibi “değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.” Onun için de Allah Kur'an'da sürekli aklı kullanmaya ve zamana atıf yapmaktadır. “İki günü eşit olan ziyandadır” diyen Peygamber de aynı konuya dikkat çekmektedir.

Bugünün çocuklarının problemleri, dinden anladıkları ve dinden beklentileri doğal olarak öncekilerden farklıdır. Bu durumun doğal olduğu doğal kabul edilip yapılan düzenlemelerin bu doğrultuda yapılması zorunludur. Bugünün bireylerine hala eski terminoloji ve anlayışla yüzyıllar öncesinin şartlarına göre yorumlanmış bilgileri motomot ve geleneksel yöntemlerle din diye anlatmak havanda su dövmenin ötesine geçmeyecektir. Bütün tartışmalardan bağımsız olarak dinin öz değerlerinin, çocuğun, gencin dünyasına ve günün toplumuna hitap edecek, sorunlarına çözüm olacak şekilde öğretime konu edilmesi kaçınılmazdır.⁵⁴⁰

DKAB dersinin asıl probleminin ders öğretmenin derse yüklediği anlam, öğretmenin öğrenciye yaklaşımı ve dersi işleyiş tarzıyla alakalı olduğunu düşünen katılımcılar da şunları söylemektedir:

“Okullarda ki din eğitim ve öğretimi ile ilgili problemlerin hemen hemen hepsinin öğretmenin öğrencilerine yaklaşımı ve özellikle kullandığı dilden, üsluptan olduğu kanaatindeyim. Son yıllarda her ne kadar din kültürü öğretmenleri kullandıkları dili ve üslubu daha dikkatli kullanmaya çalışsa da eskiden beri din kültürü öğretmenlerinin, öğrencilerin gözünde sanki bir öğretmen değil de günah tespiti yapan, dinden çıkaran, ya da dine sokan bir yetkili gibi davranması. Öğretmen sürekli korkutan, sert konuşan ya da sert tavır sergileyen şeklinde bir profil çizilmiş. Ve maalesef bu profili yıkmak çok zor.” (K28)

“...Öğretmenin ilgiyi canlı tutabilmesi, öğrenciyi sahiplenebilmesi, öğrencinin çağında olabilmesi, öğrencilerin içinde bulunduğu çağı anlayabilmesi yani bu konuda esnek olması önemli. Gence hitap edebilmesi yani esprisiyle, şakasıyla sorunlarıyla, içsel çatışmalarıyla o çağın gencini tanıyor olması lazım. Bazı DKAB öğretmenleri kendi çağlarında kalabiliyor. Kendi çağında kalan öğretmenin dersinde öğrenci bir aidiyet hissedemiyor. Öğrenci öğretmeninde farklılık görürse derse olan ilgisi artabiliyor. Diğer türlü dersten daha da soğuyabiliyor. Öğretmen kendini geliştirirse dinle aidiyeti olmayan öğrencilerin de konuya merakları oluyor. Örneğin aynı dersi bir öğretmen medrese tarzı olarak anlattığında öğrenci dersten kopuyor. Dersi sadece geçme odaklı düşünüyor. Başka öğretmen daha canlı daha hayatın içinden, yaşanılabilir, yani afaki değil de günlük hayatın içinden, sıradan bir olay gibi

⁵⁴⁰ Din ve Toplum, ss. 175-182.

anlattığında öğrenci dinle bağı güçlü olarak görüyor. Çocuğa dini çok uçuk sadece Asr-ı Saadet'te yaşanabilir gibi göstermemek lazım. Çünkü o çağ öğrenciye hitap etmiyor. Hem bu çağda yaşayıp hem de dini görevlerini yerine getirebileceğini öğrenciye hissettirmek lazım.” (K2)

“...Öğrencilerin dünyasına yetişmemek Öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi gerekiyor Çocukların sorularına cevap vermeleri lazım.” (K63)

“...Akademik karşılığı çok olmadığı için öğretmenin tavrına yeteneğine göre değişmekle beraber (ilginin az olduğunu düşünüyorum.” (K32)

“Sorun Müfredatın fazla ayrıntılı olması. Bir diğeri de din ile ilgili şüpheleri ortadan kaldıracak, sorulara cevap verecek öğretmenlerin çok az olması.” (K19)

“Bir aşamadan sonra çocuk eğer öğretmeni severse çocuğun ilgisi değişebiliyor. Eğer sevmezse sağdan soldan aldığı bilgiyle devam ediyor. Bazı yerlerde, bazı mahallelerde din konusunda otorite olan, tarikat gruplarından vb. kimseler var onlar çocuk ve veliler üzerinde daha etkili oluyor. Çocuk sizin verdiğiniz cevabı bu kimsenin cevabıyla kıyaslıyor. Farklı din anlayışlarıyla karşılaşıyoruz. Bazen biz etkili olamıyoruz anlattığımız karşı tarafta makes bulmuyor. Bazen de biz anlatamıyoruz bizim de eksikliklerimiz oluyor.” (K3)

Katılımcılar çocuğun dersi sevip sevmemesi, öğretmenin kendisine verdiklerini alması, derste başarılı olması, öğrendiklerini içselleştirmesi ve öğrendiklerini yaşama geçirmesinde dersin öğretmenin önemli bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenin mesleki yeterlilik, iletişim becerisine sahip olma, öğrenciyi anlayabilme, güncel gelişmelerden haberdar olma, bilimsel yaklaşıma sahip olma, öğrenci, aile ve meslektaşlarıyla iş birliğine açık olma gibi özelliklere sahip olması gerekir. Din öğretimi ve değer öğretimi sorumluluğunu üzerine alan bir öğretmenden ise diğer branş öğretmenlerinden farklı yeterliliklerin de beklendiği açıktır. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı gibi özellikle din adına konuşurken öğretmenin kullandığı dil ve üslup, konuları ele alış tarzı, günceli yakalayabilmesi, öğrencinin dünyasını anlayabilmesi kısaca din ve değerleri çocuğun aklına ve kalbine hitap edecek şekilde ele alabilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bazı katılımcılar da din ve değer öğretiminde ailenin önemli bir rol oynadığına dikkat çekmektedir:

“Bu dersin konusu insan yaşamının derinliklerine etki edip yaşamı ona göre düzenlemeyi sağlamayı hedeflediğinden sadece okul yeterli olmamaktadır. Ailelerin de yeteri kadar bu eğitime destek vermesi dersin havada kalmasını engelleyecektir.” (K14)

“Aile ilgisizliği, öğrenci için yeterli örnek teşkil etmemeleri, ilk eğitimin ailede kazandırılması konusunda ailelerin ilgisiz olmaları temel sorundur. Eğitimin her kademesinde aile kontrolü olmalıdır. Eğitimin hayata aksetmesinin takibi çocuğun içinde bulunduğu aile ortamında yapılmalı. Çocuğu etkileyen sosyal çevrenin takibi ve kontrolünde etkili nokta yine ailedir. Problemlerin çoğu ailenin iş birliği ile çözülebilir.” (K11)

“Benim gözlemlediğim sorun din eğitimi derslerinin aileler tarafından desteklenmemesi. Çocuklarına bunun önemli olduğunu söyle, söylemleri ile hissettirmeliler ki çocuklar dersleri daha çok ciddiye alsınlar.” (K15)

“Bizler din eğitimi elimizden geldiğince uygulamalı olarak göstersek de ailenin yaşantısı, sosyal hayat ve sosyal medya öğrencileri etkiliyor.” (K21)

Bir katılımcı ise bazı velilerin öğretim sürecine yardımcı olmadıkları gibi bazı faaliyetlere de engel olduğunu ve çocuğu yanlış yönlendirdiğini ifade etmektedir:

“En çok karşılaştığım problem veli tutumu. Bazı yerlerde de duyuyorum. Ben Kur’an meali getirmelerini istemiştim yüzde 25 veli tepki gösterdi. Böyle bir zorlukla karşılaştım. Gerekçesi de çocuk Kur’an ı taşıyamaz bel altında tutulmaz abdestsiz ellenmez gibi gerekçelerdi. Bence din öğretimi zorlaştıran çocuk değil veli oluyor veli de yanlış din eğitimi almış çocuğu yanlış etkiliyor. Ben önemli olan Kur’anın anlamıdır içindekilerdir dediğimde çocuk inanmıyor bana. Çünkü anne ve babası öyle dememiş...(K43)

Katılımcıların örgün din öğretiminin aileler tarafından yeterince desteklenmediğini hatta ailelerin çocuğu olumsuz etkilediğini söyledikleri görülmektedir. Ailenin ilgisizliğinin ve olumsuz örnek oluşturmasının çocuğun dersi önemsemesinin, okulda öğrendiklerinin pekişmesinin önünde bir engel olduğunu düşünmektedirler.

Toplumsallaşma ve kimlik gelişiminin temeli sayılan aile özellikle çocuğun yaşamının ilk dönemlerinde son derece önemlidir. Aile, çocuğun zamanının çoğunu geçirdiği, güçlü duygusal bağ kurduğu, kabul gördüğü, desteklendiği kültürel değerleri edindiği ilk eğitim kurumu ailedir.⁵⁴¹ Aynı zamanda çocuğun çevresinden ya da okuldan öğrendikleri aile tarafından kabul görmez ve pekiştirilmezse çocuk için önemini yitirmektedir. Anne-babalar çocuklarının ilk öğretmeni oldukları gibi okul dışındaki öğretmenleridir. Ebeveynlerin çocuğun eğitiminde kullandıkları davranış kalıpları, tutumları çocuğun kişiliğini şekillendirmekte geleceğe yönelik önemli izler bırakmaktadır.⁵⁴² Özellikle çocuğun benlik inşa etme döneminde önemsediği

⁵⁴¹ İbrahim Gül, “Eğitimin Toplumsal Temelleri”, **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, Editör: Zuhale Façoğlu, Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007, s. 153-154; Beyza Bilgin, **İslam ve Çocuk**, D.İ.B.Y., Ankara, 1997, s. 73-76; Ayrıca çocuğun dini gelişim teorileri için bkz. Faruk Karaca, **Dini Gelişim Teorileri**, Dem Y. İstanbul, 2007.

⁵⁴² Geniş bilgi için bkz. Haluk Yavuzer, **Anne Baba ve Çocuk**, Remzi Kitabevi, 7. Basım, İstanbul, 1994; Anne babaların çocuklarıyla kurdukları güçlü duygusal bağ çocuklarının verilen eğitimi üzerinde son derece etkilidir. Bertrand Russell “Anne babanın gözüne girme isteği olmasaydı çocukları eğitmek zor olurdu.” Şeklinde bu bağa dikkat çekmektedir. Bunun için de çocuk yanlış davranışta bulunduğu cezalandırma yerine doğru davranışın takdir edilip pekiştirilmesi daha etkilidir. Özellikle olumsuz davranışta bulunan çocuğa fiziksel cezalar vermek çocukla büyükler arasındaki güven duygusunu zedeleyecektir. Bkz, Russell, ss. 117-119; Bilgin, **İslam ve Çocuk**, ss. 73-76; Çelikkaya, s. 187.

bireylerin dine olan tutumları ve bu kişilerin örnekliliği çocuğun ileriki yaşamının temellerini oluşturması açısından etkilidir. Çocuk önceleri kendisini büyüklerinin yerine koyup onları taklit etse de ileriki evrede bu davranışlar çocuk tarafından yorumlanır ve içselleştirilir.⁵⁴³

Erken yaşlarda inancın özgürlük alanı olduğu, inançla ilgili seçimlerini büyüyünce kendisinin yapması ya da bu alanın tabu gibi algılanması gibi nedenlerle çocuğun sorularını cevapsız bırakmak, inanç ve dini değerler yok gibi davranmak fitrat üzere yaratılan çocuğa yapılabilecek en büyük haksızlıklardan biridir. Bu yönü ihmal edilen çocuk hem düşünce ve dil konusunda fakir kalmakta hem toplumun değerlerine yabancılaşmakta hem de farklı kaynaklardan yanlış bir dini düşünce yapısı inşa edebilmektedir.⁵⁴⁴

Çocuğun sadece okulda aldığı eğitim kişisel, toplumsal ve ahlaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için yeterli değildir. Çocuğun eğitiminin tamamlanması için önce aile olmak üzere çocuğun eğitimiyle ilgili olan herkes eğitimde dayanışma içinde olmak zorundadır.⁵⁴⁵ Psikoloji ve psikiyatri özellikle çocuğun eğitimi ve gelişimi açısından okul ve ailenin yakınlaştırılmasının önemi üzerinde durmaktadır.⁵⁴⁶ Fakat ne yazık ki birçok açıdan olduğu gibi din öğretimi açısından da her şey okuldan beklenmektedir. Okulda din öğretimi ise diğer derslerden soyutlanmış sınav odaklı, duygu yönü fakirleşmiş, daha çok teorik uygulamaya dönük bir ders haline gelmiştir. Öğrencilerin okuldan aldığı bu bilgiler çocuğun iç dünyasında ve güncel dünyada yaşanan problemleri çözmeye yetmemektedir.⁵⁴⁷

Milli Eğitim sisteminde ilköğretim dördüncü sınıfta başlayan din öğretimini geç kalınmışlık olarak değerlendiren dersin öğrenciler açısından öneminin öğrencilerin yaşlarıyla ters orantılı olarak değiştiğini belirten bazı katılımcılar da şunları söylemektedir:

“İlkokul seviyesinden daha erken dönemlerde başlanmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Ahlaki ilkelerin ve dinimize ait kavramların, günlük

⁵⁴³ Özalp, s. 121-124.

⁵⁴⁴ Beyza Bilgin, Liselerde Din Dersleri, s.15; Ayrıca çocukken dini açıdan yanlış bilgi veya eksik bilgi edinen fakat sonradan inanç değiştiren kişilerin yaşadıkları ve hissettikleri için bkz. Ali Köse, **Neden İslam’ı Seçiyorlar**, İsam Yayınları, İstanbul 1997.

⁵⁴⁵ **Eğitim Psikolojisi**, Editör; İbrahim Yıldırım, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 186, Ayrıca Bkz, Ahmet Çın, **İlk Çocukluk Döneminde Çocuğun Din Eğitimi ve Ailenin Din Eğitimine Etkisi**, (Basılmamış Doktora Tezi), Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, 2019.

⁵⁴⁶ Bilgin, **İslam ve Çocuk**, s.123.

⁵⁴⁷ Bilgin, 1980, s. 16.

dilde konuşma ifadelerinin 4. sınıf düzeyinde başlamasını geç kalınlık olarak düşünmekteyim.” (K29)

“...Bu açıdan derse daha da önem verilmeli hatta ilkokuldan başlamalı. (İlköğretim birinci sınıfı kastediyor) Ama bu ders adabı muaşeret gibi konular değil, değer öğretimi olmalı. Sadece din öğretimi değil ahlak öğretimi de. Özellikle ilkokulda yaptığım faaliyetlerin dönütünü almam bunun ne kadar önemli olduğunu gösteriyor. Kendi adıma.” Ama lisede çalıştım oradaki öğrenciler tarafından ders çok önemsenmiyor. Dersi, ilkokulda daha çok sevip önemsiyorlar.” (K43)

Katılımcıların ifadesi değerlendirildiğinde din ve değer öğretimine daha erken dönemde başlanması gerektiğine, dersin öneminin öğrencinin yaş değişkenine göre de farklı algılandığına dikkat çektikleri görülmektedir. Küçük yaşta olan öğrencilerin dini konuları, değerleri ve kavramları dolayısıyla DKAB dersini daha çok önemsediklerini, öğrendiklerini, daha çok değer verdiklerini, üst sınıflardaki öğrencilerin gözünde ise bu dersin önemini kaybettiğini düşünmektedirler.

Çocukların ahlaki ve dini gelişimlerini biyolojik ve psikolojik gelişmelerinden bağımsız değerlendirmek mümkün değildir. Yapılan araştırmalarda çocuğun gelişim dönemlerine göre tanrı tasavvuru ve din algısı değiştiği gibi dine olan ilgisi ve ihtiyacı da değişmektedir. Okul öncesi dönemde antropomorfik olan Tanrı tasavvuru çocukluk devresinde, yaratan, gözeten, her yerde olan, gücü her şeye yeten yani ilahi bir varlık tasavvuruna dönüşmektedir.⁵⁴⁸ Çocuk bu dönemde tanrıyı iyi davranışları ödüllendiren, kötülükleri cezalandıran ve sınırsız bir güce sahip olan varlık olarak kabul etmektedir. Fakat ergenlik döneminde geleneksel dini inanç etkisini kaybetmeye ve sorgulanmaya başlamaktadır. Bireyin Tanrı’dan beklentileri azalmakta, genç birey sorumluluklarını kendi iradesine almakta hayatında meydana gelen olumsuzluklardan kendini sorumlu tutmaktadır.⁵⁴⁹ Tabi ki bu gelişmelerde aile, eğitim, uyaranlar ve çevre gibi diğer faktörlerin de önemli etkisi vardır. Genel olarak öğrencilerin ilköğretim yıllarında DKAB dersine daha fazla ilgi göstermesinin, bu ilgilerinin lise yıllarında zayıflamasının, öğrencilerin dini gelişim süreçleriyle açıklamak mümkündür.

Ülkemizdeki önemli problemlerden birisi çocuğun din, ahlak ve değer öğretimine geç başlanmasıdır. Bilindiği gibi DKAB öğretimi ilkokulun 4. Sınıfında başlamaktadır. Fakat çocuğun beyinsel fonksiyonları, ruhi gelişimi ve karakterinin

⁵⁴⁸ Selçuk, Dini Motifler, ss. 99-100.

⁵⁴⁹ Faruk Karaca, **Dini Gelişim Teorileri**, Dem Yayınları, I. Basım, İstanbul, 2007, ss. 205-206.

şekillenmesinde 0-6 yaşın en önemli dönem olduğu bilimsel otoriteler tarafından önemle belirtilmektedir. Mutlu, sağlıklı toplumları oluşturacak birey için ruh ve beden sağlığı ne kadar önemliyse karakter de en az onun kadar önemlidir. Hatta bireyin içgüdülerini şekillendirebilmek için çocuğun öğrenme, alışkanlık edinme becerisinin ve hızının en yüksek olduğu, mümkün olduğu kadar erken yaşlarda hatta bebeklikte başlamak gerekmektedir. Yeni araştırmalar bu şekillenmeyi hamilelik dönemine kadar götürmektedirler. Erken yaşlarda oluşturulan yanlış altyapı ve edinilen olumsuz davranışlar ileride edinilecek iyi davranışların yerleştirilebilmesine engel teşkil etmektedir.⁵⁵⁰ Birçok Batı ülkesinde din öğretimine okul öncesinde başlanmaktadır. Hatta anaokullarının çoğu kilise okullarıdır. Devletler de bu okulları desteklemekte, bu okullarla iş birliği yapmaktadır. Ülkemizde halen uygulamada olan din öğretiminin ilkokul dördüncü sınıftan başlama uygulaması ise çocuk için oldukça geç bir dönemdir. Küçük yaşlarda büyüklerinin değerlerine duyduğu merak ve ilgi bu dönemde farklı alanlara, arkadaş ve okul çevresine yoğunlaşmaya başlamaktadır.⁵⁵¹

Burada belki akla Diyanetin 4-6 yaş Kur'an kursları gelebilir. Bu konu için bir parantez açılacak olursa bu kurslardaki Kur'an öğretimi de ayrıca bir problemidir. Altyapısı oluşturulmadan, öğretime başlanan bu kurslarda pedagojik ve psikolojik olarak bu yaş grubuna hitap edecek donanımda olmayan öğreticilerle eğitim-öğretim yapılmaya çalışılmaktadır. Bu durum çocuğa fayda yerine zarar verebilecek mevcut problemlere yenisini ilave edebilecektir.

3.1.3. Günümüzde Toplumsal Alanda Yer Alan Din-Siyaset İlişkisi ve Popüler Dini Kültür ile İlgili Tartışmaların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Süreçlerine Etkisi ile İlgili Görüşler

⁵⁵⁰ Bertrand Russell, s. 62; Gül, s. 153-154; Bilgin, **İslam ve Çocuk**, ss. 128-131, 171-178; Geniş bilgi için Bkz. Ali Baz Bilici, **0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Gelişim Süreci ve Din Eğitimi**, (Basılmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2014; Bkz. Faruk Karaca, **Dini Gelişim Teorileri**, Dem Yayınları, İstanbul, 2007; Geniş Bilgi İçin Bkz. Selçuk, Dini Motifler.

⁵⁵¹ Beyza Bilgin, 1980, ss. 14-15; Russell, çocuğun erken ahlak eğitiminin değeri üzerinde dururken çocuklar için şöyle demektedir; “Daha ilk yaşlardan başlayarak yaşamın gelişmesini sevgiyle gözlemleyerek değerini anlamaya yönlendirilseydiler, bir takım yapıcı beceriler elde etmiş olsalardı, bin bir endişe ve özenin yavaş yavaş meydana getirdiği bir ürünün ne kadar çabuk, ne kadar kolay yok olduğu onlara anlatılsaydı, bütün bunlar erken ahlak eğitiminin bir kısmını oluştursaydı, başkalarının aynı biçimde yarattığı ve yetiştirdiği şeyleri yıkmaya bu kadar hevesli olmazlardı”. Russell, s. 96.

Tablo 4: Din Siyaset İlişkisi, Popüler Dini Kültür ile İlgili Tartışmaların DKAB Dersi Öğretim Süreçlerine Etkisi ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Din siyaset ilişkisi ve popüler dini kültür ve din öğretimi	Din siyaset ilişkisi ve tartışmalarının okuldaki DKAB öğretimine etkisi.	-Bölgenin siyasi yapısı -Siyasi görüşle dini ---- - Özdeşleştirme -Öğrencinin yaşı -Siyasi otoritenin etkisi -Siyasi iradenin dinle ilişkisi -Öğretmenin rolü. -Etiketli düşünme -Popüler kültürün baskısı -Sosyal medya -Bağnazlık -Kuşak farkı -Dünyevileşme -Dini yaklaşımlar -Dini grupların olumsuz davranışlarını dine mal etme -Cinsiyet problemi tartışmaları

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde toplumsal alanda yer alan din-siyaset ilişkisinin DKAB öğretim süreçlerine etkileri ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

“Aslında din ve siyaset birbirine uzak olması gereken iki alan. Siyaset hayatın içinde doğru ve yanlış ayırmadan yönetme sanatı gibi bir şey. Din ise ahlaki değerler üzerine kurulması ve yanlış barındırmaması gerekiyor. Her ikisinin kendi mecrasında olması gerekiyor. Çünkü insanlar farklı bir tezahür ortaya çıktığında karşı olduğu şeyle birlikte dine de cephe alabiliyor. Günümüzde mevcut siyasi partiyi desteklemiyorsa o partiyle birlikte benim dinle aram iyi değildir diye düşünüyor. Yapılan bir yanlış dine mal edebiliyor. Aslında dini hassasiyeti yüksek partilerle dinin bir ilişkisinin olmadığını çocuğa anlatmak gerekiyor. Din hangi cemaatten olursa olsun hepsine hitap ediyor. Senin o partiyi tutuyor olman dinden uzaklaşmanı gerektirmiyor demek lazım.” (K2)

“Olumsuz etki ediyor ülke idaresinin dindar olarak görülmesi din ve dini temsil edenlere karşı inanılmaz bir soğukluk ve nefret geliştirmişler. Çocukların dini değerlere kutsal dediğimiz alana saygıları yok dini değerler lakayt bir şekilde ağızlarında dolaşıyor. Biz eskiden bu tür şeylerden korkardık.” (K57)

“DKAB dersi bu konudan çok fazla etkileniyor. Öğrenci siyasetle dini yan yana koyuyor. Öğrenciler bizi bir kalıba koymak istiyor. Sen necisin görüşü bizim meslekte çok soruluyor. Aslında illa bir taraf olmamız gerekmiyor.” (K3)

Katılımcılar özellikle şu anda başta bulunan siyasi iradenin söylemlerini dinle ilişkilendirmesinin dinle ilgili bazı faaliyetlerini görünür hale getirmesinin DKAB öğretmenlerini yakından etkilediğini şu cümlelerle dile getiriyor:

“Siyasi düşünceleri dinle özdeşleştiriyor çocuk. Şu anda yönetimde olan siyasi parti kendisini muhafazakâr olarak tanımladığı için çocuk bizi DKAB öğretmeni olarak siyasi iradenin bir parçası, destekçisi olarak algılıyor. Eğer bu siyasi iradeye karşıysa bizim söylediklerimize kendisini kapatıyor. Siyasilerin katılmadığı görüşlerini, söylemlerini ve icraatlarını peşinen bize mal ediyor.” (K9)

“...Özellikle din siyaset ilişkisi dini içerikli konuşmalarını ve siyasilerin hatalarını çocukların dine mal etmelerine sebep oluyor. Önyargıyla gelen gençler bizim karşımıza pat diye çıkıyor. Ayrıca seni de o jargona dahil edip saf tutup yıpratmaya çalışıyor öğrenciler.” (K49)

“Siyasi ve dini içerikli konuşmalar nedeniyle DKAB öğretmeni de hükümetin adamı diye bakıyorlar. (K50)

“...DKAB öğretmeni olduğumuzu bile söylediğimizde, kendi fikirleri olmayan, körü körüne bir inanca bağlanan, sorgulama bile yapmadan bir siyasi yapıya yandaşlıkla suçlanmaktayız. Bu durum bizim eğitim ve öğretim yaptığımız öğrencilere etki yaptığımız olarak yorumlanmaktadır.” (K18)

“Din-siyaset ilişkisi dine zarar veriyor. Bir partinin dine yakın durması partiyi sevmeyenlerin dini de sevmemesine yol açıyor. Din eşittir o parti gibi algılanıyor. DKAB öğretmeni iseniz direk o partiden görülüyorsunuz.” (K61)

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde siyasi söylemlerin ve tartışmaların öğrencilerin kendini konumlandırmasında etkili olduğu ve derse siyasi bir bakış açısıyla yaklaştıklarını düşündükleri görülmektedir. Öğrenci dinle ilişkili olan siyasi oluşumu benimsemiyorsa dinle kendi arasında bir mesafe koymaktadır. Benimsemediği, onaylamadığı siyasi tarafı dinle özdeşleştirerek kendini bu siyasi tarafın karşısında hissettiği gibi dinden de uzak hissettiği ve dine cephe aldığı belirtilmektedir.

Katılımcıların belirttiğine göre öğrencilerin, DKAB öğretmenini dinin bir parçası olarak kabul etmekte, aynı zamanda öğretmeni dine yakın olduğu düşünülen siyasetle de özdeşleştirmektedirler. Benimsemediği siyasi partinin bir parçası, destekçisi, taraftarı olarak kabul ettikleri DKAB öğretmenlerine önyargılı ve mesafeli davranmakta, onların dersine kendilerini kapatmaktadırlar.

Bazı katılımcılar da din siyaset tartışmalarının ders üzerinde etkili olmasında bölgenin siyasi yapısının etkili olduğunu söylemektedirler:

“Bence etkiliyor özellikle benim yaşadığım yerde (Kıyı Ege) ben böyle görüyorum. Medyada çevrede dinle ilgili görünen birçok şey siyasetle ilişkilendirilmiş durumda Bunun taraftarı da anti taraftarı da bunu bu şekilde algılıyor. Kesinlikle ayırtırmıyorlar iktidar ve siyaset ayrı dini guruplara aitmiş gibi algılıyorlar. Bu kendi dini yaşayışlarını ve din algılarını çok etkiliyor. Bence

çocuklarda çok belirgin olmasa da gençlerde çok belirgin bir tepki var. Çok eskiyi bilmem fakat yaşadığım dönemlerde dinle siyasetin etkileşimine bu kadar şahit olmadım. Ne söylediğinizin de bir önemi yok. Benim başım açık görünüş ve giyiniş itibarıyla ne kadar onlardan bir farkım olmasa da beni bir siyasi partiyle ilişkilendiriyorlar görüşlerimin de oraya çıkacağını düşünüyorlar.” (K43)

“Bizim dersimizden korkuyorlar daha doğrusu çağdaş bulmuyorlar. Burada (Kıyı Ege) din geri planda. Bu imajı yıkmak zor.” (K62)

Bir katılımcı da siyasetin de doğrudan tartışma yaratacak ve dersi etkileyecek müdahalelerde bulunduğunu belirtmektedir:

“...başa geçen siyasi otoritenin değerlerine göre müfredatlar değişiyor. Atamalar belli oluyor. Ders saatleri arttırılıyor ya da azaltılıyor.” (K20)

“Şu anda iktidarda olan siyasi partinin dinle ilişkisi olumsuz bir algı söz konusu. İmam Hatiplerde bile deizmin yaygın olduğu söyleniyor. Hatta bir araştırmada bu ortaya çıktı fakat yok denip üstü kapatıldı. Aslında dinle ilgili olmayan birçok şey bu dönemde yapılıyor. Ortada bir ikilem var bu durum genci de etkiliyor.” (K59)

Katılımcılar popüler kültürde din tartışmalarının DKAB dersi üzerindeki etkisini şöyle belirtmektedirler:

“Hem olumlu hem de olumsuz yönde etkiliyor. Basında ve kamuoyunda iyi örnekler gördüklerinde çocuklar olumlu yönde etkileniyorlar. Dini oluşumlardaki taciz iddiaları, dini cemaat yurtlarında Kuran kurslarında meydana gelen olumsuz örneklerin faturası dine ve din öğretimine kesiliyor.” (K48)

“Popüler kültürdeki tartışmalar genelde olumsuz anlamda etkiliyor. Çünkü popüler kültür dindeki yanlışları göz önüne seriyor. Gençler çok hızlı etkileniyor. Siyasilerin dini konuda bir hatası çok büyütülüyor. Ve bu hatalar maalesef İslam’a mal ediliyor.” (K26)

“Bizim alanımız her alanla ilgili olduğu için popüler kültür bizim alanımızı da etkiliyor. Öğrenci medyada gördüğü bir şeyi bize getiriyor şu sevap mı şu günah mı diye örneğin güncel kripto paralar gibi. Öğretmenlerin de bu yönde geliştirmeleri lazım kendilerini. Bunu bildiğimizde, oynanan oyunları anlattığımızda öğrenci bize yakın hissediyor kendini.” (K60)

Bir katılımcı ise bu tartışmaların içeriğinin belirleyici olduğunu konunun içeriğine göre öğrencilerin tartışmalardan olumlu ya da olumsuz etkilendiklerini düşündüğünü söylemektedir:

“Toplumdaki tartışmalar DKAB dersini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkiliyor. “Basında kamuoyunda iyi örnekler gördüklerinde çocuklar olumlu yönde etkileniyorlar. Taciz iddiaları, dini cemaat yurtlarında Kuran kurslarında meydana gelen olumsuz örneklerin faturası dine ve din öğretimine kesiliyor.” (K48)

Bazı katılımcılar ise siyaset-din ilişkisi ve popüler kültür-din tartışmalarının dersi etkilemesini kendi yöntem ve çabalarıyla önlemeye çalıştıklarını vurgulamaktadır:

“Siyaset, popüler kültür ve din tartışmaları çocukların bakış tarzını etkiliyor tabii medyaya da bunu körükliyor. DKAB dersi ile ilgili tartışmalar, dini içerikli farklı dini oluşumlara ait farklı yorumları olan grupların mesajları, medyada baskın oldukları için gerçek İslam bu gibi algılanmasına neden oluyor. Bu düşünceye yakınsa çocuk problem yaşanmıyor değilse problem oluyor. Dinle ilgili tartışmalar da öyle. Şu anda hükümetin dine yakın olarak düşünülmesi nedeniyle hükümetle ilgili olan tartışmalarda hükümeti destekleyen ve karşıt olan kişilerin yaklaşımları farklı oluyor. Yine bu krizin çözümü öğretmene kalıyor. Aslında bir tarafa yakın gibi algılanacak davranış ve imalardan kaçınıp dersin konuluş amacına, politikasına uygun olarak derse yaklaşırsanız problem olmuyor. (K56)

DKAB öğretmenlerinin sadece bir gruba, topluluğa ya da zümreye aittir anlayışı, o zümreyi destekliyor, benimsiyor anlayışı hâkim. Bulunduğum okul ortamında çok olmasa da tartışmalar oluyor. Ancak otokontrol sağlandığında bu tür tartışmalar önlenbiliyor ya da ideolojik ön yargıların önüne geçilebilir.” (K11)

“...Muhakkak etki ediyor. Bu husustaki tartışmaları derse de yansıtan öğrenciler çıkabiliyor. Usta bir manevrayla derse dönüşü sağlamamız gerekiyor. Özellikle biz öğretmenler bu konularda uyanık olup bu tartışmaları derslerden uzak tutmalıyız.” (K23)

“....Popüler kültürün etkileri hissedilir nitelikte oluyor. Çünkü popüler kültüre yön verenlerin genel itibariyle batı medeniyetine ait olduğu aşık. Batı medeniyetinin popüler kültürde günümüz gençliği üzerinde etkisi önemsenmesi gereken bir konu. Kuşak değişikliğinin birkaç yıla düştüğü günümüzde gençlerin isteği doğrultusunda ama medeniyetimize ve değerlerimize ters düşmeyen haliyle cevap verebilmek gerekiyor.” (K34)

Katılımcılardan bir kısmı özellikle siyaset-din ilişkisi bağlamında tartışmaların ilköğretim öğrencisi yani küçük yaştakilerin ilgisini çekmediğini liseli gençlerin ise bu tartışmaları gündeme getirdiklerini ve bu tartışmalardan etkilendiklerini gözlemlediklerini belirtmektedirler:

“Ortaokul öğrencileri bu tartışma ortamlarından uzak oldukları için ortaokulların pek gündeminde değil. Bu öğrenciler üzerinde tartışmaların olumlu ya da olumsuz etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Liselerde ise olumsuz oluyor. DKAB dersine karşı bazı öğretmen arkadaşlarımız da dahil olumsuz bir bakış açısı var. Bunların da kaynağının yine bizim dersimiz üzerinden tapılan bu tartışmaların olduğunu düşünüyorum.” (K6)

“Lise kademesinde etkileyebilir belki ama ortaokul kademesinde etkilediğini düşünmüyorum.” (K13)

“Daha çok olumsuz etkiliyor. Çünkü özellikle lisede din ile anılan bir siyasi görüş nedeniyle doğrudan din hedef alınıyor özellikle lisede bunu net hissediyorsunuz ortaokullarda ve köyde daha az.” (K58)

“İlkokulda deizm ateizm ya da siyasetle pek ilgilenmiyorlar. Bu tür problemler sorun teşkil etmiyor Lisede öğrencilerin bilgileri oturmamış oluyor. Sosyal medyada karşılaştıkları merak ettikleri sorunları bazı öğrenciler araştırıyor, öğrencilerin kafası karışabiliyor Derste bu sorunu çözmek için zaman yetmiyor. Bu tarz sorunların çözümünde biraz zorluk oluyor benim için ders sürecini olumsuz etkileyebiliyor bazen de dersi kaynatmak beni sıkıştırmak için sorular soruyorlar. İyi niyetli gerçekten merak eden öğrencilerde ise olumlu olabiliyor sonuçta eğitim öğretimde soru cevap yöntemi önemli.” (K42)

“Öğrencilerimin yaşları küçük olması sebebiyle din-siyaset ile ilgili tartışmalara rastlamadım. Henüz bu konulara kafa yoramıyorlar. Fakat popüler kültürün etkisi altındalar her ne kadar kendileri bunu fark etmese de...internet ortamında gezindikleri her sayfa, takip ettikleri her kişi ya da gruptan etkilenip din ile ilgili yeni şeyleri merak ettiklerini, eğilim içinde olduklarını kendileri de dile getiriyor... özellikle 8. sınıf öğrencileri internette gördükleri din ya da inançla ilgili her yeni bilgiyi soruyor, merak ediyorlar.” (K28)

Din, insan için vardır ve sosyal varlık olarak toplumu oluşturan insanların yaşantısını düzenlemeyi hedef alan bir sistemdir. İnsanın yaşadığı çevre ve insan unsuru değiştiğinde doğal olarak dine yüklenen anlam da değişir. Ülkemiz bazında düşünüldüğünde ülkenin rejimi, sosyal yaşantısı, eğitimi gibi pek çok yapının dinle ilişkisi topyekûn bir değişime ve dönüşüme uğramıştır. Eğitimin hatta devletin dinle ilişkisi, eğitimde ve rejimde dinin yeri günümüzde de netleşmiş ve tartışmalardan arı değildir. DKAB öğretimi de bütün bu değişimden ve tartışmalardan payını almaya devam etmektedir.

Görüşmeye dahil olan katılımcıların önemli bir kısmının din siyaset tartışmaları gibi popüler kültürdeki din tartışmalarının da en çok etkilediği alanların başında yine DKAB öğretimi gelmektedir. Din-siyaset ilişkisi ve popüler dini kültürdeki tartışmaları genellikle olumsuz, kısmen de olumlu olarak DKAB öğretimi süreçlerini etkilemektedir. Yine katılımcıların gözlemlerine göre özellikle din siyaset ilişkisi ile ilgili tartışmalarla ilköğretim kademesindeki öğrenciler çok ilgilenmezken, ortaöğretim kademesindeki öğrenciler bu tür konuları sınıfa taşımaya istekli olmakta ve bu süreçten etkilenmektedirler.

Çalışmaya dahil olan katılımcılardan bir kısmı din-siyaset ilişkisi ve popüler dini kültür ile ilgili tartışmaların din öğretimine bakış açısına ve DKAB öğretimi süreçlerine önemli ölçüde etkide bulunduğunu söylemektedirler. Siyasi iradenin kendini dindar olarak tanımlaması ve din öğretimi süreçlerine müdahil olması gerekçesiyle öğrencilerin dinle iktidarı, iktidarla da DKAB öğretmenini özdeşleştirdiğini düşünmektedirler. DKAB öğretmenini siyasi iradenin taraftarı olarak gören öğrenci kendisi bu siyasi düşüncüyü desteklemiyorsa derse önyargıyla yaklaşmaktadır. Bu durum öğrencinin dersi öğrenmeye istekli olmamasına yol açmaktadır. Bu tartışmalarda bölgenin siyasi yapısı ve DKAB öğretmenin süreci yönetebilmesinin de etkili olduğu katılımcıların görüşleri arasındadır.

Katılımcılar aynı şekilde dini, etiketli düşünme, popüler kültürün baskısı, sosyal medya, teknoloji, kuşak farkı, dünyevileşme, ortaya çıkan farklı dini yaklaşımlar, dini grupların yanlışlarının dışarı yansımaları, bağnazlık, cinsiyet problemi gibi tartışmaların popüler dini kültür üzerinde etkili olduğunu ve dersi etkilediğini belirtmektedirler.

Bu gelişmelerin örgün öğretim üzerindeki etkisini en aza indirmek için öncelikle siyasi otoritelerin dini siyasete alet etmekten kaçınması gerekmektedir. Din öğretiminde yapılan yeniliklerin, toplumda dinle siyaseti özdeşleştirecek bir algı oluşturmak yerine halkın ihtiyaçları, istekleri ve özgürlükleri bağlamında ele alınması gerekmektedir. Popüler kültürdeki tartışmaların din öğretimi süreçleri üzerindeki baskısını önlemek ise devlet, din ve eğitim otoritelerine düşmektedir. Bu otoriteler din öğretimi süreçlerini öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişim düzeylerine uygun bilimsel veriler ışığında güncellemelidirler. Din adına ortaya çıkan doğru ya da yanlış gelişmelerde taraf gözetmeden toplumu tatmin edecek çabayı göstermelidirler.

3.1.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Diğer Branş Dersleriyle İlişkisi ve İş Birliği ile İlgili Görüşler

Tablo 5: DKAB Dersinin Diğer Branş Dersleri ile İlişkisi ve İş Birliği ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
DKAB dersi ve diğer branş dersleri	DKAB dersi ile diğer branş dersleri arasındaki ilişki ve iş birliği	-Konuların özelliği -DKAB öğretmenin çabası -Öğretmenlerin iş birliğine açık olması -DKAB dersine önyargı -Okul ortamı -Öğretmenin birikimi -Bazı dersler -Öğretmenin diğer ders konularıyla ilişki kurması

Bazı katılımcılar DKAB dersinin diğer branş dersleriyle ilişki kurulmasında ve iş birliği yapılabilmesine imkân verdiğini düşünmektedir. Bu katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

“DKAB dersi ile diğer branş dersleri arasında ilişki ve iş birliği yapılıyor ve derslerin program ve içeriği diğer derslerle ve öğretmenleri ile iş birliği yapılmasına imkân tanıyor.” (K30)

“DKAB dersleriyle diğer dersler arasında mümkün mertebe iş birliği yapılabilir. Müfredat olarak buna uygun.” (K18)

Katılımcıların önemli bir kısmı ise DKAB dersi ile diğer branş dersleri arasında ilişki kurulmasının ve diğer branş öğretmenleriyle iş birliği yapılmasının müfredatın içeriği ve konunun özelliği ile ilgili olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların bazıları DKAB dersinin bazı konularının diğer branş dersleriyle bağ kurularak işlenmesine olanak verdiğini, diğer branş öğretmenleriyle iş birliği yaparak bazı etkinlikler yaptıklarını belirtmektedir:

“Tabi ki yapılıyor. Özellikle Tarih ve Edebiyat ve Felsefe derslerinde iş birliği fazla. Programdan ziyade dersin içeriği sebebiyle iş birliği yapılıyor. Tasavvuf edebiyatı, İslam Tarihi, İnançla ilgili felsefi yaklaşımlar gibi konularda öğrencilerin diğer derslerde işlediği konular pekiştirilmiş oluyor.” (K39)

“Evet yapılıyor. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde İslam Tarihi konularında, Mevlid-i Nebi Haftasında Türkçe dersi öğretmeninden şiir yarışmasında ve müzik öğretmeninden de İlahi korosu oluşturmakta iş birliği yapılıyor. Ya da Alanımızla ilgili belirli gün ve haftalarda pano çalışmalarında görsel sanatlar dersi ile iş birliği yapıyoruz.” (K40)

“Özellikle sözel derslerde değerler eğitimi konularında gerekli iş birliği yapılıyor. Kaza kader konusunda Fizik ve Biyoloji dersleri ile de kolayca iş birliği yapılabilir.” (K41)

“DKAB dersinde gelişmesini istediğimiz konularda performans görevleri veriyoruz örneğin resim yapmak istediğini söyledi resim öğretmeniyle iş birliği içinde olduk sanatsal eğitimi ondan içerik olarak da benden eğitim aldı iki şekilde de kendisini geliştirdi.” (K55)

Katılımcılardan bir kısmı da bu iş birliğinin DKAB öğretmenine bağlı olduğunu öğretmenin istemesinin, öğretmenin bu konulardaki birikimi ve iletişim yeteneğinin bu konu için önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Örnekler şu şekildedir:

“Zaman zaman yapılıyor. Derslerin program ve içeriği iş birliğine imkân vermekle birlikte konuyla ilişkili derslerin öğretmenlerinin bu iş birliği için emek ve zaman harcamaları ayrıca karşılıklı istekli olmaları gerekmektedir diye düşünüyorum.” (K28)

“Aslında bu da öğretmene bağlı bazen fizik, coğrafya, tarih gibi konularla bağ kurarak dersimi anlatabiliyorum. Örneğin iman, ibadet ve ahlak olarak bir üçgen çiziyorum, tabiat yasalarından, bilimden bahsediyorum. Çünkü

kainattaki bilgiyle dini bilginin ayırlamayacağını düşünüyorum ve böyle söylüyorum. Ben bilginin vagonlar gibi analiz yeteneğinin de lokomotif olduğunu düşünüyorum ve öğrenciye söylüyorum analiz yeteneği güçlü olan öğrenci her konuyu anlayabilir. Ben öğretmenlerle ilişki kurup elimden geldiğince, o konu önce ya da sonra da işlenecek şekilde olsa da konuları paralel işlemeye çalışıyorum. Tabi ki müfredatta da konular paralel olsa çok güzel olurdu. (K1)

İstenirse tabi ki iş birliği yapılabilir. Bu öğretmenin öğrenciye kazanımı verebilmesi ne kadar öğretmek istemesi ile alakalı...Siyer dersi tarihten ve görsellerden faydalanmaya gayet açık mesela.” (K25)

“Dersimi işlerken en çok fen bilimleri alanına vurgu yaparak işliyorum. Allah'ın varlığı, birliği, evrensel yasalar, kaza ve kader konusunda özellikle.” (K13)

“...özellikle öğretmenin iletişimi iyiye müzik, resim ve diğerleri arasında iş birliği yapılabiliyor. Kutlu doğumla ilgili program yaptık müzik öğretmenimiz salavat okuttu öğrencilere.” (K63)

Bazı katılımcılar da bu ilişki ve iş birliğinin çalışılan okulun yapısı, çalışanların uyumu ve branş öğretmenlerinin iş birliğine açık olmasına bağlı olarak gerçekleşebildiğini ifade etmektedir:

“Bence çok rahat kurulabiliyor bu tamamen hocanın tecrübesi ve popüler kültürü takip edebilmesiyle alakalı olmadık bir yerden ve konudan bile bir iş birliği yapılabilir. Hocanın kabiliyeti ile alakalı benim okulda huzurlu bir ortam var bu tür şeyler sorun olmuyor. Geçen sene tarihçiler ve edebiyatçılar da benim projemde yer aldılar beraber bir gezi düzenledik ve projeyi şehir dışında yapmış olduk. Şimdi 24 Kasım'da bir etkinlik yapacağız müzikçiyle. Yine sene başından beri edebiyatçıyla yapıyoruz geçmiş senelerde de yaptık sıkıntı olmadı. Geçen sene Müslüman bilim kadınları adlı bir stant açtık resim öğretmeniyle çalıştık. Felsefeciyle karşılaştırma yapıyoruz. Değerler kulübünde yer aldı galiba bu okulun uyumuyla ilgili.” (K49)

“Biz kurabiliyoruz. İnanç, tabiat yasaları, sosyal olaylar ve oluşumlar, tarih gibi konularda o branşın öğretmeninden daha bilimsel olarak konuyu alıp çocuklara dinle ilişkilendirerek anlatabiliyorum. Bizim diğer branş öğretmenleriyle kolay iş birliği sağlayabilmemizde İmam Hatip Ortaokulunda çalışmamızın ve arkadaşların dine ve iş birliğine müspet yaklaşımlarının da büyük etkisi oluyor. Çocuklar bu bağlantıyı kendileri de kurabiliyorlar (K9)

Branştan öte derse önyargıyla da önyargısız da yaklaşan arkadaşlarımız oldu. Bu önyargı zamanla kırılabilir da. Ancak bu şekilde ilişki kurulması gerektiğinde diğer branşlarla ilişki kurabiliyoruz. Mesela TUBİTAK projesi oldu biyoloji öğretmeniyle yardımlaştık.” (K5)

Bazı katılımcılar ise bu ilişki ve iş birliğinin bazı konuları müzakere etmek, dersin öğretmeninden bir konuda bilgi almak şeklinde yapılabildiğini dile getirmektedir:

“Tarih felsefe, biyoloji öğretmenleriyle görüş alışverişi bazında iletişim kuruyoruz. Ben bu konularda biraz da çok okuyorum bana dini yönünü soruyorlar. Örneğin bizim müfredatta olmayan Hz. Osman'a dair haksız eleştiriler olmuş bana sordu ben açıkladım yine fizik öğretmenleriyle biyolojide meydana gelen gelişmeler hususunda tartışıyoruz. (K56)

“Ben kendi açımdan diğer derslerle ilişki kurarak ders anlatıyorum. Biyoloji dersiyle, tarih dersiyle özellikle bağ kurarak dersi işlemeye çalışıyorum. Yine kimyadan örnekler veriyorum. Müfredat da bu ilişkiye imkân veriyor. Bizim, bu branş öğretmenlerine, branşlarıyla ilgili konuları danışmamızdan ziyade, branş öğretmenleri bize konu hakkında danışabiliyor. Örneğin tarih öğretmenleri Peygamberin hayatı ile ilgili konularda bize soruyorlar. Lisede bu konularda daha çok iş birliği yapılabilir.” (K4)

“Bütün derslerle değil de bazı derslerle bazı konularda görüş alışverişi olabiliyor. Görsel Sanatlar öğretmeniyle Türk İslam eserleri, sanatı, Türkçe öğretmeniyle edebiyatımızda dini eserler ile ilgili konuşmuştuk. (K7)

Bu benim öğretmenlik yaklaşımım da ilgili olabilir fakat çok fazla bir iş birliği olduğunu düşünmüyorum. Sadece peygamberimizin hayatı konusunda Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle bir görüş alışverişi olabiliyor.” (K6)

Katılımcıların ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde DKAB dersi müfredatının diğer branş dersleri arasında ilişki ve iş birliğine imkân verdiğini fakat bunun bazı etkenlere bağlı olarak gerçekleşebildiğini söyledikleri görülmektedir. Özellikle DKAB öğretmenin iş birliği yapmada istekli olmasının yanında diğer alanların bilgisine kısmen vakıf olması gerekmektedir. Bazı DKAB dersi öğretmenleri konuların özelliğine göre tarih, coğrafya, felsefe, matematik, resim müzik gibi derslerle ilişkilendirerek dersi işleyebildiklerini belirtmektedirler. Belirtilenlere göre okul yapısının uyumlu olması diğer branş öğretmenlerinin iş birliğine açık olması da bu iş birliğinde rol oynamaktadır. Katılımcılar DKAB dersinde Peygamberimizin Hayatı, Tarih Dersindeki İslam Tarihi gibi bazı konuların ortak bilgileri içerdiğini fakat ders müfredatlarının birbirinin paralelinde hazırlanmadığını belirtmektedirler. Ayrı derslerde aynı konuların tekrar öğretime konu edilerek pekiştirildiğini düşünmektedirler. Bazı öğretmenlerin ifadelerinde olduğu gibi bu iş birliği çoğu zaman öğretmenlerin görüş alışverişinde bulunmaları şeklinde gerçekleşmektedir.

Katılımcılardan bir kısmı ise DKAB müfredatının diğer branş dersleri ve branş öğretmenleri ile ilişki ve iş birliğine imkân verecek şekilde düzenlenmediğini, konuların diğer branş dersleriyle aynı zaman diliminde gündeme gelmemesinin bu durumu olumsuz etkilediğini düşünmektedir. İfadeleri şu şekildedir:

“...yapılamıyor sadece kağıt üzerinde yapılıyor gibi gösteriyoruz planlarda belirtiyoruz şu üniteyi işlerken tarih dersiyle işbirliği yapıldı falan gibi. (K48)

Aslında ne müfredat ne de konular buna imkân vermiyor. Kitapları Kur'an'ın içeriğine uygun olarak değiştirip DKAB dersini diğer konu ve derslerle ilişkilendirebilsek.” (K43)

“Ders içeriğinin buna uygun oluşturulması lazım. ...çerçeve programında ortak konular hazırlanabilir. Belli konuların sonlarına din ve bilim ilişkisi çerçevesinde konunun dışına çıkmadan ortak metinler konulabilir. Şu

anda konularda ve öğretmenlerde samimi bir iş birliği yapma durumu yok.” (K10)

“İş birliği yapılabilir. Bazen kazanımlar uygun oluyor. Bazen de çok alakasız olabiliyor. Mesela sosyal dersinde 1. Dönem mezhep savaşları anlatılırken din kültürü dersinde mezhepler konusu 2. dönemde yer alıyor. Yani öğrenci mezhebin ne olduğunu bilmeden mezhep savaşlarını anlamak zorunda. Bunun gibi örnekler mevcut maalesef.” (K26)

Bazı katılımcılar DKAB dersiyle diğer branş derslerinin ortak konuları bulunsa da fiiliyatta net bir iş birliği yapılamadığını belirtmektedir:

“Bir proje yürütecek olsanız destek vereceklerini hissediyorum. Konular itibariyle tarih gibi iş birliği yapılabilir. Destek oluyorlar ama tamamen bireysel. Müfredat da buna pek imkân vermiyor. Şu anda sıfır iş birliği. Ne fikir alabiliyorum ne etkinlik yapabiliyorum Yurtdışındakiler hem dini hem dünyevi iki tane üniversite bitirmek zorundaymışlar.” (K42)

“...olsaydı öğrenciye daha faydalı olurdu. Görsel sanatlar beden eğitimi rehberlik gibi.” (K46)

“Derslerin programı ve içeriği iş birliğine imkan veriyor. Örneğin, 8. sınıf evrensel Yasalar konusu fen bilimleri ders içeriği ile iş birliği sağlamaya uygun. 5. sınıf Cami’yi tanıyalım konusunda da öğrencilerimize cami maketi yapımında teknoloji tasarım öğretmeni yardımcı oluyor. Rehberlik de kadına şiddet gibi bazı konuları derslerimizde işlememizi istiyor o anlamda ortak bir konu olabilir ama genel anlamda dersler arasında net bir ilişki yok.” (K40)

Katılımcıların bazıları ise DKAB dersi konularında diğer branş öğretmenleri ile herhangi bir iş birliğine ihtiyaç duymadığını, diğer derslerin alanına da giren konular olduğunda, kendi bu derslerle bağ kurarak konuyu anlattığını bunun için kendisinin yeterli olduğunu anlatmaktadır:

“Yapılmasına imkân veriyor. Şu anda müfredat diğer derslerin kitaplarıyla iş birliği içinde. Biz ders anlatırken diğer derslerle ilgili konulara da değiniyoruz fakat diğer ders öğretmenleri ile bir iş birliği yapma gereği duymuyorum. Kendim diğer konulara da değinecek şekilde bilgi sahibi görüyorum yeterli olabildiğimi düşünüyorum.” (K47)

“İlişki kurulacak alan vardır. Zümrede falan yazıyorsunuz ‘şu branşla iş birliği yapıldı’ diye ama açıkçası böyle bir iş birliği yapılmıyor. Kendimiz başka alanlarla ilişki kurarak anlatıyoruz ama o branşların öğretmenleriyle herhangi bir iş birliği yapılmıyor.” (K60)

“Ben kendim konular bazında diğer alanlarla evrenin yasaları gibi bağlantı kuruyorum. Bunun dışında iş birliği ihtiyacı duymuyorum.” (K54)

Bazı katılımcılar da okullarda dersler arasında iş birliği yapılması için bir gelenek oluşmadığını derslerin öğretmenleri sadece kendi derslerini kendilerine göre anlattığını, çalışma şartlarının da buna göre düzenlenmediğini ifade etmektedir:

Benim okulum Fen Lisesi orada bir iş birliği olmuyor önyargı da yok ama böyle bir gelenek de olmamış herkes çayını içiyor kalkıyor branşlarda konusu

bile geçmiyor. Ben ders işlerken pozitif bilimlerle ilişki kurmaya çalışıyorum. Felsefe öğretmeniyile görüş alışverişi yapıyorum.” (K50)

“Zümre kararlarında yer alsa da etkili olarak yapıldığı söylenemez, ders programlarının çakışması ya da diğer ders öğretmenlerinin aktif olarak katılmaya çaba göstermemesi (boş derslerinde öğretmenler odasında kendi işlerini yapmayı tercih etmeleri boş günlerinde okulda olmamaları vb. sebepler) buna engel, ancak diğer derslerle ilgili olarak internet ortamında ki her türlü verilerden yararlanılarak bu durum telafi edilmeye çalışılıyor.” (K11)

“Ben derslerimde diğer derslerle çatışacak bir durum oluşturmuyorum. Lisede çalıştığım dönemde felsefe dersi öğretmeniyile konuyu istişare ediyorduk. Biyolojiyle ilgili öğrencilerden herhangi bir geri dönüş olmadı. Tarih ve sosyal bilgiler dersiyle de bizim dersimiz alakalı. Fakat bu konuda da diğer branş öğretmenleriyle bir birlik sağlayamıyoruz. Herkes kendi dersini kendine göre anlatıyor.” (K3)

Katılımcıların bir kısmı da diğer branşların öğretmenlerinin DKAB dersiyle iş birliği yapmaya yanaşmadığı gibi öğrencileri kendi din anlayışı çerçevesinde yönlendirdiğini iddia etmektedir:

“Özellikle bu bölgede (Kıyı Ege) iş birliğinin yapıldığını çok düşünmüyorum. DKAB dersinin mevcudiyetinden rahatsız olan arkadaşlarla beraberiz. Burada barınabildiğimiz, dersimizi işleyebildiğimizle yetiniyoruz, buna şükrediyoruz sanki. Keşke fizik, kimya, biyoloji gibi derslerde yasalar, formüller vb. anlatılırken bunların yaratıcısı, kanun koyucusundan da bahsedilse öğrenci tam bir bütünlük içinde öğrenir. Aynı şeyler DKAB öğretmenleri için de geçerli olsa. DKAB öğretmeni de tabiat ayetlerinden bahsedecek yeterlilikte olsa, bu imkânı bulabilse çok iyi olacak.” (K8)

“Bütün ilimlerin dersimizle ilişkisi var ama maalesef çoğu meslektaşlarımız ya dini çok iyi bildiğini söylüyorlar ya da dinin hiçbir işe yaramadığını söylüyorlar (eğer yarasaydı ahlaksız öğrenciler olmazdı) gibi söylemlerde bulunuyorlar tabi genel istisnalar hariç.” (K37)

“Öğretmene göre değişiyor öğretmenlerin ideolojisi uyuyorsa iş birliği yapılıyor uymuyorsa yapılmıyor hatta her şeyi bilime bağlayarak dini devreden çıkarmaya çalışanlar var.” (K52)

“Tabii iletişim tarih, Türkçe gibi derslerle iletişim kurulacak konular var fakat özellikle fen dersleriyle ilişkili olması lazım. Kâinatın yaratılışı ile ilgili konuları bir fen derslerinin hocasından duymak çok etkili olacaktır. Öğrenci bakın fen hocası da Allaha inanıyor diye hayretle karşılıyor. Özellikle inançlı olmayan diğer branş öğretmenleri bunu direk öğrencilere yansıtıyor. Örneğin evrimi anlatıyor. Âdem kıssası falan duyduğunda siz hala buna mı inanıyorsunuz diye alaycı bir şekilde açıklama yapıyor.” (K58)

“...en büyük problemin okullardaki felsefeciler olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin kafasını çok karıştırıyorlar.” (K44)

Bu konuda görüş belirten katılımcıların görüşleri birlikte incelendiğinde katılımcıların çoğunun DKAB dersinin ve müfredatının diğer branş dersleri arasında ilişki kurulmasında ve diğer branş dersleri öğretmenleriyle iş birliği yapılabilmesine imkan verdiğini, okuldaki diğer branş dersleri ile DKAB dersi arasında ilişki

kurulduğunu düşündükleri görülmektedir. Olumlu görüş belirtenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde ise bu ilişki ve iş birliğinin mahiyeti farklılık arz etmektedir. Katılımcılardan bir kısmının kastettiği bu iş birliği ve ilişki bazı konuların DKAB dersi ve ilişkili olduğu düşünülen derste de ortak olmasını kastetmektedir. Her iki derste de aynı ya da yakın konular DKAB öğretmeni ve farklı branş dersi öğretmenleri tarafından işlendiği için konunun öğrenci tarafından daha iyi öğrenildiği yani pekiştirildiği şeklindedir. Olumlu görüş belirtenlerin bir kısmının kastettiği bu ilişki ve iş birliği, ise bazı etkinliklerin DKAB ders öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerinden birisiyle ortak yapılması şeklindedir. Ya da DKAB öğretmeni bu etkinliği yaparken diğer branş öğretmeninden yardım alabilmektedir. Yine olumlu görüş belirten katılımcıların bir kısmına göre bu ilişki ve iş birliği bazı konularda görüş alışverişidir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için DKAB öğretmenin kişisel iletişim yeteneğinin etkili olduğu da bu görüşler arasındadır.

Katılımcıların bazılarının da DKAB dersindeki bazı konuları diğer branş dersleriyle ilişkilendirerek işlediğini bu konuda kendisini yeterli gördüğünü diğer branş öğretmenleriyle iletişime geçmeye ihtiyacı duymadığını düşündüğü görülmektedir. Konular uygun düştüğünde DKAB dersi konularını fizik, kimya, biyoloji, edebiyat, tarih, psikoloji ve sanat gibi ders ve konularla, bilim dallarıyla ilişkilendirdiğini bu şekilde konunun daha ilgi çekici ve dersin daha verimli hale geldiğini belirttikleri görülmektedir.

Katılımcılardan bazıları tarafından ise müfredatın diğer branş dersleri ve öğretmenleriyle herhangi bir ilişki ve iş birliğine imkân vermediği, zümrelerde işbirliği yapılmış gibi sadece kağıt üzerinde gösterildiği, okuldaki DKAB dersiyle farklı derslerdeki ortak konuların dersleri arasında işbirliği için uygun bir düzenlenmenin olmadığı belirtilmektedir. Yine okullarda böyle bir geleneğin oluşmadığı, herkesin kendi dersini kendine göre işlediği de bu görüşler arasındadır.

Bazı katılımcıların dile getirdiği, diğer branş öğretmenlerinin DKAB dersiyle ilgili herhangi bir ilişki ve iş birliği yapmak istememesinin nedeni olarak, okulun çalışma ortamının uyumlu olmaması, diğer branş öğretmenlerinin dine bakışı ve özellikle kıyı Ege Bölgesi'nde diğer branş öğretmenlerinin seküler yaşam tarzını benimsemiş olmasının etkisine bağlanmaktadır.

Sonuç olarak DKAB dersiyle diğer branş dersleri arasında ilişkinin sınırlı bir şekilde olduğu aynı şekilde diğer branş öğretmenleriyle de sınırlı bir iş birliği yapılabildiği sonucuna varılmaktadır. İlişki kurulamamasının ve iş birliği yapılamamasının birinci sebebi eğitim müfredatlarının felsefesinde öğrenciye bilgi yüklemek, daha doğrusu derste verilen bilgiyi öğretmenin istediği şekilde ezberletmek hedefine yönelik hazırlandığını söylemek mübalağa olmaz. Bu bilgiler öğrencinin aklını kullanmasına zekasını kullanıp bilgi üretmesine, analiz, sentez, tümdengelim tümevarım gibi yöntemlerle bilgiyi kullanmasına olanak vermemektedir. DKAB dersi de bu felsefenin dışında değildir. DKAB dersinin kazanımları dini tanımak, anlamaya çalışmak inanç, ibadet, ahlak, farz, haram, sevap, günah, sünnet, mübah ve mendup gibi dini kavramları, İslam dininin yanında kısmen diğer dinleri öğrenmek ve öğrencide din kültürü oluşturmaktır. Bu yaklaşımla bilgiler öğrenilmiş olsa da bu öğrenme öğrencinin bilgiyi transfer etme, bilgiyi değerlendirme, bilgi üretme, kişilik geliştirme ve karakter kazanmasında yeterli olmamaktadır. Her bilgi büyük ölçüde kendi alanı içinde anlam kazanmaktadır. Maddi manevi bilgiler arasında bir bağ kurulamamakta bu ilişki ve iş birliği öğretmenin sınırlı çabası olarak kalmaktadır.

3.1.5. Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı Gibi Seçmeli Derslerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Etkisi ile İlgili Görüşler

Tablo 6: Seçmeli Din Derslerinin DKAB Dersine Etkisi ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Seçmeli din dersleri	Seçmeli din derslerinin DKAB dersine etkileri	-Siyasi gücün yansıması olarak algılanması -Tekrar -Bıkkınlık -Pekiştirme -Kur'an okuma
		-Kalıp ifadeler -Geleneksel din dili -Kur sistemi

	Seçmeli derslerin problemleri	-Kalabalık sınıflar -Not kaygısı -Veli baskısı -İdarenin müdahalesi -Öğretmen faktörü
--	-------------------------------	---

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okuldaki seçmeli derslerin seçilip seçilmemesinde belirleyici olan bazı etkenler üzerinde durulmaktadır. Bazı katılımcılar tarafından bu etkenlerin en önemlisinin okul idaresi olduğu belirtilmektedir:

“Faydalı mı? Faydalı olmuş olabilir. Fakat ben mesleğe başladığımdan beri seçmeli dersler hiçbir zaman bizim okulda seçilmedi. İdare zorunlu tutuyor, çocuk seçiyor hatta başka branş öğretmenleri de bu işin içine giriyor. Yani idarenin inisiyatifinde. Hangi öğretmenin ek derse ihtiyacı varsa ders ona veriliyor. Bazen idare o dersi boş geçirmek için kendine seçtiriyor.” (K49)

“DKAB dersine faydası oluyor fakat bu dersler seçmeli değil zorunlu seçmeli. İdare belli dersleri çıkartıyor, bu senin seçmeli derslerin diyor. Öğrenci mecburen bu dersi imzalıyor. Öğrenci dersi isteyerek seçse daha iyi verim alınacak.” (K61)

“Öğrenci 9. sınıfta iken sınıf açılabilse Temel Dini Bilgilerle ilgili hem çocuğun dini kavramları tanıması hem de çocuğu tanıma açısından faydalı olur. DKAB dersi seçmeli dersle desteklendiğinde onun faydasını 10. 11. ve 12. de görüyoruz İdare zorla seçtirdiyse, çocuk gönüllü değilse bir faydası olmuyor. Birçok okulda sorulmuyor bile. İdare seçtiriyor isterse. Lisede Kuran öğrenme dersi olmamalı zaten çocuk o yaşa kadar öğrenmediyse lise de elif be'den başlayarak öğrenemiyor. Diğer dersler olabilir. Ben de bu dersi meal konusuna yönlendirdim.” (K50)

“İyiye kullanılsa iyi olacak fakat idare ek ders olarak bakıyor. İktidarın size verdiği beleş bir alan olarak bakıyor. Çoğu kişi de lüzumsuz olarak bakıyor. Güzel bir sonuç çıkabilirdi fakat öyle bir öğretmen altyapısı da yok eksik.” (K57)

“Seçmeli derslerin dersimize çok katkısının olduğuna inanmıyorum. Zaten bu dersler çok seçilmiyor benim çalıştığım okul İmam Hatip ortaokulu olmasına rağmen zorla bir tane Kuran sınıfı açılabilirdi. Bu konuda idare uğraşmıyor. Yardımcı olmuyor. Basit dersleri beden müzik gibi ya da ana dersleri seçip geçiyorlar. Aileler ve çocuklar da seküler dersleri seçiyorlar. Bu dersin ne faydası olacak diye düşünüyorlar. Çocuğum seçilen derste 2 soru fazla çöze sınavlarda yararlı olur düşüncesindeler.” (K48)

Katılımcılar seçmeli derslerin seçilmemesindeki ikinci etken olarak da yine eğitimin sınav hedefli olmasını göstermektedirler. Öğrencilerin bu derslerin yerine sınavlarda kendisine katkısı olacak dersleri seçmeyi tercih ettiklerini dile getirmektedirler:

“Ders sınav odaklı olduğu için LGS de önemli olduğunu düşündükleri dersleri seçiyorlar. Bizim dersleri seçmiyorlar. Fakat dersi seçmedikleri halde öğle arası falan Kur’an öğrenmek isteyenler de oldu.” (K63)

“3-4 yıldır seçilmiyor. Kur’an Kursu hocalarının çocukları var onlar bile seçmiyor. Puan getirecek dersleri seçiyor.” (K64)

“İlk yıllarda seçildi kolay geçtikleri ve not kaygısı olmadığı için seçtiler. Daha sonra bu derslerin üniversite sınavına katkısının olmayacağı gerekçesiyle farklı dersler talep edildi. Hem öğrenci hem de aileler tarafından. Zaten bu konuları aldık diyorlardı. Bu derslerin iyi tarafı ise bu dersi seçen öğrencilerin DKAB konularını derinlemesine öğrenmesine yardımcı oldu.” (K55)

“Benim çalıştığım okulda sayısal dersler seçiliyor. Bizim dersler seçilmiyor. Bir kere Kur’an-ı Kerim dersi bir kere de HZ. Muhammed’in Hayatı seçilmişti. Bu derslerin örnekler, kavramlar gibi pek çok konuda çok faydası oldu. Seçilmeme nedeni de SBS’de DKAB dersinin katsayısı diğer derslerden düşük olması. Seçilenler de beş ve altıncı sınıflarda idi.” (K7)

“...Kesinlikle olumlu etkileri var. Din kültürü ders ve içeriğinin sınırlı olması çocuklara ulaşmamız açısından yeterli olmuyordu. Seçmeli derslerimiz ile bu sınırı daha rahat aşılabiliyor. Ve çocukların gelişimlerine katkı sağlayabiliyoruz. Ancak öğretmen sayısının yetersizliği ve akademik başarı hedefli diğer derslerin seçilmesi bu derslerin seçilmesini engelliyor.” (K41)

Bazı katılımcılar da dersin seçilmesinde idarenin ve merkezi sınavların belirleyici olmasının yanında aile baskısının da önemli bir etken olduğunu dile getirmektedir. Kendisinin dışındaki etkenlerle dersi okumak zorunda kalan öğrencide bu durumun motivasyon kaybına yol açtığını ilave etmektedirler:

“Birincisi örneğin nakil gelen öğrenciler gibi öğrencilerin bu dersi seçmesi konusunda okul idaresi tarafından yönlendirilebiliyor. Bu öğrenci dersi isteyerek seçmedi ise derse karşı isteksiz oluyor, onu derse katmak biraz zor oluyor. Burada öğrencinin derse ilgisini çekecek sununun, aktivitenin yapılması ya da çocukla diyalogun geliştirilmesi gerekiyor. Bir diğer sıkıntı ise bazı öğrenciler aile baskısıyla dersi seçebiliyorlar. Bu öğrencinin de derse ilgisini çekebilmek için öğretmenin farklı bir model çizmesi lazım. Onun dışında da öğretmenin derse ilgi çekecek şekilde, bilgi aktarmaktan ziyade dersi sevdirecek, ilgi çekici hale getirecek etkinlik ve aktivitelerin geliştirmesi gerekiyor. Zaten öğrenci dersi severse, isterse bilgiyi kolaylıkla edinebilir. Eğer bu dersi bilgi merkezli götürmeye kalkarsan öğrenci bir süre sonra bu derslerden başını koparıyor.” (K2)

“Birincisi bu durum öncelikle, parantez içi olarak söylemek isterim, öğretmen camiası tarafından mevcut siyasi gücün yansıması olarak görülüyor. İkincisi de idare bu derslere sıcak bakıyorsa velileri bu derslere yönlendirmesiyle öğrenciler bu dersleri seçmek zorunda kalıyorlar. Değilse bilgisayar gibi dersler seçilip bu derslerde fizik kimya gibi derslerin işlenmesi tercih ediliyor.” (K1)

“Benim çalıştığım okulda bu dersler seçilmiyor. Öğrenci DKAB dersini de mecburi olmasa almayacak. Dersi seçen öğrenciler de ya veli zoruyla seçiyorlar ya da sınıfın en başarısız ve davranış bozukluğu olan öğrenciler bu derslere yönlendiriliyor. Merkezi sınavlarda DKAB dersi sorularının ağırlığı varken ders biraz daha cazip geliyordu öğrenciye.” (K8)

“Olumlu muhakkak etkileri var...Çünkü dersin daha geniş zamanda ve geniş alanda işlenmesi demek oluyor. Velakin öğrencilere bu derslerin zorunlu olarak seçtirilmesi gelecek faydayı etkiliyor.” (K25)

Katılımcıların derslerin seçilmesi konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde derslerin seçilmesinde bazı dinamiklerin etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Okul idaresinin, ailenin ve dersin sınavlardaki katkısının dersin seçilmesi ya da seçilmemesi üzerinde etkili olduğu üzerinde durulduğu görülmektedir. Ders öncelikle muhafazakâr siyasi gücün bir yansıması olarak görüldüğü için okul idaresi kendisine siyasi iradeyi yakın buluyorsa dersin seçilmesini sağlamaktadır. Değilse bu ders yerine başka bir dersin seçilmesi için öğrenciyi yönlendirmektedir. Yine dersin DKAB öğretmeni tarafından okutulması da idarenin tercihi olmaktadır. Okul idaresi dersi DKAB öğretmenine, idareden birine ya da ek ders ihtiyacı olan bir öğretmene verebilmektedir. Dersin seçilip seçilmemesinde diğer bir faktör ailedir. Aile çocuğunun din hakkında daha fazla bilgi öğrenmesini istiyorsa bu dersi çocuğun seçmesi için tercihte bulunmaktadır. Katılımcılar öğrenci kendi tercihi olmayan dersi okumaları durumunda derse karşı isteksiz davrandığını, öğrenciyi derse motive edebilmenin sorumluluğunun ise sadece öğretmenin görevi olarak görüldüğünü belirtmektedirler.

Katılımcıların belirttiğine göre dersin seçilmesini ya da seçilmemesini etkileyen bir diğer etken de merkezi sınavlardır. Bu sınavlarda daha başarılı olmak isteyen öğrenci ve aileler ders seçim tercihini sınavlarda daha çok ağırlığı bulunan derslerden yana kullanmaktadır.

Kur'an Okuma, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler seçmeli derslerinin seçilmesi durumunu değerlendiren bazı katılımcılar bu derslerin DKAB dersine bir katkısının olmadığını, öğrencilerde DKAB ders konuları tekrar ediyor izlenimi oluştuğunu gözlemlediklerini belirtmektedirler:

“Bir sene Kur'an dersini okuttum. Birebir uygulama gerektiği için Kur'an dersinden ben istediğim verimi alamadım. Tabii diğer derslerde extra bilgi ediniyorlar. Aslında seçmeli derslerde işlenen konular DKAB konularıyla da örtüşüyor. Biz bilgiyi her şekilde veriyoruz fakat çocuk çok çabuk unutuyor, hayata geçiremiyor, içselleştiremiyor. Bu dersler öğrencinin sıkılmasına da yol açabiliyor. İki saat DKAB dersi görüyor. Üstüne bir de seçmeli din dersi görüyor. Her ne kadar konular farklı olsa da aynı içerikte konular işleniyor, tekrara düşülebiliyor. Örneğin 6. sınıfta namaz var seçmeli temel dini bilgiler dersinde de namaz var. Bir nevi tekrar ediliyor fakat her sene geldiğinde unutmuş olarak geliyor, bunun şokunu yaşıyorum.” (K3)

“Bence şöyle bir etkisi oldu. Yine Peygamberin hayatından örnek verirken bu konu DKAB dersinde işleniyor, seçmeli derste işleniyor bir de tarih dersinde işleniyor. Böylece de çocukta bir bıkkınlık oluşuyor. Bir de bu konulara çocuğun ilgisi yoksa çocuk bıkkınlığını belli ediyor. Ben bunu zaten biliyordum havalara giriyor. Bir de şöyle bir algı var: dersi seçtiğine göre öğrenciye 100 vermek zorundasın. Hatta derste boş bırakmanı bile isteyebiliyorlar. Bir diğer konu ise seçmeli derslerin son saatlere konulması. Benim çalıştığım okulda ikili öğretim yapılıyor. Yatsı ezanının hemen öncesine konulan dersi zaten yorulmuş, eve gitmeyi bekleyen öğrenci işlemek istemiyor. Açıkçası ben seçmeli derslerin verimli olduğunu da DKAB dersine katkısının olduğunu da sanmıyorum. Ancak bezginlik oluyor.” (K4)

“Allah beni affetsin amma ben gereksiz olduğunu düşünüyorum bu derslerin. Zaten biz DKAB dersinde anlatıyoruz aynı konuları. Ortaokuldan beri aynı konuları veriyoruz öğrenciye. Bizim okulda pek seçilmiyor. Bir iki sene girdim bu derslere. 8- 10 kişi seçiyor bana boş gibi geliyor bu dersler. Artık ben seçmeli derse girmiyorum. Vicdanen rahatsız oluyorum diğer arkadaşlara bırakıyorum bu dersi. Olumlu ya da olumsuz olduğunu bir katkısının olduğunu sanmıyorum.” (K56)

“Öğrenciler açısından tekrar niteliğinde olsa da konular çatıştığında sıkıcı hale gelebiliyor.” (K21)

“Bazı konular din dersiyle ortak olunca çocuklar tekrarlardan bıkıyor doğrusu. O konuyu bilse de bilmeseyse de bunu dile getiriyor. Kitapların bu konuda yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Eğer konu Din Kültürü dersinde yer alıyorsa seçmeli ders kitaplarında yer almamalı ya da başka bir boyutu ele alınmalı.” (K23)

Seçmeli derslerin konumunun, bu derslere bakış açısının değişmesi gerektiğini dile getiren bazı katılımcılar mevcut haliyle seçmeli derslerden öğrencilerin beklentilerini ve seçmeli dersler konusundaki tespitlerini şu şekilde özetlemektedirler:

“Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed’in Hayatı dersleri için genellikle öğrencilerden “neden aynı konuları işliyoruz?” eleştirisi alıyorum çünkü din kültürü dersinin her sınıf düzeyinde zaten bu iki seçmeli dersin konuları işleniyor. Bu sebeple öğrencilerden zaman zaman eleştiri alabiliyorum. Bazı konuları detaylı olarak işlemek belki din kültürü dersine katkısı olabiliyor. DKAB dersini destekleyici olabiliyor. Kur’an ‘ı Kerim dersine olan öğrencilerin bakış açısını değiştirebilirim din kültürü dersinde konuların işlenişinde verilen ayet örneklerini anlamada destekleyici olabiliyor fakat öğrencilerin bu derse bakış açısı genellikle yaz aylarında gittikleri kursa bakış açısı gibi.... Sadece Arap alfabesini okumayı öğrenmek yeterli görülüp Kur’an’ı anlama üzerinde durulmuyor. Hatta Kur’an anlamak için okunan bir kitap değil de sadece okumak için gönderilmiş bir kitap gibi düşünülüyor. Bu bakış açısı değişmediği sürece din kültürü dersine de olumlu bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (K28)

“Bana göre Hz. Muhammed’in Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Kur’an-ı Kerim gibi dersler kesinlikle olması gereken dersler. Bu derslerin alt sınıflarda yer alan değerler eğitimiyle birlikte bir müfredatta düzenlenmesi gerekiyor. Pratikte bu uygulamayla Kur’an-ı Kerim dersinden istenilen verimin alındığını görmedim. Kur’an sınıfının açılması için çabalıyoruz ama çocukların seviyeleri farklı oluyor. Kur sistemi olmadığı için daha iyi seviyede olanları hiç bilmeyenlere öğrenciyi öğretici olarak görevlendirmek zorunda kalıyoruz. Biraz zorunlu olsa daha iyi başarı alınır diyeceğim fakat lisede böyle bir zorunluluk mümkün olmaz. Üniversite sınavında bu seçtikleri derslerden puan alma gibi

cazip bir sistem haline getirilse çocuklar bu dersleri seçip başarılı olmak için çaba gösterirler. Böyle olsa Fen Lisesi öğrencisi bile bu dersi alır ve kendisiyle aynı seviyede öğrencilerle bu dersi okur. Tabi ki zeki öğrenciler bir dönem bile bu dersi alsa çok güzel Kur'an okur, öğrenir. Bununla birlikte meal bilgisinin de verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K1)

“Ben Kur'an dersinde verim aldım. Kur'an'a geçmeyen çocuk kalmadı. Fakat seviyeler çok farklı örneğin 5 kişi hatim indirdi diğer 5 kişi hiçbir şey bilmiyor olabiliyor. Peygamberimizin hayatı zaten çok önemli bize örnek olması açısından. Bu dersten çok memnunum. Temel dini bilgiler konuları çok hafif bilgiler çocukların seviyesine uygun değil. Bu derslerde bir sorun var fakat sorun nerde tam bilmiyorum. Ama genelde dersin iki saat yerine 4 saat olması çocuğun DKAB öğretmenimi seviyorum demesi bile benim için yeterli. Daha iyi kaynaşıyoruz o açıdan önemli.” (K42)

Seçmeli din derslerin olmasının DKAB dersi için birtakım kazanımlar getirirse de pek çok sorunu da açığa çıkardığını belirten bazı katılımcılar ise seçmeli dersleri şu şekilde değerlendirmektedir.

“Olumlu yönde etkisi oldu. Girmiş olduğumuz sınıflarda öğrencilerle daha çok vakit geçirip onların sorularını cevaplandırma eksik bilgilerini giderme vb. fırsat yakalamış olduk. Fakat derslerin içeriği güncel değil, kavramlar eski. Daha güncel olabilirdi. DKAB dersiyse aynı konularmış gibi söyleyenleri haklı çıkartmamak gerekir. Öğretmen olarak sene başı kitap inceleme raporlarında belirtmekten başka bir çözümümüz yok. Yeterli öğretmen de yok bu dersler için. Öğretmen eksikliklerinden dolayı bu dersler tam olarak işlenemiyor ya da seçilemiyor.” (K10)

“Din derslerinin seçmeli derslerle birlikte desteklenmesi ve lise kademesinde Kur'an öğretiminin yapılmasını olumlu etkiledi. Ancak Temel Dini Bilgiler ya da Peygamberimizin Hayatı (Dersin ismi bu oldu artık) dersinde Din Kültürü dersinin konularının tekrarının yer alması, önemli bazı konuların yüzeysel ele alınması, bazı konuların gereğinden fazla uzun olması gibi sorunlar var. Öğrenci düzeyine göre bazı konular ise ağır. Özellikle Temel Dini Bilgilerde ki bazı konular düz lise öğrenci düzeyine göre oldukça ağır. Bu çocuklar İmam Hatip Lisesinden gelmiyor sonuçta. Altyapı olmadığı için öğrenci bu kavramları anlamıyor. Bu da öğrencinin dikkatinin dağılması, konunun anlaşılmasında gibi etkilere sebep oluyor. (K11)

Bazı katılımcılar ise seçmeli derslerin DKAB derslerini daha geniş zaman diliminde işleyebilme fırsatı verdiğini, bu derslerin DKAB konularını tekrar etme ve konuları pekiştirme açısından faydalı olduğunu dillendirmektedirler:

“Çok fazla olumlu etkisi oldu. Peygamberimizin hayatı başlı başına ayrı bir ders olması Peygamberimizi (sav) daha çok tanımaya ve hayatımızda daha çok örnek almaya yarar sağlamıştır. Tüm seçmeli dersler Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kısıtlı kaldığımız konuların dallandırılmasında çok etkili oluyor.” (K29)

“2012 yılından itibaren müfredatta yer alan Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı gibi seçmeli derslerin DKAB dersine olumlu etkisi daha çok oldu. DKAB dersinde yeteri kadar zaman ayrılmayan konuların seçmeli derslerde ele alınması DKAB dersindeki açığı tam olmasa da gidermektedir.” (K30)

“Olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. DKAB dersinde olan bir konuyla Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı dersinde olan konular aynı olabiliyor bu da çocukların konuları hatırlamasına sebep oluyor. Konular pekişiyor.” (K31)

“Kısmen oluyor Kuran dersi açtık çocuklar Kur’an kursu olarak algıladılar. Temel Dini Bilgilerde DKAB defterini notlarını karıştırıyorlar. Ama bu dersler birbirini destekliyor daha iyi öğreniyorlar.” (K51)

“DKAB derslerinde zaman sınırlı oluyor. Bu seçmeli derslerle peygamber kıssaları vb. daha iyi öğreniliyor. Zaten bilinçli ailelerin çocukları bu dersi seçiyor. Bu dersi seçenler için not kaygısı olmasa çocuk öğrenmesi gerekeni öğrendiyse tam not verilse daha iyi olacak.” (K52)

“Elbette olumlu yönleri mevcut. Öğrencilerin bu dersleri derinlemesine görmeleri yeni bilgiler öğrenmeleri oldukça önemli. Özellikle Kur’an-ı Kerime tarih boyunca bu kadar yakın olup aynı zaman da bir o kadar da uzak olan bu gençlerin bu derslerde Kur’an ile tanışmaları çok güzel. Olumsuzluk olarak söyleyebileceğim bu derslerin sürekli kendini tekrarlıyor olması. Tekrara düşme öğrencinin derse olan ilgisini azaltıyor.” (K34)

“Olumlu yönde etkiledi. Din kültürü derslerinde sürekli kullandığımız ayet ve hadisleri bire bir görmek dersi daha iyi anlamayı ve kavramayı kolaylaştırdı.” (K36)

“Olumlu etkileri oldu öğrenciler Din dersleriyle gerçek dini öğrenmeye başladılar. Ayrıca sadece Din Kültürü derslerinde bulamadığımız zamanı seçmeli derslerde bulduk ve bazı şeyleri derinlemesine anlatma imkânı bulduk.” (K37)

“Kesinlikle olumlu etkileri var. Din kültürü ders ve içeriğinin sınırlı olması çocuklara ulaşmamız açısından yeterli olmuyordu. Seçmeli derslerimiz ile bu sınırı daha rahat aşabiliyor ve çocukların gelişimlerine katkı sağlayabiliyoruz. Birkaç dersi birlikte alan öğrencilerin öğrenmeleri pekişiyor. Dersler arasında bağlantı kurarak öğreniyorlar.” (K38)

“Evet olumlu etkisi oldu. Sınava tabi tutulması ve puan verilmesi de daha dikkate alınmasını sağladı. Özellikle Kur’an-ı Kerim dersinde öğrencilerin daha önceki cami ya da Kur’an Kursunda yarım kalan Kur’an öğretiminin okulda tamamlanması hem öğrencileri hem de velileri memnun etmektedir. Özellikle Kur’an’a geçen öğrencilerin hediyelerle ödüllendirilmesi olumlu motivasyon sağlamaktadır.” (K40)

Katılımcıların, seçmeli derslerin DKAB dersine olan katkıları konusundaki değerlendirmeleri dikkate alındığında bazı sonuçlara ulaşmak mümkündür:

1. Bu derslerin yönetimde olan AK Parti hükümetinin isteğiyle öğretim programına konulduğu kabul edilmektedir.
2. Seçmeli derslerin seçilmesi öğrenci tercihinin bırakılmamaktadır. Özellikle idarenin inisiyatifinde seçilebilmekte ya da seçilmemektedir. Seçilen ders ek ders olarak görüldüğü için seçilen dersin DKAB öğretmenine verilmesi de idarenin kararı olmaktadır. İdare isterse dersi, okulda dersi yoğun olmayan, başka bir branş öğretmenine verebilmekte, hatta idareciler bu dersleri kendisi için ayırmakta fakat ders işlememektedir.

3. Eğitim sisteminin sınav odaklı olmasının etkisiyle aileler, idare hatta öğrenci kendisi seçmeli din dersleri yerine sınavda puan getirecek sayısal ya da sözel dersleri tercih etmektedirler.
4. Öğrenci yerine idare ya da veliler tarafından seçilmiş olan seçmeli din dersleri öğrencinin ilgisini çekmemekte, bu durum öğrencide motivasyon kaybına yol açmaktadır. Öğrencinin derse ilgisini çekmek, öğrencinin dersten azami faydalanmasını sağlamak sadece öğretmenden beklenmektedir.
5. Seçmeli derslerin içeriği ve DKAB dersinin içeriği aynı konuları ya da benzer konuları ihtiva ettiği için aynı konuları tekrar görmek öğrencide bıkkınlık oluşturmaktadır.
6. Seçmeli derslerdeki konular klasik din diliyle ifade edildiği için bu kavramlar çocuğun dünyasına yabancı kalmakta, öğrenci tarafından basite alınmakta ya da öğrenci tarafından anlaşılmamaktadır.
7. Seçmeli derslerin DKAB dersine katkısının olduğuna inanan katılımcılar her iki derste de aynı konular işlendiği için konuların pekiştiğini düşünmektedirler.
8. Seçmeli derslerin ayrı birer ders değil de daha fazla DKAB dersi olarak algılandığı DKAB konularının daha geniş zaman diliminde işlenmesi olarak görülmektedir

Mevcut haliyle seçmeli derslerin DKAB dersine bazı açılardan katkısı bulunsa da bu derslerin hedefinin tam olarak anlaşılmadığı ve tam olarak hedefine ulaşmadığı görülmektedir. Öncelikle derslerin DKAB dersinin devamı olmadığı, amacın ihtiyaç duyan öğrenciler için, Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an okuma konusunda çocuklarda farkındalık oluşturmak, bu alandaki boşluğu doldurmak olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu dersleri seçenlere katkısının olması için derslerin amacına ulaşmasını engelleyen eksikliklerinin giderilmesi, içeriğinin bugünün bireyinin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi ve güncellenmesi gerektiği sonucu görülmektedir. Bu dersler seçmeli olduğuna göre bu derslere, idare ve veli tercihleri yerine gerçekten bu dersleri okumak isteyen öğrencilerin seçebileceği şekilde bir konum kazandırılması, derslerin seçilmesi için cazipleştirilmesi gerekmektedir.

3.1.6. Merkezi Sınavlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Sorularının Yer Almasının, Dersin Verimliliğine ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi ile İlgili Görüşler

Tablo 7: Merkezi Sınavlarda DKAB Dersi ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Merkezi sınavlarda DKAB dersi	Merkezi sınavlarda DKAB dersi sorularının da yer almasının dersin verimliliğine etkisi	-LGS -TYT -AYT -Bilgiyi ölçmüyor -Yoruma dayalı -Paragraf sorusu

Katılımcıların önemli bir bölümü (K1, K3, K4, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K21, K24, K28, K29, K34, K35, K36, K38, K39, K40, K42, K52, K59) merkezi sınavlarda DKAB dersinden de sorulara yer verilmesinin öğrencilerde derse olan motivasyonu artırdığı görüşündedirler. Katılımcıların söylediklerine örnekler aşağıdadır:

“Günümüz Türkiye’inde maalesef sınav odaklı bir anlayış hâkim olduğundan merkezi sınavlarda DKAB dersinden soruların bulunması öğrencilerin derse motivasyonunu biraz daha artırdı.” (K34)

“Eğitim süreci sınav odaklı olduğu için özellikle merkezi sınavlarda hangi dersten ve konudan soru çıkacaksa çocuk o dersi ve konuyu daha ilgiyle dinliyor ve öğrenmeye çalışıyor, öğreniyor da...” (K9)

“Sınavlarda yer alması dersin verimliliği açısından önemli. Hatta işlediğimiz konu sınavda çıkıyorsa özellikle çalışkan sınıflarda öğrenciler daha dikkatli dinliyor, derse katılıyor ve öğrenmeye çalışıyor. Herhangi bir sınavda işlenen konu yer almayacaksa öğrenci bu dersi önemsemiyor.” (K7)

“Bir konudan soru çıkmış ise derse değer katıyor. Öğrencilerin o derse ilgileri artıyor. Örnek soruları çözüyoruz. Önceden kredisi yok, sınav yorumlara bağlı vb. diye hafife alıyorlardı. Şimdi DKAB testi alıyorlar.” (K42)

“Öğrenci bütün derslere pragmatik olarak yaklaştığı gibi DKAB dersine de pragmatik yaklaşıyor. Ders kendisine merkezi sınavlarda ne kadar puan getirecek ise derse o kadar değer veriyor.” (K8)

“Üniversitede bu dersin sorularının çıkması tabi ki motivasyonu etkiliyor. Çalıştığım okul akademik bir lise olduğu için öğrenciler notu önemsiyor DKAB notu da önemli.” (K59)

““Sınavlarda sorular çıkmazken bizim yanımıza uğrayıp çocuğun durumunu bile sormayan veliler vardı. Şimdi özel ders almak isteyenler bile var.” (K52)

“Lise düzeyi açısından eskiye nazaran sınav kaygısı için önem arz etmeyen DKAB dersi, TYT, AYT sınavlarında yer almasıyla birlikte öğrencilerin

dikkatini çekmiş bulunmakta. DKAB dersinin önem görmesi açısından olumlu bir durum oldu. Bu durum dersin öğrenciler tarafından hafife alınmasından kurtarmıştır.” (K11)

Katılımcıların bir kısmı da merkezi sınavlarda DKAB dersinden de soruların çıkması DKAB dersinin önem kazanmasında bir miktar etkisi olsa da bunun yeterli olmadığı DKAB dersi sorularının katsayısının düşük olduğu bu da öğrenciye dersi önemsemesi için yeterli motivasyon sağlamadığını kaydetmektedir:

“Bazı sınıflar için etkili oluyor geçen sene DYK yaptım 80 sorunun 10 tanesi DKAB sorusu idi üniversitede de 5 soru çıkıyor fakat sayısal sınıflar umursamıyor 4-5 tane din yapacağıma 1 tane matematik yaparım diyor. Gerçi önceden hiç umursamıyorlardı Sınavların kalitesi de önemli sorular çok basit çıkıyordu biraz daha bilgi sorulduğunda önemsemeye başladılar.” (K60)

“Öğrenci verimliliğini artırıyor. Ama soruların aşırı kolay olması verim ve motivasyonu tamamen düşürüyor. Katsayısının da düşük olması öğrenciyi diğer derslere yönlendiriyor.” (K26)

“...zaten DKAB dersi sınavlarda da çıkmasa tamamen önemsiz bir ders olacak akademik olarak hiçbir ilgi değeri kalmayacak Dersin zaten bir sürü sorunu var. Biraz bu soruların sınavda çıkması biraz da olsa öğrencinin dersle ilgilenmesini sağlıyor. Fakat bu sorular laf olsun tarzında konulan ve yorumla yapılabilen sorular dindar ailelerin çocukları tarafından bile bu sorular çok önemsenmiyor. Türkçe sorusu gibi. Diğer derslerden test çözmek istiyorlar. Katsayısı da düşük. Halbuki bu soruların da bir ağırlığı olmalı. Eskiden bilgi bazında sorular vardı LYS’ de. O zaman önemsiyorlardı.” (K58)

“Günümüzdeki öğrenciler sınav odaklı düşündükleri için sözel bölümdekiler sınavda soru geldiği için derse ilgi duyabiliyor. Ama sayısal, eşit ağırlık bölümdekiler Din Kültürü derslerinde başka derslere çalışmak istiyorlar aslında dersimizin soruları sözel-sayısal-eşit ağırlık herkese en az 10 soru sorulmalı ve aynı puanı getirmeli. Böyle olursa öğrenci derse biraz daha ilgi duyar ve meslek sahibi ahlaklı insanlar yetişebilir.” (K37)

Katılımcıların önemli bir kısmı da (K2, K5, K6, K10, K15, K18, K19, K20, K22, K23, K25, K27, K30, K31, K32, K33, K41, K42, K43, K44, K45, K46, K47, K48, K49, K50, K51, K52, K54, K55, K56, K57, K61, K62, K64) merkezi sınavlarda çıkan soruların DKAB dersi sorusu gibi değil de Türkçe paragraf sorusu gibi olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin bu soruları okuduğunu anlamasıyla yapabildiğini DKAB dersinin önemsemesinde bu soruların hiçbir katkısının olmadığını vurgulamaktadırlar:

“Sınavlarda DKAB dersinden de soru yer alması öğrencilerin derse ilgisini DKAB dersini önemseyişini artırır. Fakat bu soruların bilgiyi ölçer tarzda olması gerekir. Son yıllarda hazırlanan soruların paragraf sorusu tarzında olması öğrencilerin umursamazlığını iyice ortaya çıkardı. K23

LGS sürecinde olumlu olabilirdi velakin geçen seneki sorulardan sonra bilinçli olarak bu dersin öğrenciler gözünde değerinin düşürüldüğünü gözlemliyorum. Bilgi ve yorumun harmanlandığı sorulardan ziyade sadece yorum ve çıkarım istenmesi DKAB sorularının Türkçe dersine dahil olacağına ayak sesleri gibi.” (K25)

“DKAB sorularının merkezi sınavlarda yer alması DKAB dersini etkilemiyor. Zaten sorular çok basit yorumla genel kültürle yapabiliyor. Bir sene DKAB dersinden DYK kurs açtık soru çözdük fakat sınavda çok basit çıkınca çocuklar nerdeyse ful çekti. Kursun bir önemi kalmadı ben de bir daha kurs falan açmadım.” (K53)

“Sınavların bir standart sapması var öğrenci bizim dersimizi de önemsiyor daha dikkatli dinliyor. 8. Sınıflar falan soru çözüyoruz. Fakat yoruma dayalı sorular çoğunlukta bilgi bazında sorular olsa biraz daha iyi olacak. Türkçe sorusu gibi görüyorlar.” (K54)

“Lisede hiçbir katkısı yok. Hatta çocuklar bu konudan rahatsızlar. Üzerine daha fazla yük bindiği için dersten soğuyorlar bile. Ortaokulda merkezi sınavda olumlu bir katkısı olabilir bilmiyorum. Önemsemediği için diğer dersler gibi görüyor ve çalışırken çok şey öğreniyor olabilirler. Lisede DKAB dersinden 5 soru soruluyor ama öğrencinin üzerine çok fazla yük bindiriyor. Zaten çocuk o dersi çalışmıyor. Sınava en çok hazırlanan çocuk bile DKAB sorularına hazırlanmıyor fazla bir katkısı da yok ve sadece 5 soru. Öğrenci önemsemiyor.” (K43)

“DKAB sınav soruları Türkçe sorusu gibi. Bilgi gerektirmiyor, yorumla yapılabilir. Çocuk nasıl olsa çözerim diye düşünüyor. Yıl boyunca o kadar sure ezberletiyoruz Peygamberin hayatını anlatıyoruz bunlardan hiç soru çıkmıyor. Çocuk bu sureyi neden ezberliyoruz manasını neden öğreniyoruz sınavda çıkacak mı diye soruyor. En önemli problem de manasını öğretmek.” (K62)

“Üniversite sınavında çıkan DKAB soruları çok basit ve Türkçe sorusu gibi oluyor. Çocuk DKAB yerine Matematığa bakıyor Türkçeye bakıyor. DKAB sorusunu nasıl olsa yorumlarım diyor. LYS de bir zamanlar 20 soru vardı o zaman ortaokulda çalışmışım dersi pür dikkat dinliyorlardı.” (K64)

Katılımcıların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde bazı katılımcılar, merkezi sınavlarda DKAB dersinden soruların da yer alması, DKAB dersinden soruların yer almadığı eğitim-öğretim dönemlerine göre öğrencilerin ve velilerin derse ilgisini ve motivasyonu artırdığını düşünmektedirler. Katılımcıların eğitim sistemi sınav hedefli olduğu için özellikle akademik olarak başarılı sayılan okulların idarelerinin, akademik başarıyı önemseyen öğrenciler ve velilerin merkezi sınavlarda DKAB sorularının da puanını etkileyeceğini düşünerek derse önem verdiğini düşündükleri görülmektedir. Bu öğrencilerin DKAB dersinden açılan kurslara katıldığını ve bu dersten test çözmeye gayret ettiklerini belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların bir kısmı da DKAB dersi konularının merkezi sınavlarda yer almasına rağmen öğrenciler için DKAB dersinin diğer dersler derecesinde önemli olmadığını bu soruların öğrenciler, veliler ve idare tarafından DKAB dersinin yeterince önemsenmesini sağlamadığı görüşündedirler. LGS, AYT ve TYT gibi sınavlarda yer alan soruların az olması ve DKAB dersinin katsayısının düşük olması nedeniyle DKAB sorularının sınavların sonucunu diğer dersler derecesinde etkilemediğini dile getirmektedirler. Bu nedenle de öğrencilerin DKAB dersine

çalışmak yerine sınav sonucunu etkileyen diğer dersleri daha fazla önemseddiğini, DKAB dersi yerine diğer derslere çalışmaya önem verdiklerini belirtmektedirler.

Diğer katılımcılar ise merkezi sınavlarda DKAB sorularının da yer almasının DKAB dersine herhangi bir katkı sağlamadığı değerlendirilmesini yaparken bunun sebebi olarak da DKAB dersi ile ilgili soruların bilgi ihtiva etmediğini, bu soruların Türkçe paragraf sorusu gibi düzenlenmiş olduğunu göstermektedirler. Öğrenciler bu soruları, yorumlayarak ve genel kültürel birikimleriyle kolaylıkla çözebilmektedirler. Bu nedenle DKAB dersine çalışmayı hatta özellikle 12. sınıfların DKAB dersini işlemeyi de yük olarak gördüklerini DKAB dersine katılmak yerine diğer derslerden soru çözmeyi tercih ettiklerini belirttikleri görülmektedir.

Bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda merkezi sınavlarda DKAB dersinden soruların da yer alması DKAB dersinin önemsenmesini bir miktar artırsa da soruların basit olması, bilgi ihtiva etmemesi ve paragraf sorusu olması nedeniyle bu soruların DKAB dersinin verimliliğine ve öğrenci motivasyonuna yeterli katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2. ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİNİN İÇERİĞİ KONULARIN SINIFLAR BAZINDA DAĞILIMI VE ÖĞRETİM SÜRECİ İLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde örgün din öğretimi müfredat değişimlerinin dersin verimliliği üzerindeki etkisi, müfredatın ve konuların sınıflar bazındaki dağılımı, konuların içeriği, dersin süresi konularındaki bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Dersin uygulamaya konu olması gereken konularının uygulama imkânı, bu uygulamaların öğrenci üzerindeki etkisi, örgün din öğretiminin fiziki teknolojik kaynakları ve din öğretimi alanı konularının çoğulculuk açısından değerlendirilmesi ile ilgili görüşler, tespitler ve yorumlar bu bölümde yer alan konulardandır.

3.2.1. DKAB Ders Müfredatının Sık Sık Değişmesinin Dersin Verimliliğine Etkisi ile İlgili Görüşler

Tablo 8: DKAB Ders Müfredatının Sık Değişmesi ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Din öğretimi müfredatının değişmesi.	DKAB ders müfredatının sık değişmesinin dersin verimliliği üzerindeki olumlu etkileri.	-Yeni konular -Sadelik -Eleştirileri dikkate alma -İyiye tekâmül -İşlevsel -Yorucu olmama -Seviyeye uygunluk
	DKAB ders müfredatının sık değişmesinin dersin verimliliği üzerindeki olumsuz etkileri.	-Düzensizlik -Ders materyali eksikliği -Boş içerik -Soyut konular -Güncellikten uzak -Zor konuların üst üste gelmesi -Kolay konuların üst üste gelmesi -Basit sorular

Son yıllarda DKAB dersinin müfredatının sık sık değişmesinin dersin verimliliği üzerinde etkisi nedir? şeklinde sorulan soruya bu değişikliklerin dersin olumlu etkilediğini, müfredatın iyiye tekâmül ettirildiğini söyleyen katılımcıların (K1, K2, K6, K10, K12, K14, K15, K16, K17, K28, K37, K38, K40, K41, K44, K48, K50, K51, K52, K53, K56) bazılarının verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Benim açımdan çok etkilemiyor ama değişikliklerin olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü ihtiyaçlar yukarıya iletiliyor. Din Öğretimi bu doğrultuda müfredatı düzenliyor, daha önce hiçbir talebimizi dikkate almıyorlardı, müfredat değişikliği öğretmenleri her daim yeniden hazırlanmaya yani çalışmaya sevk ediyor. Çünkü bir önceki sene hazırladığı dokümanları yeni dönemde kullanamıyor. Dokümanları yeniden hazırlama ihtiyacı hissediyor. Bu şekilde aktif kalıyorlar. Alevilik-Bektaşilik gibi bazı konuların müfredata girmesi özellikle bazı bölgeler açısından iyi oldu.” (K1)

“Olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum. Benim müfredatı inceleme şansım da oldu. Önceki 200-250 sayfalık müfredat, olması gereken şekilde 50-60 sayfa ile özetlendi. Örneğin ortaokul DKAB müfredatında dinin örfi ve kültürel yönüyle ilgili çok ayrıntılı ve gereksiz bilgi vardı. Yeni müfredat özellikle en son olanı bunlardan arındırıldı. Temel bilgiler ve her üniteye bir peygamber hayatı ve bir sure ve anlamı olmak üzere iyileştirmeler yapıldı. (K6)

Müfredat değişikliği öğrencilerin dersi anlama noktasında hafiflediği için öğrenciler yorulmuyorlar. Bu değişikliği Milli Eğitim Bakanlığımız eğitimdeki tüm paydaşların fikirleri, katkıları ve eleştirileri göz önüne alarak gerçekleştirdi. Ben olumlu görüyorum. Bazı sınıflarda ağır olan üniteler

çıkartıldı ya da eklendi bence güzel oldu. Eskiden bir ders yılında 6 ünite varken şimdi 5 ünite var. Bu da dersin yıl içinde daha rahat işlenmesini sağlıyor. (K12)

Her yapılan değişiklikle daha iyi bir müfredat haline geldiği kanaatindeyim. Öğrenciler açısından yorucu ve zorlayıcı bir müfredat yok şu an. Müfredatın verimliliği, geçtiğimiz senelere oranla daha yüksek.” (K28)

“Bu tür müfredat değişiklikleri alan öğretmenlerinin her ay yaptığı DÖGEP (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Gelişim Programı) toplantılarında gündeme geliyor. Bu çalışmalar Genel Müdürlüğün yaptığı çeşitli toplantılarda ve çalıştaylarda varılan değerlendirmeler sonucunda yapıldığı için, çalışmaları olumlu ve verimli buluyorum.” (K28)

“Daha önce konular çok yoğundu. Konuları azaltınca öğrencilerin seviyesine daha uygun hale geldi. Yine İslamiyet ve Türkler konusu Peygamberin hayatı ve namaz 6. Sınıflar için çok yoğundu. Bu konuları çıkardılar 8. sınıfa koydular. (K51)

Genel çerçeve değişmiyor aslında. Şu anda alan kazanımı var ve daha iyi oldu. Kitaplar daha işlevsel oldu. Doğal olarak değişim kaçınılmaz. Din öğretimi portal açmış eleştirileri de alıyor.” (K52)

“Müfredatın değiştirilmesi olumluya gidiyor. Müfredatın değişmesi son dönemde belli bir sisteme göre oluyor. Konular sınıflara uygun dağılmış bu iyi oldu.” (K53)

“Yapılan değişikliklerle müfredat daha da iyileştiriliyor. Daha işlevsel ve hayata geçirilebilir bir din dersi okutulmasına olanak sağlıyor.” (K44)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatının sık değişmesinin dersin verimliliği için olumlu olduğunu düşünen katılımcıların görüşleri incelendiğinde müfredatın değişmesinin iyi yönde bir gelişme olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Önceden soyut olan ve öğrencinin anlamasını güçleştiren bazı konuların öğrencinin anlayabileceği şekilde somut hale getirildiği, özellikle ortaokulda öğrenciyi gereksiz yoran örfi ve kültürel bilgilerin çıkartılarak müfredatın sadeleştirildiği, ünitelerin azaltıldığı ve müfredatın işlevsel hale getirildiği de bu katılımcıların görüşleri arasındadır. Bu katılımcılar tarafından Alevilik-Bektaşilik gibi bazı konuların müfredata dahil edilmesinin bazı bölgeler için isabetli olduğu kabul edilmektedir. Aynı şekilde ortaokulda temel bilgilerin yanında her ünite sonuna bir peygamberin hayatı, bir sure ve mealinin konulması öğrenciler için olumlu gelişmeler olarak kabul edilmektedir. Bu değişimin bir sistematığının olduğu Milli Eğitim Bakanlığı’nın, DÖGEP’in düzenlediği toplantı ve çalıştaylardaki eleştiri ve fikirleri dikkate almasının müfredatın gelişmesine olumlu katkıda bulunduğunu da belirtmektedirler. Katılımcılar tarafından müfredatın değişmesinin ise dersin verimliliğini artırdığı düşünülmektedir. Müfredat değişiminin öğretmeni çalışmaya ve aktif olmaya sevk etmesinin de olumlu bir gelişme olduğunun belirtildiği görülmektedir.

Bazı katılımcılar da yapılan değişikliklerin olumlu olsa da yeterli olmadığı, değiştirilmesi ve düzeltilmesi gereken şeylerin olduğunu düşünmektedir:

“Etkili oldu ama yeterli değil. Daha da güncel değişiklikler olması gerekir. Ders kitapları yanında din eğitimi ile ilgili başka kitapların da olması gerekir. Roman hikâye desteği olmalıdır.” (K10)

“Müfredatın değişmesinin olumlu olduğunu söylememiz mümkün. Kendini tekrar etmeyen konuların sayısının artırılıp, günümüz meseleleri hakkında daha fazla konulara yer verilmesi gerektiği kanaatindeyim.” (K34)

“Bizim dersimizdeki konular kazanımlar çok fazla değişmedi. Farklı sınıflara kaydırıldı. Birkaç kazanım müfredattan çıkartıldı. Aslında çıkartılmasa daha iyi olurdu. Örneğin 8. sınıfta dinler konusu vardı bu konu öğrenciler için faydalı oluyordu. Peygamber kıssalarının müfredata konması çok iyi oldu. Yine ezberlerin olması da iyi oluyor. Hac konusunun 7. sınıflarda olması ise çocuklara biraz ağır geliyor...” (K7)

“Öğretmenlikte ilk senem o yüzden bu seneki müfredat üzerinden cevaplandıracağım. Bu seneki müfredatın güzel ancak yetersiz kaldığını düşünüyorum. Derslerin içi biraz daha doldurulabilir.” (K13)

“Müfredat değişimleriyle derslerin içeriğinin daha çok sadeleştirildiğini düşünüyorum. Bu durumda bazı ifadeler ise kapalı kalıyor. Bu ifadelerin açıklanması gerekli.” (K29)

Katılımcılardan bazıları ise değişen müfredattaki bazı yeniliklerin olumlu bazılarının da olumsuz olarak değerlendirilebileceğini fakat müfredatın değişmesinin dersin verimliliğine olumlu ya da olumsuz anlamlı bir katkı yapmadığını belirtmektedirler:

“En son değişen müfredat daha iyi fakat namaz konusu uygulamayı gerektirdiği için yetiştirmekte zorlanıyorum. Her halükârda biz müfredatı işliyoruz müfredatın değişmesi verimliliği etkilemiyor.” (K3)

“Bizlerin takibi ve kaynak bulunması noktasında sıkıntı yaratıyor ama uyum sağlamak zor değil. Gelişen teknolojiyle beraber müfredat da değişiyor fakat bizi etkilemiyor.” (K25)

“Müfredat önemli ancak öğretmen isterse her türlü müfredatla öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarına dokunabilir.” (K32)

“Müfredatta dersimizi etkileyecek kadar bir değişme olmuyor. Genellikle üniteler sınıflar arasında yer değiştiriyor.” (K8)

“Dersin verimliliğini etkilemiyor ancak sürekli değişmesi düzen ve istikrar açısından olumsuz sonuçlar doğurabiliyor.” (K39)

Müfredatın değişmesinin dersin verimliliğini olumsuz etkilediği görüşünde olan diğer katılımcıların düşünceleri de şöyledir:

“Müfredat ve kazanımlar her sene değişebiliyor ya da yerleri değişiyor. Bu olurken de bir konu bir sınıfta işlenirken bir sene sonra, aynı kademedeki sınıfta işlenemeyebiliyor. O sınıf o konuyu görmeden mezun oluyor. Müfredat ya da kazanım değişirken birbirini tamamlayacak şekilde ve çocuğun okul hayatında o konuyu öğrenebileceği şekilde düzenlenmesi gerekirdi. Örneğin oruç konusunu çocuk sekizinci sınıfta görecekti. Kazanımlar değişince sekizinci sınıflar oruç

konusunu görmeden mezun oldular. Çocukların yaş grubuna göre yapılan düzenlemeler, ibadetlerin hep aynı sınıf seviyesine yığılmaması çok isabetli oldu. Ama mezhepler konusu özellikle Alevilik gereksiz ayrıntılı alınmış müfredata.” (K9)

“Müfredatın sık sık değişmesi olumsuz oluyor. Özellikle liselerdeki ders içeriği tamamen boşaltılmış. Önceki müfredatta lise 10. sınıflarda ibadet konuları yoğunluktayken, şimdi tamamen o da boşaltılmış gibi görünüyor. Dersin verimliliği de düştü tabi.” (K18)

“Sınıf bazındaki değişikliklerde bazı sınıf kademesinde müfredatta değiştirilen konuyu hiç görmemelerine sebep olabiliyor. Değişiklik yapılırken aslında bunların göz önünde bulundurulması gerekirdi (K24)

“Müfredat değişiklikleri dersin verimliliğini düşürüyor. Bununla beraber bazı konuların çıkarılması dersi daha basit hale getirdi. Artık yeteri kadar din dersi ile ilgili bilgi verilemiyor.” (K30)

“Değişimlerde sınıf seviyesine uygun olmayan ya da fazla ayrıntıya girilen içerikler oluşturuluyor. Din dersinde asıl verilmesi gereken Allah ve peygamber sevgisi gibi konular ise ihmal ediliyor. Haliyle bu durum dersi olumsuz etkileyebiliyor.” (K36)

“Aslında müfredat konusunda yıl sonunda fikirlerimiz alınıyor. Fakat bu değişimlerde bazen zor konular üst üste geliyor. Bazen de içi çok boşaltılıyor. Değişen müfredatlarda yükseköğretime yönelik sınavların çok basitleştirildiğini de söylemek isterim.” (K42)

“Değişiklik genelde kes yapıştır, ekleme çıkarma gibi yapılıyor güncel gelişmelerle ilgili hiçbir şey değişmiyor yapılan bir değişiklik yok aslında. Örneğin evrenin yasalarından bahsediliyor bununla ilgili ayetler gündeme alınsa çok etkili olacak. Bu kitapları hazırlayanların bunu samimiyetle yapmadığını, baştan savma hatta para için yaptıklarını düşünüyorum. Örneğin bir fen kitabı güncelleniyor ve bu konularla ilgili bilgiyi ve konuyu her yerden bulabilirsiniz. Ama DKAB dersinden bulamıyorsunuz.” (K58)

Müfredatın sık sık değişmesinin dersin verimliliği üzerinde olumsuz etki yaptığını belirten katılımcıların görüşleri incelendiğinde genelde müfredatın kazanımlarının sınıflar bazında düzensiz dağıtıldığından yakındıkları görülmektedir. Müfredatta yapılan değişikliğin çoğu zaman kazanımların sınıflar arasında yer değiştirmek şeklinde yapıldığı, bir sınıfta aynı kazanım tekrar öğretime konu olurken, bazı sınıflarda ise öğrencinin kazanımların bir kısmını görmeden okuldan mezun olduğunu belirtmektedirler. Bu düzenlemeler yapılırken çocuğun gelişim özelliklerinin dikkate alınmadığı, bazı sınıflar düzeyinde ibadetlerle ilgili kazanımlar yoğunlaşırken bazı sınıflara ise soyut konuların ağırlıkta olduğu, aynı şekilde konuların üst üste geldiği belirtilmektedir. Konuların zorluk kolaylık derecesinin ise dikkate alınmadığı ifade edilmektedir. Bazı sınıflarda zor konular üst üste gelirken bazı sınıflarda kolay konuların üst üste gelmesi, bazı konular çok ayrıntılı bir şekilde ele alınırken, çocuğun DKAB dersinde asıl öğrenmesi gereken konuların yüzeysel olarak ele alınması ve dersin içeriğinin boşaltılması ifade edilen olumsuzluklar

arasındadır. Müfredatların değişmesinde bahsedilen bir diğer olumsuzluk ise değişen müfredatların güncellikten uzak olmasıdır.

Merkezi sınavlarda yer alacak soruların basitleştirilmesi de müfredatın değişmesiyle ortaya çıkan bu olumsuz durumlar arasında zikredilmektedir. Katılımcıların bütün bu olumsuzlukların öğrencinin öğrenmesini zorlaştırdığını ve DKAB dersinin verimliliğini olumsuz etkilediğini düşündükleri görülmektedir.

3.2.2. DKAB Dersinin Müfredatı ve Konularının Sınıflara Göre Dağılımına İlişkin Görüşler

Tablo 9: DKAB Dersi Müfredatı ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
DKAB dersi müfredatı	DKAB dersi müfredatı konularının sınıflara göre dağılımı	-Yeterli -Uygun dağılım -Ayrıntı -Basit -Anlaşılır -Soyut -Ağır -Testler -Değerlendirme soruları -Kavram -İbadetler -Namaz -Dinler -Mezhepler -Tarikatlar -Kültür

Din öğretimi müfredatının ve konuların sınıflara göre dağılımına ilişkin yapılan görüşmelerde katılımcılardan bir kısmı (K17, K24, K35, K39, K45, K46, K48, K51, K62, K64) müfredatın sınıf seviyelerine uygun olduğunu, belirlenen hedefler için müfredatın kapsamının yeterli olduğunu ve konuların sınıflar arasında dengeli dağıtıldığını düşünmektedir. Bazı örnekler şu şekildedir:

“Müfredat basit, anlaşılır öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde ayarlanmış diye düşünüyorum. Değerlendirme soruları ve testler de dersin pekiştirilmesi konusunda isabetli olmuş.” (K46)

“...Gayet iyi, elbette ufak tefek eksikler olabilir fakat müfredat dağılımı sınıf seviyelerine uygun, kapsam olarak yeterli ve öğrencilerin gelişim düzeyleri ön plana alındığından müfredatın yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K17, K24)

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde katılımcılardan bazılarının müfredatın ağırlıklı olarak olması gerektiği gibi sade ve anlaşılır olduğu ünitelerdeki konulara öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alınarak sınıflar bazında uygun bir şekilde yer verildiğini düşündükleri görülmektedir. Aynı şekilde dersin hedeflerini gerçekleştirmek için müfredatın yeterli olduğunu, müfredata değerlendirme soruları ve testlerin ilave edilmesinin konunun pekişmesi için isabetli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların bazıları ise müfredatın konularının yeterli olduğu, sınıflar arasındaki dağılımının uygun olduğu fakat bazı konuların gereksiz olduğu, bazı konuların da ayrıntıya boğularak öğrencide bıkkınlık oluşturduğunu ifade etmektedir:

“Ünitelerin 5. sınıftan itibaren İnanç, İbadet, Peygamberimizin Hayatı, Kur'an-ı Kerim'in özellikleri ve Din ve Hayat gibi konu başlıklarına göre kademeli olarak dağılımı güzel. Müfredatın eksikleri yok diyebilirim hatta son değişiklikle ünite sonlarına bazı peygamberlerin hayatları ve surelerin eklenmesi güzel oldu. Fakat 7. sınıf İslam düşüncesindeki dini yorumlar ünitesi problemlidir. Tasavvufi yorumlar bölümünde Alevilik konusunda çok fazla ayrıntıya girilmiş. Bu durum öğrencilerde bazen karmaşaya bazen de bıkkınlığa sebep oluyor. Konunun sadece özü verilip bazı ayrıntılar kaldırılabilir... (K40)

“5. sınıflarda Allah inancı var. Çocuk zaten inanarak geliyor sorgulamıyor bir kere kabullenmiş zaten. Öğretmen neden bana bu konuyu anlatıyor diye düşünüyor. Zaten soyut konular çocuğun kafasını karıştırıyor aslı kalıyor bu konular onu ilgilendirmiyor. Sadece yaşayan dini öğrenmek istiyorlar. Fakat biz Allah'ın varlığını ispatlamaya çalışıyoruz. Bu durum çocukta daha çok şüphelere sebep oluyor. Ama ne anlatırsak anlatalım şuraya geliyorlar: Öğretmenim şu günah mı? Bu sevap mı? yani dinin hayata bakan yönünü öğrenmeye çalışıyorlar.” (K47)

“Şu anki konular içindeki Hint ve Çin dinleri biraz tırmalıyor rahatsız edici yani. 9. sınıftaki 1. Ünitenin de neye hizmet ettiğini anlayamadım hâla. Öğrenciyi bıktırır bir mantıkla tekrar ediyor konular.” (K49)

“12. sınıfta diğer yabancı ülkelerin dinlerinin bilgilerine yer verilmiş. Aynı şekilde tarikatlar da öyle çok ayrıntı verilmiş ki anlatamam. Tarikatlara konusu ucundan kıyısından verilebilir. Çünkü çocuklar çok ilgilenmiyor bunlarla. Hele 12. sınıflarda zaten öğrenme çabasında öğrenci yok. Çok daha sıkıcı geliyor çocuklara...” (K57)

“Müfredat konuları genel olarak iyi. Fakat 12. sınıfın konuları bilgi ağırlıklı, sınava hazırlanan öğrenciler için gereğinden fazla detay verilmiş.” (K41)

“Bazı konular fazla ayrıntıya girerek asıl vermesi gereken mesajın alınmasını engelliyor.” (K36)

“9.sınıfın 1. Ünitesini akla vurgu yaptığı için özellikle önemsiyorum. Fakat mütevatir haber konusu çok rahatsız edici. Hadisleri eleyebilirsiniz dememek için 40 takla attırmışlar. Kabul edilir ya da edilmez ama tekrar

etmişler. Aslında çoğu öğretmen de müfredatı işlemiyor. Bunları es geçiyor.” (K50)

“Genel olarak iyi... Konu dağılımında 5. sınıftan 8’e güzel bir sıra takip edilmiş. Müfredattaki gereksiz konular ise sosyoloji, tarih ve diğer disiplinlere ait olan konuların DKAB müfredatına dahil edilmesi.” (K26)

“Dinler konusunu çıkarmaları iyi oldu çocuklar bu konuda fazla soru soruyorlar diye mi çıkardılar bilmiyorum. Alevilik konusu olmasın demiyorum fakat gereksiz kavramların içinde boğuluyor öğrenciler. Çünkü benim Alevi öğrencim yok. Çocuklar 7. sınıf mezhepler konusuna da çok yabancılar. Bir Ebu Hanife’nin adını defalarca soruyorlar unutup öğrenci. Yine biz çocukken ailemizden falan öğrenirdik. Bu konuları kavratmakta çok zorlanıyorum. (K54)

“Şu an için müfredat güzel lakin kültür konuları biraz daha azaltılıp öğrencileri ben zaten bunları biliyorum modundan çıkarmak gerektiğini düşünüyorum.” (K31)

“...9. sınıfta din kavramının tanımı kavramı içinde çocuk boğuluyor. Felsefi yönüne gerek yok ki. Konu Kur’an’a göre alınsa yeter...” (K52)

Yukarıdaki katılımcıların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde ünitelerde 5. sınıftan itibaren inanç, İbadet, Hz. Peygamber, Kur’an-ı Kerim ve din kültürü öğrenme alanlarının sınıflar arasında dengeli bir şekilde yer aldığı düşünülmektedir. Yine ünite sonlarında peygamber kıssalarının ve surelerin yer almasının da olumlu olduğu yorumu yapılmaktadır. Fakat bazı konuların gereğinden fazla ayrıntılı ele alınması, tekrar edilmesi, DKAB alanı dışında bırakılması gereken sosyal ve kültür bilgilerine yer verilmesi ve öğrencilerin ilgilenmedikleri konulara yer verilmesinin öğrenciyi yordugunu ve bu konuların öğrencide bıkkınlık oluşturduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda 5. sınıftaki “Allah inancı” konusunun soyut konularla başa çıkamayan çocuğa Allah’ın varlığını ispatlama çabası çocuklarda kafa karışıklığına yol açtığı, oysa bu yaş çocuğunun Allah’a zaten inandığı, ama dini merak ettiği ve ihtiyacı olan konunun dinin hayata bakan yönü olduğuna dikkat çekilmektedir. Aynı şekilde 7. sınıfta ele alınan mezhepler konusunda öğrencilerin zorlandıkları belirtilmektedir. Bir katılımcı ise (K54) tasavvufi yorumlar” ünitesinde yer alan Alevilik konusunun, sınıfta Alevi öğrenci olmadığı halde, gereğinden fazla ayrıntılı ele alındığı kavramlara çokça yer verildiği için öğrencinin düşüncesinde karmaşaya ve bıkkınlığa yol açtığını düşündüğünü söylemektedir 9. sınıfın 1. Ünitesinde yer alan Allah inancı konusunun üzerinde çok durulması ve bilgi çeşitlerinden “mütevâtir haber” konusunun da öğrenciyi aynı sonuca götürdüğü bu katılımcıların ifadeleri arasındadır. 12. sınıflarda yer alan diğer dinler konusunun ve tarikatlar konularının da aynı mantıkla ele alındığı zaten üniversite sınavına hazırlanan öğrencinin bunlarla ilgilenmek istenmediğinin dile getirildiği görülmektedir.

Müfredatın konularının öğrencilerin bilgi ve gelişim düzeylerine yani sınıflar bazına uygun dağıtılmadığı görüşünde olan katılımcıların görüşleri ise şöyledir:

“5. sınıf ilk ünite konuları çocukların anlamakta zorlandığı, sadece ezber yaparak geçmek zorunda oldukları bir ünite şeklinde. Bu ünite yaş grubu olarak biraz daha büyük sınıfların konularına dahil edilebilir. 7. sınıf müfredatını beğeniyor ve verimli buluyorum. Fakat son ünite olan mezhepler ünitesi kaldırılabilir. Ben anlatırken çocuklar kavrarken zorluk yaşayabiliyorlar.” (K38)

“Üç dört hafta bir ay Hac konusu vardı 8. Sınıfta. Bu konuyu 7. sınıfa getirdiler. Neden getirdiler onu da bilmiyorum. Fakat bu da çocukların seviyesine hitap etmiyor. Bence ilk kitapta yazılan esas alınıyor. O konular değiştiriliyor sürekli. Dediğim gibi samimiysiz hazırlanıyor bu konular. Konular çocukların gelişim özellikleri göz önüne alınarak yapılmıyor. Bu konuları hazırlayanların akademik bilgisi olan kimselerden de yararlanmaları lazım.” (K58)

“Müfredatta yer alan bazı konularda sınıflara göre yer değişikliği yapılması daha uygun olacaktır. Mesela 12. sınıf müfredatındaki günlük meseleler ile ilgili konuların 10. sınıf düzeyinde olmasının daha uygun olacağı kanaatindeyim.” (K34)

“Müfredatın din öğretimi ve eğitimi konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum. Bazı konular ise gereksiz, öğrenci seviyesine de uygun değil.” (K22)

“Bazı konuların sınıf bazında yerleri değişti. Mezhepler konusunun ortaokul kitaplarında yer alması bana çok gereksiz geliyor. Çocukların bilgi birikimleri bunu anlayabilecek kapasitede değil. Lisede görev yapmış birisi olarak söylüyorum 11.sınıfta bu konuyu işledim onlar bile zor algılıyor...” (K23)

“...7. sınıf mezhepler konusu biraz daha sadeleştirilmeli. İtikadi ve ameli mezhepleri detaylı bir şekilde anlatmanın hiç gereği yok. Konu çocuklar için zaten ağır. Genel olarak Hanefi mezhebinin görüşlerinin neler olduğu üzerinde durulması gerekir. Bu, bölgelere göre farklılık gösterebilir...” (K29)

“...Açıkçası anlatıma dayalı bir dersin çok fazla soyut konularla doldurulması bizi zorluyor.” (K25)

“...7. sınıfların Hac ünitesini ve son ünitesini öğrencilerin yaşlarına göre oldukça ağır buluyorum.” (K13)

DKAB müfredatının konularına öğrencinin bilgi ve gelişim düzeyine uygun sınıflarda yer verilmediğini belirten katılımcıların görüşleri incelendiğinde inanç ibadet ve ahlak konularına sınıflar bazında eşit ve öğrenci seviyesine uygun bir şekilde yer verilmediğini zikrettikleri görülmektedir. 5. sınıfta öğrencinin bazı kavramları anlamadan ezberlemek durumunda kaldığının gözlemlendiği belirtilirken, 7. sınıfta ise itikadi ve ameli mezhepler konusunu detaylı bir şekilde anlatmanın gerekli olmadığı mezhepler ünitesinin öğrencinin anlayabileceği şekilde sadeleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Konunun lisede bile anlaşılamadığı, bölgede yaygın olarak benimsenen Hanefi mezhebinin görüşlerine yer verilmesinin yeterli olacağının

belirtildiği de görülmektedir. Ayrıca bu konunun bölgelere göre değişiklik gösterebileceği de ifade edilenler arasındadır.

Katılımcılar tarafından anlatım metoduyla işlenen bir derste soyut konuların ağırlıkta olmasının öğretmeni de zora soktuğu belirtilmektedir. 9. sınıfta itikadi konular ağırlıkta iken 10. ve 11. sınıflarda ibadet konularının yoğunlukta olduğu, oysa bu konulara her sınıfta dengeli bir şekilde yer verilmesinin gerekliliğine işaret edilmektedir. Sahabe hayatları, ayet ve surelerin anlaşılmasına yönelik konulara yer verilmesinin ise isabetli olduğuna hatta bu konunun daha geniş ele alınmasının gerekli olduğu düşüncesine yer verildiği görülmektedir.

Müfredatın öğrencilerin bugünkü ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşünde olan katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Gerçekten ihtiyaca göre mi değişiyor bu konuları irdelemek gerekiyor. 12. sınıftaki konular çok cazip gelmiyor çocuklara sırf kavram, sırf ezber ve isim. Bana göre bakanlık çocukların ihtiyaç duydukları konuları cevaplayabilecek şekilde bir düzenlemeye gitse daha sağlıklı bir sonuç ortaya çıkacak.” (K55)

“...Günümüz dini meseleler ve çözümü konuları her sınıf kademesinde olmalı öğrenci düzeyine göre. Çocukların ihtiyaç duyduğu dini meseleler sık karşılaşılan örneklerle daha fazla desteklenmeli... Genel olarak konuların ünite dağılımları kontrol edilmeli, ihtiyaç durumuna göre belirlenmelidir.” (K11)

“Şu anda müfredatın konuları çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenlenmemiş. Güncel değil sadece anlatılıyor güncel hayata uygulanabilirliği yok.” (K62)

“Din bilim ilişkisi diye bir ünitenin olması gerekiyor. Din ve bilimin barıştırılması, din ve bilimin uyumlu olduğu evrenin tümüne Allah’ın hâkim olduğunun bilincine ulaşmaları lazım öğrencilerin.” (K52)

Müfredatın öğrencilerin ihtiyaçlarına ve bugünün problemlerine çözüm sunabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini dile getiren katılımcıların görüşlerinde öne çıkan hususlar şu şekildedir: 12. sınıfta yer alan konuların kavram ağırlıklı ve ezber gerektiren konular olduğu, aslında dini meseleler ve çözümlerinin yer aldığı konuların, sık kullanılan örneklerle her sınıf kademesinde yer alması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Dinin bilimle çatışmadığını, Allah’ın doğa yasalarına da hâkim olduğu bilincinin öğrencilerde oluşturulacak şekilde konulara yer verilmesi gerektiği ilave edilmektedir.

Katılımcılar DKAB müfredatında tespit ettikleri sorunları ve eksiklikleri de şu şekilde dile getirmektedirler:

“5. sınıflar için ilk üniteye tekrar imanın şartları, İslam’ın şartları gibi temel bilgilerin eklenmesi, Ef’al-i mükellefin konusunun daha kapsamlı hatta bir

konu başlığı altında anlatılması lazım. Ramazan ayı ve oruç ibadeti konusuna da hicri aylarla ilgili bilgilerin eklenmesi yararlı olurdu.” (K29)

“İbadet ve ahlak konularına düzenli yer verilmemiş. Ağırlıklı olarak her sınıfta uygun biçimde yer verilebilseydi müfredat uygun olurdu.” (K37)

“DKAB müfredatları daha da seyretilmiş fakat eksikleri var. Lise müfredatında 9. sınıflarda itikadi konuların ağırlıkta olması, 10 ve 11. sınıflarda ibadet konularının yoğun olarak yer alması gerektiğini düşünüyoruz.” (K18)

“...Ders kitaplarına sahabe hayatlarının ayetlerin surelerin anlaşılmasına yönelik konuların eklenmesi hoşuma gitti. Fakat bu konunun çok uzun ele alınması, değerlendirilmesi gereken bir husus.” (K23)

“...Ayrıca kitaplarda biraz daha etkinlik ya da konu kavrama testleri olması gerekiyor.” (K40)

Bazı katılımcılar da müfredattaki diğer problemlerin yanında özellikle namaz konusundaki eksiklere değinmektedir. Bu katılımcılar namaz konusunun bir üniteyle öğrencilere öğretilemediğini, namazın çocuklar tarafından anlaşılamadığını düşünmektedirler. Bunun için namaz konusuna birden fazla sınıf kademesinde ve üniteye yer verilmesinin konunun öğrenilmesi için gerekli olduğunu belirtmektedirler:

“8. sınıfta doğru dürüst konu yok evrenin yasaları falan gibi konular var gerçi hac konusu 7. sınıflara alındı. Fakat o üniteye de çok fazla kavram var. Bu ünitenin sınavda çıkmaması iyi oldu. Bunun yerine namaz konusuna daha fazla yer verilebilirdi.” (K54)

“Namaz konusu 5. sınıfta gündeme gelmeli. 6. sınıfta 2. üniteye var ama yüzeysel anlatılıyor zaten zaman yetmiyor.” (K28)

“Konu çok, konuların iki saatte anlatılması gerekiyor süre yetmiyor Allah’a iman anlatılmış 5’lerde. Namaz konusunun da anlatılması gerekiyor. Abdestin konusunun 5. sınıfta halledilmesi gerekiyor. Fakat namaz toptan 6. sınıfa kalıyor. Bütün namazların şartları, kılınışı vesaire iki saatte öğretilmesi mümkün değil.” (K53)

“6. sınıflar için namaz ibadeti ünitesinin daha çok zaman verilerek sadece bu sınıfta değil diğer sınıflara da eklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerimize uygulama konusunda her sınıfta anlatmaya çalışırsak, sürekli hatırlatırsak, namaz kılma alışkanlığı kazandırabileceğimizi düşünmekteyim.” (K29)

Müfredatın eksiklerini ifade eden, konuların sınıflara dağılımındaki sorunlara ve düzeltilmesi gereken hususlara işaret eden katılımcıların görüşleri birlikte değerlendirmeye alındığında, katılımcıların tespitlerinde öne çıkan hususlar şu şekilde sıralanabilir: 5. sınıflarda iman ve İslam’ın şartlarına yer verilmesinin ef’al-i mükellefin konusuna ayrıca yer verilmesinin, hicri aylarla ilgili bilgi verilmesinin gerektiği üzerinde durulmaktadır. Üniteye Ramazan ayı ve oruç konusuna hicri aylar bilgisinin de eklenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır

6. sınıfta bir üniteye yer verilen namaz konusuna yüzeysel olarak yer verildiği, iki saatlik bir derste namazın hazırlıkları, şartları kılınışı ve namaz çeşitlerinin

öğretilmesi mümkün olmadığı düşünülmektedir. Namaz konusuna 5. sınıfta yer vermeye başlanması, özellikle abdest konusunun 5. sınıfta öğretilmesinin namazın öğrenilmesine önemli katkısı olacağı kanısı dile getirilmektedir. Namaz konusuna 6. sınıfta ağırlıklı olarak yer vermekle birlikte namazın uygulanması konusuna diğer sınıflarda da yer verilerek pekiştirilmesi, namazın sürekli gündemde tutularak çocuğa namaz kılma alışkanlığı edindirilmesinin de mümkün olabileceği belirtilmektedir.

7. sınıfta namaz konusunun tekrar edilmesi, ünitelerin sadeleştirilmesi, mezhepler ünitesinin sadeleştirilerek mezheplerin bölgenin mezhebi özelliklerine göre ele alınması gerektiği ifade edilmektedir.

Ağır konuların öğrencinin yorulduğu ve gevşediği son ünitelere kalmaması gerektiğini söyleyen katılımcılar da bunu şu şekilde ifade etmektedir:

“10. sınıftaki mezhepler konusuna tam çocukların gevşediği tatile doğru yer verilmiş. Bu konunun anlaşılması için başka bir yere alınması lazım. Bir de konular öğretmene yol gösterecek şekilde detaylandırılabilse daha iyi olacak...” (K56)

“10. sınıf müfredatında yer alan itikadi yorumlar ünitesinin son ünite olması konuya yeterince zaman ayrılmasını engelliyor. Daha başlarda ele alınabilir. 9. sınıf son ünitesi olan gönül coğrafyamız da 10.sınıfta ele alınabilir.” (K44)

“Lise düzeyinde Dünya Dinleri konusu parça parça ve özellikle son ünitelerde kaldığı için öğrenci açısından verimli olmuyor. Önceki müfredatta ilahi dinler, uzak doğu, Çin dinleri gibi hepsi bir üniteydi...10. sınıf mezhepler konusunun sınıf seviyesinin ilk ünitelerinde yer alması daha iyi olacaktır.” (K11)

Katılımcılar tarafından ağır olarak tabir edilen konulara öğrencilerin yorulup gevşediği dönem sonu ünitelerinde yer verildiği, bu konuların yeterince üzerinde durulamadığı, konunun sağlıklı bir şekilde anlaşılamadığı, konunun daha kaliteli öğrenilmesinin sınıfların ilk ünitelerde yer almasına bağlı olduğu belirtilmektedir. İlahi dinler, Hint dinleri, Çin dinleri, itikadi yorumlar, mezhepler ve tasavvufi yorumlar gibi konular olduğu, bahsi geçen bu konular işlenirken içeriğin öğretmene yol gösterecek şekilde düzenlenmesinin de gerektiği üzerinde durulmaktadır. Daha fazla etkinlik ve konu kavrama testlerine yer verilmesinin daha faydalı olacağı da görüşler arasındadır.

3.2.3. DKAB Dersinin Süresi Uygulama Gerektiren Konuların Öğretime Konu Edilebilmesi ve Bu Uygulamaların Öğrenci Üzerinde Etkisi ile İlgili Görüşler

Tablo 10: DKAB Dersinin Süresi ve Uygulama Gerektiren Konularla İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
DKAB Dersinin süresi ve uygulama	Dersin süresi ve uygulama gerektiren konuların öğretime konu edilebilmesi	-Yoğun konular -Süre -Mekân -Bölgenin dini yapısı -Veli profili -Görsel işitsel imkanlar -Teknoloji -Altyapı
	Uygulamaların öğrenci üzerinde etkisi	-Kalıcı, öğrenme -İlgi -Dikkat -Motivasyon -Eğlence -Etkili öğrenme

Dersin süresinin, uygulama gerektiren konuların öğretime konu edilebilmesi ve bu uygulamaların öğrenci üzerinde etkisi ile ilgili soruya cevap veren katılımcıların bazıları (K12, K15, K16, K20, K21, K23, K26, K28, K30, K31, K39, K41, K44, K45, K60, K61, K62) uygulama gerektiren durumlarda dersin süresinin uygulama için yeterli olduğunu belirtmektedir Uygulama yaptıklarında ise uygulamanın öğrenme üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Ders süremiz yeterli. İbadet ve etkinlikleri uygulamalı olarak yaptığımızda ve özellikle mekân değişikliği yaparak ders işlediğimizde çocuklarda olumlu etkileri oluyor. Hem daha akılda kalıcı hem de daha uygulanabilir hale geliyor. Çocukların derse ilgisi artıyor.” (K41)

“Ders süresi konusunda sıkıntı yaşamıyorum. Bence yeterli. Uygulamalı öğretim yapmaya elverişli bir okulda çalışıyorum. Yeterli imkânlarımız var ve bu imkânları kullanma konusunda sıkıntı yaşamıyorum. Uygulamalı öğretim metodu öğrencilerin hızlı ve kalıcı öğrenmesini sağlıyor. Uygulamalı derslerde

çocukların dikkati daha fazla yoğunlaşıyor. Ders gerçekten verimli oluyor.” (K28)

“Evet dersin süresi uygulama yapmak için yeterli oluyor. 6. sınıflarda namaz ünitesini işlerken öğrencileri en yakın camiye götürüyoruz, namaz kılıyoruz, caminin bölümlerini uygulamalı olarak gösteriyoruz.” (K12)

“Uygulamalı derslerin öğrenci üzerindeki etkisi nasıl oluyor derken namazların kılınışını mescitlerimizde yapıyoruz. Sınıf ortamından çıkarak dersi işlemek, bir kalıba bağlı kalmamak öğrencilerin de hoşuna gidiyor. Uygulayarak öğrendikleri için unutmaları da söz konusu olmuyor.” (K23)

“Namaz, oruç, hac gibi konularda uygulamalar yapabiliyoruz. Fakat cenaze yıkama vb. konulardan çocuklar korkuyorlar. Ama bu da hayatın gerçeği aslında yapılması gerekir. Uyguladığımız zaman örneğin namaz ailede de olması gerekir sınıfta okulların mescitleri var uyguluyoruz. Kaidelerini anlattığımız zaman arkasına bakanlar falan bakmamaya başlıyorlar. Yani uygulama anlatımdan daha etkili.” (K42)

“Ders süremiz yeterli. Uygulamalı olarak bu yıl çok az ders işleyebildim. Yüz yüze eğitiminde kısıtlı olması sebebiyle. İbadet ve etkinlikleri uygulamalı olarak yaptığımızda ve özellikle mekân değişikliği yaparak ders işlediğimizde çocuklarda olumlu etkileri oluyor. Hem daha akılda kalıcı hem de daha uygulanabilir hale geliyor. Çocukların derse ilgisi artıyor. Kısacası canları sıkılmadan ders işlemiş oluyorlar.” (K38)

Katılımcıların söylediklerinde görüldüğü üzere bazı katılımcılar DKAB dersinde etkinlikleri yapmak için dersin süresinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bu katılımcılar ibadetler, namaz ve camiye tanıma gibi uygulama gerektiren konuları uygulama imkânı bulabildiklerini, uygulamalı eğitim yaptıklarında öğrencinin konuyu öğrenmesi ve içselleştirmesi üzerinde uygulamanın müspet etki oluşturduğunu belirtmektedirler. Bilimsel araştırmaların da öngördüğü gibi birden fazla duyu organının öğretimde aktif halde bulunmasının kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirmede, sadece okuyarak, dinleyerek vb. öğrenmeden, daha etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bazı katılımcılar da dersin süresi yeterli olsa da farklı nedenlerden dolayı uygulama gerektiren kazanımlar için sınırlı bir şekilde uygulama yapabildiklerini ya da uygulama yapamadıklarını ifade etmektedirler. Bu katılımcıların söyledikleri şu şekildedir:

“Ders süresi konular için yeterli oluyor. Fakat bazı yetersizliklerden dolayı uygulamalı öğretme imkânı ne yazık ki olmuyor.” (K35)

“Müfredat, plan çerçevesinde ele alındığında süre yeterli olur. Eğer uygulama yapılırsa uygulama etkili de oluyor. Ama öğrenci sayısı ve okulun imkanları her zaman uygulamaya izin vermiyor. Teknolojik imkanlar ve görsel işitsel imkanlar kısıtlı. Biz bu eksiklikleri etkileşimli tahta gibi imkanlarla telafi etmeye çalışıyoruz. Ben kendi adıma, öğrenciler için daha etkili olduğu için, aktif, dikkat çekici görsellerle, videolarla ve etkileşimli verilerle öğretimi daha da etkili

hale getirmeye gayret ediyorum. Ağır ve pasif olanları kullanmamaya çalışıyorum.” (K11)

“Benim çalıştığım fen lisesinde dersane mantığı ile çalışıyoruz etkinlik falan uygulanmıyor.” (K50)

“Süre yeterli oluyor iki saat DKAB dersi süresi ideal. Süre daha fazla olursa bıkkınlık olur. Zaten sınıflar kalabalık olduğu için uygulama sınırlı oluyor.” (K60)

“Uygulanması için altyapı lazım. Maalesef DKAB dersi bir matematik, fizik gibi görülmediği için şartlar size uygulama imkânı da vermiyor. Örneğin bir mescide götürüp namaz kıldırırsanız çok sorun yaşarsınız. İmam Hatip Lisesi olmadığı sürece tepki çekersiniz.” (K57)

DKAB dersinin süresi konuların uygulanması için yeterli olsa da farklı problemler nedeniyle sınırlı uygulama yapabildikleri ya da uygulama yapamadıklarını ifade eden katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde müfredatın belli bir plan çerçevesinde kullanıldığında dersin süresinin uygulama için yeterli olduğunu hatta daha fazla olması durumunda öğrencide bıkkınlık oluşturabileceğini belirttikleri görülmektedir. Uygulama yapılabildiği takdirde uygulamanın konunun öğrenilmesine katkıda bulunduğu da ifadelerde belirtilenler arasındadır. Uygulama yapmak için ise öncelikle uygulamaya uygun altyapının teknolojik, görsel ve işitsel imkanların olması gerektiği ifade edilmektedir. Fakat DKAB dersi pozitif bilimleri içeren dersler gibi görülmediği için uygulama imkanlarının da sağlanamadığı, örneğin namaz için uygun mekan olsa bile öğrencileri mescide götürmeleri durumunda İmam Hatip Ortaokulu olmadığı sürece sorun yaşanabildiği de bu ifadeler arasındadır. Katılımcıların belirttiğine göre uygulamayı kısıtlayan nedenlerden birisi de sınıfların kalabalık olmasıdır. Fen lisesi gibi akademik öğrenime yönelik derslerinin ağırlıkta olduğu okullarda ise derslerin dersanelerde olduğu gibi sadece bilgi verme ağırlıklı olması, bu kurumlarda uygulamanın yapılamamasıdır.

Bazı katılımcılar da bölgenin ideolojisi ve din anlayışı nedeniyle uygulamaya konu olması gereken ders konularının uygulamasını gerçekleştiremediklerini bu konuda sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir:

“Zaman iyi yönetilirse dersin süresi yetiyor. Fakat uygulama konusu biraz sıkıntılı. Bulduğum ilde veliler genelde çocuklarının namaz gibi faaliyetleri öğrenmesini istemiyorlar. Bir zamanlar çalıştığım bir okulda öğrenciye sıranın üstünde namaz gösterdim şikâyet oldu. Fakat İmam Hatip Ortaokulunda mescide götürüp bir iki defa uygulama yaptırıyorduk.” (K48)

“Benim çalıştığım okulda ve bölgede veli profilimizin dini duyarlılığı zayıf. Okulun idaresi şikâyet olur diye dini uygulamalara izin vermiyor. Benim başıma gelmedi fakat arkadaşlar “namaz kılmayı uygulamalı olarak gösterdiğim için veliler şikâyet etti” dedi. (K8)

Bazı katılımcılar bölgenin dini duyarlılığının zayıf olması DKAB dersine ideolojik yaklaşım nedeniyle ders süresinin uygulama yapmak için yeterli olsa da bazı velilerin namaz kılınması gibi ibadetlere sıcak bakmadığı, uygulama yapıldığı takdirde bu davranışın veliler tarafından şikâyet konusu yapılabildiğini belirtmektedirler. Okul idarelerinin de bu tür gelişmeleri önlemek için uygulamaya konu olması gereken namaz gibi ibadetlerin uygulanmasının yapılmasına müsaade etmediğini ifade etmektedirler. İmam Hatip Ortaokulunda çalışan öğretmenler ise senede bir iki defa öğrencileri mescide götürüp namaz ibadetinin uygulamasını yaptırma imkânı bulduklarını belirtmektedirler.

Bazı katılımcılar ise uygulamaya konu edilmesi gereken konular için diğer konuların süresinden almak suretiyle uygulama yapabildiklerini dile getirmektedir.

“Bu durum namaz için geçerli. Ben namazı anlatırken diğer ders ve konularımdan çalıp, bina ve ortam müsaitse, mescide öğrencileri götürüp abdesti ve temel namazları uygulamalı gösteriyorum. Öğrenci bu şekilde işlenen dersi hem ortam değişikliği hem hatalarını görerek öğrenme hem de birbirleriyle iletişime geçip eğlenerek öğrenme açısından unutmuyor. Hatta namaz dışındaki derslerde de öğrenciler mescide gidip dersi orada işleyelim diyorlar. Ama mümkün olmuyor tabi ki. Hele bir de güzel sesle Kur'an okunması olursa daha çok etkileniyorlar.” (K1)

“Süre uygulama için yetmiyor. Seçmeli derslerden temel dini bilgilerden biraz alıyorum Kurandan almıyorum 8'lerde de seçmeli derslerden alıyorum bir saatinde ders, bir saatinde de LYS ye yönelik çalışıyoruz. Geçen yıllarda ezberlemeleri gereken bütün surelerinin ezberini alıyordum. Son bir iki senedir alamıyorum. Dur, sus derken zaman bitiyor. Nesilden de kaynaklanıyor.” (K54)

“Süre kesinlikle yeterli değil. Bazen seçmeli dersleri de bu ders için kullanıyoruz uygun olmasa da. Ben istiyorum ki müfredattan önde olayım fotokopi çektirerek ne kadar öğrenmişler dönüt almak istiyorum fakat yetişmiyor eve ödev olarak veriyorum. Etkinlik yaptığımızda ise daha iyi öğreniyorlar.” (K51)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde öncelikle uygulamaya konu olması gereken konudan namazı anladıkları görülmektedir. DKAB ders süresinin uygulamalar için aslında yeterli olmadığı hatta dersten dönüt almak ve dersi pekiştirmek için yapmak istediği etkinlikleri de bu süre içinde yapamadığını belirttikleri görülmektedir. Uygulamaya konu olması gereken konuları uygulayabilmek için diğer konular için ayrılan sürelerden ve seçmeli din dersleri denilen derslerin süresinden almak suretiyle bu uygulamayı yaptırabildiklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerle mescitte yapılan abdest, namaz gibi uygulamaların ve

Kur'an okumanın öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar bu şekilde öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini, ortam değişikliği ve birbirleriyle iletişim kurmanın öğrenciyi müspet yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Bazı katılımcılar ise bu uygulamaları öğrenciye ev ödevi şeklinde verdiklerini söylemektedirler.

DKAB ders müfredatında uygulamaya konu edilmesi gereken konuların uygulanabilmesi için iki saatlik ders süresinin yeterli olmadığını belirten katılımcıların (K2, K6, K7, K10, K14, K22, K29, K36, K37, K40, K49, K51, K55) bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Ortaokulda ibadetler konusu ayrıntılı olarak işleniyor ama dersimizin iki saat olması nedeniyle hem teorik hem de pratik yönü üzerinde yeterince durulamıyor. Zaman ve mekân sıkıntısı oluyor mekân sıkıntısında prosedür belki aşılabilir fakat ibadetlerin uygulama kısımlarına öğrenci velileri ve diğer öğretmen arkadaşlarımız olumsuz yaklaşıyorlar. Ama zaman sıkıntısı daha büyük etken oluyor.” (K6)

“Yeterli değil iki ders saati buna yetmiyor. Okullarda çok sayıda ders görüyor çocuklar. Bunun bir plan ve amaç doğrultusunda oluşturulması lazım. Hem resim, müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar gibi alanlarda çocuğun kendini geliştirebilecek alanlar oluşturulabilir hem de akademik dersler daha planlı programlı bir sistemle oluşturulabilir. Konuları teorik olarak işlemek için süre yetiyor. Fakat benim istediğim dersin sosyal bir ders olması. Ders dışında da öğrencinin dünyasına girebileceğimiz bir ders olması.” (K2)

“Dersin süresi genel olarak yeterli sadece 6. sınıftaki Namaz ünitesinde uygulama gerekli olduğu için süre yetersiz geliyor. Bir de seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilerle tek tek ilgilenmek gerekiyor. Uygulamalı dersler daha kalıcı ve pratik oluyor fakat süre yetmiyor.” (K40)

“Çok zor imkânsız yetişmiyor iki saatte kesinlikle yetişmiyor Biz İHO olduğumuz için namazdan 50 puan soracağım diyorum seçmeli dersler falan var. Normal okullarda farzlar, vacipler namazı bozan durumlar örneğin namazın kılınışı kısacası bütün yönleri sehiv secdesi vb. mümkün değil yetişmez. Ancak namazın rekatları falan ancak namazı kılacak kadar çok genel şeyler uygulanabiliyor.” (K53)

“Bazı konuların içine derinlemesine giremiyoruz zaman kısıtlamasından dolayı. Önceki yıllarda bir saate göre iki saat daha iyi oldu. Gerçi bizim dersler 5 saatte olsa ucu açık konular. Tabi bu karşılıklı öğrencinin de ilgisi olursa.” (K55)

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim için verilen 30 dakikalık ders süresinin hiçbir şeye yetmediği derslerin verimsiz geçtiğini söyleyen, bu dönemi değerlendiren katılımcılar ise:

“Özellikle namaz hac ünitesi gibi konularda uygulama için süre yeterli olmuyor. Bu konularda süre birkaç saat daha artırılabilir. Bazı konularda etkinlikler yetişmiyor. Ama uygulama ve etkinlik yapılabilirse faydalı oluyor. Asıl sıkıntı uzaktan eğitimde. 30 dakikanın yarısı internete bağlandı bağlanmadı

sorunlarıyla geçiyor. Elektrik kesiliyor, öğrenci sonradan derse giriyor, dersi özetlememi istiyor. Yine bazı evler sobalı bütün aile aynı odada, aile bireyleri farklı şeyler yapıyorlar, biz ders işlemeye çalışıyoruz. Tabii ki çocuğun ilgisi dağılıyor. Zaten çocuğun dersi ne kadar dinlediği de tartışılır.” (K7)

“Ders süresi yetersiz. Uygulamalı dersleri pandemiden dolayı yüz yüze veremiyoruz. Bu da öğrenimdeki kaliteyi düşürüyor. Uygulamalı derslerde öğrenciler tüm duyu organlarını işin içine kattıklarından dolayı öğrenme daha fazla gerçekleşiyor. Bu da öğrencinin motivasyonunu yükseltiyor.” (K14)

Katılımcılardan önemli bir kısmının DKAB ders müfredatında uygulamaya konu edilmesi gereken konuların uygulanabilmesi için DKAB dersinin süresini yeterli bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar DKAB dersinin süresinin teorik olarak dersi işlemek için yeterli olduğunu fakat namaz ve Kur'an dersi için zaman, mekân, prosedür, öğrenci velileri ve öğretmen arkadaşların olumsuz yaklaşımlarının dersleri olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Sıkıntıların en önemlisinin ise ders süresinin yeterli olmaması olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu süre için de İHO değilse ancak namazın çok genel özelliklerinin işlenebildiğini belirtmektedirler. Önceki yıllarda bir saat olan DKAB ders süresine göre iki saatin daha iyi olduğu fakat namaz, hac gibi üniteler için sürenin bir saat daha artırılmasının faydalı olacağı da bu ifadelerdendir.

Ayrıca geçtiğimiz Covid 19 pandemisi dönemindeki ders sürecini değerlendiren bazı katılımcılar bu dönemde online olarak bir ders için ayrılan 30 dakikalık ders süresinin ders anlatmaya dahi yetmediğini, teknolojik sorunlar ve öğrencinin bulunduğu ortam şartlarının dersi etkilediği üzerinde durmaktadırlar. Öğrencinin derse ilgisizliği gibi nedenlerin de süre sıkıntısına eklendiğinde öğrenimdeki kalitenin düştüğünü belirtmektedirler.

3.2.4. Örgün Din Öğretiminin Fiziki ve Teknolojik Kaynakları ile İlgili Görüşler

Tablo 11: Örgün Din Öğretiminin Fiziki ve Teknolojik Kaynakları ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
		-Etkileşimli tahta -Mescit -Abdesthane

Örgün din öğretiminin kaynakları	Örgün din öğretiminin fiziki ve teknolojik kaynakları	-Film -Video -Camii -Maket -3D -Resim -Tarih şeridi
	Örgün din öğretiminin fiziki ve teknolojik kaynakları ile ilgili sorunlar	-Fiziki mekân -Kurumlar -EBA -Teknoloji -İçerik -Materyal -Din öğretimi siteleri -Erişim -Telif -Kota -Reklamlar

Örgün din öğretiminin fiziki ve teknolojik kaynakları yeterli mi? Bu konudaki sorunlar nelerdir? Sorusuna, katılımcıların önemli bir kısmı (K2, K6, K7, K9, K13, K19, K20, K25, K26, K28, K29, K30, K32, K46, K47, K48, K49, K52, K53, K54, K55, K60, K61) çalıştıkları okulun fiziki ve teknolojik kaynaklarının yeterli olduğunu belirtmektedirler. Kastedilen bu fiziki ve teknolojik kaynakların sınıflardaki etkileşimli tahtalar olduğu belirtilmektedir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Benim çalıştığım okulda teknolojik kaynaklar yeterli. Bizim dersimizle ilgili özellikle sosyal medyada bol kaynak ve materyal mevcut. Ben bu kaynaklardan çok faydalandım hem de çok faydasını gördüm. Bu uygulamalar hem öğretmeni biraz rahatlatıyor hem de dersi monotonluktan kurtarıyor. Bu dokümanlar için etkileşimli tahtadan başka bir şeye ihtiyaç da yok. Hazırlayanlardan Allah razı olsun.” (K6)

“Bizim okulumuz için yeterli. Önceden köyde çalışırken bazı ibadetleri vb. çocuklara gösterebilmek için yanımda maketler taşıyordum. Etkileşimli tahta bu tür problemleri çözdü.” (K9)

“Değerlerin anlatıldığı konular için Fatih projesi kapsamında okullara gönderilen akıllı tahtalar muhteşem bir fırsat oluşturdu. Değerlerimizle ilgili kısa filmler videolar dersin daha kalıcı olmasını sağladı. Fiziki anlamda namaz konusunu uygulamak için abdesthane ve mescit gibi uygulama alanı var. Cami ziyareti ile bunu gerçekleştirebiliyoruz.” (K29)

“Bizim okulumuz için yeterli. Etkileşimli tahtalarımız var birçok uygulamayı oradan yapabiliyoruz. İdareimiz de yardımcı oluyor. Uygulamalar için ortam ve kaynak sağlamaya çalışıyor.” (K7)

“İmam-hatip ortaokulu olması dolayısıyla mescit gibi alanlarımız var. Akıllı tahta vb. kaynaklara da sahibiz.” (K25)

“Fiziki ve teknolojik kaynaklar oldukça fazla. Üstelik bu branş ile ilgili. Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün hazırlamış olduğu portallar mevcut. Buralara bakmakta fayda var.” (K34)

Katılımcıların ifadelerinde de olduğu gibi il ve ilçe merkezlerinin hemen hemen hepsinde mevcut olan etkileşimli tahtaların örgün din öğretimi için en önemli imkân olduğu kabul görmektedir. Değerlerle ilgili sosyal medyada yer alan video, film gibi dokümanların ve DÖGEM’in hazırladığı etkinlik ve materyallerin DKAB dersi için yararlı olduğu, bunları ders için kullanmanın dersi monotonluktan kurtardığı ve öğretmeni bir nebze olsun rahatlatığı belirtilmektedir. Fiziki imkanlar olarak ibadetlerin uygulamalı olarak öğretilmesi için mescit, abdesthane ve camiinin kullanılabilmesi de ifade edilmektedir.

Örgün din öğretiminin fiziki ve teknolojik kaynaklarının yeterli olmadığını düşünen katılımcılardan bazıları (K5, K10, K12, K13, K14, K15, K18, K29, K35, K36, K37, K62) bu eksiklikleri şu şekilde ifade etmektedir:

“Örgün din öğretiminin fiziki ve teknolojik imkanları sınırlıdır. DKAB öğretmenleri de psikolojik baskı altındadır. %98’i Müslüman olan bir ülkede, DKAB öğretmenleri uygulamalı bir proje yapmak istese, bir grup öğrenciyi camiye götürse hemen ertesi gün gazete manşetlerine haber olabilmektedir. Bu durum da DKAB öğretmenlerini okula hapsetmiştir. Bir matematik öğretmeni 3-5 tane farklı kaynak aldırıldığı zaman göze batmamakta, ancak bir DKAB öğretmeni İslam İlmihalini kaynak olarak aldırarak istese, hemen itiraz edilmektedir.” (K18)

“Örgün din öğretiminde fiziki yetersizlik okulların fiziki yapısından kaynaklanıyor. Bu yetersizlik dersliklerin yetersizliğidir. Yeni yapılan okullarda derslikler yeterli olsa da her okulda branş dersleri için din kültürü ahlak bilgisi dersliği, fen bilgisi dersliği gibi mekanlardan eski okullar yoksun bulunuyor. Okullarda akıllı tahtalar, bilgisayar sınıfları varsa dijital ortamda birçok materyal bulunabiliyor. Bu açıdan EBA işe yarıyor.” (K129)

“Yeterli değil okulda kullanabileceğimiz mescit genelde binaların en kötü yeri oluyor. Ayrıca okulda öğrencileri kutsal mekanlarda hissettirecek panorama-simülasyon gibi imkanların olması zaten hayal.” (K37)

“Okulun fiziki imkanları yetersiz. Tam gün eğitim için yeterli olmadığı halde ikili öğretimden, bazı olaylar nedeniyle, tam gün öğretime geçtik. Örneğin okulda mescidimiz yok. Çok küçük depo gibi kullanılan bir yer mescit yapılmış. Öğrencileri oraya götürmek mümkün değil...” (K62)

“Ne yazık ki değil. Okullarda mescitlerin daha uygun olsaydı uygulamalı öğretim yapmayı sağlayabilirdi. Fakat mescit bulunmadığı için bunu yapamıyoruz. Ya da izleme yoluyla öğretme olsaydı bu eksiklik yine bir nebze giderilebilirdi. Fakat teknolojik yönden ne yazık ki bu da elverişsiz.” (K35)

“Dini hikayelerin ya da değerlerimizi anlatan eserlerde yoksunluk çekmekteyiz. Almaya kalksak maddi olarak imkân olarak da imkânımız yok.” K29

“Benim çalıştığım okulda yeterli değil. Örneğin etkileşimli tahtalarımız yok. Derse faydası olacak pek çok kaynak ve doküman var ama yararlanamıyoruz.” (K5)

Örgün din öğretiminde fiziki ve teknolojik imkanların yetersiz olduğunu ifade eden katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde öncelikle okulların fiziki teknolojik altyapısının yetersiz olmasından şikâyet edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından, fiziki altyapının elverişsiz olması nedeniyle okullarda din öğretiminde teorik olarak anlatılanları uygulamak için mescitlere yer ayrılmadığı ya da sağlıklı elverişsiz ve bir sınıfın öğrencileri için yetersiz olan mescitlere yer verilebildiği belirtilmektedir. Belirtilen bir diğer fiziki ve teknolojik eksiklik ise bazı okullarda etkileşimli tahtanın olmamasıdır. Bu eksiklik din öğretiminde kullanılabilecek mevcut materyal olsa da bunun öğretmenler tarafından derste kullanılmasını engellemektedir.

Bazı katılımcılar da okullarda fiziki ve teknolojik imkanlar mevcut olduğu halde bunların derste kullanılabilecek, yeterli fayda sağlayacak şekilde düzenlenmediğini, bu imkanların içinin doldurulmadığını belirtmektedirler:

“Fiziki ve teknolojik imkanlar yeterince var bence. Fakat bunların içi doldurulmamış. EBA uygulamasını devreye sokanlar da bu işe ehil değil. Yeterli materyal yok. Sosyal medyaya ulaşmak ise MEB tarafından sınırlandırılmış. MEB onaylı olmayan kaynakları kullanmaya çekiniyoruz...” (K8)

“Orta öğretimin teknolojik devlet altyapısı olan EBA’da konu ve sınıflandırma açısından çok fazla DKAB verisi yok, öğretmenlerin de telif, montaj, video teknik bilgisi olmaması nedeniyle, video yüklemenin zor bir süreç olması ya da çok zaman alması nedeniyle öğretmenler tarafından EBA’ya veri yüklemeye rağbet edilmiyor. İnternet ortamından dağınık bir şekilde sınırlı da olsa, istenirse bazı kaynaklar bulunabiliyor, ama klasik eğitimin rahatına kaptıran bazı öğretmenler anlatım yolunun dışına çıkmıyor. İzzet Eker, din dersi sitesi, özel şahıs siteleri, “dkab.gov. tr”, “dkab.eba.gov. tr” gibi sitelerden dokümanlar, bazı veriler indirilebiliyor. Öğrencilerin dikkatini çekmek için bulunabilirse üç boyutlu grafikler, görsel ve işitsel zenginliği olan videolar, konu ile alakalı yakın çevrelerinde olan görseller etkili oluyor. Bunun ile ilgili doküman ve veriler ise yeterince yok.” (K11)

“İmam Hatip Ortaokullarında birçok imkân yeterliyken aynı durum düz ortaokullar için geçerli değil. Akıllı tahta teknolojik olarak fayda sağlasa da pek çok okulda mescit bulunmaması sorun teşkil ediyor.” (K22)

“Akıllı tahtalar kaynak için yeter. Fakat MEB’in sitesinde materyal yeterli değil. Diğer derslere göre çok kısıtlı. Farklı bir kaynak da kullanamıyorsunuz. MEB ya da DÖGEM kaynaklı olması gerekiyor.” (K56)

“Akıllı tahtalarımız var her işe yarıyor fakat internetimizde problem var malum kota sorunu var. İstedikimiz yere ulaşamıyoruz. Youtube açılıyor fakat sürekli reklam geliyor. Birçoğu çocuklar için uygun değil...” (K58)

“Bizim okulumuz akıllı tahtaların ilk konulduğu bir okul. Tahtalar eski olduğu için sorunlar yaşıyoruz. Tahtalardan randıman alınmıyor” (K56)

“Din kültürü konuları için dogm.eba.tr hem konu anlatımı hem etkinlikler anlamında yeterli sayılır. Ancak seçmeli din dersleri olan Temel Dini Bilgiler, Kur'an 'ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı gibi derslerde hem konu hem de etkinlik çeşitliliği ve anlatımlarda boşluklar var...” (K44)

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde etkileşimli tahtanın olmasının önemli bir teknolojik kaynak olduğu verimli bir şekilde kullanılabilse örgün din öğretimi için önemli bir imkân olacağı düşünülmektedir. Fakat bazı eksikleri olduğu ve sınırlı kullanılabildiği belirtilmektedir. EBA uygulamasının profesyonel bir şekilde oluşturulmadığı, özellikle din öğretimi için hazırlanan uygulamanın yeterli materyalden yoksun olduğu, geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Online ortamda bulunan din öğretimi materyallerinin ise dağınık bir halde bulunduğu, yine bazı din öğretimi sitelerinden kaynak indirme imkânı olsa da katılımcıların MEB ya da DÖGEM onaylı olmayan kaynakları kullanmakta tereddüt ettikleri ve bu konuda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Derste Youtube'dan yararlanmak için ise MEB'in internet kotası ve sitelere erişim engelinin sıkıntı yarattığını ifade etmektedirler. Youtube videolarında sık sık ve öğrenciler için çok da uygun olmayan reklamlarla konunun kesintiye uğradığını dile getirmektedirler. Katılımcılar asıl sorunun ise Temel Dini Bilgiler, Kur'an 'ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı gibi seçmeli derslerde yaşandığını bu derslerde hem konu hem de etkinlik açısından sıkıntıların yaşandığını da eklemektedirler.

Katılımcılar din öğretimi için vazgeçilmez gereksinim olan mescit ve abdesthane gibi fiziki mekanların İmam Hatip okullarında mevcut iken diğer eğitim kurumlarının bu imkândan yoksun olduğunun altını çizmektedirler. Katılımcılar fiziki ve teknolojik kaynakları kullanma konusunda öğretmen faktörüne de değinmektedirler. Öğretmenlerin telif, montaj, video teknik bilgisinin olmaması, video yüklemenin, içerik üretmenin zor bir süreç olması ve zaman alması nedeniyle öğretmenlerin EBA için içerik üretmeye ve yüklemeye rağbet etmediklerini zikretmektedirler. Bazı öğretmenlerin ise içerik temin etmeyi ihmal ettiğini ve dersi anlatım yöntemiyle işlemekle yetindiği katılımcıların ifadeleri arasındadır.

Bazı katılımcılar ise DKAB dersindeki verimliliği artırabilmek için, fiziki teknolojik kaynakların geliştirilmesi ve yapılması gerekenler konusunda istek ve düşüncelerini ilave etmektedir:

“Kullanılan materyaller geliştirilebilir ve etkinlik imkanları çoğaltılabilir. Öğrencilerime tarihi bir camiye ve özelliklerini anlatırken bunu bizzat camiye ziyaret ederek anlatabilmeyi çok isterdim. Şartlarımız buna uygun değil. Sanal müze çalışmaları din derslerine uygun olarak geliştirilmiş olsaydı onları kullanmayı tercih ederdim.” (K38)

“Teknolojik kaynaklar geliştirilebilir bence, özellikle EBA platformunda içerikler zenginleştirilebilir. E- kitap içerikleri geliştirilebilir.” (K39)

“Fiziki kaynak olarak okulda mescit imkânı varsa uygulamalı dersler daha kolay oluyor. Son yıllarda her okula bir mescit yapılması kararı çok isabetli oldu. Akıllı tahtalarda da teknik imkanlar da yeterli. Fakat her okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisine ait ayrı bir sınıfta dersle ilgili materyaller olursa görsel olarak dersin işlenişinde öğrencilere daha faydalı olacağına inanıyorum. Mesela Hac ibadetinde ziyaret mekanlarının maketlerinin olduğu köşe olabilir. Peygamberimizin hayatının yer aldığı konu için tarih şeridi ve konuya dair maket ya da resimler olabilir...” (K40)

“Yeterli değil. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nde büyük bir ekip olması lazım. Örneğin 10. sınıflar birinci ünitesi için birçok video hazırlanmalı. Bunu Milli Eğitim ve Din Öğretimi yapmalı. İçerik üretmeli. Bu içerikler bütün sosyal medyada olmalı. Yani dinimizle ilgili faydalı içerikler üretilip bütün topluma sunulmalı.” (K10)

“Kullanılan materyaller geliştirilebilir ve etkinlik imkanları çoğaltılabilir. “Gönül Coğrafyamız” ünitesi çok renkli materyallerle anlatılabilir. Bu konuda öğrencilerin ön hazırlık yapması sağlanabilir.” (K41)

“Bu dersin işleneceği belli bir sınıfın olması, dersin sürekli o sınıfta işlenmesi yararlı olacaktır. Sınıf sürekli aynı yer olursa, dersin konusuna göre gerekli materyallerle düzenlenebilir.” (K16)

“...Bir Kuran sınıfımız olsun isterdim. Doğrusu dijital destekli hazırlanmış bir sınıfta Kur’an’ı dinleyip tekrar etmelerine imkân sağlamak etkili öğrenmeyi artıracaktır.” (K23)

“Hac gibi önemli bir konuyu öğrencilere bir hac platosunda öğretmeyi isterdim...” (K24)

“Akıllı tahta önemli örneğin konu gereği camii her zaman gezilmiyor. Fakat uygulamalı gösterebilirsek daha eğlenceli oluyor. Elimizde olduğu kadarıyla uyguluyoruz. Gönül daha büyük şeyler isterdi. Bir uygulama sınıfı gibi.” (K42)

“Yetersiz, örneğin simülasyon imkânı olsa ya da 5G teknolojisi kullanılabilseydi din eğitimin daha fazla duyuya hitap etmesi sağlanabilirdi.” (K14)

Teknolojik ve fiziki kaynaklarla ilgili arzu edilen gelişmelerle konusunda fikir beyan eden katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1. Milli Eğitim kurumları, özellikle de Din Öğretimi kurumlarının materyal hazırlamak ve içerik üretmek amacıyla oluşturduğu ekiplerle daha etkin rol oynaması. Bu ekipler tarafından sınıflar bazında konulara uygun videolar ve içerikler hazırlanıp sosyal medya aracılığıyla kullanıcılara sunulması,

2. Kullanılan materyallerin ve etkinlik imkanlarının geliştirilmesi, camiye tanıma gibi konunun özelliğine uygun mekanlarda ders işleme imkanlarının sağlanması,
3. Sanal müze ziyaretinin, e-kitap içeriklerinin ve dijital ortamda yapılabilecek etkinliklerin geliştirilmesi, zenginleştirilmesi,
4. Gönül coğrafyası, hac, Peygamberimizin hayatı gibi üniteleri işlerken hac platosu, ibadet mekanlarının renkli maketleri, Peygamber'in hayatını konu alan tarih şeridi, konularla ilgili renkli materyal ve üç boyutlu görsellerden yararlanabilmek imkanlarının geliştirilmesi ve öğretmene bunları kullanabilme imkânının sağlanması,
5. Bütün okullarda uygun mescit olanaklarına yer verilmesi, yine bütün okullarda din öğretimi konularına uygun görsel ve materyallerle donatılmış sınıfların oluşturulması ve öğretiminin bu sınıflarda yapılabilmesi,
6. Din ve ahlak alanı derslerinde simülasyon ve 5G teknolojisinin kullanılabilmesine imkân sağlanması.

3.2.5. DKAB Dersinde İşlenen Konuların Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşler

Tablo 12: DKAB Dersinde Çoğulculuk ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
DKAB dersinde çoğulculuk	DKAB dersinde dini çoğulculuk	-İnanç -Tevhit -Mezhepler -İtikat -Fıkıh -Amel -Bölge -Tarikat -Kültür -Konuya vakıf -Birleştirici -Ayrıştırıcı -Aşure -Muharrem orucu -Popüler inançlar

		-Siyaset -Dini yapı
--	--	------------------------

DKAB dersinde işlenen konular çoğulculuk açısından değerlendirildiğinde, konuların çoğulculuğu yansıttığını ifade eden katılımcıların (K1, K2, K5, K7, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K21, K22, K30, K32, K34, K35, K37, K39, K44, K49, K54, K55) bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Dersimiz din kültürü ve ahlak bilgisi olduğu için başta İslam dininin temel ilkeleri öğretiliyor. Sınıf bazında baktığımızda kitaplar inanç, ibadet, ahlak ve muamelat konularını içeriyor. Aynı zamanda bu konular işlenirken diğer dinler ve bu dinlerin görüşleri aktarılıyor ya da kültürümüzdeki uygulamalar öğrenciye aktarılıyor.” (K12)

“Ülkenin nüfus yoğunluğunun Müslimanlardan olduğunu düşündüğümüzde konuların çoğunluğu yansıttığını söyleyebiliriz.” (K34)

Türkiye halkının kahir ekserisi ehli sünnet mezhebine mensup. Bakış açısının bu yönde olması gayet normal. Ayrıca şu anki müfredatta mezhepler üstü konular da var zaten.” (K32)

“...yansıtıyor. Hoşgörü dini zaten ders kitaplarımızda da tutucu bir durum ele alınmıyor.” (K54)

“Derslerimizi mezheplere göre değil genel kurallara göre işlediğimiz için dini çoğulculuğu yansıtıyor. Özele inmeden mezhepler üstü, dinler arası yaklaşımla derslerimizi işliyoruz.” (K44)

“Müfredatta baktığınız zaman bütün dinler var. Yine diğer farklı akımların üzerinde bir baskı oluşturulduğunu sanmıyorum. Çocuk ben Aleviyim diyor. Bizim Muharrem orucumuz var diyor. Hatta inanmadığını, ateist, deist olduğunu söyleyenler çıkabiliyor. Bu konuda diğer öğrencilerden bu öğrencilere herhangi bir baskı oluşturulduğunu sanmıyorum ve görmedim.” (K5)

“Mezhepler konusu Alevilik konusu yedinci sınıflarda var ve ayrıntılı olarak işliyoruz. Diğer ünitelerde ve sınıflarda kazanımlar zaten bu konularla ilgili değil. Çalıştığım okulda çoğulculukla ilgili, farklı oluşum ve inançlarla ilgili bir soru da gelmedi şimdiye kadar. Çoğulculuk açısından ortaokuldaki konuların yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K7)

“Çoğulcu diyebiliriz. Alevi öğrencilerim de var onlarla da aileleriyle de bir sorun olmuyor. Zaten Alevilikle de ilgili konumuz da var.” (K55)

“...Alevilikle ilgili konuların konulmasını da olumlu buluyorum. Sınıflara girdiğimde Alevi öğrenciler var. Örneğin Alevilikteki kurbanı anlattığımda çocuğun dersi dinlemesi değişiyor. Derse katılmaya başlıyor, kendisini o derse ait hissediyor. Dersten kopmuyor. Dinde ortak bir nokta olduğunu fark ediyor. Alevi olmayan öğrenciler de o kültürü tanıyor. Çünkü aynı kültürün içinde yaşıyoruz. Farklı açılardan baksak da aynı dine inanıyoruz. Birbirimizi tanıdıkça aradaki buzların eriyeceğini düşünüyorum. Zaten din ayrıştırıcı değil birleştirici bir unsurdur. Gerisi iyisiyle kötüsüyle doğrusuyla yanlışıyla Allah’a kalmıştır. Dinin ana görevi birleştirici olmaktır. Bu bilincin kazandırılması gerekir çünkü sınıfta olmasa da ilerleyen hayatta çocuğun Alevi komşusu, Alevi iş arkadaşı olacaktır.” (K2)

“Yansıtıyor. Dini çoğulculuktan ne anladığınıza bağlı. DKAB içerik olarak belki biraz daha güncellenebilir. Bazı yörelerde bulunan azınlık dini gurupların doğru bilgiye ulaşmasına katkıda bulunabilir. Hacı Bektaş-ı Veli’nin

eserlerinin günümüz diliyle basımının yapıp yayınlanması sahiplenici bir yaklaşım olmuştur. Buna benzer faaliyetler de yapılabilir.” (K10)

“Yansıtıyor son yıllarda Alevi-Bektaşî gibi eklenen konularla daha iyi oldu. Fakat ders Anadolu İslam’ını tekniğe boğmuş olarak anlatıyor. Anadolu İslam’ını anlatsa tasavvufa kayacak daha iyi olacak.” (K49)

DKAB dersinde işlenen konuların çoğulculuğu yansıttığını ifade eden katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde bazı katılımcıların öncelikle DKAB dersinin İslam dininin müntesiplerini hedef aldığı için dersin içeriğinin İslam dininin temel ilkelerini ele aldığı bunun da uygun olan bir durum olduğunu düşündükleri görülmektedir. Müfredat sınıflar bazında değerlendirildiğinde ise DKAB kitaplarının da doğal olarak İslam dininin inanç, ibadet, ahlak ve muamelat konularını içerdiğini, konuların kahir ekserisinin Ehlisünnet mezhebine mensup olan ülke vatandaşlarını hedef aldığını belirtmektedirler. Din ayrıştırıcı değil birleştirici bir olgu, İslam dini de hoşgörü dini olduğu için ders kitaplarında dinin tutucu bir şekilde ele alınmadığı bu katılımcıların ifadelerindendir. Katılımcılar kendileri de DKAB dersini mezhepler üstü bir yaklaşımla ele aldıkları için dersin dini ve mezhebi farklılıkları olan, hatta ateist ya da deist olduğunu ifade eden öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturmadığını savunmaktadırlar.

Katılımcılar DKAB dersinde konular işlenirken diğer dinler hakkındaki bilgilerin ve bilgilerin kültüre yansımalarının da öğrenciye verildiğini bu açıdan bakıldığında da dersin çoğulcu olduğunun kabul edilmesi gerektiğine işaret etmektedirler. DKAB konularının çoğulculuğu yansıttığını belirten katılımcıların önemli bir bölümünün ise çoğulculuktan kastının bazı sınıflarda yer alan ünitelerdeki mezhepleri konu alan bilgilere yer verilmesi olduğu görülmektedir. Katılımcıların tasavvufî oluşumlarla ilgili bilgilere, özellikle de çoğulculuk dendiğinde tartışma konusu yapılan, Aleviliğe yer verilmesini önemli gördüklerini belirtmektedirler.

Bu doğrultuda ortaokullarda görev yapan bazı katılımcılar 7. Sınıflarda yer alan Alevilik konusunun çoğulculuk adına yeterli olduğu zaten öğrenci ve veliler tarafından farklı bir talebin de olmadığını dile getirmektedirler. Katılımcılar Alevilik konusunun müfredata konulmasının isabetli bir gelişme olduğuna, bu konunun toplumda farklılıkların bir arada yaşama tecrübesine olumlu katkıda bulunacağına değindikleri görülmektedir. Bu gelişmenin Alevi öğrencilerin DKAB dersine motive olmasında önemli bir rol oynadığını öğrencinin kendisini dine ait hissettiğini Alevi ve Sünni

öğrencilerin oluşturacağı toplumun kültürünü tanımada kaynaşmada önemli bir altyapı oluşturacağına inandıklarını belirtmektedirler. Bu doğrultuda Hacı Bektaş-ı Veli'nin eserlerinin günümüz Türkçesine tercüme edilmesinin de bu kaynaşmada önemli olduğu, bunun gibi faaliyetlerin devam etmesinin gerekli olduğunu dile getirmektedirler. Anadolu İslam'ını tekniğe boğarak anlatmak yerine tasavvufa kayan gerçek Anadolu İslam'ının anlatılmasının da daha iyi olacağı fikri de katılımcıların görüşleri arasındadır.

Katılımcıların bir kısmı ise (K3, K4, K6, K8, K13, K16, K23, K26, K31, K36, K47, K53, K59, K62, K63, K64) DKAB dersinde işlenen konular çoğulculuk açısından değerlendirildiğinde, müfredatın çoğulculuğu yansıtmadığını ifade etmektedirler. Bu katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Dersimiz Din Kültürü dersi olduğu ve zorunlu olduğu için diğer dinlere ait bilgilerin de olması gerekir. Bizim dinimizin de objektif ve mezhepler üstü anlatılması gerekir. Fakat bizde Din Kültürü dersleri bizim dinimizin ve dinimizde de Hanefi mezhebinin öğretilmesi üzerine kurulu. Ara sıra lise din kitaplarında farklı dinlerle ilgili bilgilerin olduğu üniteler mevcut. Alevilik gibi bazı kültürel inanışlar da onların uygulamalarını tam olarak yansıtmadığını sınıftaki Alevi öğrencilerden tecrübe ediyorum. Bence dersin adı İslam dini ve kültürü olarak değişmeli o zaman dersin içeriğine daha uygun olur. Yani kısacası ders dini çoğulculuğu yansıtmıyor.” (K23)

“...Gerçekte ders mezhepler üstü olmalı fakat biz konuları bir mezhebe göre anlatıyoruz. Milli Eğitim de sınav sorularını Hanefi mezhebine göre soruyor. Örneğin biz ancak şafi olan bir çocuk kendi mezhebi hakkında sorarsa bireysel olarak cevap veriyoruz. Ders içinde zaten farklılıkları anlatsak bu sefer de diğerlerinin kafası karışıyor. Sınıfta Hanefi mezhebine göre anlatıyoruz çocuklar kendi aralarında abdestin farzının kaç olduğunu tartışıyorlar. Çocuk ben Hanefi miyim Şafi miyim bilmiyorum diyor.” (K3)

“Hala ilmiyalci zihniyetle ders anlattığımız bir gerçek. Aslında DKAB dersinde öğrencilere analiz edebilme, sorgulayabilme, akıl süzgecinden geçirebilme, yani akıl edebilme özelliği kazandırabilmemiz gerekiyor. Bu önemli. Fakat biz DKAB dersinde bunu veremiyoruz. Ayette de dediği gibi zorlayıcı olmamız gerekiyor. Fakat biz başta sistemin bize getirdiği bilgileri Hanefi mezhebine göre, her sene tekrar tekrar veriyoruz. Program dışına çıkamıyoruz. Çocuk ailesinden de aile hangi mezhepten ise onun bilgilerini almış. Belli bir yaşa geldiğinde çocuk bocalıyor.” (K3)

“Yine bu konu da zihniyetle ilgili. Bir ara Alevilik yok sayılırken, benim çalıştığım bir dönem Aleviliğe geniş yer ayrılmıştı. Alevi öğrenciler çok mutlu olmuştu. Hatta kitapta olan bu konuyu geniş bir şekilde anlattığımda öğrenci bana “Öğretmenim Alevi misiniz” diye sormuştu. Fakat DKAB dersi çoğulcu değil. Abdestin adabları denildiğinde bunun neresi çoğulculuk olacak. Hanefi mezhebine göre adabları veriliyor. Yine eski yıllara göre Şafilere göre de şöyle diye ufak ufak veriyor fakat yeterli değil, daha iyi olabilirdi. (K4)

Çok yansıttığını söylersem yanlış olur. Ehlişünnet, hak mezhep gibi oluşumların görüşlerinden hareketle işleniyor. Bir ara Caferilik hak mezhep olarak müfredata girmişti. Sonra ne oldu bilmiyorum yeniden hak mezhep dörde düştü.” (K6)

“Çalıştığım okullar Sünni ve Hanefiliğin ağırlıkta olduğu okullardı. Onun için sıkıntı yaşamadım. Daha önce bir kere Alevilerin olduğu bir okulda çalıştım. Alevilikle ilgili bir ünite de bir konu var. Bu konuların olması onların hoşuna gidiyordu fakat yeterli değildi. Diğer din mensuplarıyla karşılaşmadım.” (K47)

“Çoğulculuğu yansıtmıyor tabi ki. Aslında çocuklar diğer dinleri de merak ediyorlar. Burası tatil beldesi (Kıyı Ege) Hristiyan öğrencim de var fakat ona ulaşamıyorum. Bazı sorular soruyor fakat cevap almak için değil sadece sormak için.” (K62)

Yukarıda görüş beyan eden katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde, örgün din öğretiminde işlenen konular çoğulculuk açısından değerlendirildiğinde lise müfredatında diğer dinlerle ilgili bazı bilgilere yer verilmiş olsa da Alevilikle ilgili bazı konular derste işlenen konular içine alınmış olsa da genel olarak örgün din öğretiminin konularının çoğulculuğu yansıtmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Örgün din öğretimi müfredatının konularının Hanefi-Maturidi ekolüne göre ele alındığı Türkiye’de Hanefiliğin yanında Şafiiğin yoğun olmasına, yine bazı bölgelerde Şii ve Caferi öğrencilerin yer almasına rağmen konuların bu mezhepleri de içine alacak şekilde düzenlenmediğini belirtmektedirler. Farklı mezheplerden öğrenciler soru sorarsa öğretmenin ancak bu sorulara cevap vermeye çalıştığını da eklemektedirler. Konuların ehlisünnet hakkında bilgi verirken hak mezhep olarak tabir edilen dört mezhep hakkında bilgi verdiğini, bir dönem Caferiliğe de hak mezhep olarak yer verilmiş olsa da sonraki yıllarda hak mezhebin yeniden dörde düşürüldüğü belirtilmektedirler. Bu doğrultuda görüş beyan eden bir katılımcının konuların içeriğinin bu haliyle, dersin adının İslam dini ve kültürü” olarak tabir edilmesine daha uygun olacağını belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü gibi okullarda DKAB dersinin ilmi halci bir yaklaşımla ele alındığı, dersin öğrenciye akıl yürütme, analiz etme ve sorgulama gibi beceriler kazandırmadığını düşündükleri görülmektedir. Bu şekilde evde ailesinden öğrendikleriyle okulda Hanefi mezhebi çerçevesinde öğrendikleri arasında çocuğun bocaladığını, bazılarının kendisinin hangi mezhebe ait olduğunu sorguladığını, ibadetlerin farzları adapları gibi konuları mezhepler bazında öğrencilerin kendi aralarında, tartışma konusu yaptıklarını belirtilmektedirler. Katılımcılar dersin aslında tam anlamıyla mezhepler üstü olması gerektiği üzerinde de durmaktadırlar.

Bazı katılımcılar da müfredatın dini çoğulculuğu esas almadığı fakat Türkiye’deki mezhep ve dini oluşumlar açısından düşünüldüğünde dersin çoğulcu bir şekilde öğretime konu etmeye de imkân verdiğini düşünmektedirler. Bu katılımcılar dersi bu anlamda çoğulcu hale getirme görevinin öğretmene düştüğünü, bunu gerçekleştirebilmesi için öğretmenin, Türkiye’de yaşayan mezhep ve oluşumların bilgisine vakıf olmasının ve derste ihtiyaca yönelik bu bilgileri kullanabilmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar:

“İtikatla ilgili konularda Maturidi ve Eş’ari daha çok da Maturidi ağırlıkta ibadetlerle ilgili konularda ise biraz daha Hanefî fıkhı esas alınmış fakat Alevilik gibi oluşumlara gerektiği yerde gerektiği kadar yer verilmiş. Dediğim gibi bu konu öğretmenin isteği ve performansı ile ilgili. Öğretmen Şafii’lerin ağırlıkta olduğu bölgede görev yapıyorsa Şafii fıkhını, Iğdır’da Kars’ta görev yapıyorsa Caferi fıkhını biliyor olması gerekiyor. Yani öğretmen içinde bulunduğu coğrafyanın dini yapısına göre dersi anlatabilir. Çünkü öğretmene gelen sorular da o yönde olacak. Öğretmen yeterli seviyede olmasa bile bu konuyu biliyor olması gerekir. Ders dışında da öğrenciler Alevilikle ilgili konuları falan zaman zaman sorguluyorlar. Orada da müfredatın yeterliliğinden ziyade öğretmenin rolü önemli. Öğretmenin hem bilgisi hem konuya bakış açısı ve konuyu anlatma isteği devreye giriyor. Öğretmen bu konuya kapalıysa ya da doğru bulmuyorsa öğrenciye konuyu ne kadar aktarabilir. Öğretmen konuyu ya yüzeysel geçiyor ya da Sünni İslam penceresinden aktarıyor. Sınıfta alevi öğrenci yoksa konunun biraz daha yüzeysel geçilmesi doğru olabilir. Fakat sınıfta beklenti içinde olan öğrenci varsa öğretmenin hem bakış açısı hem de donanımlı olması önem arz ediyor. Diğer öğrencilere de bilgi düzeyinde olmasa bile toplumda bizim ayrı olmadığımız, aynı toplumun birer parçası olduğumuz, aynı dinin mensupları olduğumuzun bilincinin verilmesi lazım. Öğrencilerde de ne kadar dışlayıcı olursan o kadar toplumdaki kopuşların yüksek olacağı, çatışmaların olacağına bilincinin oluşturulması gerekir.” (K2)

“Ortaokul müfredatında dini çoğulculuğu yansıtan bölümler çok az ve sınırlı. Fakat bu dersi olumsuz etkilemiyor. Bizler zaten bu vurguyu yaparak dersimizi anlatıyor olduğumuz için sorun olmuyor. Hatta Aksine öğrencileri olumlu yönde etkiliyor. Yalnızca 8. Sınıflarda bu konuyu daha çok üzerinde durarak anlatıyorum. Daha fazla olursa kafaları karışabiliyor.” (K38)

“Geçen sene ilk derslerde 9 ve 10. sınıfta çok şikâyet etti öğrenciler. Hep İslam anlatılıyor Sünnilik anlatılıyor diye. Aslında programın biraz da öğretmenin farkındalığına bağlı olarak çoğulculuğu yansıttığını düşünüyorum. Öğretmen tarafından inanç, ibadet gibi konularda bütün dinlerin, mezheplerin ve ekollerin ortak olan noktalarının anlatılması gerekiyor Çocuklar sorduğunda da şu mezhepte şöyle, bu mezhepte böyle diye açıklanması gerekiyor. Benim diğer dinlerden de öğrencim oldu fakat din yerine AYT de felsefe sorusu yaparsın deyince dersime devam etmek istedi. Caferi öğrencim ve öğretmenimiz de var hiçbir sorun olmuyor.” (K56)

“Akait konuları Hanefî mezhebine uygun zaten. Müfredat çoğulcu değil. Fakat ben kendim farklı olanları da onların seviyesine uygun ortak noktaları da açıklıyorum.” (K51)

“Yansıttığını düşünmüyorum. Tarih boyunca Müslümanlar farklı din mensuplarının ve dinlerinin varlığını bir realite olarak görmüşler ve saygı duymuşlardır. Çoğulculuktan kasıt da işte ötekinin varlığını bir realite olarak

tanıtmaktır. Öğrencilere bu tanıtımı konumuzla alakalı olarak kendim yapıyorum.” (K13)

“Yansıtıyor fakat farklı öğrenciler kendileri hakkında ne düşündüğümüzle ilgili çok soru soruyorlar. Bu durumda ayrıştırıcı olmamız, dinin ortak noktalarına vurgu yapıp çocuğu soğutmamamız, dinden uzaklaştırmamamız lazım.” (K52)

Katılımcıların ifadeleri göz önüne alındığında DKAB ders konularının din ve mezhepler bağlamında değerlendirildiğinde dersin çoğulcu olmadığı fakat İslam dini penceresinden bakıldığında çoğulculuğa imkân verdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar örgün DKAB dersinin öğretmeninin İslam dininin farklı yorumlarına vukufiyetiyle, ihtiyaç duyulduğunda dersi yorumlar bazında çoğulcu hale getirebileceğini belirtmektedirler. Katılımcılar DKAB konularını değerlendirirken, inanç konularında, ağırlıklı olarak Maturidi olmakla birlikte, Maturidi ve Eş’ari’ akaidini, ibadetlerde daha çok Hanefi fıkhnı esas aldığını, Alevilikle ilgili ise bazı ibadet ve uygulamalara yer verdiğini söylemektedirler. Fakat bu durumun dersi uygulamada, özellikle dersi İslam dini kapsamında, çoğulcu hale getirmeye bir engel teşkil etmediğini dile getirmektedirler. Katılımcıların öğretmenlerin farklı yorumlarının olabileceği konulara geldiğinde diğer dinleri realite olarak tanıtabileceklerini, İslamiyet’le ilgili konularda ise sadece Sünni İslam yorumlarını değil, diğer yorumlara da yer verebileceklerini belirttikleri görülmektedir. Bu katılımcılar sınıflarda farklı yorumları benimseyen ailelerin çocukları bulunmuyorsa konunun yüzeysel bilgi verilerek geçilebileceğini eğer sınıfta farklı yorumları benimseyen ailelerin çocukları da bulunuyorsa konunun daha geniş anlatılabileceğini belirtmektedirler. Bunun için DKAB öğretmeni Alevi vatandaşların yaşadığı bölgelerde görev yapıyorsa, sınıfta Alevi öğrenci varsa Aleviliği, diğer yorumların müntesibi olduğu bir okulda görev yapıyorsa bu öğrencilerin inanç, ibadet ve kültürel manada yorumlarını ve uygulamalarını daha geniş ele alabileceklerine dikkat çekmektedirler.

Katılımcıların bazıları da öğrencilerin kendi dini yorumları, diğer oluşumların özellikleri ve yorumları hakkında hatta öğretmenin farklı olana bakışı hakkında sorular sorduklarını, farklılıkları merak ettiklerini ifade etmektedirler. Dersin öğretmenin bu tür gelişmeleri fırsat olarak değerlendirmesi gerektiğini, farklı olanı dışlamaması, farklılıkları kucaklayıcı olması, dersten soğutmaması, gerektiğini ifade etmektedirler.

Bazı katılımcılar ise öğretmeninin din öğretimini kendi inanç ve düşünce yapısıyla ele aldığını belirtmektedir:

“Sonuçta tek bir mezhebe dayalı din anlatılmıyor bölgeye göre bazı mezhepler daha ağırlıklı olabilir. İslamiyet açısından Alevilik falan yeterli bence diğer dinler konusunda yeterli diyemeyiz. Yahudilik, Hristiyanlık işlerken kavramlarını işliyoruz fakat din dersini işleyen bir Müslüman olarak onları doğru bir din kabul etmediğimiz için kendi bakış açımızla işliyoruz. Öğrencilere diğer dinlerin uygulamaları komik geliyor ineklere saygı falan gülüyorlar. Bu sırada o dinlerden de öğrenci olsa üzülebilir. Ders bu açıdan da çoğulcu değil.” (K42)

“Müfredatın elbette İslam dini üzerinde yoğunlaşması gerekiyor. Diğer dinlerin batıl olduğu ortadadır.” (K24)

Katılımcıların söylediklerine göre öncelikle müfredatın çoğulcu olmadığı, İslam dini baz alınarak hazırlandığı düşünülmektedir. Konularda yoğun olarak İslam’ın inanç, ibadet ve kültürüne yer verildiğini İslam içindeki yorumlar bağlamında ise konuların Alevilik özelinde yeterli çoğulculuğu sağladığını, kendilerinin de bölgelere göre mezheplere yer verdiklerini kabul ettikleri görülmektedir. Müfredatın yoğun olarak İslam dinini baz almasının ise doğal olduğunu, kendilerinin ve diğer meslektaşlarının diğer dinleri batıl kabul ettikleri ve konuları İslam dini penceresinden ele aldıklarını gözlemlediklerini ilave etmektedirler.

Görüşmeye katılan bazı katılımcılar da DKAB müfredatının yurt genelinde çoğulcu olmasına gerek olmadığını, ülkenin mezhep ve dini oluşum açısından farklılık arz eden bölgelere ve ihtiyaca göre düzenlenebileceğini, bölgelerin özelliğine göre farklı dini oluşumların yorumlarına ağırlık verilebileceğini belirtmektedir:

“Son yıllardaki müfredata giren Alevilik bu bölge için yeterli. Bana kalırsa bu konulara bölgelere göre ağırlık verilmeli. Öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenebilir. İhtiyaç hissedilmeyen bölgelerde başlıklar halinde değinilmesi yeterli olur, ben de öyle yapıyorum, Alevi ve Bektaşî kardeşlerimizin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde ise konular müfredatta daha detaylandırılarak ele alınabilir. Bu şekilde ele alınabilirse yine tarikatlar anlatılırken, bir kez daha ele alınırsa, aşure geleneğinde Alevilik ve Bektaşîliğe biraz daha yer verilirse bu bölgeler için de yeterli olur.” (K1)

“Çoğulculuğu yansıtmıyor tamamen Hanefilere göre hazırlanmış. Şafilere göre bile değil doğuda Şafilere yoğun olduğu bölgelerde çalıştım ancak Şafi ilmihalini alıp ondan ders işliyordum. Daha önce Şiilerin yoğun olduğu Iğdır’da da çalıştım ister istemez problem oluyordu abdest namaz bozan durumlar falan bir tekdüzelik var yıllarca çözülememiş bir durum.” (K53)

“İbadetler Hanefî fıkına göre anlatılıyor fakat ihtiyaç duyduğumuzda, farklı mezhepten öğrencilerimiz soru sorduğunda onları da cevaplıyoruz. Buna program imkân sağlıyor. Bu şekilde bakınca çoğulculuk var diyebilirim. Alevi öğrencilerimiz derse not olarak yaklaşıyor. Aslında Alevi öğrenci ve velilerimiz DKAB dersinin olmasını çok istemiyor. Şöyle bir durum da var Hanefî ve Şafi

öğrencilerimiz Alevilik azınlıkta olmasına rağmen Alevilik konusuna müfredatta geniş yer verilmesine tepki gösteriyorlar.” (K9)

Çoğulculuğun bölgelerin din anlayışı ve mezhebi özelliklerine göre ele alınması gereken bir konu olduğunu belirten katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde, müfredatın Hanefi mezhebi mensuplarına göre hazırlandığını, son yıllarda eklenen Alevilik dışında, müfredatın çoğulcu olmadığını düşündükleri görülmektedir. Aleviliğin ise Ege Bölgesinin özelliğine göre yeterli olduğu, bir katılımcının mevcut Alevi öğrencilerin de DKAB dersinin olmasını zaten istemediğini, bu öğrencilerin derse not bazında yaklaştığını belirtmektedir. Bir katılımcının da bazı okullarda Hanefi ve Şafii mezheplerinden olan öğrencilerin, Alevilerin azınlıkta olmasına rağmen, konular arasında Aleviliğe gereğinden fazla yer verilmesine tepki gösterdiğini söylediği görülmektedir. Bazı katılımcılar da Alevi, Bektaşî vatandaşların yoğunlukta olduğu bölgelerde mezhepler ve tarikatlar konularında Alevilik ve Bektaşîliğe, aşure gibi geleneklere daha fazla yer verilebileceğini ifade etmektedirler.

Katılımcılar Şafii ve Şii gibi, Hanefiliğin dışında, yaygın olan mezheplerin yaşadığı bölgelerde bu mezheplerin anlatılmasındaki zorluklara değinmektedirler. Bir katılımcı kendisinin de ilmi halden yararlanarak dersi işlemek zorunda kaldığı bu sorunun çözüme kavuşturulması gerektiğini beyan etmektedir. Katılımcılar farklı mezheplerden olan öğrencilerin sorularını da kendilerinin bildiği kadarıyla açıklamaya çalıştığını eklemektedirler.

Bazı katılımcılar da müfredattaki çoğulculuk probleminin din öğretiminin genel problemleriyle ilgili olduğunu düşünmektedir:

“Aslında program çoğulculuktan ziyade siyasi bence siyasetin istediği yöne doğru gidiyor aslında. Çoğulculuk da değil ders siyasi İslam’ı anlatıyor hatta dayattıyor. Tevhidin insanları birleştirmesi gerekirken bu durum insanları ayırıştırıyor. Artık Alevi öğrencilerimiz de isteklerini belli ediyorlar. Zaman geçtikçe bu daha keskin hale geliyor. İnancılı inançsız Alevi Sünni ayırmamamız gerekirken ocu bucu, şu mezhep, bu mezhep gibi daha da ayırıştırılıyor. (K50)

“Mezhepler konusu 7. sınıfta veriliyor fakat öğrenci anlayamıyor, kavrayamıyor. Mezhepler konusu verilmeli. Aslında DKAB dersinde çoğulculuk var. Aleviliğe de yeterince yer ayrılmış, ritüellerine varana kadar var. Biz bunları anlatıyoruz ben akıllı tahtada anlatıyorum fakat dediğim gibi çocuk anlayamıyor. Yine de Aleviliği yeterince rahat anlatamıyorum. Bu konuda çekincelerim var. Çocuk bunu nasıl anlar, ailesine nasıl aktettirir, bana dönüşü nasıl olur bunu kestiremiyorum. Çocuk diğer öğretmenlerine bile şikâyet edebiliyor. Bazı zamanlarda bu konuda okul yönetiminden vesaire şikâyetler de alıyorum. Veli de kendi düşüncesine ters düşüyorsa boş ver onu kale alma da diyebiliyor. Konunun

akışına göre iyi niyetle söylenmiş bir olay sistemle ters de düşebilir. Zaten DKAB dersi kafamıza göre de anlatabileceğimiz bir ders değil. Her şeyden önce elimizde Kur'an gibi bir kaynak var. Fakat biz toplum olarak Kur'an'dan uzağız. Çoğu zaman etliye sütlüye dokunmama fikri oluşuyor. Kendi başımızı yanmasını da istemiyoruz. Bazen de Alevi çocuklar çevresel faktörlerden dolayı kendini gizleme ihtiyacı hissediyor. Ben genellikle Aleviliğin ahlaki boyutu üzerinde duruyorum. Kendi görüşlerimi de işin içine katmıyorum. Sistemsel kısmı, tarihi gelişimi üzerinde durmuyorum. Lisede ise çocuk mezhebi sorguluyor. Ben bir mezhebe girmek zorunda mıyım, hiçbirini kabul etmiyorum. Kabul etmezsem dinden çıkar mıyım? gibi sorulardan da mezhepleri anlamadığını çıkarıyoruz. Dediğim gibi mezhepler konusu lisede verilmeli. Detaylı bir şekilde verilmeli ki çocuk kararını ona göre vermeli." (K3)

"Çoğulculuğu yansıtıyor fakat farklı öğrenciler kendileri hakkında ne düşündüğümüzde ilgili çok soru soruyorlar Ayırıştırıcı olmamamız dinin ortak noktalarına vurgu yapıp çocuğu soğutmamak dinden uzaklaştırmamak lazım." (K52)

"Öğretmenin bu konuda bilgili olması donanımlı olması ya da dersi nasıl sunduğuna bağlı bir durum. Dini çoğulculuğu yansıtıyor program. Fakat bu durum hem iyi hem de insanları ayırtırdığı için kötü." (K57)

"Bunlar derin konular benim Hristiyan öğrencilerim oldu. Muaf değildi geliyorlardı. Hristiyanlığı anlatsak çocuğun umurunda mı sanki. Eminim Müslüman olanı da bozar. Gelelim mezheplere benim yaşadığım bölgede yoğun olarak Aleviler de yaşıyor. Alevi inancına sahip olan kişilerin kitapta geçen Alevilikle alakası yok. Bir ünite Aleviliğe ayrılmış fakat alakasız. Çocuklar çok azı işte cemi dedem de yapıyordu diye hatırlıyor. Fakat çoğu bilmiyor." (K58)

"Benim çalıştığım bölgede öğrenciler mezhep din gibi kavramlara çok yatkın olmadıkları için alabilecekleri maksimum konuyu ezberci bir şekilde alıyorlar. Ya da ahlaki boyutunu aldıkları için din denince İslam dini gibi algılıyorlar. Biz bazı yerlerde Hristiyanlıkta da böyledir Yahudilikte de böyledir diyoruz. Fakat öğrencilerin din bilgisi eksik olduğu için kafalarına çok oturmuyor." (K60)

"Şu andaki gençler farklı inançlara sahip deist ateist öğrenciler, çoğunlukla aileden din adına hiçbir şey görmemişler. Hayata sadece maddiyat ağırlıklı bakmışlar. Benin çalıştığım tatil beldesi Doğudan göç alan bir bölge aileler nispeten dine daha yakın. Fakat çocuk sosyal medyadan ya da arkadaş çevresinden daha çok etkileniyor. İnançsız olan onlar arasında da çok. Ailesi tesettürlü olmasına rağmen benim bu dersle alakam yok dersi görmek istemiyorum diyor çocuk. Gençliğin verdiği bir önemsenme düşüncesiyle popüler olan inançsız gençlerin arasında yer almak istiyor. Sorumluluktan da kaçmak istiyor." (K61)

"Bana göre yeterli çoğulculuk var fakat farklı olanlara bu yetmiyor. Hristiyan öğrencilerim muaf olabiliyorlar onlar derse girmiyor. Fakat Aleviler de beklentilerinin karşılanmadığını söylüyorlar. Laik bir ülke neden zorunlu din dersi diyorlar." (K63)

"Zaten dersimiz İslam kültürü değil din kültürü içeriyor. Fakat ders ne İslam kültürünü ne de din kültürünü tam olarak tanıtmaya yetmiyor." (K8)

Okullardaki din öğretimi konularındaki çoğulculuk problemini Türkiye’de din öğretiminin genel problemleriyle ilişkilendiren katılımcıların söyledikleri

değerlendirildiğinde bazı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Katılımcıların ifadeleri maddeler halinde şöylece ifade edilebilir:

- Dersin itikadi ve fıkhi yorumlardan ziyade dersin Kur'an merkezli ele alınması, farklı yorumlar konusunda toplumda ve öğrencide Kur'an ortak paydası bilincinin oluşturulması gerekiyor. Fakat toplumsal yapıda olduğu gibi öğrenci Kur'an kültürüne yabancıdır. Bu meselenin çözümlenmesi için yeterli çaba gösterilmemektedir.
- Din öğretimindeki çoğulculuk problemi din siyaset ilişkisi bağlamında ele alınmaktan kaçınılmalıdır. Belli bir ideolojinin bir cüzü gibi değerlendirilen din öğretimi insanların kutuplaşmasında da bir etken olmaktadır.
- Mezhepler konusu öğrenci tarafından anlaşılamamaktadır. Müfredatta yer alan mezhep konularını öğrenci aynı dinin yorumları ve zenginliği olarak idrak edecek şekilde düzenlenmemiştir. Bu konu mezheple ilgili konularda altyapısı olmayan öğrencinin kafasını karıştırmaktadır. Öğrenci kendisinin hangi mezhebe mensup olduğu konusunda ve bir mezhebe bağlı olmadığına da Müslüman olup olmayacağı konusunda tereddüt yaşamaktadır. Bu konu üst sınıflarda gündeme gelmeli, anlaşılması sağlanmalı ve öğrenci kendisi değerlendirip kararını kendisi verebilmelidir.
- Farklı olan tarafından kabul görmeyen dini yorumlar konusunda öğrenci çekince yaşamakta, aldığı bilgileri farklı lanse edebilmektedir. Aile faktörü de devreye girince öğrenci öğretmeninin verdiği bilgiye şüpheli yaklaşmakta ya da kendisini kapatmaktadır.
- Mezhep ve dini yorum bazında tartışmalı olan bazı konular dersin öğretmeni üzerinde baskı oluşturmaktadır. Öğretmen bu konuları öğretime konu ederken kendisini kısıtlamak zorunda kalmaktadır.
- Dersin öğretmeni farklı yorumlar konusunda yeterli bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencilerin sorularını kucaklayıcı bir biçimde yanıtlaması gerekir.
- Gençlerin dini çoğulculuk probleminden önce inançla ilgili problemleri vardır. Dünyada yaygın olan sekülerizm, deizm, ateizm gibi popüler inançlar konusu öğrenciyi etkilemektedir. Bu problemin yoğunluğu aile yapısı ve kültürel çevreye göre değişiklik arz etmektedir.

- Farklı dinden olan öğrencilerin dersten çoğulculuk adına da olsa bir beklentisi yoktur.
- Türkiye’deki DKAB dersi öğrencide İslam kültürü ve din kültürü oluşturma konusunda yetersiz kalmaktadır.
- Alevi öğrenciler yeterli eğitim alamadıkları için Aleviliği de yeterince bilmemektedir. DKAB dersinde yer verilen Alevilikle ilgili konular da Alevi öğrenciler ve ailelerini tatmin etmemektedir.

3.3. ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMENİ İLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

Bu bölüm örgün din öğretiminin önemli bir unsuru durumunda bulunan DKAB öğretmenlerine ayrılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları mesleki alan eğitimi, pedagojik formasyon eğitimi ve meslek içi uygulama durumları araştırılmıştır. Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri takip etmeleri, dersi verimli hale getirmek için başvurdukları yöntemler DKAB öğretmenlerinin aldığı ve ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitimler, aldıkları eğitimlerin ders üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Seçmeli dersler, imam hatip okullarının çoğalması nedeniyle ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak için baş vurulan çözümler ve bu çözüm yöntemlerinin ders üzerindeki etkisi araştırılıp değerlendirilmiştir.

3.3.1. DKAB Öğretmenlerinin Aldığı Meslek Öncesi Eğitimleri ve Meslek İçi Uygulamaları ile İlgili Görüşler

Tablo 13: DKAB Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Eğitim ve Uygulamaları ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Meslek öncesi eğitim ve uygulama	DKAB öğretmenlerinin meslek öncesi aldıkları eğitim ve meslek içi uygulamaları	-Eski ilahiyat -DKAB Öğretmenliği -İLİTAM -Kendini geliştirmek -Akademik bilgi -Temel İslam bilimleri

		-Mesleki eğitim -Yaşanan din -Güncel -Gelişme -Değişim
--	--	--

Görüşmeye katılan öğretmenlerin almış oldukları meslek öncesi eğitimleri ve meslek içi uygulamalar ile ilgili soruya bazı öğretmenler (K1, K2, K5, K12, K15, K16, K17, K24, K25, K26, K30, K31, K37, K41, K46, K47, K48, K49, K51, K54, K55, K63, K65) meslek öncesi, yükseköğrenim döneminde yeterli mesleki eğitimi aldığını belirtmektedir. Bu katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Ben Dokuz Eylül İlahiyat Fakültesi mezunuyum. Okulumuzun bu konuda donanımlı olduğunu hep söylemişimdir. Hazırlıkta ciddi bir Arapça gördük. Üst sınıflarda da aynı şekilde Hadis, Tefsir, Fıkıh gibi Temel İslam Bilimleri ile ilgili yoğun bir programımız oldu. Mesleğe başladıktan sonra öğrendiğimiz bilgilerin çok azını kullandığımızı gördüm. Hatta ilk seneler bu kadar eğitimi boşuna gördüğümüzü düşünmüştüm. Ama damıtıp vermek önemliymiş...” (K1)

“Mesleki dersleri yeterince aldım hatta yoğun bir şekilde aldım. Bu bilgileri ortaokulda aktarma şansım olmuyor. Fakat bu kadar eğitimi almasam bu şekilde bu dersi işleyebilir miydim bilmiyorum.” (K47)

“Yeterli. Eski ilahiyatlarda çok yoğun bir eğitim aldık. Zaten aldığımız eğitimin çok az bir bölümünü kullanabiliyoruz. Başörtü sorunlarında biraz dersler akamete uğradı. Fakat onları da telaflarıyla falan hocalarımız telaflı ettiler.” (K51)

“Mesleki eğitimi yeterince alanlardan biriyim. Daha iyi bir mesleki eğitim olabilir miydi? olabilir. Fakat mesleğimin 17. senesinde hala hocalarımın verdikleri tasavvuf ağırlıklı eğitimin kaymağını yiyorum, akademik anlamda kendinizi geliştiriyorsunuz.” (K49)

“Almış olduğumuz meslek öncesi eğitim ve adaylık dönemi eğitimi evet yeterli oldu. Daha sonra ise çeşitli hizmet içi kurslara katıldık. Eğitim dinamik bir süreç olduğu için mesleki ve kişisel olarak kendimizi geliştiriyoruz. Ben işimi severek yapıyorum o yüzden çocuklara ‘her şey sizin çalışmanıza bağlı bizler yol gösteririz, sizler o yolda ilerlersiniz fiziki eksiklikler eğitim hayatı boyunca olumsuzluklar olabilir. Ama bizim eğitimi sevmemiz birçok olumsuzluğun önüne geçer diyorum.’ Bu konuda olumlu düşünüyorum.” (K12)

“Yeterli oldu ben iyi bir öğrenci olmamama rağmen aldığım eğitim DKAB dersinde yeterli oldu. Belki İmam Hatip lisesinde görev yapsam yeterli olmazdı.” (K64)

“Fazlasıyla yetecek eğitim aldım aldığımız eğitimin onda birini ancak kullanıyoruz.” (K55)

Yeterli mesleki eğitimi aldığını söyleyen katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde özellikle eski ilahiyat olarak tabir ettikleri dönemde eğitim gören katılımcıların ilahiyat fakültesinde hadis, tefsir, Arapça gibi branş derslerinde iyi bir

eğitim aldıklarını, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki DKAB öğretmenliği yaşamında bu eğitimin sadece bir kısmını kullanabildiklerini, aldıkları mesleki eğitimin önemli kısmını ise kullanma imkânı bulamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Hatta bazı katılımcılar “üniversitede bu kadar eğitimi boşuna mı aldım” intibasına kapıldıklarını belirtmektedir. Aynı katılımcılardan birisi ise iyi bir öğrenci olmamasına rağmen mesleki bilgilerinin DKAB dersi için yeterli olduğu fakat İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenliği için ise aldığı mesleki eğitimin yeterli olup olmayacağını tecrübe etmediğini ifade etmektedir. Katılımcıların bazıları da yüksek öğretimde aldığı akademik mesleki bilgilerle yetinmediğini kendisini ulaşabildiği imkânlarla yetiştirdiğine dikkat çekmektedir.

Katılımcılar DKAB Öğretmenliği bölümü ve İLİTAM’dan mezun olan DKAB öğretmenlerinin ise yeterli mesleki eğitimi alamadıklarını düşünmektedir:

“...Bizim beş yıl dirsek çürüterek aldığımız eğitimle öğretmen olurken son yıllarda uzaktan eğitimle ve sadece sınavlara girerek, hatta online sınavlarla, aynı görevi yapabilenleri görünce kalitenin çok düştüğünü anladım. Bana bu şekilde eğitim alıp da stajyer olarak gelen öğretmen adaylarında da bunu müşahhas olarak gördüm.” (K1)

“Üniversite düzeyinde, ben eski ilahiyat mezunuyum, bizim zamanımızda eğitim ağır ve kaliteliydi. DKAB bölümlerinde ise eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yükseköğretimden sonra da öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesi gerekir. Bu sadece bizim branşımızla ilgili değil tüm branşlarla ilgili bir konu. Şu andaki ilahiyat eğitimi ile ilgili ise herhangi bir bilgim yok.” (K2)

“Ben zaten lisans tamamlamadan geliyorum örgün eğitim nasıldır bilmiyorum. Formasyonu ayrı aldım. Orada bazı etkinlikler yaptık. Aldığımız bilgiler öğrenciye yönelik değil. İlimin sonu yok ama daha donanımlı olmayı diğer dinlerle kıyaslama yapabilmeyi bir şeyleri ezberlemeyi isterdim. Bu konuda da kişi kendini isterse geliştirebilir tabii...” (K42)

Bazı katılımcıların beş yıl öğrenim süresi olan, eski ilahiyat olarak tabir ettikleri, İlahiyat Fakültelerinde ağır ve kaliteli bir eğitim aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. DKAB Öğretmenliği ve İLİTAM bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin ise İlahiyat Fakültelerinde olduğunun aksine yeterli mesleki eğitimi almadan mezun olduklarını düşünmektedirler. Özellikle uzaktan eğitim ve online ve sınavlar yoluyla İlahiyat Fakültesinden mezun olup, formasyon almak suretiyle DKAB öğretmenliği hakkını elde eden öğretmenlerin kaliteyi düşürdüğüne dikkat çekmektedirler. Bir katılımcı kendisine gelen İLİTAM mezunu stajyer öğretmenlerde de bu eksikliği gözlemlediğine vurgu yapmaktadır. Görüşmeye katılan İLİTAM mezunu bir katılımcı da örgün eğitimin nasıl olduğu konusunda tecrübesinin

olmadığını, uzaktan öğrenim sırasında ve formasyon eğitimi sırasında bazı eğitimler aldıklarını fakat bu eğitimlerin öğrenciye yönelik olmadığını bazı konularda yorum yapabilmek için aslında ‘daha donanımlı ve daha birikimli yetişmiş olmayı istediği’ şeklinde ifade etmektedir. Katılımcılar bu öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini, çaba gösterirlerse kendilerini yetiştirebileceklerini de eklemektedirler.

Aldığı mesleki eğitimin tekdüze olduğunu İlahiyat eğitiminin kişiyi sınırlandırdığını, farklı bakış açıları kazandırmadığını düşünen bir katılımcı ise farklı bir konuya değinmektedir:

“Gerekli ve yeterli hadis tefsir eğitimi aldığımı düşünüyorum. Taassubu derslerde anlatıyoruz. Fakat yine en çok taassubun da bizde olduğunu aynı din eğitimi alan imamlarda, Kur’an kursu hocalarında hatta DKAB öğretmenlerinde olduğunu düşünüyorum. Çünkü tek düze bir bakış açısı verildi bizlere. Bir keresinde farklı fakülteden farklı görüşte olan bir hocanın konferansına katılmıştık. Biz bunun için bazı hocalarımızdan tepki almıştık. Oysaki din bir yaşam tarzı bizim farklı yaşam tarzlarına gözümüzü kapatmamamız gerekiyor. Ben bunun sıkıntısını çalışma hayatımda da çok yaşadım. Bir kere çoğulcu bir eğitim alamadık. Öyle ki ben farklı dini görüş belirten kitapları, yaftalanmaktan korktuğum için, üzerini kaplayarak okuyabildim. Alevilik konusunda da böyle bir baskı var. Yani üniversitede de mahalle baskısı var diyebiliriz.” (K3)

Katılımcının ifadesine bakıldığında ilahiyat eğitiminin, üniversitenin ve üniversitedeki akademisyenlerin din anlayışları, benimsedikleri ekol ve yorumlar çerçevesinde yapıldığını öğrenciden beklentinin de onların bakış açısını benimsemeleri, bunun dışına çıkmalarını istemedikleri yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Öğrencilere öğretilen dini taassubun asıl kaynağının da dini kurumlar olduğunu düşünen katılımcı bu anlayışın baskısı altında gerçekleştirilen mesleki eğitimin kendilerini etkilediğini ve sınırlandırdığını düşünmektedir. Çoğulcu bakış için gerekli olan farklı inançlar ve görüşler konusunda kaliteli bir eğitim alamadıklarını yeterli bilgi edinemediklerini belirtmektedir.

Bazı katılımcılar (K6, K10, K13, K14, K20, K22, K28, K36, K44, K50, K53, K57) yeterli mesleki eğitimi almadıklarını belirtmektedir. Bu katılımcılardan birkaçı düşüncelerini şu şekilde gündeme getirmektedir:

“Ben yeterli eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Bunun farklı sebepleri olabilir. Her şeyden önce biz 28 Şubat’tan sonra okuduk. Hem bizim hem de hocalarımızın motivasyonları düşüktü. Dersler basitleşmişti kredileri azaltılmıştı. Önceden haftada on saat Kur’an eğitimi varken biz haftada beş saat Kur’an eğitimi aldık. Diğer mesleki derslerin saatleri de azaltılmıştı.” (K6)

“Aldığımız mesleki eğitim yeterli değildi. Hatta biz başörtüsü eylemlerinde falan öğrenciliğimden doğru düzgün eğitim de almadık. Daha sonra kendimizi geliştirmek için çok yırtındık.” (K50)

“Yeterli bulmuyorum. Daha sonraki dönemlerde DKAB öğretmenlerinin belli aralıklarla seminerlere alınması çalıştaylara alınması, ama gerçekten yetkin kişilerin eğitici olduğu çalışmaların yapılması, gerekir. Bu çalıştaylarda sadece öğretmenlik ile ilgili değil kendi alanlarımızla ilgili derslerin de olması gerekiyor. Bazen yetkin bir kimseden konuları dinlemek bilgiye olan ihtiyacımızı karşılamamızı sağlıyor.” (K10)

“Kesinlikle yeterli değil. Çoğu bilgiyi mesleğe başladıktan sonra gerek öğretmen arkadaşlarımla yardımlarıyla gerek kendi çabamla öğreniyorum. Lisans eğitimi çok fazla teorikte kalıyor. Bizim mesleğe başlamadan önce bir iki dönem değil daha fazla pratik eğitim almamız gerekiyor.” (K13)

“Ben kendimi dışarıdan yetiştirdiğim için yeterli oldu. Üniversitenin verdiği eğitim kesinlikle yeterli değil. Tefsir dersi bile Kuran ve yorumu idi. Bir tane hadis bile ezberlemedik.” (K53)

“Bence yeterli değil ben Diyanet’te de uzun süre çalıştığım için bu süreçte kendimi yetiştirmeye yönelik çok uğraştığım için bir eksiklik hissetmedim.” (K23)

“Aldığımız eğitimi yeterli bulmuyorum. Aldığımız eğitimi çocukların seviyesine indirirken zorluk çekiyorum.” (K36)

“Yeterli olmadığını tecrübe ederek, yaşayarak öğreniyorum...” (K38)

Yükseköğrenimi sırasında yeterli mesleki eğitim alamadığını belirten katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, üniversitede aldıkları eğitimin meslek hayatında yeterli olmadığını, teoride kaldığını, kendi çabaları, imkanları, ve diğer öğretmen arkadaşlarını gözlemleyerek, tecrübe ederek kendilerini öğretmenlik için yetiştirmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Yeterli mesleki eğitim alamadıklarını ifade eden katılımcıların görüşleri ayrı ayrı ele alınacak olursa katılımcılardan ikisi mesleki yeterlilik için çok uğraştığını ifade ederken, bir katılımcı öğretmenliğe başlamadan Diyanette uzun süre çalıştığı, bilgi birikimi yaptığı için mesleki yetersizlik hissetmediğini bir katılımcı da kendisini okul dışında yetiştirdiği için mesleki yetersizlik yaşamadığını belirtmektedir. Bu katılımcılardan ikisi ise yeterli mesleki eğitim alamama sebebi olarak dönemin sıkıntıları nedeniyle okuldaki derslerin süresinin ve kredisinin düşürülmesi, hocaların motivasyonlarının düşmesi, başörtüsü eylemlerinden dolayı eğitimin aksamasını görmektedir. Bir başka katılımcı ise yeterli eğitim almadığı gibi bu bilgiyi uygulamada kullanmada öğrenci seviyesine indirmede zorluk yaşadığını ilave etmektedir.

Mesleki bilgilerin anımsanması ve pekiştirilmesi için belli aralıklarla çalıştay, seminer gibi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini ifade eden bir katılımcı bu konu için alanında yetkin eğitimci ve ilahiyatçılardan yararlanılmasının faydalı olacağını belirtmektedir. Bir diğer katılımcı ise uygulamalı eğitimin daha uzun süre olmasını arzu ettiğini belirtmektedir.

Üniversitede alınan mesleki eğitim yeterli bile olsa öğretmenin kendisini geliştirmesi ihtiyaçlara göre kendisini güncellemesi gerektiğini düşünen katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

“DKAB öğretmenliği yapacak kadar bir eğitim aldım. Fakat öğretmenin kendini geliştirmek bu dersi devam ettirebilmek için ise kitaplar okuması lazım.” (K56)

“Kesinlikle bilgi açısından yeterli. Fakat bunu öğrencilerin seviyesinde aktarım açısından, onların kalplerine dokunmak açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum. Üniversitedeki eğitimi kapağı açılmayacak bir ansiklopediye benzetiyorum.” (K34)

“Eğitim yeterli. Asıl eğitim meslek içinde öğretmenin öğrenciye göre kendini geliştirmesi.” (K32)

“Yükseköğrenim sadece yol göstericidir. Bu konuda kişi kendini geliştirebilmişse yeterlidir. Kendimi yeterli görüyorum. Ancak benimle aynı fakülte mezunlarını yeterli bulmayabilirim.” (K18)

“Akademik olarak evet fakat. Fakat öğretmenlik yaşanmadan öğrenilebilecek bir şey değil diye düşünüyorum.” (K35)

Katılımcıların söylediklerinde öğretmenin üniversite yıllarında bilgi bazında almış olduğu mesleki eğitim yeterli olsa da öğretmenin meslek yaşamı süresince bu bilginin ona yeterli olmasının mümkün olmadığına işaret ettikleri görülmektedir. Öğretmenin meslek içinde yeterli ve verimli olabilmek, değişimin ve gelişmelerin gerisinde kalmamak, süreç içinde değişen öğrencinin dünyasına girebilmek, onların ihtiyaçlarını göz ardı etmemek, değişen ve gelişen koşullara göre mesleğini sürdürebilmek, en önemlisi de bilgiyi kullanabilmek için okumaya, öğrenmeye ve kendini geliştirebilmeye önem vermesi gerektiği üzerinde durmaktadırlar.

Alınan mesleki eğitimin günün gereklerine, ihtiyaçlara ve yaşanan İslam’a göre güncellenmesi gerektiğini belirten katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedirler:

“Mesleki eğitim yeterli oldu fakat sürekli güncellenmesi lazım zaten İlahiyatta aldığımız hatta lisede aldığımız eğitimlerin meslek hayatına hiç faydası olmadı. İlahiyatlar Milli eğitimle iş birliği içinde olmalı.” (K58)

“Yeterli fakat biraz daha içi dolu olabilirdi Kelam da sadece Mutezile Mezhebini gördük oysa biraz daha güncel konulara mesleğe başladığımızda karşılaşılabileceğimiz sorunlar birkaç tane de olsa fayda sağlamak için verilebilirdi. Şu sevap mı haram mı gibi güncel meseleleri üniversite hocalarının ağzından duymak isterdim.” (K61)

“Yeterli fakat ilahiyatta öğretilenlerin dini modernizmle barıştırmak çabasıyla ziyade, dinin topluma yansıyan yönü üzerinde durulmalı. Çocukların toplumsal hayatta karşılarına çıkacak kendine lazım olacak konuların yüksek öğretimde öğretmen adayına öğretilmesi lazım. Şu akıma göre din şudur, bu durumun toplumda bir karşılığı var gibi modern yaklaşımlara çocukların ihtiyaçları var.” (K52)

“Biraz yetersiz kalıyor akademik anlamda verilen bilgilerle hayatın içinde olanlarla yani birbiriyle örtüşmüyor. Onun için yaşadıkça ve gördükçe olayın içinde oldukça kendim öğrendim bunları. Kitaplarda yazarlar ve akademisyenlerin anlattıkları okulda ihtiyaç duyulanlarla, uygulananlarla çelişiyor.” (K57)

“Anadolu İslam’ına biraz daha yer verilebilirdi.” (K59)

“Yeterli fakat deizm ve ateizm gibi konulara da yer verilmesi gerekirdi.” (K60)

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde yükseköğretimde hatta İmam Hatip lisesinde alınan, Temel İslam bilimleri olarak kabul edilen, Kur’an, Hadis, Tefsir, mezhepler, dini yorumlar gibi, teorik mesleki bilginin günün insanının sorunlarına ve ihtiyaçlarına çözüm üretecek şekilde, güncel yaklaşımlarla ve bilimsel verilerle eğitime konu edilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Teorik olarak üniversitede öğrenilen dini ilimler ve mesleki bilginin, bu konuda yazılan kitapların toplumda yaşayan inançlar ve Anadolu İslam’ından farklı olduğu, verilen eğitimin bugünün toplumunda özellikle de yeni nesilde karşılık bulmadığını belirtmektedirler. Öğretmen adayına üniversite eğitiminde farklı yorumlar, yeni akımlar, tartışılan meseleler, ilgi ve ihtiyaç duyulan konular hakkında tatmin edici bir eğitim verilmesi katılımcılar tarafından gerekli görülmektedir. Bu eğitimin planlanması ve uygulanmasında İlahiyatçılarla Millî Eğitim Bakanlığı’nın iş birliğine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

3.3.2. DKAB Öğretmenlerin Aldıkları Pedagojik Formasyon Eğitimlerinin Yeterliliği ve Bu Eğitimlerin Öğretim Sürecinde Uygulanması ile İlgili Görüşler

Tablo 14: Öğretmenlerin Aldıkları Pedagojik Formasyon Eğitimleri ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Pedagojik Formasyon eğitimi	DKAB öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon yeterliliği	-Eğitim Fakültesi -Fen Edebiyat Fakültesi -Uygulama süreci -Staj -Branşlaşma -Uygulama

		-DKAB Öğretmenliği -Devamsızlık
	DKAB öğretmenlerinin pedagojik formasyonunu öğretim sürecinde uygulaması	-Sınıf yönetimi -Davranış kazandırma -Örnek alma -Birlikte öğrenme -İletişim kurma

64 katılımcının yarıya yakını (K7, K8, K11, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30, K31, K32, K34, K39, K40, K41, K44, K46, K48, K49, K50, K51, K55) yükseköğrenimi sırasında yeterli pedagojik formasyon eğitimi aldığını ve öğretim sürecinde bu bilgilerden istifade ettiğini ifade etmektedir. Bu katılımcıların bazıları bu düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

“Fakültede pedagojik formasyon eğitimi aldık. Uygulamak için okullara da gittik. Bu bilgi ve tecrübelerimi kullanıyorum. Belki uygulama kısmı biraz daha artırılabilirdi.” (K7)

“Pedagojik formasyon eğitimi aldım ve bu eğitimi sınıflarımda kullanıyorum. Fakat özellikle sınıf yönetimi ve davranış kazandırma konusunda eksiklerimiz var.” (K8)

“Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü mezunu olduğum için bu konuda yeterli eğitim ve öğretimi aldım. Öğrendiğim yöntem ve teknikleri uygulamaktayım.” (K29)

“Ben, okul sürecindeki formasyon dersleri kaldırıldığı için mezun olduktan sonra ayrıca bir yıl eğitim fakültesinden pedagojik formasyon eğitimi aldım. Bunun da yeterli olduğunu düşünüyorum. Sınıf içindeki öğretim süreçlerinde de bu bilgilerden yararlanabiliyorum.” (K40)

“Ben İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinden formasyon aldım. Aldığım eğitimin gayet yeterli olduğunu düşünüyorum... Tüm bilgileri de hemen hemen uyguluyorum.” (K44)

“Pedagojik Formasyon eğitimi yeterli düzeyde aldığımı düşünüyorum. Yeri geldiğinde bu eğitim bilgilerinden faydalaniyorum. Ayrıca bir DKAB öğretmenin pedagojik formasyonu doğduğunda başladığını düşünüyorum. İslam ile müşerref olan bir kimse olarak Nurettin Topçu’nun dediği gibi “Sınıfın kapısını, mabedin kapısını aralar gibi araladım.” bilincine mazhar olmak gerekir.” (K34)

Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü gibi üniversitede alınan branşla ilgili teorik bilgilerin yanında öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan pedagojik formasyon olarak da ifade edilen öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulamalarını aldıklarını söylemektedirler. Katılımcıların bazıları bu eğitimi öğrenim gördüğü kendi fakültesinden alırken diğerleri bu eğitimi kendi fakültesinden alma imkânı bulamadığı için Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi gibi yakın eğitim kurumlarında açılan

pedagojik formasyon eğitiminden aldıklarını ifade etmektedirler. Katılımcılar aldıkları bu eğitimin yararlı olduğunun mesleğini yaparken bu eğitimden istifade ettiklerini ifade etmektedirler. İlahiyat fakültelerinde bu eğitimi alan katılımcılar uygulama olarak bu eğitimin bazı eksikleri olduğu, eğitim sürecinde öğrenciye davranış kazandırma, sınıf yönetimi gibi sınıf içi uygulamalarda yetersiz kalabildiğini belirttikleri görülmektedir. Fakat Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olan, şu anda kapatılmış olan Fen Edebiyat Fakültesinden ve öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan pedagojik formasyon sürecinden eğitimini alan katılımcıların sınıf içindeki öğretim süreçlerinde de bu bilgilerden yararlanabildiklerini, uygulama sürecinde sıkıntı yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim bir katılımcının aktardıkları da bu sonucu teyit etmektedir:

“İlahiyat 3. sınıftan DKAB bölümüne geçiş yaptım. Zaten yetersiz bile olsa öğrendiğim her şeyi bu bölümde öğrendim. Sınıf yönetimi, materyal tasarımı, ölçme değerlendirme, öğretim yöntem teknikleri konusunda bu bilgilerden yararlanıyorum.” (K13)

Bu durum ise İlahiyat Fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitiminin mahiyetinin tartışılmaya açılması gerektiğini akla getirmektedir.

Fakültede alamadığı pedagojik formasyon eğitimini öğretmen yetiştiren başka fakülteler bünyesinde tamamlayan bazı katılımcılar ise konunun başka bir yönüne dikkat çekmektedir:

“İlahiyatta görmedim. Eğitim fakültesinde aldım formasyonu. Materyal hazırlama eğitim psikolojisi vesaire gördük. Fakat bu bilgileri din öğretiminde hangi konuya uyarlayabilirim bunda zorlanıyorum.” (K42)

Şeklinde aldığı pedagojik formasyon bilgisini din öğretimine uygulama yönünde sıkıntı yaşadığını anlatmaktadır.” Bir katılımcı da sonradan aldığı bu eğitimin sıkıntılarını dile getirmektedir.

“8 ay boyunca formasyon aldım eğitimde. Bazı hocaların verdiği eğitimler yararlı olurken, bazı hocalar ise paramı alıyor ben nasıl olsa diye umursamıyorlar. Bu eksiklikleri mesleğe başlayınca hissettim.” (K57)

Bazı katılımcılar da (K1, K6, K10, K12, K36, K35, K37, K38, K56, K63) pedagojik formasyon eğitimi kısmen de olsa aldıklarını, fakat yeterli uygulama

yapamadıklarını, sınıf içi uygulamada bu eğitimin yeterli olmadığını, kendi çabalarıyla bu eksikliği tamamlamaya çalıştığını ifade etmektedirler:

“Eğitim dersimiz vardı tabi ki, teorik olarak aldım eğitimi fakat okuldaki öğrencilerle karşı karşıya gelince asıl uygulamada bu eğitimi somutlaştırıp öğrenebildim. Hala da öğrencilerimden öğrendiğim çok şey var. Bence staj eğitimi uygulama ve sunum olarak daha uzun süreli olmalı. Üniversitede de aynı şekilde öğretmen olarak, okulda öğrencilerle baş başa kaldığımızda ortaya çıkabilecek sorunlar da göz önüne alınarak uygulamalı ders sunumları yapılabilir. Farklı okullardan farklı öğretmenlerle ikişer haftalık staj dönemi olabilir.” (K1)

“Pedagojik formasyonla ilgili dersler aldık fakat onun da uygulamaya dönük bir sonucu olmadı. Ben öğretmen oluncaya kadar öğretmen olacağıma dair bir eğitim görmedim. Ancak öğretmen olduktan sonra öğretmen arkadaşları izleyerek öğrendim diyebilirim. Aldığım eğitimleri ise öğrencilerin eğitimine yansıtmaya çalışıyorum.” (K6)

“Maalesef yeterli pedagojik formasyon eğitimi alamadığımı düşünüyorum. Sınıf yönetimi konusunda tecrübe arttıkça daha rahat oluyor.” (K37)

“Formasyonu kısa bir süre içinde almıştım mesleğe başlayınca yeterli olmadı. Sınıfta deneme uygulama ile öğrendim. İnternette pedagojik bilgiler öğrenmeye çalıştım.” (K54)

“Formasyon aldım fakat kendim gayret edip okumasam, öğrenmesem yetersiz kalır. Ezber şeylerin hayata geçirilmedikçe bir faydası yok. Biraz daha hayata ve uygulamaya yönelik verilmeli. Öğretmenlik sınıfa girince öğreniliyor.” (K58)

Katılımcıların yeterli pedagojik formasyon eğitimi alamadıklarını aldıkları eğitimin ise uygulama aşamasında sorunlar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Staj döneminin kısa tutulduğu bunun için yeterli tecrübeyi kazanamadıklarını, yani pratiğe geçirilmeyen teorinin bir anlam ifade etmediğini belirttikleri görülmektedir. Bu katılımcılar öğretmenlik mesleğini öğretmen olarak görev aldığı okul ortamında diğer öğretmen arkadaşlarını gözlemleyerek ve sınıf ortamında öğrencilerle tecrübe ederek öğrendiklerine dikkat çekmektedirler.

Bazı katılımcılar yükseköğretim sürecinde ve sonrasında din öğretimi öğretmeni olarak dersinde faydalı olacak bir pedagojik formasyon dersi almadığını belirtmektedirler. Bu katılımcıların dile getirdiği ifadeler şu şekildedir:

“İlahiyatların özellikle bizim zamanımızdaki ilahiyatların handikabı buydu. Pedagoji konusu daha es geçiliyordu. Dini bilimlere verilen önem eğitim bilimlerine verilmiyordu. Çünkü ilahiyat eğitimi hem Milli Eğitim’e hem Diyanete yönelikti. Bu bakış açısı yaygındı. Fakat Diyanete yönelik eleman yetiştirmek daha ağır basıyordu. İlahiyat alanında örneğin İslam hukuku, İslam tarihi vb. yeterince donanımlı yetiştiriliyorduk. Fakat pedagoji yönümüz çok eksik kalmıştı. Uygulamanın daha çok olmasını isterdim. Okullara gidip staj yapmamız sadece son yarım dönemi kapsadı. Ondada da bir iki defa derse girebiliyorduk. Hem staj süresi hem derse girme sayısı hem de materyal

geliştirme bir işe yaramadı. Bu süre daha uzun ve çok olabilirdi. Sanırım yeni dönem öğrenciler bunu daha çok yapıyor. Branşlaşmada da bu eğitim alınmalı. Diyanette görev alacak kişinin de çocuğa, gence yani insana hitap edeceği için pedagoji eğitimi alması gerekiyor. Günümüzde Diyanetin çalışma alanları çok daha genişledi. Buralarda görev yapacak elemanların da yoğun bir şekilde psikoloji ve pedagoji eğitimi almalarını istiyorum. İlahiyat öğrencisi tam olarak yetişirse branşlaşmaya da ihtiyaç olmayabilir.” (K2)

“...bu eğitime bu kadar ihtiyacımın olacağını düşünmemiştim. Ben pedagojiyi KPSS’ye çalışırken öğrendim. Pedagoji ilahiyatlarda biraz yetersiz kalıyor. Eğitim Fakültelerinin gerisinde kalıyor. Bu eğitimlerin Eğitim Bilimleri ile birebir örtüşmesi lazım ve bu eğitimlerin testlerle falan pekiştirmesi lazım. Yoksa sonradan öğrenmemiz gerekiyor. Öğrenci de bu eğitimleri angarya olarak almamalı. Biraz da öğretmene bağlı tabii. Aldığı teorik bilgiyi uygulaması gerekir.” (K52)

“Türkiye’deki birçok üniversitede böyle olduğunu düşünüyorum. Pedagoji dersi sembolik veriliyor. Belki birkaç okul hariç tutulabilir. Bilmiyorum bu durum imkansızlıklardan olabilir ya da sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanabilir. Bize öğrettikleri birçok yöntem, teknik uygulanmıyor. Biz aldık geçiştirdik. Üniversitedeki eğitimin çalıştığımız okullara uygun olduğunu düşünmüyorum. Belki onlar da farkındadır uygulanamayacağını. Fakat onların da yapabileceği bir şey yoktur. Sonuçta biz bir İsveç ya da Norveç değiliz.” (K60)

Katılımcılar ifadelerinde eğitim gördükleri dönemde pedagoji eğitiminin önemsenmediğini, geçirildiğini BU eğitimin tamamlanmış gibi gösterildiğini belirtmektedirler. Bu eğitimin özellikle İlahiyat Fakültelerinde hem üniversite hem eğitimciler hem de öğrenciler tarafından öneminin anlaşılamadığı, sınıfların kalabalık olması İlahiyat eğitiminin hem Milli Eğitim’e hem de Diyanet’e eleman yetiştirmeyi hedeflemesi, branşlaşmanın olmaması ve daha farklı imkanların noksanlığı nedeniyle eksik yapıldığını düşünmektedirler. Benzer sebeplerle İlahiyatlarda İslam Tarihi, İslam Hukuku gibi din ilimlerine verilen önemin eğitim bilimlerine verilmediğini dile getirmektedirler. Katılımcılar tarafından, aslında olması gerekenin dini ilimlerin eğitim bilimleri ile örtüşmesi ve alınan eğitimin pekiştirilmek için uygulamaya konu edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu yönde görüş belirten bir katılımcı İlahiyattan mezun olan bireyin Diyanet’te de çalışacak olsa, yine insanın eğitimiyle meşgul olacağı için, pedagoji eğitiminden yararlanmasının gerekli olduğuna değinmektedir.

Özellikle uygulama eğitimlerinin, staj sürelerinin eksikliğine ve verimsizliğine değinen bazı katılımcılar da bunu şu şekilde belirtmektedirler:

“...ben 2001 yılında mezun oldum o zaman staj konusunda eksiğimiz vardı. Normalde biraz daha fazlaydı ama biz sadece bir hafta staja gittik. Öğretmenle tanıştık derse girdik bir şeyler anlattık dosyamız hazırlandı verildi. Hepsi o kadar. Ama geçen sene ben stajyer öğretmenler, yanılmıyorsam haftada 6 saat olmak üzere, nerdeyse bir dönem derslere girdiler. Şimdi daha yoğun ve uygulama da daha iyi oldu. O dönemde üzerimizde bir baskı vardı. Her an bir

söylediğimiz başka yöne çekilebilir, hakkımızda soruşturma açılabilir endişesi vardı. O baskının gölgesinde mezun olduk. Günümüzde de kısmen de olsa bulunduğumuz bölgede (Batı Ege) arkadaşlar buna yakın bir baskı hissediyorlar. Bugün soruşturma açılmaz belki ama arkadaşlar kendilerini daha modern falan göstermek zorunda hissedebiliyorlar.” (K5)

“Formasyon dersleri aldım fakat birkaç kere uygulamaya gittim ders yapmadım, bilmem bunu kaydedecek misiniz ama. (Kaydetmek için katılımcıdan izin alınmıştır.) İnanır mısınız ders planı yapılacakmış onu bile bilmiyordum. Deftere yazacağım bir planımın olması gerektiğini bilmiyordum. Deftere kafama göre bir şeyler yazıyordum. Öğretmen olarak atandığımda tesadüfen bir arkadaşın elinde gördüm de plan yapılması gerektiğini anladım. Bu büyük bir eksiklikti bence. Stajların biraz daha ciddiye alınması gerekiyor.” K47

“...Bizim okulda meslek dersi öğretmenleri çok sıkıntı çekiyor öğrenciyle iletişim kuramıyor.” (K53)

“...Daha iyi olabilirdi çünkü mükemmel öğrencilerle karşılaşmıyorsunuz Çok hızlı bir dönüşüm oldu bu süreçte kişisel iletişimle ilgili bilgi verilebilirdi.” (K59)

“Belki eğitim fakültelerinde daha verimli olabilir fakat ilahiyatta bizim alan hocaları formasyon derslerine girdiler kendileri de konuyu çok bilmedikleri için ellerinden geldiğince bir şeyler yapmaya çalıştılar fakat verimli olmadı. Benim arkadaşlarım yaz tatilinde eğitim fakültesinden formasyon alıyorlardı derse gitmeyip sadece sınava gidiyorlardı. Bu ne kadar verimli olmuş olabilir.” (K61)

Katılımcılar günümüzdeki DKAB öğretmeni adaylarının pedagojik formasyon uygulamalarında, bazı fakülteler bazında iyileştirmeler yapılmış olsa da öğrencilikleri döneminde yeterli eğitimi alamadıklarını belirtmektedirler. Bir haftalık, birkaç haftalık stajlar yaptıklarını hatta hiç derse girmeden stajlarını tamamlayıp öğretmenlik sertifikalarını aldıklarını anlatmaktadırlar. Bir katılımcı öğretim planı bile yapmayı öğrenemeyecek şekilde ciddiyetten uzak bir staj dönemi geçirdiğini belirtmektedir Bu durumun sebepleri katılımcılara göre değişmektedir. Örnek olarak bir katılımcı bu probleme, mezun olduğu dönem itibarıyla, İlahiyatlar ve kendileri üzerindeki baskının neden olduğunu söylemektedir.

Bir diğer katılımcı ise formasyon derslerine giren, İlahiyat alan hocalarının da bu konuya vakıf olmadıklarını düşünmektedir. Farklı fakültelerden alınan pedagojik formasyon eğitiminde derslere dahi devam göstermeyen öğretmen adaylarının sadece sınavla mezun edildiği de örnekler arasındadır. Bu katılımcılar öğrenciyle iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedirler.

3.3.3. DKAB Öğretmenlerinin Yeni Yöntem ve Teknikleri Takip Edip Eğitim Sürecinde Uygulamaları ile İlgili Görüşler

Tablo 15: DKAB Öğretmenlerinin Yeni Yöntem ve Teknikleri Takip Edip Eğitim Sürecinde Uygulamaları ile İlgili Veriler

Tema	Kategori	Kodlar
Örgün din öğretiminde yeni yöntem ve teknikler	DKAB Öğretmenlerinin yeni yöntem ve teknikleri takip edip eğitim sürecinde uygulamaları	-Çoklu zekâ -Yapılandırıcılık -Akıllı tahta -Seminer -Etkinlik -Video -Beyin fırtınası -Anlatım -Sunum -Soru cevap -Slayt -Tartışma -Proje -Drama -Oyun -Jigsaw tekniği -3 boyutlu grafikler -Öğrenciyle bağ kurma -Güncel olaylar
	DKAB öğretmenlerinin yeni yöntem ve teknikleri takip edilip uygulanmasındaki sorunlar	-Kalabalık sınıflar -Materyal eksikliği -Öğretmenin farklı görevleri olması -Sınav kaygısı -Sınıf hakimiyetini kaybetme endişesi -Teknolojik altyapı -Bilgi eksikliği -Dersin özelliği -İsteksizlik

Katılımcıların yaklaşık %50'si (K6, K7, K10, K11, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K34, K35, K36, K37, K39, K40, K44, K46, K47, K48,

K49, K50, K52, K54, K56, K60, K61) yeni yöntem ve teknikleri takip edip uyguladığını düşünmektedir:

“Tabii ben yeni yaklaşımlara kapalı değilim. Yeni yaklaşımları okumaya takip etmeye çalışıyorum. Akıllı tahtayı aktif kullanıyorum. Fakat yıllar geçtikçe her yiğidin bir yoğurt yiyişi var misali bir tarzınız oluşuyor. Anlatım, sunum, beyin jimnastiği ve benzeri yöntemlerin yanında yüzde yirmilik bir kısımda mutlaka akıllı tahtayı kullanıyorum.” (K6)

“Ders işlerken düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, gösterip yaptırma dersi ilginç hale getirmek için kim 500 milyon ister yarışması formatında sorular ve cevaplar sonucunda en yüksek puana ulaşma, grup çalışmaları gibi birçok etkinliği denemeye çalışıyoruz proje ödevleri ve derste öğrencilerin sunumları bunlara örnek gösterilebilir.” (K12)

“Ders başlangıcında kısa süre öğrenciyle sohbet edip, odaklamayı sağlamak için, konunun ön bilgilerini hatırlatmayı, konunun anlaşılmaayan hususlarını, yakın çevreden örnekler, sosyal hayatta karşılaşılabilecek örnekler ile öğrencileri konuşturmayı tercih ediyorum. Onların bakış açılarını ve ne şekilde anladıklarını dinlemek, sohbet etmek, konu ile ilgili video izletmek, 3 boyutlu grafiklerden yararlanmak, sıkıldıkları anda kısa molalar ile dikkat tazeleme şeklinde yöntemler kullanmaktayım.” (K11)

“Monoton bir yöntem kullanmıyorum. Bazen tahtaya konuyla ilgili bir soru sorarak dikkat çekip derse olan motiveyi artırıyorum. Bazen ön bilgiyi verip soru cevap şeklinde işliyorum. Bazen gençlere soru yazdırıp sınıfla birlikte yazılan soruları cevaplandırıyoruz. Bazen sunuyla işliyorum. Sürekli aynı yöntem sıkıcı oluyor. İlgiyi azaltıyor.” (K10)

“Derslerimi öğretmen ve öğrenci merkezli olarak eşit şekilde işlemeye çalışıyorum. Çoklu zekâ kuramına çok inanıyorum ve öğrenciye farklı materyaller sunuyorum. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi konusunda onlara fırsat veriyorum. Onların görüşlerini önemsiyorum.” (K13)

“Anlatım, gösterip yaptırma, soru, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünce tekniği gibi pek çok yöntemi kullanıyorum. Ayrıca sunumlar da yapmaktayım. Öğrencilerime de zaman zaman uygulamalar yaptırmaktayım. Yeni yöntem ve teknikleri mümkün olduğunca takip ediyorum, kendimi yenilemeye çalışıyorum.” (K18)

“Öncelikle konunun anlaşılmasını sağlayıp, etkinlik, oyun, dramayla zenginleştiriyorum. Öğrencilerimin anlatmasına fırsat tanıyorum. Beyin fırtınası, jigsaw tekniği, drama, oyun gibi...” (K29)

“Konular soyut olduğu zamanlarda sunuş yöntemini kullanarak video ile destekliyorum. Uygulamalı konularda da daha gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum.” (K36)

“Genelde karşılıklı (öğrenci katılımlı) ders işlemeyi seviyorum ayrıca slayt video gibi materyalleri kullanmayı seviyorum.” (K37)

“Elimden geldiğince takip etmeye çalışıyorum. Derslerimi ise her zekâ tipine hitap edecek şekilde farklı yöntemlerle anlatmayı seviyorum.” (K35)

“Yeniliğe açık bir öğretmenim akıllı tahtadaki uygulamaları iyi kullandığımı düşünüyorum. Klasik anlatıdan ziyade görsele daha ağırlık veriyorum. Çocuklar bunu daha çok seviyorlar.” (K48)

“Yenilikleri takip ediyorum. Gündemi de takip ediyorum. Bu çocukların da çok ilgisini çekiyor. Aslında bizi çağın gerisinde zannediyorlar.” (K49)

“Birkaç seminere katılmışım yeni müfredatla ilgili. Oradan öğrendiklerimi sınıflarımda uygulamaya çalışıyorum. Yenilikler konusunda bazı yayınevlerini takip ediyorum. Onların etkinlik ve sorularını kullanıyorum.” (K7)

Yeni yöntem ve teknikleri takip edip öğretim sürecinde uyguladığını ifade eden katılımcılar bu doğrultuda yenilik olarak akıllı tahtayı kullandıklarını, bazı yayınevlerini takip edip onların etkinlik ve sorularını kullandıklarını, konu ile ilgili video, sunum, slayt, 3 boyutlu grafikler gibi görsel ve işitsel materyalleri öğretimde kullandıklarını belirtmektedirler. Çoklu zekâ kuramını kullanmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bu katılımcıların uyguladıklarını söyledikleri yöntemler ve teknikler ise şunlardır: Anlatım, sunum, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, soru cevap, oyun, drama grup çalışması, proje ödevleri, grafikler, altı şapkalı düşünce tekniği ve jigsaw tekniği. Belirtilenler değerlendirildiğinde din öğretiminde kullanılması uygun görülen yöntem ve tekniklerin⁵⁵² bir kısmının kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar öğretim sürecinde öğrenci merkezli ders işlemeye çalıştıklarını, öğrencilerin sıkılmalarına imkân vermemek için hep aynı şekilde değil de farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya gayret ettiklerini de belirtmektedirler. Farklı bir öğretim etkinliği kullanıldığında ise öğrenciden güzel bir dönüt aldığını gözlemlediğini ifade eden bir katılımcı ise şunları anlatmaktadır:

“...Yeni yöntem ve tekniklere gelince gittiğim hizmet içi seminerlere katıldım birkaç kez ve öğrendiğim bazı öğretmen- öğrenci merkezli yöntemleri tabi uygun olan ünitelerde, en basitinden ‘istasyon tekniğini’ öğrencilerime uyguladım. Öğrenciler çok da eğlendiler. Ayrıca uygulamanın tekrar edilmesi öğrenme düzeyi farklı olan öğrencilerde etkili oluyor. Bu şekilde derse ilgisi bile olmayan bazı öğrencilerimin farklı yönlerini keşfettim. Örneğin dersle alakası olmayan bir öğrencimin çok güzel karikatür çizdiğini gördüm. Konuyu çizerek anlattı. Çok da güzel oldu. Ondan sonra derste görsellere daha çok yer verdim. Ama bize dersi anlatarak işlemek daha kolay geliyor.” (K1)

şeklinde yöntem ve tekniğin kullanılmasında öğretmen faktörünün önemi üzerinde durmaktadır.

Okulun teknolojik altyapısındaki eksiklikler nedeniyle yeni yöntem ve teknikleri takip edip uygulayamadığını belirten katılımcılar da şunları söylemektedir:

“Maalesef benim çalıştığım okul teknoloji açısından sıkıntılı bir okul. Dört, beş yıldır takip ettiğimi söyleyemem. Daha önce hazırladığım dokümanları bile gösterecek bir aygıt bulamıyorum. Şimdi gideceğim okulda eğer teknolojik imkanlar varsa kendimi geri kalmış hissedeceğim. Akıllı tahtayı bile kullanmayı unuttum. Ben yine de tabletten, telefondan güncel sorunları, tartışmaları izletip tartışıyorum...” (K1)

⁵⁵² Din öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler geniş bilgi için bkz: Mehmet Zeki Aydın, Din Öğretiminde Yöntemler, https://www.tidef.org/img/20140407__6874658465.pdf (08.11.2023)

“Teknolojik altyapısı farklı yerlerde görev yaptım. Teknolojik altyapısı yeterli olan yerlerde ders anlatımı renkliyen aksi durumlarda anlatıma dayalı ders işleme yöntemi tercih etmek zorunda kalınıyor.” (K41)

Bazı katılımcılar da öğrenci mevcudu ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle yeni yöntem ve teknikleri uygulamada sıkıntı yaşadığını, takip ettiği ve uygun bulduğu bazı etkinlikleri bir sınıfta uygularken diğerinde uygulayamadığını ifade etmektedir:

“Öğrenci sayısına göre değişiyor. Kırk kişilik sınıfta yapılandırmacı eğitimi uygulamak mümkün değil. Birkaç defa uygulamaya çalıştım fakat bir sınıfta uyguladıysan diğer sınıfta sabrın kalmıyor. Öğrenciyle bağın kopuyor. Öğrenciler A sınıfında şu oyunu oynatmışsınız bizde neden yapmıyorsunuz gibi sorular soruyor. Yirmi, yirmi beş kişilik sınıfta yapılandırmacı eğitimi uygulamak daha kolay oluyordu. Beş ve altıncı sınıflarda öğrenciye görevler vererek oyunlar oynatarak bunu yapmak biraz daha kolay oluyor. Yedinci sınıfta ise bu azalıyor. Çünkü sınav kaygısı başlıyor. Müfredatı yetiştirmeye çalışıyorsun. Öğrenci ve veliler tarafından denemelerdeki netler çok önemseniyor. Onun için biraz daha öğretmen ve soru çözme merkezli eğitimi tercih ediyorum.” (K2)

“Öncelikle ben Nurettin Topçu’nun dediği gibi mabede girer gibi derse girmeye çalışıyorum ve çocuklarla bir gönül köprüsü oluşturmaya çalışıyorum. Bu bağ kurulduktan sonra çocuklar söylediklerinize daha çok değer veriyorlar. Bu olduktan sonra eğitim yöntem ve teknikleri de bir zenginlik, bir güzellik oluyor. Bazen grup çalışması vb. yeni yöntem teknikleri uygulamaya çalışıyorum. Ama kalabalık sınıflarda bu zor. Sınıf hakimiyetini kaybedebiliyorsunuz.” (K5)

“Sınıf ortam ve düzeyine göre yeni yöntem ve teknikleri kullanıyorum. Ama tüm sınıflara yeni yöntemler uygulanamıyor maalesef.” (K21)

Materyal eksikliği ve hangi etkinliği nerede kullanacağını bilmediği için yeni yöntem ve teknikleri tam olarak uygulayamadığını ifade eden katılımcılar ise şunları söylemektedir:

“Kendime göre takip edip uygulamaya çalışıyorum. Fakat yeterli olduğunu sanmıyorum. Özellikle yeni yöntem ve teknikler konusunda eksik olduğumuzu bu konuda yeterli materyale de ulaşamadığımızı düşünüyorum.” (K8)

“Hepsini olmasa da bazılarını uyguluyorum bazen de zaman yetmiyor. Aslında bize hangi etkinliği hangi konuya uygulayabiliriz gibi hazır etkinlikler hazırlansa vidolar, yöntemler belirlense, şu kelimeleri kullanabilirsiniz deseler daha profesyonel olabilir. Daha faydalı olur. Sadece öğretmenin eline bırakılmamalı.” (K42)

Bazı katılımcılar da farklı nedenlerden dolayı yeni yöntem ve teknikleri takip edemediğini, takip etse bile uygulayamadığını klasik yöntemleri tercih ettiğini dile getirmektedirler:

“...ben biraz düşünmesi güncel mevzularda bağlantı kurmalarına yönlendiriyorum.” (K53)

“...öğrencilerle etkileşimli olarak daha çok sunuş yöntemini kullanıyorum.” (K24)

“Derse ilk girdiğimde konuyla ilgili güdüleme yapma amacıyla soru cevapla başlıyorum sonra konu anlatımı yapıp, pekiştirme amacıyla tekrar soru cevap ya da etkinliklerle bitiriyorum. Yeni yöntem ve teknikleri takip etmekle birlikte maalesef uygulama konusunda hemen adapte olamıyorum.” (K28)

“Bizim branşımızda yeni yöntem ve teknikleri uygulamak o kadar kolay değil. Ben uygulayamıyorum. Başka branşlarda uygulanabilir. Çocuğun ilgisini canlı tutmak için soru cevap vb. ortaya karışık bir şeyler yapıyoruz diyebiliriz.” (K51)

“...daha çok sunuş yöntemi fakat akıllı tahtayı da kullanıyorum. İdareci olmamdan dolayı yoğunum yeni şeylere çok da bakamıyoruz.” (K64)

Yeni yöntem ve teknikleri takip edilmesinde ve uygulanmasındaki sorunlara değinen, derslerinde klasik yöntemleri kullandığını söyleyen katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde bazı hususların öne çıktığı görülmektedir:

1. Okulun teknolojik altyapısının yetersiz olmasının yeni yöntem ve teknikleri takip edip uygulamada önemli bir etken olduğunu belirten katılımcıların teknolojik imkanların olduğu okullarda öğretim sürecinde yöntem ve teknikleri çeşitlendirdiklerini derslerin hareketli geçtiğini belirtmektedirler. Katılımcılar teknolojik altyapıdan yoksun olan okullarda ise kendi imkanlarıyla bazı etkinlikleri gerçekleştirmekle birlikte, öğretim sürecinde davranışçı yöntemleri tercih etmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler.
2. Bazı katılımcılar sınıfların kalabalık olması hasebiyle öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikleri uygulamanın zorluğuna değinmektedirler. Sınıf mevcudu az olan sınıflarda farklı etkinlikler sürece dahil edilebilirken kalabalık sınıflarda bunu yapmanın çok mümkün olmadığı, bir sınıfta gerçekleştirilen aktivitenin diğer sınıfa uygulanmasının mümkün olmadığına dikkat çekilmektedir. Kalabalık sınıflarda etkinlik esnasında sınıf hakimiyetinin zorlaştığı, öğretmenin tahammül gücünün tükendiği belirtilmektedirler.
3. Öğretim sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasında ki bir diğer engelin de akademik kaygı, öğrenci ve velilerdeki sınav kaygısı olduğu düşünülmektedir. Okulların son sınıflarındaki öğrencilerin merkezi sınava hazırlandığı, öğretimin öğrencinin bilgi eksiğinin ve müfredatın tamamlanmasına yönelik gerçekleştiği belirtilmektedir. Eğitim sürecinin de öğretmen merkezli ilerlediği dersin anlatım, soru çözme ve tekrardan ibaret kaldığı ifade edilmektedir.
3. Yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasında bir diğer engelin de dersin öğretmeninin bu yeniliklerden haberdar olsa bile öğretim sürecine bunu nasıl uygulayacağını bilememesidir. Katılımcılar bu yöntem ve teknikler hakkında

öğretmenin bilgilendirilmesi, hangi yöntem ve tekniğin hangi konuya uygun düşeceği konusunda hazır etkinlik örnekleri hazırlanmasını ve öğretmenin bundan yararlanmasının sağlanmasını arzu etmektedirler.

5. Diğer katılımcılar ise yeni yöntem ve teknikleri uygulamada istekli olmadıklarını öğretim sürecinde klasik yöntemleri kullanmayı tercih ettiklerini bunun da farklı nedenlerinin olduğunu söylemektedirler. Farklı yöntem ve tekniklerin örgün din öğretiminde uygulanmasının kolay olmaması, öğretmenin kendisinin yeniliklerin uygulanmasına kolay adapte olamaması, öğretmenin yeni yöntem ve teknikleri takip edecek zaman bulamaması bu sebepler arasında zikredilmektedir. Bu katılımcılar soru ve cevaplarla öğrenciyi derse motive etmek ya da dersi pekiştirmek, derste öğrencinin ilgisini canlı tutabilmek için öğrenciyi derse katmak, örgün din öğretimiyle ilişkili olabilecek güncel olayları sınıfta öğrencilerin tartışmalarını sağlamak, sunuş yöntemi için etkileşimli tahtayı kullanmak gibi çabalarla bu eksikliği kapatmaya çalıştıklarını dile getirmektedirler.

3.3.4. DKAB Öğretmenlerinin Dersi İlgi Çekici ve verimli Hale Getirmesi ile İlgili Görüşler

Tablo 16: DKAB Öğretmenlerinin Dersi İlgi Çekici ve verimli Hale Getirmesi ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
DKAB dersinin verimliliği	DKAB öğretmenlerinin dersi verimli ve ilgi çekici hale getirebilmesi	-Kıdem -Tecrübe -İdealistlik -Özveri -Zihni hazırlık -Eğlence -Doyuruculuk -Teknoloji -Etkinlik -Akılda kalıcılık -Öğrencinin dilini konuşma -Tükenmişlik -Ben çok şey biliyorum düşüncesi

		-Gezi gözlem
--	--	--------------

Gözlemlediğiniz kadarıyla, öğretmen arkadaşlarınız dersi ilgi çekici hale getirebiliyorlar mı? Bunun için ne gibi çaba içinde oluyolar? Ne tür uygulamalar yapıyorlar? Dersin daha verimli hale gelmesi için öğretmenin yeni arayışlar içinde bulunmasında kıdemin bir etkisi var mı? Şeklinde düzenlenmiş bir soruya bazı katılımcılar DKAB öğretmenlerinin kıdem farkı olmaksızın dersi ilgi çekici hale getirdiğini düşündüğünü söylemektedirler. Bu düşüncelerini şu ifadeleriyle dile getirmektedirler:

“Ben kendi adıma derse gitmeden hangi örneği vereceğimden, hangi espriyi yapacağıma kadar zihni hazırlık içerisinde oluyorum. Böyle olunca öğrenci dersi daha çok seviyor. Günümüz öğrencisi dersin eğlenceli olmasını istiyor. Klasik anlatım ilgi çekmiyor.” (K32)

“Bence acemi ya da tecrübeli fark etmeksizin kendini geliştiren öğretmen, dersi renkli hale getirebiliyor. Ben sürekli gözlem yapıyorum. Diğer arkadaşları örnek alıyorum. Yaşla ilgisi yok. Gençler teknolojiyle daha çok ilgilenabiliyorlar. Yaptıkları şakalar falan güncel oluyor. Ama yaşlıların da tecrübesi var geçen sene emekli olan bir DKAB branş öğretmenimizin dersi çok sevdiğini gözlemlemiştim.” (K41)

“Evet getirebiliyorlar. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanıyorlar.” (K31)

“Kesinlikle ilgi çekici hale getiriyorlar. Kullandıkları materyaller, öğrencilerde merak uyandıracak oyunlar hikayelerle bunu başardıklarını düşünüyorum.” (K35)

“İlgi çekici hale getiren arkadaşlar var. Kıdemin de etkisi var elbette. Tecrübe her işte çok önemli. Fakat bunun yanında teknoloji ile de arasının iyi olması lazım bir öğretmenin.” (K44)

“Genel olarak evet. Oyunlar, etkinlikler, akıllı tahta programları kullanılıyor. Kıdemle bu durumun ilgisinin olmadığını düşünüyorum.” (K26)

“Yeni öğretmenler daha çok etkinlik ağırlıklı ders işliyorlar. Soyut konuları bile bu şekilde kavratıyorlar öğrenciye. Öğrenciler öğrenirken eğleniyorlar fakat bazen eğlendikleriyle kalabiliyorlar. Kıdemli öğretmen arkadaşlarımız da tecrübelerine daha çok yer veriyorlar. Öğrenciye daha doyurucu cevap verebiliyorlar. Konuyu daha akılda kalıcı anlatabiliyorlar.” (K9)

DKAB öğretmenlerinin dersi ilgi çekici hale getirdiğini düşünen katılımcılar bu durumun öğretmenin dersi ilgi çekici ve verimli hale getirmeye istekli olması ve bu konuda çaba göstermesine bağlamaktadırlar. Katılımcılar DKAB öğretmenlerinin, farklı yöntem ve teknikleri derste kullandıklarına, derste ilgi çekici oyunlar, hikayeler ve materyallerle dersi ilgi çekici ve eğlenceli bir hale getirdiklerine inandıklarını ve bunu gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Çünkü günümüzde öğrencinin dersin

klasik bir şekilde anlatılmasıyla ilgilenmediğini derste eğlenmeyi de istediğini belirtmektedirler. Dersi ilgi çekici ve verimli hale getirmenin öğretmenin kıdemiyile bir ilgisinin olmadığı fakat mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerle genç öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler konusunda farklı farklılıklar olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, tecrübesi ve öğrenciye daha doyurucu cevap verebilmesi ile öne çıkarken genç öğretmenlerin ise teknolojiyi etkili kullanma, etkinlik ağırlıklı ders işleme ve öğrencinin dilinden konuşma ile farklarını ortaya koyduklarını belirtmektedirler.

Bazı katılımcılar da (K8, K10, K11, K18, K19, K21, K51, K58, K60, K64) DKAB öğretmenlerinin öğrenciye dersi sevdiremediğini, verimli ve ilgi çekici hale getiremediğini, bu durumun da mesleki kıdemle bir ilgisinin olmadığını belirtmektedirler:

“Genel olarak zümrelerimin dersi çekici ve cazip hale getirmediklerini düşünüyorum. Görev yaptığım yerlerden ayrıldıktan sonra ya da yeni bir yere göreve başladığım zaman öğrencilerimin kıyaslamasından dolayı bu kanaate ulaştım. Maalesef zümrelerimiz dersi ve İslam’ı sevdirmek için yeterince gayret göstermiyorlar.” (K17)

“Bizim branşımızdaki öğretmenler biraz gelenekçi, dersi eksik anlatsam hak geçer diye düşünüyor. Fakat 40 değil 120 dakika ders anlatsan öğrencinin gönlüne giremezsin. Bir kere öğrencinin dilinden konuşmak, farklı şeylerle çocuğun dünyasına hitap etmek lazım. Bir de öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine izin verilmiyor sorumluluk verilmiyor. Oysa insan emek verdiğini daha iyi öğrenir. Programları da çocuğun da gayretinin içinde olduğu şekilde düzenlemek lazım. Bu yönünü eksik bırakıyorlar.” (K52)

“Herkes kendince bir şeyler yapmaya çalışıyor. Fakat özellikle dijital teknoloji konusunda öğrenciye yetişemiyoruz. Bazı durumlarda öğrenciden yardım aldığımız da oluyor. Bunun kıdemle ilgisi yok. Kıdemli arkadaşların gelişmeleri takip etmede yetersiz kalabildikleri gibi genç arkadaşlar da yeterli olduklarını sanıyorlar fakat zaman zaman enerjilerini boşa harcıyorlar.” (K8)

“Klasik anlatım metodunda olan arkadaşlar var. Bu da derse ilgiyi azaltıyor. Derse ilginin artırılması için öğrencinin meraklandırılması, konu ile ilgili öğrenciye örnek verme imkânı verilmesi, ilginç bir doküman sunulması, öğrencinin ödüllendirilmesi, sürecin gizemli bir hale getirilmesi lazım. Konu ile ilgili gerek bulmaca gerekse şablon gibi tamamlama yaptırılması ya da bilgi sürecinin öğrenci tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir.” (K11)

“Derste verimli olamamanın kıdemle de ilgisi yok. Klasikleşmiş yöntemleri kullananlar o yöntemin dışına çıkamıyor. Örnek uygulamaların video şeklinde, isteyen öğretmenlere verilmesi ya da hizmet içi kurslarla belli yöntemlerin gösterilmesi gerekir.” (K10)

“Mesleki kıdemden ziyade mesleği sevmekle alakalı olduğunu düşünüyorum. Ve mesleğini gerçekten seven arkadaşlar eğitici öğretici etkinlikler yapıyor. İşini severek yapmayanlar ise bu konuda uğraşmıyor.” (K18)

“Bazı öğretmenler var kıdemli fakat çoğu meseleyi güncelleyemiyor bazı gençler de var ki isteksizliği yüzünden okunuyor. Yani kıdeme bağlı bir şey değil öğretmene bağlı değişiyor.” (K58)

“...Çok da eğitimi yetiştirip ilgilerini çekecek farklı bir şey yapamıyorum. Kıdemle ilgisi yok. İstemek ve eğitimlerle ilgisi var.” (K51)

Bir katılımcı ise bazı DKAB öğretmenlerinin olaylara eleştirel baktığını kendisini yetiştirmek, eksiklerini gidermek ve yeni olana adapte olmaya çalışmak yerine problemleri başka faktörlerde gördüğünü dile getirmektedir:

“Aslında herkes kendini mükemmel öğretmen olarak görüyor. Kimse yoğurdum ekşi demiyor. Toplantılarda bunu görüyoruz. Bunun yaşla ilgisi falan da yok, meslek aşkıyla ilgili. Bence öğretmen, öğrenci merkezli olarak eksiklerini gidermeye çalışmalı. Belki her zaman olmayabilir ama kendi sorunlarını sınıfa yansıtmamalı. Ben kendim yeni bir şeyi kimden, nerden öğrendiğimden gocunmam. Ama seminerlerde şunu görüyoruz; öğretmen arkadaşlar sadece eleştirme yoluna gidiyorlar. Sadece eksiklikleri gündeme getirip, kendilerini bu işten daha az sorumlu tuttuklarına çok kez şahit oldum.” (K1)

Katılımcılar öğretmenin öğretim sürecini verimsiz ve sıkıcı hale getirmesinin en önemli sebeplerini, katılımcıların deyimiyle, öğretmenin kendisini güncelleyememesi, dijital teknolojiyi kullanamaması, farklı yöntem ve teknikleri takip edip uygulamada isteksiz davranması, işini severek yapmaması, zaman yönetimini etkili kullanmaktan yoksun olması ve klasik ders anlatım yönteminde ısrar etmesi olarak sıralamaktadırlar. Bu durumun da öğretmenin kıdemle ilgili olmadığını üzerinde durmaktadırlar. Kıdemli öğretmenin gelişmeleri takip edip uygulayamadığı gibi genç öğretmenlerin de kendini biliyor kabul edip kendini öğrenmeye kapattığı için kendilerini geliştiremediklerini vurgulamaktadırlar.

Katılımcılar derse ilginin artırılması için öğretmenlere, öğrencinin merakının canlı tutulması için derste farklı etkinlikler ve dokümanlardan yararlanılması, öğrencinin ödüllendirilmesi, öğrencinin öğretim sürecinde kendini ifade etmesine ve bilgiyi kendisinin oluşturmaya imkân vermesi gerektiğini tavsiye etmektedirler.

Din öğretimi sürecini verimli ve ilgi çekici hale getirmenin ya da tam tersi dersi sıkıcı ve verimsiz hale getirmenin kıdeme bağlı olmadığını ifade eden katılımcıların aksine bazı katılımcılar (K12, K16, K22, K29, K36, K37, K40, K46, K50,) kıdemin önemli bir değişken olduğu, kıdemin tecrübe ve bilgi ile doğru orantılı olduğunun önemine değinmektedirler. Bu katılımcılardan bazılarının düşünceleri şu şekildedir:

“...tecrübe insanı olgunlaştırdığı gibi ders sunumunda da etkili oluyor. Bizim okulumuzda bütün öğretmenlerimiz arayış içinde ve özverili şekilde çalışıyoruz. Dersi ilginç hale getirmek için ödüllü yarışmalar yapılıyor. Öğrencinin iç ve dış motivasyonu sağlamak için geziler düzenleniyor. Haftalık başarı gösteren öğrencilerimiz bayrak törenlerinde ödüllendiriliyor. Kıdem birde mesleğimizi severek yaparsak yorulmayız...” (K12)

“Mesleki kıdem arttıkça tecrübe artıyor. Bunun da farklı metotları kullanma konusunda etkisi olduğunu düşünüyorum.” (K22)

“Evet, her branş kendisini nasıl ifade edebilecekse derslerine ona göre etkinliklerini sunmaktadır. Konulara hakimiyet açısından ve edinilen tecrübelerden yararlanma konusunda kıdem vazgeçilmez unsurdur.” (K29)

“Kademin etkisi oluyor tabi. Yıllar geçtikçe daha dolu daha bilgili ve etkili oluyorsunuz. Kendimi düşünüyorum da ilk yıllar çok boşmuşum diyorum.” (K63)

“Dersler genelde klasik anlatımlı yapılıyor bazı öğretmenlerimiz öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller kullanıyor. Dersi verimli hale getirmenin kıdemle alakası var hangi öğrenciler nelerden verim alır daha kolay biliniyor.” (K37)

“Öğretmen arkadaşlarımdan başka branşta olanlar dersi ilgi çekici hale getirmek için materyal geliştiriyorlar. DKAB zümre arkadaşlarım ise genelde konu anlatımı yolunu tercih ediyorlar. Fakat il zümresinde yaptığımız toplantılardaki fikir alışverişlerinden bazı yeni yöntemler hakkında bilgi sahibi oluyoruz. Meslekî kıdemin dersin daha verimli işlenişinde elbette etkisi var. Yıllar geçtikçe tecrübenin faydası oluyor.” (K40)

Dersin verimli ve ilgi çekici olmasında kıdemin pozitif bir etkisinin olduğuna inanan bazı katılımcıların kıdemin insanı olgunlaştırdığı, tecrübe ve bilgi kazandırdığı, tecrübe ve bilginin ise farklı metotları kullanmada, konu hakimiyetinde ve öğrencinin ilgisini çekecek materyaller bulmada daha etkili olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu katılımcıların bazıları dersi verimli ve ilgi çekici hale getirme adına fikir alışverişinde bulunma, gezi ve gözlem, yarışma gibi etkinlikler içinde olduklarını belirtmektedirler. Bu katılımcıların dersi ilgi çekici hale getirmek için bazı etkinlik ve aktiviteleri yapmakla beraber ders sürecinde çoğunlukla klasik bir yöntem olan anlatım metodunu tercih ettikleri de gözden kaçırılmaması gereken bir ayrıntıdır.

DKAB dersi öğretim sürecini verimli ve ilgi çekici hale getiren öğretmenlerin kıdemli olanlar değil, meslek yaşamının başında olan genç öğretmenler olduğu fikrinde olan bazı katılımcılar (K5, K6, K7, K13, K14, K20, K23, K25, K28, K34, K48, K49, K50, K52, K55, K56, K57, K62, K64) ise mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bu konuda daha başarılı olduklarını düşünmektedirler:

“...genç arkadaşlar genel olarak dersi çekici hale getirmek için ellerinden geleni yapıyorlar. Örneğin çocukların farklı materyallerden konularına uygun şekilde araçlar yapmalarını sağlıyor ve gerekirse o materyalleri kendileri alıp öğrencilere dağıtıyorlar.” (K14)

“Bütün öğretmen arkadaşlar ilgiyi arttırmak amaçlı çalışmıyor tabi ama branş itibarıyla önce zarar vermemek ve dinden soğutmamak asıl olan olmalı. Yaşın ve deneyimin yeni arayışlar üzerinde etkisi var tabi. Yıllar geçtikçe tarzınız oturuyor ve konfor alanınız dışına çıkmak istemiyorsunuz. Velakin değişen nesil sizi değişmeye zorluyor.” (K25)

“...genç öğretmen arkadaşım olmadı maalesef. Genellikle belli bir çalışma yılına sahip öğretmenler yeni arayış içinde olmuyor. Bunun sebebi eski

alışkanlıkları değiştirmenin zor olması, yeni yaklaşımları öğrenmenin ve uygulamanın özel çaba istemesi ve kimsenin bu çabayı göstermek istememesi. “Biz ne yaparsak yapalım öğrencilerin tavrı değişmiyor” şeklindeki düşüncelerle boş vermişlik duygusu...” (K28)

“...Öğretmenler ilk yıllarda daha aktif oluyorlar sonraki yıllarda hayat galesi falan enerjileri bitiyor. Aslında sürekli hazırlıklı olmak önemsemek lazım. O zaman öğrenci de daha çok önemser.” (K52)

“Yeni öğretmenlerin daha aşk ve şevkle işlerini yaptıklarını görüyorum. Yine teknolojiyi daha iyi kullanıyorlar. Bir de not verirken falan daha objektifler 99 aldıysa 99 veriyorlar. Biz 99 aldıysa 100 de alabilir diyoruz. Genç arkadaşlar daha idealistler işlediği konuyu öğrencinin öğrenmiş olması gerektiğini düşünüyor. Kıdemli arkadaşlar olarak biz soru hazırlarken daha kolaylaştırıcı oluyoruz, not verirken daha esneğiz çocuğun yılların verdiği tecrübeyle çocuğun gayretini davranışını bir bütün olarak göz önünde bulunduruyoruz.” (K7)

“Kıdemle ilgisi var kıdemli daha bilgili olabilirler fakat arkadaşlar dersi daha sıkıcı ve monoton anlatıyorlar. Öğrenciye daha çok şey aktarmaya çalışıyorlar etkinlik falan yapmıyorlar fakat bu ters tepiyor öğrencide öğrenci daha çok bilgi anlatılmasıyla ilgilenmiyor.” (K62)

“Genç öğretmen arkadaşlar daha iyi bu konuda. Sosyal medyayı ve teknolojiyi daha iyi kullanıyorlar. Çünkü bizim hitap ettiğimiz grup sosyal medyayı daha yakından takip ediyor. Eğer teknolojiyi iyi kullanırlarsa bu konuda daha verimli olabiliyorlar.” (K5)

“Yeni jenerasyon daha iyi. Klasik eski öğretmenler lisede sure ezberletiyorlar kitap okutup altını çizdiriyorlar. Akıllı tahtayı kullanamayanlar var...” (K49)

“En idealist on yıl sonra memur haline gelirmiş. Yıllar geçince biraz salla başını al maaşını gibi olabiliyor. Bazı arkadaşlarda bunu gözlemleyebiliyorum. Öğretmen kendini yenilemiyor, mutatsı hale geliyor. Emekliliğini beklerim işimi yaparım diyor. Aldığı tepkilere göre de olabiliyor. Yaşadığı çevreye göre tabii kişiliğın de etkisi var. Bu durumda genç nesil daha idealist oluyor. Bazen de yeni gelen de eskiyi aratır durumda oluyor bunlardan bir şey olmaz gibi kafası karışık tipler olabiliyor.” (K55)

“Hayat değişiyor bu şartlar değişiyor Kur'an 1400 yıl önce gelmiş ama yeni bir dil ve buranın şartlara indirmek gerekiyor gördüğüm kadarıyla sıkıcı olanlar eski yöntemleri kullanmaya devam ediyor o zaman ilgisini çekmiyor öğrencinin. Dinle problemleri olan öğrenciler zaten dinlemiyor. Bunu yenilemek öğretmene düşüyor.” (K56)

“Mesleki kıdemle ilgisi şöyle gençken öğretmen daha aktif daha verimli oluyor. Yaş ilerleyince daha çok biliyorum daha verimli olurum düşüncesi oluyor.” (K64)

Dersi verimli ve ilgi çekici hale getirmede kıdemın önemli bir etken olduğunu düşünen katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde kıdemli olan öğretmenlerin derslerinde genellikle klasik yöntemleri kullandığını, kıdemsiz genç öğretmenlerin ise yeniliğe ve değişime açık olduklarını düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar kıdemli öğretmenlerin zamanla derslerinde bazı yöntem ve teknikleri kullanmayı benimsedikleri ve yeni arayışların peşine düşmediklerini, konfor alanının dışına çıkmak istemediklerini belirtmektedirler. Katılımcılara göre bu durumun sebepleri

kıdemli öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmesinin zor olması, öğretmenin yılların tecrübesine güvenmesi, çok şey bildiğini kabul etmesi, yenilikleri benimseyip uygulanmanın özel çalışmayı gerektirmesi, yeni yaklaşım ve teknikleri öğretimde kullanmanın öğrenci üzerinde etkisinin olacağına inanmamasıdır. Bu öğretmenlerin derslerinde etkinliklere yer vermedikleri, klasik yöntemlerin yanında eski dili ve jargonu kullanmakta ısrarcı oldukları, lise öğrencisine bile sure ezberletmeye çalıştıkları, ders kitabını okutup altını çizdirmek suretiyle dersi tamamladıkları da katılımcıların ifadeleri arasındadır. Katılımcılar inançların ve dinlerin bile tartışmaya açıldığı, iletişim ve teknoloji çağında yaşayan yeni nesil tarafından bu öğretmenlerin sıkıcı kabul edildiklerini belirtmektedirler.

Buna karşın katılımcılar tarafından, kıdemi az olan daha genç öğretmenlerin işinde daha aktif oldukları, daha idealist oldukları enerjilerinin yüksek olduğu ve yeni arayışlar içinde oldukları, ifade edilmektedirler. Etkinlik ve materyal kullanmayı önemsedikleri yeni yöntem ve teknikleri takip edip derslerinde kullanmak için gayret gösterdikleri en önemlisinin de teknolojiyi ve sosyal medyayı iyi kullandıkları düşünülmektedir. Katılımcılar tarafından öğrencilerin, bu öğretmenleri kendisine daha yakın hissettiği ve onların derslerini önemsedikleri de vurgulanmaktadır.

Bazı katılımcılar da kıdemli olan bazı öğretmenlerin de kendilerini yenilemek ve geliştirmek için uğraş verdiğini ve dersini verimli ve ilgi çekici hale getirdiğini düşünmektedirler:

“Ders işlemekten ziyade çocukları zinde tutmak zor aslında aktif ders işliyorum gençlerin çok çabuk dikkati dağılıyor. Gençlerin ilgisizliği zevklendirmiyor beni. Uzun yıllar öğretmenlik yapan arkadaşlar klasik ders işliyor. Kıdemin ve tecrübeli olmanın yeteceğini ve yenilerden daha iyi öğretmen olduğunu düşünüyorlar. Ben öyle düşünmüyorum öğretmenlik işi sevilerek yapılacak bir iş. Kendimi daha da geliştirmek için çok çaba harcıyorum. Genel kültürü, algısı yüksek arkadaşların yetiştirdikleri çocukların bu topluma katkısının olacağını düşünüyorum. Diğer türlü bu çocukların başarılı olduğunu düşünmüyorum.” (K57)

“Dersin ilgi çekici hale gelmesinin mesleki kıdemle ilgisi kısmen var. Genç öğretmen arkadaşlar teknolojiyi ve öğrenciyi derse dahil edecek etkinlikleri daha çok kullanıyorlar. Bu durum daha etkili oluyor. Kıdemli arkadaşlar ise mesleki yorulmuşluğun etkisi de olabilir ama benim tecrübem yeter bu kadar uğraşmaya gerek yok gibi bakabiliyor. Aslında bu durum biraz da bu işe mesai harcamakla ilgili. Etkinlik hazırlamakla ilgili bir hizmet içi eğitime katılmışım burada 60 kişilik bir gruba sunum yaptım ve etkinlikler yaptık önce çocuk oynacağı gibi bakanlar oldu fakat çok güzel ve özgün etkinlikler çıktı ortaya. Bu

grubun içinde oldukça kıdemli olanlar da vardı. Dediğim gibi bu işe mesai harcamakla ilgili.” (K6)

“Genç öğretmenler teknolojiyi daha iyi kullanıyorlar. Kıdemli arkadaşların teknolojiyle arası iyi değil kullanamıyorlar. Bildikleri klasik yöntemlerle ders anlatmaya devam ediyorlar. Bazı DKAB öğretmeni arkadaşlar okullarında öğrenciler tarafından sıkıcı bulunuyor. Ben kendi adıma baya kıdemli bir öğretmen olmama rağmen öğrencileri anlamaya dersi sevdirmeye çalışıyorum. Notu sorun etmiyorum yüksek notlar veriyorum bu dersin amacı not olmamalı, öğrenci kazanmak olmalı. Beni seviyor öğrenciler.” (K48)

“Bazen de yeni gelen de eskiyi aratır durumda oluyor. Gelen öğretmen “bunlardan bir şey olmaz” gibi kafası karışık tipler olabiliyor.” (K55)

Bu ifadelerde görüldüğü gibi bazı katılımcılar, boş vermişlik içinde olan kıdemli öğretmenlerin yanında, bazı kıdemli öğretmenlerin de yeniliklere açık olduğu, öğrencileri anlamaya onların çağını yakalamaya çalıştıklarını dile getirmektedirler. Bu öğretmenlerin öğretim sürecinde yeni yöntem ve teknikleri takip edip uygulamaya gayret ettikleri ve öğrencilerine kendilerini kabul ettirdiklerini belirtmektedirler.

3.3.5. DKAB Öğretmenlerinin Aldığı ya da Almak İstedığı Hizmet İçi Eğitimlerle İlgili Görüşler

Tablo 17: DKAB Öğretmenlerinin Aldığı veya Almak İstedığı Hizmet İçi Eğitimlerle İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Hizmet içi eğitim	DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimi	-Öğretim yöntem ve teknikleri -Pedagoji -Güncel konular -Materyal üretimi -Sınıf yönetimi -Yurtdışı programları -Teknolojik konular -Yazılım -DKAB branşıyla ilgili konular -Yaş değişkenine göre duygusal ve sosyal ihtiyaçlar -Kuantum fiziği -Din-bilim ilişkisi -Diğer dinler -Sosyal psikoloji -İletişim

		-Popüler din anlayışları -Geleneksel din anlayışları -Yeni öğretim yöntemleri -Branş dışı konular, -Kültür ve sanat.
	Hizmet içi eğitimin etkileri	-Güzel Kur'an okuma, -Tecrübe paylaşımı -Farkındalık, -Bakış açısının genişlemesi, -Yenilenme, -Sosyalleşme, -Yardımlaşma, -Örnek alma.

Katılımcıların bir kısmı (K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K19, K24, K31, K34, K41, K55, K59, K64) hizmet içi eğitimlere katıldığını ve bu eğitimlerin beklentisini karşıladığını fakat yeterli hizmet içi eğitim düzenlenmediğini ifade etmektedir. Bu katılımcıların bazılarının söyledikleri şu şekildedir:

“Siyer-i Nebi’de öğretim yöntem ve teknikleri’ diye 5 günlük bir hizmet içi eğitime katıldım. Çok verimli oldu, katılımcılar da çok kaliteli idi. Aslında Din Öğretiminin düzenlediği hizmet içi eğitimler ve konular yeterli fakat kurs sayısı az olduğu için öğretmenlerin çoğunun bundan haberi olmuyor ya da belirli zümreler dışında bu kursları takip eden de olmuyor. Gözlemlediğim kadarıyla takip eden belirli zümreler katılıyor. Tabii bu işin bir de tatil boyutu var. Onun dışında DKAB öğretmenlerinden katılım düşük oluyor. Her öğretmenin katılması için daha farklı olabilir. Ya da her öğretmenin 5 yıl içinde hizmet içi eğitimden belli puanı toplaması gerekiyor gibi bir zorunluluk olabilir. Bu şekilde öğretmenlerin katılımı sağlanabilir.” (K2)

“Geçen sene tefsir konusunda yirmi günlük hizmet içi bir eğitime katıldım çok faydalı oldu. Farklı konularda hizmet içi eğitimler düzenlenmeli. Örneğin dindar nesil yetiştirmek, gençler deizme kayıyor gibi tartışmalar var. Bu tür güncel konularda hizmet içi eğitimler verilebilmeli. Bizim bazı yaklaşımlarımız gençleri dinden uzaklaştırabiliyor. Geleneksel din anlayışı aslında din olmadığı halde bazı şeylerin din diye anlatılması öğrencileri dinden uzaklaştırıyor. Bunlarla ilgili hizmet içi eğitimler olabilir. Hayat değişiyor. Yirmi yıl önce aldığınız eğitimle bu gençlere hitap edemezsiniz. Bu gençlerin frekansını yakalamak lazım.” (K5)

“Duyuyorum tabii ki şimdiye kadar idarecilik de yaptım o zaman dahilinde elimden geldiği kadar hizmet içi eğitimlere katıldım. Ve bu eğitimlerden kazandıklarımı arkadaşlarla da paylaştım. Dersin işlenişiyile ilgili, materyal üretimiyle ilgili kurslar açılırsa birebir etkili olur. Hizmet içi kurslar açılıyor fakat daha çok imam hatip meslek dersleri öğretmenleri için. Bizim için yeterli değil.” (K6)

“Bilgisayarla, ilkyardımla, etkileşimli tahtayla ilgili eğitimlere katıldım. Branşımızda kazanımlarla ilgili bir seminere katıldım çok faydalandım. Farklı

ilçelerden gelen branş arkadaşlarımızla derste kullandıkları yöntemleri ve tecrübelerimizi paylaşma imkânı bulduk. Değişen müfredatla ilgili kazanımlar konusunda ve özellikle yedi ve sekizinci sınıf çocuğunun yönelimleri ve sınıf yönetimi ile ilgili eğitimler olsun isterdim.” (K7)

“ÖRAV’ın etkinliklerine katılıyorum, faydası oluyor. Özellikle branşımızla ilgili motivasyon açısından da kazanımları uygulama olarak da farklı öğretme teknik ve yöntemlerini görmek için de kesinlikle hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyuyoruz. Keşke alanımıza yönelik daha çok sayıda hizmet içi eğitimlere katılabilme imkânımız olsa. 2023 Projesi adında il bazında bir hizmet içi eğitime katılmıştık. Kazanımları tartıştık, etkinlikleri uyguladık.” (K9)

“2011’de ders programlarıyla ilgili eğitime bir defa katıldım, faydalı oldu. Dersin daha verimli olması için dersi sevdirecek yöntemler konusunda tecrübe paylaşımı önemli. Buna yönelik kurslar olsaydı iyi olurdu.” (K64)

“Daha önce Türkiye genelinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün “Din Eğitimi ve Öğretimi Çalıştayına katıldım. Bu eğitimler beklentimi karşıladı. Türk-İslam Sanatları alanında yüksek lisans yaparken katkısı olması açısından MEB onaylı Osmanlıca dersinden üç kurdan oluşan eğitim aldım ayrıca. hizmet içi sertifikalı materyal geliştirme eğitimi isterdim.” (K40)

“Bu eğitimler tabii ki de yeterli değil. Ama katıldıklarım verimli oldu. MEB’in, DÖGE’ın vb. gibi birçok seminerine katıldım. Ben “Tashih-i Huruf” eğitimine de katıldım makam eğitimi alıp makamlı Kur’an okuyup öğrencilere de bu şekilde öğretmek istiyordum. Bu arada bu kursa bu ilden sadece beş kişi katıldık. Bence bu rakam da çok komik. Birçok kişinin bu eğitime ihtiyacı var. Fakültede eğitim almakla Kur’an okumak çok farklı şeyler. Birçok arkadaşın güzel Kur’an okuyamadığı için derste hiç Kur’an okumadığını biliyorum. Hatta sahada da bizden zaman, zaman bu isteniyor. Bir aşır en azından güzel bir Fatiha okumamız isteniyor. Fakültede bu konuda yeterli eğitim alamadığımız, bu yönümüzün eksik olduğu biliniyor. Diyanet’e de başvuramama rağmen bu eğitimi alamadım maalesef.” (K1)

Yukarıda yer alan katılımcıların bilgilerini tazelemek, bilgi eksiklerini tamamlamak yeni gelişmelerden haberdar olmak ve zamanı yakalayabilmek gibi maksatlarla kendi branşları, din bilimleri, bilişim, iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri, Türk-İslam sanatları ile ilgili bazı kurslara, hizmet içi eğitimlere ve etkinliklere katıldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar katıldıkları eğitimlerden istifade ettiklerini, buradan aldıklarını derslerine ve öğrencilerine aktardıklarını, kendi branşlarından arkadaşlarla bilgi ve tecrübe alışverişi yaptıklarını belirtmektedirler. Katılımcılar düzenlenen eğitimlerin faydalı olduğuna fakat öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak nicelikte ve nitelikte hizmet içi eğitim düzenlenmediğine, düzenlenen eğitimlere de belli kişilerin katıldığına dikkat çekmektedirler. Hizmet içi eğitim ve kurs sayısı az olduğu için çoğu zaman DKAB öğretmenlerinin bundan haberinin bile olmadığı, bu eğitimleri takip edenlerin de belli bazı zümreler olduğu, hatta bahsedilen zümrelerin bu eğitim ve kursları tatil için de tercih ettikleri belirtilmektedir. Düzenlenen hizmet içi eğitim ve kursların da zaten

çoğunlukla DKAB öğretmenlerine yönelik değil, İHL meslek dersi öğretmenlerine yönelik olduğu da katılımcıların ifadeleri arasındadır.

Katılımcıların ihtiyaç duydukları ve düzenlenmesini arzu ettikleri hizmet içi eğitim, kurs seminer ve etkinlikler şu şekilde sıralanmaktadır: Tartışmalı popüler dini konular, bu günün gençliğinin yönelimleri, günümüz gençliğine hitap edecek meseleler, geleneksel din dilinin güncellenmesi, öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri ve bu dönemde ortaya çıkan sorunların çözümü, sınıf yönetimi, farklı öğretim yöntem ve teknikleri, değişen müfredat kazanımlarının uygulanması, materyal üretimi, ders işlenişine örnekler, İslam sanatları ve alan dışı konular. Katılımcılar, ifadeleri arasında, bu eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelik ve nicelikte olması, öğretmenlerin bu eğitimlere katılmasının cazip hale getirilmesi gerektiğine de dikkat çekmektedirler.

Bazı katılımcılar da DKAB öğretiminde yararlı olacak hizmet içi eğitim ve kurs bulmakta zorlandıklarına katıldığı hizmet içi eğitimlerin ve eğitimle ilgili kursların beklentilerini karşılamadığına bu eğitim ve kurslardan bir verim alamadığına işaret etmektedir:

“Katıldığım oldu fakat ben yeterli verim alamadım. Bir kişi geliyor kendi bakış açısıyla bir şeyler anlatıyor. Biz ona kendi düşüncemizde bir soru bile soramıyoruz. Sorduğumuzda oradaki herkesi karşımıza almış gibi algılanıyor ya da sorduğun soru cevaplanmıyor. Bu kalıptan çıkamıyoruz. Zaten yeterli hizmet içi eğitim de düzenlenmiyor. Belli kalıba sokulmadan farkı fikirleri tartışabileceğimiz eğitimler düzenlenmeli.” (K3)

“Bazen ihtiyaç duyuyorum birçok hizmet içi eğitime katıldım ama düz anlatım olduğu için verimli olmadı bizim de uygulama yapabileceğimiz eğitimler olursa faydalı olur.” (K37)

“İstanbul’da katılmışım hizmet içi eğitime. Hatırlayamadım ama bizim konularla ilgili değildi. Çok kalabalıktı. Beklediğim verimi alamadım. Bu eğitimler daha küçük gruplarla ve hocalarla falan olmalı.” (K42)

“Zorunlu olanlara katıldım konularımızla ilgisi olmayan konulardı hiç faydalı olmadı bilgisayar ve endüstri kaç sınıflar falan katılmak isterdim.” (K53)

“Gittiğim eğitimler çok kalabalıktı. Siz oturup dinliyorsunuz biri anlatıyor. Monoton geçiyor. Aktif katılamıyorsunuz. Pedagoji eğitimleri olmasını isterdim. Öğrenciler için teknolojiyi daha iyi kullanabilecek eğitimler ve bizi diri tutacak mesleki eğitimler isterdim aslında. Bayan ve erkek olarak ayarlanıp pratik hayata yönelik olmalı.” (K54)

“Yapılan bir takım hizmet içi eğitimler var fakat bizim işimize yaramıyor. Fakat dayatma oluyor. Bu kursları eğitimleri hazırlayan arkadaşlar farklı okullarda sınıflara birkaç derse girmeli. Okullarda o havayı solumalı ve ihtiyaçları yerinde görmeli. Sitem üzerinden öğretmenlere eğitim yapıyorlar.” (K58)

“Katıldığım eğitimler yereldi. Konunun uzmanı gelmedi. Kendi çapımızda tartışık bir şeyler yapılmaya çalışıldı. Fakat verimli olmadı. Konunun uzmanlarından eğitim almak isterdim.” (K63)

“Alanımızla ilgili pek kurs yok. Alanla ilgili kursa Van’da iken bir kere katıldım. Aslında pratik değeri olan kurslara katılmak isterdim. Öğrencileri yaş grubuna göre daha iyi tanımak, çocuklarla ortak dili konuşmak için kurslar olabilirdi. Kendi katıldığım özel kurslara para verip katılabiliyorum. Keşke bizim kurumumuz yapsaydı.” (K49)

“Ben katılabildiğim bütün hizmet içi eğitimlere katılıyorum. Online olduktan sonra daha çok katıldım. Özel kurslar falan. Faydasını da gördüm fakat bizim branşımızla ilgili bir hizmet içi eğitim görmedim kendime uygun bir kursa da rastlamadım. Benim katıldıklarım genellikle diğer alanlarda. Diğer alanlarla ilgili çok kurs açılıyor. DKAB öğretmenin kendini gerçekleştireceği bir eğitim yok. Diğer dinlerle ilgili kurslara katılmak isterdim biz bu konuları kitaptan okuyarak öğreniyoruz belgeselleri izliyoruz. Bir de bilimle dinin çatışması ile ilgili kurslara katılmak ve çocuklara bunu daha iyi seviyelerde vermek isterdim. Bizi felsefecilerle, fizikçilerle buluşturabilirler. Özellikle kuantum fiziğini duyular ötesi alemle ilgili bilgileri öğrenmek isterdim. Çünkü bu çocuklara farklı fikirler bir yerlerden pompalanıyor.” (K50)

Kendisine faydasının olacağı hizmet içi eğitim ve kurs bulmakta zorlandığını katıldığı hizmet içi eğitimlerin de beklentisini karşılamadığını, bir faydasının olmadığını düşünen bazı katılımcıların görüşleri incelendiğinde bu eğitim ve kursların dayatma olduğu fakat profesyonel olarak da düzenlenmediğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar dahil olduğu bu eğitim ve kursların bir kısmının kendi alanları kapsamında olmadığı, onların ihtiyaç duydukları, faydalanmak istediği konularda olmadığını belirtmektedirler. Katılımcılar tarafından, bazı hizmet içi eğitim ve kurslara ise Milli Eğitim’in katılma zorunluluğu getirdiği alanla ilgili olduğu düşünülen bu etkinliklerin içinin doldurulmadığı, bu eğitimler için alanında uzman kişilerden yardım alınmadığı, eğitimlerin monoton, eleştiri ağırlıklı ve bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştiği üzerinde durulmaktadır. Katılımcılar, genellikle kalabalık olan bu etkinliklere sadece dinleyici olarak dahil olabildiklerini, kendi fikrini ifade etme ya da soru sorma şeklinde etkinliğin parçası olmalarına imkân bulamadıklarını belirtmektedirler. Hizmet içi eğitim ya da kursların kendilerinin de etkinliğin bir parçası olabileceği, bir kalıba ya da tarafa dahil edilmeden soru sorabileceği, cevap alabileceği ve uygulama yapabileceği formatta düzenlenmesini istemektedirler. Katılımcılar bu tür etkinliklerin meslek yaşamlarında kullanışlı olmasını, pratik yarar sağlamasını, yerinde tespit edilmiş sorunları kapsamasını, bu etkinliklere alan hakimiyeti olan uzmanların katılmasını ve bu etkinliklerin küçük gruplar halinde tasarlanması gerektiğini de eklemektedirler.

Hizmet içi eğitim ve kursların verimli olabilmesi için zamanının da iyi ayarlanması gerektiğini düşünen bazı katılımcılar ise fikrini şu ifade ile dile getirmektedir.

“Hizmet içi eğitimlerin olması gerektiğini, ancak bunun için de yeterli zamanın sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Zümrelerimizle DÖGEP yapılması bunun için bir başlangıç oldu. Ancak ilçe milli eğitim müdürlükleri bunu zorlaştırmaktadır. Dersler bittikten sonra yaptırmakta, bu durum da öğretmenlere zulme dönüşmektedir. Halbuki bu eğitim planları seminer günlerinde ya da Temmuz-Eylül ayında birer hafta olarak planlanabilir.” (K18)

“İhtiyaç duyuyoruz fakat vakit konusu bizi hep engelliyor. Ancak uzaktan eğitimlere katılabiliyoruz. Bakanlığın düzenlediği öğrencilerin yaş düzeyine göre duygusal ve sosyal ihtiyaçları hususunda eğitim almak isterdim.” (K23)

Herhangi bir hizmet içi eğitim ya da etkinliğe katılma ihtiyacı hissetmediğini düşünen bazı katılımcılar da düşüncelerini şu ifadelerle belirtmektedirler:

“Sadece adaylık sürecinde katıldım fakat mecburi olduğum için galiba pek dinlemedim. Dini eğitim kültür ve etkinlikler anlamında alan dışı hizmet içi eğitimler olsun isterdim. Kendi alanımda ise bir eğitime ihtiyaç duymuyorum.” (K62)

“Bayağı bir hizmet içi eğitime katıldım. Alınabilecek her şeyi aldığımı düşünüyorum. (39 yıllık öğretmen) faydalı da oldu. Artık ihtiyaç duymuyorum. Genç arkadaşlar gitsinler, yararlansınlar.” K48

“Bazı eğitimlere gittim fakat branşım ile ilgili değildi. İhtiyaç da duymuyorum branşım ile ilgili eğitimlere. Kazanımları gerçekleştirebiliyorum buna bakıyorum, gerekeni öğretiyorum.” (K51)

Bir katılımcı hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymayan bazı öğretmenlerin bu eğitimlere bakış açısını özetlemektedir:

“Özellikle eğitimlerin online olduğu dönemde bayağı eğitime katıldım. Hatta bazı arkadaşlar boş iş, kendine iş ediniyorsun diyorlar. Gerek görmüyorlar. Bizim şöyle bir problemimiz var: Çalışmayı düşünmeyen arkadaşlar oturup sadece seni eleştiriyor, engellemeye çalışıyor. Oysa bizim birbirimize destek olmamız gerekiyor.” (K57)

Din eğitimi-öğretimi imkân ve problemleri dersin en önemli ögesi durumundaki öğretmenle yakından ilgilidir. Dersi okutacak öğretmenin her şeyden önce öğretmenlik niteliklerini taşıması ve kendisini eğitim için yeterli hissetmesi gerekmektedir. Yeterli mesleki eğitim, pedagojik formasyon bilgileri, iletişim becerilerini edinmiş olması ve edindiği kazanımları uygulayacak deneyimi elde etmiş olması gerekmektedir. Eğitimin hedef kitlesi insan olduğunda her şeyin çok hızlı değiştiği bir zamanda öğretmenin eksiklerini tamamlayabilecek kendisini yenileyebilecek imkanlara ulaşabilmesi çok daha önemlidir. En önemlisi de bunun için öğretmenin istekli olmasıdır. Öğretmenlerin pek çoğu eksikliklerinin farkında

olduklarını ancak alandaki gelişmeleri takip edemediklerini dile getirmektedirler. Öğretmenin eğitimindeki eksikliği ve yeni gelişmeleri takip edebilmesinin en kestirme yolu ise hizmet içi eğitim ve etkinliklerdir.

Fakat öğretmenler ihtiyaç duydukları konularda yeterli hizmet içi eğitime katılma imkânı bulamamaktadırlar. Bu eğitimler sayı, nitelik, zaman, eleman, gönüllülük ve öğretmen imkanları olarak son derece yetersiz görünmektedir. Milli Eğitim kadrosunda görev alan bir öğretmenin hayatı boyunca, kendi istediği ve faydalandığı eğitim sayısı bir elin parmaklarını geçmemektedir. Hele gelişmiş ülkelerdeki çalışmaların verileriyle kıyaslandığında ülkemizde görev yapan öğretmenlerin katıldıkları eğitim ve etkinliklerinin çok yetersiz ve verimsiz olduğu görülecektir.

Bu sorunun zorunlu, aynı zamanda da cazip hale getirilmesi ve çözülmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin gereksinim duyduğu bu eğitimler, yeni uygulama ve yaklaşımlar eğitim öğretim yılı başında, sonunda, genellikle boş ve verimsiz geçen seminer zamanlarında faaliyete geçirilebilir. Yine aynı yerleşim merkezlerindeki belli branşlar, belli merkezlerde toplanarak eğitim fakülteleri ile MEB iş birliği içinde gerçekleştirilebilir. Pekâlâ bu etkinliklerin online olarak kolaylaştırılması da mümkündür.

3.3.6. Artan DKAB Öğretmeni İhtiyacının, Ücretli DKAB Öğretmenleri ya da Farklı Branşlardan Öğretmenlerle Giderilmesinin Dersin Verimliliğine Etkisi ile İlgili Görüşler

Tablo 18: DKAB Öğretmeni İhtiyacı ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
DKAB öğretmeni ihtiyacı	DKAB öğretmeni ihtiyacının ücretli DKAB öğretmenleri ya	-Branş öğretmeni -İLİTAM -İlahiyat Ön Lisans -Din görevlisi -Farklı branşlar -Ait hissedememe -Benimseme sıkıntısı -Geçici

	da farklı branş öğretmenleri ile karşılaşılması	-Çelişki -Emeğinin karşılığını alamama -Pedagoji -Sınıf hakimiyeti -Güven -Duygusal bağlanma -Korku
DKAB öğretmeni ihtiyacı	Farklı branş öğretmenlerinin DKAB dersine veya seçmeli derslere girmesinin etkisi	-Görevlendirme -Verimsizlik -Dersin boş geçmesi -Farklı branş öğretmenin kendi branş dersini işlemesi -Dini hassasiyet -Kasıt -Ders saatini tamamlama -Test çözme -Kafa karışıklığı -Örnek alma -Doğru bilinen yanlışlar

2012 yılından itibaren seçmeli Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı dersleri gibi derslerin öğrenim hayatına girmesi, 2017 yılından itibaren de liselerde bir saat olan DKAB dersinin iki saate çıkmasıyla doğal olarak ciddi manada DKAB öğretmeni ihtiyacı hasıl olmuştur. İmam Hatip Ortaokullarının açılması ve İmam Hatip Liselerinin çoğalmasının da DKAB öğretmeni açığında önemli bir paya sahip olduğu bilinmektedir. Bu açık kapatılmak için devreye giren İlahiyat Ön Lisans ve İlahiyat Lisans Tamamlama ve Eğitimi Programı gibi programlar ise çözüm yerine farklı problemleri beraberinde getirmiştir. DKAB öğretmeni olma hayaliyle üniversiteyi sadece sınavlarda ziyaret ederek hatta online yapılan sınavlarla bu kurumlardan mezun olan çok sayıda öğretmen adayı pedagojik formasyon eğitimi de almamışlardır. Bu mezunlar ya farklı fakültelerin bünyesinde açılan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarından belge alarak ya da bu eğitime de katılmadan örgün din öğretiminde öğretmen olarak görev almaya başlamışlardır. Büyük çoğunluğu ücretli olan bu öğretmenler Milli Eğitim bünyesinde DKAB dersleri ve seçmeli din derslerinde görevlendirilme yoluyla çalışmaya devam etmektedirler.

Din öğretimi öğretmenini ihtiyacını karşılamak için başvurulmuş bir diğer yöntem ise genellikle aynı okulda görev yapan diğer branş öğretmenlerini, hatta yaygın din eğitiminde görev yapan din görevlilerini bu dersler için görevlendirmektir. Görüşmeye katılan katılımcılar artan DKAB dersi ve seçmeli dersler için öğretmen ihtiyacının, ücretli DKAB dersi öğretmenleri, farklı branşlardan öğretmenlerle ya da Milli Eğitim dışından din eğitimi ya da öğretiminin herhangi bir kademesinde öğrenim görmüş kişilerden karşılanmasının dersin verimliliğine etkisi ile ilgili farklı görüşler belirtmişlerdir.

Artan DKAB ders öğretmeni ihtiyacı için din öğretimi alanından ücretli ya da görevlendirme öğretmen görevlendirilmesinde bir problem olmadığını düşünen katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...yıllardır tek saat dersin acısını çekmiş her toplantıda bunu dile getirmiş insanlar olarak şimdi de ders iki saate çıktı diye olumsuzluklardan şikâyet etmek biraz şımarıklık gibi geliyor bana. Olumsuzluklar bu sene düzelmezse seneye düzelir. Bizde genelde askeri mantıkla yukarıdan emirle göç yolda düzelir mantığıyla hareket edildiği için böyle olur. Biz de zaten mesleğin ilk senesinde bocaladıktan sonra öğretmenliği kotarabildik diye düşünüyorum.” (K1)

“Son zamanlarda branş öğretmenleri girmiyor ama din görevlileri giriyor. Ama son atamalarla bu açıktaki kapandı gibi benim çalıştığım okullarımızda böyle bir durumla karşılaşmadım. Ama il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerimiz tarafından DKAB alanında ücretli öğretmenler görevlendiriliyor ve dersler boş geçmiyor. Önemli olan da bu öğretmenlerimiz bütün gayretiyle çalışıyorlar. Ders başarısı sadece öğretmen kaynaklı değil öğrencinin derslere ilgisi, velilerin tutumu ve ilgisi, okul. Bu üçlü iyi olursa başarı her zaman gelir.” (K12)

“Branşı ile alakalı olduğu sürece başarıda ve verimlilikte herhangi sıkıntı oluşturmuyor. Branş dışı olması oluşturabilir...” K30

“Ücretli öğretmenlerde bir gün kadrolu olacak. Onların derse girmesinde sıkıntı görmüyorum. Sadece tecrübeli öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum...” (K32)

“Branş öğretmeni olup da ücretli öğretmenler açısından problem olacağını sanmam. Ancak farklı branş öğretmenleri ya kendi derslerini yapmakta ya öğrencileri serbest bırakmakta ya da DKAB öğretmeni kadar faydalı olmamaktadır.” (K11)

“Önceden başka branşlar girdi. Bu yaşlarda sorgulamalar artıyor. 10 ve 11. sınıfta temel inanç esasları konusunda çocukların sorularını cevaplamakta oldukça zorlandılar. Bu branşlar sonra dersi almayı tercih etmediler. İnandığı kabul ettiği şeyi açıklayabilmek herkesin yapabileceği bir şey değil. Özellikle bir donanım gerekiyor. Kendi branşımızdan arkadaşlara, bu eğitimi alanlara diyebileceğimiz bir şey olamaz. Ama başka branşın girmesi verimi düşürüyor. Derse bir katkısı olmuyor.” (K55)

Bazı katılımcıların, DKAB dersleri ve seçmeli din dersleri için öğretmen ihtiyacının kadrolu DKAB öğretmenleriyle karşılanamaması nedeniyle, kadro alamamış İlahiyat, İslami İlimler, İlahiyat Lisans Tamamlama, İlahiyat Ön Lisans gibi fakülte ve uzaktan eğitim kurumları mezunlarının ücretli olarak bu dersler için görevlendirilmesini bir sorun olarak düşünmediklerini söyledikleri görülmektedir. Bazı katılımcılar din eğitimi ve öğretimi derslerinin altyapısı tamamlanmamış olmakla birlikte, bu derslerin ihtiyaca binaen arttırıldığına, bazı sıkıntılar olsa da zamanla düzeleceğine ve şikâyet etmenin gereksiz olduğuna inandıklarını belirtmektedirler. Önemli olanın bu derslerin boş geçmemesi ve öğretmen olarak görevlendirilen kişinin din öğretimi alanından olması olduğuna işaret etmektedirler. Bu öğretmenlerin elinden gelen çabayı gösterdiğini, dersin işlenmesi ve verimliliğinde bu durumun bir sorun oluşturmadığını, bu öğretmenlerin ihtiyaçları olanın sadece rehberlik olduğunu düşünmektedirler.

Ücretli öğretmen arkadaşlarının da bir gün kadrolu olacağının altını çizen katılımcılar zaten ders başarısının sadece öğretmene bağlı bir durum olmadığı öğrencinin ilgisi, veli tutumu ve okul olarak birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Katılımcılar farklı branşlardan DKAB öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin ise dersin verimini düşüreceği, ders için sorun oluşturabileceği ortak paydasında birleşmektedirler. Alan dışı öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli olmamasından dolayı ders için yeterli olamayacağını, öğrencilerin sorguladığı ve ihtiyaç duyduğu konulara cevap veremeyeceklerini belirtmektedirler

Bir katılımcı ise kendi okulunda Hz. Muhammed'in Hayatı dersi için görevlendirilen tarih öğretmenin ders ve öğrenciler için bir problem oluşturmadığı düşüncesini dile getirmektedir:

“...DKAB öğretmen açığı çok fazla bu derslere bazen diğer branş öğretmenleri giriyor. Bizim okulda bu sene bir tarih öğretmeni Hz. Muhammed'in Hayatı dersine girdi. Dini hassasiyeti yoğun olan ve sevilen bir arkadaş olduğu için pek sorun olmadı. Yine dersler ve sınavlar hakkında iş birliği yaparak ders işledik...” (K1)

Bu katılımcının branşı farklı olmasına rağmen Hz. Muhammed'in Hayatı seçmeli din dersine geren öğretmenin öğrenciler ve ders için bir sorun olmamasını bu öğretmenin dini konularda hassas olmasına, öğrenciler tarafından sevilmesine ve kendisiyle iş birliği halinde çalışmasına bağladığı görülmektedir.

Bazı katılımcılar (K10, K13, K14, K16, K17, K24, K25, K26, K34, K42, K44, K53, K61, K64) da din eğitimi ve öğretimi alanından olsa da okul dışından DKAB ve seçmeli din dersleri için görevlendirilen ücretli öğretmenlerin okulun kadrolu DKAB öğretmeni kadar verimli olamadığını şu ifadelerle vurgulamaktadırlar:

“Ücretli öğretmen kadrolu öğretmenin verdiği verimi asla vermiyor. Birincisi okulu ve öğrenciyi sahiplenmiyor. Öğrenci de öğretmeni sahiplenmiyor. Aralarında bir aidiyet kurulmuyor. Zaten okul içinde öğretmeni de görmüyor. Önümüzdeki sene o öğretmeni görmeyeceğini düşünüyor. Ders sadece doldurulup bitirilmesi gereken bir şey gibi görülüyor. Sadece konu anlatılmış oluyor. Öğrenciye dokunan bir yönü olmuyor. Kadrolu öğretmenden öğrenci sadece ders öğrenmiyor. Öğrenci duygusal bir çöküntü yaşıyorsa gidip öğretmeniyle paylaşabiliyor. Onu aynı zamanda anne ya da babasının yerine koyabiliyor. Ona fikir danışabiliyor. Onu kendisine rol model alabiliyor. Öğretmeniyle duygusal bir aidiyet hissedebiliyor.” (K2)

“Bir buçuk ay kadar ücretli öğretmenlik yapmıştım. Daha sonra ayrılmak zorunda kaldım ve çocuklar tekrar yeni bir öğretmene alışma sürecine girmek zorunda kaldılar. Ücretli öğretmenlikten alınan maaş da malum, az olduğu için öğretmeni motive etmiyor. Ücretli öğretmenlerin ders verimini düşürdüğüne inanıyorum. Ücretli öğretmenliğe kesinlikle karşıyım. Kimsenin emeği bu şekilde zayi edilemez...” (K13)

“Ücretli öğretmen geliyor her an işten çıkabilir bir dönem geliyor, diğer dönem başka bir öğretmen hatta komuyla alakasız bir öğretmen geliyor ya da boş kalıyor ders. Bu durum dersin devamlılığı açısından da olumsuz bir durum. Öğretmen açısından da kötü atanmış bir öğretmenle aynı haklara sahip olmuyor ama aynı emeği vermiş oluyorlar.” (K61)

“Fazlasıyla olumsuz etkiliyor çok azı hariç yüzde 80 olumsuz etkiliyor. Bizim okulda geçen sene 4- 5 tane ilahiyat mezunu ücretli vardı telefondan imamlık sınavına çalışıyordu 1. Yazılı sorularının başlığını bile değiştirmeden 2. Yazılı olarak kullandılar. Çok sorun yaşadık. Bu sene öğretmenlerin hepsi kadrolu müdür bey çok memnun oldu.” (K53)

“Genelde ücretli öğretmenler kendilerini geçici gördüğü için verimli ders işlemiyorlar birçok okuma yazma bilmeyen öğrencilerimiz var sebebinin bu olduğunu düşünüyorum... Görevlendirme öğretmenlerde de aynı şeyler olabiliyor geçici olduğunu düşündüğü için kendisini verimli olarak öğrencilere veremiyor.” (K37)

“Ücretli öğretmenler kadrolu gibi olmuyor ücretli öğretmen kendini sorumlu hissetmiyor. Okula karşı idareye karşı öğrenciye karşı bakanlığa karşı bir sorumluluk olmayınca bir şeyleri yapmalıyım düşüncesi olmuyor.” (K64)

“Öğrenciler devamlılık sever. Öğretmenler her değiştiğinde onlar da etkileniyor. Birine bağlanıyor, yeni gelene tavır yapıyor. Yeni atanmış ya da yeni ücretli çalışan arkadaşlar kesinlikle göreve yeni başladıklarını söylememeli kanaatimce. Öğrenci bunu kırıncı şekilde kullanabilir.” (K25)

“Bu durumu, alanın hassasiyeti açısından doğru bulmuyorum. Bu durum dersin başarı ve verimliliğini olumsuz etkiliyor. Atandığınız yerde ilk DKAB öğretmeni iseniz ara sınıflardaki temel dini bilgiler konusundaki eksikliklerin telafisi çok zor oluyor. Hatta öğrenciler eksik bilgilerle mezun oluyor.” (K40)

Katılımcıların sözünü ettiği, okul dışından DKAB ve seçmeli din dersleri için görevlendirilen ücretli öğretmenlerin bir kısmı başka bir okulda görev yapan fakat

dersi az olan, ders programı daha fazla derse girmesine uygun olan, bu derse girmek isteyen DKAB öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise bilindiği gibi kadro bekleyen, halk arasında atanamayan öğretmenler olarak anılan, öğretmenlerdir. Örgün ya da uzaktan bir fakülte bitirmiş pedagojik formasyon almışlardır. Bu öğretmenler Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından ücretli olarak ihtiyaç bulunan okullara dönemlik olarak görevlendirilmektedir. Yıl içinde o kadro boş görüldüğü için başka bir öğretmen gelirse görevlendirilmiş olan öğretmenin görevi sona ermektedir. Katılımcıların bazı noktalarda bu durumu eleştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların tespit ettikleri bu hususlar şöyledir

Birincisi görevlendirme olan öğretmenin okulu da öğrenciyi sahiplenmemesi, idarenin de öğretmeni sahiplenmemesidir. Öğretmen dersini verip okuldan ayrılmaktadır. Çalıştığı okula, öğrenciye idareye hatta Milli Eğitim'e karşı bir sorumluluk duymamaktadır. Geçici olduğunun görevinin her an biteceğinin farkındadır. Aynı durum öğrenci için de geçerlidir. Öğrenci bu öğretmeni gelecek sene görmeyeceğini bilmektedir. Zaten ders dışında öğretmeni görememekte, onunla bir paylaşım yapamamaktadır. Öğretmeniyle duygusal bağ oluşturamayan öğrenciler öğretmenin örnek alma, bir problemi olduğunda öğretmeninden yardım alma, olumsuz davranışlarının denetlenmesi gibi eğitimlerden mahrum kalmaktadır.

İkincisi ücretli öğretmen atanmış öğretmenlerle aynı haklara sahip olmadığı gibi onlarla aynı iş yaptığı halde emeğinin karşılığını alamamaktadır. Yaptığı iş onu motive etmediği için de verimli bir şekilde çalışmamakta hatta dersi boş geçirebilmektedir.

Üçüncüsü sık sık öğretmenin değişmesi öğrenci üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Öğrenci her yeni gelen öğretmene alışmakta zorlanmakta, güven duygusu sarsılmakta, öğretmenlerini kıyaslamakta hatta yeni gelene tepkili davranabilmektedir.

Dördüncüsü düzenli bir öğretmeni olmadığı, düzenli ders işlenmediği için öğrencinin eğitiminde, müfredat ve konu bütünlüğü sağlanamamaktadır. Bazı konuları, hatta hiçbir şey öğrenmeden okuldan mezun olmaktadır. Öğrencinin bilgi eksiği okula yeni gelen öğretmeni de zora sokmaktadır.

Katılımcıların bazıları da din eğitimi ve öğretimi bölümlerinin herhangi bir kademesinden mezun olmuş pedagojik formasyon eğitimi almayan ücretli

öğretmenlerin dersin verimliliğini olumsuz etkiledikleri gibi öğrenciyi birçok yönden olumsuz etkilediklerini ifade etmektedir:

“...İmam Hatip Ortaokulunda idarecilik yaptım. O dönemde okulda branş öğretmeni yoktu. Kur'an dersi de dahil dışarıdan imam, İHL mezunu, iki yıllık İlahiyatı dışarıdan bitirmiş, Üniversite kapısından girmemiş, pedagojik formasyon dersi almamış, sınıf hakimiyeti olmayan, öğrenciye hitap edemeyen öğretmenler derse girdiler. Sadece bağırıp çağırmakla dersi idare etmeye çalışan arkadaşlarla çalıştık. İLİTAMLAR'ın da medrese eğitimi almış bazı tarikat ve cemaat mensuplarının İlahiyat diploması alabilmesi ve istihdam edilebilmesi için siyaseten ayakta tutulmaya çalışıldığını düşünüyorum.” (K5)

“Bu durum maalesef olumsuz etkiliyor. Öğretmen din eğitimi almış olabiliyor. Fakat yeterli pedagojik eğitim almamışsa kaş yapalım derken göz çıkarabiliyorlar. Şimdi seçmeli dersler var. Bu dersler çocuğun dini eğitimi için çok iyi bir imkân. Fakat derse ehil öğretmeni sokamazsak bu sefer de olumsuz oluyor. Öğrencilerin beklentileri karşılanmayınca bir sonraki sene çocuk dersi seçmeyebiliyor. Hatta seçilmesi konusunda arkadaşlarını da etkiliyor...” (K6)

“Sene başında derse girdiğinizde eskiden alınan bilgileri örneğin öğrencinin dersine imam girdiyse ya da öğrenci ehli tarik aileden yanlış eğitim almış ya da İmam Hatipten gelmiş İHL' de hiç kız görmedim” diyen bir öğrenci ise (gülüyor) ya da siyasi bir bağı varsa o negatif fikirleri bir düzeltmek sınıfa uyum sağlamasına çalışmak için uğraşmak gerekiyor. İlk bir ay böyle geçiyor. Bu şekilde hiç ders almasalar bu kadar yormaz bizi. Hiç bilmeseler bilinçaltı temizliği de yapmak gerekmeyecek.” (K49)

“Ücretli öğretmenlerin olması bir nebze olsun bu ihtiyacı karşılamaktadır. Ancak ücretli öğretmenlerin çoğunluğu Pedagojik Formasyon eğitimi almadığı için sıkıntı olmaktadır. Çünkü herhangi bir meslek yüksek okulunu bitiren hatta açık öğretim MYO' ya kaydı olan herhangi birisi ücretli öğretmen olarak görevlendirilebilmektedir. Merkezi yerlerde en azından İlahiyat mezunları bulunmaktadır, ancak taşrada çok daha niteliksiz kişiler ücretli öğretmen olarak görevlendirilmektedir. Bu durum da dersin verimliliğini düşürmektedir.” (K18)

“...İmamlar ise öğrenciye yönelik bir çalışma yapmıyor. Camide vaaz ettiği bir kesim var. Bu kişilerin hepsi inanyor. Burada okulda ise çok farklı bir durum var. Milli Eğitim'e (kıyı Ege) kaç defa gittim DKAB öğretmeni olsun ücretli bir öğretmen verin diye. Maalesef ücretli öğretmen bile vermiyorlar.” (K60)

“Çok büyük sıkıntı çok kötü örnekler var. Korku ağırlıklı bir ders işlemeyi tercih ediyorlar şikâyet konusu oluyor.” (K50)

“Formasyon bilgisine sahip olmayan kişilerin eğitim sürecinde olumlu katkı sağladığını düşünmüyorum.” (K39)

Kendisi İLİTAM mezunu bir öğretmen olan, katılımcı ise durumu şu şekilde özetlemektedir:

“...Ücretli öğretmenlerin yeterli olmadığını gördüm. İlahiyatçılar bizi beğenmez biz ücretlileri beğenmeyiz. Genel görüş böyle. Biz de bazı sebeplerden dolayı okuyamadık şimdi de bu mağduriyeti giderelim derken ipin ucu kaçtı. Haksız kadroya geçirmeler falan oldu.” (K42)

Katılımcıların ifade ettiği gibi din eğitimi ya da öğretiminin herhangi bir kademesinde yükseköğrenim ya da İmam Hatiplerde öğrenim görmüş fakat pedagojik formasyon eğitimi almamış kişilerin din öğretimi dersleri için görevlendirilmesi önemli bir problemdir. Bu görevliler, din eğitimi almış olsa da öğretmenlik mesleğiyle ilgili yöntem, teknik, rehberlik, çocuk gelişimi gibi eğitimlerden mahrum oldukları için öğrencinin gelişim özelliklerine göre neyi, nasıl öğretime konu edeceklerini bilmemektedirler. Katılımcılar bu öğretmenlerin sınıf hakimiyetinden yoksun olduklarını, olmaması gereken yöntemlerle sınıfa hakimiyet kurmaya çalıştıklarını, dini sevgi merhamet unsuru değil de korku unsuru olarak gösterdiklerini bu durumun ise çocuğun, gencin duygu dünyasında belki de kapanmayacak bir hasar oluşturduğunu ifade etmektedirler. Zaten bu sınıflardaki öğrencilerin dersten uzaklaştığını ve arkadaşlarını da olumsuz manada etkilediğini belirtmektedirler.

Katılımcılar bu görevlendirmelerin merkezi yerlerde yine İLİTAM ya da İlahiyat Meslek Yüksekokulu da olsa yine yükseköğrenim görmüş kişiler olabiliyorken, taşrada daha niteliksiz kişilerin ya da din görevlilerinin, imamların bu göreve getirildikleri belirtmektedirler. İnanmış ve bilgiyi almaya hazır kişilere vaaz ve hitap etmeye alışkın olan bu görevlilerin öğrenciye de aynı yaklaşımla hitap etmeye çalıştıklarına dikkat çekmektedirler. Katılımcılar bu görevlilerin tedrisatından geçen öğrencilerin, hiçbir şey bilmeyen öğrenciden daha problemlı olduğu, özellikle din konusunda yanlış düzeltmenin sıfırdan inşa etmekten daha zor olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerinin, öncelikle öğrencide gördüğü yanlış olanı düzeltmeye çalıştıklarına işaret etmektedirler.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi farklı branşlardan öğretmenlerin DKAB dersine ya da seçmeli din derslerine girmesinin dersi verimli hale getiremediği, bu durumun olumsuz sonuçlara yol açtığı konusunda hemfikirdirler. Bazı katılımcıların düşünce ve gözlemleri şu şekildedir:

“Farklı branşlardan öğretmenlerle DKAB dersi işlenmesinde ise zaten öğretmenin o konuda bir birikimi yok. Sadece ders kitabından, sitelerden, geçmiş kültüründen kırk dakikalık süreyi doldurmaya çalışıyor. Burada da dersin sahiplenilmeme durumu ortaya çıkıyor.” (K2)

“...Farklı branş hatta mesleklerden kişilerin DKAB öğretmeni olmasına ise daha çok karşıyım. Bir öğretmen, doktor ya da mühendisin yerine geçemiyorsa saçma sapan bölümden mezun olanlar da DKAB dersine girmemeli. Bizler eğitimi aldığımız halde bazı noktalarda yetersiz kalırken, din gibi insan hayatında önemli olan bir konunun bu insanların eline verilmemesi gerekir.” (K13)

“Bizim okulumuzda görevlendirme ihtiyacı yok. Fakat olan yerlerde derse giren öğretmen eğer konuyu biraz biliyorsa vermeye çalışıyor. Bilmiyorsa ders dışı etkinlik yaptırıyor ya da ders boş geçiyor. Hatta Kur'an dersine giren beden eğitimsi arkadaş ben Kur'an okumayı biliyorum, biraz Kur'an okuyoruz sonra bahçeye çıkıyoruz demişti. Zaten Kur'an okumayı bildiği için idare o arkadaş görevlendirmiştir. Tabii ki de branş öğretmenleri derse girse faydalı olur. Çünkü tecrübe ve süreklilik de önemli. Görevlendirme arkadaş hele de farklı branş öğretmeniyse bir kere o derse giriyor seneye girmiyor.” (K7)

“...bir ara daha da yaygındı. Eskiye nazaran şimdi daha az aslında. Tabi iyi olmuyor. Yarım hoca dinden yarım doktor candan eder misali bizim dersimiz diğer dersler gibi değil. Çocuğun yanlış bir şey öğrenmesi çok tehlikeli olur. Biz bile kendimizi sorguluyoruz. Öğrencinin hakkına giriyor muyum, daha ne yapabilirim? gibi.” (K54)

“Kesinlikle dersin verimliliğini düşürüyor. Nasıl bir matematik dersinde başka branş öğretmeni verimli olamıyorsa DKAB dersinde de aynı şekilde başka bir branş verimli olamıyor. Öğrenci öğretmeni söylediği için o bilgiye kesin bilgi gözüyle bakıyor. Verilen yanlış bir bilgi öğrencinin kafasında yanlış olarak yer ediyor. Daha önce çalıştığım bir yerde DKAB öğretmeni olmadığı için ders saatleri uygun olan diğer branş öğretmenleri derse girmişler. Resim, beden eğitimi gibi etkinlikler yaptırmışlar. O çocukların bir kısmı hiç DKAB dersi görmeden mezun olmuşlar. Benim girdiğim sınıflarda din adına hiçbir şey bilmiyorlardı. Bir dönem Hz. Muhammed'in Hayatı dersini almış çocuk Peygamberimizin adını bile bilmiyordu.” (K9)

“Bulunduğum bölgede (kıyı Ege) hala öğretmen açığı var başka branşlardan öğretmenler bu derslere giriyorlar bu doğru olmuyor. Olumsuz etkiliyor hem ders hem de davranış olarak. Nasıl ki bir matematiğe, fiziğe, Türkçe'ye başka branş öğretmeni giremiyorsa DKAB dersine de girmemeli.” (K58)

“Bulunduğum ilçede (kıyı Ege büyükşehir mahallesi) hala kadroların yarısı boş. Çok atama oldu fakat ihtiyaç hala kapanmadı. Bu okullarda hala pek çok branş mensubu ve imamlar derse giriyor. Bu öğretmenler bazen dini yanlış öğretiyor Kur'an ve sahih sünnetin dışına çıkıyorlar. Öğrenciler falan öğretmen şöyle anlattı siz farklı anlatıyorsunuz diyor. Düzeltmeye çalışıyoruz.” (K48)

“Geçen sene bir eğitime gittim döndüğümde dersime giren kişiden öğrenciler hiçbir şey öğrenmemişler. Her öğretmenin eksikliği olabilir Aslında öğretmenler birbiriyle iş birliği içinde olmalı, gençler de iletişime açık olmalı telefonla bile olsa açıp sormaktan da çekinmemeli.” (K52)

“Bir kere dersin öğretmenin derse girmesi çok önemli. Bu dersin altyapısı hazırlanmadan, öğretmeni yetiştirilmeden dersler artırıldı. Benim geçen sene kaldırabileceğimden fazla ders yüküm vardı. Bir kere bu sağlık sorunlarına yol açıyor... Fakat on ikinci sınıflara görevlendirilen başka bir branş öğretmeni hiç ders işlemedi. O saatlerde öğrenciler serbest bırakıldı, üniversite sınavı için test falan çözdüler. Bunu herkes de biliyordu. Bu durumun bir an önce düzeltilmesi lazım.” (K1)

“Tabi ki etkiliyor zaten DKAB dersine giren her branş öğretmeni yine kendi branşıyla ilgili ders işliyor ya da çocukları boş bırakıyor.” (K3)

Bazı katılımcılar okul idarelerinin de DKAB ya da seçmeli derslerin öğretmen açığını kapatmak için kendi okulundaki farklı branş öğretmenlerini, branşına bakılmaksızın, görevlendirme yöntemine başvurduğunu, kendilerinin de buna şahit olduklarını söylemektedirler. Buradaki maksat eğitim öğretimden ziyade dersin boş

geçmemesi, sistemin devam etmesidir. Gözden kaçırılmaması gereken bir diğer konu da özel okulların hatta bazı devlet okullarının sigorta gibi yükümlülükler altına girmemek için dışarıdan İlahiyat mezunu öğretmeni tercih etmesidir. Bu görevlere aynı nedenle din görevlisini getirmeyi tercih etmesidir. Nitekim idareci olan bir katılımcı okulundaki DKAB dersi için Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ücretli de olsa DKAB öğretmeni için talepte bulunduğu fakat talebine karşılık alamadığını belirtmektedir.

Katılımcıların deyimiyle, DKAB ve seçmeli derslere giren farklı branş öğretmenleri bu konuda yeterli donanıma sahip olmadığı için, sadece ders kitabından, sitelerden ya da geçmiş kültürlerden bir şeyler aktararak kırk dakikalık süreyi doldurmaktadır. Öğrencilerin sorularını kendi bildiğince cevaplamakta, öğrenci öğretmenin doğru söylediğini var sayarak yanlış bir DKAB kültürü inşa etmektedir. Katılımcılar hiçbir meslek erbabının başka birinin işini onun kadar iyi yapamayacağına, bu durumun din gibi hassas bir konu için daha bir önem kazandığına, fakat söz konusu din öğretimi olunca duyarlı davranılmadığına, her branştan öğretmene bu dersin verilebildiğine dikkat çekmektedirler. Branş öğretmenlerinin çoğu zaman DKAB ve seçmeli dersleri okutmadıkları kendi branş konularını işledikleri, farklı etkinlikler yaptırıldıklarına ya da öğrencileri boş bıraktıklarına şahit olduklarını belirtmektedirler.

Özellikle kıyı Ege bölgelerinde DKAB öğretmeni açığının hala çok fazla olduğunu belirten katılımcılar bu durumun bir an önce çözülmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadırlar. Burada bir parantez açarak ifade edilecek olursa kıyı Ege gibi tatil beldelerinin DKAB öğretmenleri tarafından çok tercih edilmemektedir. DKAB öğretmenlerinin buraları tercih etmeme sebebi, buraların turistik yerler olması, dini yaşamın zayıf olması nedeniyle kendilerine tepkili davranılacağından çekinilmesi, en önemlisinin de buralarda barınmanın çok pahalı olması olarak sıralanmaktadır. Buraların DKAB öğretmenleri için cazip hale gelebilmesi için buraların ilk atamaya açılması, öğretmenlerin konut probleminin ve ekonomik problemlerinin çözülmesi gerekmektedir.

Bazı katılımcılar DKAB ve seçmeli din eğitimi derslerine, inanmadığını söyleyen, din hakkında olumsuz görüş belirten farklı branş öğretmenlerin de

görevlendirilebildiğine, bu kişilerin bu görevleri talep ettiklerine dikkat çekmektedirler:

“Branşı DKAB olmayan arkadaşlara dinle uzaktan yakından ilgisi olmadığı, hatta DKAB dersinin mevcudiyetine karşı olduğu halde ona ders veriliyor. Sırf art niyetle, öğrencinin dini düşüncesini sarsmak, kafasını karıştırmak amacıyla DKAB derslerine, seçmeli derslere girenlere de şahit oldum.” (K8)

“Bu durum dersi ciddi manada etkiliyor. Yoğurt olmadan cacık yapmaya çalışıyoruz. Hatta dine mesafeli arkadaşların derse sokulduğunu biliyorum. O öğretmen arkadaşın ek derse ihtiyacı var diye ya da onun ders programı uygun diye DKAB dersi angarya bir dersmiş gibi o arkadaşla veriliyor.” (K5)

“Benim öğrencilerim zaten falan hocamız giriyordu bu derse biyoloji işliyordu diyor. Bazı öğretmenler ise ben inançsızım diyor bu dersi okutmak istemiyor. Bazıları ise inancı olmadığı halde okutmak istiyor. Diğer branş öğretmenlerinden DKAB dersini okutan öğretmenlerin, çocuklara din hakkında sorgulatmaya yönelik sorularını, çocuklar bana yönlendiriyorlar.” (K61)

“Sadece ücretli değil beden eğitimi, felsefeci derse giriyor bu öğrencileri çok etkiliyor. Çünkü çocuk duyduğu bir cümleyi kapabiliyor. İdare bu kişilerin dine bakışına dini görüşünü bile göz önüne almıyor. Hangi öğretmenin dersi azsa ders programı müsaitse ona veriyor DKAB dersinde bu yönde sıkıntı yaşıyoruz...” (K60).

“...Bir de farklı branştan öğretmenler eskiden beri ders saati doldurma vb. sebeplerle bizim derslere giriyorlar. Hatta bizim derslere karşı olumsuz söylem geliştirenler bile var. Bunun gibi durumlar tabii ki olumsuz oluyor.” (K6)

Bazı katılımcılar da farklı branş öğretmenlerinin DKAB ve seçmeli derslere girmesinin farklı bir yönüne dikkat çekmektedirler. Bazı okul idareleri DKAB dersine girecek farklı branş öğretmenin az çok dini hassasiyeti ve bilgisi olmasına dikkat ederken, bazı okul idareleri bunun tam tersi bir tercihte bulunduğunu öne sürmektedirler. Katılımcılardan alınan bilgilere göre din hakkında olumsuz söylem geliştiren, bilinçli olarak öğrencinin nezdinde dini değersizleştirmeye çalışan öğretmenlere de görev verilebildiğini gündeme getirmektedirler. Bazen de dine olumsuz bakan öğretmenlerin bilinçli olarak bu derslere talip olması katılımcıların değindiği konular arasındadır.

3.4. ÖRGÜN DİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİ VE VELİLERLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde örgün din öğretimi dersinde öğrenci ve velilerle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Öğrencilerin din öğretiminden beklentileri, dersten öğrendikleriyle kendini gerçekleştirebilmesi, kendini toplumda ifade edebilmesi ve bu

bilgiyi yaşantısına uygulayabilmesi, öğrencilerin ailelerinin, din öğretiminden beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüşler ve yorumlar yer alınmıştır. Aynı şekilde bu bölüm altında, farklı din, mezhep ve oluşumlardaki aile ve öğrencilerin DKAB dersinden beklentilerine dersin cevap verip verememesi ile ilgili görüşler ve yorumları yer almıştır. Öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları dini düşünce, kültür ve uygulamaların okuldaki din öğretimine etkisi ile ilgili görüş, bulgu ve yorumlar, öğrencilerin dini altyapısı, çevrede yaygın olan popüler din anlayışı ve yaygın din eğitimi kurumlarından aldığı din eğitiminin okuldaki din öğretimine etkisi ele alınan bir başka konudur. Araştırma evreni olarak belirlenen Ege Bölgesi'nin sosyokültürel yapısı içinde veli ve öğrencilerin din öğretimine yaklaşımları ve din öğretiminden beklentilerinin farklılaşması, beklentilerin gerçekleşme düzeyine ait görüş, bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Son olarak katılımcıların DKAB öğretmenlerine tavsiyeleri bu bölümde yer almıştır.

3.4.1. Öğrencilerin Mevcut Program Kapsamında Örgün Din Öğretiminden Beklentileri ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Yaklaşımları ile İlgili Görüşler

Tablo 19: Öğrencilerin Örgün Din Öğretiminden Beklentileri ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Öğrencilerin beklentileri	Örgün din öğretiminden öğrencilerin beklentileri	-DKAB dersi eşittir Müslümanlık -İman testi -İbadet -Dindar aile çocukları -Not -Geleneksel din algısı -Fıkhi sorular -Günah sevap -Uygulama -Manevi rehberlik -Farklı dinler -Güncel sorular -Somut uygulamalar -Sure ve dua ezberlemek -Beklentisizlik
		-Yakınlık

	Öğrencilerin din öğretimine yaklaşımlarını etkileyen faktörler	-Kolay ders -Aile -Çevre -Öğretmen -Kuran kursu -Sosyal medya -Gelişim dönemi -Önyargı
--	--	---

Katılımcıların bazıları dersten beklentinin öğrenciye göre değişiklik gösterdiğine, ailenin dini duyarlılığıyla paralel olduğuna dikkat çekmektedir. Bazı ailelerde ve öğrencilerde dindarlık, daha doğru söylemle Müslümanlık eşittir DKAB dersi imajının yaygın olduğuna vurgu yapmaktadırlar:

“Her öğrencinin beklentisi farklıdır. Bunda aile yapısı, derse bakış açısı, ilgisi vs. gibi etkenler etkilidir bu sebeple genelleme yapmak doğru olmaz. Her öğrencinin isteklerine cevap verebilecek düzeyde dersi işlemek önemli bir faktör.” (K34)

“...Kısaca tek tip bir öğrenci yok karşında. Aileye, içinden çıkıp geldiği çevreye ve öğrendiklerine bağlı.” (K4)

“Öğrenciler din dersinde imanlarının ölçüldüğünü düşünüyorlar. Hocam ben çok Müslüman’ım namaz kılarım diye yaklaşıyor. Ben de çocuklar ben sizin imanınıza not vermiyorum, öğrendiklerinize not veriyorum bazı maddeler soruyorum, bunları yaparsın ya da yapamazsın. Bu çalışma bireysel çabayla alakalı diye açıklıyorum. Ailelerde ise özellikle biraz dini eğitim almış, dindar söylemi olan çocuklarının çok başarılı olacağı beklentisi falan oluyor. Çocuklarda ise biraz düşük not alınca aileme ne diyeceğim dinden de mi düşük not aldın derler tepkisi bana komik geliyor...” (K1)

“İçinden çıkıp geldiği ailenin kültürel yapısıyla ve dine bakışıyla ilgili bir konu. Çok değişik yaklaşımlar var. Bazı ailelerin çocukları öğrendiklerini hocaya test ettirmeye hatta bir dini yönelişe sahip aileden geliyorsa bakalım benim bildiğimi hoca da biliyor mu diye seni imtihan etmek istiyor. Ailede yeterli dini bilgi yoksa size dini öğretecek kişi olarak bakıyor. Ailenin durumuna göre kimi öğrenci de gereksiz bir ders olarak görüyor. Kimi veli de aman çocuğum din dersi önemli iyi dinle diyor. “Öğretmenim ben dinden 100’den aşağı not alırsam babam beni döver, sen dinsiz misin?” der diyen öğrencim de oldu. İmanla dersi özdeşleştiriyor.” (K4)

“Olumlu yaklaşan kadar önyargı ile yaklaşıp geri duran öğrenciler de var.” (K41)

Katılımcılar bu doğrultuda öğrencilerin DKAB dersinden ibadetler ve dini pratikleri öğrenmek istediklerini müşahade ettiklerini dile getirmektedirler:

“...Öğrenci din dersinde öğreneceklerinin sadece namaz, oruç, hac, zekât gibi ibadetlerden oluşacağını düşünüyor. Herhangi bir uygulamayla alakalı özellikle kelam ve felsefeyle alakalı konulara gelince hocam ne alakası var bunun din dersiyle deyip itiraz ettikleri olur. Yeniden dersimizin amacını açıklamaya çalışıyorum.” (K1)

“Namaz ve sureleri ezberlemeyi bekliyorlar ben sırası gelince diyorum. Yaz kuran kursu gibi bir beklentileri var. Yazılıda zayıf ise aile ben Kuran kursuna gönderdim nasıl zayıf alır diyor, akademik öğrenme ile inançlı olmayı karıştırıyorlar.” (K51)

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde öğrencinin din eğitimi ve öğretimine yaklaşımının ve din öğretiminden beklentisinin çevre, kültürel yapı öğrencinin ilgileri gibi pek çok etkenin belirleyici olduğu, özellikle ailenin dini yapısı, din anlayışı ve çocuğunda oluşturduğu dini kültürel altyapıyla ilgili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Dine mesafeli ailelerin çocukları dersi gereksiz bir ders gibi algılamak, yeterli dini bilgiye sahip olmayan aile çocuklarının DKAB dersini dini öğreneceği yer olarak görmektedirler.

Katılımcılar aileden dine yakınlığı olan öğrencilerin DKAB dersi eşittir İslamiyet ve İslam dininin ibadetleri ve uygulamaları gibi bir yaklaşım içinde olduklarını belirtmektedirler. Bu öğrencilerin DKAB dersinden beklentilerinin Kur'an kursunun faaliyetlerinden farklı olmadığını, dersin düşünme ve yorum gibi bölümlerini ise yadırgadıklarını bu konuların ve DKAB dersinin dışında konular olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler. Dersin hedefini bu öğrencilere açıklamada güçlük çektiklerini belirten katılımcılar bu öğrencilerin kendilerini dine yakın gördükleri için dersten otomatikman başarılı olacaklarına inandıklarını gözlemlediklerini söylemektedirler. Bu öğrencilerin dersten düşük not almasını hem aile hem de öğrenci kabul etmekte zorlanmakta, hazmedememekte çocuğun inancının test edildiği duygusuna kapılmaktadırlar.

Katılımcılar dini bir yönelimi olan ailelerin çocuklarında bu doğrultuda bir dini altyapı oluşturulduğu için okuldaki din eğitimi ve öğretiminden de kendi kafasındaki dinin eğitimini ve öğretimini beklediğine dikkat çekmektedirler. Aileden ya da Kur'an kursu gibi bazı yerlerden din eğitimi alan bu öğrencilerin aldıkları dini bilgileri DKAB dersi öğretmenine onaylatma ihtiyacı içinde olduklarını dile getirmektedirler. Bu öğrencilerin bazen de benim bildiğini hoca da biliyor mu? gibi DKAB öğretmenin bilgisini test etmeye kalktıklarını, gördükleri bilgileri kendi din anlayışlarıyla kıyasladıklarını, bazen de öğretmen yanlış biliyor intibasına kapılabildiklerini eklemektedirler.

Bazı katılımcılar öğrencilerin inançla ilgili içinden çıkamadığı problemlerin çözümünü ve merak ettikleri şeylerin açıklanmasını DKAB dersinden beklediklerini ifade etmektedirler:

“Birincisi kader konusu. Benim ne kadarına gücüm yetiyor yani hayatı sorguluyor. Diğer dinleri sorguluyor. Bunda da istisnalar olmakla birlikte misyonerlik çalışmalarının etkisinin olduğunu düşünüyorum. Bilgiye ulaşmanın daha kolay olması nedeniyle deizm onların kafasını karıştırıyor. Aslında deizmle birlikte geleneksel din algısını sorguluyorlar. Farklı bir din anlatıldığında çocuğu deistliğe götürebiliyor. Aslında çocukları deistliğe götüren din anlayışı İslam’ın da özüne aykırı, yanlış, gelenekten gelen din anlayışı. Hem aileden gelen hem de gelenekten gelen etkiyle çocuk sorgulamaktan da korkup kendini kapatabiliyor. Çocukların en çok merak ettiği şeyler cin, melek, şeytan vb. Bir de her şeyin günah olduğuna inandırılmışlar şunu yaptım günah mı, çok mu günaha girdim? diye soruyorlar. Fıkhi boyutta sordukları sorular da çok komik, sıradan, bilindik sakız çiğnemek orucu bozar mı gibi sorular. Öğrencinin altyapısı olmadığı için kaliteli soru soramıyor çocuk. Bazen de dinlemediği için birinin sorduğu soruyu diğeri de soruyor.” (K2)

“Öğrencilerimin dersten en büyük beklentileri “inanç” konularıyla alakalı sorularına açıklayıcı ve tatmin edici cevaplar oluyor. Dersin müfredatı, programın kapsamıyla çok da ilgili değiller her ne kadar konuların birbiriyle alakalı olduğunu açıklamaya çalışsam da dışarıdan duydukları bir konunun ya da internette denk geldikleri bir soru ya da olayın günah mı, sevap mı? olduğuyula daha çok ilgililer... Bazen de akranlarından duydukları ya da internette görüp de dikkatlerini çeken herhangi bir inanç sistemini ya da inançla ilgili bir kavramı merak edip onunla alakalı meraklarını gidermek, öğrenciler için dersin tüm amaçlarının önüne geçiyor. Coğunlukla onların Din Kültürü dersiyle ilgili beklentileri bu yönde olduğu için ben de konumla alakalı olsa da olmasa da onların beklentilerine elimden geldiğince cevap vermeye çalışıyorum. Çünkü biliyorum ki çocukların merak ettiği şeyler konusunda onları aydınlatmadığım sürece konu ne kadar ilgi çekici de olsa, ne kadar önemli de olsa akıllarında, cevabını öğrenemedikleri soru olduğu sürece benim anlatmak istediğim konuyla ilgilenmiyorlar.” (K28)

“Genel olarak çocukların dersten bir beklentisi yok. DKAB dersine mecbur olduğu için giriyor. Bu ilerde bana lazım olur diye bakmıyor. Merak ettiklerini, sorularını sorarım, çözerim falan diye düşünüyor. Seni otorite olarak görüyor Okulda öğrendiklerinin çoğunu oradan buradan aileden duymuş zaten ciddi bir beklentisi yok.” (K53)

“...Bir de bu yaş 7, 8. sınıf öğrencisi yaşının gereği hayatı sorguluyor, neyi yapıp neyi yapamayacağını merak ediyor. Aklına takılan hayatla, dolayısıyla dinle ilgili problemlere cevap bulmak için sorular soruyor. Beş altı ve yediler ise peygamberin nasıl olduğunu, ibadetin nasıl yapıldığını soruyor, kendi ailesinden örnekler veriyorlar.” (K9)

“Öğrencilerin derse yaklaşımlarını olumlu buluyorum. Dersin beklentileri daha çok önceden öğrenemedikleri konular olunca ya da merak ettikleri konulara cevap bulunca derse ilgileri daha da artıyor. Tenefüslerde de soru sorarak cevap almak istiyorlar. Öğrencilere yaklaşımınız ve üslubunuz arkadaşça olunca öğrencilerin beklentileri de gerçekleşmiş oluyor.” (K40)

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde öğrencilerin DKAB dersinden beklentilerinin DKAB dersine yüklediği anlam ve öğrencilerin gelişim dönemi

özellikleriyle ilişkili değiştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılara göre DKAB dersinden herhangi bir beklentisi olmayan, ders mecburi olduğu için sınıfa giren öğrencilerin yanında, öğrenciler genellikle inanç, ibadet, muamelat, ahlak gibi dini konularla merak ettiği sorulara kendini aydınlatıcı ve tatmin edici açıklama beklentisi içindedirler. Öğrenciler dersin müfredatı ve neler öğrenecekleri bu konuları yaşamında kullanabilecekleri, ileride işlerine yarayabileceği ile ilgili çok da ilgilenmemektedirler.

Din ile ilgili konularda öğrencinin DKAB öğretmenini otorite olarak gördüğünü ifade eden katılımcılar hayatın anlamı, kader, cin melek şeytan, peygamber irade gibi inançla ilgili konuları merak etmekte olduklarını, cevaplarını öğretmeninden öğrenmek istediklerine dikkat çekmektedirler. Öğrencilerin öğrenmek istedikleri bir diğer konunun ise diğer dinler, inanç sistemleri, dinlerle ilgili kavramlar son yıllarda revaçta olduğu düşünülen deizm gibi inançla ilgili farklı yaklaşımlar olduğunu söylemektedirler.

İbadetlerin nasıl yapılacağını, nelerin günah nelerin sevap olduğunu, fıkhi boyutta ise sosyal medyada ya da akranları arasında gündem olan popüler konuları sorup öğrenmek istediklerini belirtmektedirler. Öğrencilerin merak edip cevabını beklediği konuların ise genelde geleneksel din anlayışının etkisinde konular, doğru bilinen yanlışlar olduğu da katılımcıların belirttikleri arasındadır.

Öğrencilerin sorduğu soruların ve beklentilerinin eğitim ve öğretimde bir fırsat oluşturduğunu düşünen katılımcılar, öğrencileri aydınlatmaya çalıştıklarını bunun için ders aralarını da değerlendirdiklerini dile getirmektedirler. Merak ettiği konunun cevabını bulan öğrencinin derse daha ilgili olduğu merak ettiklerine cevap bulamayan öğrencinin ise geleneğin de etkisiyle sorgulamaktan vazgeçebildiğini, kendisini derse kapatabildiğini de ilave etmektedirler.

Bazı katılımcılar da öğrencinin DKAB dersinden beklentisinin derste geçen konuları öğrenmekten ziyade diğer derslerde olduğu gibi not olduğunu, sınavda çıkacaksa konuyu önemseydiği değilse konuya ilgi duymadığını düşündüklerini söylemektedirler:

“Sınıflara göre çocukların beklentileri değişiyor. Sekizinci sınıftaki öğrenciler LGS’ye girecekleri için sınav odaklı düşünüyorlar. Çocuk sınavda yüksek not alabilmek için öğreniyor...” (K9)

“Öğrenciler genel olarak DKAB derslerini yüksek not alınan bir ders olarak algılamaktadır. Öğrenci beklentisi gerçekleşmediğinde, düşük not

verildiğinde, dersten soğumaktadır. Halbuki benzer durumlarda hiçbir zaman diğer branş öğretmenleri suçlanmamaktadır. Ancak DKAB öğretmenleri suçlanmaktadır...” (K18)

“Sınav kaygısı olan 8. ve 12. sınıftaki öğrencilerin beklentisi sınavdan tam puan alabilmek. Diğer sınıflara bakarsak dersten çok bir beklentileri yok. Bu dersin diniyle, ahlakıyla ilgili katkısı olur diye düşüncelerinin olduğunu sanmıyorum. DKAB diye bir ders var ve derse girmem gerekiyor diye düşünüyor.” (K6)

“Bu okula (İHO) öğrencilerin çoğu aile zoruyla gelmiş okuldan bir beklentileri yok ancak yüksek not beklentisi var.” (K48)

“Öğrencilerin temel beklentisi notların yüksek oluşu yani derse katılma da katılmasa da dersi öğrenmeye yönelik beklentisi de sınavda çıkıp çıkmayacağı hususuna bağlı. LGS’de çıkıyorsa o ders önemli, çıkmıyorsa önemsiz onlara göre.” (K23)

“Yaklaşımları çok olumlu sayılmaz. Basit, anlaşılabilir olarak gördükleri için derse çok önem vermiyorlar. Ve sınavlardaki katsayının düşük olması ve soruların basit olması da durumu etkiliyor.” (K26)

“Fen lisesinde beklenti dersin boş olması. Fakat ben ders işliyorum bu beklentileri gerçekleşmiyor, din mi boş ver gibi bakıyorlar önce sonra ama ders ilgilerini çekebiliyor.” (K49)

“Öğrenciler bizden bir şey beklemiyor aslında. Hedefleri de yok zaten bu beklentisizlik bizi yıpratıyor. Soru bile sormuyorlar. Bilgiye aç bir şekilde baksalar biz de daha güzel ders işleyeceğiz, kendimizi daha çok geliştiririz belki. Beklemelerini isterdim sadece dinliyorlar.” (K54)

“İlk yıllarda adil not vermiştim idareden de sistemsel baskı oluyor. Not konusunda bizi bize bırakmıyorlar. Bir öğrenciye 40 vereceksem veremiyorum. Nerdeyse 70 ten aşağı not vermiyoruz. Ben de davranışlarına bakıyorum. Yalan söylemiyorsa, ahlaklı davranıyorsa gönül rahatlığıyla not veriyorum. Not konusunda bu durum çalışan çocukta da isteksizlik oluşturuyor. Nasıl olsa bu hoca bol not veriyor, ben niye çalışayım diye düşünüyor.” (K3)

“Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmak istiyorlar ve elde ediyorlar.” (K59)

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde öğrencinin, DKAB dersini basit ve anlaşılır bulduğu için dersten kolayca ve yüksek not alacağı beklentisi içinde olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar tarafından, özellikle ortaokul ve lise son sınıf öğrencileri, sınava girecekleri için öğrencilerin sınav odaklı düşündükleri, bu doğrultuda DKAB müfredatındaki konuları sınavda çıkacaksa önemsedikleri, öğrenmeye çalıştıkları, sınavda çıkmayacaksa konuyu önemsemedikleri belirtilmektedir. Fen lisesi gibi akademik beklentisi olan okulların öğrencileri ise DKAB dersi yerine diğer dersleri çalışmak istemektedirler. Bu konuda üzerinde sistemsel baskı da hissettiğini dile getiren bir katılımcı düşük not verdiğinde idareden müdahale olduğunu, kendisinin de öğrencinin öğrenmesinden ziyade davranışlarına not vermeye başladığını örneklemiştir. Bu durumun ise başarılı öğrencilerde hoşnutsuzluk yarattığını da eklemektedir.

DKAB dersi öğretmeninin de dersin önemsenmesinde belirleyici bir faktör olduğunu belirten bazı katılımcıların ifadeleri ise şöyledir:

“Öğrenciler bizi kendilerine diğer öğretmenlerden daha yakın görüyor. Diğerlerine anlatamadıklarını din öğretmenlerine sırlarını aile problemlerini anlatıyor. Bu bir avantaj fakat öğretmeni avucunda hissediyor. Nasıl olsa bizi kırmaz adaletli davranacağımızı biliyorlar. Çünkü biz zaten bunları öğretiyoruz zorlamıyoruz notla tehdit etmiyoruz. Bol not veriyoruz.” (K3)

“Çocuklar bu dersin gerekliliğine inanıyorlar fakat dersin içeriği ya da verilişi çocuğu tatmin etmediğinde bu dersin gereksiz olduğunu düşünmeye başlıyor. Örneğin veli ya da müfredat zoruyla da olsa öğrenci seçmeli din derslerinden birini seçiyor. Beklentisine cevap bulamadıysa özellikle de istediği puanı alamadıysa boşa kürek çektiğini düşünüyor. Dersi bir daha seçmiyor. Çünkü öğrenci hangi seçmeli dersten tam puan alacaksa o dersi seçiyor.” (K8)

“Manevi rehberlik beklentileri çoğunlukta. Sadece ders gözüyle bakanlar genelde 12. sınıflar oluyor.” (K44)

Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü gibi katılımcılar, DKAB dersinin kolay bir ders olarak görülmesinde ve yüksek not alınacak bir ders olarak telakki edilmesinde DKAB öğretmeninin de etkisinin olduğunu düşünmektedirler. Öğrencinin DKAB öğretmenini kendisine daha yakın hissettiği için, öğretmenine kendisini açabilmekte, öğretmeninin kendisine haksızlık yapmayacağına ve öğretmeninin kendisini kırmayacağına inanmaktadır. DKAB dersinden yüksek not alamadığında ise, böyle bir durumda, diğer branş öğretmenlerini suçlamadığı halde, DKAB dersinden öğrencilerin suçluluklarını belirtmektedirler.

Katılımcılar DKAB dersinin önemine inanan, kendi isteğiyle ya da velisinin isteğiyle seçmeli din derslerini tercih eden öğrencilerin de dersten beklediği verimi ve yüksek notu alamadığında hayal kırıklığına uğradığı belirtilmektedir. Beklediğini bulamayan bu öğrencinin bir dahaki sene bu dersi seçmediğini yüksek not alacağını umduğu diğer dersleri seçmeyi tercih ettiklerine dikkat çekmektedirler.

Bazı katılımcılar öğrencilerin somut örneklerin yer aldığı güncel olaylar hakkında konuşmak bu konuda bir fikir oluşturmak istediklerini söylemektedirler:

“Ders işlememeyi bekliyorlar (gülüyor) Özellikle pandemi sonrası öğrenciler okula uyum sorunu yaşıyorlar. Dersten ise onların seviyesine inilerek anlatılan somut örneklerin olduğu bir DKAB istiyorlar.” (K57)

“Tamamen güncel konulara takılıyorlar. Farklı dinleri merak ediyorlar özellikle 7. sınıf ve 8. sınıflar neden sadece İslamiyet’i işliyoruz İncil’i neden görmüyoruz gibi sorular soruyorlar. Onlara göre İslamiyet onları kısıtlayan bir din, terör dini. Diğer dinler ise hoşgörü dini ve onları destekleyen bir din gibi bir algıları var. En azından bu konular 8. sınıfa konulabilir.” (K62)

“Öğrencilerimizin beklentileri derslerimizin uygulamalı hale getirilmesi diyebilirim...” (K15)

“Güncel ve gerekli dini bilgileri öğrenmek.” (K17)

“Klasik bilgi istemiyor öğrenciler. Daha güncel ve dikkat çekici konuları öğrenmek istiyor.” (K32)

“...Öğrenciler genelde dersleri alo fetva hattı gibi aklındaki sorularla geçirmek istiyorlar. Dersi ilgi çekici hale getirmek için farklı şeyler buluyorum.” (K37)

“Öğrencilerin gelişimsel dönemleri farklı ve ihtiyaçları da farklı oluyor dönem derse karşı motivasyon düşüyor bazı konular ilgi çekici olduğu için öğrencilerin motivasyonu yüksek oluyor.” (K12)

Öğrencilerin klasik dini konularla ilgilenmediklerini düşündüklerini belirten bazı katılımcılar öğrencinin ders konularının kendi seviyesine uygun anlaşılır somut örneklerin yer aldığı güncel, ilgi çekici konulardan oluşmasını arzu ettiklerini ifade etmektedirler. Özellikle Batı’da oluşturulan gündemde tutulmaya gayret edilen İslamofobi’nin de etkisiyle bazı öğrencilerin bundan etkilendiğini İslam dinini terörle ilişkilendirdiğini, İslam dininin şiddet yanlısı ve kendilerini kısıtlayan bir din olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Bunun yanında dijital çağın nimetlerinin etkisi altında olan bu günkü genç neslin hâkim kültürlerin hoşgörü ve sevgi dini olarak lanse ettiği dinleri merak ettiklerini ve bu konuda bilgi elde etmek istediklerini dile getirmektedirler. Bu konuların en azından 8. sınıf müfredatına konulabileceğini belirten bir katılımcı da bu konuda öğrencinin bilinçlendirilmesinin gereğine dikkat çekmektedir.

3.4.2. Öğrencilerin DKAB Dersinde Öğrendikleriyle Kendini Gerçekleştirebilmesi Toplumda Kendini İfade Edebilmesi ve Öğrendiklerini Yaşantısına Uygulayabilmesi ile İlgili Görüşler

Tablo 20: DKAB Dersinin Öğrenci Üzerindeki Etkisi ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
DKAB dersinin öğrenci üzerindeki etkisi	DKAB dersinin, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine, birey bilinci ve toplumsal duyarlılık kazanmasında, etkisi	-Hayatı anlamlandırmada en çok etkisi olan ders -Hayata bakış -Duyarlılık -Affedicilik -Hayatın içindeki din -Öğrendiklerini paylaşma -Bilinçli davranışlar -Hayatı sorgulama -Geleneği sorgulama

		-Merhamet iyilik -Ahlaki kurallar -Bilinçli dua -Toplumsal duyarlılık -Düzgün davranış
	Öğrencinin derste öğrendiklerini yaşantısına uygulamasındaki etkenler	-Çevrenin etkisi -Aile -Öğretmen -Akran grubu -Onay ihtiyacı -Basın yayın -Hassas dönem -Özgüven -Batıl inançlar -Gelenek -Bilme fakat uygulayamama

Katılımcılardan bazıları (K1, K4, K7, K9, K13, K14, K16, K17, K19, K20, K21, K30, K36, K39, K49, K51, K55) öğrencinin derste öğrendikleriyle kendini gerçekleştirebildiğini, toplumda kendini ifade edebildiğini ve öğrendiklerini yaşantısına uygulayabildiğini düşünmektedir:

“Bence en çok katkı sunan ders bu ders. Hayatı anlamlandırma kısmına en çok yararı olan dersin bizim ders olduğunu düşünüyorum. Somut dönemden soyut döneme yeni geçmiş çocukların varlığı anlamlandırma konusunda ciddi problemler yaşadığını görüyoruz. Çünkü insanların çevreden gördüklerini taklit üzere uyguladıkları bir dinden bahsediyoruz. Sadece namaz kılan anneanneyi gören ve dinin yaşlılıkta yaşanan bir olgu olduğunu algılayan bir topluluk var. Genç soyut döneme geçtiğinde, özellikle bir kayıp ya da bir acı yaşadıysa, bu katkı daha etkili oluyor. Biz din dersini hayatı anlamlandırmak için dünyayı ahiretle bir bütün olarak anlattığımızda ya da Yaradan’ın sadece ahiretle olan kısmını değil de bu dünya ile olan kısmını da anlattığımızda hiç dersle alakası olmayan öğrencilerin bile dersi can-ı gönülden dinlediğini görüyorum.” (K1)

“Gözlemlediğim kadarıyla öğrencilerimiz öğrenim sürecine yaklaşımları olumlu. Dönüt alıyorum fakat dersi zaten ders olarak algılıyor ve öğreniyorlar. Ahlaki konularda da günlük hayatla da ilişkilendiriyorlar örnekler veriyorlar.” (K7)

“Bizim dersimiz diğer dersler gibi sınıfta işlenip orada kalmıyor. Hayatla iç içe olması, İçselleştirmeleri için de uğraşıyorum. Derslerde sorduğum sorularda ya da ödevlerde hatta bazen öylesine yaptığım muhabbetlerde dahi yaşantılarına uyguladıklarını görüyorum.” (K13)

“Oluyor tabii bazen öğrenci geliyor öğretmenim sizin derslerde gördüğümüz konuları aileme anlatıyorum diyor. Olumlu anlamda katkı sağladığını görebiliyorum.” (K55)

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine, birey bilinci ve toplumsal duyarlılık kazanmasında, etkisi önemlidir örneğin derste öğrendiği özellikle ahlaki kuralları uygulamaya özen gösteriyor.” (K30)

“Topluluk karşısında daha saygılı ve düzgün davranışlar sergileyerek toplumda kendini ifade ediyor. Derste öğrendiklerini ailesiyle paylaşarak bir şeyler öğrendiğini onlara gösteriyor.” (K36)

“Biz iki bayan öğretmen öğle namazlarını kız öğrencilerle cemaat halinde kılıyoruz ve yer kalmıyor. Demek ki uyguluyorlar bunu kendileri yapıyorlar. Hatta bizim okul için Sosyal İmam Hatip (Sosyal Bilimler Lisesi) diyorlar. Tabi ki bunu olumsuz anlamda kullanıyorlar.” (K49)

“Etkili olduğuna inanıyorum merhamet iyilik vb. gibi işlediğimiz konuları uyguladıklarını söylüyorlar.” (K51)

Bazı katılımcıların, öğrencinin derste öğrendikleriyle kendini gerçekleştirmesinde, toplumda kendini ifade edebilmelerinde DKAB dersinin öğrenciye önemli katkısının olduğunu belirttikleri görülmektedir. Fakat katılımcıların belirttiğine göre öğrenciler genelde geleneksel din anlayışına göre yaşayan, dini gerçek anlamıyla hayatına geçiremeyen bir çevre içinde yaşamaktadır. Çevresinde şahit olduğu örneklerin öğrencide dinin sadece yaşlılık döneminde yerine getirilmesi gereken kurallar ve ibadetlerin yer aldığı bir sistem olarak algılayabilmektedirler. Katılımcılar öğrencilerin gelişim dönemi özelliğine uygun olarak hayatı sorguladığı, yaşamına bir anlam katmaya çalıştığını belirtmektedirler. Bu öğrencilerin yaşadığı zorluklar karşısında bu ihtiyaçlarının daha güçlü bir şekilde gündeme geldiği, bu şartlar içinde yaşayan birey için DKAB dersinin katkısının daha da önem kazandığına dikkat çekmektedirler. DKAB dersinden alacakları öğrencinin bütün yaşamını etkileyebileceği gerçeğine işaret etmektedirler. Nitekim yaşadıkları dönemde öğrencilerin derste öğrendiklerini yaşamında uygulamaya geçirdiği kısaca dersin hedefine ulaştığını ifade etmektedirler.

İşlenen konuların sadece sınıfta kalmadığına işaret eden katılımcılar öğrencilerin öğrendiklerini hayatına da uyguladıklarını gözlemlediklerini söylemektedirler. Bu anlamda öğrenim sürecine olumlu yaklaşan öğrencilerin derste öğrendikleri ahlaki konuları günlük yaşamla ilişkilendirdiklerine ve hayatlarına uyguladıklarına şahit olduklarını belirtmektedirler. Derste öğrendikleriyle kendine çeki düzen veren öğrencilerin olumlu davranışlarla toplumda kendini ifade edebildiğine de değinen katılımcılar, öğrencilerden derste öğrendiklerini ailesine de anlattığı şeklinde dönüt aldıklarını ifade etmektedirler.

Katılımcılar kendilerinin de dinin sadece ahirete bakan yönü üzerinde durmayıp dünyaya bakan yönü üzerinde durmaya özen gösterdiklerini, öğrencilerin derste öğrendiklerinin uygulamaya geçmesi adına bazı etkinlikleri ve ibadetleri öğrencilerle gerçekleştirdiklerine örnekler vermektedirler.

Bazı katılımcılar (K4, K9, K16, K20, K21, K26, K32, K35, K40, K50) da öğrencinin DKAB dersinde öğrendikleriyle kendini gerçekleştirebilmesinin, toplumda kendini ifade edebilmesinin ve öğrendiklerini yaşantısına uygulayabilmesinin bazı faktörlere bağlı olarak gerçekleşebildiğini ifade etmektedirler. Bu katılımcıların bazılarının söyledikleri şu şekildedir:

“Ders iyi işlendiği zaman hem çocuğun çevreyle, aileyle ilişkisinde doğruluk, affedicilik vb. iyi ilişkiler konusunda hem daha erdemli ve doğru bir insan olmasına katkısı oluyor. Öğrendiklerini hayatına uygulayabiliyor. Ben şuna şahit oldum. Derste “Gördüğünüz her şeyle Allah’ın bağlantısını kurun, güzel bir manzara, güzel bir çiçek gördüğünüzde “Rabbimize şükredin, çünkü onu sizin için yarattı” falan demiştim, çocukların çoğu daha önce bu tür şeylere hiç bu gözle bakmadıklarını söylediler. Aman ne güzel çiçek deyip geçiyorduk dediler. Bir de bunu söyleyenler İmam Hatip Ortaokulu öğrencisi. Çocuk üzerinde dersin çok etkisi oluyor tabii. Hatta hayata bakışını bile şekillendirebiliyor. İleriki yaşamında bu öğrendikleriyle kendini de ifade edebilir. Çünkü bunları söylediğinde etrafındakilerden bir farkı olacak. Bu öğrendiklerini ailesine taşıyacak. “...Dersten bir şeyler almak isteyenler alıyor. Özellikle çocuk kendini derse kapatmazsa, öğretmen de iyi bir profil çizer ve öğrenci üzerinde yeterli olduğu izlenimini oluşturabilirse. Örneğin bazı aileler gelip bana teşekkür etti. “Çocuğum korkuyordu şu anda siz doğru bilgi verdiğiniz için daha rahat” diyen oldu. Aslında DKAB öğretmenine güveniyorlar.” (K9)

“Farkında olmasa da din hayatın her yerinde var. Hayatın neresinde din var merak ediyor. Dinin hayata yansıyan yönünü hayatın içinden örneklerle anlattığınızda çocuk örnekleri ilgiyle dinliyor, dini benimsiyor.” (K4)

“Daha çok ahlaki tutum ve davranışlar birey bilinci oluşumunda ya da toplumsal duyarlılık kazanmasında etkili oluyor. Sorduğunuz sorular ya da kulluk bilinci kazanmalarında hayatın anlamını düşünmeleri daha çok etkili oluyor. Daha çok aile içi pratik yaşamda ya da ibadetlerdeki uygulamalarda, diğer derse kadar verdiğiniz ödevlerde etkisini görünce uyguluyorlar. Mesela yaptıkları duanın etkisi ya da kıldıkları namazın bıraktığı duygu ya da anne babasına karşı güzel bir davranışından aldığı olumlu dönüt çok etkili oluyor. Derste öğrendikleriyle toplumda kendini ifadesi daha çok çevresindeki olumlu ya da olumsuz tepkilere göre değişebiliyor. Mesela ramazan ayında oruç tutmayan ailesinde tek başına sahura kalkması ya da namaz kılmaya başlaması gibi... Fakat bu davranışlar verilen tepkilere göre değişebiliyor. Böyle durumlarda kulluk bilincini kazanması öğrencinin iradesine göre değişebiliyor.” (K40)

“Doğru bir mantıkla işlenirse uyguluyorlar Geçen gün çocuk bir tartışmada daha önce “Selam deyin geçin ayetini ayet olduğunu unutmuş fakat selam dedim geçtim dedi. İlk defa tartışmadım dedi.” (K50)

“Derse kendini gerçekten veren öğrenciler için tabi ki de farklılıklar görülebiliyor ve olumlu yönde değişimler fark ediliyor. Kendilerini ifade etme ve değerli hissetme durumunda da olumlu bir artış gözlenebiliyor.” (K35)

“Bu konuda müfredat yeterli değil. Ama öğretmen istekli ve arzulu olursa öğrenci kazanımlarının topluma yansımaları sağlayabilir.” (K26)

“Öğrencilerden derste öğrendiklerini yaşantılarına uygulamak isteyen uygulayabiliyor. Bunda da aile, arkadaş ortamı ve çevre etkili oluyor.” (K16)

“Aileler de buna katkı sağlarsa yeterli duyarlılığı kazanıyorlar.” (K44)

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine, birey bilinci ve toplumsal duyarlılık kazanmasında etkisi çok fazla olmalı ve bunu dış dünyaya da anlatabilmeli... ‘Dinim böyle emrediyor’ saikiyle davranmalı. Ama sadece ders yetmiyor ailevi hassasiyetler, yaşanan çevre bunu desteklemeli.” (K25)

“Öğretmenin çabasıyla ve örnekliğiyle birçok uygulamayı öğreniyor. Biraz uygulamaya yönelik etkinlikler yapmak lazım önce öğretmenin uygulaması lazım. Örneğin yardım kampanyaları düzenlenebilir sporda başarılı olan öğrencilere çikolata alınabilir. Hatta aileleri bile camiye geliyor öğrencilerin Hiç namaz kılmayı bilmeyen bir velim camiye gelmişti namaz etkinliğinde. Her sınıfın bir yetimi olsun kampanyası başlattık öğrenci verme kültürünü öğreniyor. Öğrenci profiline göre değişiyor anne babası bu dersi önemsiyorsa beklentilerini gerçekleştiriyor sureleri dua örneklerini falan da ezberliyor. Dine tamamen yabancı öğrenciler her şeyi sıfırdan öğreniyor şaşıyor ve bocalıyor. Bunların da beklentileri gerçekleşiyor.” (K52)

Bazı katılımcıların öğrencinin DKAB dersinde öğrendikleriyle kendini gerçekleştirebilmesi, toplumda kendini ifade edebilmesi ve öğrendiklerini yaşantısına uygulayabilmesi için bazı hususların önemli rol oynadığı üzerinde durdukları görülmektedir. Bu hususları sırasıyla ele almak gerekirse:

1. Öğretmen: Öğrencinin derste öğrendikleriyle kendini gerçekleştirebilmesi ve öğrendiklerini yaşamına yansıtabilmesi için dersin öğretmenin öğrencinin olaylara farklı açılardan bakmasına yardımcı olması, çocuğun olayları sadece bilimsel bir bakış açısıyla değil dinle de ilişkilendirmesi, hayatı okuyabilmesi ve anlamlandırabilmesi için dinin hayata bakan yönüne dikkat çekmesi gerekmektedir. Yani Allah’ın gücünün, kudretinin, sevgisinin, merhametinin insan ve kâinat üzerindeki emarelerine ve evrendeki olaylara çocuğun dikkatini çekmesine, bilimsel açıdan olduğu gibi dinle de ilişkilendirebilmesine yardımcı olmalıdır. Bunun için de öğretmenin öğrenciye rehberlik ve örneklik etmesi önemli olmaktadır. Bu anlamda çocuğun da aktif rol alabileceği farkındalık, yardımlaşma, ibadetle ilgili etkinlikleri hayata geçirmesi ve bu etkinliğin çocuk üzerinde bıraktığı etkiyi çocuğun ifade etmesine imkân tanınması, onu teşvik etmesi gerekmektedir.
2. Aile ve çevre: Çocuğun öğrendiklerini pekiştirebilmesi, içselleştirebilmesi ve yaşamına uygulayabilmesi için ailenin çocuk üzerindeki etkisi yadsınamaz. Çocuğun derste öğrendikleriyle toplumda kendini ifade edebilmesi daha çok

çevrenin ve ailesinin vereceği tepkiye göre değişmektedir. Çocuğun öğrendiği bilgi ailesi ve çevresi tarafından önemsiyorsa, öğrendiği bir davranış, ibadet onlar tarafından onaylanıp destekleniyorsa davranışın kalıcılığı için çocukta motivasyon oluşmaktadır. Çocuk çevre ve özellikle aile tarafından destek görmüyorsa ya da ailesinden dinin tasvip etmediği olumsuz örneklerle şahit oluyorsa çocuğun öğrendiği davranışı içselleştirip uygulayabilmesi ve kendini ifade edebilmesi iradesini zorlamaktadır.

3. Öğrenci: DKAB dersinden öğrendikleriyle Öğrencinin kendini gerçekleştirebilmesi ve öğrendiklerini yaşamına yansıtabilmesi biraz da kendisiyle ilgilidir. Öğrenci eğer derse ilgi duyuyorsa, öğrendikleriyle kendini değerli hissediyorsa kulluk bilincini geliştirebilmekte öğrendiklerini benimseyip uygulayabilmektedir. Burada öğrencinin kendiyi barışık olması, özgüvenli olması ve alıcılarının açık olması son derece önem kazanmaktadır. Tabii ki öğrencinin meraklı, araştırmaya ve öğrenmeye istekli, özgüveni yüksek, değişime açık ve pozitif bakış açısına sahip bir birey olmasında yaşadığı çevrenin aldığı eğitimin ve yararlandığı bilgi kanallarının önemli etkisi vardır.

Bazı katılımcılar da öğrencilerin DKAB dersinde öğrendiklerinin kendini gerçekleştirmesi, toplumda kendini ifade etmesi ve öğrendiklerini hayatında uygulamasını tespit etmelerinin zor olduğuna öğrenci öğretmeninin yanında uyguluyor görünse de öğretmenin öğrencinin bütün yaşamında yanında olup onu göremediğine işaret etmektedirler:

“Bence etkili çünkü her ne kadar modernleşmiş toplum da olsa yoğun göç alan bölgeleriz. Bulduğum yerde ilçe çok fazla köyü olan bir yer. Burada yaşayan insanlar ne kadar olumsuz bir dini bakış açısına sahip olsa da farklı şehirlerden gelen öğrenciler ve köylerden gelen öğrenciler bu durumdan farklı olabiliyor. Burada öğretilenler bu öğrencilerin dine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmasına, dinle ilgili öğrendikleriyle toplumda kendini ifade etmesine yetiyor. Fakat hayatına uyguluyor mu? Bu öğrenciden öğrenciye değişir. Bizim gördüğümüz yerde uyguluyor görünüyor. Fakat kendi başlarına kaldıklarında uyguluyor mu? bilemem.” (K59)

Bu katılımcının ifadesine göre öğrencilerin DKAB dersinde öğrendiklerinin kendini gerçekleştirmesi, toplumda kendini ifade etmesi ve öğrendiklerini hayatında uygulamasını tespit etmelerinin zor olduğudur. Kıyı Ege’de yaşayan insanların genel olarak seküler bir yaşam içinde oldukları, dine mesafeli oldukları düşünülse de bu bölgenin pek şok yeri köylerden ve Türkiye’nin diğer bölgelerinden yoğun göç

almaktadır. Bu insanlar kendi din kültürünü burada da yaşamaya çalışmakta çocuklarına inandığı dinin değerlerinin öğretilmesini arzu etmektedirler. Katılımcıya göre bu ailelerin çocukları dine yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştirebilmekte ve DKAB dersinde inandığı dinin inanç, ibadet, ahlaki davranışlar ve din kültürü olarak, bilgi bazında da olsa öğretimini almaktadır. Katılımcı bu öğrencilerin, gözlemlediği kadarıyla, öğrendikleriyle kendini ifade edebildikleri ve öğrendiklerini uygulamaya geçirmeye çalıştıklarını, öğrencinin hayatının gözlemleyemediği bölümünde aynı şekilde davranıp davranmadığını tespit etmenin mümkün olmadığını düşünmektedir. Eğitimin ve din öğretiminin de etkisinin bugünden yarına görülemeyeceğine göre öğrencinin ileriki yaşamında da bunu sürdürebileceğinin bilinemeyeceğini dile getirmektedir.

Aynı paralelde görüş belirlen bir katılımcı ise düşüncelerini şu şekilde temellendirmektedir:

“Maalesef öğrencinin, DKAB dersinde öğrendikleriyle kendini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ya da yaşantısına katıp katamadığını gözlemleyebileceğim kadar çocuklarla ders dışı zaman geçiremiyorum. O yüzden böyle bir gözlemim yok. Fakat şu şekilde bir tespitim olabilir çocuklar aileden ya da çevrelerinden öğrendikleri dini bilgileri değiştirmekte, düzeltmekte çok zorlanıyorlar ya da hiç değiştirmiyorlar. Çoğunluğu ayet bilmiyor hadis bilmiyor ve maalesef derste de öğrendiği ayetleri ya da peygamberin hayatından bir uygulamayı öğrenme konusunda hiç meraklı değil, dikkatli değil. Varsa yoksa aileden ve çevreden öğrendikleri “şu günah, bu günah” tarzında ki bilgiler. Günah diye saydıkları şeylerin Kur’an’da geçip geçmediğini bilmiyorlar, merak da etmiyorlar. Bu tespitlerim öğrencilerin geneli içindir. Tabi ki aralarında meraklı olan, soran sorgulayan ve ayetleri anlamaya çalışan öğrencilerim de var. Fakat bunların dışarıda bu bilgileri kullanıp kullanmadığını, yaşantılarına katıp katmadıkları konusunda bir fikrim yok maalesef...” (K28)

Katılımcı öğrencinin öğrendikleriyle kendini gerçekleştirip öğrendiklerini hayatında uygulamaya koyup koyamayacağını gözlemleyebilmesinin çok olası görünmediğini ifade etmektedir. Birincisi öğrencilerin yeni bir şey öğrenmeye istekli olmadığını belirtmektedir. İkincisi de öğrendiklerinin işe yaradığını tespit edecek kadar öğrenciyle ders dışı vakit geçiremediğini belirtmektedir. Katılımcı tespit edebildiği hususu ise şu şekilde açıklamaktadır: Çocuğun ailesinden ve yetişmiş olduğu çevreden aldığı din bilgisi dinin asıl kaynaklarından değil de şu günahmış, bu sevapmış gibi çevrelerinden edindikleri geleneksel dini inançlardır. Fakat genelde, bazı istisnaları olsa da almış olduğu bu din bilgisi, kültürü ve alışkanlıklarını, yeni karşılaştığı Kur’an ve Peygamber kaynaklı din öğretisiyle değiştirmek için istekli

değildir. Katılımcı bunun ötesinde öğrencinin kendi özel hayatında ve geleceğinde bu bilgileri muhafaza edip kullanıp kullanmayacağını ise bilinemeyeceğini eklemektedir.

Öğrencinin DKAB dersinde öğrendiklerini kendi hayatına kısmen uyguladıklarını bu uygulamanın da kişiden kişiye değiştiğini düşündüklerini belirten katılımcılar da şunları belirtmektedir:

“Her konuda olmasa da olumlu etkisi olduğunu en azından yanlış ve batıl inanışlar ile ilgili bilgilerinin düzeltilmesi konusunda başarılı olunuyor.” (K22)

“Derste öğrendiğini yaşantısına uygulanabilen de var uygulayamayan da. Tabi ki bireyin kendini gerçekleştirme hususunda çok önemli. Fakat toplumda duyarlılık kazanması kişisel farklılıklara göre değişiyor.” (K23)

“Değerlerin aktarılması, öğrenciler tarafından bunun benimsenmesi hususunda etkili olduğu kanaatindeyim. Derste öğrendiklerini hayatına uygulaması bireylere göre çeşitlilik göstermektedir.” (K34)

“Çocuğun kendini gerçekleştirme konusuna dersimizin çok bir katkısının olduğunu düşünmüyorum. Çevresine karşı duyarlılıkla ilgili ise bir farkındalık oluşturmaktadır. Bizim dinimizin çok fazla nasları var bu naslardan aldıkları mutlaka oluyordur.” (K6)

“Bazıları edebiliyor ama bazılarının aklında katı bir kulaktan dolma batıl inançlarla ilgili dini bilgiler var bunları düzeltmeye çalışırken yanlış anlaşılabiliriz.” (37)

“Derste anlatılan hikayeleri velisi ile paylaşanlar olduğu gibi kendi geleneksel dini yaşantılarını sürdürenler de var. Yine de derste doğru bilinen yanlışların düzeltildiği durumlar da söz konusu.” (K41)

“Bazı şeyleri öğreniyorlar. Dua etmesini, sure okumasını öğreniyor hem de özgüveni geliyor fakat ana konularda bir katkısı olmuyor uygulamıyor örneğin yalan söylemenin haram olduğunu öğreniyor fakat yalan söylüyor.” (K58)

“Çok cüzi bir şekilde öğrendiklerini hayata uygulayabiliyor. Arkadaş çevresinde unutup gidiyor.” (K60)

DKAB dersinde öğrendiklerinin öğrencinin kendini gerçekleştirmesi, toplumda ifade edebilmesi yaşamında uygulayabilmesi için yeterli olmadığının altını çizen bazı katılımcıların (K1, K5, K7, K10, K11, K12, K18, K24, K29, K48, K54, K57, K61, K62, K64) düşüncelerinden örnekler şu şekildedir:

“...Bu etki çok daha güzel olabilirdi. Fakat dini duyarlılığın az olduğu toplumlarda daha zor. Örneğin ben içkinin çok yaygın olduğu ilçelerde de çalıştım. Bu toplumda anne babasını içki içerken gören öğrenci biz istediğimiz kadar bunun haram olduğunu söyleyelim, evdeki uygulamanın doğru olduğunu hatta bu durumun her evde böyle olduğunu kabul ediyor. Yine yalan söylemeyi adet haline getirmiş birine dürüstlikle ilgili yüzlerce ayet hadis okusan, kemikleşmiş yanlış davranışlar devam ediyor. Bizim söylediğimiz havada kalıyor. Öğrenci yine bildiğini okuyor, bizim dersimiz teorik olarak kalıyor. Derste öğrendiklerini hayatına geçirenler de var fakat az.” (K1)

“Tek başına yeterli olduğunu düşünmüyorum. Sadece buradaki derslerden çok biz sadece öğrenciye bir kapı aralayabiliriz, bir yol gösterebiliriz.”

Sonrası öğrencinin kendisine kalmış çocuğun ilgisi varsa, çaba gösterirse, farklı kitaplar okursa bu dediğiniz gerçekleştirebilir. Sadece burada gördüğü dersle öğrencinin bakış açısını değiştirmek zor.” (K5)

“Çocuğun hayata geçireceği kazanımlarımız var. Bu durum biraz çocuğun kişiliğine de bağlı. Bazı çocuk davranışı içselleştirse bile ifade etmiyor. Bazısı yaptıklarını ve yapacaklarını anlatıyor. Bir de aile ve çevresi bu öğrendiği davranışın zıddını yapıyorsa bizim yapmaya çalıştığımız havada kalıyor. Örneğin alkol, faiz, tesettür oruç gibi dinin naslarını anlatıyoruz. Ailede bu nassın tersinin uygulandığını gördüğünde çocuk bocalıyor.” (K7)

“Çok az uygulayabiliyor. Haftada gördüğü ders sayısı 40 saat sadece iki saatte din ile ilgili konuşuluyorsa diğer derslerde konuşulmuyorsa yaşantısına uygulayamıyor. Bu bilgilerle kendini ifade edemiyor.” (K10)

“Ders bazında yeterli eğitimi gördüğü ve bilgiyi aldığı fakat bunu sosyal hayatında ifade etmede, çevresel faktörlerin zaman zaman olumsuz etki yaptığı söylenebilir. Örneğin öğrendiklerini hayatına tatbik ederken aile, arkadaş ve sosyal çevresi açısından desteklenme konusunda eksik kaldığı için öğrendiklerini hayatına yansıtmakta yetersiz kalıyor.” (K11).

“DKAB derslerinde öğrendiklerinin çoğunu hayatında uygulamamaktadır. Çünkü o ibadetleri yapan sadece DKAB öğretmenini ya da mahallenin imamıdır. Ailesinde kimse uygulamadığı için, öğrenci de yapmamaktadır. Öğrenciler DKAB dersinde öğrendikleri bilgilerle toplumda kendini ifade etmekte zorlanmaktadır. Çünkü haftada 2 saat DKAB dersi toplumda ifade etme konusunda yetersizdir. Haftada 2 saat asgari orandır. “...Öğrencilerin geneli, DKAB dersinde öğrenilen ibadet konularının ailesinde uygulanmadığını görmesi, branş öğretmenlerinin inandırıcılığını düşürmektedir.” K18

“Bir kısmı öğrenip uyguluyor bir kısmı öğrenmiyor ve uygulamıyor diye düşünüyorum. Önyargılı çocuklar öğrenmek bile istemiyor. Aileden gelen bir dini altyapısı varsa onlar öğrenmeye daha meraklı oluyorlar. 6. sınıfla 8. sınıflar arasında dağlar kadar fark var 6. sınıfta ahiret melekler cinler gibi dini merak eden sorular sorarken 8. sınıfta dinden uzaklaşıyorlar. Din LGBT’yi neden hoş görmüyor, İslam’ın son din olduğunu nereden biliyorsun Allah neden yeni bir din göndermiyor? gibi.” (K62)

“Davranışa dönüşme açısından pek çok faktör devreye giriyor. Aile yapısı sosyal medya televizyon önemli. Çocuk dersi dinliyor öğreniyor iki dakika sonra onu farklı bir hayat, sosyal hayat onu bekliyor. O sosyal hayat dini bir anlam içermiyorsa, uygulanan çevre yoksa sizin anlattıklarınız havada kalıyor, karşılık bulmuyor çocuk unutuyor bunu yaşantıya aktardığını düşünmüyorum. Çevre ve aile desteklemeli.” (K64)

“İstisnalar olmakla birlikte okulda öğrendikleri çocuğun hayatına çok yansımıyor. Yaşamda hala geleneksel inançlar hâkim.” (K48)

“Gerçekleştiğini düşünmüyorum en basitinden yere çöp atmayın kul hakkı diyorum ama her yer çöp içinde namazı öğretirken mescide falan gidiyoruz sonrası yok çünkü eğitimin üç ayağı var öğrenci öğretmen ve veli fakat aile çalıştığı için çocuğu desteklemiyor.” (K54)

“Çok az zaten dersi ciddiye almıyorlar dini hassasiyetleri azaldığı için. Dini kutsal olarak algılamadığı için. Sosyal medya da dini anlayışı o kadar parçalıyor ki dindar insanlar yok şucu yok bucu yok tecavüzcü gibi Çocukların din ve dindara karşı olumsuz bir bakış açısı var. Maalesef çocuklarda maddi değerlerin önemi daha fazla para var çare var diyor. Örnek alacak erdemli ahlaklı örnekleri de görmüyorlar. Yine de ileriye yönelik şimdi verdiğimiz dini değerlerin bir yer edinebileceğini düşünüyorum.” (K57)

DKAB dersinde öğrendiklerinin öğrencinin kendini gerçekleştirmesinde, toplumda ifade edebilmesinde yaşamında uygulayabilmesi için yeterli olmadığını ifade eden katılımcıların bu düşüncelerini şu şekilde temellendirdikleri görülmektedir:

Öğretilenlerin hayata geçirmesi için yeterlidir. Fakat bölgenin özelliği gereği dini yaşantıya ailesinde ve çevresinde şahit olamamaktadır. Daha ötesi aile ve çevrede alkollü içki tüketmek, yalan söylendiğini görmek, faizin normal bir kazanç yöntemi olarak kabul edildiğini görmek, dinin emirlerine riayet etmemek gibi okulda öğrendiklerinin zıddı bir davranış sergilendiğini müşahade etmektedir Öğrenci ailesinde şahit olduğu bu davranışı doğru olarak, hatta herkesin bu şekilde davrandığı şeklinde genelleyerek kabul etmektedir. Ailesinin yanlış yapmayacağına inanan öğrenci için DKAB öğretmeni de güvenilir kaynak olma özelliğini yitirmektedir. Okuldaki iki saatlik derste öğrendikleri ise hayata tatbik edilmeden teorik bilgi olarak kalmaktadır.

Öğrencinin okulda haftalık olarak gördüğü kırk saat dersin sadece iki saatinde görülen DKAB dersi öğrencinin davranışını değiştirmesi için yeterli olamamaktadır. Diğer derslerde gördükleri ve DKAB dersinde gördüğü konular birbirini desteklememektedir. Aynı şekilde aile ve sosyal çevresi tarafından da yeterli destekten mahrum kalan çocuğun DKAB dersinden öğrendikleri toplumda kendisini ifade etmesi için yetersiz kalmaktadır

Öğrencinin DKAB dersinde öğrendiklerinin devreye girmesinde aile ve sosyal çevrenin yanında etkili olan bir diğer unsur da sosyal medyadır. Sosyal medyada son yıllarda yoğun bir şekilde görünür olan dini hassasiyetlerin dikkate alınmaması, dine önyargılı yaklaşım, bilinçli ya da bilinçsiz din sömürüsü, din kisvesi altında yapılan yanlışlar, geleneğe sıkı sıkı yapışıp dinin modern hayata uygulanmasını hazmedemeyen kişilerin dinin temsilcisi olarak algılanması, dizi ve filmlerdeki dinden uzak hayatların özendirilmesi buna karşın olumlu örneklerin yok denilecek kadar az ele alınması gibi pek çok olay ve olguya çocuğun ve gencin yoğun bir şekilde maruz kalması DKAB dersinde işlenen konuların etkisini yok etmektedir.

3.4.3. Öğrencilerin Dini Altyapısı Ailesinden Öğrendiği Din Yaşadığı Çevredeki Popüler Din Anlayışı ve Yaygın Din Eğitimi Kurumlarından Aldığı Din Eğitiminin Okuldaki Örgün Din Öğretimine Etkisi ile İlgili Görüşler

Tablo 21: Okul Dışı Din Eğitiminin Örgün Din Öğretimi Üzerinde Etkileri ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Okul dışı din eğitiminin örgün din öğretimi üzerinde etkileri	Öğrencilerin din altyapısı, çevrede yaygın olan popüler din anlayışı ve yaygın din eğitimi kurumlarından aldığı din eğitiminin okuldaki din öğretimine etkisi.	-İlmihal bilgileri -Kur'an okuma -Nafileleri farz zannetme -Sorgulamadan kabul etme -Fal -Ölünün yedisi, kırkı, toprak mevlidi -Geleneği din zannetme -Kulaktan dolma bilgi -Kendini saklama -Kusursuz zannetme -Bocalama -Öğretmene güvenmeme -Pekiştirme -Özgüven -Önyargı -Zorlanma -Kale almama -Öğretmene çek ettirme -Dersi yavaşlatma

Bazı katılımcılar (K10, K11, K12, K15, K16, K17, K20, K29, K30, K31, K35, K36, K39, K46, K47, K55, K58, K64) öğrencinin DKAB dersini almaya başlamadan önce doğru bir din eğitimi almış ve altyapı oluşturmuşsa, bu altyapının DKAB dersine önemli katkısının olduğu dersi daha verimli hale getirdiğini belirtmektedirler. Bu katılımcıların bazıları örnek olarak şunları dile getirmektedir:

“Öğrencilerimizin Kur'an kursları vb. kurumlarda aldıkları eğitimin bizim derslerimizi daha çabuk anlama ve uygulamasında çok önemli etkisi vardır.” (K15)

“Aile ve diğer yollarla öğrendiği dini bilgiler DKAB eğitimini kolaylaştırmaktadır. Aşına olduğu bilgiler yeni bilgilere bina edildiğinde eğitim daha sağlam olmaktadır.” (K11).

“Evet var. Ailesi ya da çevresinde din anlayışı çocuğu derse ilgili ya da ilgisiz, derse hazır ya da hazırlıksız yapabiliyor. Kuran kurslarında yaptığı sure ezberleri ya da temel düzeydeki bilgiler derse yardımcı oluyor.” (K36)

“Öğrencilerin derse katılımları artıyor kişi bildiği bir şeyden korkmaz bilmediğinden korkar ve bilmediği bir konuda cevap vermekten çekinebiliyor. Kurslarda edindiği ve ailesinde gördüğü ve edindiği bilgiler öğrenciye ayrı bir güven veriyor.” (K12)

“Evet dışarıdan aldığı bilgiler dersteki bilgilerle aynı olduğunda öğrenmeyi pekiştiriyor.” (K16)

“Dini altyapı varsa öğrenciyle kolay iletişim kurarsın. Biraz da aldığı eğitimle aynı şeyleri söylemezsen.” (K64)

“Ben etkili olduğumu düşünüyorum. En azından hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olduğu için derse daha aktif katılım sağlıyorlar.” (K39)

“Kesinlikle var zaten hemen fark ediliyor aldığı eğitimi ibadet vs. dışa vuruyor Kuran kursları ise ilmihal bilgileri ve Kuran okumaya destek oluyor.” (K46)

Katılımcıların öğrencinin ailesi ya da çevresinde karşılaştığı din anlayışının çocuğun derse ilgili ya da ilgisiz olmasında önemli bir etken olduğuna dikkat çektikleri görülmektedir. Çocuğun ailesinden aldığı din öğretiminin temel seviyede de olsa dini farkındalık oluşturduğunu düşündükleri görülmektedirler. Katılımcılar tarafından bu eğitimin DKAB dersi için hazır bulunuşluk oluşturduğu düşünülmekte ve DKAB dersinin bu çocuklar için daha faydalı hale geldiğine dikkat çekilmektedir. Katılımcılar din altyapısı olan öğrencilerin dersi ilgiyle takip ettiklerini, derse daha aktif katıldıklarını, yeni bilgileri, aşına olduğu bilgilerinin üzerine bina etmelerinin kolaylaştığını tespit ettiklerini ifade etmektedirler. Böylece öğrencilerin DKAB dersinden öğrendiklerini pekiştirdiklerini tespit ettiklerini belirtmektedirler.

Katılımcılar öğrencilerin Kur'an kursu gibi kurumlardan aldıkları eğitimin ise DKAB dersinde gördüğü bilgiyi daha çabuk kavramasına katkı sağladığını dile getirmektedirler. Özellikle ilköğretimdeki öğrencilerin sureleri ezberlemesinde, ilmihal bilgilerini öğrenmesinde ve okulda Kuran dersini seçmişse Kur'an okumasında Kur'an kurslarında alınan eğitimin önemli katkı sağladığına dikkat çekmektedirler. Bu altyapının derste öğrencinin kendini güvende hissetmesine ve özgüvenine de olumlu yönde etkisinin olduğu katılımcıların ifadeleri arasındadır.

Bu görüşler incelendiğinde çocuğun aile, çevre ya da Kur'an kursundan aldığı eğitimin doğru bir din eğitimi olduğu varsayımının göz önünde bulundurularak dile getirildiği görülmektedir. Katılımcıların görüş belirttiği gibi bu eğitimlerin çocuğun

okulda aldığı örgün din öğretimine olumlu katkıda bulunabilmesi için çocukta din ve değer altyapısının bilinçli bir şekilde oluşturulması gerektiğinin unutulmaması gerekir. Aynı şekilde Kur'an kursu benzeri yerlerden alınan din eğitiminin de çocuğun gelişimine uygun bir eğitim olması, eğitimin ehil olanlar tarafından verilmesi ve bu öğretilenlerin öğrencilerin DKAB dersinde öğrenecekleriyle de çelişmemesi gerekir. Bu şartları sağlamayan bir din eğitiminin ise öğrenciye yarar sağlamaktan çok zararının dokunacağı aşikardır.

Bazı katılımcılar da (K6, K13, K14, K18, K19, K23, K24, K25, K28, K32, K40, K41, K44, K56, K57, K63) da öğrencilerin ailesinden öğrendiği dinin, yaşadığı çevredeki popüler din anlayışının ya da yaygın din eğitimi kurumlarından aldığı din eğitiminin öğrencide farklı etkilere sebep olduğunu belirtmektedirler. Bu katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Değişiyor bu durum önceki din eğitiminde baskı gördüyse derse olumsuz olarak bakıyor. Eğer bu eğitimi doğru bir kaynaktan aldıysa olumlu yaklaşıyor.” (K57)

“Bu bölge için düşünürsek çocuk çok fazla da bir altyapıyla gelmiyor. Belki aile büyüklerinden, gittiyse Kur'an Kurslarından bazı bilgiler öğrenmiş olabiliyor. Fakat bir altyapı diyemeyiz. Altyapısı olanlar da bazı cemaatlerden, tarikatlardan vb. öğrenmiş oluyorlar. Fakat bunun da dersimize bir katkısının olmadığı gibi dersimizi olumsuz etkiliyor. Çocuk dine karşı, size karşı bir bilinç geliştiriyor. Sizi yeni yetme, reformist öğretmen gibi söylemlerle damgalayabiliyor. Ben bu oluşumlardan edinilen bu bilgilerin dersin verimliliğini olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Öğrenci popüler kültürden, geleneklerden edindiği bilgileri ise din zannediyor. Beş vakit namazın, orucun yerine getirilmemesinden rahatsızlık duymaktan ziyade dedesine mevlit yemeği yapılmamışsa, toprak mevlidi okunmamışsa bunun kaygısını duyuyor. Özellikle ortaokul öğrencilerinin din zannettiği bilgiler dinin kırmaya çalıştığı batıl inanç ve İsrailiyat kaynaklı menkıbeler. Bu bilgilerin yanlış olduğu ya da bu bilgiler, sevabı olsa da dinin aslından değil dediğimizde çocuk biraz bocalıyor. Sonrasında ben yine de bizim söylediklerimizi önemsediklerini, ileride kullanmak üzere kafalarının bir köşesine yazdıklarına inanıyorum. DKAB dersi batıl inançların kırılmasında etkili oluyor. Popüler kültürün yine de dinimizi öğrenmede engel olduğunu düşünmüyorum.” (K6)

“Tabi ki. Altyapısı sağlam olan öğrencilerle ders işlemek bizim de motivasyonumuzu artırıyor. Yanlış bilgiler de öğrenmiş olabiliyorlar. Hep beraber bu bilgilerin doğrusunu öğreniyoruz.” (K13)

“Öğrencinin önceki dini yaşantısının, DKAB derslerine etkisi vardır. Ailede yanlış öğretilen bir bilgiyi düzeltmek çok zor olmaktadır. Ya da herhangi bir dini cemaatin kurs ya da toplantılarına katılan öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek zordur. Ancak ailede alınan ahlaki değerler işimizi kolaylaştırmaktadır.” (K18)

“Aileden bir altyapı varsa çocuk dersten daha iyi verim alıyor. Fakat aileden altyapı yoksa bocalıyor sorular soruyor merak ediyor. Birçok şeyi ilk defa öğreniyor. Bazı aile de çocuğu negatif etkiliyor kendi bara gidiyor çocuğu da

götürüyor çocuk onu örnek alıyor. Dini kurslar falan da olumlu etkiliyor hem bilgi olarak hem de özgüven açısından.” (K63)

“Aile bu konuda çok etkili. Öğrencilerin dine bakışını büyük çoğunlukla aile tutumları şekillendiriyor diyebiliriz.” (K44)

“Muhakkak etkisi var ilk öğrenme aile de başlar fakat bazen yanlış öğrenmeleri düzeltme yeniden öğretmeden daha zor oluyor. Yanlış bilgileri silip yeniden yazmaktan boş levhayı yazmak daha kolay. Olumlu etkisi olduğu gibi olumsuz etkisi de oluyor.” (K23)

Öğrencilerin ailesinden öğrendiği dinin, yaşadığı çevredeki popüler din anlayışının ya da yaygın din eğitimi kurumlarından aldığı din eğitiminin öğrencide farklı etkilere sebep olduğunu belirten katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde: Ailelerin, yaygın din eğitimi veren kurum ve kursların çocukta doğru bir dini temel oluşturması halinde öğrencinin derste kendini ifade edebilmesinde ve derste geçen konuların öğrenilmesinde ve uygulanmasında kolaylık oluşturmaktadır. Öğretmenler için de bu durum bir motivasyon kaynağı olmaktadır. Herhangi bir din bilgisi ya da kültürü edinememiş öğrenciler ilk defa karşılaştıkları bilgiler karşısında sorular sormakta, bocalamakta ve sıfırdan öğrenmeye çalışmaktadırlar.

Eğer öğrenci aileden ya da çevreden yanlış bilgiler aldıysa bu bilgileri düzetmek yanlışın yerine doğrusunu koymak daha zor olmaktadır. Bu bölge yani Ege Bölgesi özelinde durum değerlendirmesi yapıldığında çocuklar genelde ailede din altyapısı ve kültürü edinememektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu da ailenin dine uzak olan yaşamına şahit olmaktadır. Çocuk toplumdaki bazı uygulamaları, batıl inançları, menkıbeleri din olarak almaktadır. Bu bölgede genellikle din eğitimi almış olan çocuklar da bu eğitimi cemaat ve tarikat gibi yerlerden almakta çocuk o cemaat ya da tarikatın dini öğretilerinin ve din yorumunun dışına çıkamamaktadır. DKAB dersinde karşılaştığı bilgilere de dersin öğretmenine de bu konuda güvenememektedir. Bu durumda olan öğrencilerin yanlışlarının doğru ile değiştirilmesi zaman almaktadır

Öğrencinin din anlayışı ve din öğretimi üzerinde etkili olan bir diğer olgu da popüler din anlayışıdır. Bilindiği gibi Anadolu pek çok topluluğun gelip geçtiği ve her birinin kültür ve inancından izler taşıyan bir vatandır. Türkler de pek çok milletin gelip geçtiği Anadolu'ya geldiklerinde kendi mistik inançlarıyla harmanladıkları İslam dinini bu toprakların kültürleriyle sentezlemişlerdir. Bu popüler din anlayışı, Anadolu İslam'ı zaman zaman kitabi dinin önüne geçmektedir. Çocuk okulda öğrendiği dini kendi din anlayışını ailesinde, çevresinde şahit olduğu dini uygulamalarla bağdaştırırken bocalamaktadır.

Katılımcılar öğrencilerin edindiği yanlış din bilgisi ve popüler kültürden aldığı doğru din anlayışından uzak alışkanlık, davranış ve bilgilerin yine de dini doğru kaynaktan öğrenmede imkânsızlık oluşturmadığını, yeniden doğru bilgiyi tesis etmenin mümkün olduğunu da belirtmektedirler.

Öğrencilerin okul dışından aldığı din eğitimi ve dini öğrenmelerinin öğrenciyi olumsuz etkilediğini DKAB dersinin hedefine ulaşmasını zorlaştırıldığını ifade eden katılımcıların görüşleri de şu şekildedir:

“Keşke öğretilmese bu çocuklara bir şey öğretmek daha zor oluyor şartlanmış geliyorlar.” (K48)

“Öğrenci dışardan öğrendiğinin yanlış olduğunun farkına vardığında her şeyi sana çek ettirme ihtiyacı duyuyor bu doğru mu yanlış mı aslında sevmek için çıkar bir yol arıyor.” (K49)

“Bir kere dersin hızını kesiyor ya da tepkili geliyor. Aileden baskı görmüş, aileye tepkili siyasete tepkili ya da yanlış eğitim almışsa uğraştırıyor bizi. Bu çocuklarla birkaç hafta özel konuşmak gerekiyor. Temel kriterleri kavradığı zaman bazen kendi de yanlışları fark edebiliyor.” (K50)

“Kötü etkileyebiliyor. Genelde bu tür yerlere ekonomik sorunlardan dolayı aile yönlendiriyor. Çocuklar buralarda eğitim almak ve uygulamak zorunda kalıyorlar. Çocuklar biz kursta öğrenmiştik bize şöyle söylediler diyorlar onun dışına çıkmak istemiyorlar. Bazen sünnetleri nafileleri farz gibi algılıyorlar. Bazı dini liderlerin söylediğini nas gibi algılıyorlar. Biz öyle olmadığını söylediğimizde de çok yadırgıyorlar.” (K51)

“Bazı kalıplaşmış bilgiler var türbeler adak adama batıl inançlar gibi bu tabuları yıkmak zor oluyor.” (K54)

“Çoğunlukla bu bilgiler olumsuz etkiliyor. Bazı çocuklar cemaat yurtlarında kalıyorlar çok farklı şeyler öğreniyorlar gelip sınıfta anlatıyor ve soruyorlar diğer çocukları da etkiliyorlar.” (K62)

Katılımcıların bazıları öğrencilerin din adına, okul özelliği olmayan ortamlardan ve eğitimci niteliği taşımayan kişilerden aldığı eğitim ve öğrenmelerin okuldaki örgün din öğretimi sürecini zora soktuğunu düşünmektedirler. Katılımcıların ifadelerine göre öğrenci aldığı bilgilerin doğruluğuna inanarak şartlanmış olarak gelmektedir. Yeni karşılaştığı bilgilerin ise doğruluğunu kabul etmekte zorlanmakta hatta bu bilgilere tepki gösterebilmektedir.

Katılımcılara göre bazı aileler tarafında ekonomik vb. sebeplerle, çocuğum hem burada barınsın, ihtiyaçları karşılansın hem de Kur'an öğretilsin, dinini öğretilsin” gibi saiklerle cemaat ve tarikat gibi oluşumlara gönderdiklerini belirtmektedirler. Öğrenciler ise buralardaki din yorumunu ve öğrendiği kabulleri yaşamına uygulamak zorunda kalmaktadır. Bu öğrenciler aidiyet duyduğu kurumun liderinin görüşlerini farz gibi kabul etmekte sünnet ve nafileleri ise, kendisine öğretildiği şekilde, nas mesabesine çıkarabilmektedir. Bu öğrenciler, bu öğretinin dışına çıkmak istemediği

gibi oralarda öğrendiklerini arkadaşlarıyla da paylaşmakta ve onların kafasını karıştırmaktadır. Bu öğrencilerin dersi yavaşlatmakta sürekli sorular sorarak çıkar yol aramaktadır.

Katılımcılar bu öğrencilerin okulda örgün din öğretiminde karşılaştığı bilgileri yadırgamakta, önceki bilgileriyle bağdaştırmayabilmekte ve bocalamakta olduklarını belirtmektedirler. Bu öğrencilerle bireysel ilgilenmek gerektiğini düşünen bir katılımcı öğrencilerin dinin temel felsefesini öğrendiğinde ise yanlışının farkına varabildiklerini de eklemektedirler.

Bazı katılımcılar öğretmenin bu süreci nasıl yöneteceğinin belirleyici olduğu üzerinde durmaktadır:

“Biraz öğretmene güven ve itimatla alakalı derste bir şey söyledim namazda şöyle yapacaksın ya da ailen meyhaneye bile düşse İslam hukukuna göre onu getirmen lazım dedim. Çocuğun bunları uygulayabilmesi için öğretmene güvenmesi lazım. Öğrenci yıllar sonra beni aradı evlilik öncesi durumlarla ilgili olarak. ‘Hocam bu böyleydi değil mi? Amca oğluma anlatamıyorum günah diye’ dedi. İçselleştiriyor öğretmenine güveniyorsa.” (K53)

“Çocuk ailede gördüklerini soruyor ailesini sevdiği için onların değer verdiği oluşumları da seviyor. Öğretmenin ise bu tür farklılıkları azgın sapkın oluşumlara ait şeyler değilse normal karşılaması dinin birleştirici yönlerine dikkat çekmesi lazım Dinin farzlarının önemli olduğu bunların yorumlar olduğunu belirtmek lazım. Çünkü biz orada devleti de temsil ediyoruz. Devlet kucaklayıcı olur. Çocuk dini de bizim şahsımızda sevecek. Eğer farklılıkları kötülemek durumuna girerse aile de seni adam yerine koymuyor.” (K52)

Bazı katılımcılar da aileden yanlış bir din temeli oluşturmuş, geleneksel uygulamaları din kabul etmiş, farklı şekillerde din eğitime maruz kalmış öğrencilere faydalı olabilmek için dersin öğretmenine önemli sorumluluklar düştüğünü ifade etmektedirler. Öğrenciye öncelikle güven verilmesi gerektiğine işaret etmektedirler. Öğrenci dersin öğretmenine itimat ederse onu kendine örnek olarak kabul ederse ondan öğrendiği bilgi ve davranışlara hemen dönüt veremese de zamanla bunu içselleştirebileceğine inanmaktadırlar.

DKAB öğretmenin devlet gibi olması gerektiği üzerinde duran bir katılımcı öğretmenin farklılıkları kucaklayıcı olması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcı, aile ve yakınları kendisi için önemli olan öğrencinin onların kültürünü ve din adına yaptıkları uygulamaları almasının doğal olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencinin benimsedikleri ve yansıttıkları sapkın görüşler ve uygulamalar değilse hoş görülmesi dinin birleştirici özelliğinin öne çıkarmasını öğretmenlere salık vermektedirler.

3.4.4. Ailelerin Okuldaki Örgün Din Öğretiminden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Görüşler

Tablo 22: Ailelerin Örgün Din Öğretiminden Beklentileri ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Aile beklentisi	Ailelerin çocukları için örgün din öğretiminden beklentileri	-Namaz -Sure ezberi -Ahlak -Davranış -Ders -Akademik başarı -İyi vatandaş -Kötü alışkanlıklardan korunmak -Dinin etkisi -Kendiyle barışık olmak
	Ailelerin beklentilerinin örgün din öğretiminden beklentilerinin gerçekleşmesine etki eden hususlar	-Aile sorumluluğu -Beklentinin mahiyeti -Öğretmen -Öğrenci -Çevre -Kısmen

Bazı katılımcılar öğrencilerin ailelerinin DKAB dersinden beklentilerinin ailenin bakış açısı, yaşam biçimi ve dine yüklediği anlamla ilişkili olarak değiştiğini ifade etmektedirler:

“Aileden aileye değişiyor aile dinle ilgiliyse çocuğunun öğrenmesini istiyor. Değilse öğrencinin dersi istemediği gibi aile de istemiyor.” (K61)

“Veliden veliye değişiyor dindar olanlar çocuğunun dindar olmasını istiyorlar. Diğerleri sadece müfredatta yazanlar işlensin istiyor. Bu da sadece diğer dersler gibi bir ders diyorlar. Alevi vatandaşlarımız ise dersin hiç olmamasını ya da seçmeli olmasını istiyorlar.” (K59)

“Onların yaklaşımı da çok farklı. Kimisi ders çocuğumun sahih inancını bozmasın, çocuğumun kafasını bulandırmasın diye düşünüyor. Bu öğretmen de bu konunun eğitimini almış, onun söylediği de doğru olabilir diye bakamıyor. Kimisi de çocuğum dinini öğrensin, doğru dini öğrensin istiyor. Kimi de 100 verin çocuğumun notu düşmesin diyor. Bakış açısı değişiyor özellikle ailenin bakış açısına ve dine yaklaşımına göre.” (K4)

Bazı katılımcılara göre ailelerin DKAB dersinden beklentileri ailenin bakış açısı, yaşam biçimi ve dine yüklediği anlamla ilişkili olarak değişmektedir. Dindar aileler DKAB dersinin çocuğunun da dindar bir birey olmasına katkısının olmasını beklerken, kendi inandığı ve yaşadığı dinin en doğrusu olduğu düşüncesinde olan aileler din öğretimi konusunda okuldaki örgün din öğretimine ve dersin öğretmenine güvenememektedirler. Çocuğunun, ailenin sahih olduğuna inandığı, itikadi düşüncenin dışına çıkmasını istemediği gibi bu düşünceden ayrılmasından endişe duymaktadırlar.

Seküler bir yaşam tarzını benimsemiş ailelerin ise bu dersin okulda olmasını istemediğini belirten katılımcılar bu ailelerin, dersin çocuğunda inanç ve davranış bazında bir değişikliğe katkısının olmasını istemediğini ifade etmektedirler. Bu ailelere göre DKAB dersi diğer dersler gibi herhangi bir derstir. Bazı ailelerin de arzu ettiği tek şey çocuğunun akademik başarısının düşmemesi, DKAB dersinden yüksek not alabilmesidir.

Bazı katılımcılar (K1, K12, K19, K29, K39, K41, K46, K60,) da dersten ailelerin çocuğunun inançlı bir birey olması, inancının gereğini yerine getirebilecek kadar temel dini bilgileri öğrenmesini beklemekte olduklarını belirtmektedirler. Ahlaki değer ve davranışları edinmesinde DKAB dersinin katkıda bulunmasını beklemekte olduklarını ifade etmektedirler:

“Aile genelde çocuğunun iyi bir insan olmasını istiyor. İyi bir evlat, iyi bir vatandaş, vatanına, milletine, değerlerine görevlerini, sorumluluğunu yerine getirebilen aşırılıklardan uzak duran bir birey olsun istiyor. Veli toplantısında ailelerle görüştüğümüzde aile: “Çok dindar biri değilim fakat çocuğumun Allah’tan korkan iyi bir birey olmasını isterim” diyor. Sonuçta iyi bir birey olursa aile de bundan istifade edecek...” (K5)

“Çocuklarının dinine, vatanına, milletine ve insanlığa faydalı bir kişi olarak yetişmesi.” (K16)

“Birçok ailenin çocuğunu gönderebileceği tek yer DKAB dersi. Çocuğunun dinini din dersinde öğrenmesini istiyor. Ama bu dediklerim köyler için geçerli.” (K58)

“Genelde dersten beklenti daha şekilsel oluyor. Çocuğum namaz kılmayı bilsin, sureleri bilsin vb. bunlar üzerinde duruluyor. Öğrencinin DKAB kültürüne sahip olması isteniyor. Genel olarak bu ailelerin derse bakış açısı olumlu oluyor. Ahlak olarak da dersin katkısının olmasını istiyorlar ama ahlak sadece derste aktarılacak bir şey değil. Bu konuda hem çocuğun yaşadığı kültürün hem ailenin destekleyici bir boyutunun olması gerekiyor...” (K2)

“Öğrenciden ziyade velilerin beklentileri var. Çocuğum namaz kılmayı öğrensin... belki bir gün namaz kılar... kuran öğrensin belki bir gün okur beklentisi genel yargı bunları yapmasa da iyi insan olsun üzerine. Önceden bu

beklentiler karşılanabiliyordu. Günümüzde çevreden çok uyarıcı (tablet, telefon, internet, YouTube, diziler, vb.) olduğundan okulun tesiri daha aza indi.” (K20)

Bu katılımcılar, ailelerin DKAB dersinden beklentisinin çocuklarının inançlı bir birey olmaları temel dini bilgileri, ibadetleri öğrenmeleri ve kısa sureleri ezberlemelerini beklediklerini düşünmektedirler. Çocuğun DKAB dersinde öğrendiği ibadeti şu anda yerine getirmese de bir gün lazım olur saikiyle bilgi düzeyinde de olsa öğrenmelerini istemektedirler. Katılımcılar aynı şekilde ailelerin DKAB dersinde ezberlediği sureleri, öğrendiği Kur'an'ı okumasa da çocuklarının dağarcıklarında bulunmasını istediklerini belirtmektedirler.

Katılımcıların ifadelerine göre her aile DKAB dersinin katkısıyla her şeyden önce çocuğunun iyi bir insan olmasını, vatanına milletine, insanlığa, ailesine faydalı bir birey olmasını arzu etmektedirler.

Bu katılımcıların bazıları ise çocuğun değerleri ve ahlaki davranışları derste öğrenmesiyle bu ailelerin beklentilerinin tam olarak gerçekleşmeyeceğini, gerçekleşmesinin zor olduğunu belirtmektedirler. Bu hedefe ulaşılabilmesini değer ve davranışların temelini ailede atılmış olması, ailenin bu konuda çocuğunu desteklemesi ve çocuğun bu davranışların örnekleriyle aile ve toplumda karşılaşması şartına bağlamaktadırlar.

Bazı katılımcıların da buna yakın görüşler belirtmekte ve ailelerin kendisinin veremediği ahlaki değer ve davranışları okuldaki örgün din öğretiminden beklediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Aileler kendileri evde veremedikleri bazı ahlaki meziyetleri ve davranışları DKAB dersinden bekleyebiliyorlar.” (K32)

“Aileler 2 saatlik dersten çok şey bekliyor bunu beklemek doğru değil.” (K24)

“Ailelerin genel olarak beklentileri dini bilsinler edepli ahlaklı olsunlar şeklinde ifade edilebilir. Gerçekleşme durumu ailenin desteği akran desteği olursa DKAB dersinin etkisi oluyor. Yoksa olmuyor.” (K10)

“...Bu da aileden aileye değişmekle birlikte onlar çocukları ahlaklı bireyler olsun istiyorlar. Hemen namaza başlasın vs. Fakat çocuk öğrendiğinden daha çok gördüğünü işler. Bu konuda bizlerin de ailelerin de doğru örnek olmamız gerekiyor.” (K23)

“Ailelerin geneli, çocuklarının bu dünyasını düşündüklerinin onda biri kadar dini hayatını düşünmüyorlar. Bu yüzden gerekli değeri de vermiyorlar. Bu durum da öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Ancak bunun tersi olan bazı mikro yerleşim yerleri de bulunmaktadır.” (K18)

Katılımcılar bazı ailelerin DKAB dersi öğretim sürecinde çocuklarının güzel ahlak gibi meziyetleri edinmelerini, çocukların öğrendiği değeri davranışa dönüştürmelerini istediklerini dile getirmektedirler. Yine öğrendikleri ibadetleri de yerine getirmelerini arzu etmektedirler. Fakat her şeyi okuldan beklemenin doğru olmadığı eğitim sorumluluğunun okul, aile, öğretmen ve öğrencinin her birinin ve birlikte yerine getirmelerinin beklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Çocuğun bilgidan ziyade davranışa önem verdiğini özellikle bu davranış örneklerinin çocuğun inandığı, değer verdiği ailesinde görmesinin önemine değinmektedirler.

Bir katılımcı ise ailelerin çocuklarının toplumda değer gören davranışlar edinmesinde, kötü alışkanlıklardan korunmasında dinin etkisinden dinin haram, günah, sevap gibi kabullerinin ve yaptırımlarının faydasından yararlanmasını istediklerine dikkat çekmektedir:

“Aileler günah sevap korkusu helal haram korkusu anlayışının oluşmasını istiyor. En sosyetik ailelerde bile var bu. Kötü alışkanlıklar edinmede dinin etkisinden yararlanmak istiyor kendisi haramları yapsa bile çocuğunun yapmasını istemiyor DKAB dersinin çocuğun davranışlarını olumlu etkilesin istiyorlar.” (K64)

Ege bölgesi için düşünüldüğünde ailelerin din öğretimini çok da tasvip etmediklerini düşünen bir katılımcı da genelde bu ailelerin çocuklarının ahlaki boyutta bir eğitim almasını ve bu eğitimin gereklerini davranışlarına yansıtmasını istediklerine değinmektedir:

“Bu bölge için düşündüğümüzde çocuklar okula aileden öğrendikleri dini bir bilgiyle gelmiyorlar. Ailelerin bir kısmının çocuğunun dini öğrenmesiyle ilgili bir kaygısı da yok. Hatta çocuğunun din eğitimini almasını da istemiyor. Ama aileler çocuğunun ahlak boyutuyla ilgili bir eğitim almasını istiyorlar. Ama dinini öğrenip dindar bir insan olmasını da istemiyor. Hatta bu durum aileyi korkutabiliyor. Bize iyi davranacak, hırsızlık yapmayacak, kendisine zarar vermeyecek, yine çocuğun kendine, özellikle bu dünyada faydalı olacak, ekonomik olarak da kazandıracak kadar bir dini eğitim alsın istiyorlar. Ahiretle ilgili çok bir endişeleri olmuyor.” (K6)

Bu katılımcının ifadesine göre ailelerin çocuğunun kazanmasını istediği ahlaki davranışların dinin gereği olduğu dinin bir cüzü olan bir ahlakı kastetmediği görülmektedir. Çocuğunun eğitimini almasını istediği değer eğitimi daha çok çocuğun hareketlerine çeki düzen verecek kendisine ve topluma zarar vermeyecek ve çocuğa ileriki yaşamında itibar kazandıracak dünyevi bir ahlak olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Çocuğunun DKAB dersinden dini ve kültürel değerlerini öğrenmesi bekleyen ailelerin, öğretim sonucunda beklentilerinin büyük ölçüde gerçekleştiğini düşünen bazı katılımcılar bunu şu şekilde ifade etmektedirler:

“Aile doğru kaynaktan ve resmi kanaldan çocuğunun temel dini bilgileri almasını istiyor. Bizim velilerimiz derse karşı olumlu yaklaşıyorlar. Beklentilerinin karşılandığını söyleyebiliriz. Bize teşekkür edenler oluyor. “Çocuklarımızın dini eksikliklerini tamamladınız, bir davranışı siz söyleyince bizim çocuğumuz uygulamaya geçiriyor” falan diyorlar.” (K7)

“Dini ve kültürel değerlerimizi öğretmemizi bekliyorlar. DKAB öğretmenlerinin performansları ölçüsünde velilerin bu beklentileri gerçekleşiyor.” (K17)

“Her aile gibi öğrencilerimizin aileleri de çocuklarının değerlerine bağlı bir birey olarak yetişmesini arzu etmekte. Derslerde verilen değerlerin eğitiminin öğrenciler üzerinde etkili olduğu kanaatindeyim.” (K34)

“Derse düzenli katılıp derse ilgili olan öğrencilerde hem dini hem ahlaki yönlü değişme sağlanabilmektedir. Veliler bu değişimi gözle de görebiliyorlar.” (K35)

“Ailelerin isteği çocuğunun dinini, kültürünü, ahlaki kuralları öğrenmeleri ve yaşamaları. Benim gözlemlediğim kadarıyla çocuklar öğrendiklerini hayatlarında uygulama çabası içindeler.” (K14)

Bazı katılımcılar ise ailelerin beklentisinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespitinin zor olduğunu belirtmektedirler:

“...Biz biraz konargöçeriz. Eserimizi görme şansımız olmuyor. Belki sürekli burada doğup büyüsek burada yaşasak şu kişinin dersine girmiştım ahlaklı dürüst bir insan deme şansımız olabilirdi. Onun için bizzat gözlemlediğimiz olay sayısı az oluyor. Biz çocuğu yetiştiren, şahsiyetini oluşturan unsurlardan bir tanesiyiz. Bu konuda aile, sokak, okul, çevre pek çok unsur var. Ben bu işi iyi yaptım, gençlere elimden geldiğince iyiyi doğruyu öğretmeye çalıştım diyebiliyorsak, vicdanımız rahatsa gerisi onların bileceği bir iş.” (K1)

“Değerlerini bilen ahlaklı bireyler yetişmesini bekliyorlar, düzeyini tespit etmek açıkçası benim yorumlarımla olabilecek bir durum değil...” (K39)

DKAB dersinden ailelerin beklentilerinin gerçekleştiğini ifade eden ve bu beklentinin tespit edilmesinin öğrenciyi gözlemlemekle tespit edilemeyeceğini ifade eden katılımcıların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde bazı hususların öne çıktığı görülmektedir. Aileler özellikle de Ege bölgesi özelinde düşünüldüğünde kendilerinin çocuğa din ve değer öğretmede yetersiz olduklarının farkındadırlar. Bu ailelerin çocuğunun bu eğitimi alabileceği yegâne yerin okul olduğunu, okuldaki örgün din öğretimiyle çocuklarının bu eksiklerinin kapatılacağını ummaktadırlar. Örgün din öğretimi aracılığıyla ailelerin çocukları için gerek gördükleri dini ve dünyevi iyiliklere kapı açacak ahlaki davranışları, temel din kültürü eğitimini almasını istemektedirler.

Aynı zamanda çocuklarının öğrendiklerini içselleştirmeleri ve davranışlarıyla göstermelerini beklemektedirler.

Katılımcılardan bir kısmı bu beklentilerin gerçekleştiğine şahit olduklarını öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk defa karşılaştıkları dini ve ahlaki davranışları öğrencilerin davranışlarında müşahade ettiklerini belirtmektedirler. Bazı öğrencilerin de en azından beklentiyi gerçekleştirmek için çabaladığını söylemektedirler. Bazı ailelerden de çocuklarının davranışlarındaki değişim konusunda dönüt aldıklarını dile getirmektedirler. Beklentilerin gerçekleştiğini bu şekilde temellendiren katılımcılar aile ve kendileri için bu gelişmenin yeterli sayılabileceğini öğretimin hedefinin gerçekleştiğinin kabul edilebileceğini kastetmektedirler.

Beklentinin gerçekleşmesinde öğretmenin özverili olmasının, alanının bilgisini ve eğitim bilimlerinin verilerini de yerinde kullanabilmesinin gereği üzerinde durmaktadırlar. Beklentilerin gerçekleşebilmesi için öğrencinin de dersi düzenli takip etmesi ve derse ilgili olmasının rolünün de unutulmaması gerektiği bu ifadeler arasındadır.

Beklentilerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin tam olarak bilinemeyeceğini ifade eden katılımcılar ise eğitimin uzun soluklu bir süreç olduğunu ve dersin hedefine ulaşmasının da sadece eğitim ve okuldan geçmediğini aile çevre okul ve sokak olarak hepsinin bu sonuçta katkısının olduğunu altını çizmektedirler. Okulun ise sadece bu unsurlardan sadece biri olduğunu belirten katılımcılar özellikle sürekli bir gelişim içinde olan karşılaştığı bilgiyi yapılandırma sürecinde olan öğrencilerde kazanımların gerçekleştiğine ve davranışa dönüştüğüne şahit olmak için uzun bir zamana ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler. Kendilerinin ise öğrencinin sadece yaşamının belli bir bölümünde onlarla birlikte olduklarını, okul dışında bile çoğu öğrenciyle karşılaşmadıklarını belirtmektedirler. Bunun için öğrencilerin öğretim sürecinde beklenen kazanımların gerçekleştiğine şahit olursa da okul dışında ve ileriki yaşamında bu beklentilerin devam edip etmediğinin tespit edilemeyeceğine vurgu yapmaktadırlar.

Bazı katılımcılar da Ege bölgesini baz alarak ailelerin DKAB dersinden en büyük beklentisinin çocuğunun akademik başarısına katkısının olmasını olduğuna işaret etmektedirler.

“Ailelerin de çoğu seküler bir yaşam içinde olduğu için dinin manevi boyutuyla ilgili bir beklentileri yok dersi kültür dersi olarak görüyorlar. Bazı

alileler ahlaki boyutunu toplumsal davranış boyutunu önemsiyorlar fakat genelde özellikle ibadetlerle ilgili boyutunun çocuğuna öğretilmesini istemiyor, ibadetleri aşırılık olarak görüyorlar.” (K48)

“Aileler DKAB dersinden bir şey beklemiyorlar. Genel beklentileri LYS’de dersin katkısı olacağı için çocuğun dersten yüksek bir not alması. Hatta ne gerek var da çocuğa sure ezberletiyorsunuz diyenler oluyor.” (K62)

“Çalıştığım bölgede aileler çocuğunun başarısına odaklanmış durumda. Çalışkan öğrencilerin aileleri başarı istiyor. Bir kısım öğrencinin ise zaten idealleri yok. Aile yapısının bozuk olması çocukları çok etkiliyor.” (K57)

“Yüksek not almalarını bekliyorlar ahlaki olarak falan bir beklentileri yok.” (K47)

Ege bölgesi örneğini baz alarak değerlendirme yapan katılımcılar Batı Ege özellikle de Ege’nin kıyı kesimi ve tatil beldeleri göz önünde bulundurulduğunda ailelerin iç Ege ve Anadolu’ya nazaran daha seküler bir yaşam içinde olduklarını gözlemlediklerine değinmektedirler. Buralarda yaşayan ailelerin eğitimden beklentilerinin öğrencinin dünya yaşamında kendisini başarıya ulaştıracak kazanımların gerçekleşmesini beklediklerini belirtmektedirler. Din ve değer öğretimi gibi kazanımları ise ikinci plana aldıkları hatta bazı ailelerin bunu önemsemediği, bazı ailelerin de okulda bu eğitimin yerinin olmasına sıcak bakmadığını düşünmektedirler. Zorunlu olarak okulda diğer dersler arasında yer alan DKAB dersinden beklentinin çocuğun akademik başarısına katkıda bulunması en azından çocuğun not ortalamasını düşürmemesi gereken bir ders olarak algılandığına, beklentilerin bu yönde olduğuna işaret etmektedirler.

Katılımcılardan önemli bir kısmı (K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K13, K15, K19, K30, K36, K37, K40, K44, K49, K50, K52, K53, K57, K58) ise kendilerini dindar olarak addeden ailelerin okuldaki örgün din öğretiminden beklentilerinin Kur’an kursundan beklenenlerden farklı olmadığını belirtmektedirler. Bu katılımcıların ifadelerine bazı örnekler şu şekildedir:

“Aileler DKAB dersini Kur’an Kursu zannediyor. Çocuklarının ibadetleri nasıl yapacaklarını bilmelerini, kısa sureleri ezberlemelerini bir de basit ilmiyal bilgilerini öğrenmelerini bekliyorlar. Benin çocuğum neden hala sureleri ezberlemedi hala orucu öğrenmedi diye bize soruyorlar.” (K9)

“Aile benim çocuğum dini biliyor havasında. Din konusunu kendilerinin verdiğini düşünüyorlar. Din için çocuğun birkaç sure biliyorsa, abdesti biliyorsa, çat pat Kur’an okumayı biliyorsa çocuğun her şeyi bildiğini düşünüyorlar. Çocuğunun dini bildiği için yüksek not almasını bekliyorlar...” (K3)

“Bazı aileler de okuldan Kur’an Kursu’nun verdiği eğitimi istiyor. Çocuğunun okulda temel dini bilgileri ve dinin pratiklerini öğrenmesini bazı surelerin çocuğa ezberletilmesini istiyor. Çocuğun notunu düşük bulursa

‘çocuğumu Kur’an Kursuna da gönderdim, sureleri de ezberledi neden başarısız oldu’ diyor. (K7)

“Aileler her Müslüman bireyin bilmesi gereken ibadet, inanç ve temel dini bilgiler konularının öğrencilere verilmesi beklentisi içindedir.” (K11)

Aynı katılımcılardan bazıları da çocuğun da dindar olması yönünde beklenti içinde olan ailelerin beklentisinin tam olarak karşılamadığını belirtmektedirler:

“...aşırı dindar ailelerin beklentilerinin karşılanması zor hatta DKAB dersinde hayal kırıklıklarına uğruyorlar.” (K1)

“Aileler kısıtlı olan derslerde mükemmel eğitim bekliyorlar. ‘Bizim çocuk Kur’an öğrenemedi, namaz kılmıyor. Bunları öğretmiyor musunuz?’ gibi sözler duyabiliyoruz.” (K37)

“Ailelerin beklentisi karşılanmıyor karşılanmaz da çok şey bekliyorlar derse girecek, bütün İslami bilgileri öğrenecek, ahlakına yansıyacak falan. Öğrenci kurana geçememiş 35 kişi var hepsinin geçmesi mümkün değil. Evden hiç destek olmuyor. Çok fazla beklentiye giriyorlar.” (K53)

Benim gördüğüm çocukları dini sevsin sure ezberlesin istiyorlar. Ben lisede müfredatta olmadığı için ezberletmiyorum bu açıdan bakarsak beklentiler gerçekleşmiyor. Bir idareci cenaze namazını öğret yeter dedi.” (K50)

“Dini hassasiyetleri olan ailelerde beklenti; derslerde öğrendikleri ile pekişen bir dindarlık profili. Tam anlamıyla gerçekleştiği söylenemez.” (K44)

Bunların yanında dini inanç ve yaşantısını okul dışındaki farklı oluşumlardan edinen, bu oluşumlara aidiyet hisseden aileler de okuldaki DKAB dersine güvenmediği çocuğunun kendi öğretileri dışına çıkmasını istemediğini dile getiren bir katılımcı:

“...Bir tarikat ya da cemaatten dini eğitim almış olanlar da bizim dersimize kapalı oluyorlar. Dersten olumlu ya da olumsuz bir beklentileri yok. Karşı da çıkmıyorlar sadece ders olarak dinliyorlar. Onların ne söylerse doğru olarak kabul ettikleri, örnek aldıkları bazı önderleri oluyor.” (K6)

Katılımcıların görüşleri dini hassasiyeti olan ailelerin okuldaki örgün din öğretiminden beklentilerinin, çocukların İslam dininin temel ibadetlerini öğrenmeleri, namaz kılacak kadar kısa sureleri öğrenmeleri, eğer çocuk Kur’an dersini seçmişse Kur’an’ı Arapçasından okuyabilmeleri yönündedir. Aynı zamanda DKAB dersinde temel dini ilmiyal bilgilerini öğrenmelerini ve öğrendiklerini de çocuklarının hayatlarına geçirdiklerini görmek istediklerini söylemektedirler. Katılımcılar bu beklentilerin haftalık iki saat derste gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığını kaldı ki DKAB dersinin konularının sadece ibadet öğretmekten, sure öğrenmekten ibaret olmadığını belirtmektedirler.

Katılımcılar çocuklarını Kur'an kurslarına gönderen ya da kendi imkanlarıyla çocuğuna bazı dini pratikleri öğretmiş olan aileler de çocuklarının DKAB dersinde başarılı olması gerektiğine inandıklarını ifade etmektedirler. Dinin farklı tasavvufi yorumları vasıtasıyla çocuğunun din eğitimi ve öğretimini alabileceğine inanan ailelerin de Örgün din öğretiminden beklenti duymadığını yeni bilgilerle çocuklarının kafasının karıştırılabileceği endişesiyle DKAB dersine mesafeli olduklarını dile getirmektedirler.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde şu kanıya varmak mümkündür: Asıl sorunun DKAB dersine yüklenen anlamla ilgili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Öğrenciler ve veliler DKAB dersini temel dini bilgilerin ve dini pratiklerin öğrenilmesi gereken bir ders olarak tasavvur etmektedirler. Felsefi konuların dini sorgulamaların ya da diğer dinlerin öğrenime konu edildiği takdirde öğrencilerin kafalarının karışacağından ve inançlarının sarsılacağından endişe duyan veliler vardır. Hatta bazı aileler beklentileri gerçekleşmediği için çocuğunun DKAB dersinde öğrendiklerini yeterli bulmadığını düşünerek çocuğu ayrıca Kur'an kurslarına ya da dini bilgiler öğreten farklı yerlere gönderdikleri bilinmektedir. Bu sorunun çözümüne öncelikle DKAB dersinin ne olduğu DKAB dersinin genel eğitim içindeki yeri, dersin amacı ve Milli Eğitim'in DKAB dersiyle ulaşmayı hedeflediği kazanımlar konusunda velileri, aileleri öğrencileri ve toplumu aydınlatmakla ve bilgilendirmekle başlanabilir.

3.4.5. Öğrencilerin Sosyal Medyada Karşılaştıkları Dini Düşünce Kültür ve Uygulamaların Okuldaki Örgün Din Öğretimine Etkisi ile İlgili Görüşler

Tablo 23: Sosyal Medyanın Örgün Din Öğretimine Etkisi ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
Sosyal medyanın din öğretimine etkisi	Öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları dini düşünce,	-Gerçek zannetme -Kafa karışıklığı -İslam'a mal etme -Paranormal olaylar -Ruh çağırma -Cin çıkarma -Ayetler

	kültür ve uygulamaların okuldaki örgün din öğretimine etkisi	-Cinsiyetsizlik -İnanç -Şüphcilik -Onay ihtiyacı
--	---	---

Öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları dini düşünce, kültür ve uygulamaların okuldaki örgün din öğretimine etkisi ile ilgili görüş belirten katılımcıların hemen hemen hepsi bu etkinin olumsuz olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşlerden bazı örnekler:

“Sosyal medya öğrencinin dünyasında çok yer kaplıyor. Biz sosyal medya kadar yer kaplamıyoruz. Biz bir önceki nesil ve daha gerideyiz. Çocuğun dünyasında ne oluyor, sosyal medyada neler oluyor takip bile edemiyoruz. En çok dikkatimi çeken son yıllarda çocukların dine bakışı daha soğuk. Fakat tepki alırım korkusuyla gizliyor. İleride bu baskıyı üzerinden attığında, bir 18 yaş falan, inanç konusunda bile çok problem olacak. Bir de biz dini, çağa göre güncelleyemiyoruz. Seneler önceki hayat tarzıyla şimdiki farklı. Biz sosyal medya konusuna daha yabancıyız onun için çocuğun dünyasına da yabancıyız.” (K3)

“Sosyal medyada doğru bilgiden ziyade yanlış bilgiler dolaşıyor. Örneğin bir ayetten benim anladığım bu demiyor. Kur'an şunu söylüyor diyor. Hatta bazen inandıklarını dinleyenlere empoze etmek maksadıyla anlatıyorlar. Dinleyenler de o bilgilerin doğruluğunu, güvenilirliğini programı yapan ya da konuşan kişinin beğeni sayısına, takipçi sayısına bakarak karar veriyorlar.” (K9)

“Çocuklar medyada gördüklerini doğru zannediyorlar. Çocuklarda muhakeme yeteneği maalesef yok. Telefona düşkün oldukları için 10 sene 20 sene önceki öğrencilerin zihinsel fonksiyonlarına göre bu çocukların fonksiyonları daha az. Çocuk telefonda saatler geçirdiği için okuma da yapmıyor gördüğü saçma sapan şeyleri siz ne kadar anlatırsanız anlatın çocuk oradaki gördüğüne inanıyor. Yani medyanın denetlenmediğini söylüyorum.” (K57)

“Çok olumsuz etkileniyorlar. Şu anda Uzakdoğu kökenli bir grup var cinsiyetsizliği empoze eden. Onları çok seviyorlar onlardan çok etkilendiler. Cinsiyetsizliğin mantıklı geldiğini söyleyenler oldu. Baya kafaları karıştı bunun üzerinde baya bir mücadele ettim.” (K63)

“Ya tamamen yanlış şeyler öğreniyorlar ya bir parçasını alıyorlar. Zaten dinden uzaklaştırmak için yapılan paylaşımlar da var. Fakat öğrenci bunun arka planını bilmiyor.” (K61)

“Bir kere öğrenci taklit halinde ise, öğrendiği şeyleri araştırmadan uyguluyorsa ya da bir gruba dahil olup o grubun söylemlerini direk aktarıyorsa ona doğru bilgiyi öğretmek çok zor oluyor...Çünkü orada amaç kendi amacı değil. Yani sosyal medyanın çocuğun kafasında şüphe oluşturmaya çalıştığını göstermeye çalışıyorum. Ama bu düşüncenin çok içindeyse dışarı çıkması çok zaman alıyor. Arkadaşları üzerinde oldukça etkili olan, oldukça da zeki bir öğrencimin birkaç kişilik bir grubu vardı. Sınıfı da peşlerinden sürüklemeye çalışıyorlardı. Nedeysse her ders hatta ders dışı iki dönem boyunca ateizm değil de ateizmin argümanlarıyla örneğin kötülük problemiyle, Tanrı'nın sıfatlarıyla vb. sorular soruyorlardı...” (K1)

Bazı katılımcılar da öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları olumsuz tutum ve davranışların doğruluğunu okuldaki DKAB öğretmenine sorduğunu en azından öğretmenini bilirkişi olarak görmesinin olumlu bir gelişme olduğunu düşünmektedir:

“Evet etkileniyorlar. Örneğin illimünatiyi duymuş öğrenciler bana soruyorlar. Kafaları bulanıyor ama DKAB öğretmenine test ettirmek istiyor. Bu yönü DKAB öğretmenini bilirkişi olarak görmesi güzel. Dışarıda gördüğü yanlış uygulamalar çocuğun eğitimiyle, düşünce yapısıyla uyuyorsa dışarıda düşünce yapısını önemseydiği birileri varsa o düşünceyi önemsiyor. Siz ne dersiniz deyin benim benimsediğim kişi bilir gibi bakıyor. Sizin düşüncenize kendisini kapatıyor. Bir kısmı sizinle düşüncesini doğrultmak istiyor...” (K4)

“Sosyal medyadan bir sürü şey duyuyorlar bazen bize soruyorlar bu doğru mu, böyle mi? diye. Genellikle çok yanlış şeyler öğreniyorlar. Çocuk bir dua yazmış tik toktan bunu okuyunca şöyle mi? olacak diye bana gösterdi. Ayet de değil dua da değildi. Arapça saçma sapan manalara gelen bir yazıydı...” (K60)

“Sosyal medyada her konu ile ilgili yalan yanlış birçok kirli bilgi mevcut. Tabiidir ki öğrencilerin bu bilgilerle karşılaşması kaçınılmaz. Haliyle gördükleri, okudukları bu bilgileri derste hakikati yansıtıp yansıtmadığını sormaları ve doğrusunu öğrenmeleri olumlu bir durum. Lakin bazı öğrenciler gördükleri bu bilgilerden yola çıkarak araştırmadan ön yargı duvarlarını kalınlaştırmalarına da sebep olması yönüyle olumsuzluk ifade ediyor.” (K34)

“Çok etkileniyorlar sosyal medyada dolaşan birçok mantık dışı soruyu bize getirip soranlar oluyor çocuk bunun mantıksız olduğunu da kavrayamıyor. Örneğin kadın dövülür mü diyor bende peygamber dövmüş mü diyorum...” (K50)

“...Bazen da sosyal medyada duydukları şeyleri tartışmak istiyorlar. Çocuk bu konuya dinin ne dediği ve DKAB öğretmenin ne düşündüğünü merak ediyor dersin akışı değişiyor O hafta işlenecek konuyu aksatıyor ya da DKAB dersini tamamen kaynatmak istiyorlar.” (K56)

“Gerçek bir kurstan alırsa iyi oluyor fakat çoğu kulaktan dolma özellikle internetteki bilgilerin çoğu çöp bilgi. Çocuk oradan aldığı bilgiyi esas kabul ediyor. Zor ikna ettiğim ikna edemediğim çok oluyor. Bazı Youtuberlar falan var meşhur öğrenciler onlara çok inanıyorlar. Özellikle kız öğrencilerde Güney Kore muhabbeti var. Bağımlılık tarzında guruplar. Örneğin üyenin biri intihar etmiş “intihar etmek neden yanlış olsun” diyor onlar dine çok saygılılar diyor...” (K53)

Bazı katılımcılar ise din adına konuşanların, İlahiyat hocalarının ve Türkiye’deki dini faaliyetler konusunda devlet kurumu olan Diyanetin de sosyal medyayı aktif kullanması, doğru din anlayışı ve kültürünün yerleşmesi adına katkıda bulunması gerektiğine işaret etmektedir:

“Sosyal medyada karşılaştıkları dini söylem ve uygulamalar öğrenciler üzerinde bizim anlattığımızdan daha etkili oluyor. Sosyal medyadan doğru din anlayışını ve kültürünü aktaran bir kurum ve kuruluş lazım.” (K8)

“...öğrenciler maalesef sosyal medyayı genelde oyun ya da başka amaçlarla kullanıyor. Ama dini düşünce, pratik ya da kültür konusunda sosyal medyada karmaşa söz konusu. Bu konuda İlahiyat fakülteleri ve Diyanet işleri başkanlığı ortak bir dil ile sosyal medyada daha aktif platformlar oluşturmalıdır.” (K40)

“Olumlu manada sosyal medyadan bir şey çıkmıyor. Çocuklar hangi kaynağa nasıl ulaşacaklarını bilmedikleri için dini anlamda duydukları her şeyi gerçek sanıyorlar. Dini doğru anlatan da sosyal medya da olmuyor. Sosyal medyada çocukların dinleyebileceği ortamlar oluşturulması lazım.” (K64)

“Öğrencilerin daha çok zaman geçirdiği sosyal medya da dini – ahlaki açıdan ilgi çekici şeyler yapmalıyız.” (K37)

Öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları dini düşünce, kültür ve uygulamaların okuldaki örgün din öğretimine etkisinin olumsuz olduğunu belirten katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde bu olumsuzluğun iki noktada toplanarak özetlenebileceği görülmektedir. Birincisi farklı akımların ya da kişilerin bilinçli olarak yaptıkları paylaşımlar, programlar, reklamlar, filmler, diziler, oyunlar, 25. Kare denilen teknikler gibi pek çok yöntemlerle hedef alınan kitleyi etki altına almaya çalışanlar. Bu mecralar genç kitlede algı oluşturmaya, onları, özendirmeye, yönlendirmeye ve amaçları doğrultusunda kullanmaya çalışmaktadırlar. Bu çabalar sonucunda genç bireylerde ortaya çıkması muhtemel kültür erozyonu, tek tipleşme, cinsiyetsizleşme, değerleri hafife alma, bencillik, hayatı değersizleştirme ya da tam tersi hayata aşırı bağlanma, umutsuzluk, aç gözlülük, tüketime özendirme, haz odaklı yaşama gibi pek çok tehlikeye dikkat çekilmektedir.

Bu paylaşım ve programların hedef kitlesi ise genellikle medya okur yazarlığı olmayan çocuklar ve gençlerdir. Öğrenim çağındaki bu çocuk ve gençlerin çoğu bilgi ya da değil sınırsız ve denetimsiz bir şekilde bu mecranın içinde yer almaktadır. Bilgiyi kullanma becerisini kazanamamış bu kitle gördüğünün gerçekliğinin ayırdına varmadan alıp kabul edebilmektedir. Sanal dünyada yer edinen fenomenler ve onların yaşam biçimlerini kendine örnek almakta hatta akran gruplarına yayabilmektedir. Kendi değerlerine ise yabancılaşabilmektedir.

İkincisi ise din adına yapılan yanlışlardır. Sanal alemde yapılan paylaşımlar ve programlarda iyi niyetle yapılsa da bilginin doğruluğu, sunuluş biçimi, muhatap kitlenin seviyesi ve bu paylaşımın yol açabileceği travmalar gibi hiçbir bilimsel ölçüyü referans almadan hedef kitleye boca edilmektedir. Bilgiyi kritik etme yeteneği kazanamamış bireyler bu bilgileri gerçek olarak almaktadırlar. Din adına yapılan yanlış yorumlar, uç örnekler dinden zannedilen kültürel uygulamalar, gelenekler gibi uygulamalar çocuk ve gençlerde travmaya yol açabilmektedir. Hatta bu durum bireyin bütün hayatını etkileyebilmektedir.

Modern dünyanın sahip olduğu nimetlerin başında şüphesiz iletişim olanakları gelir. Günümüzde televizyonun, telefonun ve internetin girmediği ev bu olanaklara sahip olmayan birey nerdeyse yoktur. Özellikle internetin yaygınlaşmasıyla nerdeyse elde edilemeyecek bilgi yok gibidir. Yüz yüze yapılabilecek birçok etkinlik ve çalışma da iletişim araçlarıyla çok daha pratik olarak gerçekleşmekte ve daha çok kişiye ulaşmaktadır. Günümüz insanı özellikle de genç nesil bu iletişim olanaklarını yoğun olarak kullanmaktadır. Zamanının büyük bölümünü bu mecralarda geçirmekte ve bu süre giderek artmaktadır.

İletişim araçları sadece bilgi kaynağı değil, bilginin nasıl değerlendirileceğine hangi değer önemli olduğuna hatta kişilerin yaşam tercihlerine, zevklerine, dünya yaşamının sosyal, siyasi, ekonomik alarak şekillenmesine özellikle medya, basın, dijital oyunlar vb. vasıtasıyla güçlü bir şekilde etki etmektedir. Modern iletişim araçlarının hızlandığı küreselleşme ve yerelleşme dinler ve din eğitimi üzerinde de etkilidir. Hal böyle olunca dinlerin temsilcileri de bu gelişmenin dışında kalamamıştır. Hem dini grupların kendi mesajlarını yaymak, hem de çıkar gruplarının dinden nemalanmak ya da insanları dinden uzaklaştırmak için bu araçları etkin bir şekilde kullanmaya başlamışlardır.

Bu durum pek çok probleme de kaynaklık etmektedir. Doğru dini bilginin yanında yanlış dini bilgi, şiddet, cinsellik, mahremiyet ihlali, dinin medyaticleşmesi gibi bireye ve topluma zararlı olan dinin tasvip etmediği birçok eylem bu araçlar vasıtasıyla yayılmakta, normalleşmektedir. Din öğretimi de bu durumdan kaçınılmaz şekilde etkilenmektedir. Çoğu zaman din öğretiminin etkisi ve gücü dijital dünyanın etkisinin gerisinde kalmaktadır. Din öğretimine eskisinden daha fazla iş düşmektedir. Her şeyden önce din eğitimi ve öğretimi bu gelişmelere ayak uydurmak zorundadır.

3.4.6. Ege Bölgesinin Sosyokültürel Yapısı İçinde Örgün Din Öğretimi Konusunda Veli ve Öğrencilerin Beklenti ve Yaklaşımlarının Farklılaşması, Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyi Konusundaki Görüşler

Tablo 24: Ege Bölgesinde Din Öğretimi ile İlgili Veriler.

Tema	Kategori	Kodlar
------	----------	--------

Ege Bölgesinde din öğretimi	Ege Bölgesi'nin sosyokültürel yapısı içinde örgün din öğretimi konusunda beklenti ve yaklaşımların farklılaşması.	-Bölgeler arasında farklılaşma -Seküler yaşam -Dışlama -Geleneği önceleme -Akademik öğrenimi önceleme -Herhangi bir ders -Dinde zorlama yoktur anlayışı -Din sevgi ve hoşgörüdür anlayışı -Temel dini bilgilerin eksikliği -Ailenin DKAB dersini istememesi -Öğrencinin DKAB dersine soğuk bakması -Hoşgörü -Önyargı -Kur'an Kursu -Ahlak -İlmli İslam -Kültür dersi
	Ege Bölgesinin sosyokültürel yapısı içinde veli ve öğrencilerin örgün din öğretimi konusunda beklentilerinin gerçekleşmesi.	-Kısmen -Bir faydası yok -Dinin felsefesi -Bilgiyi bilinçaltına atma -Güven -Tabular -Ortak paydada ve ahlaki değerlerde buluşmak -Davranışa dönüştürememe

Katılımcılar Ege Bölgesi'nde örgün din öğretimine verilen önemin ve örgün din öğretiminden beklentinin İç Ege, Batı Ege ve Kıyı Ege'de farklı olduğunu belirtmektedirler.⁵⁵³ Uşak Afyon Kütahya, Denizli ve Manisa gibi İç Ege olarak tanımlanabilecek bölgelerde ve kırsalda din öğretimine yüklenen anlam ve din öğretiminden beklentilerin diğer Anadolu şehirlerinden fazla bir farklılık göstermediğinin söylenebileceğini belirtmektedirler. İç Ege bölgesinden görüşmeye

⁵⁵³ İç Ege: Denizli, Afyon, Uşak Kütahya Manisa gibi bölgeler, Batı Ege: Ege Denizi'ne yakın bölgeler, Kıyı Ege ise Ege Denizi kıyısında yer alan genellikle tatil beldeleri kastedilmektedir.

dahil olan bu doğrultuda görüş belirten katılımcıların (K7, K11, K12, K14, K16, K17, K28, K29, K30, K31, K51, K53) bazılarının söyledikleri ifadeler şu şekildedir:

“Veli olarak bize saygı duyuyorlar. Kolaylaştırmaya çalışıyorlar. Dini kültürü çocuğa verdiğimiz için teşekkür edenler oluyor.” (K7)

“İlimiz (İç Ege) Ege Bölgesinden daha çok iç Anadolu dini yapısı gibi diyebilirim. Din öğretimi konusunda herhangi bir farklılaşma olduğunu düşünmüyorum.” (K30)

“Bulduğumuz coğrafya iç Ege bölgesi olduğu için din öğretimine yabancılaşma, yadırgama gibi bir şey söylenemez. Din öğretiminin gerekli bulunduğunu, din ve ahlak öğretimine önem verildiği söylenebilir...” (K11)

“Ben Trakyalıyım bu yüzden Ege Bölgesiyle (İç Ege) benim memleketimin kültür yapısı birbirine çok benziyor... velilerimiz din dersine karşı olumsuz bir tavır sergilemiyor. Hocam çocuğum dinini diyanetini doğru kaynaklardan öğrensin diyorlar. Veliler öğretmenlere güveniyorlar. Benim gözlemim bu şekilde.” (K12)

“Öğrenciler ve ailelerin örgün din öğretiminden beklentileri konusunda bir farklılaşma olduğunu düşünmüyorum.” (K16)

“Ortak paydada ve ahlaki değerlerde buluşmak isteniyor. Beklentileri de karşılanıyor bence.” (K31)

Buradan (İç Ege) başka yerde çalışmadım onun için Ege bölgesinin bütününe ve başka bölgelerden farkını değerlendiremeyeceğim Klasik ahlaki değerleri önemsiyorlar. K52

“Burada (İç Ege) aileler dini yaşamasa da dine Kurana, Kuran kursuna çok saygılıdır. İslamiyet’e karşı bir DKAB öğretmenine karşı saygısı sevgisi vardır.” (K53)

“Aileler genelde dine olumlu yaklaşıyorlar. Ama çocukların fazla dine yönelmesi onları korkutuyor. Bu tabunun yıkılması için derse giren öğretmenlerin rolü büyük.” (K26)

Katılımcılar Ege Bölgesinin sosyokültürel yapısı içinde veli ve öğrencilerin örgün din öğretimi konusunda beklenti ve yaklaşımlarının İç Ege, Batı Ege ve Kıyı Ege’de farklılık gösterdiğini düşünmektedirler. İç Ege Bölgesi’nde görev yapan DKAB öğretmenleri çalıştıkları bölgenin veli ve öğrencilerinin örgün din öğretimi konusunda beklenti ve yaklaşımlarının pek bir farklılık göstermediğini belirtmektedirler. Bu bölgede dini uygulamaları yerine getirmeseler de Anadolu’nun diğer bölgelerinde olduğu gibi dini değerlere saygı duyduklarını, DKAB öğretmenini benimsedikleri, din öğretimini gerekli gördüklerini ifade etmektedirler. Ailelerin eğitime destek olduğunu çocuklarının da dini görevlerini yerine getirmeleri konusunu önemsemeseler de okuldan, doğru yerden dinin temel bilgilerini öğrenmelerini, ahlaki değerleri edinmelerini beklediklerini belirtmektedirler. Beklentilerinin de gerçekleştiğini söylemenin doğru olacağını eklemektedirler.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (K1, K2, K3, K6, K9, K19, K20, K22, K23, K24, K26, K32, K34, K35, K36, K40, K41, K42, K47, K48, K54, K55, K56, K58,

K59, K60, K61, K62, K63, K64) Ege bölgesinin dini kültürel yapısı içinde örgün din öğretiminden beklentinin farklılaştığını bu farklılaşmanın özellikle Batı Ege ve kıyı Ege’de çok belirgin olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcılar bu farklılığın farklı yönlerine dikkat çekmektedirler. Bazı katılımcılar da Ege Bölgesinde yaşayan öğrencilerin altyapısını oluşturan ailenin, kaynağı din olan, değerlere yaklaşımının farklılık gösterdiğini düşünmektedirler. Aynı zamanda bu bölgedeki sosyal çevrenin, dini kültürel yapının diğer bölgelerden farklı olarak derse etkisine dikkat çekmektedir:

“Ben Doğu’da çalıştım, iç Ege’de çalıştım. Buradaki (Batı Ege) gibi değildi. Dini ciddiye alıyorlardı. Bu bölgede ise en basitinden inançlı olanlarda şöyle bir durum var. Kişiler hava sıcaksa oruç tutmuyor, canı istemezse oruç tutmuyor. Baş ağrıyorsa tutmuyor ya da Ramazan’da çocuk oruç tutuyor, anne baba tutmuyor Dinde zorlama yok gibi bir anlayış var. Batı ve Kıyı Ege’deki en çok göze çarpan şey ise İslami yaşantıda gevşeklik. Din hayatın içinde bulunmuyor bizatihi. Derse yansımada ise çocuk temel dini bilgileri bilmiyor. Abdesti bile bilmiyor. Diğer bölgelerde genellikle çocuk bazı dini pratikleri ailede görmüş. “Ne var ki bunda, ben bunu biliyorum” derken diğeri ailede bunu hiç görmemiş.” (K1)

“Tabii ki çocuğun farkındalık düzeyi ve dini altyapısı farklı oluyor. Ben daha önce iç Egede çalıştım oradaki aileler daha muhafazakâr dolayısıyla çocuğun farkındalık düzeyi çok daha yüksek oluyor. Batı Ege’de ise ailelerin dini yaşantısı daha düşük. Buradaki çocukların da herkesin biliyor olması gereken basit dini bilgileri bile bilmediğini görüyoruz. Öğrenci kendi ailesinde normal görülen bir davranışın dinde yasak olduğunu öğreniyor. Bunu öğrencinin idrak etmesi ve kabullenmesi uzun zaman alıyor. Bunun öğrencide çatışması oluyor. Şunu da belirtirim buradaki (Batı Ege) aileler de çocuğunun din eğitimini de almasını istiyor. Bunu istemeyen bir aileyle şimdiye kadar karşılaşmadım.” (K2)

“Ben Doğu Anadolu’da da çalıştım orada senin görüşüne katılmasa bile din konusuna daha saygılılar. Çocuklarına da bunu veriyorlar. Ege Bölgesi’nde insanların dine yaklaşımı daha uzak.” (K3)

“Farklı seviyelerde yansıyor. Benim çalıştığım şehir malum dine yatkın olmayan bir bölge (Kıyı Ege) Ben İç Anadolu’da okudum stajımı da orada yaptım. Dini bir konu açtığında orada öğrenci öğrenmeye hazır. Aile dinle ilgili çocuk da ilgiliydi. Burada ise daha seküler bir yaşam hâkim. Din dersine başlangıçta görülmesi gereken konu belli diye bakıyorlar. Hem öğrenilmesi gerektiği hem yaşanması gerektiğini söyleyince tavırları değişebiliyor. Burada “daha fazla nasıl daha fazla para kazanırım, nasıl bir yerlere gelirim” konuşmalar buna göre oluyor tabii verilen konunun etkisi de buna göre oluyor.” (K55)

“Ben Anadolu da farklı illerde çalıştım. Bu bölgeyle kıyaslarsak oralardaki çocuklar dersimizi daha ilgili dinliyorlar. Derse saygıyla yaklaşıyorlar. Öğrendiklerini yaşamaya çalışıyorlar. Bu bölgede (Batı Ege) ise maalesef insanlar hayata daha seküler bakıyor. Tek dünyalı olmuşlar diyebiliriz. Dünyayı öncelemiş, manevi mutluluğu ise ötelemişler. Dersimize daha mesafeliler. Hatta tepkili olanlar da var. Söylediklerimize katılmasalar da dinlemeleri sınavda düşük not almamak, yüksek not almak için oluyor.” (K6)

“İç bölgelerde çocuğum dini hassasiyetle yaşasın, ahlaklı olsun, edep bilsin, çocuğumda Allah korkusu olsun diyor. Ege Bölgesi’ne geldiğimizde çocuğum ben öldükten sonra arkamdan Kur’an okuyabilsin, temel dini bilgileri

bilsin ama bu bilgilerle yaşayıp yaşamaması önemli değil diyor. Hatta çocuğunun dini kurallar nedeniyle davranışlarının kısıtlamasını istemiyor. Örneğin çocuk belli bir yaşa geldiğinde tesettürüne dikkat etmek istese bile aile bu davranışı erken buluyor.” (K9)

“Özellikle burada (Kıy Ege) dini yaşantıdan çok dini anlayıştan söz edebiliriz. Din sevgi ve hoşgörüdür gibi bir algı var...” Toplumdaki dini yaşantının yetersizliği öğrencilere de yansıyor. Bu yüzden anlatılanlar öğrencileri derinden etkileyemeyebiliyor.” (K41)

“Ben kırsalda (İç Ege) ortaokulda çalıştım. Kırsal bölgeler geleneksel Kıy Ege özelliği göstermiyor. Din hala çok şükür insanlar için değerli. Fakat başka bir Ege ilinde lisede çalışmıştım onların çok farklı dinsel yönelimleri düşünceleri ve soruları oluyor. Çocuğun bulunduğu ortamdan ötürü ya da aile ortamından ötürü farklı düşünceleri oluyor. Fakat zaten öğretmen buna terstir diye kendini geri planda tutuyor. Hatta düşmanca bakabiliyordu. Çok zor alışmıştım bu duruma.” (K47)

“Bu bölge özellikle tatil beldelerine yakın olan kesimler seküler bir yaşam içindeler. Dini yaşantı zayıf olduğu için bu derse de değer vermiyorlar. İç Anadolu’da çalışmıştım oradakiyle burası arasında dağlar kadar fark var. Orada dinin ve din dersinin bir ağırlığı vardı. Bu bölgede bu dersi sadece kültür dersi olarak görüyorlar.” (K48)

Katılımcıların Ege Bölgesi’nin sosyokültürel yapısının din öğretimi üzerinde etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Burada aile ve öğrencinin din öğretiminden beklentileri ve beklentilerin gerçekleşme düzeyinin farklılık arz ettiğini vurgulamaktadırlar. Bu farklılaşmanın ise Batı Ege ve Kıy Ege bölgelerinde daha belirgin olduğu yorumunu yapmaktadırlar. Katılımcılar bu farklılığı Anadolu’nun farklı bölgelerindeki dini anlayış ve yapının din öğretimi üzerindeki etkileri ve oralardaki din öğretiminden beklentiler ve gerçekleşme düzeyindeki tecrübe ve gözlemlerini Ege Bölgesiyle kıyaslayarak temellendirmeye çalışmışlardır. Katılımcıların gözlem ve tecrübelerinden alınan bilgiye göre: İç Anadolu, Doğu Anadolu, İç Ege gibi yurdun farklı şehir ve kırsalında din önemsenen saygı gösterilen bir değerdir. Din bireysel ve sosyal hayatın bir parçasıdır. Aileler çoğunlukla dinin gereklerini yerine getirmekte ve çocuklarına da bu şekilde örneklik etmektedirler. Ailede ve toplumda dinin yansımalarına şahitlik eden çocukların din ve değer altyapısının şekillenmesinde bu yaşantının önemli bir katkısı olmaktadır. Okulda örgün din öğretimiyle karşılaşan çocuk bu dersin inanç ibadet, ahlak ve kültür gibi değerlerini yadırgamamakta bu değerlere yabancılik çekmemektedir. Aileler çocuklarının bu derslerde yer alan din kültürü ve ahlak bilgisini öğrenmelerini ve öğrendiklerini davranışa dönüştürmelerini istemekte ve bu sürece yardımcı olmaktadır. Bu bölgelerdeki öğrenciler de okuldaki din öğretimini önemsemekte

öğrenmek ve yaşamak için istek göstermektedirler. Bilginin öğrenilmesi ve uygulanması yani beklentilerin gerçekleşmesi de daha kolay olmaktadır. Öğrenci bilgiyi davranışa dönüştürürken kendisini rahat hissetmektedir.

Katılımcıların önemli bir kısmının Batı Ege ve Kıyı Ege bölgelerinde ailelerin ve öğrencilerin örgün din öğretimine yükledikleri anlam, derse yaklaşımları ve dersten beklentilerinin farklılaştığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların gözlem ve tecrübeleriyle temellendirdikleri farklılıkları şu şekilde özetlemek mümkündür: Batı Ege ve Kıyı Ege’de sosyal yaşam daha seküler ve İslam dininin toplumdaki görünürlüğü pek göze çarpmamaktadır. Aynı şekilde seküler bir yaşam sürdürmekte olan ailelerin yaşam tarzı da İslam dininin bilgi davranış, kültür ve geleneklerinden uzaktır. İslam dininin inanç, ibadet ve davranışlarını yerine getirmekle kendilerini zorunlu görmemekte “din sevgi ve hoşgörüdür, dinde zorlama yoktur” düsturuyla hareket etmektedirler. Ailesinde dinden gelen davranışları öğrenmek ve örnek almaktan mahrum kalan çocuklar İslam dininin en temel bilgi ve davranışlarını edinmekten de yoksun kalmaktadırlar. Bir kültür dersi olarak, “olmasa da olur” şeklinde algılanan DKAB dersi ise önemsenmemektedir. Hatta bazı aile ve öğrenciler tarafından zorunlu olmasına karşı çıkılan bir ders konumundadır. Bu şartlarda okulda DKAB dersiyle karşılaşan çocuğun ailesinde normal olarak gördüğü bir davranışın din tarafından yasaklanmış bir davranış olduğunu öğrenmesi çocukta çatışmaya yol açabilmektedir. Çocuk okulda öğrendiği bazı ibadet ve davranışları yerine getirmeye heveslense bile yeterli desteği bulamadığı için uygulamaya geçirememekte, kullanılmayan bilgi de zamanla unutulabilmektedir.

Ailelerin genelde çocuğunun DKAB dersini almasını istediğini de belirten katılımcılar ailenin çocuğunun inançlı ve güzel ahlaklı bir birey olmasını önemseydiği, derste temel dini bilgileri öğrenmesini, kendisi öldükten sonra arkasından Kur’an okuyabilmesini istemektedirler. Fakat ailelerin çocuğunun inancının gereğini yerine getirmesi konusunda yeterli istek ve çabayı göstermediğine dikkat çekmektedirler. Hatta bazı ailelerin dinin kurallarının çocuğunun davranışlarını kısıtlamasını da istemediğini de buna eklemektedirler.

Katılımcıların bazıları da Batı Ege ve Kıyı Ege Bölgesinde yaygın dini yapının ve dine bakış açısının DKAB öğretmenine etkisi açısından farklılıklara değinmektedirler:

“Anadolu’da din hayatın bir parçası. Ege bölgesinde ise bir farklılık var. Özellikle eğitilmiş kesimde bizi faşizme varan bir dışlama var. Mesleğimizden ya da tesettürümüzden dolayı bizi dışlıyorlar, taciz ediyorlar, selam vermiyorlar. Daha önce burada (Kıyı Ege) senin gibi yani tesettürlü kimse yoktu diyorlar.” (59)

“Bu bölgede (Kıyı Ege) din adına konuşurken tepki gösterirler falan diye dikkatli konuşuyorsun. Köylerde falan da çalıştım. Buradaki gibi süzmeden dersi anlatabiliyordum. Örneğin burada ahireti anlatıyorum ayrıntısına giremiyorum. Melekler, cinler konusunda falan, çocuğu korkuttun diyebiliyorlar. Çocuk inanın yeter diyorlar ibadetini yapsın diyeni görmedim.” (K63)

“Her bölge için farklı oluyor fakat bu bölgedekilerin (Kıyı Ege) din algısı farklı burada daha çok sorguluyorlar. Bu bölgede öğrenci inanç sahibi değilse DKAB dersinden pek bir verim alınmıyor Farklı inanç ve oluşuma sahip olanlar ise kendi düşüncesi yer almayacaksa dersin olmasını istemiyorlar ya da seçmeli olsun istiyorlar. İlk buraya geldiğimde çok üzülüyordum. Konuşmaları söyledikleri çok ağır geliyordu bana. Sürem dolunca tayin isteyeceğim. İnsanlardan dolayı şehre de ısınamadım.” (K61)

“Ben Kıyı Ege’de de çalıştım orası çok özel bir bölgeydi (Karşıyaka) orada Hristiyan öğrencilerim de vardı. DKAB zümresinde “burada öğretmen olmak zor” dediler. Ben de anlamamıştım neden böyle diyorlar diye. DKAB dersi ve DKAB öğretmeni gibi konular gözlerine batıyordu. Hatta torpille mi geldiniz diye düşünüyorlar. Yeni gittiğimde müdür beni tanıştırdı kimse hoş geldin bile demedi dikildim kaldım. Nereye oturacağımı bile bilemedim. Oysa ben oraya kadro olduğu için gitmiştim. Zaten idare bile sizi iyi karşılamıyor “neden geldiniz gerek yoktu aslında” gibi bakıyor. Sürekli yargıları yıkmak zorunda hissediyorsun. Bu da çok yorucu. “Hayır ben öyle değilim öyle düşünmüyorum” demek kendini savunmak zorunda kalıyorsun. Beni kabullenmeleri uzun zaman aldı. Seni kabullenenler bile en küçük bir yanlışını görse üzerinize geliyor. Burası (Batı Ege) biraz daha rahat.” (K50)

Bölgenin din anlayışı ve DKAB dersinden beklentilerinin DKAB dersinin öğretmenine etkilerini de ele alan katılımcılar Anadolu’nun diğer bölgeleri ve İç Ege’nin aksine Batı Ege ve özellikle de Kıyı Ege bölgesindeki aile, okul idaresi ve öğrencilerin toplumda kendilerine olan bakış açısını örnekler vererek özetlemektedirler. Bu bölgede toplum tarafından kabul görmediklerini burada yaşayan insanların kendilerini ötekileştirmeye çalıştıklarını ve özellikle eğitilmiş kesimin kendilerini dışladığını düşünmektedirler. Bu bölgede görev yapan DKAB öğretmenlerinin meslekleri sebebiyle, bayan olan DKAB öğretmenlerinin aynı zamanda tesettürlü olmalarından ötürü kendilerine ideolojik yaklaşıldığını hatta idarenin bile kendilerini gereksiz hissettirdiğini anlatmaktadırlar. Kendileri de olumsuzluklara maruz kaldıkları için buralara bir aidiyet hissedemediklerini belirtmektedirler.

Buraların, özellikle de Kıyı Ege’nin yaşam tarzı açısından da kozmopolit olduğunu belirten katılımcılar farklı inanç yapısındaki öğrencilerin de kendisini derse

kapattığı, kendilerine mesafeli yaklaştığını dile getirmektedirler. Eğer öğrenci inanmıyorsa dersin öğrenciye bir faydasının olamadığını düşünmektedirler. Burada görev yapan katılımcılar derslerini işlerken eleştiriye tabii tutulmamak, yanlış anlamaları önlemek için konuları işlerken dikkatli olmak mecburiyetinde olduklarını, söylediklerini seçmek zorunda kaldıklarını anlatmaktadırlar.

Katılımcıların bazıları ise Ege Bölgesi'ndeki din öğretiminin farklı bir boyutunu ele almaktadır. Bu bölgede özellikle Batı Ege ve Kıyı Ege'de dini altyapının zayıf olması nedeniyle dersten beklentinin de düşük olduğunu kendilerini zorlamadığını belirtmektedirler:

“Ben birçok bölgede çalıştım daha çok Anadolu'daki insanlar bu dersi yetersiz görüyor. Dini daha derinlemesine öğrenmek istiyorlar. Ege bölgesinde bu müfredat yeterli oluyor. Bu durum bizim işimizi de kolaylaştırıyor. Çünkü fazla bir şey beklemiyorlar ortak değerleri anlatabiliyoruz. Burada (Kıyı Ege) bayram namazına da giderim alkolumu da alırım anlayışındalar. Özellikle Egenin kıyı kesimlerinde insanlar daha seküler içerilere gidildiğinde biraz daha Anadolu insanının inanç yapısına ve din anlayışına yaklaşıyorlar. Çocukların dersten pek bir beklentisi yok. Ege bölgesinde inançlı olan ailelerin çocuklarının inançlarını muhafaza etme konusunda bir beklentileri var. Dindar çocuklar ise inanıyor fakat diğer inancı olumsuzlayan öğretmen ve öğrenciye karşı dinin savunulmasını onların teorilerini çürütmemizi bizden istiyor. Örneğin bir öğrenci inancımın son kalıntısının dedi.” (K56)

“Farklı olarak aman aman bir beklentileri yok notunu ver not düşük olmasın onu istiyorlar. Fakat bu bölgedeki öğrenciler daha sorgulayıcı o yüzden daha kolay iletişim kurabiliyorsunuz. Ders yapmak daha kolay zevkli oluyor. Ben doğu bölgelerinde de çalıştım oradaki çocukların din algıları daha farklı onları anlamak daha zor oluyordu tabii benim de daha tecrübesiz olduğum yıllardı daha çok zorlanmıştım.” (K50)

“Bence kolaylaştırıyor. Bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri için DKAB öğretmenin anlattıkları doğru bilgi gibi geliyor. Bundan Süleymançı köyleri hariç tutuyorum tabii. Aile dine değer vermiyorsa zaten derse de olumsuz bakıyor. Biz her akşam içeriz diyen öğrencim de oldu. Ama bir Doğuya gittiğinizde orada kökleşmiş dini görüşleri var onları kıramıyorsun. Bazı şeyhleri Şihlari var onların anlattığı bilgiyi gerçek dini bilgi olarak kabul ediyorlar.” (K4)

“Ben birçok bölgede çalıştım. En kolay çalışma yeri burası. Bu bölgede kimse suya sabuna dokunmaz kimse kimseye karışmaz bir yandan içerler bir yandan cumasını kılar. Din algısı da çok zayıf olduğu için sıfırdan öğretiyorsun. Yanlısları ayıklamak zorunda kalmıyorsun. Sıkıntı çekmiyorsun.” (K49)

Ege Bölgesi'nde din öğretiminden beklentinin düşük olmasının ders üzerindeki etkisini değerlendiren katılımcılar beklentinin düşük olması ve dini altyapının da zayıf olması nedeniyle burada ders yapmanın daha kolay olduğunu belirtmektedirler. Anadolu'nun başka bölgelerinde DKAB dersinden beklentinin yüksek olduğunu, aile ve öğrencilerin konuların müfredatta yer alandan daha ayrıntılı işlenmesini

beklediklerini belirten katılımcılar, Ege Bölgesi’nde ise beklentinin yüzeysel olduğunu düşünmektedirler. Buralarda müfredat dışına çıkmalarının gerekmediğini dillendiren katılımcılar aile ve çocukların dersteki konulardan fazlasının kendilerinden talep etmediklerini, hatta bazı ailelerin çocuğunun inancının muhafaza edilmesinden başka bir şey istemediğini düşünmektedirler. Dini önemseyen öğrencilerin ise DKAB dersini ve DKAB öğretmeni kendilerine destek olarak hissettiklerini, kendilerine inançlarının savunulmasında destek olunmasını beklediklerini belirtmektedirler.

Bazı katılımcılar özellikle Batı Ege ve Kıyı Ege’de geleneksel din anlayışı yer almadığı için İslam’da yeri olmayan dini düşüncelerle farklı yorumlarla mücadele etmek zorunda kalmadıklarını dile getirmektedirler. Bu bölgelerde kimsenin kimseye karışmadığını, dinin de hem içkimi içerim hem de cuma ve bayram namazını kılarım anlayışı içinde yaşandığını vurgulayan katılımcılar derste ortak değerlerden bahsetmenin yeterli olduğuna işaret etmektedirler. Öğrencinin dini altyapısı yetersiz olması nedeniyle öğrenci ve ailelerin, öğretmenin anlattıklarına da güvendiğini ifade etmektedirler. Dersteki konularla ilk defa karşılaşan öğrencinin, yeni düşüncelere açık olduğu için de ders işlemenin daha zevkli hale geldiğini, bunun olumlu bir durum olduğunu düşündüklerini söylemektedirler.

Kıyı Ege bölgesinde yaşanan başka bir soruna dikkat çeken bir katılımcı ise:

“...Bu bölgede DKAB öğretmeni açığı çok fazla, burası ilk atamaya açılmıyor. Farklı yerlerden de buralara, hem ekonomik olarak pahalı olmasından, dolayı hem de bölgenin dini olarak problemlili olmasından dolayı kimse tayin istemiyor. İlk atamaya açılrsa yeni mezunlar işe başlamak için buraları da tercih ederler. Milli Eğitim de bu durumu önemsemiyor. İhtiyaç çok olmasına rağmen ücretli bir DKAB öğretmeni de çalıştırmıyor. DKAB derslerinde imamlar ve diğer branş öğretmenlerine görev veriliyor. İmamlarla çocuklar çok çatışıyor. Hatta kavgalar oluyor. Sanırım bu duruma biraz da ekonomik bakılıyor. Ücretli DKAB öğretmeni çalıştırsa sigortası falan var...”
(K61)

Bu katılımcının bölgede öğretmen açığının önemslenmediği, branşı DKAB olmayan kişilerin bu derslere görevlendirildiğini belirtmektedir. Bu görevlilerin DKAB derslerine girmesinin ise sorunu büyütmekten başka bir işe yaramadığına bu durumun farklı problemler doğurduğuna dikkat çekmektedir.

Katılımcıların Eklemek İstedikleri Konular ve DKAB Öğretmenlerine Tavsiyeleri

Katılımcılara “Ekleme istediğiniz farklı farklı bir konu var mı? Buradan DKAB öğretmenlerine ne söylemek istersiniz? Şeklinde yöneltlen bir soruya katılımcıların verdiği cevaplar şu şekildedir:

“Bizim sıradan öğretmenler olmadığımızı söylemek isterdim. Bana gelen stajyerlere de aynısını söylüyorum. Biz herhangi bir branş öğretmeni değiliz. Bir konuyu iki konuyu işlemeyince öğrenci en fazla bir iki soruyu yapamaz diyemeyiz. Bizim onlara bir şeyler vermediğimiz zaman anlam boşluğu olacağını, anlam boşluğu olduğunda da o insanın hayatının boş olacağını, bu durumun olumsuz anlamda tepki oluşturduğunu ve bunun ahirette vebalinin olabileceğini bilmesi lazım öğretmenin. Dersi sevdirmenin kişiyi sevmekten geçtiğini düşünecek olursak hoşgörüyü, bilgiyle ve bütün metotları kullanarak öğrenciye yaklaşması gerektiğini öğrenciye değer vermesi gerektiğini bilmesini isterdim ve bunu diğerlerine söylemişimdir. Bizim donanımlı öğretmenler olmamız gerektiğini, bu bilinçle yaklaştığında ise yaptıklarının kendisine sadaka-i cariyeye olarak döneceğini düşünmesini isterdim. Bizim öğretmenliğimiz toplum tarafından çok gerekli görülmebilir. Fakat bizim kendimize değer vererek öğrenciye değer verildiğini hissettirmemiz gerekiyor.” (K1)

“DKAB öğretmeni diğer öğretmenler gibi değil bir kere öğretmen bunun bilincinde olmalı. Hem yanlış anlaşılacak şeylere hem de davranışlarına dikkat etmeli. “Kur’an okulda ders olarak bazı durumlarda abdestsiz okunabilir” diyorum. Öğretmen Kur’an abdestsiz okunur dedi diye sorun çıkıyor. Bir kere sevilen bir öğretmen olmalı. Yenilikleri kullanabilmeli geri planda kalmamalı.” (K48)

“Ben DKAB öğretmenlerine, derse, öğrenciye, dine geniş perspektiften bakmalarını isterdim. Yani Bir de Kur’an’ı önce kendilerinin tanıması ve merkeze, o kitabı bu kitabı değil de Kur’an’ı koyarak ders anlatmalarını isterdim.” (K4)

“Maalesef etiketli düşünen bir toplumumuz var. Sadece başörtülü diye sağcı etiketi vurulan ve o kişilerin ne düşündüğünü, ondan farklı bir fikrin sadır olamayacağını tayin etmeye çalışan bir kesim var. Toplumdaki siyasi algı, bölgesel olarak da özellikle Batı ve Kıyı Ege gibi batı bölgeleri için ailede konuşulan dini- siyasi algı çocuğu ve çocuğun dini altyapısını etkiliyor. Bu durum sınıfta değişik tartışmaların ortaya çıkmasına, derse olan ilginin azalmasına yol açıyor. Yani bu siyasi yaklaşım dersi olumsuz etkileyebiliyor. Bunu yönetmek ise tarafsız olmaktan ve fikirlere saygı duymaktan geçiyor. Hatta inanmadığını söyleyen bir öğrenciye İslam’ın beş şartını öğretmek biraz farazi şeyler. Aynı öğrenci anlatılanları ezberleyip 90- 100 alabiliyor. İnancın gerekliliği üzerinde durulması gerekiyor.” (K1)

“Sınav odaklı olmamalı bu ders. İnancını ispatlamaya çalışmak olmamalı. Döndürüp durup aynı şeylerden bahsetmeyelim. Biraz adab-ı muaşeret, ahlak gibi konular anlatılmalı.” (K47)

“Korkuyorum aforoz edilir miyim diye” (gülüyor) Din abarttığınız kadar bir şey değil bir bütünün parçası. Sürekli onu takip obsesif bir hale getirmenin bir manası yok. Öğretmenin amacı dinci de olsa fenci de olsa insan yetiştirmeyi hedef alırsak zaten çocuğun ayarlarına hitap ediyorsun. Üzerindeki örtüyü kaldırıncı aslına dönüyor. Müfredat müstehap, mendup, mübah bunun farkını söyleyin bana diyor. Öğrencinin bu kadar zorlanması gereği yok.” (K49)

“Kolaylaştırın zorlaştırmayınız”ı hedef alsak yeter. Yani tevhitte buluşalım demek lazım. Kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma. O kadar basit aslında. İyi ve kötü var bu kadar.” (K50)

“Belki günlük hayatla ilgili ahlaki konular daha ön plana çıkarılabilir. Çocuğun karakter sahibi ahlaklı bir insan olarak ortaya çıkması dinin de istediği bir şey. Günümüzde ortaya çıkan güncel ahlaki sorunların dersle ilişkilendirilebilmesi gerekiyor. Günümüzde değişen teknolojiyle birlikte yeni ahlaki sorunlar ortaya çıkıyor. Çocuklara şimdiden bir bilinç kazandırılması gerekiyor.” (K2)

“Sadece din konusu da değil bu çocukların bir hayatları var ve buna inanıyor. Müfredatımızda verilenler bu çocukların inandıkları ile çelişiyor. Kitaplarda yer alan 200 yıllık modernite ile oluşan akılcı bilimsel olduğunu savunan, geleneği reddeden, köklere döndüğünü iddia eden fakat ne kadar indiği de tartışılacak bir din anlatılıyor. Rüya doğru bilgi kaynağı değil diyor kitap. Çocuk diyor ki “Hz. Yusuf rüyaları yorumlayabiliyordu” diyor. Buna Allah tarafından verilmiş bir yetenek falan diyoruz fakat toplumsal anlamda rüyaya yönelik nazara yönelik bir inanç var. Müfredat açısından çocuğun hazır bulunuşluğu problemli.” (K59)



SONUÇ VE ÖNERİLER

Din geçmişten günümüze kadar bir değer olarak insan yaşamının her alanında önemli bir yere sahip olmuştur. Eğitimin ortaya çıkmasından itibaren de içeriği ve yöntemi değişmekle birlikte informal ya da formal eğitimin konusu olarak bireylerin yaşamında yer almıştır. Bugün ülkemizin geldiği noktada örgün eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan örgün din öğretimi, bireylerin yetişmesinde sosyalleşmesinde, kültürlenmesinde, toplumsal birliğin sağlanmasında, barışın tesis edilmesinde katkı sağlaması beklenen bir olgudur. Örgün din öğretimi nicelik ve nitelik olarak pek çok imkana kavuşmuş olmakla birlikte çözölmeyi bekleyen birçok sorunu da barındıran bir alandır.

Belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi bu alanın geliştirilmesi için din öğretiminin imkanlarının belirlenmesi sorunlarının asgariye indirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla Ege Bölgesi örneğinde ve alanın içinde yer alan DKAB öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar ve sonuçlardan çıkarılan önerilere burada yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin Milli Eğitim sistemi içinde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak yer alan örgün din öğretimi, bireylerin din olgusu hakkında farkındalık edinmesi, dinden gelen ahlaki, insani ve kültürel değerleri kazanması için önemli bir ders, olarak düşünüldüğü görölmüştür. Bu dersin örgün eğitim sistemi içinde yer almasının önemli bir imkân olduğu inancının hâkim olduğu sonucuna varılmıştır. Derse yüklenen bu anlamın Milli Eğitim sisteminin, eğitim bütünlüğü içinde yer verilen “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin katkılarıyla gerçekleştirmeyi beklediği, yakın ve uzak eğitim hedefleri ve din öğretimi hedeflerine de uygun düştüğü görölmektedir. Özellikle son yıllarda atılan siyasi adımlarla DKAB dersinin nitelik ve nicelik olarak birçok imkana kavuştuğu yerinin sağlamlaştığı düşünülmektedir. Fakat aileler, öğrenciler hatta bazı öğretmenler tarafından DKAB dersinin yerinin doğru anlaşılmadığı, dersin, din öğretiminden ziyade dini öğretim modeli olarak algılanmaya devam ettiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda dersin, öğrenciye temel dini bilgi beceri, dinden gelen ahlaki ve kültürel davranışları, İslam dininin temel inanç ve ibadetlerinin öğretilmesi, öğrenciye davranış kazandırması gereken bir süreç olması gerektiği inancının yaygın olduğu görölmüştür.

Dersin belirlenen hedefleri yerine getirme konusunda ise yetersiz kaldığı, dersin bu hedefleri gerçekleştirecek şekilde yapılandırılmadığı, bu nedenle öğrenciye davranış kazandırmada işlevsiz kaldığı düşüncesinin ağır bastığı kanısına varılmıştır. Dersin içeriği, öğretim sürecinde DKAB öğretmeninin rolü, DKAB öğretmeni ve okul idaresinin derse yüklediği anlamın bu süreçte belirleyici olduğu anlaşılmıştır.

Örgün eğitimde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin sorunlarının önemli bir kısmı Milli Eğitim Sistemiyle ilintili olduğu anlaşılmıştır. Eğitim sisteminin sınav odaklı olması, sistemin öğrencileri akademik eğitime yönlendirmesi gibi gerekçelerle veli ve öğrencilerin katsayısı yüksek olan dersleri daha çok önemsedikleri DKAB dersini ise geri plana attıkları sonucuna varılmıştır. Merkezi sınavlarda (LGS, YKS) DKAB dersinden de soruların yer alması derse verilen değeri bir miktar artırmış olsa da hem DKAB soru sayısının az olması, soruların öğrencinin bilgisini ölçmeye yönelik değil de kültürel birikimiyle yapabileceği, Türkçe paragraf soruları gibi, okuduğunu anlamakla yapılabilecek olmasının öğrenci ve veliler nezdindeki önemini son derece azalttığı anlaşılmıştır.

Müfredat değişiminde ders konularının sadeleştirilmesi, bazı konuların somutlaştırılması, ünite sayısının eksiltilmesi, kazanım sayısının azaltılması, Alevilik-Bektaşilik gibi konuların müfredata dahil edilmesi (bazı çevrelerde), ünite sonlarına ayetler, kıssalar, sorular ve testler ilave edilmesinin dersin verimliliği üzerinde olumlu etki yaptığı anlaşılmıştır.

DKAB dersinin müfredatının plansız ve sık değişmesi, bu değişimde inanç, ibadet, ahlak ve kültürel konuların, zor ve basit konuların sınıflar arasında denge gözetilmeden yapılması, bazı konuların yüzeysel geçilmesi, soyut konuların öğrencinin gelişim süreci dikkate alınmadan müfredata yerleştirilmesi, dersin başarısını düşürdüğü, bazı konularda ise gereksiz ayrıntıya gidilmesinin öğrencide bıkkınlık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu tür değişikliklerinin öğrencilerin öğrenim sürecinde bazı kazanımların eksik kalması ya da bazı konuları tekrar okumak zorunda kalmasına sebebiyet verdiği anlaşılmıştır.

Eğitimde başarıyı olumlu etkileyen, kalıcı izli davranış kazandıran faktörlerden birisi yazı ve sözün yanında renkli objeler canlı cansız varlıklar ve farklı ortamlar gibi unsurların eğitim sürecine dahil edilmesidir. Din öğretiminde aynı zamanda semboller,

dini ritüeller, kutsal mekanlar sembolik etkileşim açısından önemlidir.⁵⁵⁴ DKAB dersinde uygulamaya konu olması gereken konuların ise uygulanmasının yeterli olmadığı bazı okullarda ise mümkün olmadığı, yeterli kaynak, materyal, fiziksel ortam ve gezi-gözlem gibi faaliyetlerin öğretim sürecine dahil edilemediği görülmüştür. Bu yoksunluğun müfredat, okul idaresi, dersin konumu, bölgenin dine ideolojik olarak yaklaşması, fiziki mekân eksikliği ya da öğretmenin kendisinden kaynaklandığı görülmektedir.

DKAB dersindeki soyut konular ve kavramların öğrenciye yabancı olması ve öğrencinin günlük yaşamında karşılık bulamamasının öğrencinin konuyu anlamasını zorlaştırdığı anlaşılmıştır. DKAB dersindeki konuların, örneklerin ve kavramların güncel olmaması ve bugünün gencinin sorunlarına çözüm sunamamasının dersi sıkıcı hale getirdiği ve dersin öğrencide değer oluşturmaya yetmediği görülmüştür. Bu problemin sebeplerinden birisinin nasların, dini konuların ve dini kültürün güncellendiğinde dine zarar vereceği endişesi ikincisi de dersin öğretmenin dine bakış açısıyla ilgili olarak geleneğin dışına çıkamamasıdır.

Araştırma sonucu örgün din öğretiminin aileler tarafından yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Ailenin ilgisizliği, dini konuları tabu olarak gördüğü için çocuğunun sorularını cevapsız bırakması, duruma göre çocuğuna olumsuz örnek oluşturmaması, çocuğun derste öğrendiklerini desteklememesi ve her şeyi okuldan beklemesinin öğrencinin dersi önemsemesini, öğrendiklerini pekiştirmesini ve davranışa dönüştürmesini zorlaştırdığı anlaşılmıştır.

İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan din öğretiminin öğrenci için geç bir dönem olduğu üst sınıflarda ise öğrenci için zaten dersin öneminin ve dinden beklentisinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu geç kalınmışlığın çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu yaşamının erken dönemlerinde çocuğu din dili konusunda fakir bıraktığı, din kültürü altyapısından yoksun bıraktığı ve dini toplumsal değerleri benimsemesini zora soktuğu anlaşılmıştır.

Din siyaset ilişkisi, toplumda yer edinen din siyaset tartışmaları ve popüler dini kültür ile ilgili tartışmaların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim süreçlerini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Dinin siyasetle iç içe olması öğrencinin DKAB öğretmenini

⁵⁵⁴ Ahmet Özalp, **Sembolik Etkileşimcilik** Entelektüel Kökenler, Kuramlar ve Din Olgusu, Gece Kitaplığı, 1. Basım, Ankara, 2017, s. 113- 132.

o siyasi oluşumun destekçisi gibi görmesine aile ve öğrenci o siyasi oluşumun karşısında ise din ile ve DKAB öğretmeniyle arasına mesafe koyduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Katılımcıların görüşlerinden DKAB dersi ve diğer branş dersleri, branş öğretmenleriyle yeterince iş birliği yapılamadığı tespit edilmiştir. DKAB dersi ve diğer derslerin üniteleri, öğrenme alanları, konuları ve kazanımları iş birliğine imkân verecek şekilde tasarlanmadığı anlaşılmıştır. Bazı katılımcıların gerçekleştirdiğini belirttiği bu ilişki ve iş birliği DKAB öğretmenin dersini işlerken diğer alanlarla dersini ilişkilendirmekle ya da bazı konularda diğer branş öğretmenlerle fikir alışverişiyle, yani öğretmenin çabasıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bu iş birliğine yanaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son yıllarda öğretime dahil edilen Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler gibi seçmeli derslerin örgün din öğretime katkısının sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Dersin seçilmesi hususunda aile, okul, DKAB öğretmeni, öğretim yöntemi ve dersin konuları belirleyici olmaktadır. Dersin seçimi okul idaresinin inisiyatifinde olduğu için idarenin, eğitim ve din anlayışına göre dersin seçilmesinde ya da seçilmemesinde önemli rol oynadığı görülmüştür. İdare öğrenciyi seçmeli din dersleri yerine sayısal sözel gibi, akademik eğitime katkısı olacak, diğer derslere yönlendirebilmektedir ya da bu dersi ders saati müsait olan, branşı DKAB olmayan bir öğretmene de bu dersleri verebilmektedir. Kendi istemediği halde aile ya da okul idaresinin zoruyla bu dersleri seçen öğrenciler motivasyon eksikliği yaşadığı görülmüştür.

Seçmeli din derslerinin seçilmesini ve verimli olmasını etkileyen faktörlerden bir diğerinin dersin içeriği olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı konular DKAB dersinin konularıyla aynı ya da yakın olmasının dersleri tekrara düşürdüğü, öğrencinin sıkılmasına yol açtığı belirlenmiştir. Seçmeli derslerin DKAB dersine katkısı olduğu görüşünde olan katılımcıların da bu derslerin DKAB konularının tekrar edilmesine ve pekişmesine yardımcı olduğunu belirtmesi bu çıkarımı teyit etmektedir.

Bu derslerin seçilmesi durumunda öğretmenin seçmeli dersleri önemsememesi, bu zaman dilimini başka etkinliklerle ve konularla geçirmesinin öğrencinin ve

ailesinin bu dersten beklentisini boşa çıkarmasına ve dersi bir dahaki sene seçmesine engel olduğu sonucuna varılmıştır.

İl ve ilçe merkezlerindeki hemen hemen bütün okullarda mevcut olan etkileşimli tahtanın DKAB dersi için önemli bir imkân olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Dersle ilgili sosyal medyada yer alan videoların filmlerin, DÖGEM'in hazırladığı etkinlik ve materyallerin, etkili kullanılabilmesi durumunda, dersi monotonluktan kurtardığı öğretmeni rahatlattığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte EBA uygulamasının profesyonel bir şekilde oluşturulmadığı, bu uygulamaya yeterli kaynak yüklenmediği, on-line ortamda bulunan materyallerin yeterli olmadığı ve dağınık halde bulunduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin DÖGEM ya da MEB onaylı olmayan kaynakları kullanmakta tereddüt ettiği, YouTube videolarına MEB'in erişim engeli, internet kotası ve videolara çocuklara uygun olmayan reklam yerleştirilmesi nedeniyle bu videoları derste kullanmada sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir.

İmam Hatip okulları dışındaki okullarda öğrencilerin namaz ibadetinin uygulamaya konu olabilmesi için uygun fiziki ortamın bulunmadığı bu konuların teoride kaldığı ve öğrenilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

DKAB müfredatında diğer dinlerle ilgili bazı bilgiler yer alsa da Alevilikle ilgili bazı konular müfredata dahil edilse de dersin çoğulculuğu yansıtmadığı dersin "İslam din kültürü olarak tanımlanabilecek bir ders olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müfredatın mezhepler üstü olduğu kabul edilse de konuların Maturidi ve Eş'ari akaidi ve Hanefi fikhî ekolüne göre ele alınmıştır. Farklı mezheplerden öğrencilerin soru sorması halinde DKAB öğretmenin bilgisi dahilinde cevaplamaya çalıştığı yani dersin farklılıkları kucaklamasının öğretmenin çabası ve bilgisine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Bu konuda öğretmenin benimsemiş olduğu mezhebi yorumu en doğru İslam olarak anlatma tehlikesi olabileceği endişesinin ortaya çıktığı görülmüştür.

Ege Bölgesi'nde bulunan farklı din mensuplarının dersten muaf olabildikleri gibi herhangi bir kültür dersi olarak derse dahil olabildikleri zaten örgün din öğretiminden bir beklentilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda da aynı şekilde bazı katılımcıların bu dinler zaten batıl öngörüsüyle dersi çoğulculuktan daha da uzaklaştırabildiği anlaşılmıştır. DKAB ders müfredatının Alevi öğrencileri ve ailelerini tatmin etmediği hatta böyle bir dersi istemedikleri belirlenmiştir. Mezhebi konuların bölgenin yapısına göre öğretime dahil edilebileceği zaten öğrencilerin büyük

büyük çoğunluğunun inanç konuları gibi mezheplerle ilgili konuları da tam anlayamadığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak dersin farklılıkları kucaklayıcı olmadığı gibi yeni yetişenlerde tam bir din kültürü inşa edemediği, ilmi hal bilgisi düzeyinde kaldığı belirlenmiştir.

Meslek öncesi alınan eğitimin ve uygulamanın öğretmenin eğitim gördüğü fakülteye göre değişkenlik gösterdiği bazı fakültelerin alan bilgisini önemserken bazılarının pedagojik formasyonu önemseydiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte İslami İlimler ve İlahiyat fakülteleri ağırlıklı olarak alan bilgisini hatta İslami ilimleri öncelerken, DKAB öğretmenliği bölümlerinin eğitim bilimlerine ağırlık verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Üniversitenin din ve eğitim anlayışı tercih ettiği eğitimin ağırlığının, dönemin din politikasıyla da ilişkili olarak, öğretmen adayını yönlendirdiği ve sınırlandırdığı kanısına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde günün çocuk ve gençlerinin sorunlarına çözüm olabilecek, tartışılan konularda öğrenciyi tatmin edecek güncel eğitim ve bilgiye ihtiyaç duydukları bilgisine ulaşılmıştır. Pek çok öğretmenin yeterli staj yapma imkânı bulamadığının ifade edildiğine şahit olunmuştur.

Kısa adı İLİTAM olan uzaktan eğitim artı formasyonla DKAB öğretmenliği elde eden öğretmenlerin ise hem teorik bilgi olarak hem de teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, kendi çabalarıyla kendisini donanımlı hale getiremediyse eğitim-öğretim sürecinde sorunlar yaşadıkları görüşüne varılmıştır.

Yeni yöntem, tekniklerin ve etkinliklerin bir kısmının, bazı öğretmenler tarafından takip edilip kullanıldığı, kullanıldığında öğrenciden olumlu dönüt alındığı anlaşılmıştır. Öğretmenin bu yöntem, teknik ve etkinliklerden haberdar olsa bile kullanamamasında ise sürecin öğretmen merkezli olması, öğretmenin bu yöntem ve teknikleri nerede ve nasıl kullanacağını bilememesi, okulun imkanlarının yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması nedeniyle aktivite sırasında sınıf hakimiyetinin zorlaşması, son sınıflardaki öğrencilerin ve ailelerinin sınav stresi içinde olması öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması nedeniyle, öğrencilerin sınava yönelik çalışmak istemesi ve bizzat öğretmenin davranışçı yöntemlerle dersi yapmayı tercih etmesi gibi sebepler öne çıkmaktadır.

DKAB öğretmenlerinin dersi ilgi çekici ve verimli hale getirmesinin, dersi öğrenciye sevdirmesinin öğretmenlerin mesleki kıdemiyle ilgisinin olmadığı, öğretmenlerin istekli ve gelişmelere açık olmasıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat istisnalar olmakla birlikte derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin mesleki kıdeme göre değişiklik gösterdiği genç öğretmenlerin dijital teknolojiyi daha fazla kullanmayı tercih ettikleri, günceli takip etmeye çalıştıkları, kıdemli öğretmenlerin ise tecrübelerinden faydalandıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı kıdemli öğretmenlerin teknolojiyi kullanmada yetersiz kaldığı ve klasik ders işleme yöntemlerinde ısrar ettiği bazılarının ise tam tersi kendini geliştirme çabası içinde olduğu görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin kendilerini yenilemek istedikleri, farklı alanlarda ve eğitimdeki yeniliklerle ilgili hizmet içi etkinlik, kurs ve eğitimlere ihtiyaç duydukları fakat nitelikli ve yeterli sayıda hizmet içi eğitim imkânı bulamadıkları anlaşılmıştır. Yetersiz olmakla birlikte, kaliteli bir şekilde planlanan hizmet içi eğitimin yararlı olduğu fakat çoğu hizmet içi eğitimin iğinin doldurulmadığı, bu konuda alanınızda uzman kişilerden yararlanılamadığı, sonucu ortaya çıkmıştır. Bu eğitim etkinliklerinin bir konuşmacıyı dinlemek şeklinde, çoğu zaman da eleştiri şeklinde gerçekleştiği, öğretmenlerin bu etkinliğin bir parçası olamadığı bilgisine ulaşılmıştır. Derslerden sonra kendi arzuları dışında katıldıkları etkinliklerin ise yorucu ve sıkıcı hale geldiği sonucu elde edilmiştir.

2012 yılından itibaren örgün eğitim kurumlarında seçmeli din derslerinin eğitim sürecine dahil edilmesi, liselerde bir saat olan din öğretiminin iki saate çıkarılması imam hatip okullarının çoğalması önemli oranda DKAB öğretmeni açığını ortaya çıkarmıştır. Bu açığın giderilmesi için İLİTAM programlarından uzaktan öğretimle, DKAB öğretmenliği için yeterli bilgi edinme ve uygulama imkânı bulamayan öğretmenler yetiştirilmeye, çalışılmaktadır. Bu öğretmenlerin bir kısmı din öğretimi alanında ücretli ya da kadrolu olarak göreve başlamıştır. Başka bir çözüm yöntemi olarak da din görevlilerine ve farklı branş öğretmenlerine, dersin boş geçmemesi, sistemin devam etmesi için örgün din öğretiminde görev verilmiştir, verilmektedir. Yine atanamayan İlahiyat mezunu DKAB öğretmenlerine de ücretli olarak görev verilebilmektedir.

Yapılan araştırma sonucu, bu çözüm yöntemlerinin örgün din öğretimi alanında yeni problemleri ortaya çıkardığını göstermektedir. Örgün din öğretimi alanında ücretli ya da sözleşmeli olarak dahil edilen öğretmenlerin geçici olduğu, kadrolu öğretmenlerle aynı işi yaptığı halde aynı ücreti alamadığı gibi sebeplerle eğitim kurumuna aidiyet hissetmediği, öğrenciye sorumluluk duymadığı sonucuna ulaşılmıştır. Din görevlilerinin ise öğrenciyi camii cemaati gibi algıladığı ve kendi din anlayışını derse dahil ettiği için öğrenciyle çatışma yaşadığı anlaşılmıştır. Örgün din öğretiminde görev alan diğer branş öğretmenlerinin ise alana hâkim olmadığı için doğal olarak yeterli olmadığı, yanlış anlamalara yol açtığı hatta kendi din yaklaşımıyla öğrenciyi yönlendirebildiği ve büyük ölçüde bu dersi kendi branşının öğretimine ayırdığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu gelişmelerin örgün din öğretimine yarardan çok zarar verdiği ortaya çıkmıştır. Bu uygulamaların öğrenciyi din öğretimi alanından uzaklaştırdığı pek çok öğrencinin din kültür ve ahlak bilgisinden yoksun olarak mezun olduğu ortaya çıkmıştır. Çözüm olarak düşünülen bu yöntemin öğrencinin yanlış bir din anlayışı inşa etmesine sebep olduğu, din öğretimi alanının da imajının yıpranmasına yol açtığı belirlenmiştir.

Mevcut program kapsamında öğrencinin din eğitimi-öğretimi süreçlerine yaklaşımı ve süreçten beklentilerinde çevre, kültürel yapı, öğrencinin altyapısı, ailesinin dinle ilişkisi, sosyal medya, din öğretiminin niteliği gibi pek çok etkenin rol oynadığı görülmüştür. Dini hassasiyeti olan fakat yeterli dini bilgisi olmayan ailelerden gelen çocukların dersten beklentisinin dini bilgi ve pratikleri öğrenme yönünde olduğu fark edilmiştir. Dindar bir çevreden ya da aileden gelen çocukların ise din öğretiminden beklentisinin Kur'an kurslarından beklentisinden farklı olmadığı izlenimi edinilmiştir. Seküler yaşamın hâkim olduğu, dine mesafeli aile ve çevrede yetişen çocukların ise dersi olmasa da olur olarak bakılan, devam etmek zorunda olduğu için öğretimi görülen, basit, not için çalışılan bir ders olarak kabul ettikleri görülmektedir.

Önceden din eğitimi almış cemaat tarikat gibi çevre ve aileden gelen öğrencilerin ise derste otomatikman başarılı olacağı ön kabulüyle geldikleri için başarısız olduklarında kabullenemedikleri inancının test edildiği duygusuna kapıldıkları anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin din öğretimi dersinde kendi aldığı din görüşünü teyit ettirme eğiliminde oldukları derste duyduğu bir bilginin kendi

kabullendiğinden farklı olduğunda çatışma yaşadıkları, hatta DKAB öğretmeni yanlış biliyor intibasına kapılabildikleri ve kendilerini derse kapatabildikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ise din öğretimi sürecinde, gelişme çağının özelliğine uygun olarak aklına takılan içinden çıkamadığı çevreden duyduğu sosyal medyada karşılaştığı soruların cevabını, sorunların çözümünü beklediği görülmüştür. Bu soru ve sorunların soyut ve spiritüel konular olabildiği gibi toplumda tartışma konusu yapılan dini, kültürel, küresel konular ve bu konuların din alanıyla ilişkisi, geleneksel ya da modern din anlayışları, inanç sistemleri, popüler akımlar, doğru bilinen yanlışlar gibi dersi geçiştirmeye yönelik konular olduğuna işaret edilmiştir. Bazı öğrencilerin ise soru ve sorunlarına tatmin edici cevaplar aldığında dersi önemseydiği DKAB öğretmenine yakınlık duyduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin örgün din öğretimi sürecinden aldığı eğitim-öğretimin, kendisini gerçekleştirmesinin toplumda kendini ifade etmesinin ve bilgiyi uygulamaya geçirmesinin gerçekleşip gerçekleşmediği tam olarak tespit edilemese de (öğrencinin yaşamının ileriki yıllarını da kapsayan bir araştırma yapılmadığı için) kısmen ve bazı şartlara bağlı olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Dersin öğretmenin öğrencide farkındalık oluşturmalarının, olayları dinle ilintili olarak da açıklayabilmesinin, öğrenciye kendisini değerli hissettirebilmesinin bu hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynadığı kanısına varılmıştır. Aile, çevre ve sosyal medya faktörünün de en az öğretmen faktörü kadar önemli olduğu tespit edilmiştir. Ailenin ve çevrenin çocuğun din öğretimi sürecinde öğrendiği ya da sergilediği bir davranışta, dile getirdiği bir düşüncede çocuğu desteklemesi çocuğun öğrendiklerini pekiştirmesinde, kendine güven kazanmasında ve bilgiyi davranışa dönüştürmesinde önemli olmaktadır. Sosyal medyada, film ve dizilerde dinle ve dindarlarla ilgili olumsuz örneklerin sergilenmesi, din adına yapılan yanlışların görünür olması, olumlu örneklerin yetersiz olmasının din öğretimini olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

Öğrencilerin ailesinden yaygın din eğitimi kurumlarından ya da dini oluşumlardan aldığı din eğitimi çocuğun gelişimine uygun ise, doğru bir dini temele dayanıyorsa ve ehil olan kişiler tarafından veriliyorsa okuldaki din öğretimine katkısı olmaktadır. Bu öğrencilerin hazır bulunuşluk içinde oldukları için dersin daha verimli olduğu bu durumun öğretmen ve öğrencide motivasyon oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin eğitim kurumu olmayan ve eğitimci vasfı olmayan kişilerden aldığı din eğitimi-öğretiminin, din zannedilen geleneklerin öğrenciyi ve öğretim sürecini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğrenci oralardan aldığı dini bilgiyi tek doğru olarak kabul ettiği için bu çerçevenin dışına çıkmaktan çekindiği, hatta kişilik problemleri yaşadığı anlaşılmıştır. Bu konuda DKAB öğretmeninin farklılıkları kucaklayıcı olmasına, problemi zamana yayarak çözmeye çalışmasına, öğrenciye güven vermesine ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Ailelerin din öğretiminden genel beklentisinin, çocuğunun iyi bir insan olmasında, vatanına milletine, ailesine faydalı olmasında, ahlaki ve kültürel değerleri kazanmasında, temel seviyede de olsa, din bilgisi, ihtiyacı olduğunda yerine getirebilecek kadar, ibadetleri ve dini uygulamaları edinmesi yönünde olduğu görülmüştür. Bu beklentiler eğitimin uzun soluklu bir süreç olması nedeniyle tam olarak belirlenemese de diğer değişkenlere bağlı olarak ve kısmen gerçekleştiği görülmüştür. Bununla birlikte ailenin din öğretiminden beklentisinin din ve dünya görüşüne göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bazı ailelerin DKAB dersinden sadece çocuğunun inançlı olmasını istemekle yetindikleri, seküler yaşamı benimsemiş ailelerin din öğretimine de pragmatist yaklaştığı, dinin çocuğunu sınırlamasını istemediği fakat çocuğuna dünya yaşamında başarı getirecek, toplumda kendisine itibar kazandıracak davranışları kazandırmasını bekledikleri görüşüne ulaşılmıştır. Belli bir din görüşünü benimsemiş ailelerin din öğretiminin çocuğunun, kendilerince sahil, inancını bozmasından endişe ettikleri tespit edilmiştir.

Ege Bölgesi özelinde bölgenin kendi içinde sosyal, kültürel ekonomik faaliyetleri, siyasi ideolojisi, yaşam felsefesi ve dine yüklenen anlam doğrultusunda din öğretiminin imkân ve sorunlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmada bölgenin İç Ege, Batı Ege ve Kıyı Ege olarak kısımlara ayrılarak analiz edilip yorumlanmasının mümkün olduğu öngörülmüştür. Bu doğrultuda Uşak Afyon Kütahya, Denizli ve Manisa gibi İç Ege olarak tabir edilen kesimlerinde, din öğretiminden beklentilerin gerçekleşmesinin, din öğretiminin imkân ve sorunlarının, ortalama bir Anadolu şehrindeki din eğitimi dinamiklerine yakın olduğu tespitinin yapılabileceği görülmüştür. Buralarda ailelerin genellikle din öğretimine destek oldukları, çocuklarının din eğitimi sürecinden iman, ahlak ve dini kültür gibi değerleri benimsemelerini önemsedikleri, yerine getirmelerini çok önemsemeseler de

ibadetleri öğrenmelerini ve kısa sureleri, duaları ezberlemelerini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buralardaki öğrencilerin de din öğretimine bu bilinçle yaklaştığı az çok dini altyapıya aşına olduğu, Ege Bölgesi'nin diğer bölgelerine göre buralarda din öğretimi süreç ve sonucunun daha müspet olduğu kanısına varılmıştır.

Batı Ege olarak ele aldığımız Ege Denizi'ne yakın bölgelerde toplumda dinin görünürlüğünün daha az olduğu, “din sevgi ve hoşgörüdür, dinde zorlama yoktur” anlayışıyla yaklaşılan dinin yaşlılık döneminde yaşanması gerektiği gibi bir algının yaygın olduğu belirlenmiştir. Dinin gerekleri olarak lokma döktürme, mevlit okutma, ölen yakınları için yemek verme gibi popüler kültürde yapılagelen etkinlikleri önemsedikleri görülmektedir. Örneğin cuma ve bayram namazlarını kaçırmayan bireylerin alkol tüketmeyi normal bir davranış olarak gördükleri müşahade edilmiştir. Din öğretimine de bu pencereden bakan toplum ve aileler çocuklarının ahlaki davranışları, din öğretiminin temel bilgilerini, öldüğünde arkasından okuyacak kadar Kur'an okumayı öğrenmesini arzu ettikleri, fakat çocuğun beş vakit namazı kılmasını Ramazan boyunca oruç tutmasını aşırılık olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Öğrenciler DKAB dersinde öğrendiklerini davranışa dönüştürmeyi istese bile aile ve toplum, erken olarak gördüğü için, öğrenciyi yadırgadığı öğrencinin davranışı pekiştirmediği, din öğretiminin etkisinin azaldığı, oryaya çıkmıştır.

Bu bölgede akademik başarı ve onun getireceği rahat yaşam öncelendiği için din öğretimine de çocuğun akademik başarısına katkıda bulunacak, yüksek not verilmesi gereken bir ders olarak algılandığı görülmüştür.

Ege Bölgesi'nin genellikle tatil beldesi olan kıyı kesimlerinin kozmopolit yapısının din öğretimi üzerinde etkili olduğu din öğretiminin genel sorunlarına bu bölgeye has farklı problemlerin de eklendiği sonucuna varılmıştır. Bölgedeki seküler yaşam, ekonomik ve kültürel faaliyetlerin turizme bağlı olması dinin görünürlüğünü, din öğretiminden beklentiyi, din öğretimi imkanlarını din öğretimi sürecini ve hedeflerin gerçekleşmesini olumsuz etkilediği görülmüştür. Pek çok okulda DKAB öğretmeninin bulunmadığı DKAB çok gerekli görülmediği için okul idarelerinin hatta Milli Eğitim'in bu problemi çözme çabası içinde olmadıklarının ifade edildiği görülmüştür. Bölgede ilk atama DKAB öğretmeni için yeterli kadro açılmadığı görülmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin de sosyal baskı ve ekonomik endişelerle bu bölgeye tayin istemedikleri anlaşılmıştır. Bölgede çalışan bayan DKAB öğretmenler,

ayrıca tesettürlü olduğu için, toplumda kabul görmedikleri bu bölgeye aidiyet hissedemedikleri görülmüştür.

Öğrencilerin din altyapısı olmadığı, çevresinde dini uygulamalara şahit olmadığı için DKAB öğretmeninin anlattıklarına güvendikleri, öğretmenlerin farklı din anlayışlarıyla mücadele etmedikleri ortaya çıkan olumlu sonuçlardandır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Öncelikle dersin Milli Eğitim Sistemi içindeki konumunun, eğitimdeki öneminin Milli Eğitimin bu dersle ulaşmak istediği hedeflerin ve DKAB eğitim öğretiminin kendi hedeflerinin doğru anlaşılması ve anlaşılmasının sağlanması gerekmektedir.
2. Merkezi sınavlarda yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularının niteliği ve niteliği gözden geçirilmeli bu sorular öğrencinin DKAB dersindeki kazanımlarını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.
3. DKAB müfredat değişiminde konular öğrencinin gelişim süreci, kazanım bütünlüğü konunun diğer derslerle ilişkisi, iş birliği imkanları, kazanıma ayrılan süreç göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.
4. DKAB dersi öğretim sürecinin öğrencide bir din kültürü oluşturma, öğrendiklerini içselleştirmesi ve davranışa dönüştürmesi için farklı nesneler, objeler, mekanlar ve yöntemler gibi farklılıklar sürece dahil edilmelidir. Ders farklı imkanların eğitim-öğretim sürecine dahil edilebilecek şekilde konumlandırılmalı ve buna imkân sağlanmalıdır.
5. DKAB dersinin konuları, kavramları öğrencinin günlük yaşamında karşılık bulabileceği, yaşadığımız çağın bireyinin sorunlarına çözüm olacak şekilde planlanmalıdır.
6. Öğrencinin DKAB dersinde öğrendiklerini pekiştirebilmesi ve davranış haline getirebilmesi için aile ile iş birliği imkanları oluşturulmalıdır.
7. Din öğretimi, özellikle de değer öğretimine çocuğun yaşamının ilk yıllarından itibaren başlanmalıdır.
8. Din ve değerlerin siyasi tartışmaların bir parçası haline getirilmesine zemin hazırlayacak gelişmeler konusunda dikkatli olunmalıdır
9. Eğitim bir bütündür ilkesinden yola çıkarak Milli Eğitim'in eğitim politikalarını belirleyen iradenin dersleri bir bütün olarak, derslerin, öğrenme alanlarını, konularını ve kazanımlarını birbirini tamamlayacak, birbirinin öğretilerini

reddetmeyecek ve dersler arasında iş birliği yapılabilecek şekilde planlanmalıdır. Bu iş birliğini kolaylaştıracak önlemlerin alınması gerekmektedir.

10. Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinin içeriği öğrencinin yaşamında karşılık bulabilecek öğrenciye katkısı olacak ve DKAB konularıyla değiştirilmelidir.
11. Seçmeli dersler tekrara düşmeyecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu derslerin seçilmesinde öğrencinin tercihi göz ardı edilmemelidir. Bu konuda idarelerin keyfi davranmasının önüne geçilmelidir.
12. Dijital ortamda DKAB dersi için kullanılabilecek film, video, etkinlik gibi içerikler üretilmeli bu alandaki sorunlar giderilmelidir. Din öğretimi alanı dijital dünyada yer alan öğrenci üzerinde etkili olan yönlendiricilerin gerisinde kalmamalıdır.
13. Ayrıca mescit gibi uygun fiziki uygulama alanları İmam Hatip okulları dışındaki okullara da sağlanmalıdır
14. DKAB ders müfredatı öğrenciye farklı itikadi ve fıkhi yorumların bilgisini edindirmekten ziyade öncelikle inanç olgusunu, inanç problemlerini gençleri etkileyen popüler akımları ele alarak öğrencinin kafasına takılan inanç problemlerini öğrenciyi tatmin edecek şekilde açıklığa kavuşturmalıdır. Toplumun bütünlüğüne katkısı olacak insani, ahlaki, kültürel değerleri, hoşgörüyü ve bütün vatandaşları kucaklayacak ortak bir Kur'an kültürünü inşa edecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
15. DKAB ders müfredatı, gündemde olan gelişmelerin, öğrencilerin içinde yaşadığı dönemin özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrenciye hitap edecek, ihtiyaçlarını karşılayacak, eğitimsel ve bilimsel veriler dikkate alınarak hazırlanmalıdır. DKAB öğretmenleri bu konuda bilinçlendirilmelidir.
16. Fakültelerin son sınıflarında öğretmenlik ya da din hizmetleri alanı tercihi yapılmalı ve öğrenci o alanda uzmanlaşmalıdır. Öğretmen adayına mesleğini icra ederken kullanacağı bilgi verilmeli yeterli uygulama imkânı sağlanmalıdır.
17. DKAB öğretmeni yetiştirme konusunda İlahiyat, İslami İlimler eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim öğretmen yetiştirme konusunda iş birliği yapmak zorundadır.
18. DKAB öğretmenlerinin yeni yöntem, teknik ve etkinlikleri takip edip öğretimde kullanabilmesi için öğretmenin bu yeniliklerden haberdar olması ve bu yeniliği

nerede nasıl kullanabileceği bilgisini edindirilmeli, öğretmenler yazılı, görsel ve dijital dokümanlarla desteklenmelidir.

19. Din öğretiminin imkân ve sorunları DKAB öğretmenleriyle yakından ilgilidir ve öğretmen de hayat boyu eğitimin içinde olmak zorundadır. İhtiyaç duyulan alanlarda yeterli sayıda hizmet içi eğitim, etkinlik ve çalıştay düzenlenmeli, bu faaliyetlerin içi doldurulmalıdır. Bu konuda Milli Eğitim ve üniversitelerin ivedilikle iş birliği yapması zorunludur. Ayrıca zamanı iyi ayarlanmalı öğretmenlere külfet olacak şekilde değil, uygun zaman dilimleri tercih edilmeli, cazip hale getirilmeli, özellikle eğitim-öğretim yılı başında ve sonundaki seminer dönemleri iyi değerlendirilmelidir.
20. Örgün din öğretimiyle ilgili gelişmeler, ihtiyaçlar dahilinde yeterli araştırma yapılarak alanın uzmanlarıyla iş birliği içinde altyapı oluşturularak ve bilimsel veriler rehberliğinde planlanmalı ve hayata geçirilmedir.
21. Dinin farklı yorumlarını benimsemiş, bu doğrultuda eğitim almış bilgi inşa etmiş öğrencilere okuldaki örgün din öğretiminin katkısı olması için DKAB öğretmenleri farklılıkları kucaklayıcı, hoşgörülü ve sabırlı olmalıdır.
22. Öncelikle Kıyı Ege bölgelerindeki öğretmen açığı giderilmelidir. Bölge ilk atamaya açılmalı ve öğretmenlerin ekonomik sorunları çözülmelidir.

KAYNAKÇA

Ada, Şükrü. “Eğitimde Yenileşme, Reform Hareketleri ve Eğitimin Yönetimi”, **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, ed. Zuhal Cafoğlu, Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007.

AHİM Kararı ve Zorunlu Din Dersi Üzerine Bir Değerlendirme, <https://ensar.org/haber/2015/03/19/aihm-karari-ve-zorunlu-din-dersi-uzerine-bir-degerlendirme>, (18.11.2021)

Akgül Mustafa “Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (Önemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” ss. 575-589, **IV Din Eğitimi Tebliğ ve Müzakereleri**, 12-16 Ekim Ankara, 2009.

Akseki, Ahmet, H. **Ahlak Dersleri**, T.C. Diyanet İşleri Reisliği Neşriyatı, Evkafı İslamiye Matbaası, Ankara, 1924.

Akseki, Ahmet, H. **Askere Din Dersleri**, T.C. Diyanet İşleri Reisliği Neşriyatı, Evkafı İslamiye Matbaası, İstanbul, 1925.

Akseki, Ahmet, H. **İslam Dini**, 23. Baskı, Diyanet İşleri Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1971.

Akyürek, Süleyman. “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve”, **Din Eğitimi El Kitabı**, ed. Recai Doğan ve Remziye Ege, 4. Baskı, Ankara, 2016, ss. 89-112.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 2001'e**, Alfa Yayınları, 8. Baskı, İstanbul, 2001.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S.2004)**, Pegem Akademi Yayıncılık, 9. Baskı, Ankara, 2004.

Akyüz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, (M.Ö.1000-M.S.2006) Pegem Yayıncılık, 9. baskı, Ankara, 2006,

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Akademi, 13. Baskı, Ankara, 2008.

Alakuş, Fatih ve Mehmet Bahçekapılı, **Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye**, ARK Kitapları, Özgü Yayınları, İstanbul, 2009.

Albayrak, Muzaffer ve Kevser Şeker (Haz.) https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/dosyalar/eskisiteden/yayinlar/osmanli-arsivi-yayinlar/134__OSMANLI%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE%20Modernle%C5%9Fme.pdf, (06.04.2023)

Alevi Çalıştay Nihai Raporu T.C. Devlet Bakanlığı, Ankara, 2010.

Alp, Hayrünisa. **Meşrutiyetten Cumhuriyet'e Türkiye'de İlköğretim ve Müfredat Programları (1913-1936)**, Nobel Bilimsel Eserler, İstanbul, 2017.

Altaş, Nurullah, ve İsmail Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, **Din Eğitimi**, (Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş), Ensar Neşriyat, 7. Baskı, İstanbul, 2017, ss. 48-79.

Altaş, Nurullah, Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924- 1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme”, **Marife**, yıl. 2, sayı. 1, bahar 2002, s. 219-229, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/827068>, (26.01.2022)

Altaş, Nurullah. “Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları, 1980-2001”, **Dini Araştırmalar**, Ocak- Nisan 2002, Cilt: 4, ss. 145-168.

Arslan, Mehmet. “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:40, Sayı: 1, 2007.

Altıntaş, Muhammet Esat, **Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi**, Basılmamış (Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2014.

Altuntaş, Salih. **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, ed. Zuhal Cafoğlu, Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007.

Araştırma Modeli: Tarama Araştırmaları/ Deneme Araştırmaları, <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=147256> (29.06.2022)

Arslan, Mehmet,”Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:40, Sayı: 1, 2007.

Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, T.C. Başbakanlık Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, Yayın Nu: 134, İstanbul, 2014.

Aşlamacı, İbrahim, “Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Öğretimi Modelleri Çerçevesinde Konumlandırılması” **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)**, Cilt: 18, Sayı: 2, 2018, ss. 718-744.

Aşlamacı, İbrahim ve Ömer Faruk Gök, Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Güz 2019, Cilt:7, Sayı:14, 7: ss. 354-385.

Atay, Hüseyin, “Medreselerin Gerilemesi”, **A. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: XXIV, 1981, ss.15-56.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararları, <https://www.anayasa.gov.tr/tr/yayinlar/insan-haklari-bilgi-bankasi/avrupa-insan-haklari-mahkemesi/aihm-kararlari/>, (10.01.2021)

Aydın, Mehmet. **Din Felsefesi**, İ.İ.F.V.Y. 8. Baskı, İzmir, 1999.

Aydın, M. Şevki, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri** (Basılmamış doktora tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 1992.

Aydın, M. Şevki, “Barış/Uzlaşma Kültürü ve Din Eğitimi” **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, Mayıs 2001, ss. 114-123.

Aydın, M. Şevki. **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, Dem Yayınları, 3. Baskı, İstanbul, 2016.

Aydın, M. Şevki, **Din Eğitimi Bilimi**, Kimlik Yayınları, 1. Baskı, Kayseri, 2017.

Aydın, Mehmet Zeki, **Din Öğretiminde Yöntemler**, https://www.tidef.org/img/20140407__6874658465.pdf (08.11.2023)

Ayhan, Halis. “Tanzimat Sonrası Din Eğitimi ve Öğretimi”, **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999, ss. 495-527.

Ayhan, Halis, **Türkiye’de Din Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul, 2004.

Ayhan, Halis, “Anayasa’nın 24. Maddesi Işığında Din Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”, **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, (Ed. Suat Cebeci), Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, ss. 101-108.

Ayhan, Halis, “Öz Heyet-İ İlmiye Toplantıları ve Millî Eğitim Şûralarında Din Eğitimi” **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: XVI, Sayı: 29 (2014/1), ss. 129-156.

Aypay, Ahmet. **Eğitim Politikası**, Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2015.

Aypaydın, Yusuf, Cihan Kocabaş, Mustafa Dervişoğulları ve Gökçen Seyra Çakır, “Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumlu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma” **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi** • Ocak 2019, 49: 17-49 • ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/maruaebd.525252, s. 22.(11.11.2023)

Aytaç, Kemal, **Okul Reformlarında ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri**, MEB Yayınları, İstanbul 1975.

Bal, Hüseyin, **Nitel Araştırma Yöntemi**, Fakülte Kitabevi Yayınları, 1. Baskı, Isparta, 2013

Bahçekapılı, Mehmet, Batılı Ülkelerde Din Eğitiminin Kültürlerarası Barış ve Hoşgörüye Olan Katkısı Üzerine Bazı Değerlendirmeler, Marmara Üniversitesi **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı:21, İstanbul, 2011, ss, 129-152.

Bakay, Osman, **Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi** (Basılmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 2014.

Bala, Sabahattin, **Seçmeli Derslere Geline Süreçte Türkiye’de Din Eğitimi Politikalarında Paradigma Değişimi (Temel Dini Bilgiler Dersi Örneği)**, (Basılmamış Doktora Tezi), Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, 2020.

Baltacı, Ali, “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?” **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** (AEÜSBED) 2019, Cilt 5, Sayı 2, Sayfa 368-388.

Baltacıoğlu, İ Hakkı, “Dine Doğru”, **A. Ü. İlahiyat Fakültesi. Dergisi**, 1957, Cilt. VI, Sayı I-IV, ss. 44-60.

Başaran, İbrahim Ethem, **Eğitim Psikolojisi**, 5. Basım, Gül Yayınevi, Ankara, 1998.

Başaran, İ. Ethem, **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2006.

Bazarkulov, Seyfullah, **Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme**, (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.

Beraud, Celine, “Les Institutions Europeennes Et L’enseignemet Des Faits Religieux Un D’ebat D’actualite” Çev. İsmail Taşpınar, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, (Ed: İlyas Çelebi), Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, ss. 209-242.

Bıkmaz, Fatma Hazır, “Yeni ilköğretim Programları ve Öğretmenler”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 39, Sayı: 1, Yıl: 2006.

Bilgin, Beyza, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri**, Ankara; 1980.

Bilgin, Beyza, “Liselerde Din Eğitiminin Bugünkü Durumu”, **A.Ü.İ.F.D.** C, XXI, 1973, “Din Eğitiminin Bugünkü Durumu”, ss.11-52, <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/50170>, (18.03.2023)

Bilgin, Beyza “İlkokullarda Din Bilgisi Dersleri”, **İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi**, V, AÜİF İslam İlimleri Enstitüsü Yayınları, Sayı 5, Ankara, 1982.

Bilgin, Beyza, **İslam ve Çocuk**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1997.

Bilgin, Beyza, “Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri” **AÜİFD**, C. XXCI, Ankara, 1983, ss. 259-263.

Bilgin, Beyza, **İslam ve Çocuk**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1997.

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

Bilgin, Beyza, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İş birliği” **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt. 39, 1999, ss. 2-25.

Bilgin, Beyza, “İslam’ı yeniden anlamak ve Anlatmak” cilt: 39, sayı: 2, 1999, ss. 9-38, <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/50170>, (01.06.2022)

Bilgin, Beyza, “1980 Sonrası Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Zorunlu Oluşu ve Program Anlayışları”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar** 28-30 Mart 2001-İstanbul, M.E.B. Ankara, 2004, ss. 671-693.

Bilgin, Beyza, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, ss. 469-483 <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/49791/9768.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (3.06.2022)

Bilgiseven, Amiran Kurtkan Eğitim Sosyolojisi, **Kavramlar, Teoriler, Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları**, Genişletilmiş 5. Baskı, Filiz Kitapevi, İstanbul, 1992.

Bilici Ali Baz, **0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Gelişim Süreci ve Din Eğitimi**, (Basılmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2014.

Bilim, Cahit Yalçın, Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi, **Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fak. Yay.** 1998, No:2, s. 25-49.

BM raporu: “Uyusturucu tüketiminde rekor artış”, 26. Haziran 2019
<https://t24.com.tr/haber/bm-raporu-uyusturucu-tuketiminde-rekor-artis,827783>,
(29.05.2023)

Binbaşioğlu, Cavit, **Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2795, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 769, Araştırma İnceleme Dizisi:70, 1995.

Binbaşioğlu, Cavit, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi**, Tekışık Yayıncılık, Ankara 1999.

Brian, Gates, E. “Toward an Inclusive Approach to Religious Education in Europe: The English Model, From Within the Uk”, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, (Ed. İlyas Çelebi.) Çev. Mehmet Toprak, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, ss. 389-427.

Bolay, Süleyman Hayri, “Eğitim Din ve Değer”, **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, (Editör Fahri Unan), Yücel Hacaloğlu, Ankara: Türk Yurdu Yay. Ankara, 1999, ss. 27-41.

Budak, Lütfi ve Çiğdem Budak, “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne İlkokul Programları (1870-1936)”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Sayı: 3/1, 2014 ss. 377-393

Buyrukçu Ramazan, “Ortaokullardaki Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış”, **Dini Araştırmalar**, Mayıs- Ağustos, 1999, Cilt. 2. Sayı. 4, ss. 177-194.
http://ktp.isam.org.tr/pdfdrg/D01949/1999_4/1999_4_BUYRUKCUR.pdf,
(09.04.2023)

Buyrukçu, Ramazan, “İlköğretim Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış” **tabularasa -felsefe&teoloji** issn 13 02--8898 yıl: 1 sayı: 1, Ocak-Nisan 2000, ss. 163-188. http://isamveri.org/pdfdrq/D02423/2001_1/2001_1_BUYRUKCU.pdf, (09.04.2023)

Buyrukçu Ramazan, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretiminin Kişilik Gelişmesine Etkisi”, **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, (Editör: Suat Cebeci), Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, ss. 231-241.

Cebeci, Suat, “Din Eğitiminde Rehberlik ve Psikolojik Destek” **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, (Ed. Suat Cebeci), Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, ss. 216-227.

Cevizci, Ahmet, **Aydınlanma Felsefesi**, Ezgi Kitapevi, Bursa, 2002.

Ceylan, Yusuf, **Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi**, (Basılmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2013.

Comte, Auguste, “**The Progres Civilization Trought Three States, Social Change**”, edit. Amitai and Eva Etzioni, Basic Books Newyork-London, 1964.

Cromarte Michael -Jozeph Laconte, “Relgion and Religious Institutions in the modern Public Square”, Çev. Ali Ayten, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, Tartışmalı İlmi Toplantılar Dizisi, 1. Basım, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, ss. 33-47

Çapçioğlu, Fatma, **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi**, (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Çekin, Abdülkadir, “Din ve Eğitimin Toplumsal Yönü Üzerine Değerlendirmeler” **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 2013, Cilt.2, Sayı: 2, ss. 36-48 http://isamveri.org/pdfdrq/D03818/2013_2/2013_2_CEKINA.pdf, (13.06.2022)

Çekin, Abdülkadir, "Din Eğitiminde Fenomonolojik Yaklaşım", **Journal of Religious Culture**, 166/2012, ss. 1-7, <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/27845/file/relkultur166.pdf> (19.03.2023)

Çekin, Abdülkadir, “Dindarlık Boyutları ve Din Öğretimi: İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları (2010) Çerçevesinde Bir Analiz”, **International Journal of Social Science** Volume 6 Issue 4, p. 245-261, April 2013.

Çekin, Abdülkadir, “Din ve Eğitimin Toplumsal Yönü Üzerine Değerlendirmeler” **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, Cilt.2, Sayı: 2, 2013, ss. 36-48 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92679> (20.03.2023)

Çelebi Ahmet, **İslam’ da Eğitim Öğretim Tarihi**, çev. Ali Yardım, Damla Yayınevi, 3. Baskı, İstanbul, 1998.

Çelikkaya, Hasan, **Eğitime Giriş**, Alfa Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul, 1997.

Demirel, Özcan, “Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 7, Yıl: 1992, ss. 27-43.

Demirel, Özcan, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, 7. Basım. Ankara: Pegem A Yay. 2004.

Demirel, Özcan, **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, 9. Baskı, Ankara, 2006.

Din ve Toplum, Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Öğretim Tasarım Birimi, I. Baskı, Ankara 2013.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, MEB, 2018.

Doğan, Recai, “Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:37, 1997, ss. 407-442. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/50097/10066.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, (27.05.2023)

Doğan, Recai ve Nurullah Altaş, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli)”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 5, (2004), ss. 41-57.

Doğan, Recai, “Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi** (Ed: İlyas Çelebi), Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007.

Doğan, Recai, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitimi-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar” **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999.

Durkheim, Emile, **Dini Hayatın İbtidai Şekilleri**, (Çev. Hüseyin Cahit), İstanbul, 1923.

Durmuş, İsmail, “Nehcü’l-Belâğa” <https://islamansiklopedisi.org.tr/nehcul-belaga>, (23.12.2021)

Eğri, Osman, Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, **AÜİFD**, Cilt XLIV (2003) Sayı 1, ss.271-291.

Eralp, Vehbi, Din Derslerine Dair Düşünceler, **Yeni Sabah Gazetesi**, 28 Ocak 1949, <file:///C:/Users/Nazl%C4%B1/Downloads/28%20Ocak%201949.pdf>, (29.05.2023)

Erden, Münire **Eğitim Bilimlerine Giriş**, 12. Baskı, Arkadaş Yayınları, Ankara, 2019.

Erden, Münire ve Yasemin Akman, **Eğitim Psikolojisi**, 15. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2006.

Erdoğan, İrfan, **Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**, Sistem Yayıncılık, 3. Baskı, İstanbul, 2004.

Erdoğan, Yüksel “Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Yaz -2006 C.5 S.17 ss. 95-106.

Eren, Mustafa, **John Hick’te Dini Çoğulculuk**, Otorite Yayıncılık, Antalya, 2016; Ed.: Recep Kaymakcan (Ed.) **Çok Kültürlülük Eğitim ve Din Eğitimi**, DEM Yayınları, 2. Basım, İstanbul 2013.

Ergin, Osman, **Maarif Tarihi**, Eser Matbası, Cilt: 3-4, İstanbul, 1977.

Ergin, Osman, **Türk Maarif Tarihi**, Eser Matbası Cilt: I-V, İstanbul, 1977.

Ergin, Akif, **Eğitimde Etkili İletişim**, Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara, 2008.

Ergün, Mustafa, **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, No: 325, Ankara 1982.

Ergün, Mustafa, **Eğitim ve Toplum**, Ocak Yayınları, Ankara, 1992.

Erkal, E. Mustafa, **Sosyoloji (Toplumbilimi)**, 5. Baskı, Der Yayınları, İstanbul, 1993.

Ersoy Büşra, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Güre Seçmeli Din Derslerinin İmkanları ve Sorunları**, (Basılmamış yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2021.

Ertürk, Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme**, Edge Akademi, 6. Basım, Ankara, 2013.

Esad Efendi, **Vak'a-Nüvîs Es'ad Efendi Tarihi**, Yayına Hazırlayan: Ziya Yılmaz, Enes Matbaacılık, İstanbul, 2000.

Eşsiz, Muhittin “Din Öğretiminde Yeni Yönelişler, ss. 17-25 **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu**, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, Editör: Suat Cebeci, Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2002.

Ev, Halit **Türkiye’deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi**, Basılmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 1999.

Eytaçlı Berrak, “Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış” **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Haziran 2012, 3 (1), 1-9, <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>, (14.07.2022)

Ez-Zebidi Muhammed Murtaza, **Tacu’l- Arus**, “DYN” maddesi, Beyrut, 1966.

Fer, Seval, “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme”, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu**, Hazırlayan: M. Alper Parlak, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık 2005, İstanbul,2010, ss. 97-137, file:///C:/Users/Nazl% C4%B1/Downloads/ CUMHUR %C4% B0YET-D%C3%96NEM%C4%B0-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-POL % C4%B0T% C4%B0KALARI-SEMPOZYUMU1%20(3).pdf, (25.01.2022)

Ferrari, Alessandro, Institutions Religieuses Et Education Religieuse Dans l'ue: le Modele Italien” Çev. İsmail Taşpınar, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, (Ed: İlyas Çelebi), Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, ss. 437-480.

Fidan, Nurettin, Erden, Münire **Eğitime Giriş**, Meteksan Matbaacılık, 5. Baskı, Ankara, 1994.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden, **Eğitime Giriş Giriş**, Alkım Yayınevi, 1998.

Gökalp, Ziya, **Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri**, Milli Eğitim Basımevi, Cilt: I, 1992.

Gökçe, Feyyat, **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**, Eylül Yayınevi, Ankara, 2001.

Gölpınarlı, Abdülbaki, Nehcü'l-Belâğa **İslam Ansiklopedisi**, <https://islamansiklopedisi.org.tr/nehcul-belaga>, (23.12.2021)

Gömlüksiz, M. Nuri ve Ayşe Ülkü Kan, “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**, 2007, ss. 60-66. Görsün, Hilal, “Sosyalizm” **İslam Ansiklopedisi**, Türkiye Diyanet Vakfı, <https://islamansiklopedisi.org.tr/sosyalizm> (16.04.2023)

Gözütok Şakir, “Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler”, **Uluslararası Sempozyum**, 5-7 Ekim Muş Alparslan Üniversitesi 2012, ss. 199-216, http://isamveri.org/pdfdrg/D220885/2013/2013_GOZUTOKS.pdf, (28.05.2022)

Gözütok, F. Dilek, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları” 44- **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 2003, ss. 44-64 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm (06.04.2023)

Gözütok, Şakir, “Eğitim ve Dinin Kavramsal Yapısı ve Din Eğitimi ile İlişkisi” **Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri**

Sempozyum: 4, 1. Baskı, Konya İlahiyat Derneği Yayınları, Konya, 8-9 Mayıs, 2010
http://isamveri.org/pdfdrg/D264685/2010/2010_GOZUTOKS.pdf, (18.03.2023)

Gözütok, F. Dilek, (2003). “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 44-64.

Guterk Gerald L. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Ütopya Yayınları, 3. Basım, Ankara, 2006.

Gül, İbrahim, “Eğitimin Toplumsal Temelleri” **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, (Ed. Zuhul Cafoğlu), Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007.

Gümüş, T. Tolga, “Orta Çağ’dan Erken Modern Döneme Batı Avrupa’da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, ss. 85-97.

Günay, Ünver, **Din Sosyolojisi**, İnsan Yayınları. İstanbul, 1998.

Gündoğdu, Kerim ve Fatoş Silman, “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etkili Öğretim”, **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, Editör: Zuhul Cafoğlu, Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007.

Güngördü, Kemal ve Necmiye Güngördü, **Yeni İlkokul Program Uygulama Kılavuz ve Program Geliştirme Tarihçesi**, Acar Matbaası, İstanbul 1966.

Güngör, Erol, **Dünden Bugüne Tarih, Kültür, Milliyetçilik**, Mayaş Yayınları, Ankara 1984.

Gürüz, Kemal, Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2008, 1. Baskı

Harari, Yuval Noah, **Hayvanlardan İnsanlara Sapiens**, Kolektif Kitap, 55. Baskı, Çev. Ertuğrul Genç, İstanbul, 2020.

Harari, Yuval Noah, **Homo Deus Yarının Kısa Bir Tarihi**, Çev: Poyzan Nur Taneli, Kolektif Kitap, 4. Baskı, İstanbul, 1917.

Heater, Derek **Yurttaşlığın Kısa Tarihi** (Çev. Meral Delikara Üst) İmge Kitabevi, Ankara, 2007.

Hermisson, Bastian, ABD’de Korona Virüs Krizinin Toplumsal Boyutları, <https://tr.boell.org/tr/2020/04/29/abdde-korona-virus-krizinin-toplumsal-boyutlari>, (26.07.2021)

Hesapçıoğlu, Muhsin, “Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim Okul ve İnsan Hakları”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Yayına hazırlayanlar (Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan), Dem Y. İstanbul 2004, ss. 31-64.

Hull, John M. **The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective, Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World**, IRARF, Oxford, 2001, pp. 1-62. <https://iarf.net/wp-content/uploads/2013/02/Religious-Education-in-Schools.pdf>, (08.04.2023)

Hull, John M. “Religious Education in Democratic Plural Societies: Some General Considerations”, Çev. Didem Nasman, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları**, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart, İstanbul, 2001, MEB Ankara, 2004, ss. 33-51.

Hull, John M. Çoğulcu Avrupa’da Pratik Teoloji ve Din Eğitimi, çev. Cemil Oruç, **Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Cilt 12, Sayı 3, 2012, ss. 225-242.

Izgar, Hüseyin ve Musa Gürsel, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.

İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926), T.C Maarif Vekaleti, 2. Tab', Devlet Matbaası, İstanbul 1927.

İlkokul Programı, MEB, TC Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1948.

İlkokul Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1988.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara 2000. MEB. Tebliğler Dergisi, Ekim 2000, Cilt: 63, Sayı: 2517.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2006.

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

İnal, Kemal, “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi”, **Muhafazakâr Düşünce**, Cilt: 2, Sayı: 6, Güz 2005, ss. 75-92.

İnal, Kemal, **Eğitim ve İktidar: Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler**, Ütopya Yayınları, Ankara, 2004.

İnalcık, Halil, **Rönesans Avrupası Türkiye’nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci**, İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2011.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi,
https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/trk.pdf, (08.04.2023)

Jackson, Robert, European Institutions and the Contribution of the Study of Religion to General Education in the Public Sphere, Çev. Seyfi Kenan, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, (Ed. İlyas Çelebi), Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, ss. 79-165.

Kafadar, Osman, **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Vadi Yayınları, 2. Basım, İstanbul, 2016.

Kafli, Kadircan, **T.C. Temsilciler Meclisi Tutanak Dergisi**, Cilt: 3, 12.04 1961, ss.130-132.

https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TM___/d00/c003/tm__00003043.pdf, (29.05.2023)

Kahraman, Mehmet, “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Laiklik” Mustafa Kemal Üniversitesi **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl 2008, Cilt: 5, Sayı: 9, ss.57-77.

Kansu, Nafi Atuf, **Türkiye Eğitim Tarihi**, (Haz. Levent Eraslan ve Umut C. Karadoğan), Maya Akademi, Ankara, 2014.

Kanun No: 6287, “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” **Resmi Gazete**, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>, (20.04.2023)

Karaca, Faruk, **Dini Gelişim Teorileri**, Dem Yayınları, İstanbul, 2007.

Karacelil, Süleyman, **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği** Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl 15, Sayı 24 (Temmuz-Aralık 2010).

Karadağ, Engin ve Sevgi Deniz, Tuğba Korkmaz, Gürkan Deniz, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma” **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XXI (2), 2008, ss. 383-402, <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.Htm>, (28.05.2022)

Karagöz, Nail ve Ahmet Doğan, “Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırmacılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi” **Dini Araştırmalar** Ocak Haziran 2016, Cilt: 19, Sayı: 48, ss. 72-102.

Karasar, Niyazi, “**Bilimsel Araştırma Yöntemi**”, 6. Baskı, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara, 1994.

Karataş, Zeki, “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”, Sosyal Hizmet E-Dergi **Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi** Cilt 1, Sayı 1, Ocak 2015, ss. 1-10. (11.11.2023)

Kaya, Mevlüt ve Bayramali Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, **Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları, Uluslararası Katılımlı Çalıştay**, 19-25 Temmuz 2010, ss. 125-141.

Kaya Fatih, “DKAB Derslerinde Aleviliğin Öğretimi ve Sorunları”, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları**, Ed. Mustafa Köylü, Dem Yayınları, İstanbul 2018, ss. 83-130.

Kaya, Nurcan, Türkiye’nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar, <https://docplayer.biz.tr/10048781-Turkiye-nin-egitim-sisteminde-azinliklar-ve-ayrimcilik-kavramsal-cerceve-ve-temel-sorunlar.html>, (12.06.2022)

Kaymakcan, Recep, Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler, **Ekev Akademi Dergisi**, Yıl: 10, Sayı: 27, (Bahar 2006.) ss.21-36.

http://isamveri.org/pdfdrgr/D01777/2006_27/2006_27_KAYMAKCANR.pdf
(12.04.2023)

Kaymakcan, Recep, **Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Eğitim Reformu Girişimi**, Nisan 2007, https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Din.Kulturu.ve_.Ahlak_.Bilgisi.Og_.Prog_.Inc_.12_04_07_0.pdf (13.04.2023)

Kaymakcan, “Recep, Çağdaş Dünyada Din Eğitimi ve Gençlerin Din Eğitimi Modellerine Bakışı”, ss. 46-57 http://isamveri.org/pdfdrgr/D187381/2008/2008_KAYMAKCANR.pdf, (25.09.2022)

Kaymakcan, Recep “Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık”, **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**, (Ed. Mustafa Köylü), Dem Yayınları, İstanbul, 2014, ss. 81-102.

Kaynar, Reşat, **Cumhuriyet Gazetesi**, 15 Kasım 1967
<https://egazete.cumhuriyet.com.tr/katalog/192/1967>, (29.05.2023)

Kesici, Ahmet, “Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık”, **İnsan&İnsan**, Yıl/Year 6, Sayı/Issue 20, Bahar/Spring 2019, ss. 219-238 DOI: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.442811>, (28.05.2022)

Keskin, Suat, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 52 (1), 2020, ss. 209-238.

Keskiner, Emine, “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri” **M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi** 38 (2010/1), ss. 5-24.

Keskiner, Emine, “Okullarda Din Kültürü Dersleri ve Sorunları”, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları**, (Ed. Mustafa Köylü), Dem Yayınları, İstanbul, 2018, ss. 49-83.

Keyifli, Şükrü, “Eğitim ve Din Eğitimi”, **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2013, 13/ 2 ss. 103-126.

Kılıç, Recep, “Din Öğretimini Temellendirme Problemi”, **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999.

Konuk, Osman, **Toplum ve Eğitim, Sosyolojiye Giriş- İhsan Sezal**, Martı Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2003.

Kop, Yaşar “Eğitimin Tarihsel Temelleri”, **Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar El Kitabı**, (Ed. Zuhal Cafoğlu), Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara, 2007.

Köylü, Mustafa, “Batı’nın Kontrolünde İslam Dini Eğitimi”, **DEM Dergi** | Yıl 1, Sayı 3, 2008, ss. 50-55.

Köylü, Mustafa ve İbrahim Turan, **Karşılaştırmalı Din Eğitimi**, Nobel Yayınları, 1. Basım, Ankara, 2014.

Köylü- Mustafa ve Bayramali Nazıroğlu, “İlköğretimde Din Eğitimi”, **Din Eğitimi**, (Ed. Mustafa Köylü-Nurullah Altaş), Ensar Neşriyat, 7. Baskı, İstanbul, 2017, ss. 149-189.

Köylü, Mustafa, “Türkiye’de din eğitiminin meşruiyeti problemi”, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları**, (Mustafa Köylü Ed.) İstanbul, 2018, (Din Eğitimi Sorunları) ss. 15-47.

Kuru, Yusuf, **Öğretmenlere Göre İlköğretim Birinci Kademe (4. Ve 5. sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri**, (basılmamış yüksek lisans tezi) Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2001.

Kutlu, Sönmez, “Çoğulcu Din Eğitimi Mümkün mü” **Türk Yurdu**, Ağustos 2009, Yıl 98, Sayı 264, <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2376>, (19.11.2021)

Kutlu, Sönmez, **Dini Akımların İslam'ı Tebliğ Yöntemlerine Eleştirel Bir Yaklaşım**, [http://www.sonmezkutlu.net/?pnum=157&pt=Cemaatlerin+ %C4%B0slam %C4%B1+Tebli%C4%9F+Sorunu](http://www.sonmezkutlu.net/?pnum=157&pt=Cemaatlerin+%C4%B0slam+%C4%B1+Tebli%C4%9F+Sorunu) (13.06.2022)

Kutlu, Sönmez, “Farklı İnanç Grupları ve Din Eğitimi”, **İslam Düşüncesi Üzerine Makaleler**, [http://www.sonmezkutlu.net/?pnum=153&pt=Farkl%C4%B1+%C4%B0nan %C3%A7+Gruplar%C4%B1+ve+Din+E%C4%9Fitimi](http://www.sonmezkutlu.net/?pnum=153&pt=Farkl%C4%B1+%C4%B0nan+%C3%A7+Gruplar%C4%B1+ve+Din+E%C4%9Fitimi), (13.06.2022)

Küçük, Hasan; **Türk İslam Düşünce Yapısı**, Fatih Yayınevi Matbaası, İstanbul, 1980.

Küçükahmet, Leyla, “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Kazandırmanın Tarihi Gelişimi” ss. 31-55, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, (Ed. Leyla Küçükahmet) Alkım Yayınları, 2. Baskı 1999.

Küçükahmet, Leyla, “İdeal Öğretmen Nasıl Davranır”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, (Ed. Leyla Küçükahmet) Alkım Yayınları, 2. Baskı 1999

Küçükahmet, Leyla, **Etkili Öğretim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi**, (Ed. Yaşar Özbay- Serdar Erkan), Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara 2011.

Lange, Frederich Albert, **Materyalizmin Tarihi ve Günümüzdeki Anlamının Eleştirisi**, 2. Cilt, Çev. Ahmet Arslan, Sosyal Yayınları, İstanbul, 1998.

Maarif Vekâleti, İlk Mekteplerin Müfredat Programı İstanbul: Devlet Matbaası, İkinci Baskı, 1927.

Makkoç, Eminalp, **Doğu-Batı Ekseninde Bir Osmanlı Aydını: Ahmet Rıza ve Düşünce Dünyası** <https://cdn.istanbul.edu.tr/statics/ataturkilkeleri.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2013/03/ydta-11-malkoc.pdf>, (12.08.2021)

Maslow, Abraham H. **Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler**, Kuraldışı Yayınevi, Çev: H. Koray Sönmez, İstanbul ,1996.

Mayring, Philipp, **Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş**. Çev. Adnan Gümüş- M. Sezai Durgun, Baki Kitapevi, Adana, 2000.

MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 11, Sayı 524, 1 Şubat 1949, http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2760_Ocak_2021.pdf (27.05.2023)

MEB Tebliğler Dergisi, 17 Eylül 1956 tarih ve 32321-1968-11 4286 sayılı karar, cilt: 19, sayı: 921. http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2760_Ocak_2021.pdf. (27.05.2023)

MEB Tebliğler Dergisi, 23 Ekim 1967, Cilt: 30, Sayı: 1475. http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2760_Ocak_2021.pdf, (27.05.2023)

MEB Tebliğler Dergisi, 27 Eylül 1976, Sayı: 1900. http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2760_Ocak_2021.pdf, (27.05.2023)

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt: 45, sayı: 2109, 20 Mart 1982, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/46-1982?limitstart=0>, (20.11.2021)

MEB Tebliğler Dergisi, 13 Nisan 1992, Cilt: 55, sayı 2356, http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2760_Ocak_2021.pdf. (27.05.2023)

MEB Tebliğler Dergisi, 2517 Sayılı Tebliğler Dergisi, cilt 63, Ekim 2000, http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2760_Ocak_2021.pdf. (27.05.2023)

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt: 45, Sayı 2109, 20 Mart 1982, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/46-1982?limitstart=0>, (20.11.2021)

MEB. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İlköğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2010.

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

MEB. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İlköğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2018.

Meydan, Hasan, “Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma)” International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 673-694 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7583> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY. (11.11.2023)

Milli Eğitim Bakanlığı, İlkokul Programı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1968.

Milli Eğitim Bakanlığı. İlkokul Programı Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1969.

Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1988.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, İlkokul Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1989.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye lu 14.08.2012 tarih ve 124 sayılı karar <https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/76-2012>, (20.04.2023)

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu, 2020, ss. 57-67 https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf, (17.04.2023)

Millî Eğitim Şûrası, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf, (16.04.2023)

Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi 19, sayı. 921 (17 Eylül 1956): 147, <https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar>, (16.04.2023)

Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43, https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf, (17.04.2023)

Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>, (28.05.2023)

Nazıroğlu, Bayramali, “Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye’de Zorunlu Din Derslerinde Siyasal Toplumsallaşma”, **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl 9, Sayı: 1, Haziran 2016, ss. 191-214.

OECD

[https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2/En/pdf](https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2/En/pdf) (10.11.2023)

Oğuzkan Ferhan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1974.

Oktay, Ayla, “21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim”, 21. **Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Yayına hazırlayanlar (Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan), Dem Yayınları. İstanbul 2004, ss. 13-30.

Okumuşlar, Muhiddin, “Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”, **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z Şeyma Arslan), DEM Yayınları, 2011, ss. 219- 234.

Orta Mektep Müfredat Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı, <https://kutuphane.ttk.gov.tr/details?id=431498&materialType=KT&query=Maarif+Vekaleti>, (28.05.2023)

Orta Mektep Müfredat Programı, İstanbul Devlet Matbaası, 1931.

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

Osmanoğlu, Cemil, Ders Kitaplarına Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Anlayışı, **International Journal of Social Science** Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2561> Number: 31 , pp. 265-285, Winter II 2015. http://isamveri.org/pdfdrg/D03989/2015_31/2015_31_OSMANOGLUC.pdf, (03.06.2023)

Öcal, Mustafa, “Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi”, **Cumhuriyetin 75.Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara 2017, ss. 1-19. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYGENEL_YETERLYKLERY.pdf, (17.04.2023)

Öğretmenler, Öğrenciler, Veliler ve Stk’lar Açısından Eğitim Sisteminde Din Öğretiminin Rolü, Yurttaşlık Derneği, Editör: Sevgi Özçelik 1. Basım, İstanbul, 2016.

Önder, Mustafa, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine”, **Dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)**, Bahar 2013, Cilt:1, Yıl:1, Sayı:1, ss. 24-40.

Öner, Necati, **Felsefe Yolunda Düşünceler**, MEB Yayınları, İstanbul, 1995.

Özdemir, Servet, “Türkiye’deki Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış ve Hizmetiçi Eğitimin Geleceği” **Milli Eğitim Bakanlığında Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı**, Ankara, 07- 08 Mayıs 2010, ss. 18-27.

Özden, Yüksel, **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara, 2002.

Özgü Halis, Batı Memleketlerde Din Öğretimi, **Cumhuriyet Gazetesi**, 24 Ekim 1950,<https://egazete.cumhuriyet.com.tr/katalog/192/1967>, (29.05.2023)

Öztürk, Cemil, “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme”, 21. **Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Yayına hazırlayanlar (Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan), Dem Yayınları, İstanbul, 2004. Ss. 183-225.

Öztürk, Cemil, “Rüştiye”, **İslam Ansiklopedisi**, <https://islamansiklopedisi.org.tr/rusdiye>, (22.03.2023)

Öztürk, Veli, “Çok Partili Dönemde Din Eğitimi ve Öğretimi”, **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999.

Özyılmaz, Ömer, **Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları**, Pegem Akademi, 6. Baskı, Ankara, 2019.

Pandemi, T.C. Sağlık Bakanlığı, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>, (13.04.2022)

Parladır, Selahattin, “Genel Öğretim- Din Öğretimi İlişkisi” **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999.

Parmaksızoğlu, İsmet, **Türkiye’de Din Eğitimi**, MEB Yayınları, Ankara, 1966.

Patton, Michael Quinn, **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**, Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara, 2018.

Resmi Gazete, No: 20215, 4 Temmuz 1989, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20215.pdf>, 17.04.2023.

Resmi Gazete. 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı kanun, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23420.pdf> (17.11.2021)

Resmi Gazete. Mevzuat, tarih 11.04.2012, Sayı 28261 sayılı <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411.htm>, (12.04.2023)

Russell, Bertrand, **Eğitim Üzerine**, Çev. Alişan Uğur, Cem Yayınevi, 2. Basım, İstanbul, 2018.

Rury, John L., **Education and Social Change, Forty Edution Published** 2013 by Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017.

Sakaoğlu, Necdet, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1992.

Salik Rüya, “Tarikatını İntihara Sürükleyen Adam”, **Milliyet Gazetesi**, <https://www.milliyet.com.tr/tarikatini-toplu-intihara-surukleyen-adam-molatik-2660/son>, (23.10.2021)

Sambur, Bilal, “21. Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen Felsefesi”, **Eğitim Bilimleri Perspektifinden Öğretmen**, (Ed. Fuat Tanhan, Halil İbrahim Özok, Cesim Aladağ), Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı: Aralık, Ankara, 2019. ss. 2-7.

Sarıkaya, Saffet, Cumhuriyet Dönemi Türkiye’inde Dini Tarikat ve Cemaatlerin Toplumdaki Yeri, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi **Sosyal Bilimler Dergisi**, Yıl 1998, Sayı 3, ss. 93-102.

Savard, C. M. **Çağdaş Pedagojiden Seçmeler**, Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları, M.E.B. Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 1976.

Selçuk, Mualla, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, T.D.V. Yayınları, Ankara, 1990.

Selçuk, Mualla, ”Din Öğretiminde Yeni Açılımlar” **Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı**, 7 (9) 2005, İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya, 2005, ss. 168-180.

Sönmez, İpek, Dünya Geneline Her Yıl Bir Milyon Kişi İntihar Ediyor, **Medikal Akademi**, <https://www.medikalakademi.com.tr/her-yil-yaklasik-1-milyon-kisi-intihar-ediyor/> (27.07.2021)

Sinanoğlu, Suat, **Türk Hümanizmi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1980.

Sinanoğlu, Suat, **Türk Hümanizmi**, https://www.academia.edu/4106840/39759656_SUAT_SINANOGLU_Turk_Humanizmi_Cilt_1_2_3, (31.07.2021)

Şahin, Harun, “Yapılandırmacı Yaklaşım Modelinin Fen Öğretimine Yansımaları” **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Mart 2014, Sayı 29. ss. 151-170.

Şimşek, Ufuk, Birgül Küçük ve Yavuz Topkaya, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, **Turkish Studies - International Periodical For**

The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, pp. 2809-2823, ANKARA-TURKEY, <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933505.pdf> (06.04.2023)

Şişman Adnan “Galatasaray Mekteb-i Sultanisi” **İslam Ansiklopedisi**, T.D.V. <https://islamansiklopedisi.org.tr/galatasaray-mekteb-i-sultanisi>, (24. 04.2021)

Tanilli, Server, **Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?**, Cem Yayınları, 8. Baskı, İstanbul, 1996.

Tarhan Nevzat, “Türkiye’de ve dünyada ruh sağlığı alarm veriyor” 13.01.2020-<https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/4789/turkiyede-ve-dunyada-ruh-sagligi-alarm-veriyor>, (27.07.2021)

Taşpınar, İsmail, **Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi**, (Ed: İlyas Çelebi), Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007.

Taşpolatoğlu, Ayşegül Esener, **Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet’ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1993.

Taştan Zeki, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikalarını Anlamak: Çözüme Bir Kapı Aralamak”, **Eğitim Bilimleri Perspektifinden Öğretmen**, (Ed. Fuat Tanhan, Halil İbrahim Özok, Cesim Aladağ), Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı: Aralık Ankara, 2019, ss. 8-18 https://www.yyu.edu.tr/images/files/2_Kitap_Egitim_Bilimleri_Perspektifinden_Ogretmen.pdf, (08.04.2023)

Tavukçuoğlu, Mustafa, “Öğretim Programının Genel İlkeleri Arasında Görülen Bazı Çelişkiler” **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları, Kayseri, 1998.**

T.C. Maarif Vekilliği 2. Maarif Şurası, 15-21 Şubat 1943, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/2_sura.pdf, s. 104-199 (02.09.2021)

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları, [//ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328](https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328), (16.04.2023)

Tekeli, İlhan ve Selim İlkin, **Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1993.

Tenger, Süleyman, **Rüstiye Mekteplerinin Tarihi Gelişim ve Din Eğitimi ve Öğretimi**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2005.

Tetik, Hayati, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme, **Universal Journal of Theology** 3 (1), 2018. 64-86.

Tezcan, Durmuş, Mustafa Ruhan Erdem, Oğuz Sancakdar ve Rıfat Murat Önok. **İnsan Hakları El Kitabı**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006.

Tezcan, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, A.Ü.E.B.F. Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 1985.

Topçu, Nurettin, **Türkiye’nin Maarif Davası**, Dergâh Yayınları, 32. Baskı, İstanbul, 2018.

Tosun, Cemal, “Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları”, **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı** (İzmir 4-6 Aralık 1998), Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999.

Tosun, Cemal, “İki Binli Yıllarda Türkiye’de Din Öğretimi: Bugünden Geleceğe”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu Bildiri ve Tartışmalar**, MEB 2. Baskı, Ankara, 2004 ss. 753-767.

Tosun, Cemal, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegem A Yayınları, 3. Baskı, Ankara, 2005.

Tosun, Cemal, Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu Gelişmesi ve Alanına Katkıları, **Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi** 2(1): 293-303,2009, ISSN:1308-0040, s. 293-194, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/417564> (18.03.2023)

Tosun, Cemal, “Türkiye’de Eğitimin Laikleşmesi ve Din Öğretimi”, **Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu**, Türkiye Dinler Tarihi Derneği, Ankara, 2008, ss. 228-287.

Tosun, Cemal, “Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları”, **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı** (İzmir 4-6 Aralık 1998), Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999. ss. 517-525.

Tuna, Korkut, **Yeniden Sosyoloji**, İz Yayıncılık, İstanbul 2013.

Turan, İbrahim, “Yaygın Din Eğitiminde Alevilik Sorunları” **Türkiye’de Din Öğretimi ve Sorunları**, Dem Yayınları, İstanbul, 2018, ss. 413-444,

Turan, İbrahim, “Cumhuriyet Türkiye’sinde Din Eğitimi Politikaları”. **Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi** 19/2 Eylül 2019, ss. 269-290.

Tümer, Günay, Din Maddesi, İslam Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/din#1-genel-olarak-din>, (29. 04. 2023)

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Madde 24. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5#:~:text=Madde%2024%20%E2%80%93%20Herkes%20vicdan%2C,dini%20ayin%20ve%20t%C3%B6renler%20serbesttir.> (20.04.2023)

Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasası, <https://www.anayasa.gen.tr/1961ay.htm> (09.04.2023)

Türkiye’de Eğitim Sorunu, Toplumsal Aktörlerine Göre Eğitim Sorunlarına Bakış, Türk Eğitim Sen, Ankara, 2007.

Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci, Eğitim Reformu Girişimi, (Haz: Aytuğ Şaşmaz, Batuhan Aydagül, Işık Tüzün, İrem Aktaşlı) **İstanbul, Şubat 2011.** https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiyede-Din-ve-Egitim-Son-D%C3%B6nemdeki-Geli%C5%9Fmeler-ve-De%C4%9Fi%C5%9Fim-S%C3%BCreci.pdf, (19.04.2023)

Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul, Şubat 2011. erg.sabanciuniv.edu/www.egitimdehaklar.org, (29.05.2023)

Türk, İbrahim Caner, “Türkiye’de Orta Tahsil” **A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TEAD]** 52, Erzurum, 2014, s. 351-378.

Türkoğlu, Adil, **109 Soruda Eğitim Bilimine Giriş,** Teknofset Matbaacılık, İzmir, 2011.

Türkoğlu, Adil, “Cumhuriyet döneminde İlköğretimin Gelişimi” **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu,** Haz. Alper Parlak, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Ankara, 2010, ss. 77-97.

Uçman, Abdullah, “Encümen- Daniş”, **İslam Ansiklopedisi**
<https://islamansiklopedisi.org.tr/encumen-i-danis>, (02.07.2021)

Ulu, Cafer, **Osmanlıda Alfabe Tartışmaları ve Latin Alfabesinin Kabulü Sürecinde Mustafa Kemal’in Çıktığı Yurt Gezileri: Tekirdağ Örneği**, Yıl 2014, Cilt 33, Sayı 55, ss. 277-302. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjciPChuvbxAhU9gv0HHSbnA4EQFjAGegQIGxAD&url=http%3A%2F%2Fdergiler.ankara.edu.tr%2Fdergiler%2F18%2F1900%2F19970.pdf&usg=AOvVaw2QZSsX80SO1Cokk37WGOIB>, (22.07.202)

Ülgener, Sabri **İktisadi Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası**, Derin Yayınları, no: 76, Toplu Eserler Dizisi 2, İstanbul, 2006.

Ülken, Hilmi Ziya, **Eğitim Felsefesi**, Doğu Batı Yayınları, 3. Baskı, Ankara, 2013.

Ünal, Fatma ve Mehmet Ünal, “Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi”, **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**. 1, (2010) ss. 110-125.

Yanardağ, Ayşe, “Milli Mücadelede Milli Eğitim Sistemi Kurma Tartışmaları ve Tevhid-i Tedrisata Gidiş”, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, ISSN: 1308-6219 Nisan 2018 YIL-10 Sayı 20, ss. 263-280.

Yapıcı, Mehmet, **Etkili Öğretmenlik Stratejileri, Eğitim Psikolojisi**, Editör; İbrahim Yıldırım, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019, ss. 600-652.

“Yapılandırmacılık Nedir”? **Eğitim Sözlüğü**, <https://egitimsozlugu.com/yapilandirmacilik-nedir/> (21.11.2021)

Yaramış, Volkan ve Klevis Kolasi. “Eleştirel Teori, Hegemonya ve Güvenlik”, **Uluslararası İlişkiler Teorileri: Temel Kavramlar**, (Ed. Mehmet Şahin), Kripto yayınları, Ankara, 2014.

Yavuz Kerim, **Günümüzde Din Eğitimi**, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları: 1, Adana 1998.

Yenen, İbrahim, “Ziya Gökalp’i Din Sosyolojisi Açısından Anlamak”, **İslami İlimler Dergisi**, Yıl 12, Cilt, 12, Sayı 1, Bahar 2017, ss. 73-87, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/416934>, (23.10.2021)

Yeni Sabah Gazetesi, 16 Haziran 1948 https://www.gastearsivi.com/gazete/yeni_Sabah/1948-06-16/2, (29.05.2023)

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara 2008.

Yıldırım, Ömer, “Daimicilik Nedir” <https://www.felsefe.gen.tr/daimicilik-prennialism-nedir-ne-demektir/>, (20.11.2021)

Yıldırım, Ömer, “Esasicilik Nedir” <https://www.felsefe.gen.tr/esasicilik-essentialism-nedir-ne-demektir/> (12.04.2023)

Yıldız Hasan “Osmanlı Medreselerini Islah Çabaları Üzerine Bir Değerlendirme”, **VAKANÜVİS- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi/ International Journal of Historical Researches**, Yıl/Vol. 4, Sayı/No. 1, Bahar/Spring 2019 ISSN: 2149-9535. ss. 407-445, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/vakanuviss/issue/44100/513907>, (22.03.2023)

Yılmaz, Zafer, “Aritoteles’in Eğitim Anlayışı” **K.K.E.F.D.**, Yıl, 2004, sayı, 10, ss. 148-159.

Yurtal, Filiz, “Öğrenciyi Tanıma” **Eğitim Psikolojisi**, (Ed. İbrahim Yıldırım) Anı Yayıncılık, Ankara, 2019, ss. 173-196.

Yürük Tuğrul, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları” **Dini Araştırmalar**, Ocak-Haziran 2010, Cilt: 13 Sayı :34 ss. 69-86.

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

Yürük, Tuğrul, “İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”, **Din Eğitimi El Kitabı**, Grafiker Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 2016, ss. 115-141.

Vatan Gazetesi, 22 Şubat, 1948 <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/GAZETE/>, (29.05.2023)

Zengin, Mahmut, “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: XII, Sayı: 22 (2010/2), s. 121-160.

Zengin, Mahmut, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)**, Cilt: XIX, Sayı: 36 (Aralık 2017)

Zengin, Mahmut “Temele Alınan Yaklaşımlar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt 8, No 19, Haziran 2010, ss. 225-258.

Zengin, Mahmut “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları”, **Journal of Sakarya University Faculty of Theology (SAUIFD)**, Volume: XIX, Issue: 36 (December 2017, ss. 113-137.

Zengin, Mahmut, **Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar**, Dem yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2017.

Zengin, Zeki Salih, “Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi”, **Din Eğitimi**, (Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş), Ensar Neşriyat, 7. Baskı, İstanbul, 2017, ss. 23-79

Zümrüt Osman, Avrupa’da Din Öğretimi ve Yeni Açılımlar, **Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2006, Cilt 22, Sayı 22, ss. 9-35.





EKLER

EK 1: Görüşme Formu ve Soruları

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE DKAB DERSİ ÖĞRETİMİNİN İMKAN VE SORUNLARI (Ege Bölgesi Örneği)

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba Efendim,

Sizlere sunulan bu soru formu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretiminin İmkân ve Sorunları” konulu bir doktora çalışmasına veri toplamak için hazırlanmıştır. ‘Hazırlanmış olan bu formdaki sorular, örneklem grubu içinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine yöneltilenektir. Bu bağlamda siz değerli öğretmenlerimizden görüşmeye katılarak desteklerinizi beklemekteyiz. Görüşmede kişisel verilerin korunmasına özen gösterilecektir.

Yapacak olduğunuz katkılardan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunuyorum.

Not: Araştırmada, yarı yapılanmış görüşme tekniği kullanılacağı için, örneklem grubu elemanları ile yapılacak görüşmeler, bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze yapılarak gerçekleştirilecektir.

Nazlı Kozan

D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Din Eğitimi Doktora Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet:

1. Erkek () 2. Kadın ()

2. Mezun Olunan Üniversite:

3. Meslekteki Kıdem:

1. 1-5 () 2. 6-10 () 3. 11- 15 ()
4. 16- 20 () 5. 21- 25 () 6. 26- 30 () 7. 3- 35 ()
8. 36 ve Yukarısı ()

4. Mezuniyeti

1. İlahiyat Fakültesi () 2. Yüksek İslam Enstitüsü ()
3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ()
4. İlahiyat Lisans Tamamlama ()

5. Öğrenim Durumu:

1. Lisans () 2. Yüksek Lisans () 3. Doktora ()

6. İmkanlar:

1. Hangi il, ilçe, köyde görev yapıyorsunuz?
2. Hangi kademede ve türdeki okulda görev yapıyorsunuz?
3. Öğrenci profilinizi kısaca anlatır mısınız?
4. Veli profilinizi kısaca anlatır mısınız?
5. İdare, veli ve öğrencilerin dine yaklaşımları, ekonomik teknolojik vb imkanları konusunda kısaca bilgi verir misiniz?

BİRİNCİ BÖLÜM

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile İlgili Sorular:

1. Okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, örgün din öğretiminin Milli Eğitim sistemindeki önemi ve konumu konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Size göre okullardaki DKAB eğitim ve öğretimi ile ilgili karşılaşılan problemler nelerdir? Bu problemler sizce nereden kaynaklanıyor?
3. Günümüzde toplumsal alanda yer alan din siyaset ilişkisi ve popüler dini kültür ile ilgili tartışmalar DKAB dersi öğretim süreçlerine etki ediyor mu?

4. DKAB dersi ile diğer branş dersleriyle arasında iş birliği yapılıyor mu? Derslerin program ve içeriği diğer derslerle ve öğretmenleri ile iş birliği yapılmasına imkân veriyor mu?
5. 2012 yılından itibaren müfredatta yer alan Temel Dini Bilgiler, Kur'an 'ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayati gibi seçmeli derslerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine olumlu ya da olumsuz etkisi oldu mu?
6. Merkezi sınavlarda DKAB dersinden de soruların yer alıyor olmasını, dersin verimliliği ve öğrencinin derse karşı motivasyonu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

İKİNCİ BÖLÜM

Örgün Din Öğretiminin İçeriği, Konuları ve Öğretim Süreci ile İlgili İmkân ve Sorunlar:

1. Son yıllarda sık sık DKAB ders müfredatının değişmesine şahit oluyoruz bu değişiklikler dersin verimliliğini nasıl etkiliyor?
2. Günümüzde DKAB dersinin müfredatını nasıl değerlendiriyorsunuz? Konuların sınıflara göre dağılımı nasıl? Müfredatın eksiklikleri var mı? Neler?
3. Dersin süresi dersin kazanımları göz önünde bulundurulduğunda yeterli mi? Din öğrenimine konu olan bazı ibadet ve etkinlikleri uygulamalı olarak öğretime konu etme imkânı bulabiliyor musunuz? Uygulamalı derslerin öğrenci üzerindeki etkisi nasıl oluyor?
4. Örgün din öğretiminin fiziki, teknolojik, kaynakları yeterli mi? Ne gibi sorunları var, bize birkaç örnek sunabilir misiniz?
5. Sizce örgün DKAB derinde işlenen konular dinî çoğulculuğu yansıtıyor mu? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Örgün Din Öğretiminin Öğretmeni ile İlgili Sorular:

1. Almış olduğunuz meslek öncesi eğitimi, meslek içi uygulama süreci için yeterli buluyor musunuz?

2. Yeterli ve gerekli Pedagojik Formasyon bilgisi (Genel Öğretim Bilgisi) eğitimi alabildiniz mi? Öğretim süreçlerinde sahip olduğunuz Pedagojik Formasyon eğitimi bilgilerinden yararlanabiliyor musunuz?
3. Nasıl ders işlemeyi tercih ediyorsunuz? Yeni yöntem ve teknikleri takip edip uygulayabiliyor musunuz
4. Gözlemlediğiniz kadarıyla öğretmen arkadaşlarınız dersi ilgi çekici hale getirebiliyorlar mı? Bunun için ne gibi çaba içinde oluyorlar? Ne tür uygulamalar yapıyorlar? Dersin daha verimli hale gelmesi için birtakım arayışlar içinde bulunup bulunmamanın öğretmenlerin meslekî kıdemleri ile ilgisi var mı?
5. Hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyuyor musunuz? Hangi hizmet içi eğitimlere katıldınız? Bu eğitimler beklentinizi karşıladı mı? Hangi konularda hizmet içi eğitimler olmasını isterdiniz?
6. Artan DKAB öğretmeni ihtiyacı ücretli öğretmenler, görevlendirme, hatta farklı branş ve mesleklerden görevliler vasıtasıyla karşılanmaya çalışılıyor. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu durum dersin başarı ve verimliliğini nasıl etkiliyor?

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Örgün Din Öğretiminde Öğrenci ve Velilerle İlgili Sorular:

1. DKAB dersinde öğrencilerin mevcut program kapsamında öğrenme-öğretme sürecine yaklaşımları nasıl? Dersten beklentileri ne ve beklentilerin gerçekleşme düzeyi nedir?
2. Örgün din öğretiminin, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine, birey bilinci ve toplumsal duyarlılık kazanmasında, etkisi nedir? Öğrenci derste öğrendiklerini yaşantısına uygulayabiliyor mu? DKAB dersinde öğrendikleriyle kendisini toplumda ifade edebiliyor mu?
3. Öğrencilerin dini altyapısından, ailesinden öğrendiği, yaşadığı çevredeki popüler din anlayışından ya da Kur'an kursları gibi yaygın eğitim kurumlarından aldıkları eğitimin sınıfta sizin vermekte olduğunuz din öğretimine etkisi var mı? Bu konuda neler söylemek istersiniz?
4. Ailelerin DKAB dersinden beklentileri neler ve beklentilerin gerçekleşme düzeyi nedir?

5. Öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları dini düşünce, dini kültür ve pratiklerin okuldaki DKAB dersine olumlu ya da olumsuz etkisi var mı? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
6. Ege Bölgesinin sosyokültürel yapısı göz önünde bulundurulursa öğrenciler ve ailelerin örgün din öğretimi konusunda bir farklılaşmalarının olduğunu düşünüyor musunuz? Neler? Bu durumun öğretime etkisi nedir?
7. Buradan DKAB öğretmenlerine ne söylemek isterdiniz?

