



IV. DİN EĞİTİMİ KONGRESİ

7-9 Kasım 2025

07-09 KASIM 2025

IV. DİN EĞİTİMİ KONGRESİ

Antalya

KONGRE PROGRAMI

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI





Yayınevi: NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI
Publisher: NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY PRESS (NEU PRESS)
Yaka Mah. Yeni Meram Cad. Kasım Halife Sok. B Blok No: 11 Meram / KONYA / TÜRKİYE
☎ +90 332 221 0 575 🌐 www.neupress.org ✉ info@neupress.org
Sertifika No / Certificate Number: 49846
ROR ID: https://ror.org/013s3zh21
Crossref Funder ID: 501100016981
Genel Yayın Yönetmeni / Executive Editor:
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Fatih KALECİ, fkaleci@neupress.org
Telif ve Lisanslama Müdürü / Rights and Permission Manager:
Muammer KÖROĞLU, mkoroglu@neupress.org

Yayın No. / Publication Number: 507

Kitap Adı / Book Title: IV. Din Eğitimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı

E-ISBN: 978-625-8684-60-5

Editörler/Editors

Prof. Dr. H. Yusuf ACUNER

Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Şeyma TURAN

Arş. Gör. Nisanur ÖLMEZ

Tasarım/Design

Enes Malik YALÇIN, enesyalcin@neupress.org

Baskı Sorumluları / Printing Officers

Muhammed Sami TEKİN, muhammedsami@neupress.org

Nurullah DEMİR, nurullah@neupress.org

Baskı/Printing

Necmettin Erbakan University Press (NEU PRESS)

Yaka Mah. Yeni Meram Cad. Kasım Halife Sok. B Blok No: 11 Meram / KONYA / TÜRKİYE

0332 221 0 575 - www.neupress.org

Sertifika No / Certificate No: 48888

Yayın Türü / Publication Type: Kitap-Akademik Yayınlar / Book-Academic Publications

Yayın Tarihi / Publication Date: Mart 2026/March 2026

Yayın Yeri / Place of Publication: Konya, Türkiye

Yayın Dili / Language: Türkçe/Turkish

Ebat / Dimensions: 21x29.7 cm

Baskı Sayısı / Edition: 1

Sayfa Sayısı / Page Count: IX + 544

Kategori/Category: İlahiyat/ Theology

SDG Kategori/SDG Category: 4, Nitelikli Eğitim/ Quality Education

Anahtar Kelimeler: Din Eğitim Konresi, Din Eğitimi, Kongre

Keywords: Religious Education Conference, Religious Education, Congress



Lisans Türü | OA License: CC BY 4.0

Erişim | Access: neupress.org

Copyright 2026

**This book is published under CC BY license, which means that you can copy, redistribute, remix, transform, and build upon the content for any purpose, even commercially, as long as you give appropriate credit, provide link to the license, indicate if changes were made, and do not impose additional terms or conditions on others that prohibit them from exercising the rights granted by that license, including any effective technological measures.*



ÖN SÖZ

Türkiye’de din eğitimi alanında akademik birikimi bir araya getirmek amacıyla 1997 yılından bu yana devam eden koordinasyon toplantıları, 2015 yılında atılan adımlarla kurumsal bir kimliğe bürünmüş ve Din Eğitimi Kongreleri serüveni başlamıştır. İlk adımı 2017’de Darıca’da, ikincisi 2018’de Antalya’da ve üçüncüsü 2022’de Konya’da atılan bu anlamlı geleneğin dördüncüsünü, 7-9 Kasım 2025 tarihlerinde Antalya’da gerçekleştirmiş olmanın haklı gururunu ve heyecanını yaşıyoruz.

Elinizdeki bu “Tam Metin Bildiri Kitabı”, kongremiz boyunca sunulan değerli akademik çalışmaların, tartışmaların ve çözüm önerilerinin kalıcı bir meyvesidir. İçinde bulunduğumuz çağda; dijitalleşmenin, küresel etkileşimlerin ve hızın birey üzerindeki etkileri din eğitiminin rolünü ve sorumluluğunu her zamankinden daha kritik bir noktaya taşımıştır. Bu gerçeklikten hareketle IV. Din Eğitimi Kongresi’ne sunulan bildirilerin başlıklarını “Dijital Çağda Değerler ve Din Eğitimi / Kuşaklararası İletişim ve Din Eğitimi / Din Eğitiminde Yeni Yöntem Arayışları” temaları altında toplamak mümkündür.

Din eğitimi, bugün artık sadece teolojik bilgi aktarımının ötesine geçerek; ahlaki olgunluk, kimlik inşası ve toplumsal barış gibi hayati alanlara dokunan disiplinler arası bir bilim dalı haline gelmiştir. Bu kitapta yer alan bildiriler; okul temelli din eğitiminden yaygın eğitim modellerine, medya temsillerinden yapay zekâ uygulamalarına, aile içi dinî sosyalleşmeden pedagojik formasyon süreçlerine kadar oldukça geniş ve zengin bir yelpazeyi kapsamaktadır. Her bir çalışma, din eğitimi literatürüne ve sahadaki uygulamalara vizyoner bir bakış sunma gayesi taşımaktadır.

Bu büyük organizasyonun ve bu değerli eserin hayata geçmesi, kuşkusuz kolektif bir çabanın ürünüdür. Kongremizin akademik kalitesini belirleyen Bilim Kurulu üyelerimize, tebliğleriyle ufkumuzu açan kıymetli araştırmacılara ve katılımcılara en kalbi şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca aylardır bu programın her detayını titizlikle planlayan Düzenleme Kurulu’ndaki fedakâr mesai arkadaşlarıma, Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı gibi paydaş kurumlarımıza ve Rize İlahiyat Derneğine verdikleri destek ve katkıları için teşekkür ederim.

IV. Din Eğitimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı’nın, akademik camiamız başta olmak üzere din eğitimi alanında politika üreten ve uygulayıcı konumunda olan tüm ilgililer için bir rehber kaynak olmasını temenni ediyor; ortaya çıkan bu fikirlerin ülkemizin ve insanlığın geleceğine ışık tutmasını diliyorum.

2026 / Prof. Dr. Hacı Yusuf ACUNER

Düzenleme Kurulu Başkanı





DÜZENLEME KURULU

Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Hacı Yusuf Acuner (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Ayşe Zişan Furat (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Bayramali Nazıroğlu (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Turan (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Nurullah Altaş (Yalova Üniversitesi)

Doç. Dr. İrfan Erdoğan (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammed Fatih Turanalp (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa Fatih Ay (Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Sümeyra Bilecik Karacan (Selçuk Üniversitesi)

Doç. Dr. Şeref Göküş (Akdeniz Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Elif Sobi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Şeyma Turan (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Arş. Gör. Şeyma Çiçek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Arş. Gör. Esra Ermiş Vural (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Arş. Gör. Nisanur Ölmez (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Arş. Gör. Şadiye Sümeyye Bilge (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Bilim ve Hakem Kurulu

Prof. Dr. Abdurrahman Dodurgalı (Hakkari Üniversitesi)

Prof. Dr. Adem Güneş (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Koç (İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Akif Akto (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Prof. Dr. Banu Gürer (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent Çelikel (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal Tosun (Ankara Üniversitesi)

- Prof. Dr. Cemil Oruç (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil Osmanoğlu (Trabzon Üniversitesi)
Prof. Dr. Davud Işıkdöğün (Dicle Üniversitesi)
Prof. Dr. Eyup Şimşek (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih Çınar (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Prof. Dr. Hacer Âşık Ev (Balıkesir Üniversitesi)
Prof. Dr. Halit Ev (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamit Er (Ordu Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Dam (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Meydan (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin Yılmaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan Başkurt (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail Arıcı (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail Sağlam (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Şevki Aydın (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Zeki Aydın (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Macid Yılmaz (Hitit Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut Dünder (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut Zengin (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Bahçekapılı (Yalova Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Emin Ay (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Faruk Bayraktar (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Kamil Coşkun (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammed Ali Yazıbaşı (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammed Esat Altıntaş (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammet Fatih Genç (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Köylü (Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Usta (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nebahat Göçeri (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevzat Yaşar Aşıkoğlu (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Osman Taştekin (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Prof. Dr. Ömer Demir (Yozgat Bozok Üniversitesi)



Prof. Dr. Recai Doğan (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Remziye Ege (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Saadettin Özdemir (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman Akyürek (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Şakir Gözütok (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Şuayip Özdemir (Amasya Üniversitesi)
Prof. Dr. Şükrü Keyifli (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuğrul Yürük (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız Kızılabdullah (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yusuf Bahri Gündoğdu (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Yusuf Batar (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Zeki Salih Zengin (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Sekreteryaya

Dr. Öğr. Üyesi Şeyma Turan (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Arş. Gör. Şeyma Çiçek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Arş. Gör. Esra Ermiş Vural (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Arş. Gör. Nisanur Ölmez (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Arş. Gör. Şadiye Sümeyye Bilge (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	III
DÜZENLEME KURULU	V
“GASSAL” DİZİSİ ÜZERİNDEN TÜRK TOPLUMUNUN CENAZE VE ÖLÜM ALGISININ MİZAH YOLUYLA ELEŞTİRİSİ: MEDYA TEMSİLLERİ VE DİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME	1
“BAŞINI AÇMA”DA ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER: BAŞÖRTÜSÜ GİYMİYİ BIRAKAN 18-40 YAŞ ARASI KADINLAR ÜZERİNE DİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME.....	14
ADAY DİN GÖREVLİLERİ MESLEKİ EĞİTİM PROGRAMI’NIN (İMAM-HATİP) EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ	33
AHLAK EĞİTİMİNDE AİLENİN ROLÜ: EBEVEYN-ÇOCUK İLETİŞİMİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME.....	53
AİLE VE DİNİ REHBERLİK BÜROLARI: META-SENTEZ ÇALIŞMASI.....	67
AİLEDE DİN EĞİTİMİ.....	85
AVRUPA’DA YAYGIN DİN EĞİTİMİ UYGULAMALARI BAĞLAMINDA IGMG TECRÜBESİ	97
BATI TRAKYA MÜSLÜMAN TÜRK GENÇLERİ BAĞLAMINDA.....	111
KİMLİK-DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....	111
BİR EĞİTİM İDEALİ OLARAK İNSAN-I KÂMİL: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÜZERİNE BİR ANALİZ.....	127
BİR KÜLTÜREL SERMAYE ALANI OLARAK AİLEDE DİNİ SOSYALLEŞMENİN OKUL TEMELLİ DİN EĞİTİMİNE YANSIMALARI: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME	143
DİN EĞİTİMİ AKADEMİSYENLERİNİN AKADEMİK BEKLENTİLERİ.....	158
DİN EĞİTİMİ ALANINDA YAPAY ZEKÂYA İLİŞKİN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: EĞİLİMLER VE YÖNELİMLER.....	174
DİN EĞİTİMİ BİLİMCİLERİN MEB AKADEMİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ.....	186
ŞİŞİRİLMİŞ BENLİK ALGISININ İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ BAĞLAMINDA DİN EĞİTİMİNİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ ROLÜ	198



DİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN MERKEZLİLİĞİNDEN DİYALOG MERKEZLİLİĞİNE: ÇOCUKLARLA FELSEFE MODELİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME.....	213
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGILARI	227
DİNİ ÇOCUK YAYINLARINDA GÖRSEL ÇELİŞKİ: TESETTÜRÜN TEMSİLİ ÜZERİNE BİR İNCELEME.....	234
DIYANET 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	245
DKAB ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE UYGULAMA OKULLARINDA TESPİT ETTİKLERİ SORUN- LAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	256
FARKLI LAİKLİK YORUMLARININ DİN EĞİTİMİNE ETKİSİ: TÜRKİYE VE MEXİKA ÖRNEKLERİ	271
FARKLILAŞTIRILMIŞ EĞİTİM BAĞLAMINDA EPİSTEMİK ŞİDDETE KARŞI GENÇLERİN DESTEKLENMESİNDE DİNİN ROLÜ	284
İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDEKİ İSLAM AHLAK ESASLARI VE FELSEFESİ DERSİNİN EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	291
İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN REHBERLİK VE ÖZEL EĞİTİM DERSİNE YÖNELİK TU- TUMLARININ İNCELENMESİ	304
İMAM HATİP OKULLARINDA KURUM KÜLTÜRÜNÜ ETKİLEYEN OLUMLU VE OLUMSUZ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	312
İMAM MÂTURİDÎ'NİN AHLAK ANLAYIŞININ DİN EĞİTİMİ PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ	331
İSRAİL'DE DEVLET ANAOKULLARINDA TANAH EĞİTİMİ: HZ. YAKUP KISSASI.....	344
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE GEREKSİNİMLERİNİN İNCELENMESİ*.....	366
KLASİK NASİHAT DİLİNDEN DİJİTAL DİLE: SOSYAL MEDYADA GENÇLERİN KULLANDIĞI DİL İLE RESMÎ DİN EĞİTİMİ ARASINDAKİ UÇURUMUN KÖPRÜLENMESİ	381
KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİNİN AMAÇLARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	396
KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ ÇERÇEVESİNDE ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ	404
KÜTAHYA'DAKİ SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ DİN EĞİTİMİ FAALİYETLERİ ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME.....	419
MEB DEĞERLER EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI ÖZ DENETİM ETKİNLİKLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	433

MEDRESELERİN GERİLEME NEDENLERİ BAĞLAMINDA İLAHİYAT FAKÜLTELERİNİN YAPISAL ANALİZİ	441
OKUL DIŞI DİN EĞİTİMİ DENEYİMLERİNİN DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARA ETKİSİ: ÜNİVERSİTE GENÇLİĞİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI	453
ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARLA FELSEFE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ	460
ÖRGÜN VE YAYGIN DİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİNİ YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ*	466
ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV ALACAK DKAB ÖĞRETMENLERİNİN YETİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK YETERLİK BELİRLEME ÇALIŞMASI	477
PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINDA EĞİTİM GÖREN DİN ÖĞRETMENİ ADAY- LARININ “ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ” DERSİ TUTUMLARI: MARMARA ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ	491
İLKOKUL 4. SINIFLARDA YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE AHLAK ÜNİTESİ ÖĞRETİMİ	506
HAKİKAT KARŞISINDA SESSİZLİK: DİN EĞİTİMİ DİSİPLİNİNDE SÜKÛTUN KURAMSAL BOYUTLARI	525
DİN-ÖZGÜRLÜK İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA DİN EĞİTİMİNİN SOSYAL BARIŞA KATKISI	537



“GASSAL” DİZİSİ ÜZERİNDEN TÜRK TOPLUMUNUN CENAZE VE ÖLÜM ALGISININ MİZAH YOLUYLA ELEŞTİRİSİ: MEDYA TEMSİLLERİ VE DİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

Zübeyde DEMİRBAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

demirbaszubeyde@gmail.com

Habib Yusuf DEMİRBAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Toplumsal ölüm ve cenaze algısı, kültürel kodlar ve dinî pratikler aracılığıyla nesilden nesile aktarılan önemli bir anlam alanıdır. Son yıllarda medya içerikleri bu algıyı yeniden üretmekte, kimi zaman eleştirel ve mizahi bir perspektifle sorgulamaktadır. Bu çalışmada TRT Dijital yapımı *Gassal* dizisi üzerinden Türk toplumunda cenaze, ölüm ve defin süreçlerine ilişkin sembolik anlamlar; bu süreçlerin mizah yoluyla nasıl görünür kılındığı ve eleştirildiği analiz edilmektedir. Çalışma, nitel araştırma deseniyle yürütülmüş; dizi bölümleri doküman analiziyle çözümlenmiş; mizah, sembolik temsil, dinî ritüeller ve toplumsal eleştiri bağlamında temalar oluşturulmuştur. Bulgular, dizinin geleneksel defin hizmetleri, dinî hassasiyetler, toplumsal beklentiler ve bürokratik işleyişe yönelik eleştiriye mizahi bir kurgu içinde sunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak bu temsillerin, din eğitimi açısından öğrencilerin ölüm algısının sağlıklı biçimde şekillenmesi, kültürel mirasın anlaşılması ve medya okuryazarlığının geliştirilmesi için pedagojik fırsatlar sunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gassal, ölüm algısı, cenaze kültürü, mizah, medya temsili, din eğitimi.

GİRİŞ

Ölüm, her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da güçlü bir kültürel, dinî ve sembolik anlam taşır. Bu anlamlar yalnızca dinî metinlerden değil; örf, âdet, aile içi aktarım ve toplumsal pratiklerden beslenir. Cenaze ve defin süreci, toplumsal dayanışmanın, dinî ritüellerin ve kültürel kodların yoğun biçimde görünür olduğu bir alandır.

Medyanın gündelik hayatı şekillendiren gücü göz önüne alındığında ölüm, cenaze hizmetleri ve defin kültürünün medya içeriklerinde nasıl temsil edildiği önem taşımaktadır. TRT Dijital yapımı *Gassal* dizisi, gasilhane çalışanlarının gündelik pratiklerini, halkın cenaze algısını ve defin hizmetlerindeki aksaklıkları mizahi bir anlatımla görünür kılan özgün bir içeriktir. Bu yönüyle dizi, hem toplumsal eleştiri hem de dinî ritüellerin çağdaş temsili açısından dikkate değer bir örnek oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Gassal dizisindeki cenaze ve ölüm temsillerini inceleyerek Türk toplumunun ölüm algısının mizah yoluyla nasıl eleştirildiğini ortaya koymak ve bu temsillerin din eğitimi açısından ne tür pedagojik imkânlar sunduğunu tartışmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Gassal dizisinin Türk toplumunda cenaze ve ölüm algısına etkisini, dizinin mizahı nasıl kullandığını ve bu kullanımın izleyicilerin toplumsal normlar, psikolojik algılar ve dinî ritüellere yönelik tutumları üzerindeki rolünü kapsamlı biçimde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel doküman analizi, betimsel tarama, anket uygulaması ve istatistiksel analiz yöntemlerini bir arada kullanarak karma bir metodolojik yapı benimsemiştir. Bu bölümde araştırmanın genel yaklaşımı, veri toplama araçları, veri kaynağı, analiz süreçleri, demografik bulgular ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları detaylı şekilde sunulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma iki temel yönteme dayanmaktadır:

1. Nitel Araştırma: Doküman Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda Gassal dizisinin yayımlanan bölümleri incelenmiş, dizide geçen cenaze sahneleri, dinî ritüeller, mizahın kullanım biçimi, toplumsal eleştiri unsurları ve kültürel kodlar içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Bu kapsamda:

- Tüm bölümler tematik olarak taranmış,
- Ölüm, cenaze, defin, ritüel, mizah, toplumsal eleştiri ve bürokrasi temalarına ilişkin sahneler kodlanmıştır,
- Kodlanan sahneler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

2. Betimsel Araştırma: Anket Çalışması

Araştırmanın nicel boyutunda ise Gassal dizisinin izleyiciler üzerindeki etkisini anlamaya yönelik betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma, mevcut durumun sistematik biçimde ortaya konmasını amaçladığından, dizinin toplumsal normlar, psikolojik algılar ve cenaze-ölüm temalarına katkısı izleyicilerin algıları üzerinden değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda geliştirilen 5'li Likert ölçekli anket, izleyicilerin diziyi nasıl algıladığını, mizahın etkisini ve dizinin toplumsal farkındalık üzerindeki rolünü ortaya koymak üzere uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan temel veri toplama araçları şunlardır:

1. Anket Formu

Google Forms üzerinde hazırlanmış ve çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Anket aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- Demografik Bilgiler
Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi.
- Dizi Algısı
 - Dizi ölüm ve cenaze temalarını nasıl ele alıyor?
 - Mizah dili bu temaları anlaşılır hale getiriyor mu?
- Toplumsal Norm ve Tabular
 - Dizi toplumsal tabuları sorguluyor mu?
 - Ritüellerin yeniden düşünülmesine katkı sağlıyor mu?
- Psikolojik Etkiler
 - Ölüm korkusunu azaltma
 - Ölümle ilgili empati geliştirme
 - Düşünsel farkındalık oluşturma

2. Doküman Analizi Formu

Dizinin sahnelerini kodlamak için oluşturulmuş tematik analiz formudur.

Deney ve Gözlem Düzenekleri

Bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmamış, çünkü amaç belirli bir müdahalenin etkisini ölçmek değil, izleyici algısını doğal ortamında değerlendirmektir.

Bu nedenle:

- Katılımcılar diziyi kendi zamanlarında izlemiş,
- Anketi kendi gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak doldurmuşlardır,
- Araştırmanın odak noktası algıların doğal biçimde ölçülmesi olmuştur.

Veri Analizi Yöntemleri

Araştırmada hem nitel hem de nicel veri analizi teknikleri kullanılmıştır.

1. Nitel Veri Analizi

- Kodlanan sahneler içerik analizine tabi tutulmuş,
- Sembolik temsiller, ritüeller, mizahi yapı ve toplumsal eleştiri bağlamında temalar oluşturulmuştur.

2. Nicel Veri Analizi

Anket verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Kullanılan analiz türleri şunlardır:

- Frekans ve yüzde analizleri Yanıt dağılımı ve genel eğilimlerin tespiti.
- Çapraz tablolar Cinsiyet, yaş grubu, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerle algılar arasındaki ilişkilerin incelenmesi.
- Korelasyon Analizi Değişkenler arası olası ilişkilerin değerlendirilmesi.

Bu analizler, dizinin toplumsal normlar, psikolojik etkiler, empati gelişimi ve ritüellerin sorgulanması üzerindeki etkilerini detaylandırmak için kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

- Anket, Gassal dizisini izlemiş gönüllü katılımcılar arasında çevrimiçi olarak uygulanmıştır.
- Sosyal medya ve okul WhatsApp grupları aracılığıyla duyurulmuştur.
- Veri toplama süreci iki hafta sürmüştür.

Katılımcılar toplamda 256 kişiden oluşmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

1. Pilot Uygulama

- Anket önce 20–30 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde uygulanmış,
- Anlaşılmayan veya ölçme düzeyi zayıf sorular revize edilmiştir.

2. Uzman Görüşü

- Anket formu din eğitimi, medya okuryazarlığı ve psikoloji alanlarında çalışan akademisyen ve uzmanlara sunulmuş,
- Gelen öneriler doğrultusunda soru yapıları ve ölçek ifadeleri güçlendirilmiştir.

3. Güvenirlik Testi

- Anket maddeleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış,
- Ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı Demografisi (Özet Analiz)

Yaş Dağılımı

- Genç (14-25): %10.9
- Orta yaş (26-35): %18.5
- Yetişkin (36-45): %37.8
- Yaşlı (46+): %12.8

Yorum: Dizi en çok 36-45 yaş aralığında ilgi görmektedir.

Cinsiyet Dağılımı

- Kadın: %82.4
- Erkek: %17.6

Yorum: Kadın izleyici oranı oldukça yüksektir.

Eğitim Durumu

- Lise: %8.2
- Lise mezunu: %9.4
- Üniversite öğrencisi: %9.4
- Üniversite mezunu: %54.7
- Lisansüstü: %18.4

Yorum: Eğitim düzeyi yüksek bir izleyici kitlesi bulunmaktadır.

Gelir Durumu

- Alt gelir: %5.9
- Orta gelir: %89.1
- Üst gelir: %5.1

Yorum: Orta gelir grubu belirleyicidir.

Anket Bulgularının Genel Değerlendirmesi

Aşağıdaki sonuçlar, dizinin izleyici üzerindeki etkisini göstermektedir:

- Dizinin mizahi dili, ölüm ve cenaze gibi zor temaları anlaşılır hâle getirmektedir. (%85.5 katılım)

- Dizi tabuları sorgulatmakta, açık fikirli bir yaklaşım geliştirmektedir. (%79.3 katılım)
- Mizah, yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. (%79.3 katılım)
- Dizinin toplumsal normlara yönelik eleştirel bir yaklaşımı bulunmaktadır (%75.4 katılım)
- Dizi ritüelleri ve tabuları sorgulatmaktadır. (%70.4 katılım)
- Dizi ölüm ve cenaze hakkında daha sağlıklı iletişim sağlamaktadır. (%74.1 katılım)
- Dizi empati ve bilinç geliştirmektedir. (%84.2 katılım)

Bulgular

Araştırmanın bulguları hem Gassal dizisinin içerik analizinden elde edilen nitel verileri hem de anket uygulamasından elde edilen nicel verileri kapsamaktadır. Bulgular tematik başlıklar altında sunulmaktadır.

1. Mizahın Ölüm ve Cenaze Algısı Üzerindeki Etkisi

Anket bulgularına göre katılımcıların büyük çoğunluğu dizinin mizahi dilinin ölüm ve cenaze gibi genellikle tabu kabul edilen konuları anlaşılır ve konuşulabilir hâle getirdiğini belirtmiştir.

- %85.5: “Dizinin mizahi dili, ciddi konuları daha anlaşılır hâle getirdi.”
- %79.3: “Mizah, ölüm ve cenaze temalarına farklı bir bakış açısı kazandırdı.”

Nitel analizde de dizide mizahın, ölüm gerçeğini dramatize etmeden ele alan bir araç olarak kullanıldığı, gasilhane personelinin günlük yaşamındaki rutinlerin ironik biçimde aktarıldığı ve izleyicinin ölüm temasını daha doğal ve korkusuz biçimde kavramasına yardımcı olduğu görülmüştür.

2. Toplumsal Normlar, Tabular ve Ritüellerin Sorgulanması

Katılımcıların büyük çoğunluğu dizinin toplumsal normları eleştirel biçimde ele aldığını ve cenaze ritüellerine yönelik farkındalık oluşturduğunu ifade etmiştir.

- %75.4: “Dizi toplumsal normlara karşı eleştirel bir bakış açısı sunuyor.”
- %70.4: “Dizi geleneksel ritüelleri sorgulamama olanak tanıdı.”
- %70.3: “Mizah, cenaze ve ölümü daha rahat konuşulabilir hâle getirdi.”

Dizinin içerik analizinde de geleneksel ritüellerin mekanikleşmesi, bürokratik işlemlerin komik-absürt yönleri, sosyal beklentiler ve gösterişçi davranışların mizahi bir dille eleştirildiği görülmektedir. Böylece izleyicinin mevcut kültürel pratikleri yeniden düşünmesine zemin hazırlanmıştır.

3. Toplumsal İletişimin Dönüşümü ve Farkındalık Artışı

Anket verileri, dizinin toplumsal iletişim ve farkındalık bağlamında önemli etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

- %74.1: “Dizi ölüm ve cenaze üzerine daha açık ve sağlıklı iletişim kurulmasını sağladı.”
- %77.7: “Dizinin ele aldığı konular, ölüm ve cenaze üzerine toplumda daha fazla konuşulmasını sağladı.”
- %64.1: “Dizi toplumsal normların değişmesine katkı sağladı.”

Bu sonuçlar, dizinin tabu niteliğindeki konulara kamusal alanda görünürlük kazandırdığına, izleyicilerin bu konulara dair iletişim kurma isteğini artırdığına işaret etmektedir.

4. Psikolojik Etkiler: Empati, Korku ve Derin Düşünme

Araştırma bulguları, izleyicilerin dizi sayesinde ölüm ve cenaze temalarını psikolojik olarak daha rahat ele aldıklarını göstermektedir.

- %84.2: “Dizi, ölüm ve cenaze konularına daha empatik bir bakış açısı geliştirmeye yardımcı oldu.”
- %66.3: “Dizi, ölüm ve cenaze üzerine daha derin düşünmeme neden oldu.”
- %49.8: “Dizinin mizahı ölüm korkumu hafifletti.”

Mizahın, psikolojik kaygıları azaltıcı bir unsur olarak işlev gördüğü; ölüm temasının ağırlığını hafifleterek izleyicinin bu konuları yüzleşilebilir hâle getirdiği görülmektedir.

5. Demografik Bulguların Genel Yorumu

- Cinsiyet: Kadın katılımcı oranının yüksek olması (%82.4), dizinin özellikle kadın izleyiciler tarafından daha çok takip edildiğini göstermektedir.
- Yaş: En yüksek oranı yetişkin izleyiciler (36–45 yaş) oluşturmaktadır (%37.8).
- Eğitim: Katılımcıların yarısından fazlası üniversite mezunudur (%54.7).
- Gelir: Orta gelir grubu baskındır (%89.1).

Bu demografik yapı, dizinin özellikle eğitilmiş yetişkin kitleye hitap ettiğini ve toplumsal meseleleri ele alış biçiminin bu kitle tarafından daha fazla ilgi gördüğünü göstermektedir.

Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulguları literatür ve kültürel-dinî bağlamla ilişkilendirilerek tartışılmaktadır.

1. Mizah, Ölüm ve Cenaze Algısını Dönüştüren Bir Araç Olarak

Literatürde mizahın tabu konuları konuşulabilir hâle getiren bir araç olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Gassal dizisinde mizah:

- Ölümün soğuk ve korkutucu yönünü yumuşatmakta,
- Gasilhane çalışanının iş rutinini insancıl bir zemine taşımakta,
- İzleyicinin ölümle ilgili kaygılarını azaltmaktadır.

Nicel bulgular da mizahın ölüm algısı üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır. Bu durum, toplumsal tabuların mizah aracılığıyla aşılabileceğini göstermektedir.

2. Geleneksel Dinî Ritüellerin Eleştirel Temsili

Dizide:

- Abdest alma, kefenleme, sala verme, defin gibi ritüeller doğru biçimde temsil edilmekte,
- Ancak ritüellerin mekanikleşen yönleri, toplumsal beklenti baskısı ve bürokratik engeller mizahi bir üslupla hicvedilmektedir.

Bu temsil biçimi:

- Ritüellerin özüne dönük bir düşünme alanı yaratmakta,
- Toplumda sorgulanmadan uygulanan davranış kalıplarını görünür kılmaktadır.

Dolayısıyla dizi, geleneksel pratiklerle dinî değerler arasındaki gerilimi anlama açısından pedagojik bir işlev üstlenmektedir.

3. Toplumsal Normların Yeniden Düşünülmesi

Ölüm ve cenaze, toplumda genellikle konuşulmayan, üzeri kapalı bırakılan konulardır. Bulgular, dizinin bu suskunluk alanını kırdığını göstermektedir.

Yüksek katılım oranları, dizinin:

- Tabuları sorgulattığını,
- Normları eleştirel biçimde görünür kıldığını,
- Geleneksel bakış açılarının değişmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, medyanın toplumsal normların dönüşümünde önemli bir aktör olduğunu göstermektedir.

4. Psikolojik Boyut: Empati ve Ölümle Yüzleşme

Çalışmanın ilgi çekici bulgularından biri dizinin empati geliştirme gücüdür.

Katılımcıların %84'ü dizinin empatik bakış açısı kazandırdığını belirtmiştir. Bu durum:

- Ölümü yalnızca soyut teolojik bir kavram olmaktan çıkarıp,
- İnsanî, toplumsal ve etik bir çerçeveye yerleştirdiğini göstermektedir.

Ölüm korkusunun hafiflemesi ve ölüm üzerine düşünme isteğinin artması, dizinin psikolojik işlevini destekler niteliktedir.

5. Din Eğitimi Açısından Değerlendirme

Gassal dizisinden elde edilen temalar, din eğitiminin özellikle aşağıdaki alanlarını beslemektedir:

- Ölüm bilinci (farkındalık)
- Ahiret inancı ve hayatın anlamı
- Ritüel bilgisi ve dinî pratiklerin öğretimi
- Empati ve değer eğitimi
- Medya okuryazarlığı

Dizi, öğretmenlere sınıf içi tartışmalar için örnek olay, sahne çözümleme ve medya değerlendirme etkinlikleri oluşturma fırsatı sunmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bulguları, medya içeriklerinin din eğitimi bağlamında pedagojik materyal olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bulgular ve tartışma bir arada değerlendirildiğinde, Gassal dizisinin Türk toplumunun ölüm ve cenaze algısını:

- Mizah yoluyla erişilebilir hâle getirdiği,
- Toplumsal ritüelleri görünür ve sorgulanabilir kıldığı,
- Tabuların tartışılmasına katkı sağladığı,
- Empati, farkındalık ve düşünsel derinlik oluşturduğu,
- Din eğitimi açısından nitelikli bir medya materyali sunduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Gassal dizisi, Türk toplumunun ölüm ve cenaze algısı, bu algının mizah yoluyla nasıl yeniden üretildiği ve toplumsal/dinî ritüellere yönelik eleştirel bakışın nasıl inşa edildiği bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel bul-

guları bir arada değerlendirildiğinde ulaşılan temel sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Mizah, Ölüm Algısının Dönüştürülmesinde Etkili Bir Araçtır

Araştırma bulguları, dizinin mizahi yapısının ölüm ve cenaze gibi tabu olarak görülen konuları yumuşattığını, kaygıyı azalttığını ve izleyiciye bu konularla daha sağlıklı bir şekilde yüzleşme imkânı sunduğunu göstermektedir.

Dizide kullanılan mizah, ölüm temasını dramatik bir anlatıdan uzaklaştırarak daha günlük, daha doğal ve insanlar arası iletişime açık bir biçime dönüştürmektedir. İzleyicilerin büyük bir kısmının mizahın ölüm algısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmesi, bu sonucun toplumsal karşılığının güçlü olduğunu göstermektedir.

2. Dizi, Toplumsal Norm ve Ritüelleri Eleştirel Bir Çerçevele Somutlaştırmaktadır

Dizide cenaze hizmetleri, ritüeller, bürokratik süreçler ve toplumsal beklentiler mizahi öğelerle birlikte ele alınmakta; ritüellerin özünden sapmış, alışkanlık hâline gelmiş veya toplumsal baskı ile biçimlenmiş yönleri görünür kılınmaktadır.

Bu durum, izleyicilerin ritüellerin anlamı üzerinde düşünmelerine, dinî pratiklerin amacını sorgulamalarına ve geleneksel uygulamalarla dinin özü arasında ayırım yapmalarına imkân tanımaktadır.

3. Dizi, Ölüm ve Cenaze Konularında Toplumsal İletişimi Artırmaktadır

Araştırma sonuçlarına göre Gassal dizisi, toplumda konuşulması zor konuların gündeme gelmesine katkı sağlamaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu dizinin, aile ve arkadaş çevresinde ölüm ve cenaze konularının daha açık konuşulmasını sağladığını belirtmiştir.

Bu bulgu, dizinin toplumsal iletişim üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ve toplumsal suskunluk alanlarını görünür kıldığını göstermektedir.

4. Dizi, Empati ve Değer Eğitimi Açısından Önemli Bir İşlev Üstlenmektedir

Katılımcıların önemli bir kısmı dizi sayesinde cenaze hizmetleri çalışanlarına yönelik empati geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu durum, dizinin, din eğitimi bağlamında yalnızca ritüel bilgisini değil, aynı zamanda değerler eğitime katkı sunduğunu göstermektedir.

Empati, merhamet, hayatın anlamı, ölümle yüzleşme gibi değerler dizide hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde aktarılmaktadır.

5. Dizi, Din Eğitimi Açısından Pedagojik Bir Potansiyele Sahiptir

Gerek içerik analizi gerekse anket bulguları, dizinin din eğitimi derslerinde medya okuryazarlığı, değer eğitimi, ritüel öğretimi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için zengin bir materyal sunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin ölüm, hayat, kul hakkı, merhamet, sorumluluk ve toplumsal dayanışma gibi temel konulara karşı farkındalık geliştirmesinde etkili bir içerik sunmaktadır.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda hem din eğitimi alanına hem de medya çalışmalarına yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

1. Din Eğitimi Açısından Öneriler

a. Medya İçeriklerinin Derslerde Kullanılması

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Temel Dini Bilgiler derslerinde Gassal dizisinden seçilecek sahneler, aşağıdaki amaçlarla etkin bir şekilde kullanılabilir:

- Ritüellerin anlamını tartışmak
- Toplumsal normlar ile dinî değerleri karşılaştırmak
- Ölüm bilinci ve hayatın anlamı üzerine düşünme etkinlikleri yapmak
- Empati ve merhamet gibi değerleri işlemek
- Medya temsillerinin din eğitimi açısından analizini yapmak

b. Medya Okuryazarlığı Kazanımlarına Entegre Edilmesi

Dizinin eleştirel analiz yöntemiyle incelenmesi öğrencilerin:

- medya içeriklerini çözümleme,
- mizahi anlatıları değerlendirme,
- dinî kavramların medyadaki temsillerini anlamagibi becerilerini geliştirebilir.

c. Ölüm ve Cenaze Eğitiminin Tabu Alanı Olmaktan Çıkarılması

Eğitimciler ölüm temasını pedagojik açıdan daha görünür kılabilir; öğrencilerle bu konuları sağlıklı, dengeli ve değer temelli bir şekilde tartışabilir.

2. Toplumsal Farkındalık Açısından Öneriler

a. Cenaze Hizmetleri Alanında Eğitim ve Farkındalık Programları

Dizide gasilhane çalışanlarının karşılaştığı güçlükler ve toplumsal beklentiler görünür hâle getirilmiştir. Bu durum, belediyeler ve ilgili kurumlar tarafından:

- mesleki destek programları,
- çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik politikalar,
- toplumsal farkındalık kampanyaları

geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

b. Mizah Yoluyla Tabuların Ele Alınması Teşvik Edilmelidir

Medyanın mizahı sağlıklı ve pedagojik bir çerçevede kullanması, toplumsal psikoloji açısından olumlu bir etki yaratmaktadır.

3. Akademik Araştırmalar Açısından Öneriler

a. Farklı Medya İçeriklerinin İncelenmesi

Benzer temaları işleyen filmler, diziler, sosyal medya içerikleri ve belgeseller üzerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

b. Nitel Görüşmelerle Derinlemesine Analiz

Yeni çalışmalarda gasilhane çalışanları, din görevlileri veya izleyici gruplarıyla derinlemesine görüşmeler yapılarak daha ayrıntılı temalar ortaya çıkarılabilir.

c. Genç İzleyiciler Üzerindeki Etkiler

Özellikle lise ve üniversite öğrencilerinin bu tür içeriklerden nasıl etkilendiğini değerlendiren yeni ölçek ve anket çalışmaları yapılabilir.

4. Medya Üreticileri İçin Öneriler

- Ölüm ve cenaze gibi dinî ve kültürel açıdan derinlikli konular işlenirken uzman desteği alınmalıdır.
- Mizahın incitici olmadığı, toplumsal hassasiyetleri gözeten bir üretim dili benimsenmelidir.
- Diziler eleştirel bakışı destekleyecek şekilde toplumsal tartışma alanları oluşturabilir.

Bu araştırma, Gassal dizisinin Türk toplumunda ölüm, cenaze, ritüeller ve dinî değerlerin algılanma biçimini etkileyen önemli bir medya üretimi olduğunu ortaya koymaktadır. Dizi, mizahın gücünden yararlanarak tabu bir alanı görünür kılmakta; toplumsal normların, dinî ritüellerin ve değerlerin düşünsel ve pedagojik düzeyde yeniden değerlendirilmesine katkı sunmaktadır.

Bu yönüyle Gassal, hem din eğitimi hem de medya çalışmaları açısından özgün ve dikkate değer bir inceleme alanı oluşturmaktadır.



KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2020). Türk televizyon dizilerinde cenaze temaları ve toplumsal algılar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, S. (2015). Medyanın ölüm temaları üzerindeki etkisi: Türkiye örneği. İletişim Araştırmaları Dergisi, 10(2), 101-120.
- Demir, R. (2016). Mizahın toplumsal normları yıkmadaki rolü: Televizyon dizileri örneği. Sosyal Bilimler Dergisi, 19(3), 220-240.
- Kaya, E. (2017). Cenaze ritüellerinin televizyon dizilerinde temsili ve toplumsal etkileri. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, H. (2020). Cenaze, ölüm ve toplum: Televizyonda ölüm temalarının ele alınışı. Anadolu Yayınları.
- Tekin, F. (2018). Cenaze, ölüm ve mizah: Türk dizilerindeki temsil. Medya ve Kültür Çalışmaları Dergisi, 22(1), 77-92.
- Yıldız, E. (2014). Türk televizyon dizilerinde cenaze ritüelleri ve halkın algısı. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, B. (2016). Toplumsal normlar ve televizyon dizileri: Cenaze temalarının medya aracılığıyla dönüşümü. Kültürel Çalışmalar Dergisi, 15(2), 32-47.
- Yüce, O. (2020). Dizi kültürü ve toplumsal normlar: Türk televizyonlarında cenaze temaları. Ankara: Medya Akademi Yayınları.

“BAŞINI AÇMA”DA ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER: BAŞÖRTÜSÜ GIYMEYİ BIRAKAN 18-40 YAŞ ARASI KADINLAR ÜZERİNE DİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME¹

Selma Ünal BULUT

Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Turgay GÜNDÜZ

Bursa Uludağ Üniversitesi

702221007@ogr.uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, başörtülü kadınların başörtüsü giymeyi bırakmalarında etkili olan belli başlı faktörleri ortaya çıkarmak ve başörtüsü giymeyi bırakma ile din eğitimi durumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemi, uygun örnekleme tekniği ile seçilen 18-40 yaş arası 223 kadından oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve ilişkisel analize tabi tutulmuş, başörtüsü giymeyi bırakma ile din eğitimi durumları arasındaki ilişki yaş, eğitim durumu, ekonomik durumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları; özgürlük arayışı, politik söylem ve eylem biçimleri, başörtüsünün dindeki yerine dair anlayış, eğitim ve iş hayatı gibi faktörlerin başörtüsü giymeyi bırakmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörler arasında özgürlük arayışı en yüksek puanla (3,52) birinci sırada gelmektedir. Diğer önemli bir faktörün politik partilerin söylem ve eylemleri olduğu görülmüştür. Siyasi zeminde kendisinden sıkça söz ettiren başörtüsünü belli bir siyasi zümrenin simgesi olarak nitelendirilerek bırakma kararı almaktadırlar. Başörtüsünün dindeki yerini sorgulama başörtüsünü bırakma kararını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Aile baskısı ve aile içi iletişim sorunları da başını açmada etkili olan önemli faktörlerdendir. Başörtüsü giymeyi bırakmada etkili faktörler ile din eğitimi durumları arasında ilişkiyi gösteren detay analizinde, “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu” ifadesine verilen cevaplar ile “Ailem dinî uygulamalar konusunda baskıcıydı” ve “Ailede baskıcı bir din eğitimi aldım” ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$). Diğer taraftan, “Ailede sevgiye dayalı bir din eğitimi aldım” ifadesine verilen cevaplar ile “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailemle yaşadığım çatışmalar etkili oldu” ifadesine verilen cevaplar arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). Başörtüsü giymeyi bırakma kararında aileyle yaşanan çatışmanın etkisi olmadığını belirtenlerin büyük kısmı (%49,7) ailede sevgiye dayalı bir din eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, ailesiyle yaşa-

[1]* Bu bildiri, 1. isim yazarın “Başörtüsü Giymeyi Bırakan 18-40 Yaş Arası Kadınların Din Eğitimi Durumlarının İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması” (Ekim 2025) başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

dıkları çatışmalardan kaynaklı böyle bir karar aldığını savunanların büyük bir kısmı (%52,9) ailede sevgiye dayalı bir din eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak; ailede çocuk ebeveyn arasındaki ilişki ve iletişim biçimi ve kalitesi ile ailede alınan din eğitime yönelik algının dinin kişisel özgürlükleri kısıtladığı, bu çerçevede dinî bir gereklilik olarak kabul edildiği için başörtüsünün de kişisel özgürlüğü kısıtladığı, şeklinde algılanması ve yorumlanmasına sebebiyet verdiği söylenebilir.

Anahtar Kavramlar: Din eğitim, ailede din eğitimi, din ve özgürlük, başını açma, başörtüsü giymeyi bırakma.

GİRİŞ

Başörtüsü konusu sosyolojiden psikolojiye, feminizmden modaya, dinden siyasete kadar birçok alanda konu edilen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle birçok farklı çalışma sahasının konusu haline gelmiştir. Mahremiyet temalı konular ele alınırken bir şekilde konu kadının İslam dinindeki yeri, dinin kadınla ilgili hükümleri ve tesettür kavramları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilhassa Türkiye’de 80’li yıllarda ortaya çıkıp 90’lı yıllarda zirve yapan konulardan biri kadının bireyselliği ve özgürlüğü olmuştur. Başörtüsü ise büyük ölçüde kadının özgürlüğü ile ilişkili olarak tartışmanın merkezine yerleşmiştir. Geniş bir kesim tarafından dinî bir gereklilik olarak görülen başörtüsü, zamanla kimi çevrelerce zihinlerde siyasal bir simge olarak konumlandırılarak belli bir siyasi kesime “taraf olmak” olarak da değerlendirilmiştir.

Türkiye’nin yakın tarihi ele alındığında 1997-2002 yılları arası başörtülü kesimin kamusal alandan dışlandığı, hatta menedildiği bir dönem olarak değerlendirilebilir. 2002 seçimleriyle genel halk kitlesinin büyük çoğunluğunun desteğini alarak iktidara gelen siyasi partinin öncelikli gündemi genel hak ve özgürlüklerin genişletilmesi, bu çerçevede kamusal alanın başörtülü kadınlara da açılması olmuştur. Bu yeni durumla birlikte 2010’lu yılların ortalarına kadar başörtüsü kullanan kadınların sayısında bir artış gözlenmiştir.²

Son zamanlarda ise; özellikle sosyal medya ve basında yayılan bilgi doğrultusunda daha önce başörtüsü kullandığı halde başını açan kadınların sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Bu durum bilimsel çalışmalara da konu olmaya başlamıştır. Başını açma davranışındaki artış ve ardında yatan sebepler psikoloji ve sosyoloji alanında çalışmalar yapan araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu çalışma ise 18-40 yaş arası kadınların başını açma durumlarını din eğitimi bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmamızın temel problemi “**başörtüsü giymeyi bırakmada etkili olan faktörler nelerdir? Bu faktörler ile ailede ve okulda alınan din eğitime yönelik algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?**” şeklindedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır:

1) Başörtüsü giymeyi bırakan kadınların bu kararları almalarında etkili olan faktörler nelerdir?

[2] KONDA araştırma şirketinin raporlarına göre; nasıl örtündüğü ya da örtüsünü nasıl tanımladığına bakılırsa 2003’te %64,2 olan başörtülü oranı 2007’de %69,4’e 2010’da ise %71,2’ye yükselmiştir. Konda Barometresi, *Temalar: Başını Örtme ve Türban Araştırması* (Kasım 2010), 5, 7.

2) Başörtüsü giymeyi bırakan kadınların ailede ve diğer kurumlarda almış oldukları din eğitimi biçimi ve yoğunluk durumu nedir? Katılımcıların ailede ve okulda aldıkları din eğitime yönelik algıları nasıldır?

3) Başörtüsü giymeyi bırakmada etkili olan faktörler ile ailede ve okulda alınan din eğitime yönelik algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmamız karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Tercih edilen desen ise iki veri setini bir araya getirmeyi hedefleyen birleştirme (çesitleme) desendir.³ Ancak bu bildiride araştırmanın nicel boyutu ile ilgili verilerin analizinden elde edilen sonuçlar paylaşılacaktır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu, 18-40 yaş aralığında olup daha önce başörtüsü kullandığı halde çeşitli sebeplerle başörtüsü giymeyi bırakan kadınlara uygulanmıştır. Erikson'un psikososyal gelişim aşamalarında 19-40 yaş aralığı gençlik ve genç yetişkinlik dönemlerine denk gelmektedir ve bu dönem yakın ilişkilerin geliştirildiği, bu ilişkilere ihtiyaç duyulduğu, bununla birlikte üretkenliğin arttığı, bireyin kendini ortaya koyduğu dönem olarak tarif edilir.⁴ Ergenlik döneminin kimlik bunalımının yoğun yaşandığı çalkantılı dönemlerinden çıkıp kişiliğin oluşmaya başladığı, ilişkilerin belirginleştiği ve bireyin kararlarının arkasında durmaya başladığı bir dönem olması sebebiyle bu yaş aralığı tercih edilmiştir.

Çalışmamızın nicel boyutunda betimsel ve ilişkisel (korelasyonel) araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen ile değişkenler ile ilgili bilgiler betimlenerek, en az iki değişken arası ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı evreni Türkiye'de başörtüsü giymeyi bırakan 18-40 yaş arası kadın bireylerdir. Araştırmanın örneklemi ise, 27 Ocak-14 Mayıs 2025 tarihleri arasında yüz yüze veya Google üzerinden oluşturulan ölçeklerin ulaştırılabildiği, uygun örnekleme yoluyla araştırmaya dahil edilen toplam 223 kadın bireyden oluşmaktadır.

Nicel verilerin toplandığı bireylerin yaşlarına ilişkin betimsel istatistikler aşağıda sunulmuştur:

[3] John W. Creswell, *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*, çev. Mustafa Sözbilir (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 50.

[4] Bkz. Erik H. Erikson, *Childhood and Society* (New York: W.W. Norton & Company Inc., 1950), 229-230; Doğan Cüceloğlu, *İnsanve Davranışı* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2019), 337.

Tablo 1: Araştırmaya katılanların yaşlarıyla ilgili betimsel istatistikler

Yaş İstatistikleri		
N	Geçerli	223
	Kayıp veri	0
Ortalama		27,80
Ortanca		27,00
Standart sapma		6,074
Ranj		22
Minimum değer		18
Maksimum değer		40

Örnekleme oluşturan bireyler çoğunlukla genç yetişkin kadınlardan oluşmaktadır. Yaş ortalamaları (27,80) ve ortanca değere (27,00) bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun 20'li yaşların sonlarında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca standart sapma 6,072 olarak hesaplanmıştır, bu da katılımcıların yaşlarının 27,80 etrafında makul bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya katılanların eğitim durumu

Eğitim durumu			
	Frekans	%	Kümülatif %
İlköğretim	4	1,8	1,8
Ortaöğretim	67	30,0	31,8
Üniversite	122	54,7	86,5
Lisansüstü	30	13,5	100,0
Total	223	100,0	

Katılımcıların 122'sinin (%54,7) eğitim durumunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir, bu da büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. İkinci sırada ortaöğretim mezunları (%30,0) ve sonrasında sırasıyla lisansüstü mezunları (%13,7) ve ilköğretim mezunları (%1,8) yer almaktadır. TÜİK 2024 verileriyle karşılaştırıldığında, örneklemin eğitim düzeyi evrenin biraz üzerinde seyretmektedir.⁵

Tablo 3: Düzenli olarak başörtüsü giymeye başlama ve giymeyi bırakma yaşı

	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Düzenli olarak başörtüsü giymeye başlama yaşı	15,86	15,00	4,460	8	33
Başörtüsü giymeyi bırakma kararının verildiği yaş	23,36	22,00	5,712	12	39

Katılımcıların düzenli başörtüsü giymeye başlama yaşı incelendiğinde en az 8, en çok ise 33 olarak belirlenmiştir. Ortalama 15,86, ortanca 15,00, standart sapma

[5] Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), "Ulusal Eğitim İstatistikleri 2024" (2024).

ise 4,460 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler yaşların değişkenlik gösterdiğini ifade etmekle birlikte katılımcıların çoğunluğunun ergenlik döneminin başlangıç dönemlerine denk gelen 14-15 yaşlarında başörtü giymeye başladığını göstermektedir.

Katılımcıların başörtü giymeyi bırakma kararını verdikleri yaşa dair istatistikler incelendiğinde, başörtüsünü bırakma yaşı ortalaması 23,36 (yaklaşık 24), ortanca ise 22 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların başörtüsü giymeyi bırakma yaşları en düşük 12, en yüksek, yaşlar arasındaki standart sapma 5,712 olarak hesaplanmış, Başörtüsü giymeyi bırakma yaşının ise çoğunlukla 20'li yaşlarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya katılanların aylık gelir düzeyleri

Algılanan gelir düzeyi				
	Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %
Alt	20	9,0	9,0	9,0
Orta	189	84,8	84,8	93,7
Üst	14	6,3	6,3	100,0
Total	223	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların gelir düzeyleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu (%84,8) kendisini orta gelir düzeyinde tanımlamıştır. Alt ve üst gelir düzeyine ait katılımcıların oranları sırasıyla %9,0 ve %6,3 olup, bu durum araştırma örnekleminin daha çok ekonomik anlamda orta gelir düzeyine sahip bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 5: Ailenin dindarlık durumu

İçinde doğup büyüdüğünüz ailenizi dinî bakımdan nasıl tanımlarsınız?				
	Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %
Dindar değil	2	,9	,9	,9
Az dindar (günlük ibadetlerini nadiren yerine getiren)	17	7,6	7,6	8,5
Orta düzeyde dindar (günlük ibadetlerini ara sıra yerine getiren)	86	38,6	38,6	47,1
Çok dindar (günlük ibadetlerini düzenli olarak yerine getiren)	118	52,9	52,9	100,0
Total	223	100,0	100,0	

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=118; %52,9) çok dindar yani günlük ibadetlerini düzenli olarak yerine getiren ailelerde yetiştiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %38,6'sı (n=86) ise dinî pratiklerini ara sıra yerine getiren orta düzeyde dindar bir ailede büyüdüklarini ifade etmektedirler. "Az dindar" (%7,6) ve "dindar değil" kategorilerinin toplamı ise %8,5'tir (n=19).

Başörtüsü Giymeyi Bırakmada Etkili Olan Faktörler

Başörtüsü giymeyi bırakma kararı birçok etkeni bünyesinde barındıran çok boyutlu bir süreçtir. Araştırmanın nicel verileri analiz edildiğinde katılımcıların başörtüsü giymeyi bırakmalarında etkili olan faktörlere ilişkin istatistiksel sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Başörtüsü giymeyi bırakmada etkili olan faktörlere ilişkin istatistikler

Madde İstatistikleri	Sayı	Ortalama	Standart Sapma
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu	223	3,52	1,42
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında siyasi partilerin dini değerleri temsil etme biçimi etkili oldu	223	2,40	1,49
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında, başörtüsünün dinî bir gereklilik (farz) olmadığını düşünmem etkili oldu	223	2,35	1,39
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında eğitim veya iş hayatım etkili oldu	223	2,26	1,37
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında dinî inancımdaki değişim etkili oldu	223	2,20	1,34
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailemle yaşadığım çatışmalar etkili oldu	223	2,19	1,39
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında politik olayların etkisi oldu	223	2,14	1,33
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında politik partilerin politikaları etkili oldu	223	2,09	1,33
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında politik liderlerin söylemleri etkili oldu	223	2,05	1,29
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında yakın arkadaş çevrem etkili oldu	223	1,84	1,09
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında sosya medya etkili oldu	223	1,80	1,06

Başörtüsü giymeyi bırakmada etkili olan faktörler başlıklar altında ele alınacaktır:

1. Özgürlük, Özgürleşme ve Rahatlık Arayışı

Başörtüsü giymeyi bırakma davranışı ilk olarak aile baskısını akla getirmektedir. Muhafazakâr/ dindar ailelerde yetişen kadınların, ailelerinin zoruyla başörtüsü giymek zorunda bırakıldıkları ve baskıya maruz kalan kadınların büyük çoğunluğunun kendi kimliğini bulduğu dönemlerde bu baskıya karşı duruş olarak başını açma davranışı gösterdikleri ilk akla gelen ihtimal olmaktadır. Müslüman kimliğe sahip ailelerde başörtüsü hususunda bir yönlendirme ve zaman zaman ısrar olması beklenen bir durum olmakla birlikte sanılanın aksine, yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere, bu araştırmanın sonuçlarına göre başörtüsü giymeyi bırakma davranışındaki en önemli faktör “özgürlük, özgürleşme, rahatlık” temalarıyla kendini göstermektedir (ort.=3,52; ss.=1,42). Bu nedenle başörtüsü giymeyi bırakma kararında etkili olan faktörlerde ilk sırada rahatlık/özgürlük isteği/arayışı sayılabilir.

Kişisel özgürlük arayışının başörtüsü giymeyi bırakma kararına olan etkisine katılımcıların verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Tablo 7: Kişisel özgürlük arayışının başörtüsü giymeyi bırakmada etkisi

Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu					
		Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %
Valid	Katılmıyorum	63	28.3	28.3	28.3
	Kararsızım	21	9.4	9.4	37.7
	Katılıyorum	139	62.3	62.3	100.0
	Total	223	100.0	100.0	

Katılımcıların 139'u (%62,3) kişisel özgürlük arayışlarının başörtüsü giymeyi bırakma kararlarında etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Toplumda başörtüsüne yüklenen manevi anlamın ve başörtülü kadınların buna göre davranması yönündeki telkinlerin ve kısıtlamaların özgürlük arayışında olan bireyleri zorladığı görülmektedir. Başörtüsüne yüklenen dinî ve toplumsal anlamının özgürlükler bağlamında seküler yorumu, başörtüsünün kadını sosyal ortamlardan ve rahat yaşam tarzından soyutlayan bir obje olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Zaten en baştan itibaren başörtüsünün anlamını kavrayamayıp içselleştiremeyen birey, başörtüsünün temsil ettiği yaşam tarzını özgürlüklerin ihlali olarak değerlendirerek, kendisini baskı altında hissetmeye başlaması kaçınılmazdır.

Kişisel özgürlük arayışı sebebiyle başörtüsü giymeyi bırakan katılımcıların özgürlük arayışlarının ailelerinin tutumlarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 8: Kişisel özgürlük arayışı ile aile tutumu ilişkisi

Kişisel Özgürlük Arayışı	Aile Baskısı			Aileyle Çatışma		
	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Katılmıyorum	54 (%85,7)	1 (%1,6)	8 (%12,7)	51 (%81,0)	6 (%9,5)	6 (%9,5)
Kararsızım	19 (%90,9)	1 (%4,8)	1 (%3,7)	16 (%76,2)	2 (%9,5)	3 (%14,3)
Katılıyorum	99 (%71,2)	10 (%7,2)	30 (%21,6)	86 (%61,9)	11 (%7,9)	42 (%30,2)
Toplam	172 (%77,1)	12 (%5,4)	39 (%17,5)	153 (%68,6)	19 (%8,5)	51 (%22,9)

Katılımcıların “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu” ifadesine katılım durumu ile “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında aile baskısı etkili oldu” ifadesine katılım durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan ki kare testinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p=0,079$). Likelihood Ratio testi ve doğrusal ilişki testi anlamlı sonuçlar vermiştir. Bu durum, iki değişken arasında doğrusal bir eğilim veya bazı alt gruplarda belirgin ilişkilerin bulunabileceğini düşündürmektedir.⁶

[6] Pearson Ki-kare = 8,369, sd = 4, $p = 0,079$ (anlamlı değil), Likelihood Ratio $p = 0,046$ (anlamlı),

Çapraz tabloda elde edilen sonuçlar incelendiğinde; “başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu” ifadesine “katılıyorum” diyen katılımcıların büyük kısmı (%71,2), “başörtüsü giymeyi bırakma kararında aile baskısı etkili oldu” ifadesine “katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu durum kişisel özgürlük motivasyonu ile aile baskısı arasında doğrudan bir örtüşme olmadığını göstermektedir. Diğer yandan hem kişisel özgürlük hem de aile baskısını etkili bulan katılımcılar da mevcuttur (%21,6). Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışı ile aile baskısı arasında zayıf düzeyde ve sınırlı istatistiksel anlamlılığa sahip bir ilişki olduğu söylenebilir.

Katılımcıların “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu” ifadesine katılım durumu ile “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailemle yaşadığım çatışmalar etkili oldu” ifadesine katılım durumu arasındaki ilişkiyi incelemek ki kare bağımsızlık testi uygulanmış, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu sonuç kişisel özgürlük arayışı düzeyinin değişmesi ile aileyle yaşanan çatışmaların etkisinin de anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca Linear-by-Linear Association testi sonucunda elde edilen $p = 0,001$ değeri, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu da göstermektedir.

Çapraz tablo incelendiğinde; “Kişisel özgürlük arayışı” ifadesine “katılmıyorum” cevabını veren katılımcıların büyük çoğunluğu (%81,0), aileyle yaşanan çatışmaların da bu kararda etkili olmadığını belirtmişlerdir. Kişisel özgürlük arayışı nedeniyle başörtüsü giymeyi bıraktığını belirten kadınların 42’si (%30,2) aileyle çatışma yaşadığını, 86’sı (%61,9) aileyle çatışma yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen veriler düşük düzeyde de olsa kişisel özgürlük arayışının artmasıyla aile içi çatışmaların da arttığını, kişisel özgürlük arayışı ile aile baskısı arasından doğrudan olmasa da zayıf düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2. Politik Rahatsızlıklar ve Siyasi Partilerin / Parti Liderlerinin Dini Temsil Etme Biçimleri

Başörtüsü giymeyi bırakma kararına siyasi parti liderlerinin dini temsil etme biçimlerinin etkisi ise ikinci sırada dile getirilmektedir (Ort.=2,40; ss.=1,49). Türkiye’nin yakın tarihi ele alındığında başörtüsünün dinî zeminden çok siyasi zeminde ele alındığı görülmektedir. Bu sebeple bazı olumsuz görülen siyasi söylem ve politikaların faturası da başörtüsüne kesilmiştir. 1980 darbesiyle Türkiye’de kamusal alanda varlığı kabul edilmeyen başörtüsü, 2002 seçimleriyle halkın büyük çoğunluğunun onayını alan iktidar partinin ana gündem maddelerinden biri olmuştur. Başörtüsü konusunu asla sürekli gündemde tutarak 2013 yılında “demokratikleşme paketi” ile kamusal alanda başörtüsü serbestliğini getirmiştir. Bu süreçlerden sonra AK Parti hükümeti başörtüsünün bir temsilcisi gibi görülürken, zamanla başörtüsü AK Parti hükümetinin bir simgesi olarak görülmeye başlanmıştır. Zamanla iktidar partinin bazı politik söylem ve eylemleri kimi kesimlerin tepkisini toplamış, başörtülü kadınlar Türkiye’de Müslüman kimliğinin yanında siyasi bir taraf olarak da görülmeye başlamıştır. Mevcut iktidar partinin bazı politik söylem ve eylemlerine tepki gösteren başörtülü kadınlar, kullandıkları başörtüsüyle söz konusu partinin bir temsilcisi gibi görünmek istemedikleri için başörtüsü giymeyi bırakma kararı almışlardır. Bu durum başörtüsünün dinî

Linear-by-Linear Association $p = 0,029$ (anlamlı)

[7] Pearson Ki-kare = 11,517, sd = 4, $p = 0,021$; Likelihood Ratio $p = 0,013$; Linear-by-Linear Association $p = 0,001$

bağlamından koparılarak siyasi zeminde değerlendirildiğinin göstergesidir. Laiklik nidaları altında hala zaman zaman dile getirilen “cumhuriyet kadını başörtüsü takmaz” ifadeleri de başörtüsünün siyasi zeminde değerlendirildiğinin bir diğer yansımasıdır.

Siyasi faktörlerin başörtüsü giymeyi bırakmaya etkisine katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Tablo 9: Siyasi Faktörler

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında siyasi partilerin dinî değerleri temsil etme biçimi etkili oldu	142	63.7	17	7.6	64	28.7
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında politik olayların etkisi oldu	159	71.3	21	9.4	43	19.3
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında politik partilerin politikaları etkili oldu	169	75.8	11	4.9	43	19.3
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında politik liderlerin söylemleri etkili oldu	170	76.2	14	6.3	39	17.5

Katılımcılardan 64’ü (%28) başörtüsü giymeyi bırakma kararında siyasi partilerin dinî değerleri temsil etme biçimlerinin etkili olduğunu, 43’ü (%19,3) politik olayların etkisi olduğunu, 43’ü (%19,3) politik partilerin politikalarının etkili olduğunu, 39’u (%17,5) ise politik liderlerin söylemlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen veriler katılımcıların bir kısmının başörtüsünü belli bir siyasi kesimin simgesi olarak gördüğünü, bu nedenle politikalarını eleştirdiği siyasi partinin bir parçası gibi görünmek istemeyerek başörtüsünü bırakma kararı aldığını göstermektedir.

3. Dinî İnancındaki Değişim ve Başörtüsünün Dinî Açıdan Gerekliliğine İlişkin Sorgulamalar

Yapılan anket çalışmamızda başörtüsünün dinî bir gereklilik olmadığı düşüncesi, başörtüsü giymeyi bırakma kararını etkileyen faktörler arasında üçüncü sırada yer almıştır (ort.=2,35; ss.=1,39). Dinî inancında yaşadığı değişimin başörtüsü giymeyi bırakma kararındaki etkisi ise beşinci sırada yer almıştır (ort.=2,20; ss.=1,34).

Dinî inançtaki değişimlerin başörtüsü giymeyi bırakmadaki etkisine dair katılımcıların verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Tablo 10: Dinî inançtaki değişim faktörü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında dini inancındaki değişim etkili oldu	155	69.5	15	6.7	53	23.8
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında, başörtüsünün dini bir gereklilik (farz) olmadığını düşünmem etkili oldu	142	63.7	29	13	52	23.3

Başörtüsü giymeyi bırakma kararında dinî inancında yaşadığı değişimin etkili olduğunu ifade eden katılımcıların sayısı 53 (%23,8)'tür. Toplumda son yıllarda İslam dininden uzaklaşarak farklı düşünce ve inanışlara (deizm, agnostizm vb.) olan yönelim bu durumun etkenleri arasında değerlendirilebilir. Başörtüsünün dinî bir gereklilik olmadığını düşünme sebebiyle başörtüsü giymeyi bırakma kararı alanların sayısı ise 52 (%23,3)'dir. Bu durum Nur suresi 31.ayetin çeşitli fıkhi yorumları ya da ayetin tarihsel zeminde yorumlanarak günümüze hitap etmediği, kadının kendisini koruması için başörtüsüne ihtiyacı olmadığı inancından kaynaklanmaktadır.

4. Eğitim ve İş Hayatı

Başörtüsü giymeyi bırakma kararında eğitim ve iş hayatının etkisi dördüncü sırada yer almaktadır (ort.=2,26; ss.=1,37). Başörtüsü bireyin hayatında anlamlı bir çerçeveye oturmamışsa zamanla bu durumun sorgulanması doğal bir süreçtir. Eğitim düzeyi arttıkça sorulan soruların da artması ve hayattaki yeri ve anlamının kavranamadığı başörtüsünün de sorgulanması başörtüsü giymeyi bırakma kararında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 11: Eğitim veya iş hayatının etkisi

Başörtüsü giymeyi bırakma kararında eğitim veya iş hayatım etkili oldu					
		Frekans	%	Geçerli %	Toplam %
Valid	Katılmıyorum	150	67.3	67.3	67.3
	Kararsızım	21	9.4	9.4	76.7
	Katılıyorum	52	23.3	23.3	100.0
	Total	223	100.0	100.0	

Araştırmaya katılanların 52'si (%23,3) başörtüsü giymeyi bırakma kararlarında eğitim veya iş hayatlarının etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu sayı toplam katılımcıların ¼'üne yakın bir oranı temsil etmektedir.

Başörtüsü giymeyi bırakma yaşı ile eğitim durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 12: Başörtüsü giymeyi bırakma yaşı ile eğitim durumu ilişkisi

Karşılaştırma	Test İstatistiği	Standart Hata	Anlamlılık (p)
İlk ve Ortaöğretim – Üniversite	-33,643	9,615	<0,001
İlk ve Ortaöğretim – Lisansüstü	-76,920	14,027	<0,001
Üniversite – Lisansüstü	-43,277	13,127	0,004

Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda göre başörtüsü giymeyi bırakma yaşı ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bulgu, bireylerin eğitim seviyesine bağlı olarak bu kararı farklı yaşlarda verdiklerini, eğitim düzeyi yükseldikçe başörtüsünü bırakma kararının verildiği yaşta da anlamlı bir değişim olduğunu göstermektedir. Özellikle lisansüstü eğitime sahip bireylerin, diğer gruplara kıyasla bu kararı daha ileri yaşlarda verdikleri söylenebilir. Bu durum, eğitim sürecinin ve yüksek öğrenim deneyiminin bireyin karar verme süreçleri üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

5. Aile içi Çatışmalar ve Baskı

Aileyle yaşanan çatışmaların başörtüsü giymeyi bırakma kararındaki etkisi altıncı sıradadır (ort.=2,19; s.s=1,39). Başörtüsü giymeyi bırakma kararında aile içi iletişim ve aileyle yaşanan çatışmaların doğrudan bir etkisi belirtilmemiş olmakla birlikte bu kararın arkasındaki önemli sebeplerden biri olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler değerlendirildiğinde aile ile kurulan bağın ve iletişim dilinin olumsuz olması, bununla birlikte ailenin baskıcı bir tavır sergilemesi aile bireylerinin birbiriyle uyumuna zarar vermekte, bu da bir tepki olarak başörtüsü giymeyi bırakma kararında etkili olmaktadır.

Tablo 13: Aile içi faktörler

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında aile baskısı etkili oldu	172	77.1	12	5.4	39	17.5
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailemle yaşadığım çatışmalar etkili oldu	153	68.6	19	8.5	51	22.9

Başörtüsü giymeyi bırakma olgusu ele alındığında toplumsal olarak akla gelen ilk neden aile baskısı olmakla birlikte çalışmamızda aile baskısının doğrudan zannedildiği kadar etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan 39'u (%17,5) başörtüsü giymeyi bırakma kararında aile baskısının etkili olduğunu, 172'si (%77,1) ise aile baskısının etkili olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılardan 51'i (%22,9) başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailesiyle yaşadığı çatışmaların etkili olduğunu, 153'ü (%68,6) ise ailesiyle yaşadıkları çatışmaların başörtüsü bırakma kararında etkili olmadığını belirtmişlerdir. Başörtüsü giymeyi bırakma kararında aile baskısının etkili olduğunu belirtenler, katılımcıların 1/5'inden daha azdır. Buna karşılık aileyle yaşanan çatışma sebebiyle başını açanlar ise 1/5'ten biraz daha fazladır.

Bulgular değerlendirildiğinde aile içi yaşanan çatışmalar başörtüsü giymeyi bırakma kararında aile baskısından daha etkili olduğu görülmektedir. Bireylerin aileleriyle

yaşadığı çatışmalar, düşünce farklılıkları aile içi iletişimi zedelemekte, bu da başörtüsü giymeyi bırakma kararında etkili olmaktadır.

6. Arkadaş, Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçları

Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının başörtüsü giymeyi bırakma kararı üzerinde yüksek etkiye sahip olduğu düşünülürken katılımcılardan elde edilen verilerde sosyal medyanın etkisinin çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Bu durum sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının doğrudan bir etkisi olmadığını ortaya koymakla birlikte elde edilen veriler dolaylı yoldan bireylerin düşüncelerini etkileme, kararlarını destekleme noktasında desteklediğini düşündürmektedir. Sözgelimi; başını açan kadınların deneyimlerini ve duygularını paylaştıkları mektupları anonim olarak yayınlayan “yalnız yürümeyeceksin” başlıklı site başını açma düşüncesinde olan kişilere cesaret verme ve hukuki zeminde de destek olma çabasıyla bu kararı desteklemektedirler.⁸ Yakın arkadaş çevresinin de başörtüsü giymeyi bırakma kararındaki etkisinin sosyal medyanın etkisi kadar az olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14: Arkadaş, Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçları Faktörü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında yakın arkadaş çevrem etkili oldu	178	79.8	21	9.4	24	10.8
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında sosyal medya etkili oldu	176	78.9	26	11.7	21	9.4

Araştırmaya katılanların 24’ü (%10,8) başörtüsü giymeyi bırakmaya kararında yakın arkadaş çevresinin etkili olduğunu, 178’i (%79,8) ise yakın arkadaş çevresinin etkili olmadığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların 21’i (%9,4) başörtüsü giymeyi bırakma kararında sosyal medyanın etkili olduğunu, 176’sı (%78,9) ise sosyal medyanın etkili olmadığını belirtmiştir. Bu durum başörtüsü giymeyi bırakmada yakın arkadaş çevresinin ve sosyal medyanın katılımcıların başörtüsünü giymeyi bırakma kararında büyük bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Başörtüsü Giymeyi Bırakma ile Din Eğitimi İlişkisi

Aile bireyin eğitim aldığı ilk kurumdur. Belli bir yaratılış ile dünyaya gelen çocuk ailenin vermiş olduğu eğitim ile şekillenmeye başlar ve hayata hazırlanır. Din ve ahlak eğitiminde okul öncesi dönem olan 2-6 yaş oldukça önemlidir. Bu dönemde ailede verilen din eğitimi, bireyin hayat boyu din ve Yaratıcı ile olan bağını etkileyebilmektedir. Ailenin çocuğunu tanıması, kişilik özelliklerini bilerek hazır bulunuşluk düzeyini göz önünde bulundurarak sevgi temelli bir din eğitimi vermesi oldukça kıymetlidir. Ailenin dinî yaşantısı, dinî pratiklere dikkat etmesi, dinî törenlere özen göstermesi ve yaşanan fiziki ortamın dini hatırlatacak şekilde düzenlenmesi çocukta merak uyandırmakta ve hazır bulunuşluğunu desteklemektedir.⁹

Çocuğun anne baba ile kurduğu bağ, çocuğun dinî tutumunu etkilemektedir. Çocuğunu seven ve bu sevgisini hissettiren ilgili anne babaların, çocuğun dinî tutumunu

[8] <https://yalnizyurumeyeceksin.com/>

[9] Muallâ Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1990), 70.

pozitif yönde etkilemektedir. Ancak çocuklarına karşı yeterli ilgi ve sevgiyi göstermeyen anne babalar, din eğitiminde çocuklarına baskı ve zorlama yolunu tercih etmektedir. Bu durum ilerleyen süreçlerde çocuğun dinî sorumluluklarına karşı bir tepki geliştirmesine neden olabilmektedir. Sevgi ve ilgi yoluyla öğretilenler kişide dinî değerleri içselleştirmeyi sağlarken; sağlıksız, baskıcı, huzursuz aile ortamında değer görmeden büyütülen çocuklara korku ve baskı yoluyla öğretilenler de özellikle ergenlik döneminde uzaklaşmaya, dahası din değiştirmeye bile sebep olabilmektedir.¹⁰ Ebeveynler dinin bireye yüklediği sorumluluklar hususunda çocuğunu yetiştirmeli, sevdirmeli ve en önemlisi kendileri örnek olmalıdır. Ebeveynlerin ortak bir tutum sergilemesi de dinî pratiklerin içselleştirilmesinde ve istikrarında etkili olmaktadır.

Aile dışında din eğitimi veren çeşitli kurumlar da bulunmaktadır. Diyanet bünyesinde hizmet veren 4-6 yaş Kur'an Kursları, İmam Hatip okulları, yaz Kur'an kursları ve bazı vakıflar da bireylerin dinî gelişimine katkı sunan çeşitli kurumlardır. Bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği kadar eğitimcinin bilgisi, kullandığı dil, iletişim şekli de din eğitiminde oldukça önemlidir. Eğitimcinin öncelikle söylediklerini kendisinin hayatına geçirmesi ve örneklik oluşturması muhatabını öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca din eğitiminde korku temelli bir eğitim dilinden ziyade sevgi temelli bir eğitim dilinin kullanılmasının bireyin dinî yaşantısında olumlu etkiler bırakacağı bir gerçektir.

İlk eğitim yuvası olan ailede alınan din eğitimi bireyin hayatında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple ilerleyen yaşlarda dinî yönde alınan kararları anlayabilmek için bireyin ailede din eğitimi alıp almadıkları, aldıysa ailenin din eğitimindeki tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Öncelikle kişisel özgürlük arayışı ile ailenin din eğitimindeki tutumları arasındaki ilişki ele alınacaktır:

Tablo 15: Kişisel özgürlük arayışı ile ailenin din eğitimi tutumu arasındaki ilişki

Kişisel Özgürlük Arayışı	Ailem Dinî Uygulamalar Konusunda Baskıcıydı			Ailede Baskıcı Bir Din Eğitimi Aldım		
	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Katılmıyorum	48 (76,2%)	4 (6,3%)	11 (17,5%)	52 (82,5%)	5 (7,9%)	6 (9,5%)
Kararsızım	13 (61,9%)	1 (4,8%)	7 (33,3%)	15 (71,4%)	1 (4,8%)	5 (23,8%)
Katılıyorum	50 (36,0%)	15 (10,8%)	74 (53,2%)	63 (45,3%)	20 (14,4%)	56 (40,3%)
Toplam	111 (49,8%)	20 (9,0%)	92 (41,3%)	130 (58,3%)	26 (11,7%)	67 (30,0%)

Katılımcıların “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu” ifadesine katılım durumu ile “Ailem dinî uygulamalar (ibadetler, tesettür vs.) konusunda baskıcıydı” ifadesine katılım durumu arasındaki ilişki incelenmiş, elde edilen verilere Ki-kare testi uygulanarak çapraz tablo ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analizlere göre; “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu” değişkeni ile “Ailem dinî uygulamalar konusunda baskıcıydı” ifadesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$).

[10] Nurten Kimter, “İlgili-Seven Anne-Baba Tutumları ile Din ve Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine”, *Dini Araştırmalar* 18/46 (15-06-2015) (15 Haziran 2015), 35-39.

Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışının etkili olduğunu belirten katılımcıların %53,2'si (n=74) ailelerinin dinî uygulamalar konusunda baskıcı olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan, iki değişkene de “katılmıyorum” cevabını verenler ise %17,5 (n=11) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, kişisel özgürlük arayışının ailenin dinî uygulamalardaki baskıcı oluşuyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Cramer's V değeri (0,259) ilişkinin orta düzeyde güçlü olduğunu göstermekte, bu ilişkinin tesadüften uzak olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmaya katılanların “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu” ifadesine katılım durumu ile “Ailede baskıcı bir din eğitimi aldım” ifadesine katılım durumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuç; bireylerin kişisel özgürlük arayışı ile ailedeki din eğitimi tarzı arasında bir bağ olduğunu göstermektedir.

“Başörtüsü giymeyi bırakma kararında kişisel özgürlük arayışım etkili oldu” diyen katılımcılar arasında, “Ailede baskıcı bir din eğitimi aldım” ifadesine “katılıyorum” yanıtı verenlerin oranı (%40,3), “katılmıyorum” diyenlere göre (%45,3) düşük olsa da beklenen değere göre belirgin şekilde yüksektir (gözlenen:56; beklenen: 41,8). Aynı şekilde iki ifadeye de “katılmıyorum” cevabını veren katılımcıların büyük çoğunluğu (%82,5) ailede baskıcı bir din eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Bu dağılım, yoğun bir şekilde özgürlük arayışında olan bireylerin, geçmişte daha baskıcı bir din eğitimi aldıklarını düşündüklerini göstermektedir.

“Başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailemle yaşadığım çatışmalar etkili oldu” ifadesi ile “Ailede baskıcı bir din eğitimi aldım” ve “Ailem dinî uygulamalarda baskıcıydı” ifadeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 16: Aileyle yaşanan çatışmaların başörtüsü giymeyi bırakma kararına etkisi ile ailenin din eğitimiindeki tutumlarının ilişkisi

	Ailede baskıcı din eğitimi aldım			Ailem dinî uygulamalarda (ibadet, tesettür) baskıcıydı		
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailemle yaşadığım çatışmalar etkili oldu	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Katılmıyorum	%74,5 (114)	%8,5 (13)	%17,0 (26)	%63,4 (97)	%7,8 (12)	%28,8 (44)
Kararsızım	%42,1 (8)	%26,3 (5)	%31,6 (6)	%36,8 (7)	0	%63,2 (12)
Katılıyorum	%15,7 (8)	%15,7 (8)	%68,6 (35)	13,7 (7)	%15,7 (8)	%70,6 (36)

Elde edilen verilere uygulanan Ki-kare testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Değişkenler arası Cramer's V ilişki düzeyinin orta-yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (0,376 ve 0,310). Aileyle yaşanan çatışmaların başörtüsü giymeyi bırakma kararında etkili olduğunu belirtenlerin 35'i

(%68,6) ailede baskıcı bir din eğitimi aldıklarını, 36'sı (%70,6) ise ailesinin dini uygulamalar konusunda baskıcı olduğunu belirtmiştir.

Çapraz tablodaki bilgiler incelendiğinde ailede baskıcı bir din eğitimi aldığını belirten katılımcıların yarısından fazlası (%68,6) başörtüsü giymeyi bırakma kararlarında aile ile yaşadıkları çatışmanın etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda ailesinin dinî uygulamalarda baskıcı olduğunu belirten katılımcıların %70,6'sı başörtüsü giymeyi bırakma kararlarında aile ile yaşadığı çatışmaların etkilediğini belirtmiştir. Buna karşın ailelerinin din eğitimi ve dinî uygulamalar konusunda baskıcı olmadığını belirten katılımcıların çok büyük bir bölümü ailelerinde çatışma yaşamadıklarını da belirtmişlerdir (%63,4). Bu veriler başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailenin din eğitimi ve dinî uygulamadaki tutumlarının doğacak çatışmalara zemin hazırladığını, sonuç olarak bireyin başörtüsünü bırakma kararında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşın ailede sevgiye dayalı alınan din eğitimi ile aileyle yaşanan çatışmalar arasındaki ilişkiye baktığımızda elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 17: Ailede sevgi temelli din eğitimi alma durumu ile aileyle yaşayan çatışma ilişkisi

	Ailede sevgiye dayalı bir din eğitimi aldım			
Başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailemle yaşadığım çatışmalar etkili oldu	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Toplam
Katılmıyorum	%35,9 (55)	%14,4 (22)	%49,7 (76)	153
Kararsızım	%42,1 (8)	%26,3 (5)	%31,6 (6)	19
Katılıyorum	%52,9 (27)	%29,4 (15)	%17,6 (9)	51
Toplam	90	42	91	233

İki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan ki-kare testine göre “başörtüsü giymeyi bırakma kararında ailemle yaşadığım çatışmalar etkili oldu” ile “ailede sevgiye dayalı bir din eğitimi aldım” ifadeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Başörtüsü giymeyi bırakma kararında aileyle yaşanan çatışmanın etkisi olmadığını belirtenlerin büyük kısmı (%49,7) ailede sevgiye dayalı bir din eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, ailesiyle yaşadıkları çatışmalardan kaynaklı böyle bir karar aldığını savunanların büyük bir kısmı (%52,9) ailede sevgiye dayalı bir din eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, ailede sevgi temelli bir din eğitimi almanın, başörtüsünü bırakma sürecinde aileyle yaşanabilecek çatışmaların etkisini azaltabileceğini göstermektedir. İki değişken arasında ilişkinin gücü incelendiğinde ise, ilişkinin zayıf-orta düzeyde olduğu görülmüştür (Cramer's $V=0,201$)^[11].

[11] Pearson Ki-kare değeri:=18,007; df= 4; $p < 0,001$; Cramer's $V= 0,201$ ($p =0,001$); Phi katsayısı= 0,284 ($p=0,001$)

Araştırmaya katılanların “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında dinî inancım-daki değişim etkili oldu” ifadesine katılım durumları ile “Okulda aldığım din dersleri dinî inancımı sorgulamama neden oldu” ifadesine katılım durumları arasındaki ilişki incelenmiştir:

Tablo 18: Okulda din eğitimi alma durumuna dair betimsel istatistikler

	Başörtüsü giymeyi bırakma kararında dinî inancımdaki değişim etkili oldu			Başörtüsü giymeyi bırakma kararında farz olmadığını düşünmem etkili oldu		
Okulda Aldığım Din Dersleri Dinî İnançlarımı Sorgulamama Neden Oldu	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Katılmıyorum	111 (%73,5)	7 (%4,6)	33 (%21,9)	104 (%68,9)	13 (%8,6)	34 (%22,5)
Kararsızım	20 (%76,9)	3 (%11,5)	3 (%11,5)	17 (%65,4)	7 (%26,9)	2 (%7,7)
Katılıyorum	24 (%52,2)	5 (%10,9)	17 (%37,0)	21 (%45,7)	9 (%19,6)	16 (%34,8)

Katılımcıların bu ifadelerle verdikleri cevaplardan elde edilen verilere Ki-kare test uygulanmıştır. Başörtüsü giymeyi bırakma kararında dinî inancımdaki değişim etkili oldu” ifadesine katılma durumu ile “Okulda aldığım din dersleri dinî inançlarımı sorgulamama neden oldu” ifadesine katılma durumu arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$).¹² Çapraz tablo incelendiğinde beklenen değerler ile gözlenen değerler arasında bazı sapmalar söz konusudur. “Katılıyorum” diyen bireyler arasında, din dersleri nedeniyle inancını sorguladığını belirtenlerin sayısı ($n=17$), beklenen sayıdan (10,8) belirgin şekilde fazladır. Bu durum, din derslerinin bazı bireyler üzerinde düşündürücü ve sorgulayıcı bir etki oluşturduğunu ve bunun da zamanla dinî inançlarında bir dönüşüme yol açabileceğini düşündürmektedir. Cramer’s V değeri (0,166) ilişki düzeyinin zayıf ile orta arasında olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, elde edilen veriler okulda alınan din derslerinin bireylerin dinî inançlarını sorgulamalarına, dolaylı olarak başörtüsü giymeyi bırakma kararlarında etkili olabilecek dinî değişimlere katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Aynı şekilde “katılmıyorum” grubunda inancını sorgulamadığını söyleyenlerin sayısı (115), beklenen sayıdan (108,5) daha yüksektir. Gözlenen değer beklenen değerden yüksek olması, bu bireylerin din derslerinin inançlarını sorgulamalarına neden olmadığını ve dolayısıyla başörtüsü bırakma kararlarında dinî bir dönüşüm yaşamadıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Bu durum, din derslerinin herkes üzerinde aynı etkiyi bırakmadığını, bazı bireyler için inanç değişimine yol açmayıp kendi inançlarını sürdürmelerine katkı sağladıklarını ifade etmektedir.

Katılımcıların “Başörtüsü giymeyi bırakma kararında, başörtüsünün dinî bir gereklilik (farz) olmadığını düşünmem etkili oldu” ifadesine katılım durumu ile “Okulda aldığım din dersleri dinî inançlarımı sorgulamama neden oldu” ifadesine katılım durumu arasındaki ilişkiyi analiz ettiğimiz ki-kare testi sonucuna göre; iki değişken

[12] Pearson Ki-Kare= 10,828, df=4, $p=0,029$; Likelihood Ratio $p=0,030$; Linear-by-Linear Association $p=0,027$; Cramer’s V= 0,156



Araştırma sonuçları çerçevesinde ailelere ve din eğitimcilerine aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

Ailede ve okulda verilen din eğitimi ezberci otoriteye dayalı, dayatmacı ve empatiden uzak yaklaşımlara değil bireyin hazır bulunuşluk seviyesi de göz önünde bulundurularak eleştirel düşünmeye açık ve sevgi temelli olmalıdır. Aile içinde aile bireyleri arasında sağlıklı ve anlamaya açık bir iletişim dili oluşturulmalı, aile bireyleri birbirlerine olan sevgisini göstermekten çekinmemelidir. Din eğitiminde ebeveynler örnek olmalı, dinî yaşantıyı hayatlarının her alanında hissettirmelidirler. Yetiştirilen çocuğa özgürlüklerin “sınırsızlık” anlamına gelmediği öğretilmeli, mahremiyet eğitimi verilirken buna dikkat edilmelidir. Kurumlarda oluşturulan din eğitimi programları, sadece bilişsel bilgi aktarımına değil, bireyin duygusal, sosyal ve anlam boyutuna da hitap edecek içeriklerle yeniden yapılandırılmalıdır. Ayrıca bu eğitim programları standartlaştırılmış konulardan arındırılarak güncel soru ve sorunlara da odaklanacak şekilde düzenlenmelidir.

Din eğitimi verenler yeterli bilgi birikime sahip olmalı, gelişime ve öğrenmeye açık olmalı, muhatabından gelecek sorularda doyurucu ve ikna edici bilgilerle karşılık vermelidir. Eğitimci bireysel farklılıkları gözetenek duyarlı ve anlayışlı bir duruş sergilemelidir. Ayrıca din eğitimcisi giyim kuşam, iletişim dili, konuşma tarzı gibi dışa yansıyan yönlerinde de dikkatli olmalı, temsil ettiği konumu en güzel şekilde yansıtmalıdır. Bu durum muhatap üzerinde dinin emirleriyle ilgili anlatılanların benimsenmesini kolaylaştıracaktır.

Başörtüsü, politik hedef ve çıkarlar için pozitif veya negatif anlam yüklü bir enstrüman olarak kullanılmamalı; dinî, insanî veya bireysel bir tercih olarak görülerek böyle bir tercihte bulunanlara saygı ile yaklaşılmalıdır.

Başörtüsü giymeyi bırakma kararı zorlu bir süreçtir. Bu nedenle bu süreci yaşayanlara din eğitimcileri ve manevi danışmanlar kanalıyla bir danışma ve rehberlik hizmetleri sunulabilir.

Sosyal medya günümüzün en güçlü iletişim araçlarından biridir. Bu araç kullanılarak din eğitiminde mahremiyet, tesettür, başörtüsü konularının yaygınlaştırılması ve öneminin anlatılması önemlidir. Başörtüsünün, dinî bir vecibe olarak algılandığını veya algılanmadığını, nihayetinde kişisel bir tercih olması sebebiyle kullanmaya başlamanın da başını açmanın da kişinin kendi sorumluluğunda olduğu, iki yönün de bireysel özgürlük kapsamında değerlendirildiği hatırlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Creswell, John W. *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. çev. Mustafa Sözbilir. Ankara: Pegem Akademi, 3. bsk., 2021.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2019.
- Erikson, Erik H. *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton & Company Inc., 1950.
- Kimter, Nurten. "İlgili-Seven Anne-Baba Tutumları ile Din ve Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine". *Dini Araştırmalar* 18/46 (15-06-2015) (15 Haziran 2015), 9-44. <https://doi.org/10.15745/da.69845>
- Konda Barometresi. *Temalar: Başını Örtme ve Türban Araştırması* (Kasım 2010). <https://konda.com.tr/uploads/konda-1011-basini-ortme-ve-turban-2f7d477897ad4fd2399dedc893a3ab03f738c-288ce1f060e22abfa678a5f9032.pdf>
- Selçuk, Muallâ. *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1. baskı, 1990.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). "Ulusal Eğitim İstatistikleri 2024". 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2024-53937>

ADAY DİN GÖREVLİLERİ MESLEKİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN (İMAM-HATİP) EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Ahmet YİĞİT

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
ahmetyigit@kmu.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim programı, uluslararası alan yazında “curriculum” şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Bu kavramın kökeni “yürütmek”, “koşmak” anlamını içeren Latince “currere” sözcüğünden gelmektedir (Karacaoğlu, 2018, 28). “Program” sözcüğü Yunanca kökenlidir, “ön çizim(yazma)” anlamına geldiği dile getirilmiştir (Uşun, 2012, 1). Türkiye’de 1930’lu yıllarda kullanılmaya başlanan “müfredat programı” bugünkü eğitim programı anlamında kullanılmıştır. Arapça “müfret” sözcüğünden türetilmiş olan bu kavram “tekil olguların arka arkaya sıralanmasından oluşan liste” anlamına gelmektedir (Yüksek - Sağlam, 2014, 6). Öte yandan, Türkçe karşılığı olarak Latincedeki ilgili kavramdan ilhamla “yetişek” sözcüğü türetilmiştir (Ertürk, 2013, 13).

Eğitim programının “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” biçiminde tanımı da yapılmıştır (Demirel, 2010, s. 4). Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği”dir (Demirel, 2010, s. 6). Ders programı, “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan”dır (Demirel, 2010, 6). Eğitim programının farklı tanımlarının varlığına rağmen eğitim programında bulunması gereken özellikler açısından bir uyumdan söz edilebilir. Bu özellikler, işlevsellik, esneklik ve çerçeve olması, devletin ve toplumun genel görüş ve beklentileri ile uyumlu olması, uygulanabilir olmasıdır (Karacaoğlu, 2018, 11-13).

Her programın olduğu gibi eğitim programının da geliştirilme süreci vardır. Bu durumda eğitim programı geliştirmenin tanımı şöyle yapılmaktadır: “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” (Demirel, 2010, 5). Eğitimde program geliştirme, programın içerdiği amaçların sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi için yararlanılan ilkeler, kuram ve etkinlikleri ele alan bir çalışmadır (Varış, 1971, 16). Eğitimde program geliştirmenin genel çerçevesini Erden, “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu yeniden düzenlemesidir” diyerek çizmiştir (1998, 4). Bu kapsamda, eğitim programı geliştirmeden önce program hazırlayıcıların dikkat etmesi gereken aşamalar vardır. Bunlar eğitim programı tasarımı yaklaşımı, eğitim programı modelleri, eğitimde program geliştirmenin planlanması ve eğitim

programının öğelerinin bir bütün olacak şekilde ayrıntılarıyla belirlenmesidir. Böylece öğretim programı, program geliştirme komisyonu, program geliştirme yaklaşımı, ihtiyaç analizi yaklaşımı, program geliştirme modeli, amaç/hedef/ kazanımlar, içerik, yöntem, araç-gereç, ölçme-değerlendirme, etkinlikler, zaman, eğitim felsefesi gibi değişkenler kapsamında değerlendirilebilmektedir.

“Milletçe dayanışma ve bütünleşmeyi amaç edinerek İslam dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmekle”(Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (TCA), 09 Kasım 1982) kanunen görevlendirilen bir kurum olan Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), 2022 yılı Mart ayında yapılan kanuni değişikliğe kadar, göreve yeni başlayan ya da muvazzaf din görevlilerine hizmet içi eğitim yoluyla meslekî eğitimler vermiştir. Ancak bu hizmet içi eğitimlerin ekonomik olarak maliyet içermesi, eğitim sebebiyle görevlilerin görev yerlerinden geçici süreliğine de ayrılmak zorunda olmasının din hizmeti alan toplum tarafından bazen rahatsızlıkla karşılanması, din hizmetlerinin yürütülmesinde eksikliklere yol açması, hizmet içi eğitimlere alınan görevlilerin yerine vekil görevli belirleme ve görevlendirilmesinde aksaklıklar olması, yine hizmet içi eğitimlerin belirli nicelikte görevliyle ve kısa süreli olması bu eğitimde yaşanan problemler olarak anılmaktadır (Ertürk, 2024, 755). Bu problemler, DİB’nin personel eğitiminin uygulamasında farklı bir yola itmiştir. Böylelikle Diyanet Akademisi (DİYA) 16 Mart 2022 tarih ve 7383 numaralı kanunla kurulmuştur (DİB, 2025, 5). Diyanet akademisinde aday imam-hatip, müezzin kayyım ve Kur’an kursu öğreticilerine dönük hizmet öncesi eğitimler vermeye başlanmıştır. Bu eğitimlerle ilgili uygulanan programlar adayların görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir (bkz. Ertürk, 2024a; Ertürk, 2024b). Nisan 2025 tarihinde ise bu araştırmaya konu olan Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı (İmam-Hatip) Diyanet Akademisi Eğitim Programları ve Koordinasyon Daire Başkanlığı tarafından geliştirilip yayınlanmıştır (DİB, 2025, 2). Bu eğitim programı ile ilgili teorik ve uygulama boyutlarında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Problem ve Amaç

Bu araştırmanın amacı Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı’nın (İmam-Hatip) eğitimde program geliştirme açısından incelenmesidir. Bu ana amaç altında Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı’nın (İmam-Hatip);

1. Program geliştirme komisyonu var mıdır?
2. İhtiyaç analizi yapılmış mıdır? Yapılmışsa hangi yöntemler kullanılmıştır?
3. Program geliştirme yaklaşımı nedir?
4. Program geliştirme modeli nedir?
5. Programın genel ve özel amaçları nelerdir?
6. İçerik ögesi hangi yaklaşıma göre düzenlenmiştir?
7. Eğitim durumları ögesinden bahsedilmekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, konusu ve amacının çizdiği çerçeve bağlamında nitel araştırma yaklaşımı ile ele alınmaktadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma”dır (Yıldırım - Şimşek, 2013, 39). Nitel araştırmada tümevarım ve tüm-dengelimli akıl yürütme yolları birlikte yer almaktadır (Creswell, 2023, 46). Ayrıca nitel araştırmada dokümanlar incelenerek, davranışlar gözlemlenerek, katılımcılarla görüşülerek veriler elde edilir (Merriam, 2013, 8). Böylece bu araştırmada doküman analizi ile veriler toplanıp analiz edilmektedir. Durum çalışması araştırmacının kontrol altında tutamadığı bir olguyu ya da olayın kendi hakikati kapsamında nasıl ve niçin sorularını odak noktası olarak derinlemesine incelenmesi ve tanımlanmasıdır (Ceylan Çapar - Ceylan, 2022, 298-299). Bu araştırma ‘bütüncül çoklu durum çalışması’ biçiminde desenlenmiştir. Ayrıca veriler yorumlanırken betimsel analiz de kullanılmaktadır (Creswell, 2023, 98-99). Veri kaynağı olarak Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı (İmam-Hatip) ile eğitimde program geliştirmede üretilen bilimsel çalışmalardır.

Araştırmanın Önemi

Araştırmaya konu edinilen eğitim programı yeni geliştirildiği için bununla ilgili teorik ve uygulamayla ilgili olarak herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ertürk’ün (2024a) yaptığı çalışma söz konusu eğitim programı daha geliştirilmemişti. Bu programı geliştiricilere, uygulayıcılara, öğretmenlere ve din görevlisi adaylarına bu çalışmadan elde edilen sonuçlar rehberlik sağlayacaktır.

Bulgular

1. Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı’nın (İmam-Hatip) Program Geliştirme Komisyonu

Program geliştirme komisyonu, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve tekrar geliştirilmesi basamaklarında görev yapan bir komisyondur. Bu komisyonda eğitimde program geliştirme uzmanı, eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı, konu alanı uzmanı, konu alanı öğretmenleri, eğitim bilimi uzmanı, paydaş temsilciler, psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı, akademik danışma kurulu gibi 8-12 kişilik bir ekipten oluşmalıdır (Demirel, 2010, 69). Araştırmaya konu olan söz konusu eğitim programında komisyon adı geçmektedir. Bu programın kimler tarafından geliştirildiği bilinmemektedir. İlgili kurum tarafından bu komisyonun varlığı biliniyorsa kimlerden oluştuğu da bildirilmelidir. Böylece eğitim programının geliştirme aşamalarının sağlıklı yürütülüp yürütülmediği bilinmelidir.

2. Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı’nda (İmam-Hatip) İhtiyaç Analizinin Varlığı

Eğitimde program geliştirilirken ihtiyaçlara göre tespit edilen hedefler ve bu hedeflere göre şekillendirilen içerik, eğitim durumları ve bunların tümüne göre de değerlendirme yapılır. Programın ortaya konması için eğitim programı ihtiyacının

bulunması ve bu ihtiyacın en iyi biçimde karşılanması için de gerçek ihtiyacın ne olduğunun tespit edilmesi gereklidir. Planlanan ihtiyaç tespiti çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanıyla alakalı ihtiyaçların göz önüne alınması gereklidir (Karacaoğlu, 2018, 97). İhtiyaç; bir amacın yerine getirilmesi için gerekli ve faydalı konu, olgu ya da kuvvetli taleptir. Yaşamda da ihtiyaçlar merkezi konumdadırlar. Eğitimde de ihtiyaçlar önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim programlarının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak etkili olabilmesi için program hedefleri ile konu alanları arasında uyumlu bir bağ oluşturulmalıdır. Tespit edilen hedefleri gerçekleştirmek için hangi tür konuların ve bilgilerin seçimine ihtiyaç olduğu ortaya konmalıdır. Bu seçimde devamlı değişen bilgilerin ve güncel düşüncelerin programa aksettirilmesi ne önem verilmelidir (Demirel, 2010, 75). Bu noktada Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı'nda (İmam-Hatip) doğrudan ihtiyaç saptama ve analizine dair bir başlık olmamakla birlikte şöyle bir ifade 'Giriş' başlığı altında geçmektedir:

“Gelişen ve değişen şartlar, Türkiye’de ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi ve öğretiminde nicelik ve niteliksel gelişmeler, toplumun standartları yüksek din hizmetine duyduğu ihtiyaç, İslam dünyasında yaşanan gelişmeler din eğitimi ve din hizmeti sunan personelin yetiştirilme süreçlerine yeniden eğilmeyi ve bu konuda yeni paradigmlar ortaya koymayı gerektirmiştir. Aynı şekilde hizmet içi eğitimin kapsam sorunu, personel eğitimleri için ayrılan bütçe ve eğitimlerin yapılacağı mekanların sınırlılığı, cami dışı din hizmeti alanlarının çeşitliliği, yaygın din eğitiminin muhatap kitlesinin arasına okul öncesi yaş grubu ile engelli, mülteci ve yetişkinlerin dâhil olması bu alanlarda görev alacak personelin köklü ve sistematik bir eğitimden geçmesini zorunlu hale getirmiştir.”(DİB, 2025, 5)

Toplumun seviyesi yüksek din hizmetine olan ihtiyacından, din görevlisi yetiştirilme süreçlerinin yeni bir bakış açısıyla yeniden değerlendirilme ihtiyacından, mevcut hizmet içi eğitimden yaşanan sorunlar, din hizmetlerinin çeşitlenmesiyle din görevlilerin yeterliklerinin yeni özelliklerin eklenmesine duyulan ihtiyacından söz konusu programda bahsedilmektedir.

Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı'nda (İmam-Hatip) ihtiyaçların nasıl belirlendiğine dair şu ifadelere rastlanmaktadır:

“Başkanlığımızca aday din görevlileri mesleki eğitim programlarının uygulanmaya konulmasının akabinde programların etkinlik ve verimliliğini değerlendirmek, belirlenen içeriklerin kazanım ve genel hedeflere hangi ölçüde karşıladığını tespit etmek amacıyla eğitim sürecinde bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu cümleden olmak üzere; izleme ve değerlendirme komisyonlarınca akademi merkezlerinde sınıf ortamları gözlemlenmiş, eğitim görevlisi ve aday din görevlileriyle programlarda yer alan derslerin içerik, kredi ve materyalleri ile ders işleme yöntem ve teknikleri gibi başlıklarda toplantılar yapılmış; programla ilgili anketler yoluyla uygulayıcı ve katılımcıların görüşleri alınmış; programda yer alan derslerle ilgili eğitim görevlileri zümre toplantıları gerçekleştirilerek sonuçları raporlaştırılmıştır. Öte yandan eğitim süreci devam ederken Başkanlık Makamı ve Din İşleri Yüksek Kurulunun programlarla ilgili görüşlerine müracaat edilmiş, alanla ilgili akademisyenlerle toplantılar yapılmış, Akademi İstişare Kurulu üyelerinin değerlendirme ve tavsiyeleri alınmıştır.”(DİB, 2025, 6)

Bu ifadelerden araştırmaya konu olan eğitim programında ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından ‘betimsel yaklaşım’ına uygun olduğu yorumu yapılabilir. Zira bu yaklaşım, bir olgu ya da eğitim yaşantılarından meydana gelen durumla bağlantılı bir yaklaşımdır. Burada din görevlilerinin eksikliklerinin -açıklanmasa da- gözlemlenmiş ya da bilimsel çalışmalarla elde edilmiş ve bunlara göre hedefler açıklanmış olduğu için ‘betimsel yaklaşım’la bağlantı kurulabilir (Karacaoğlu, 2018, 102).

Yukardaki tespitlerden hareketle ihtiyaç analizi tekniklerinden gözlem, kaynak tarama tekniklerinin kullanıldığı çıkarılabilir. Gözlem tekniği, program geliştirme sürecinde genel anlamda eğitimcilerce kullanılmaktadır. Bireysel bilgi ve araştırmaya yaslanmaktadır. Bu gözlem gerçekleşirken doğal gözlemin kullanıldığı bilinmektedir. Zira doğal ortamda bireyleri gözleyerek bilgi toplama yolu olarak tarif edilmektedir. Kaynak tarama tekniklerinde çeşitli basamaklar yer almaktadır. Literatür taraması, rapor değerlendirilmesi, mevcut programın incelenmesi bu basamaklardandır. Literatür taramasında ihtiyaç çalışması yaparken ülkedeki ve dünyadaki yönelimlerin nasıl şekillendiği ortaya konmaktadır. Bu yapılırken bilimsel çalışmalardan yararlanılmaktadır. Rapor değerlendirmede belirlenen yollardan biri de öğretimin teftişini yapan uzman ve kurumlardan elde edilen verileri kullanmaktır (Demirel, 2010, 97-102). Araştırmaya konu alan eğitim programında ihtiyaç analizi yaklaşım ve teknikleri geçmese de programda geçen ifadelerden bu değerlendirmeler ortaya konabilir.

3. Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı’nın (İmam-Hatip) Program Geliştirme Yaklaşımı

Eğitim programının planlanmasında ve uygulamaya dökülmesinde dikkat edilmesine ve merkeze alınan bakış açısına işaret eden yaklaşımlardan biri ya da birkaçı temel alınır. Eğitim programında konulara, derslere ve disiplin alanına odaklanılıp tasarlanıyorsa “Konu Merkezli”, birey/öğrenen merkeze alınıyorsa “Öğrenen (öğrenci) Merkezli”, toplum ve onun problemleri daha çok önemseniyeceyse “Sorun Merkezli” yaklaşımlar tercih edilmektedir (Karacaoğlu, 2018, 64). Araştırmaya konu olan eğitim programında “Uygulama Esasları” başlığı altında şu ifadeler yer verilmektedir:

- *“Öğretme-öğrenme sürecinde aday din görevlilerinin bilgi-becerilerini ve mesleklerinin gerektirdiği davranışlarını geliştirecek etkinlikler düzenlenmelidir.*
- *Programın uygulanması sırasında derslerin/konuların özelliğine göre alanında uzman kişilerden yararlanmaya dikkat edilmelidir.*
- *Aday din görevlilerinin gelişim düzeyleri takip edilerek, yeterli olmadıkları hususlar kendilerine fark ettirilmelidir.*
- *Öğretme-öğrenme etkinliklerine mümkün olduğunca bütün aday din görevlilerinin aktif katılımı sağlanmalı, kendilerine sunulan bilgileri yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendileri yapılandırmalıdır.*
- *Derslerin din görevlilerinin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri farklı durumlar dikkate alınarak somut örnekler çerçevesinde görev alanıyla ilişkilendirilerek işlenmesine dikkat edilmelidir.*

- *Kur'an-ı Kerim tilaveti, imamlık-müezzinlik becerisi gibi uygulama ağırlıklı derslere yönelik her bir aday din görevlisinin gelişim düzeyleri eğitim görevlisi tarafından günlük takip edilmelidir.*

- *Program süresince teorik bilgilerin aday din görevlilerinde kalıcı davranışlar haline gelmesini sağlamak ve onlara mesleki bilgi ve beceri kazandırmak için uygulama-maya yönelik etkinliklere yer verilmelidir.”(DİB, 2025, 8-9)*

Yukardaki açıklamalardan ilk ikisi disiplin, konu ve ders merkezli bir bakış açısının ürünü olarak değerlendirilebilir. Çünkü, derslerin/konuların özelliklerine göre uzmanların belirlenerek faydalanılması, tavsiye edilmekte ve din görevlisi mesleğinin bilgi ve becerilerini kapsayan etkinliklerin yer alması tavsiye edilmektedir. Özünde konuya dair bilginin öğrenilmesi olan “Konu Merkezli” yaklaşımda her bir konunun kendine has özellikleri ve düzeni dikkate alınır. Eğitim sürecinde öğrenciye konuya/alana dair bilgiyi kazandırmak öğrenme için yeterli olmaktadır (Karacaoğlu, 2018, 65). Bu bilgilerden hareketle Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı’nda (İmam-Hatip) eğitim program geliştirme yaklaşımlarından birinin “Konu Merkezli” yaklaşım olduğu söylenebilir.

Söz konusu programda uygulama esaslarında yer alan diğer ifadelerde öğrencilerin her birinin aktif olmasının sağlanması, bilgiyi kendilerinin yapılandırması, bilgilerin öğrencilerin günlük yaşantılarıyla bağ kurdurulmasının sağlanması, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğun temel alınması, yaparak yaşayarak öğrenme bağlamında teorinin yanında uygulamanın da olması “Öğrenen (öğrenci) Merkezli” eğitim programı geliştirme yaklaşımının da benimsendiği ifade etmek mümkündür. Zira bu yaklaşımda eğitim programındaki hedeflerin, içeriğin ve eğitim durumlarının belirlenmesi öğrencinin ilgi, beklenti ve ihtiyaçları çerçevesinde bir tasarımla mümkündür. Öğrenme ve öğretim sürecinde yöntemler aktif katılım prensipleri kapsamında hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Karacaoğlu, 2018, 75). Böylece araştırmaya konu olan eğitim programında hem öğrenen merkezli hem de konu merkezli program geliştirme yaklaşımının benimsendiği söylenebilir.

4. Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı’nın (İmam-Hatip) Program Geliştirme Modeli

Türk eğitim sisteminde program geliştirme modelinin ne olması gerektiği alan yazında tartışılmaktadır. Taba-Tyler’ın geliştirdiği modelin merkeze alınıp geliştirildiği bir modelden söz edilmektedir (Demirel, 2010, 58). Taba-Tyler’ın geliştirdiği model şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Başla
2. İhtiyaçları Belirleme
3. Genel Amaçları Belirleme
4. Amaçları Saptama
5. İçeriği Seç

6. İçeriği Düzenleme

7. Öğrenme Yaşantılarını Belirleme

8. Öğrenme Yaşantılarını Düzenle

9. Değerlendirme Yap

10. Sonuç Yeterli mi? (Cevap hayırsa üçüncü basamağa dönülür. Evetse on birinci aşamaya gidilir.)

11. Ayrıntılı İşleri Formüle Et

12. İşlemleri Tekrar Belirleme

13. Bitir (Demirel, 2010, 55).

Milli Eğitim Bakanlığı'nda yapılan çalışmalar sonucunda Türkiye'ye özgü program geliştirme modeli ortaya konmaktadır. 2004 yılında geliştirilen modelde genel hedeften becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir geçişin olduğu ve materyal geliştirmenin üstünde daha çok durulduğu dile getirilmektedir. Bu modelde şu aşamalar yer almaktadır:

1. İhtiyaçların Belirlenmesi

2. Genel Hedeflerin Belirlenmesi

3. Alanın Kavram, İlke ve Becerilerinin Belirlenmesi

4. Öğrenme Alanları ve alanı Kapsayan Kazanımların Belirlenmesi

5. Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin/Temaların Belirlenmesi (Diğer Alanlarla Bağlantılar-Kavram Haritalarının Oluşturulması- Öğretim Etkinlikleri, Ölçme Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzu)

6. Paydaşlarla Paylaşımın Sağlanması

7. Materyal Geliştirilmesi

8. Programların Onaya Sunulması

9. Programların Denenmesi İzlenmesi/Değerlendirilmesi (Bunun sonucunda tekrar ikinci aşamaya gidilir) (Demirel, 2010, 60-63).

Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı'nda (İmam-Hatip) hangi program geliştirme modelinin tercih edildiği ya da benimsendiğine dair herhangi bir bilgiye yer verilmemektedir. Ancak, programda yer alan ifadeler bakıldığında Tabata-Bayler modeline yakın bir basamaklar zincirinin takip edildiği ifade edilebilir. Söz konusu eğitim programında ihtiyaçların belirlendiğine dair dolaylı ifadeler yer verilmekte, genel hedef ve özel amaçlardan bahsedilmekte, içerik ögesine dair düzenlemeler yer almakta, etkinlikler ve uygulama esasları bulunmaktadır. Komisyonun nasıl belir-

lendiğine ilişkin herhangi bir bilginin olmaması bu aşamalardan birinde kopukluk olduğuna dair izlenim vermektedir.

5. Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı'nın (İmam-Hatip) Genel ve Özel Amaçları

Amaç (hedef) bir tanıma göre “...planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir.” (Ertürk, 2013, 25), diğer bir tanıma göre ise “öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir, ...yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir.” (Demirel, 2010, 105) şeklinde tanımlanmıştır.

Eğitimin amaçları (hedefleri) dikey olarak üçe ayrılmıştır. Birincisi “ülkenin politik felsefini yansıtan ve oldukça genel olan amaca uzak amaç (hedef), ikincisi uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun işgörüsünü yansıtan amaca genel amaç (hedef), üçüncüsü ise öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan amaçlara (hedeflere) özel amaçlar (hedefler) denir.” (Demirel, 2010, 106).

Yukardaki bilgiler kapsamında araştırmaya konu alan eğitim programında “Programın Hedefi” başlığı altında şu açıklama yapılmaktadır:

“Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı (İmam-Hatip)’nin hedefi, mesleki bilgi donanımına sahip, bu bilgiyi görevinde etkin biçimde uygulayabilen; meslek ahlâkı ve yaşantısıyla örnek olan, toplumu din konusunda aydınlatan, kurum aidiyet bilinci ve özgüveni yüksek, yeniliğe açık, iletişim ve sosyal katılım becerileri gelişmiş, kitle iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanılabilen din görevlileri yetiştirmektir.” (DİB, 2025, 7)

Bu açıklamanın programının genel amacı olduğu söylenebilir. Zira Diyanet İşleri Başkanlığı’nın işgörüsünü içeren bir kapsamda özellikler zikredilmektedir. Çerçevesi bu şekilde belirlenmiş genel amacı açıklamak için on yedi farklı genel amaçtan da bahsedilmektedir. Bu on yedi genel amacın Bloom’un taksonomisine göre hangi davranış alanı ve basamaklarıyla uyumlu olduğuna ilişkin tablo aşağıda verilmektedir.

Tablo.1 Programın Genel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Genel Amaç	Bilgi	Kavrama	Uygula- ma	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Kur'an-ı Kerim'i Usulüne Uygun ve Güzel Okuyan		✓				
Din Hizmetinin Gerektirdiği Temel Bilgi ve Becerilere Sahip Olan	✓					
İslam'ın Doğru Anlaşılmasına Katkı Sağlayan, Kuşatıcı Bir Dil Geliştiren		✓			✓	
Temel İslam İlimlerini Kendi Terimleri ile Kavrayan	✓					
İslam Dininin Temel Esaslarını Delilleriyle Açıklayan	✓					
Dini Sorunları Çözümlerken Kur'an, Sünnet ve Kültürel Mirası Değerlendirebilen		✓				
Toplumu Aydınlatan, Sorulara Cevap Verebilen			✓			
Bilgilerini Günün Şartlarıyla İlişkilendirerek Güncelleyen				✓		
Tebliğ ve İrşat Görevini Uygun Yöntemlerle Yerine Getiren			✓		✓	
Türkçe Kaynakları Kullanabilen	✓					
Dini İstismar Eden Hareketlerle Mücadele Eden				✓		✓
Cami Dışı ve Yaygın Din Eğitimi Planlayabilen			✓		✓	
Bir Arada Yaşama Kültürüne Sahip Olan		✓				
Çevresine Örneklik Eden						✓
Temsil Kabiliyeti Yüksek ve Aidiyet Bilinci Gelişmiş Olan						✓
Kitle İletişim Araçlarını Etkin Kullanan			✓			
Demokratik Değerlere Saygılı, İletişim ve Yorum Becerisine Sahip				✓		

Yukardaki tabloya bakıldığında genel amaçların tümünün bilişsel alanda yer alan ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Duyuşsal ve devinişsel alanlara dair genel amaç ifadesinin olmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Örneğin duyuşsal alana ilişkin 'Kur'anı Kerim'i tertil üzere okumaya istekli olur' gibi, devinişsel alana dair 'Ezanı makamlara göre uzman eşliğinde okur' gibi ifadeler yer verilebilirdi. Birinci genel amaçta geçen hedef ifadesinden ziyade bir sıfat veya 'okumayı bilgisini bilen' gibi bir anlama kapı aralamaktadır. Diğer yandan bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarından dörder, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından üçer genel amacın olması alt ve orta düzey amaçlara daha fazla ağırlık verildiğini, ancak üst düzey basamaklara daha az oranda yer verildiğini göstermektedir. Aday din görevliliğine ön lisans ve lisan mezunlarının alındığı bilindiğine göre üst düzey basamaklardaki amaçlara daha fazla yer verilebilirdi.

Araştırmaya konu olan eğitim programında altı farklı öğrenme alanı mevcuttur. Bu altı öğrenme alanının altında da o alana ait özel amaçlar yer almakta ancak bu alanların altındaki derslere ait özel amaçlardan bahsedilmemektedir. Temel İslami İlimler ve Din Hizmetleri öğrenme alanlarına her derse ait özel amaçlara yer verilmektedir. Bu altı alan aşağıdaki gibidir:

- Kur'an-ı Kerim, (Tecvid Bilgisi, Talim Uygulamaları, Yüzüne Okuma, Ezbere Okuma)
- Temel İslami İlimler, (Kur'an-ı Kerim Meali, Akaid-Kelam, İslam İbadet ve Sosyal Hayat Fıkhi, Hadis)
- Din Hizmetleri, (Davet ve Nebevi Metot, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik)
- Mesleki Bilgi ve Beceri, (İmamlık-Müezzinlik Bilgi ve Becerisi, Dini Musiki, Uygulama/Staj)
- Mevzuat, (Devlet Teşkilatı ve Kamu Mevzuatı)
- Kültürel Etkinlikler, (Kültürel Etkinlikler) şeklindedir. (DİB, 2025, 9)

Kur'an-ı Kerim (Tecvid Bilgisi, Talim Uygulamaları, Yüzüne Okuma, Ezbere Okuma) öğrenme alanına dair özel amaçlar aşağıda Bloom'un taksonomisine göre dağılımına göre verilmektedir.

Tablo.2 Programın Kur'an-ı Kerim Öğrenme Alanının Özel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Kıraatle ilgili temel kavramları tanımlar.	Bilişsel	Bilgi
Tecvit kurallarını örneklerle açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Âsım kıraatinin temel niteliklerini kavrar.	Bilişsel	Bilgi
Kur'an-ı Kerim'i doğru okumanın önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Vakıf işaretlerini ve bunların manaya katkısını açıklar.	Bilişsel	Kavrama
Hatalı okuyuş (lahn) çeşitlerini ve ibadetlere etkisini açıklar.	Bilişsel	Kavrama
Kur'an-ı Kerim'i yüzünden ve ezberden öğrenme-öğretme strateji, ilke ve yöntemlerini uygular.	Bilişsel	Uygulama
Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun okur.	Devinişsel	Kılavuzla Yapma
Kur'an'dan belli bölümleri usulüne uygun ezbere okur.	Devinişsel	Beceri Haliye Getirme
Usulüne uygun aşr-ı şerif okuma becerisi kazanır.	Devinişsel	Beceri Haliye Getirme
Kur'an harflerini mahreçlerine ve sıfatlarına uygun olarak seslendirir.	Devinişsel	Beceri Haliye Getirme

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair herhangi bir amaca yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca programın genel amaçlarında üst düzey basamaklarda üçer amaç ifadesinin olması ile bu öğrenme alanındaki durum örtüşmemektedir. Bunlara ilaveten genel amaçlarda devinişsel becerilere dair bir amaç yer almazken bu öğrenme alanında bulunmaktadır. Devinişsel alanın uyarılma, yaratma, duruma uydurma ve kurulma basamağına dair amaçlar

bulunmamaktadır. Öğrenme alanı Kur'an-ı Kerim olduğu için devinışsel beceriler daha da çoğaltılabilirdi. Ayrıca duyuşsal davranışlara da yer verilebilirdi.

Diğer bir öğrenme alanı olan Temel İslami İlimler, (Kur'an-ı Kerim Meali, Akaid-Kelam, İslam İbadet ve Sosyal Hayat Fıkhi, Hadis) alanına dair özel amaçlar aşağıda Bloom'un taksonomisine göre tasnif edilmektedir (DİB, 2025, 18-39).

Tablo.3 Programın Temel İslami İlimler Öğrenme Alanı Kur'an-ı Kerim Meali Dersinin Özel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Kur'an-ı Kerim'le ilgili temel kavramları açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Kur'an-ı Kerim'in temel özelliklerini ve ana konularını açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Tefsir, tevil, tercüme ve meal kavramlarını ayırt eder.	Bilişsel	Bilgi
Kur'an-ı Kerim mealini yapma ilke ve yöntemlerini açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Kur'an-ı Kerim'i anlama ve yorumlama usulünün önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Kur'an-ı Kerim'in insanlık için bir hayat rehberi olduğunu kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Kur'an ile hayat arasında irtibat kurar.	Bilişsel	Kavrama
Kur'an-ı Kerim'den ezbere okuduğu sure ve ayetlerin anlamlarını açıklar.	Bilişsel	Kavrama
Belli başlı Türkçe meal ve tefsir ile ilgili kaynakları kullanma becerisine sahip olur.	Bilişsel	Uygulama
Sûre ve ayetleri din hizmetlerinin ilgili alanlarında etkin kullanabilme becerisine sahip olur.	Bilişsel	Uygulama
Meal verilen sûre ve ayetlerin nüzul sebeplerini açıklar.	Bilişsel	Uygulama
Kur'an-ı Kerim'i anlamaya yönelik farklı yaklaşımları değerlendirir.	Bilişsel	Değerlendirme

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair yalnızca bir amaca yer verilmesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Devinışsel ve duyuşsal alanlara dair davranışların olmaması da önemli bir eksiklik olarak ele alınabilir.

Tablo.4 Programın Temel İslami İlimler Öğrenme Alanı Akaid-Kelam Dersinin Özel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Akaid ilmi ile ilgili temel kavramları açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Akaid ilminin temel kaynaklarını sayar.	Bilişsel	Bilgi
Din, inanç, İslam kavramlarını tanımlar.	Bilişsel	Bilgi
İslam inanç esaslarını delilleriyle açıklar	Bilişsel	Bilgi
İslam'ın itikadi yönünü açıklamada kelam ilminin önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
İslam akaidinin temel meselelerini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
İtikadi mezheplerin ortaya çıkış sebeplerini ve oluşum süreçlerini açıklar.	Bilişsel	Kavrama
İslam inanç esasları ve güncel inanç problemleri konusunda toplumu aydınlatma becerisine sahip olur.	Bilişsel	Uygulama
Güncel inanç sorunlarını çözümler.	Bilişsel	Analiz
Günümüz inanç hareketlerini değerlendirir.	Bilişsel	Değerlendirme

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair yalnızca iki amaca yer verilmesi önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Devinişsel ve duyuşsal alanlara dair davranışların olmaması da dikkat çekmektedir.

Tablo.5 Programın Temel İslami İlimler Öğrenme Alanı İslam İbadet ve Sosyal Hayat Fıkhi Dersinin Özel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Usul ve fûru fıkha dair temel kavramları tanımlar.	Bilişsel	Bilgi
İslam'ın ibadet esaslarını delilleriyle açıklar.	Bilişsel	Bilgi
İslam ibadet esaslarıyla ilgili konuların fıkhi hükümlerini açıklar.	Bilişsel	Bilgi
İlmihal kavramının tarihi sürecini açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Dini soruları cevaplandırmada usul ve esasları sıralar.	Bilişsel	Bilgi
İslam ibadet esaslarıyla ilgili sıkça sorulan hususlara dair fetvaları açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Din İşleri Yüksek Kurulunun fetvalarını açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Fıkıh ilminin Temel İslam Bilimleri içerisindeki yerini ve önemini açıklar.	Bilişsel	Kavrama
Fıkhi mezheplerin görüşlerini ana hatlarıyla açıklar.	Bilişsel	Kavrama
İlmihal bilgisine sahip olmanın Müslüman'ın günlük yaşamındaki önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
İlmihallerde geçen temel konuları ve bu konulara ilişkin hükümleri farklı yönleriyle açıklar.	Bilişsel	Kavrama
İslam ibadet esasları ve güncel meseleler konusunda toplumu aydınlatma becerisine sahip olur.	Bilişsel	Uygulama
İslam dininin ibadet esaslarıyla ilgili güncel meseleleri sınıflandırır.	Bilişsel	Analiz
İslam fıkhiında belli başlı ameli mezheplerin görüşlerini karşılaştırır.	Bilişsel	Analiz

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair yalnızca iki amaca yer verilmesi ve sentez ile değerlendirme basamaklarına yer verilmemesi bir eksiklik

olarak yorumlanabilir. Devinişsel ve duyuşsal alanlara dair davranışlara yer verilmesi bir eksik olarak görülebilir.

Tablo.6 Programın Temel İslami İlimler Öğrenme Alanı Hadis Dersinin Özel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Hadis ilmiyle ilgili temel düzeyde bilgi sahibi olur.	Bilişsel	Bilgi
Hadis ilmi ile ilgili temel kavramları açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Hadis ve sünnetin anlaşılmasındaki temel ilkeleri sayar.	Bilişsel	Bilgi
İslam'ın temel konularında hadislerden yararlanma ilkelerini sıralar.	Bilişsel	Bilgi
İslam'ın anlaşılması ve yaşanmasında hadis ve sünnetin önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Hadislerdeki tearuzu giderme yolları ile ilgili temel ilkeleri kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Hadis metinlerini ve sünneti sağlıklı bir şekilde yorumlar.	Bilişsel	Kavrama
Belli başlı hadis kaynaklarını kullanır.	Bilişsel	Uygulama
Hadisleri usulüne uygun olarak okur.	Bilişsel	Uygulama
İslam'ın inanç, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili temel hadisleri ezbere okur.	Bilişsel	Uygulama
Öğrendiği hadisleri meslek hayatında kullanır.	Bilişsel	Uygulama
Şarkiyatçıların hadislerle ilgili temel iddialarını değerlendirir.	Bilişsel	Değerlendirme

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair yalnızca bir amaca yer verilmesi ve analiz ile sentez basamaklarına yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Devinişsel ve duyuşsal alanlara dair davranışlara yer verilmemesi bir eksik olarak ifade edilebilir.

Bir diğer öğrenme alanı olan 'Din Hizmetleri Alanı'nda her iki derse ait özel amaçlar programda yer verilmektedir (DİB, 2025, 40-47).

Tablo.7 Programın Din Hizmetleri Alanı Davet ve Nebevi Metot Dersinin Özel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Davet, tebliğ ve irşat kavramlarını tanımlar.	Bilişsel	Bilgi
Davetin ana unsurlarını açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Hiz. Peygamber'in İslam'ı tebliğ ve irşat metodunu açıklar.	Bilişsel	Bilgi
İslam'ı tebliğ ve irşat konusunda din görevlisinde bulunması gereken özellikleri sayar.	Bilişsel	Bilgi
Kur'an ve sünnetin davet üslubunu kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Peygamberlerin hayatlarından davet konusunda örnekler çıkarır.	Bilişsel	Kavrama
İslam'ın yayılmasında Hiz. Peygamber'in davetçiliğinin önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Hiz. Peygamberin örnek kişiliğinin bireysel ve toplumsal yansımalarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
Tebliğ ve irşat için farklı araçları kullanır.	Bilişsel	Uygulama
Tebliğ ve irşatta teknolojik imkânlardan yararlanır.	Bilişsel	Uygulama

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey analiz, sentez ile değerlendirme basamaklarına yer verilmemesi bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Devinişsel ve duyuşsal alanlara dair davranışlara yer verilmemesi bir eksik olarak görülmektedir.

Tablo.8 Programın Din Hizmetleri Alanı Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dersinin Özel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Manevi danışmanlık ve rehberlik alanları ile bilgi sahibi olur.	Bilişsel	Bilgi
Cami dışı din hizmeti alanlarını açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Manevi danışmanlıkta din görevlisinin sahip olması gereken nitelikleri kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Din hizmetlerinin etkin yürütülmesinde iletişimin önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Hedef kitlenin gelişim ve öğrenme özelliklerini açıklar.	Bilişsel	Kavrama
Manevi danışmanlık ve rehberliğin temel ilkelerini açıklar.	Bilişsel	Kavrama
Manevi danışmanlık ve rehberliğin önemini açıklar.	Bilişsel	Kavrama
Manevi danışmanlık hizmetlerinde hedef kitle ile etkili iletişim kurar.	Bilişsel	Uygulama
Hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini tespit eder.	Bilişsel	Uygulama
Din hizmetleriyle ilgili hedef kitlenin sorunlarına çözüm üretir.	Bilişsel	Uygulama
Sosyal iletişim becerisine sahiptir.	Bilişsel	Uygulama
Manevi danışmanlık hizmetlerinin etkin yürütülmesinde sorumluluk alır.	Bilişsel	Uygulama
Gerçekleştirdiği manevi danışmanlık hizmetlerinin etkililiğini değerlendirir.	Bilişsel	Analiz

Manevi danışmanlık hizmeti uygulamalarının toplumsal işlevini ve manevi değerini fark eder.	Bilişsel	Değerlendirme

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair yalnızca iki amaçla yer verilmesi ve sentez basamağına dair amaç ifadesi olmaması eksiklik olarak görülebilir. Devinişsel ve duyuşsal alanlara dair davranışlara yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir.

Dördüncü öğrenme alanı olan ‘Mesleki Bilgi ve Beceri Alanı’na ait özel amaçlar programda yer verilmektedir (DİB, 2025, 58-63).

Tablo.9 Programın Mesleki Bilgi ve Beceri Alanı’nın Özel Amaçlarının Bloom’un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Yaygın din eğitimi ve öğretimi süreçlerini temel özellikleriyle açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Dini mûsiki formlarının genel özelliklerini açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olur (temel bilgi düzeyinde).	Bilişsel	Bilgi
Dini hitabette hutbe ve vaazın önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
İmamlık ve müezzinlik bilgi ve becerisi ile ilgili öğrendiği bilgileri cami içi ve cami dışı din hizmeti ve yaygın din eğitimi alanlarında uygular.	Bilişsel	
Vaaz ve hutbelerin muhatap kitle üzerindeki etkililik düzeyini değerlendirir.	Bilişsel	Değerlendirme
Ritim duygusunu geliştirir.	Devinişsel	Uyarılma
Cami mûsikisinde yaygın olarak kullanılan temel makamları fark eder.	Devinişsel	Uyarılma
Cami içi ve cami dışı hitabet becerilerini geliştirir.	Devinişsel	Kılavuzla Yapma
Tecrübe sahibi meslektaşlarının rehberliğinde bilgi, görgü ve uygulama becerisi kazanır.	Devinişsel	Kılavuzla Yapma
Yöntem ve ilkelerine uygun olarak hutbe hazırlar	Devinişsel	Kılavuzla Yapma
Yöntem ve ilkelerine uygun olarak vaaz hazırlar	Devinişsel	Kılavuzla Yapma
Cenaze işlemlerine yönelik uygulama yapar	Devinişsel	Kılavuzla Yapma
Namazları usulüne uygun kıldırır.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Usulüne uygun hutbe ve vaaz sunar.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Sosyal medyayı amacına uygun ve etik ilkeler doğrultusunda kullanır.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Mutat duaları (nişan, nikâh, hatim, vb.) usulüne uygun yapar.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Cami musikisinin temel formlarını uygular.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Merasime uygun ilahi okur.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Din hizmetlerini adap ve erkanına uygun olarak yerine getirir.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Cenaze ile ilgili dinî görevleri usulüne uygun yapar.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Önemli gün ve gecelerde program düzenler.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Cami mûsikisinin icrasında sesini doğru kullanma becerisi kazanır.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme

İmamlık ve müezzinlik bilgi ve becerisi ile ilgili öğrendiği bilgileri cami içi ve cami dışı din hizmeti ve yaygın din eğitimi alanlarında uygular.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Manevi danışmanlık ve rehberlik çalışmalarında uygulama yapar.	Devinişsel	Beceri Haline Getirme
Hutbe ve vaazları farklı topluluk ve durumlara uyarlayarak sunar.	Devinişsel	Uyarlama
Sosyal medyadaki iletişimi hedef kitleye uygun biçimde uyarlayabilir.	Devinişsel	Uyarlama
Önemli gün ve gecelerde program düzenlerken özgün içerik ve sunum tasarlar.	Devinişsel	Yaratma
Yeni cami mûsiki veya ilahi düzenlemeleri geliştirebilir.	Devinişsel	Yaratma

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair yalnızca bir amaca yer verilmesi ve analiz ile sentez basamaklarına yer verilmemesi bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Ayrıca uygulama basamağında dair amacın olmaması da eksiklik olarak değerlendirilebilir. Devinişsel alanın tüm basamaklarının her birine dair amaç ifadelerinin olması olumlu bir yön olarak görülebilir. Ancak duyuşsal alana dair davranışlara yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir.

Beşinci öğrenme alanı olan ‘Mevzuat Alanı’na ait özel amaçlar programda yer verilmektedir (DİB, 2025, 64-66).

Tablo.10 Programın ‘Mevzuat Alanı’nın Özel Amaçlarının Bloom’un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Devlet teşkilatı ve kamu mevzuatını tanır.	Bilişsel	Bilgi
Başkanlık teşkilatını ve mevzuatını tanır.	Bilişsel	Bilgi
Diyanet Akademisi Başkanlığını tanır.	Bilişsel	Bilgi
Diyanet İşleri Başkanlığının teşkilat yapısını ve görevlerini genel hatlarıyla açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Aday din görevlisi mevzuatını açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Devlet memurlarının hak ve sorumluluklarını kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Resmi ve toplumsal iletişim kurallarını uygular.	Bilişsel	Uygulama

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair yer verilmemesi bir eksiklik olarak yorumlanabilir. Ayrıca uygulama basamağında dair yalnızca bir amacın olması da eksiklik olarak değerlendirilebilir. Buna ilaveten devinişsel ve duyuşsal alanlara dair davranışlara yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Altıncı öğrenme alanı olan ‘Mevzuat Alanı’na ait özel amaçlar programda yer verilmektedir (DİB, 2025, 67-74).

Tablo.11 Programın 'Kültürel Etkinlikler Alanı'nın Özel Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Dağılımı

Özel Amaç	Alan	Basamak
Yaşayan dünya dinlerini ana hatlarıyla açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Güncel dini ve sosyo-kültürel gelişmeleri takip eder.	Bilişsel	Bilgi
İlmi yayınları değerlendirme ilkelerini açıklar.	Bilişsel	Bilgi
Sosyo-kültürel faaliyetlerin önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Kültürel faaliyetlerde bulunmanın din hizmetleri alanındaki önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
Kur'an ve sünnet çerçevesinde dini istismar eden hareketleri analiz eder (temel kavrayış düzeyi).	Bilişsel	Kavrama
Yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazanır.	Bilişsel	Uygulama
Sosyal, kültürel ve sanatsal olarak kendini geliştirir.	Bilişsel	Uygulama
Mesleğiyle ilgili gelişmeleri ve yayınları takip eder.	Bilişsel	Uygulama
Kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak bilimsel ve kültürel etkinliklere katılır.	Bilişsel	Uygulama
Çeşitli kültürel alanlardaki becerilerini geliştirir.	Bilişsel	Uygulama
Kültürel faaliyetlerde sorumluluk alma becerisine sahip olur.	Bilişsel	Uygulama
Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanır.	Bilişsel	Uygulama
Kur'an ve sünnet çerçevesinde dini istismar eden hareketleri analiz eder (derin analiz düzeyi).	Bilişsel	Analiz
Kitle iletişim araçlarından gelen paylaşım ve mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanır.	Bilişsel	Analiz
Problemler karşısında mantıkî tutarlılığa ve eleştirel düşünebilme becerisine sahip olur.	Bilişsel	Değerlendirme

Yukardaki tabloda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına dair yalnızca bir amaca yer verilmesi ve analiz ile sentez basamaklarına yer verilmemesi bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Buna ilaveten devinışsel ve duyuşsal alanlara dair davranışlara yer verilmemesi bir eksik olarak değerlendirilebilir.

Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı'nda (İmam-Hatip) genel ve özel amaçlar arasında büyük oranda bir uyum olduğu gözükmemektedir. Ancak özel amaçlarda devinışsel alana ilişkin amaçlar varken genel amaçlarda yer verilmemektedir. Öte yandan genel ve özel amaçlarda duyuşsal davranışlara yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu amaçlarda büyük çoğunluğu bilişsel davranışın bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Üst düzey basamaklarda çok daha az amaca yer verilmektedir. Sentez basamağında özel amaçlar için bir ifade bulunmamaktadır.

6. Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı'nın (İmam-Hatip) İçerik Ögesi Hangi Yaklaşımına Göre Düzenlemiştir

Araştırmaya konu olan bu eğitim programının Programın içerik ögesinde programda geçmese de modüler programlama yaklaşımının tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Çünkü burada içerik düzenlenirken öbeklerden oluşan konular ve dersler vardır. Bu öbeklerin birbiriyle ilişkili olması beklenmez (Demirel, 2010, 143). Altı farklı temel alan vardır. Bunlar;

- Kur'an-ı Kerim, (Tecvid Bilgisi, Talim Uygulamaları, Yüzüne Okuma, Ezbere Okuma)
- Temel İslami İlimler, (Kur'an-ı Kerim Meali, Akaid-Kelam, İslam İbadet ve Sosyal Hayat Fıkhı, Hadis)
- Din Hizmetleri, (Davet ve Nebevi Metot, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik)
- Mesleki Bilgi ve Beceri, (İmamlık-Müezzinlik Bilgi ve Becerisi, Dini Musiki, Uygulama/Staj)
- Mevzuat, (Devlet Teşkilatı ve Kamu Mevzuatı)
- Kültürel Etkinlikler, (Kültürel Etkinlikler) şeklinde olduğu ifade edilmiştir.

Bu altı temel alanın altında dersler yer almaktadır. Bu derslerin konularının doğrusal programlama yaklaşımı ile hazırlandığı görülmektedir. Zira bu yaklaşım birbiri ile ardışık sıralı, bağlantılı ya da önkoşul bilgilerin baskın olduğu konuların sistematize edilmesinde kullanılır. Bu yaklaşımın temel özelliği aşamalıdır (Demirel, 2010, 143).

7. Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı'nın (İmam-Hatip) Eğitim Durumları Ögesi

Eğitim programında eğitim durumları ögesi altında öğretim yöntemleri, araç-gereç ve materyal, ölçme ve değerlendirme öğeleri yer almaktadır. Söz konusu eğitim programında 'uygulama esasları' başlığı altında yöntemlere dair şu ifadeler yer verilmektedir:

“Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerde işlevsellik esas alınmalı, dersin içeriği, hedef ve kazanımları dikkate alınarak soru-cevap, grup çalışması, tartışma, araştırma ve sunum gibi farklı yöntem ve teknikler uygulanmalıdır. Din hizmetlerinin etkin yürütülmesine katkı sağlamak üzere tespit edilen ayet ve hadislerin aday din görevlileri tarafından ezberlenmesi sağlanmalıdır.”(DİB, 2025, 8-9)

Bu ifadelerden soru-cevap, grup çalışması, tartışma, araştırma, ezberleme ve sunum yöntemlerinden bahsedilmektedir. Bu yöntemlerin bilişsel alandaki amaçlara uygun olduğu görülmektedir. Ezberleme tekniğinin ise devinışsel alanla ilişkili olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, gösterip yaptırma eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, işbirliği ile öğrenme gibi yeni ve öğrenen merkezli yöntemlerden bahsedilmemesi bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Daha çok konu ve öğretmen merkezli yöntemlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Araç-gereç ve materyallerle ilgili olarak araştırmaya konu olan eğitim programında şu ifadeler yer verilmektedir:

“Eğitim-öğretim sürecinde çeşitli görsel, işitsel araç-gereçler ile teknolojik imkân-lardan yararlanılmalıdır. Ders ortamlarının uygun bir şekilde düzenlenmesine ve gerekli materyallerin önceden hazırlanmasına özen gösterilmelidir. İslam Ansiklopedisinin ilgili maddelerinden aday din görevlilerinin yararlanmaları sağlanmalıdır.” (Demirel, 2010, 8-9)

Bu açıklamaların yanında her dersin ve konunun hangi araç-gereç ve materyalle işlenmesi gerektiği incelenen bu eğitim programında yer almaktadır. Teknolojik ve geleneksel araç-gereçlerin olması olumlu özellikler olarak zikredilebilir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili adı geçen eğitim programda *“Dersin/ünitenin yapısına uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri seçilmelidir.”* (Demirel, 2010, 9) açıklaması yer almaktadır. Bundan amaç/hedef merkezli değil de konu ve disiplin merkezli bir anlayışın baskınlığı anlaşılmaktadır. Yazılı yoklama, çoktan seçmeli ve sözlü muhakeme yoluyla bilgi ve becerilerin ölçülebileceğine dair bir ifade ve bunların nasıl yürütüleceği ve özellikleri yer alabilirdi. Değerlendirmenin mutlak ya da bağıl olacağına dair bir bilginin olmaması da bu eğitim programının önemli eksikliklerin-den olarak görülebilir.

SONUÇ

İncelenen eğitim programının komisyonunun açıklanmadığına ulaşılmıştır. Bu programın ihtiyaç saptaması ve analizinin yapıldığına dair herhangi bir bilgi bulun-mamasına rağmen kabaca gözlem ve kaynak taraması ile bu işlemin yapıldığı bulun-muştur. Program geliştirme yaklaşımının hem öğrenen hem de konu merkezli olduğu anlaşılmıştır. Program geliştirme modelinin Taba-Tyler modeline bazı halkaları eksik olmakla birlikte uygun olduğuna fikrine varılmıştır. Genel ve özel amaçlar arasında büyük oran bir uyumun olduğu ancak duyuşsal alana ilişkin amaçlara, bilişsel ala-nın üst düzey amaçlarına oldukça az yer verildiği, devinışsel alana dair amaçlara az olmakla beraber yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İçerik düzenleme yaklaşımında modüler ve doğrusal yaklaşımların birlikte kullanıldığı bulunmuştur. Konu merkezli yöntemlerin ağırlıkta olduğu öğretim yöntemlerinin önerildiği bulunmuştur. Eğitim programının en güçlü yanının araç-gereç ve materyal kısmı olduğuna ulaşılmıştır. Bu ögenin çeşitlilik arz ettiğine yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme ögesi ise araştırı-lan eğitim programının en zayıf ögesi olduğu bulunmuştur. Uygulama esaslarında yer alan *‘Öğretme-öğrenme etkinliklerine mümkün olduğunca bütün aday din görevlilerinin aktif katılımı sağlanmalı, kendilerine sunulan bilgileri yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendileri yapılandırmalıdır’* açıklamasına bakıldığında burada bir zihin karmaşasının olduğu söylenebilir. Zira bireyin bilgiyi kendisinin yapılandırmasından bahsedilmekte öte yandan ‘sunulan bilgiler’ ifadesine yer verilmektedir. Hem yapılan-dırmacı yaklaşıma hem de davranışçı yaklaşıma atıfta bulunmaktadır. Yukarıdaki bilgilere göre Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerinden birlikte yararlanıldığı görülmüştür. Nitekim, Daimicilikte entelektüel eğitim ve klasik eserler önemlidir, bireylerin zihinsel gelişimlerine önem verilir, yetenekli ve seçkin kişiler yetiştirmek amaçlanır, eğitim yaşama hazırlıktır. Diğer yandan Esasicilikte ise bilgili, becerili ve zeki insanlar yetiştirmek amaçlanır, konu alanının çok iyi bilinmesi esastır, zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılır. Bütün bunlardan geliştirilen bu programın program geliştirme ilkelerine ve aşamalarına göre çoğunlukla uyulduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Ceylan Çapar, Meral - Ceylan, Müyesser. "Durum Çalışması ve Olgubilim Desenlerinin Karşılaştırılması". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (31 Aralık 2022), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 7. baskı., 2023.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi, 14. Baskı., 2010.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı Diyanet Akademisi Eğitim Programları ve Koordinasyon Daire Başkanlığı. *Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı'nın (İmam-Hatip)*. Ankara, 2025.
- Erden, Münire. *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 3. Baskı., 1998.
- Ertürk, İdris. "Aday İmam-Hatip Ve Müezzin-Kayyımlara Göre Diyanet Akademisi Meslekî Eğitim Programının Değerlendirilmesi". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/2 (30 Eylül 2024), 751-787. <https://doi.org/10.33415/daad.1477156>
- Ertürk, İdris. "Aday Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Diyanet Akademisi Meslekî Eğitim Programının Değerlendirilmesi". *Bilimname* 52 (31 Ekim 2024), 429-465. <https://doi.org/10.28949/bilimname.1486919>
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi, 6. Basım., 2013.
- Karacaoğlu, Ömer Cem. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı., 2018.
- Merriam, Sharan B. *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel, 3. Baskı., 2013.
- Uşun, Salih. *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara, 1. Baskı., 2012.
- Varış, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1971.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, Genişletilmiş 9.baskı., 2013.
- Yüksek, İsmail - Sağlam, Mustafa. *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2014.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (TCA), Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (TCA) (Kanun No. md. 136). *Resmî Gazete* 17863 Mükerrer 2709 (09 Kasım 1982).

AHLAK EĞİTİMİNDE AİLENİN ROLÜ: EBEVEYN-ÇOCUK İLETİŞİMİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

Nurçeri Hilal ÇAKAN

Milli Eğitim Bakanlığı

nurcerihilalcakan@gmail.com

ÖZET

Aile bireyin hem sosyalleştiği ilk kurum olması hem de çocuklara ahlaki eğitimin yanında dini ve kültürel kimliğin kazandırıldığı çok yönlü bir kurum olması hasebiyle toplumların en önemli yapı taşı olarak görülmektedir. Genel olarak ailede çocuğun ahlak eğitimi üzerine literatürde çok sayıda çalışma bulunmasına karşın günümüzde ailenin temel yapısal özellikleri ve rollerinin önemli bir sarsıntı geçirdiği açıktır. Buna mukabil gerek sosyolojik olarak gerekse psikolojik olarak fonksiyonlarında önemli sorunlar yaşayan aile kurumunun bireylerin ahlaki gelişimi açısından ne tür bir fonksiyon icra edeceği tartışılabilir.

21. yüzyıl açısından düşünüldüğünde çatışma kavramının toplumun her kesiminde farklı şekillerde ortaya çıktığı aşikardır. Doğal olarak bu durum aile içinde çocuk ve gençlerin ebeveynleriyle olan iletişimlerinde de çatışmanın her geçen gün yaygınlaştığı görülmektedir. Gerek yazılı gerekse görsel ve sosyal medyada yer alan aile içi şiddet olaylarında şiddet tek yönlü olarak sadece ebeveyn üzerinden değil çocukların ebeveynlerine karşı şiddeti de gündelik basının olağan haberleri arasında yer almış görünmektedir.

Çocuk ve gençlerin aile içinde ebeveynleri ile yaşadıkları iletişim tutumları, ebeveynin her ikisinin de çalışma hayatında aktif olarak yer alması, ebeveynler açısından ahlaki rol model olma konusunda belirleyici görünmektedir. Böyle bir ortamda ailenin, çocuğun ahlaki gelişimine katkısını ortaya koyarken öncelikle aile içinde ebeveyn-çocuk arasındaki iletişim biçimleri ve ebeveynin çocuğa karşı tutumları, modelleme süreçlerinin ana belirleyicisi olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca aile içinde yaşanan iletişim çatışmaları (ebeveynler arasındaki ve ebeveyn-çocuk arasındaki) verilecek ahlak eğitiminde hem model olma süreçlerini hem de aile içi iletişim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu da doğal olarak ahlak eğitiminde temel yapıtaşı olan aileyi, ahlaki rol modellik açısından tartışmalı hale getirmektedir.

İşte bu bildiride yukarıda ortaya konulan aile içi sorunları merkeze alarak günümüz ebeveyn-çocuk iletişiminin aile içindeki ahlaki eğitime yansıması değerlendirilecektir. Bu noktada ilk olarak günümüz ebeveyn-çocuk iletişiminde yaşanan sorunlara değinilecek, ardından ebeveyn tutumlarının iletişimsel süreçlere etkisi ele alınacak, son

olarak da aile içi iletişim sorunlarının ebeveyn tarafından verilecek ahlak eğitime olası etkileri değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Aile, çocuk, iletişim, ahlak eğitimi.

GİRİŞ

Aile, sosyalleşmenin ilk gerçekleştiği kurum olmasının yanı sıra bireye kültürel, dini ve ahlaki değerlerin aktarıldığı temel bir sosyal sistemdir. Bu yönüyle aile, toplumsal yapı içerisinde işlevselliğini koruyan en eski ve en merkezi kurumlardan biri kabul edilmektedir. Sosyalleşme sürecinin ilk aşamalarının aile içinde başlaması, bireyin kişilik yapılanması, davranış örüntülerinin şekillenmesi ve ahlaki normların içselleştirilmesi açısından aileyi benzersiz bir konuma yerleştirmektedir. Ancak modern toplumların hızlı dönüşüm geçirdiği günümüzde, aile yapısı ve ebeveyn rollerinde önemli değişiklikler meydana gelmiş; bu değişiklikler ebeveyn-çocuk iletişimini ve dolayısıyla ahlak eğitimi süreçlerini doğrudan etkilemiştir. Sanayileşme, kentleşme ve postmodern değer dünyasının etkileriyle beraber aile daha çok çekirdek bir yapıya dönüşmüş; geniş ailelerin destekleyici fonksiyonları büyük ölçüde zayıflamıştır. Özellikle annelerin de iş gücü piyasasında aktif rol alması, çalışma saatlerinin uzunluğu ve ekonomik kaygıların artması, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanı sınırlamaktadır. Bu yapı değişimleri, aile içi iletişimde duygusal paylaşımın azalmasına, ebeveynlerin rehberlik rolünde zayıflamaya ve çocukların ahlaki gelişim süreçlerinde rehberliğin başka toplumsal kaynaklara kaymasına neden olmaktadır.

Özellikle sosyal medya ve dijital kültürün gündelik hayata hakim olması gibi etmenler, çocukların sosyalleşme alanlarını genişletmiş; buna bağlı olarak aile içi iletişimde çatışmaların görülme sıklığı artmıştır. Çocuk ve ergenlerin dijital mecralarda karşılaştıkları davranış modelleri, rol modeller ve değer içerikleri, zaman zaman aile tarafından sunulan değer sistemiyle çelişmekte; bu durum ahlaki tutumlarda belirsizlik ve aile içi gerilimlere yol açmaktadır. Akran gruplarının ve medya figürlerinin etkisi arttıkça ebeveyn otoritesi zayıflamakta, ebeveyn-çocuk ilişkisi yeniden tanımlanmaktadır. Dolayısıyla modern dönemde aile içi iletişim yalnızca sözel bir süreç değil; farklı kültürel kodların, dijital çağın bireyselleştirici etkilerinin ve kuşaklar arası farklılaşmaların kesiştiği çok boyutlu bir dinamik hâline gelmiştir.

Bu bildiride modern aile yapısında ebeveyn-çocuk iletişiminde yaşanan değişimler, ebeveyn tutumlarının çocukların kişilik ve değer gelişimine etkileri, aile içi çatışmaların nedenleri ve çatışma çözme biçimlerinin ahlaki eğitim üzerindeki yansımaları ele alınmaktadır. Ayrıca çalışmada aile içi ahlak eğitiminin temel ilkeleri, disiplin anlayışı, model olma süreçleri ve çocukların gelişimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın temel amacı, aile içinde gerçekleşen iletişim süreçlerinin ahlak eğitiminin niteliğini nasıl belirlediğini teorik, kavramsal ve güncel literatür temelli bir çerçevede ortaya koymak; modern toplumda aile kurumunun ahlaki gelişimde üstlendiği rolün yeniden anlaşılmasına katkı sağlamaktır.

Ailenin Tanımı, Fonksiyonları ve Çeşitleri

Ailenin Tanımı

Aile toplumun en küçük, birincil derecede iletişim ve etkileşimin olduğu en temel birimdir. Bu birim anne, baba ve çocuktan oluşmaktadır. Ancak aile, birimindeki üye sayısı ne olursa olsun (tek ebeveynli, çekirdek, geniş, hiç evlenmemiş vs. aile biçimlerinde olduğu gibi) ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklılık gösterebilen, çok çeşitli bir kurumdur. Bu nedenle sosyolojik, antropolojik, ekonomik ve psikolojik farklılıklar göz önüne alındığında aile olgusunun tanımı kesinlik göstermez ve çeşitli tanımlarla karşılaşılabılır.

Aile kavramının değişik tanımları yapılmakla birlikte, her aile tanımında ailenin farklı yönlerinin öne çıkarılmaya çalışıldığından bahsetmek gereklidir. Genellikle aile konusunda çalışma yapan araştırmacılar, kendi çalışma alanlarını ilgilendiren noktaları öne çıkararak, bu noktalar üzerine vurgu yapmayı tercih etmektedirler. Kısaca bu konuyla alakalı her araştırmacı, kendi disiplini penceresinden bakarak, aile konusunu değerlendirmeye çalışmaktadır. Aile tanımlarının her birinde ailenin vazgeçilmez temel fonksiyonlarından bir veya birkaç noktanın vurgulandığı da dikkat çekmektedir. Bu nedenle toplum içinde evrensel bir kurum olarak kabul edilen aile kavramını ifade etmek için; sosyal bir grup, sosyal bir örgüt, bir topluluk, sosyal bir kurum, sosyal bir yapı, toplumun en küçük birimi veya hücresi gibi, çeşitli kavramlar kullanılmıştır.¹⁴

Görüldüğü gibi ailenin tek ve evrensel tanımını yapmak güçtür. Bununla birlikte kesin olarak bilinen bir durum vardır ki, aile toplumdaki en eski ve en temel kurumlardan biridir. Bunun yanında medeniyetlerin ortaya çıkmasında ve devamını sağlamada önemli bir yere sahiptir. Ailenin temel bir toplumsal kurum olarak görülmesinin iki ana nedeni vardır. Birinci neden insan türünü üretme ve devam ettirme ikinci neden ise ailenin başka kurumlarında kaynağı olmasıdır. Günümüzde başka kurumlar tarafından üstlenilen bazı hizmetler, öncelikli olarak aile içinde gelişmektedir. Bu hizmetler; ekonomik etkinlik, eğitim, eğlence, dinlenme, toplumsal denetim, gelişim hizmeti vb. Ailenin toplumsal bir kurum halinde oluşması, kendi kendine yeterli bir örgüt olmaktan çıkıp yavaş yavaş genişleyen, toplum içinde özel görevleri olan bir birim haline gelmesiyle oluşmuştur.

Aile müessesesinin önemine değinecek olursak tarihin en eski ve temel kurumlarından birinin aile olduğunu söyleyebiliriz. Aile, değişik zaman ve mekanlarda farklı yapılar kazanmasına rağmen, daima kendi özelliğini koruyarak var ola gelmiştir. Böylece aile, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar her dönemde kendi yapısını yenileyerek, bulunduğu dönemlerin gereklerine göre üzerine düşen çeşitli görevleri yerine getirmiştir. Ailenin bu özelliklerinden dolayı bazı aile araştırmacıları “Bütün değişmelere ayak uydurabilen ve her türlü şartlarda varlığını koruyabilen bir zümre” olarak nitelendirmiştir.¹⁵

İnsanoğlu dünyaya gelişinden ölümüne kadar hayatının her döneminde ailenin maddi ve manevi desteğine ihtiyaç duyar ve aile şemsiyesinin altında korunmak ister. Dünyaya yeni gelen bir bebeğin ailesinin bakımına ve korunmasına ihtiyaç duyduğu

[14] Birsan Gökçe, “Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme”, *Aile Yazıları*, Aile Araştırma Kurumu Yayını, Ankara, 1991, s. 206

[15] Mehmet Eröz, *Türk Ailesi*, Devlet Kitapları Yayını, İstanbul, 1977, s.64.

gibi gençlerin, yetişkinlerin ve yaşlıların da çeşitli konularda ailenin yakın desteğine ihtiyacı vardır. Toplumda aile yokluğunu yaşayan veya ailesinden maddi ve manevi desteği göremeyen kimseler ise hayatları boyunca aile desteğinin eksikliğini ve yoksunluğu ıstırabını çektikleri aşıkardır.¹⁶

Aile kurumuna hayati önem kazandıran noktalardan biri de, insan yavrusunun diğer hayvan yavrularından daha zor yetişmesidir. Çocuk uzun zaman bakıma, emzirmeye ve korunmaya muhtaçtır. Yetişen genç nesiller için ise aile hayati önem taşıdığı gibi, yetişkinler için de aile her türlü sıkıntı ve zorluklara karşı onların huzur bulacağı, stres ve sıkıntılarını gidereceği bir sığınaktır.

Yeni doğan çocuk ile toplum arasındaki ilk köprü ailedir. Çocuk karşılıklı etkileşme ve öğrenme sonucunda gerçek insan ve toplumun sosyal ve norm ve değerleri önce ailede öğrenir. Çocuğun kişiliği ve özgüven duygusu aile ortamında oluşur ve gelişir. Çocuk büyüyünce doğuştan getirdiği kalıtlarla birlikte, çevresiyle etkileşmelere ve kendisine öğretenlere bağlıdır. Bundan sonra çocuk hangi toplumun üyesi olan bir ailede yetiştirilmişse, o toplumun özelliklerini taşır. Eğer bir aile yetiştirdiği çocuğunu kendi toplumuna mal edememişse, toplum içindeki görevini tam anlamıyla yapamamış demektir. Çünkü ailenin sahip olduğu milli kültürünü, temel değerlerini ve inançlarını genç nesillere aktarması gerekmektedir. Bu tarzda yetişen genç nesiller, hem biyolojik açıdan hem de kültürel açıdan kendi ailelerinin ve toplumun karakteristik özelliklerini taşırlar. Milli ve manevi bakımdan kendi toplumlarına mal edilemeyen nesiller ise sadece biyolojik açıdan kendi ailelerinin devamı niteliğindedir.¹⁷

Ailenin Fonksiyonları

Eğitsel Fonksiyonu: Aile, bireyin toplumsallaşma sürecinin başladığı ilk kurumdur. Birey, ahlaki değerlerle ilk kez aile aracılığıyla tanışır ve bu değerleri içselleştirir. Bu nedenle aile, yalnızca biyolojik bir birim değil, aynı zamanda bir ahlaki inşa alanıdır. Aile ortamında kazanılan alışkanlıklar, bireyin toplumsal normlara, dini değerlere ve vicdani sorumluluklara bakışını şekillendirir. Eğitim sosyolojisi açısından bakıldığında aile, bireyin değer sistemini biçimlendiren en güçlü sosyalizasyon aracıdır.

Sanayileşme ile birlikte ebeveynlerin her ikisinin de çalışma hayatında olması, büyük ailelerden çekirdek aileye dönüşmesi ile ailenin eğitim ve sosyalleşme işlevini eğitim kurumları devralmıştır. Ancak her ne kadar okul ailenin bu görevlerini belirli ölçüde üstüne almış olsa da aile yaşantısı ve beklentiler çoğu zaman duygular üzerinden gerçekleştiğinden bireyin kimliğinin şekillenmesi, değerlerin aktarılması ve toplumsal beklentilerin karşılanması noktasında yeterli gelmemektedir. Bunun belki de en önemli nedeni onun duygusal niteliğinde yatmaktadır.¹⁸ Her ne kadar ailenin eğitsel işlevini eğitim kurumlarının aldığı söylene de aile bu noktada en önemli kurum ola özelliğini sürdürmektedir.

Biyolojik Fonksiyon: Aile kurumu, hem birey hem de toplum açısından farklı anlamlar ihtiva eden önemli bir kurumdur. Ailenin tanımından bahsederken net bir tanımlama

[16] Cihangir Doğan, "Ailenin Önemi ve Vazgeçilmez Fonksiyonları", *Aile ve Eğitim*, Ed. M. Faruk Bayraktar, Ensar Yayınları, İstanbul, 2010, s. 20.

[17] Cihangir Doğan, Eski Türk Ailesinin Yapısı ve Fonksiyonu, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:8, 1996, s.74.

[18] Özge Zeybekoğlu Dünder, "Değişen ve Değiş(e)meyen Yönleriyle Aile: Yapısı, Türleri, İşlevleri", *Değişen Toplumda Değişen Aile*, Ed. Nurşen Adak, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2012, s. 58.

yapılamayacağını ancak yönelik her tanımlama esasında onun fonksiyonlarına yüklenen anlamları içerdiğini söylemiştik. Örneğin kimi onu “cemiyet hayatının edebi okulu” olarak görürken, kimisi “nüfusu yenileme, milli kültürü taşıma, çocukları sosyalleştirme, biyolojik ve psikolojik tatmin fonksiyonlarını icra etme şeklinde tanımlamaktadır.¹⁹

Psikolojik Fonksiyon: Aile fertlerinin temel ihtiyaçlarını karşılayan maddi sorumluluklarının yanında manevi zorluklara hazırlayan, huzur ve mutluluğu tesis eden ayrıca aidiyet duygusunu sağlamakla görevli önemli bir misyonu bulunmaktadır. Bu sayede topluma maddi ve manevi açıdan sağlıklı, zorluklar karşısında bilinçli bireyler kazandırılmış olmaktadır. Zira ailenin değeri, çocuğun en temel ihtiyaçlarından olan sevgi ve şefkatin kaynağı oluşuyla açıklanmaktadır. Günümüzde ise anne ve babanın yoğun iş temposu ve çalışma hayatında olması kurumlarda rehberlik hizmetinin artmasına, ebeveyn çocuk arasında köprü görevi gören pedagog sayılarının artmasına neden olmaktadır. Gündelik hayatta yaşanan sıkıntı, stres ve moral bozukluğunun giderilmesinde aile en önemli ve vazgeçilmez kurumdur.

Kültürel ve Dini Fonksiyon: Aile bireylerin maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşıladığı bir kurum olarak inancın, değerlerin, kültürün gelecek kuşaklara taşındığı bir köprü görevi görmektedir. Genç kuşaklar biyolojik olarak ailenin devamı niteliğinde görülmenin yanında ailenin kültürel kodlarının yaşatıp devam ettirmekle kültür taşıyıcısı olmaktadır. Geleneksel ailelerde kültürel ve dini fonksiyonlar aktarımı aile ile sağlansa da günümüze gelindiğinde diğer alanlarda olduğu gibi bu görevini diğer kurumlara aktarmış bulunmaktadır. Yaygın din eğitimi kurumu olarak görülen aile, din, inanç ve ahlaki değerlerin kuşaklara aktarıldığı ebeveynlerin model olma yoluyla inanç pratiklerinin ve ahlaki davranışların kazanılması geleneksel sorumluluğu devlet ve sivil toplum kuruluşlarının üstlendiği görülmektedir.

Ailede Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Üzerine Etkisi

Modernitenin hızla her toplum ve toplulukta ilerlemesi ile değişen ve farklılaşan dünyada aile mefhumu da payını bu değişimden en sert şekilde almıştır. Ailenin yapısını ve ortamını etkileyen bu süreç, geleneksel geniş aileden çekirdek aileye geçişi hızlandırmıştır. Bu süreçte eşlerin her ikisinin de çalışması, çocukların yetiştirilmesini zorlaştırırken²⁰, diğer yandan da çocuğun günlük ihtiyaçlarının karşılanmasında sorunlara yol açmaktadır. Bununla beraber ekonomik kaygı ve sıkıntıların çoğaldığı bir zaman diliminde ebeveynlerin ikisinin de çalışmasının yanında ek mesai vs. durumlarının oluşması aile içindeki iş bölümü noktasında büyük tartışmalara yol açmaktadır. Bu durum ise çocuk ve ebeveyn arasındaki sağlıklı iletişimi büyük ölçüde etkilemektedir. Aynı şekilde günümüzde anne ve babanın yoğun iş temposu sebebiyle tek çocuklu aileler çoğalmakta ve bu ailelerden bazıları tek çocuğa fazla bağlanması ve üzerine fazlaca düşmesinden dolayı çocuk, aile üzerinde baskı ve otorite kurabilmektedir. Üzerine bu kadar düşülerek büyütülen ve her istediği yapılan çocukta ilerleyen zamanlarda ise narsist eğilimlerin arttığı ifade edilmektedir.²¹

Aile içi ilişkileri etkileyen diğer bir husus ise anne baba arasındaki iletişim ve ilişkidir. Huzurlu bir ilişki yaşayan anne-babalar birbirleriyle iletişim kurmakta

[19] Doğan, “Ailenin Önemi ve Vazgeçilmez Fonksiyonları”, s. 20.

[20] Begüm Köse, “Geçmişten Günümüze Aile”, *Değişen Toplumda Aile*, (Ed.) Nurşen Adak, Ankara 2012, s. 30

[21] Sefa Saygılı, “Evlilik ve Aile Terapisi”, *Aile ve Eğitim*, (Ed.) M. Faruk Bayraktar, Ensar Yayınları, İstanbul 2010, s. 221

başarılı olduklarından çocuklarının sorunlarına ve ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olabilmektedir. Çatışmalı bir ilişkiye sahip olan anne-babalar ise yaşadıkları olumsuzluklar nedeniyle çocuğun problemlerini ikinci plana atabilmektedirler. Bazı olumsuz ilişkilerde ise anne-baba, sorunları çocuğa yöneltir; bir başka deyişle çocuğu günah keçisi yapar. Anlaşmaya varmanın yolunu çocuğun sorunlarına yoğunlaşmakta bulurlar. Çünkü çocuğun hatalarına ve yanlış davranışlarına odaklanmak, onları ilişkilerindeki kavgalardan uzaklaştırır. Fakat anne ve babanın baskıcı ve aşırı koruyucu davranışları çocuğun psikolojisini olumsuz yönde etkiler ve var olan problemlerin artmasına ya da yeni problemlerin ortaya çıkmasına sebep olur.

Çocuklar anne-babalarını model alarak, onların davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler. Eğer anne-baba kavga sırasında birbirlerine saldırganca davranıyorlarsa, çocuk saldırganlığı uygun bir davranış olarak öğrenir. Bunu anne-babasına karşı gösteremese bile sınıf arkadaşlarına karşı kavgacı davranışlar sergileyerek veya başka şekillerde gösterebilir. Çocuklar ailede bu tür davranışlara ne kadar maruz kalırsa, saldırganlığa yönelimi o derece artacaktır. Kısaca aralarında çatışma olan anne-babalar çocuk üzerinde daha az tutarlı bir disiplin kurarlar. Çocukla ilgili alınması gereken kararlarda anlaşmazlık içinde olmaları çocuğu da çelişkide bırakır. Bu tutarsızlık hali çocukla olan ilişkilerinde sorunlara sebep olur.

Tolstoy, bir romanında şöyle der: “Bütün mutlu aileler birbirine benzer, oysa her mutsuz ailenin kendine özgü bir mutsuzluğu vardır”²². Konuya açıklık getirmek gerekirse ebeveyn ve çocuk ilişkisinin dünya üzerindeki en kıymetli, en samimi ve en sevgi dolu ilişki olması gerektiği düşünülür. Nitekim yapılan araştırmalar çerçevesinde şunu söylemek mümkündür; Anne- babaların aralarındaki uyum ve saygı nispetinde çocukların benlik oluşumunda ve çevresiyle ilişkisi nispetinde büyük önem taşımaktadır. Ailenin temeli eşler arasındaki ilişkinin varlığında saklıdır. Zira sağlıklı bir ilişki, iki kişinin bilinçli olarak düşünerek sorumluluk içinde aldığı karara dayanır.²³ Aksi bir ailede yetişmiş çocukların gençlik ve yetişkinlik çağında kurduğu iletişim sağlıklı görüntüler vermeyebilir.

Anne-babanın çocuğuna karşı olan tutumları genel olarak “demokratik, otoriter, aşın koruyucu ve ilgisiz” olmak üzere dört grupta incelenmektedir Kuşkusuz, bu sayılan tutumlar dışında başka tutumlardan da söz edilebilir. Değişik anne-baba tutumları, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde farklı şekillerde etki bırakmaktadır.

Demokratik Anne-Baba Tutumu: Çocuklarını seven ve benimseyen, ilişkileri sevgi ve saygıya dayanan, sorunları konuşup danışarak çözümleyen anne-babalar. Bu tutuma sahip anne-babalar, çocuklarına karşı hoşgörü sahibi, çocuklarını destekleyen, bazı sınırlamalar dışında isteklerini diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin verirler.²⁴ Ailede gerginlik yerine, ılımlı, sıcak bir hava vardır. Çocuklara söz hakkı tanınmıştır. Ailede belli kurallar vardır. Ancak, bu kurallar dayakla, baskıyla, korkutmayla sürdürülmez; gönüllü benimsenmesi söz konusudur. Amaç, çocuğu sindirmek değil, sorumluluk duygusu kazandırmaktır.²⁵

[22] Lev Tolstoy, *Anna Karenina*, çev. Nihal Yalaza Taluy, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 2018, s.7.

[23] Selahaddin Avşaroğlu, *Kişiler Arası İletişim ve Etkili İletişim*, Nobel Akademik Yayıncılık, 2020, s.262

[24] Haluk Yavuzer, *Yaygın Ana Baba Tutumları*, Remzi Kitapevi, İstanbul, s. 111

[25] Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları,39. Baskı, 2019, s.140.

Demokratik aile ortamında güven verici, destekleyici ve normal sınırlar içinde hoşgörü vardır. Çocuğun duygu ve düşüncelerine saygı duyulur. Çocuğun da ailede söz hakkı vardır. Ailede çocuğa değer verilir, çocuk olduğu gibi kabul edilir. Çocuk, en az anne-baba kadar ailenin değerli bir üyesidir. Çocuk, yeterli sevgi ve şefkat görür. Çocuğun ilgisi, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde tutulur: Anne-baba, çocuğun kendini gerçekleştirmesine ve bağımsızlık kazanmasına yardımcı olur. Böylece çocuk, kendi kararlarını kendisinin vermesi alışkanlığını kazanır.

Demokratik bir tutumun bulunduğu aile ortamında, çocuğa küçük yaşlardan itibaren belli sınırlar içinde özgürlük verilmesi, ona kendisiyle ilgili konularda kararlar verebilme imkanının sağlanması, çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesine; dışa-dönük, aktif, girişimci ve liderlik özelliklerine sahip, kişiler arası etkili ilişkiler kurabilen bir kişi olarak yetişmesini sağlamaktadır.²⁶ Ancak çok aşırı hoşgörünün ise çocuklarda bencillik gibi istenmeyen huy ve mizaca da yöneleceği bilincinde olunması gereklidir.

Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu: Çocuğa büyük bir sevgi ile bağlanmış, çok kolayıcı olan anne-baba tutumudur. Bu tutumda anne-baba gerektiğinden fazla kontrol ederek aşırı özen gösterir. Çocuğun her istediği yerine getirilir.

Aşın derecede koruyucu olan ailelerde yetişen çocukları bağımlı, kendine güveni olmayan, duygusal problemleri olan bir kişi olabilir.²⁷ Aşırı koruyucu yaklaşım, çocuğun kendi kendisini yöneten bir kişi olmasını engeller. Çocuğun bir yanlışlık yapacağından korkarak üzerine aşırı derecede titreme, onun yerine işleri anne-babasının yapması çocuğun bağımsız bir kişilik gelişimini güçleştirir. Çocuğun kendi kendisine yetmesine imkan vermez. Aileler çocuklarının kararlarını kendisinin vermesine fırsat sağlamalıdır. Böylece çocuk, kendine güven sağlayacak, kendi kendini yönetebilen bağımsız bir kişilik geliştirebilecektir.

Otoriter Anne-Baba Tutumu: Çocuğu sürekli kontrol altında tutan, kurallara sıkı sıkıya uymasını bekleyen anne-baba tutumudur. Çocuk, sıkı bir kontrol ve baskı altındadır. Çocuğun kurallara sıkı sıkıya uyması gerekir. Kurallara uymazsa çocuğa ağır cezalar verilir, Çocuk, anne-babaya boyun eğir.²⁸

Otoriter ve baskıcı anne-baba, disiplin yönteminde genellikle cezaya başvurur. Katı ve sıkı tutumda, genel olarak verilen cezanın suç ile orantısı yoktur. Bazen aşırı olabilir. Dövme, bağırma, korkutma, kınama ve ayıplama en sık rastlanan ceza çeşitleridir. Otoriter ailelerde çocuğun duygu ve düşüncelerine fazla önem verilmez. Ailede ilişkiler gergindir. Çocuk, anne-babadan çekinir. Attığı her adımda, yaptığı her işte yanlış yapma korkusu vardır. Çünkü, en küçük bir yanlış cezalandırılır.

İçten sevgi ve saygı görmediği otoriter aile ortamı, çocuğun kendisine güven duygusunu engellemekte, dış otoriteye bağımlılık geliştirerek iç kapanık, çekingen bir kişi olarak yetişmektedir. Bu aile onamalarında yetişen çocuklarda büyük ölçüde iç çatışmalar ve nörotik problemler görülmektedir.²⁹ Ayrıca, bu ailelerde sık başvuru alan ceza ve dayak, çocuğun kişiliği üzerinde ve ruhsal durumunda derin yaralar açabilmektedir.

[26] Gül den, Bilal, *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi*, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:11, Sayı:62, Ankara, 1986, s.58

[27] Yavuzer, *Yaygın Ana Baba Tutumları*, s.117

[28] Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s.199.

[29] Bilal, *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeyine Etkisi*, s.58.

İlgisiz Anne-Baba Tutumu: Bu çocuğa karşı ilgisiz, çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşı duyarsız, sevgi ve şefkati yetersiz kontrolü gevşek anne-baba tutumudur. Bu tür ailelerde disiplin yok denecek kadar gevşektir. Çocukları yönlendirme ve kontrol söz konusu değildir. Çocukların davranışları sınırlandırılmaz. Çocuklar kendi hallerine bırakılmıştır. Anne-baba umursamaz bir tutum içindedir. Çocuk, ilgi ve sevgiden yoksundur.

İlgisiz ve kayıtsız anne-baba, çocuğu kendi başına yalnız bırakır, onun ihtiyaçlarını görmemezlikten gelir. Çocuk ile anne-baba arasında iletişim kopukluğu söz konusudur, Çocuk ailede dışlanır.³⁰ Çocuğun ailede dışlanması, istenilmemesi, sevilmemesi ve ilgisiz kalınmasının birçok psiko-sosyal nedenleri vardır. Çocuğun kişiliği üzerinde en çok olumsuz etkiler bırakan anne-baba tutumu, çocuğa karşı ilgisiz ve sevgisiz davranmadır.

İlgisiz veya gevşek anne-baba tutumu, çocukların kin, düşmanlık ve endişe duygularına kapılmasına neden olmakta; kavgacı, isyankar, saldırgan ve suç işlemeye eğilimli olabilmektedir. Ayrıca, ilgisiz anne-baba tutumu çocuğun kendine güvensiz ve olumsuz bir benlik kavramı geliştirmesine neden olmaktadır. İlgisiz çocuk, kendini boşlukta hissedip, kendi kendini yönlendiremeyebilir. Başboş olarak kendine ve çevresine zararlı hale gelebilir.

Aile İçi İletişimde Çatışma ve Çatışma Çözme Biçimleri

Çatışma ve Nedenleri

Çatışmanın Tanımı: Çatışma, kişilerin birbirleri ile uyuşmayan beklenti ve ihtiyaçları, dürtülerinden kaynağını alan, hayatın olağan bir parçası olan bireyler arası bir süreçtir. Çatışma ile ilgili olarak uzmanların farklı tanımlamaları olmakla birlikte literatüre bakıldığında “kişilerarası etkileşim sürecinde taraflar arasındaki uyuşmazlık, tutarsızlıklar sonucu ortaya çıkan durum”, “kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi”, “kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam ve zaman dilimi içinde istemediği durumlarla karşı karşıya kalması ve bir sonuç için zorlanması durumunda gerçekleştirdiği davranış, ulaştığı duygusal yapı”³¹ olarak tanımlanırken bireylerin farklı inanç ve değerlere sahip olması, psikolojik ve duygu durum bozuklukları, aynı eylem üzerinde farklı bakış açıları geliştirmeleri gibi sebepler çatışmaların nedeni olmaktadır. Tanımlara bakıldığında çatışmanın yaşamın bir doğal parçası olduğunu, çatışmalara verilen tepkilerin yıkıcı veya yapıcı sonuçları olabileceğini söylemek mümkündür. Günümüz ailesinde de ebeveyn ve çocuk arasında değerleri aktarırken özellikle ergenlik döneminde çatışma çıkması doğal bir süreç olduğu söylenebilir. Burada ki en önemli nokta bu çatışmaların sonucunda verilen tepkilerin çatışma ortamına olumlu ya da olumsuz dönüşleri olacağı gerçeğini unutmamaktır.

Başlıca çatışma nedenleri: Kişilerarası iletişimde taraflardan kaynaklı bazı iletişim çatışmalarına literatürde sıkça yer verilmektedir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

İletişim Eksikliği veya Yanlış İletişim: Duyguların açık ve saygılı biçimde ifade edilmemesinden kaynaklanan çatışma ebeveyn-çocuk iletişimini etkileyen en önemli

[30] Haluk Yavuzer, *Ana-Baba Çocuk*, Remzi Kitabevi, 30. Baskı, İstanbul, s.33

[31] Demet Gürüz, Ayşen Temel Eğilim, *İletişim Becerileri*, Nobel Yayınları, Ankara, 2008, s. 222.

hususlardan birisi olmakla beraber ailenin yapısı ve ortamı da bu çatışmanın en önemli kaynağı olmaktadır. Modern dönemle birlikte aile yapısındaki değişimler, geleneksel geniş aileden çekirdek aileye geçişi hızlandırmıştır. Bu süreçte eşlerin her ikisinin de çalışması, çocukların yetiştirilmesini zorlaştırırken³², diğer yandan da çocuğun günlük ihtiyaçlarının karşılanmasında sorunlara yol açmaktadır. Bu noktada çocukların bakımı ve beslenmesi ve aile içindeki iş bölümü, eşler arasında sıkça tartışmaya yol açan konular arasındadır. Bunların yanında gündelik meseleler veya hayat telaşesinde yaşanan olumsuz durumlarda bireylerin birbirlerini anlamaya yönelik olmayan iletişimin saygıya ve anlayışa dayalı olmaması çatışmaya neden olmaktadır.

Rol Beklentileri: Ebeveynlerin veya çocukların rollerine ilişkin farklı beklentiler sebebiyle çıkan anlaşmazlıklar bu noktada sebep olmaktadır. Çocuğunu mükemmel yetiştirmek adına onun davranışlarını sürekli kontrol etmeye çalışan, ceza ile paralel giden bir eğitim anlayışı ortaya koyan ve bu yönüyle çocuğunu korku ve baskıya maruz bırakan anne baba ile korktuğu için yalan söylemek gibi gayri ahlaki davranışlara yönelen çocuk arasında sağlıklı bir iletişim kurulamamaktadır.³³ Bunun yanında, çocuğuna aşırı düşkün anne babalar ise, içe dönük, bağımlı ve sosyal gelişimi yetersiz bireyler meydana getirdiklerinin farkında değildirler.³⁴

Çevresel Nedenler: Özellikle *ergenlik döneminde ahlaki, dini veya sosyal değerlerde farklılaşma, akran grupları, tüketim kültürünün getirdiği dayatmalar aile içi ilişkilerde en önemli direnç noktalarındandır. Ergenlik döneminde arkadaş gruplarının etkisi ergen üzerinde büyük etki oluşturmaktadır. Bunun yanında popüler kültürün sosyal medya araçları ile öne çıkardığı fenomenlere benzemek isteyen, onlar gibi olmak isteyip özdeşim kurmak ergenlik döneminin tipik özelliklerindendir.* Buna karşılık ebeveynin bu dönemde çocuğunu kendi değerlerine göre, kendi istediği şekilde yetiştirememesi kaygısı, onu bazı önlemler almaya sevk etmekte ve bu da çoğu zaman yasaklayıcı tutumlar şeklinde kendini göstermektedir. Bu ortamda çocuk, ebeveyni geri kalmakla suçlarken, ebeveyn de çocuğu umursamaz, saygısız vb. nitelendirmektedir.³⁵

Çatışma bu yönüyle yalnızca bir uyumsuzluk durumu değil; aynı zamanda aile içi iletişim kalitesinin bir göstergesidir. Sağlıklı ailelerde çatışmalar bastırılmaz, açık ve saygılı biçimde ele alınır.

Çatışma Çözmede Davranış Biçimleri

Kişilerarası iletişimde çatışma çözmede davranış biçimlerine bakıldığında belli bazı başlıklara yer verildiği görülmektedir. Bunlar; kavga/zorlama, kaçınma, uyma, uzlaşma ve problem çözme şeklinde sıralanmaktadır.³⁶

Kavga-Zorlama: Güçlü olanın güçsüz olana isteklerini kabul ettirme üzere uyguladığı baskı neticesi ile çıkan davranış biçimine denilmektedir. Bu tarz bireyler kendi çözümlerini karşı tarafa kabul ettirmeye çalışırken diğer bireyin istek ve ihtiyaçları ile alakadar olmamaktadırlar. Bu davranış biçiminde karşı tarafın öz saygısı yok

[32] Begüm Köse, "Geçmişten Günümüze Aile", *Değişen Toplumda Aile*, Ed. Nurşen Adak, Siyasal Kitabevi Ankara 2012, s. 30

[33] Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s. 199.

[34] Mustafa Köylü, "Değerler Eğitiminde Ailenin Fonksiyonu", *Aile ve Eğitim*, Ed. M. Faruk Bayraktar, Ensar Yayınları, İstanbul 2010, s. 236

[35] Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, ss. 389-390.

[36] Bkz. Öner Koruklu, "Kişilerarası İlişkilerde Çatışma ve Çatışma Çözme", ss. 200-201; Emin Karip, *Çatışma Yönetimi*, 9. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2022, ss. 63-69; Olcay Çam, Ebru Akgün, "Kişilerarası İlişkilerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi", *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 23(2), 2007, ss. 216-217.

sayılmaktadır. Kavga, saldırganlık ve tehdit ön plana çıkmaktadır. Kullanılan bu yöntemde, zorlayıcı davranışla birlikte kullanılan dil, ilişkinin bütünüyle bozulmasına ve hükmeden tarafın da kısa dönemde elde ettiği sonuçların uzun dönemde geçersiz hale gelmesine neden olabilir.

Kaçınma: Taraflardan birinin sorun ve problemler ile yüzleşip kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda çatışma nedenini çözmek yerine olduğu gibi karşı tarafın arzularına kendini bırakmasına denilmektedir. Genelde bireyler hiç kazanma şanslarının olmadığı ya da karşı tarafın haklı veya güçlü olduğu durumlarda kaçınma davranışı gösterirler.

Uyma: Taraflardan birinin diğerinin isteklerini yerine getirmek için çaba göstermesine denilmektedir. Bireyin kabul edilme gereksiniminden doğan bu davranış karşı taraf ile anlaşip orta yolu bulamayacağını düşünen bireylerin karşı taraf ile aynı görüşe sahip olduğunu belli eden davranışlar sergilemesi ve yönde iletişim kurması ile görünüşte sorunu ortadan kaldırmaktadır.

Uzlaşma: Her iki tarafında kısmen taviz verdiği çözüm yöntemi olarak uzlaşma tarafların istek ve talepleri kısmen karşılandığı için belirli ölçülerde soruna yardımcı olmaktadır. Yine de ideal bir çatışma yöntemi olarak görülmemektedir.

Problem Çözme: Taraflardan her ikisinin de ortak anlayış, empati ve karşılıklı kazanım içinde bulunması ile bu sorun çözme biçiminde bütünleştirici ve uzlaştırıcı bir dil yanında etkin dinleme becerisinde kullanılması önem arz etmektedir.

Ahlak Eğitiminde Ailede Temel İlkeler

Sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireyler yetiştirebilmenin temelinde ahlak eğitimi vardır. Ahlak eğitiminin amacı, olgun davranışlar konusunda alışkanlık sağlayıp, üstün ahlakı gerçekleştirmektir.³⁷ Bütün eğitimlerin temelinde aile olduğu gibi ahlak eğitiminin temelinde aile vardır. Aile ahlak eğitiminin temelleri aşağıdaki gibidir.

Çocuklar Gelişim Özelliklerine Göre Eğitilmelidir: Çocuklarda her gelişim döneminin kendine özgü özellikleri vardır. Gelişim çağları ve özellikleri diğer eğitim alanlarında olduğu gibi ahlak eğitiminde de önemlidir. Bu noktada anne ve babalar çocuklarının ihtiyaç ve arzularını gözetip çocuklarını bulundukları gelişim çağına göre ahlak eğitimi vermeleri gerekmektedir. Çocukların gelişim çağlarıyla ilgili birçok sıralama mevcuttur.³⁸ Bu sıralamalar düşünüldüğünde, “*Ahlak öncesi dönem*” kavramların yavaş yavaş şekillendiği, çocuğun anne babasının değerlerini, söz ve davranışlarıyla kazanırken aynı zamanda bunları alışkanlık haline getirdiği gelişimsel dönemdir. Ailede sağlıklı bir ahlaki eğitimde bu dönemde bu gelişimsel özellikler dikkate alınarak verilmesi gerekmektedir. Diğer bir gelişimsel dönem olan, “*Bencillik dönemi*”, çocuğun, davranışlarını, başkalarının durumunu ve görüşünü fazla değerlendirmeden, kendi istekleri doğrultusunda değerlendirdiği dönemdir. Bütün bunlara rağmen, bu yaşlardaki çocukta ahlaki duyguların belirmeye başladığı görülmektedir. Örneğin, 3 yaşındaki bir çocuk, başka birinin oyuncağını, ondan habersiz almanın hırsızlık ve yanlış bir davranış olduğunu sezebilir³⁹. Bu dönemin ardından gelen, “*Başkalarına uygunluk dönemi*”

[37] Mehmet Zeki Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, Timaş Yayınları, 7. Baskı, İstanbul, 2015, s.24

[38] Mehmet Emin Ay, *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım*, Timaş Yayınları, 33. Baskı, İstanbul, 2015 s.29

[39] Hayati Hökelekli, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1998, s.190

ise çocuğun ahlaki davranışının büyük ölçüde otoriteye bağlı olduğu dönemdir. Bu dönemde ahlaki ileler çocukta otorite saydığı anne ve babanın kuralları ve tepkilerine göre şekil alır. Aynı zamanda bu dönemde çocuklarda ki zihinsel sınırlılıkları, onun yanlış davranışları, niyeti ya da maksadını düşünmeksizin sonuçlarına göre değerlendirilmesine neden olmaktadır.^[40] “*Duygusal vicdan dönemi*” ise 7-12 yaş çocuklarda ortaya çıkan düşüncenin uyandığı dönemdir.^[41] Bu dönemde çocuk otoriteden sıyrılıp, iyi ve kötüyü ayırt edip zihni harekete geçirdiği için ahlak üzerine düşündürülmesi ve anne babanın rol modelliğinin devam ettiği dönemdir. Bunları takip eden “*Akılcı vicdan ve evrensel ahlak dönemi*” ergenliğe ulaşan bireyin ahlaki ilkeleri bizzat kendi geliştirdiği dönemdir. Anne babalar çocuklarındaki bu gelişim özelliklerini dikkate alarak ahlak eğitim ilkelerini vermeleri gerekmektedir aksi takdirde çocukta direnç, suçluluk ya da kaygı gibi olumsuz duygulara neden olunabilir.

Dengeli ve Tutarlı Disiplin Verilmelidir: Disiplin, insanın yapmak istedikleri ile toplumun kısıtlamaları ve çevrenin istekleri arasında denge kurma gereğinden kaynaklanır.^[42] Burada amaç çocuğun öz saygısını zedelemekten, uygun sınırlar içerisinde otokontrolünü kazanmasını sağlamaktır. Özgürlük alanını çocuğun her istediğini yapmak olarak algılayan anne babaların çocuklar büyüdüklerinde davranış problemleri ile karşılaşmaları kaçınılmazdır. Bu noktada çocuğu dengeli ve tutarlı bir disiplin anlayışı ile kabul edilebilir ve nitelikli davranışlar kazandırılabilir.

Ödül ve Ceza Yerinde Kullanılmalıdır: Ahlak eğitiminde ödül ve ceza, davranışın pekiştirilmesi veya düzeltilmesi açısından önemli araçlar olabilirken bu araçların etkili olabilmesi için ölçülü ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Ödül bir davranışı pekiştirmek ya da tekrarlatmak için kullanılırken, ceza yanlış bir davranışı önlemek ve disipline etmek için kullanılır. Ancak çoğu eğitim uzmanı ceza konusunda aynı fikirde olmazken ödül konusunda hemfikir olmuştur. Cezanın çocuğun benlik saygısını zedelerken istenmeyen davranışları da pekiştirme durumu desteklenmeyen tarafıdır. Ödül ise teşvik edici bir etkiye sahipken çocuğun bu durumu amaç edinmesinin önüne geçilerek verilmelidir. Ödül yapılan işin amacı veya bir vaat olarak değil gerçekleşen bir olayın hoş karşılanması ile verilmelidir. Ödülün verilme aralıkları ve zamanı önemlidir. Ödül ahlaki kazanımlar için fayda sağlayabilir fakat sık sık verildiğinde şımartılan çocuk için zarara bile dönüşebilir.^[43]

Çocuğa İyi Örnek Model Olunmalıdır: Ailede anne ve baba, çocuk için ilk ahlaki modellerdir. Çocuğun ahlaki gelişiminde ebeveynlerin davranışları, sözel öğütlerden çok daha etkilidir. Çocuklar çoğu şeyi gözlem yoluyla öğrenirler. Bu nedenle anne babalarının sözleri ve davranışlarının tutarlı olması çok önemlidir. Yalan söylemenin yanlış olduğunu anlatan bir ebeveynin zor durumda kaldığında çocuğunun yanında rahatlıkla yalan söylemesi çocuğun gözleminden kaçmayacak ve ahlak algısına zarar verecektir. Ebeveynin taklit etmek çocuk için kaçınılmazdır. Arabada çöpünü yola atan bir babanın veya annenin çöpünü yere atan çocuğu olması kaçınılmazdır. Ahlak kavramını vermek isteyen bir ebeveyn ahlaklı davranmak zorundadır.^[44]

[40] Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, s.72

[41] Hasan Mahmut Çamdibi, “*Aile içi ilişkiler ve Aile Rehberliği*”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1999, sayı:6, s.134

[42] Abdurrahman Dudurgalı, *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı, İstanbul, 1998, s.211

[43] Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, s.134

[44] Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, s.133

Çocuğun İradesi Güçlendirilmelidir: Ahlak eğitimi yalnızca dıştan yönlendirilen davranışları değil, bireyin kendi iradesiyle doğruyu seçebilme becerisini de geliştirmeyi hedefler. Bu noktada ebeveynler çocuklarını kendi yönlendirmelerinin yanında çocukların uygun zaman ve koşulda kendi kararlarını verip verdikleri kararlarında sorumluluklarını alacak alanlar açmaları gerekmektedir. Zira irade uygulama alanı buldukça kuvvetlenir. Sürekli anne ve baba tarafında yönlendirilen çocuklar kendi kararlarını vermeleri noktasında sıkıntı yaşayacaklar hatta ilerleyen yaşlarında çevresel etkilere de maruz kalmaları kaçınılmaz olacaktır. Burada unutulmaması gereken nokta ise çocuğun irade kazanması için sınırsız bir davranış alanı açmak değil sınırlar çerçevesinde bir yol izlenmesi olacaktır.

Aile Bireyleri Birlikte Hareket Etmelidir: Ahlak eğitimi sürecinde anne ve baba arasında değerler konusunda fikir birlikteliği olması önemlidir. Çünkü çocuk insan ilişkilerini ailede öğrenir. Anne ve baba çocuk için rol model olurken davranışları ile tutarlı olmaları çocukta oluşacak ahlaki değerlerin anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Aksi takdirde bir ebeveynin olumlu gördüğü davranışı diğerinin olumsuz değerlendirmesi, çocuğun ahlaki yargılarını karıştırabilir ve tutarsızlığa neden olabilir. Davranış birlikteliği eğitimde sonuç almada en önemli esaslardandır. Çocuk anne ve baba arasında uyumu gözlemler, ileride ilişkileri bu bina üzerine kurulur.⁴⁵

İyi Arkadaş Edinmesi Sağlanmalıdır: Çocuklar günümüzde anneni de çalışma hayatına girmesi ile zamanlarının çoğunluğunu kreş veya okullarda hatta okul bitiminde de kurs merkezlerinde geçirmektedir. Bu durum anne ve baba ile geçirilen süre ile çocuğun arkadaşı ile geçirdiği süre kıyaslandığında daha az bir vakte tekabül etmektedir. Dolayısıyla anne ya da baba kısaca evde olmayan çocukların dünyasında arkadaşları büyük yer tutmaktadır. Bu durum ebeveynlerin takip etmesi gereken bir noktadır. Anne babalar çocuklarının arkadaşlarını yakından tanıma hatta gerekirse çocuklarının arkadaşlarının aileleri ile de yakın ilişkiler kurmasını gerekmektedir. Ataşlarımızın “üzüm üzüme baka baka kararır” sözü bu noktada çok manidardır. Kısaca anne babalar çocuğun arkadaş çevresini iyi tanımalıdır. Olumsuz durumlarda nasıl müdahale edeceğine dair rehberlik etmeli, gerekirse müdahale etmelidir.

Vicdan ve Özdenetim Kazandırılmalıdır: Ahlak eğitiminin asıl amacı, çocuğun sadece dıştan gelen kurallara uyması değil, kendi içinden gelen bir doğru yanlış bilinci geliştirmedir. Bunun için ise ailede çocuğa vicdan ve özdenetim kazandırmak gerekmektedir. Vicdan, bireyin doğruyu ve yanlış ayırt etmesini sağlayan içsel bir rehberdir. Özdenetim ise bireyin duygularını ve davranışlarını kontrol altında tutabilme becerisidir. Vicdan hiçbir denetimin olmadığı yerde bile doğru olanı yapmaktır. Anne ve babalar ahlaki ilkeleri verirken vicdan duygusu ile vermelidir. Bunun içinde çocuğa özdenetim kazandırmaları gerekmektedir. Anne ve babalar çocuğa özdenetim verirken rehberlik etmeli ve yapmaları gereken davranışların nedenleri ile anlatılmalıdır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, aile kurumunun çocukların ahlaki gelişimindeki temel belirleyicilerden biri olduğunu ortaya koymuş ve modern toplumsal dönüşümlerin bu süreç üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, aile içi iletişimin niteliğinin, ebeveyn tutumlarında sağlanan tutarlılığın ve aile ortamının

[45] Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, s.151

sağladığı duygusal iklimin, çocukların değerler sistemini doğrudan şekillendirdiğini göstermektedir. Özellikle iletişim kopuklukları, huzursuz aile ortamları, ebeveynlerin tutarsız davranış biçimleri ve sınırların belirsiz olduğu aile yapıları çocuklarda duygusal, sosyal ve ahlaki açıdan çeşitli sorunlara zemin hazırlayabilmektedir. Bu durum, çocuğun kendini ifade etme biçiminden sosyal ilişkilerine, davranış kontrolünden değer algısına kadar pek çok alanda olumsuz etkilere yol açabilmektedir.

Aile içinde sağlıklı bir ahlak eğitiminin gerçekleşebilmesi, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri rol model davranışlarını bilinçli bir biçimde yapılandırmalarını, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak rehberlik etmelerini ve disiplin süreçlerinde tutarlılığı esas almalarını gerektirmektedir. Çocuğun hangi davranışın doğru veya yanlış olduğunu anlamasında ebeveynin tutarlı tutumu, açıklayıcı yaklaşımı ve yönlendirici rehberliği büyük önem taşır. Aşırı sertlik, aşırı hoşgörü ya da ilgisizlik gibi uç noktalara yönelen tutumlar ise çocuğun hem özdenetim becerisini hem de sağlıklı bir değer yargısı geliştirme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Aile içi çatışmaların ele alınış biçimi de ahlaki gelişim açısından belirleyicidir. Çatışmaların doğal bir süreç olarak kabul edildiği, ancak yapıcı yollarla çözüldüğü aile ortamlarında çocuklar duygularını düzenlemeyi, karşılıklı saygıyı önemsemeyi ve sorunları şiddet yerine iletişim yoluyla çözmeyi öğrenmektedir. Buna karşın çatışmaların yüksek gerilimli, kırıncı ve çözümsüz bir yapı gösterdiği ailelerde çocuklar hem duygusal güvenliğini hem de ahlaki yönelimlerini sağlıklı şekilde geliştirmekte güçlük çekebilmektedir. Bu nedenle aile içinde kullanılan iletişim yöntemleri ve çatışma çözme biçimleri, çocuğun ileri yaşlardaki toplumsal ilişkilerinde model aldığı kalıplar haline gelmektedir.

Sonuç olarak, aile içindeki iletişim tarzı, ebeveynlik davranışlarının niteliği, çocukların sosyal çevresinin takip edilmesi ve aile bireyleri arasındaki tutarlılık; ahlak eğitiminin sağlıklı yürütülmesinde temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Aile içerisinde sevgiye, karşılıklı anlayışa ve açık iletişime dayalı bir ortamın oluşturulması, çocukların davranışlarını düzenlemede ve değerleri içselleştirmede güçlü bir zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım benimsenmesi ve aile içi etkileşim kalitesinin güçlendirilmesi hem bireysel gelişim hem de toplumsal ahlaki yapı açısından kritik öneme sahiptir.

Genel değerlendirme olarak, aile temelli ahlak eğitiminin güçlendirilmesi; sağlıklı, duyarlı, sorumluluk sahibi ve toplumsal değerlere bağlı bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak, aynı zamanda toplumsal uyum ve dayanışmanın sürdürülmesine önemli bir destek sunacaktır. Bu bağlamda aile kurumunun güçlendirilmesine yönelik eğitimsel, sosyal ve kültürel çalışmaların artırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Gökçe Birsen, "Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme", *Aile Yazıları*, Aile Araştırma Kurumu Yayını, Ankara, 1991
- Eröz Mehmet, *Türk Ailesi*, Devlet Kitapları Yayını, İstanbul, 1977
- Doğan Cihangir, "Ailenin Önemi ve Vazgeçilmez Fonksiyonları", *Aile ve Eğitim*, Ed. M. Faruk Bayraktar, Ensar Yayınları, İstanbul, 2010
- Doğan Cihangir, Eski Türk Ailesinin Yapısı ve Fonksiyonu, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:8 1996
- Dündar Özge Zeybekoğlu, "Değişen ve Değiş(e)meyen Yönleriyle Aile: Yapısı, Türleri, İşlevleri", *Değişen Toplumda Değişen Aile*, Ed. Nurşen Adak, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2012, 39-64
- Köse Begüm, "Geçmişten Günümüze Aile", *Değişen Toplumda Aile*, (Ed.) Nurşen Adak, Ankara 2012, 15-38
- Saygılı Sefa, "Evlilik ve Aile Terapisi", *Aile ve Eğitim*, (Ed.) M. Faruk Bayraktar, Ensar Yayınları, İstanbul 2010, 218-225
- Tolstoy Lev, *Anna Karenina*, çev. Nihal Yalaza Taluy, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 2018
- Avşaroğlu Selahaddin, *Kişiler Arası İletişim ve Etkili İletişim*, Nobel Akademik Yayıncılık, 2020
- Yavuzer Haluk, *Yaygın Ana Baba Tutumları*, Remzi Kitapevi, İstanbul
- Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları, 39. Baskı, 2019
- Gülden Bilal, *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi*, Eğitim ve Bilim Dergisi, Sayı:62, Ankara, 1986, 53-61
- Yavuzer Haluk, *Ana-Baba Çocuk*, Remzi Kitabevi, 30. Baskı, İstanbul,
- Gürüz Demet, Temel Eğinli Ayşen, *İletişim Becerileri*, Nobel Yayınları, Ankara, 2008
- Begüm Köse, "Geçmişten Günümüze Aile", *Değişen Toplumda Aile*, Ed. Nurşen Adak, Siyasal Kitabevi Ankara 2012, 15-38
- Köylü Mustafa, "Değerler Eğitiminde Ailenin Fonksiyonu", *Aile ve Eğitim*, Ed. M. Faruk Bayraktar, Ensar Yayınları, İstanbul 2010, 227-260
- Aydın Mehmet Zeki, *Ailede Ahlak Eğitimi*, Timaş Yayınları, 7. Baskı, İstanbul, 2015
- Ay, Mehmet Emin *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım*, Timaş Yayınları, 33. Baskı, İstanbul, 2015
- Hökelekli Hayati, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1998
- Çamdibi Hasan Mahmut, «*Aile içi ilişkiler ve Aile Rehberliği*», *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1999, sayı:6, 131-138
- Dudurgalı Abdurrahman, *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı, İstanbul, 1998

AİLE VE DİNİ REHBERLİK BÜROLARI: META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Hilal BAYRAKDAR

Trabzon Üniversitesi
hilalbayrakdar@trabzon.edu.tr

Doç. Dr. Emine KESKİNER

Marmara Üniversitesi

GİRİŞ

Aile ve Dini Rehberlik Büroları (ADRB), Diyanet İşleri Başkanlığınca 2003 senesi itibarıyla il müftülükleri bünyesinde görev verecek şekilde hizmete açılmıştır.¹ İlk olarak *Aile Büroları* ismiyle faaliyet gösteren bu birimin adı 2007 senesinde Aile İrşat ve Dini Rehberlik Bürosu (AİRB) olarak değiştirilmiş olup 2015 senesinde ismi Aile ve Dini Rehberlik Büroları (ADRB) olacak şekilde değiştirilmiştir.² Günümüzde ise görüşme odası, eğitim salonu, çocuk oyun alanı, kütüphane/okuma salonu, mescit ve lavabo/tuvalet imkanlarına sahip olan Aile ve Dinî Rehberlik Büroları, Aile ve Dinî Rehberlik Merkezi adıyla hizmet vermektedir.³ 2020 yılı verilerine göre ADRB'ler 81 il ve 349 ilçe müftülüğü bünyesinde 420 büro ve 10 merkez olarak faaliyet göstermektedirler.⁴

ADRB'lerin görevleri çalışma yönergesinde şu şekilde belirtilmektedir: *a) Dinî ve milli değerler ışığında evlilik ve aile olma konusunda farkındalık oluşturmak. b) Aile birlikteliğinin sağlam temeller üzerinde kurulmasına ve sürdürülmesine manevi danışmanlık ve rehberlik etmek. c) Çeşitli toplumsal risklerle karşılaşan aile bireylerinin güçlendirilmesine katkı sağlamak ve sorunlara çözüm üretmek. d) Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, belediye, STK'lar ve ilgili kuruluşlara ait kurum bakımı altında bulunan kadın, çocuk, yaşlı, genç gibi kesimlere yönelik manevi danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunarak toplumsal uyum süreçlerine katkı sağlamak.*⁵

ADRB'nin görev tanımında bu birimlere ulaşan bütün vatandaşlara kuşatıcı ve kucaklayıcı bir yaklaşımla dinî rehberlik yapmanın; insanları, özellikle de aileyi tehdit eden hususlarda sahih bilgiyle toplumun bilinçlenmesini sağlamanın amaçlandığı ifade edilmektedir. Ayrıca rehberlik hizmetinin yanı sıra aileye yönelik seminerlerle ve uzun süreli eğitimlerle ailelerin bilinçlendirilmesine ve aile yapısının güçlenmesine hizmet etme amacı taşındıkları da belirtilmektedir.⁶

[1] "Aile ve Dini Rehberlik Büroları", T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü (10 Mayıs 2018).

[2] Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büroları Çalışma Yönergesi (Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büroları Çalışma Yönergesi), 633 (23 Temmuz 2015), Kanun No. E.14480.

[3] Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi (Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi), 633 (10 Ekim 2019), Kanun No. 8150, 2.

[4] Mehmet Salih Kumaş, "Sulh Temelli Manevi Yönelimli Aile Danışmanlığı: Aile ve Dini Rehberlik Büroları İçin Bir Model Önerisi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi* 4/1 (2024), 54.

[5] Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi, 5.

[6] Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi, 1.

ADRB'lerin yapmış oldukları çeşitli faaliyetlerin içerisinde kuruldukları günden bu yana devamlılık gösteren esas görevi, kendilerine başvuran kişilere dinî rehberlik hizmeti sunmaktır. Bu rehberlik hizmetini kişiler bizzat kuruma gelerek yüz yüze alabildikleri gibi telefon görüşmesi veya e-mail yoluyla da alabilmektedirler. ADRB'lerde sunulan dinî danışmanlık ve rehberlik hizmetinin, bu hizmet dolayısıyla ADRB personellerine danışılan soruların, bu soruların cevaplanma yöntemlerinin ve verilen cevapların niteliğinin değerlendirildiği pek çok akademik çalışma yapılmıştır. Alan yazın taraması neticesinde ADRB personellerine gelen soruların ilgili araştırmalardan hareketle kapsamlı bir şekilde ele alındığı bir meta-sentez çalışmasının yapılmadığı görülmüştür. Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı, ADRB'lere gelen soruların neler olduğunun ve bu soruların daha çok hangi konu başlıkları altında yoğunlaştığının meta-sentez yöntemiyle tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmamız kapsamında değerlendirdiğimiz makalelerde ADRB'lerde yapılan dinî danışmanlık ve manevi rehberlik hizmetinin geliştirilmesine yönelik olarak pek çok farklı öneride bulunduğu ve incelediğimiz iki çalışmadan Koç'un çalışmasında, manevi danışmanların özel alan formasyonlarını güçlendirmeyi hedefleyen bir sertifika programı önerildiği, Kumaş'ın çalışmasında ise ADRB'lerde verilen aile danışmanlığı hizmetinin veriminin artırılması amacıyla "*sulh temelli manevi yönelimli*" olarak adlandırılan bir model önerisinde bulunduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışmamızın bulgular kısmında diğer çalışmalarda da yer alan önerileri de dahil edip bütüncül bir analiz yapılarak elde edilen sonuçların ortak temalar altında verilmesi kararlaştırılmıştır.

Yirmi yılı aşkın süredir hizmet veren ADRB'leri bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen bir araştırmanın yapılabilmesi için meta-sentez yönteminin kullanılması önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmamızın ADRB'leri farklı açılardan inceleyen çalışmaların bir arada ele alınarak ortak yönlerinin tespit edilmesine ve değerlendirilmesine imkân sunacağı düşünülmektedir. Bu sayede çalışmanın ADRB'lerin gelişmesi yönünde yapılacak olan iyileştirme faaliyetlerine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

YÖNTEM

ADRB'lere ne tür sorular geldiğinin ve gelen soruların hangi alanlarda yoğunlaştığının tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada meta-sentez yönteminden faydalanılmıştır. Meta-sentez yöntemi, nitel araştırmalardan elde edilen bulguların sistematik bir biçimde analiz edilip sentezlenmesi maksadıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemle araştırmacılar belirli bir konu hakkında yapılmış olan nitel çalışmalarını inceleyerek, bu çalışmaların ortak bulgularını ve temalarını tespit ederler. Meta-sentez yöntemi, bilhassa sosyal bilimlerde alanında araştırma bulgularının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için önemli görülmektedir.⁸

Geçerlik ve Güvenirlik

Meta-sentez çalışmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için gerekli olan ön koşullara⁹ bu çalışmada riayet edilmiştir:

[7] Mustafa Koç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerindeki Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri (2003-2024): Sınırlılıklar ve Bir Eğitim Programı Önerisi", *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi* 9 (2024), 166.

[8] Seyat Polat - Osman Ay, "Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4/2 (2016), 53.

[9] Polat-Ay, "Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme", 57.

- Çalışmanın amacı ve araştırma sorusu açık bir şekilde ifade edilmiştir.
- Çalışma sonucunda elde edilen bulguların geçerliliğinin sağlanması adına veri toplama yöntemi, çalışmaya dahil etme ve hariç tutma kriterlerine yer verilmiştir.
- Araştırma kapsamında incelenecek olan çalışmalar, detaylıca açıklanmıştır.
- Araştırmaya dahil edilen çalışmaların metodolojisi tablo halinde verilmiştir.
- İncelenen çalışmaların analizi neticesinde ortak temaların nasıl oluşturulduğu anlatılmıştır. Buna ek olarak temalar altında yer alan bulgulara da çalışmamızda yer verilmiştir.
- Araştırmacılar tarafından belirlenen ortak temalar başka bir öğretim üyesinin de görüşüne başvurularak kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak kodların ve temaların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Ölçütler

Çalışmamız kapsamında değerlendirilecek araştırmaların tespit edilmesinde bazı ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler arasından dahil edilme ölçütleri şunlardır:

- Çalışmanın Yök Akademik, DergiPark ve İSAM İlahiyat Makaleleri Veri Tabanı platformları üzerinden eser başlıkları kısmında “Aile ve Dini Rehberlik” kavramının aratılması sonucu tespit edilmiş olması.
- Çalışmanın nitel yöntemle yapılmış olması.
- Çalışmanın bilimsel dergilerde yayımlanmış olan bir araştırma makalesi olması.
- Bu metot sonucunda ulaşılan makaleler içerisinde aynı yazara ait birkaç makale varsa, bunlardan en son yayınlanan olması.

Çalışmamızda hariç tutma ölçütleri ise şunlardır:

- Çalışmanın konusu ADRB’ler olmasına rağmen başlığında “Aile ve Dinî Rehberlik” kavramlarının yer almaması.
- Çalışmanın araştırma makalesi dışında tez, bildiri, kitap gibi başka bir formatta yapılmış olması.
- Çalışmanın konusu ADRB’ler olmasına rağmen Yök Akademik, DergiPark ve İSAM İlahiyat Makaleleri Veri Tabanı platformlarının haricinde başka bir platformda bulunuyor olması.
- Çalışmamızda ele aldığımız makalelerden birinin yazarı tarafından daha erken bir tarihte yayımlanmış ADRB konulu başka bir çalışma olması.

Belirtilen tüm bu kriterlere göre hareket edildiğinde çalışmamız kapsamında aşağıda yer alan 8 makale tespit edilmiş ve araştırmanın örnekleme dahil edilmiştir.

Çalışmamız kapsamında incelediğimiz her makaleye A1, A2... olarak kodlar verilmiştir. Çalışmamızda da makalelerden bahsederken bu kodlar kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmamızın amacı ve kullanılacak meta-sentez yöntemi doğrultusunda yukarıda belirtilen dahil tutma ve hariç bırakma kriterleri doğrultusunda çalışmamızda değerlendirmeye alacağımız 8 araştırma makalesi belirlenerek, çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Araştırmalar

Araştırma Kodu	Yazar	Çalışma	Tür	Yöntem	Yıl
A1	Salih Aybey	Diyanet İşleri Başkanlığı’na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri	Makale	Nitel	2018
A2	Nurullah Altaş Yasemin Angın	Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi	Makale	Nitel	2018
A3	Cengiz Mürsel Fatma Onur	Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Problemlere Dini Danışmanlık ve Rehberliğin Katkısı (Bingöl Örneği)	Makale	Nitel	2020
A4	Suzan Yıldırım	Multidisipliner Perspektiften Dini Danışmanlık ve Rehberlik Kapsamında Aile Danışmanlığı	Makale	Nitel	2022
A5	Ahmet Kaşdibi	Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Yapılan Başvurular Bağlamında Ailede Ortaya Çıkan Sorunların Analizi: İstanbul Örneği	Makale	Nitel	2023
A6	Hatice Kılınçer	Ailelere Yönelik Manevi Danışmanlık ve Rehberlik: Aile ve Dini Rehberlik Büroları	Makale	Nitel	2023
A7	Mustafa Koç	Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerindeki Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri (2003-2024): Sınırlılıklar ve Bir Eğitim Programı Önerisi	Makale	Nitel	2024
A8	Mehmet Salih Kumaş	Sulh Temelli Manevi Yönelimli Aile Danışmanlığı: Aile ve Dini Rehberlik Büroları İçin Bir Model Önerisi	Makale	Nitel	2024

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan çalışmalar, ADRB’leri konu alan nitel yöntemle hazırlanmış araştırma makalelerinden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Araştırma sürecine Kasım 2024'te başlanmış olup bu tarihten önce yapılmış olan çalışmalar incelenerek çalışmamızın sınırlılıkları ve yöntemi göz önünde bulundurularak çalışma grubu belirlenmiştir. Meta-sentez çalışmalarında belirli bir konu hakkında yapılmış olan nitel çalışmalar incelenerek, analiz yapılmakta ve bu çalışmaların ortak temaları ve bulguları tespit edilerek anlamlı örüntüler kurulması ve araştırılan konunun bütüncül bir şekilde ortaya konması amaçlanmaktadır.¹⁰ Bu çalışmada tematik analiz yöntemiyle incelenen makalelerdeki ortak temalar ve kategoriler tespit edilmiştir. Meta-sentez çalışmalarında kullanılan tematik analiz yöntemiyle araştırmacılar birden fazla çalışmanın bulgularını bir araya getirerek, yeni anlayışlar geliştirme imkanını elde etmektedirler.¹¹ Bu tür bulgular, araştırma alanındaki boşlukları tespit etmek ve gelecekte yapılabilecek çalışmalara yol gösterici olması sebebiyle önem taşımaktadır. Bu maksatla öncelikle çalışma grubunda yer alan makaleler MAXQDA 24 programına yüklenmiştir. MAXQDA programı aracılığıyla makalelerin detaylıca okuması ve kodlamaları yapılmıştır. Oluşturulan bu kodlar temalar altında birleştirilerek çalışmanın bulguları elde edilmiştir. Kodlamalar tamamlandıktan sonra MAXQDA aracılığıyla öncelikle metindeki kelime sıklıkları tespit edilerek kelime bulutu, ana tema ve alt kodları gösteren şekiller, temalar altında yer alan kodların frekans değerlerini gösteren tablolar ve temalar arasındaki ilişkileri gösteren kod haritaları şeklindeki görsellerden faydalanarak bulgular sunulmuştur. Araştırmamız sonucunda elde edilen verilerin görselleştirilmesi sağlanarak, bulguların daha anlaşılır olması hedeflenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

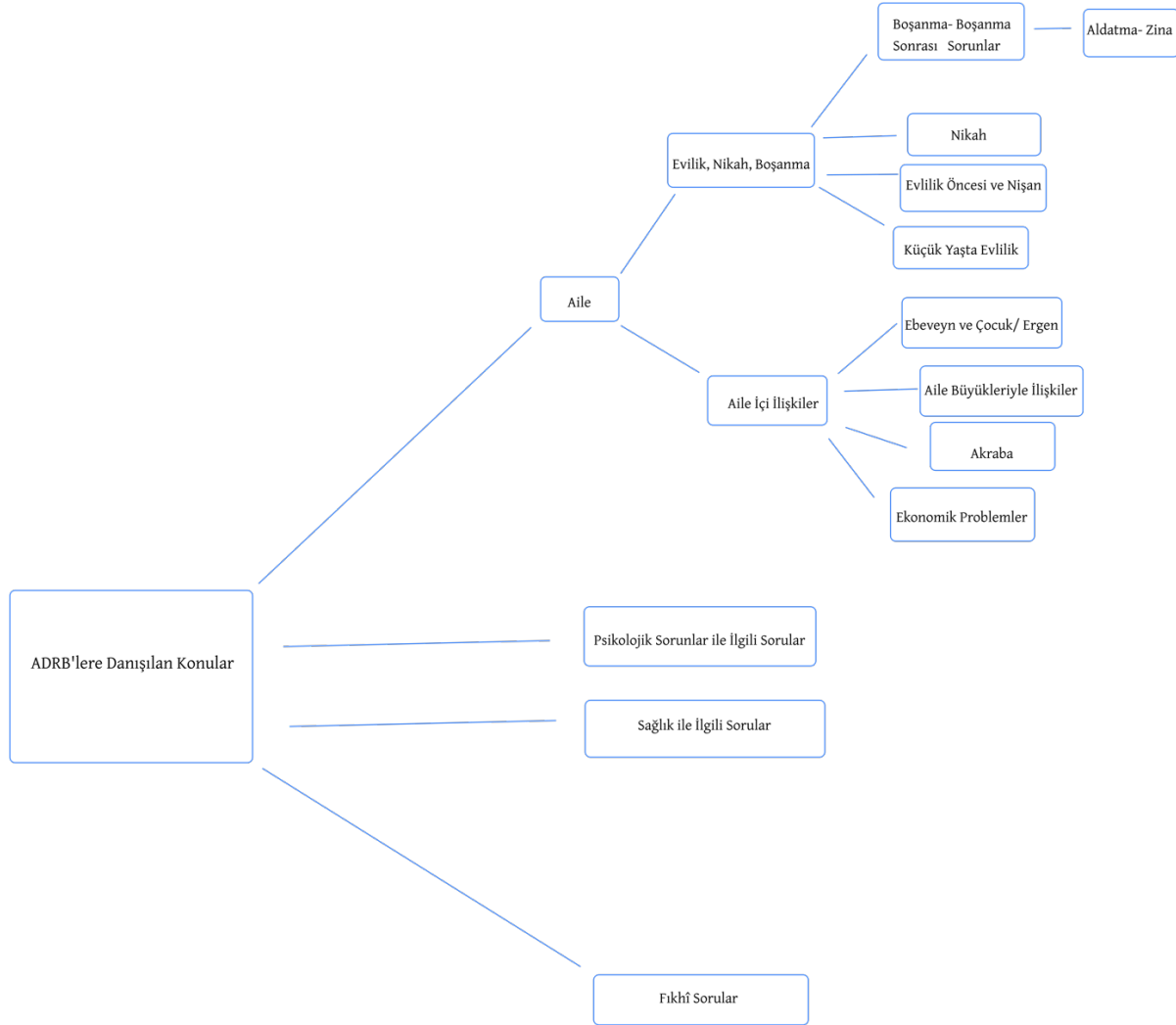
Çalışmamızda ilk olarak temalar arasındaki ilişkinin gösterilmesi ve bulgulara dair zihinde bütüncül bir ön bilginin oluşması amacıyla kelime bulutuna yer verilmiştir. İkinci olarak ise araştırmamız sonucunda elde edilen kategorilere, temalara ve kodlara yer verilmiş olup elde edilen bulguların analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

Kelime Bulutu

Çalışmamızda incelediğimiz makalelerde geçen kelimelerin kullanım sıklığından hareketle bir kelime bulutu oluşturulmuştur. ADRB'lerde sunulan dinî rehberlik ve manevi danışmanlık hizmetlerinin konu edildiği bu makalelerde en çok tekrar eden 50 kelimeden oluşan kelime bulutuna Şekil 1'de yer verilmiştir:

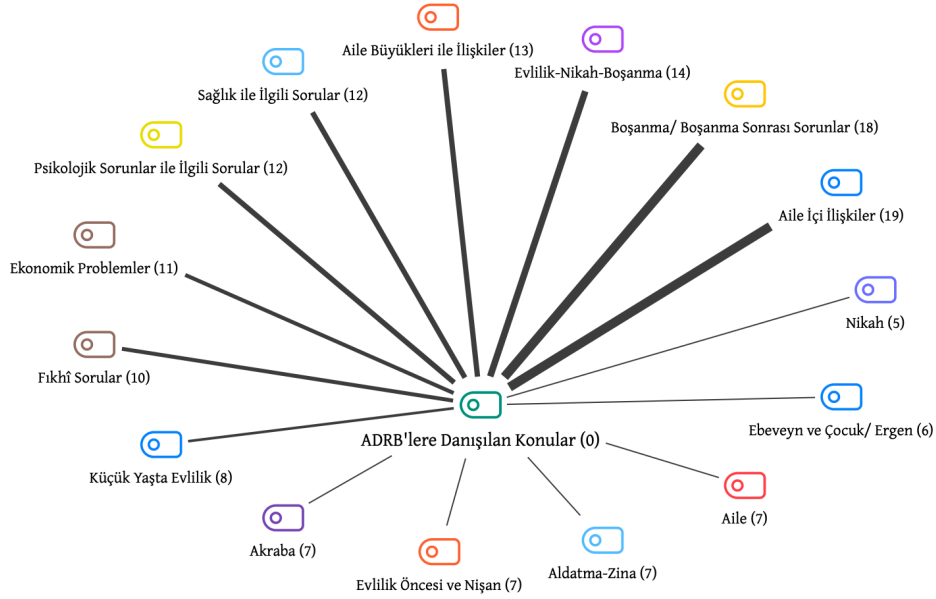
[10] Deniz Güneş-Ramazan Erdem, "Nitel Araştırmaların Analizi: Meta-Sentez", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/2 (2022), 83.

[11] Şenol Sezer-Ertuğ Can, "An Analysis of the Studies Examining Classroom Management in Education Faculty Journals in Turkey: A Meta-Synthesis Study", *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/2 (2002), 303.



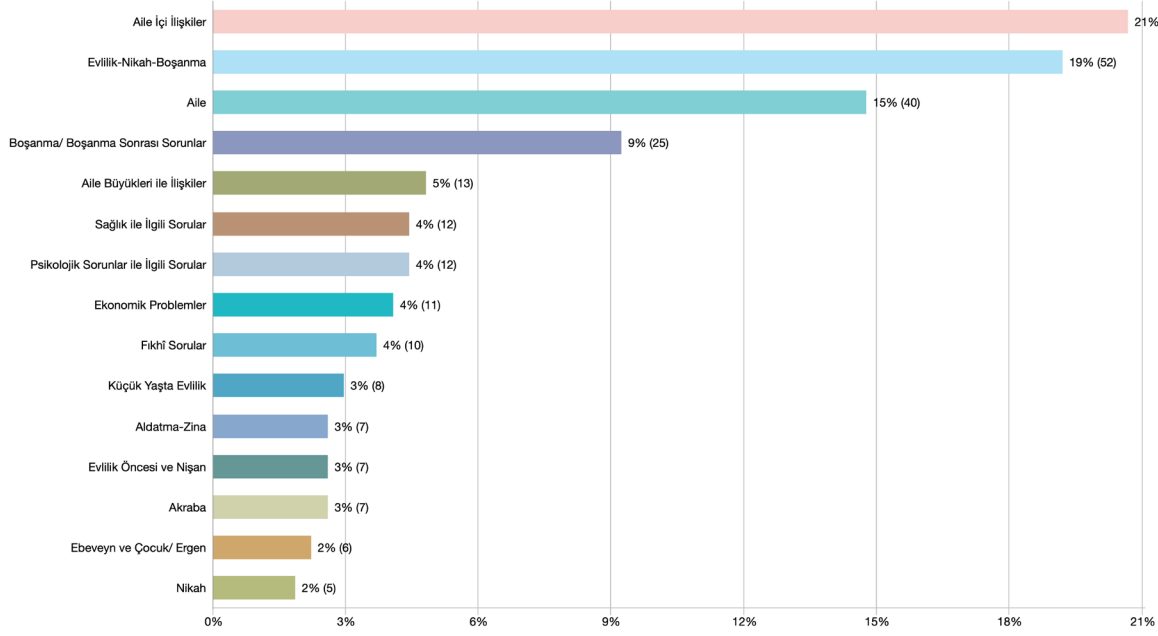
Şekil 2. Ana Tema ve Alt Temalar

Değerlendirmeye alınan makalelerin analizleri sonucunda elde edilen temalar ve bu tema başlıklarının altında yer alan kodlar sayılarıyla birlikte Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3. Ana Tema ve Alt Kodlar

Yukarıdaki görselde de görüldüğü üzere çalışmamızın bu kategorisinde 156 kod oluşturulmuş olup, en sık tekrar eden kod aile içi ilişkiler, en az tekrar eden kod ise nikah olmuştur. Şekil 4'te ise bu kategoride yer alan kodların frekans değerlerine yer verilmektedir. Bulgulardaki ortak anlamlardan hareketle oluşturulan bu kodlar arasından aile içi ilişkiler kodunun frekans değerinin en yüksek, nikah ve ebeveyn ve çocuk/ ergen kodlarının ise frekans değerlerinin en düşük olduğu görülmektedir.



Şekil 4. “ADRB’lere Danışılan Konular” Kategorisinde Bulunan Kodlar ve Frekans Değerleri

Aile ile İlgili Sorular:

ADRB’ye gelen sorular içerisinde en büyük çoğunluğu “aile ile ilgili sorular” oluşturmaktadır. Aile ile ilgili sorular kategorisi ise kendi içerisinde aileye dair olan pek çok farklı konuyu içermektedir. Çalışmamızda bu sorular “evlilik-nikah-boşanma ve aile içi ilişkiler” başlıkları olmak üzere iki alt tema altında ele alınıp, yorumlanmıştır.

Evlilik, Nikâh ve Boşanma:

Çalışmamız kapsamında değerlendirdiğimiz makalelerde bu konuya dair çeşitli başlıklandırmalara gidildiği görülmüştür. Bunların genelinde *evlilik, nikah ve boşanma* başlığının olması ve bu konuda yapılan başvuruların yüzdelik olarak büyük bir çoğunluğu oluşturması sebebiyle çalışmamızda bu konunun ayrı bir tema olarak ele alınması gerektiğine karar verilmiştir. Bu başlığın içerisinde evlilik öncesi, nişanlılık dönemi, küçük yaşta yapılan evlilikler, çeşitli boşanma sebeplerine dair sorular da yer almakta olup, ancak bunların sayıca az olması ve konu itibarıyla bu tema altında incelenmesinin mümkün olması sebebiyle bu sorulara da bu tema altında yer verilmiştir.

ADRB’ler hakkında yapılan çalışmalar göstermektedir ki; aileye dair sorulan soruların çoğunluğu evlilik süreçlerine, evlilikte yaşanan problemlere, boşanma meselelerine ve boşanma sonrasında yaşanan sorunlara ilişkin olmaktadır. İncelediğimiz çalışmalarda ADRB’lere bu tema hakkında gelen sorulardan bazıları şöyledir:

A3: “Bir yıl önce eşimle anlaşamadık ve mahkeme kararı ile ayrıldık. Eşim bir yıldır sürekli bana seni dinen boşamadım ve boşanmayacağım, eğer biriyle evlenirsen zina etmiş olursun diyor. Benim dinen boşanmam gerçekleşmedi mi?” (K7, Bingöl 23.11.2018)¹²

[12] Cengiz Mürsel-Fatma Onur, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Problemlere Dini Danışmanlık ve Rehberliğin Katkısı (Bingöl Örneği)”, *ANTAKİYAT/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/2 (2020), 244.

A3: “Eşim gece sürekli olarak biriyle mesajlaşarak beni aldatıyor. Söylediğimde kavga çıkarmak için bahane aradığımı söylüyor. Çaresizim yardımcı olur musunuz?” (K21, Bingöl 30.10.2019)¹³

A3: “16 yaşında ailemin istememesi ve evlenmeme karşı çıkmasına rağmen sevdiğim kişiye kaçarak evlendim. Ancak şimdi eşim bana şiddet uyguluyor. Bu durumu kimseye açamıyorum. Aileme de söyleyemiyorum, çünkü zorla evlendiğim için babam benimle konuşmuyor. Zaten desem de bana diyecekler nasıl kaçtıysan öyle de katlan. Acaba çektiğim bütün bu sıkıntıların sebebi aileme rağmen gerçekleştirdiğim evlilik mi?” (K25, Bingöl 05.11.2017)¹⁴

Aile İçi İlişkiler:

Bu tema altında ise aile büyükleri ile ilişkiler, eşler arası iletişim problemleri, ekonomik sorunlar, ebeveyn ve çocuklar arasında yaşanan problemlere ilişkin gelen sorulara yer verilmiştir. Aile içi ilişkilere dair gelen soruların oranlarına bakıldığında ise incelediğimiz çalışmalar arasında bu konuya yer veren dört çalışmada da azımsanmayacak yoğunlukta olduğu görülmektedir. A4 kodlu çalışmada, diğerlerinden farklı olarak 2020-2021 yılları arasında İzmir ADRB kartesksleri üzerinde çalışılmış olup, en fazla soru gelen başlığın eşler arasındaki iletişim problemiyle ilgili olduğu ifade edilmiştir.¹⁵ Çalışmalardan elde edilen bulgulara göre bu konu hakkında sorulan bazı sorular şöyledir:

A1: Eşimle ikimiz de çalışıyoruz. O işten gelince oturuyor gazetesini okuyor, ben ise mutfığa giriyorum. İş haricinde bütün vaktimi evin işleri alıyor. 4 senedir evliyiz artık iş yapmakta zorlanıyorum. Yardımcı tutmak istiyorum ama para gidecek diye eşim izin vermiyor. Kadın dediğin evin işlerini kendisi yapar diyor. Ondan habersiz bir yardımcı tutsam dinen sakıncalı mı?”¹⁶

A2: “16 yıllık evliyim. Eşim sürekli bana hakaret ediyor ve beni aşağılıyor. Abilerimin yanında çalıştığı için onlarla olan sorunlarını bana yansıtıyor. Nasıl davranmam gerekir?”¹⁷

A1: Bir çocuklu evli bir erkeğim. Hanımım kapalı ve namazını kılıyor. Fakat annem babam hanımı istemiyorlar, ona hakaret ediyorlar. Ben de hanıma annem babamla iyi geçin diyorum, annemi babamı üzgün görünce hanıma kızıyor, vuruyorum. Ne tavsiye edersiniz?”¹⁸

A5 kodlu araştırmada ise TÜİK verilerinden hareketle “evin ekonomik olarak geçimini sağlayamama” ve “ailenin ekonomik durumunun bozulması (iflas vb.)” gibi durumların boşanmaya olan etkilerinden hareketle bu konunun önemine dikkat çekilmiş ve ADRB kayıtlarındaki soruların %20’sinin ekonomik sorunlar ve mirasla

[13] Mürsel-Onur, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Problemlere Dini Danışmanlık ve Rehberliğin Katkısı (Bingöl Örneği)”, 249.

[14] Mürsel-Onur, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Problemlere Dini Danışmanlık ve Rehberliğin Katkısı (Bingöl Örneği)”, 250.

[15] Suzan Yıldırım, “Multidisipliner Perspektiften Dini Danışmanlık ve Rehberlik Kapsamında Aile Danışmanlığı”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/3 (2022), 852.

[16] Salih Aybey, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, *Balıkesir İlahiyat Dergisi* 4/2 (2018), 20.

[17] Yasemin Angın-Nurullah Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2018), 681.

[18] Aybey, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, 28.

ilgili olduğuna yer verilmiştir. Bu konularla ilgili çalışmalarda öne çıkan bazı sorular şunlardır:

A1: “Eşim evde bizlere para bırakmıyor. Sürekli istemek de benim zoruma gidiyor. Benim ve çocuğumun da kendimize göre ihtiyaçlarımız oluyor. Ama eşim bunlara du-yarsız. Şunu alsak iyi olur desem ‘ne gerek var’ deyip geçiyor. Biraz daha ısrar edince kavga başlıyor, bağırıp çağırıyor. “Ben ne alırsam onunla yetinmesini bil” diyor. Hu-zursuzluğumuz diz boyu. Ne yapmam lazım?”¹⁹

A1: “Biz çok fakir bir aileydik ama yine de geçinip gidiyorduk. Fakat bir hafta önce eşim, beni ve 2 çocuğumu borç içinde bırakarak bizi terk etti. Son zamanlarda bana, ben size bakamıyorum, başımı alıp gideceğim diyordu. Ben de bana ve çocuklara acımasını söylüyordum, böyle bir şey yapmaması için yalvarıyordum. Sonunda bunu da yaptı bize. Şimdi ben bu çocuklarla ne yapabilirim, derdimi kim anlar, bana kim yardım eder?”²⁰

A4 kodlu araştırmada ise “Ebeveyn ve Çocuk/Ergen İletişimi” başlığında yer alan sorular konu başlıklarına göre; %50,5 gençlik/ ergenlik dönemi inanç, ibadet konu-ları, %25,7 ebeveyn genç/ergen iletişim sorunları/konuları, %19,8 gençlik/ ergenlik dönemi problemler, %4 gençlerin/ ergenlerin eğitim şeklinde detaylandırılarak su-nulmaktadır.²¹

Bunların yanı sıra aile büyükleriyle ilişkiler, ailedeki yaşlı bireyler ve yaşlı birey-lerin bakımı, gelin-kayınvalide ilişkileri gibi başlıkların da ADRB'lere gelen sorular arasında kayda değer bir bölümü oluşturduğu söylenebilir.

A1²² ve A2²³ kodlu araştırmalarda yaşlı bakımıyla ilgili kartekslerden alınan bazı sorulara yer verilmiş olup, bu durumun bilhassa yaşlıların bakımı ile sorumlu olan ev hanımlarının psikolojilerinin üzerindeki yıkıcı etkilerine de temas edilmiştir. Bu konu hakkında gelen sorulara verilecek örnekler şunlardır:

A1: “Uzun süredir yatalak olan kayınpederime bakıyorum. Kayınvalidem de var, o da yaşlı bakıma muhtaç. Başka çocukları da var ama bakmıyorlar. Tamamen bakımı bana kaldı. Çok sıkılıyorum, başka hiçbir hayatım kalmadı. Üstelik kayınvalidem de anlayışlı değil. Sürekli benim hareketlerimi gözetliyor. Küçük bir hata görünce söy-lemediğini bırakmıyor. Sinirlerim bozuldu. Sizi arayayım dedim. Kocam da annesi olduğu için bir şey diyemiyor. Kendimi hiç iyi hissetmiyorum ama evin ve çocukların da bana ihtiyacı var. Bana ne tavsiye edersiniz?”²⁴

A2: “Otuz yıldır kayınvalidesi ile beraber yaşayan ve yatalak kayınvalidesine bakan bir bayan, başka bir ildeki kardeşinin düğününe katılmak istediğini, kayınvalidesinin iki çocuğu daha olmasına rağmen, kocasının gitmesine izin vermediğini söyleyerek derdini paylaşmıştır.”²⁵

[19] Aybey, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, 18.

[20] Aybey, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, 19.

[21] Yıldırım, “Multidisipliner Perspektiften Dini Danışmanlık ve Rehberlik Kapsamında Aile Danışmanlığı”, 859.

[22] Yasemin Angın-Nurullah Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2018), 680.

[23] Aybey, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, 23.

[24] Aybey, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, 23.

[25] Angın - Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, 680.

Fıkıhî Sorular:

Bu tema her araştırmada ayrı şekilde başlıklandırılmamış olup, bazı çalışmalarda farklı temalar altında tekrar tekrar ele alınmıştır. Buna sebep olarak ADRB'lere gelen çeşitli konu başlıklarına dair soruların fıkıhî bir yönünün bulunması olarak söylenebilir. Araştırmaların bir çoğunda ADRB'lere yöneltilen pek çok soruda ilk planda işin dinî yönünün, fıkıhî boyutunun sorulmaya çalışıldığı ancak arka planda kişinin psikolojik olarak kendisini ifade etme ve anlaşılma ihtiyacının yer aldığı ifade edilmektedir.²⁶ Bu sebeple ADRB personellerinin mümkün olduğunca bu soruları yanıtlamaya çalıştıkları ancak yetersiz kaldıkları durumlarda da başvuran kişileri Din İşleri Genel Kurulu'na veya psikolojik destek alabilecekleri ilgili mercilere yönettikleri belirtilmektedir.²⁷ Bu tema altında bürolara gelen sorulardan bazıları şunlardır:

A3: "Eşim, üç defa aynı yerde boş ol ve mesajla boşsun yazdı. Fakat şimdi ikimizde pişmanız, fetvası var mı?"²⁸

A1kodlu çalışmada ise "...yaparsam günah olur mu?", "onu günaha ben mi sokmuş oldum?" ya da "şimdi Allah beni affeder mi?"²⁹ şeklinde gelen pek çok soru olduğundan ve bireylerin ADRB'lere zaman zaman Alo Fetva Hattı'na veya Din İşleri Kurulu'na yöneltecekleri tek seferlik hüküm sorularını da sorduklarından bahsedilmektedir.

Sağlık ile İlgili Sorular:

A5 kodlu araştırmada sağlık başlığı altında yer alan sorular; aile içi cinsel problemler, aile planlaması, çocuk sahibi olma yöntemleri, farklı cinsel tercihler, kürtaj, psikolojik problemler, zararlı alışkanlıklar olarak kategorize edilmiştir ve bunlar arasında en çok sorunun geldiği başlık, psikolojik problemler olarak ifade edilmiştir. Psikolojik problemler diğer çalışmalarda da ayrıca konu edildiği için bu konuya ilişkin çalışmamızda da ayrı bir tema oluşturulmuştur. A5 kodlu araştırmada ikinci en çok sorunun geldiği başlık ise kürtaj olarak belirtilmiştir.³⁰

A4 kodlu araştırmada ise "Aile Planlaması" başlığı altında "Çocuk Sahibi Olma Soruları", "Kürtaj ve Diğer Konular" ve "Çocuk Sahibi Olma ve Kürtaj Soruları" olmak üzere üç alt başlık altında benzer konular hakkında gelen sorular derlenmiştir.³¹ Bu çalışmada bürolara gelen sorulara direkt olarak yer verilmemekte, sorular yalnızca konu başlıklarına göre derlenmektedir. Çalışmamızda incelediğimiz A1 kodlu araştırmada ise sağlık teması altında örnek vereceğimiz bir soruya yer verilmiştir:

A1: "Sekiz yıllık evliyim. Gazeteci idim. Bipolar hastasıyım. Dindar bir insanım, namazımı kılarım. Yakın bir zamana kadar örtülü idim. Eşimin hiçbir dini hassasiyeti yok. Başta birbirimizi çok seviyorduk. O zaman eşim çevresini değiştirmek istiyordu ama bu mümkün olmadı. Rahatsızlıklarımın arttığı bir dönemde çok ciddi tedavi gör-

[26] Angın-Altaş, "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi", 661.

[27] Cengiz Mürsel-Fatma Onur, "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Problemlere Dini Danışmanlık ve Rehberliğin Katkısı (Bingöl Örneği)", *ANTAKİYAT/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/2 (2020), 236.

[28] Mürsel-Onur, "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Problemlere Dini Danışmanlık ve Rehberliğin Katkısı (Bingöl Örneği)", 243.

[29] Angın-Altaş, "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi", 669.

[30] Ahmet Kaşdibi, "Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Yapılan Başvurular Bağlamında Ailede Ortaya Çıkan Sorunların Analizi: İstanbul Örneği", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 12/2 (2023), 862.

[31] Yıldırım, "Multidisipliner Perspektiften Dini Danışmanlık ve Rehberlik Kapsamında Aile Danışmanlığı", 862.

mem gerekti. Bu arada eşim arkadaş çevresinde uyuşturucu kullanmaya devam etti. Bizim anlaşmazlıklarımız da had safhaya geldi. Eşim beni iki defa ayrı zamanlarda boşadı. Şimdi ayrılmak için mahkemeye başvurdu ve altı aydır ayrı yaşıyoruz. Ben eşimden ayrılmak istemiyorum. Ne yapabilirim?”³²

Psikolojik Sorunlar ile İlgili Sorular:

ADRB'lere yöneltilen pek çok sorunun altında bireylerin psikolojik olarak aşamadıkları durumların olduğu gibi bunun yanı sıra doğrudan psikolojik problemlerini danışmak için ADRB'lere başvuran kişiler de mevcuttur. Bu kişilerin büro personellerine yönelttikleri sorulardan ön plana çıkan birkaçı şunlardır:

A1: “Gusül abdesti kaç dakikada alınır. Saatlerce banyodan çıkamıyorum. Her gün abdest alıyorum. Kendimi bir türlü temizlenmiş hissetmiyorum. Banyoda çok durmaktan hasta oldum... Neden böyle bir çıkmaza girdiğimi bir türlü anlamıyorum. Hâlbuki üniversite mezunu, akıllı bir kadını. Bana yardım eder misiniz? Banyodan daha erken nasıl çıkabilirim?”³³

A1: “Namaz kılarken vesvese içine giriyorum. Kaç rekât kıldım, oldu mu olmadı mı diye. Bir türlü seccadenin başından kalkamıyorum. Bu problemimi nasıl çözerim. Bana yardımcı olur musunuz?”³⁴

A2: “Temizlik hastasıyım. Çocuklarıma devamlı el yıkatıyorum, kendim hiç mutlu değilim. Eşimle beraber olmak istemiyorum. Zira gusül beni çok yoruyor. Dışarıda erkek görsem eve gelip banyo yapıyorum. Namaz abdesti ve gusül olmadı diye çok tekrarlıyorum, ne yapmalıyım?”³⁵

A2: “Geçen yıl YGS öncesi babamı kaybettim. Bu da sınavım üzerinde olumsuz bir etki oluşturdu. Üç yıldır görüştüğüm erkek arkadaşım gitti başkasıyla evlendi. Annem bana baskı uyguluyor ve hiçbir yere göndermiyor. Bense buralardan gitmek, başka şehirde okumak istiyorum. Rahmetli babamı sürekli rüyamda görüyorum. Ak-rabalarım bunun bana örtünmem için bir işaret olduğunu söylüyor. Gerçekten öyle mi? Sürekli kabuslar görüyorum. Bu da bana bir işaret mi? Başıma hep talihsizlikler geliyor. Bende bir uğursuzluk mu var? Büyük bir günah işledim de o yüzden mi bunlar başıma geliyor?”³⁶

A4 kodlu araştırmada psikolojik problemlere ilişkin gelen sorular; genel psikolojik korku ve sıkıntılardan oluşan konu ve sorunlar, obsesif bozukluk (takıntı/vesvese), sevilen birini kaybı ile oluşan psikolojik bozukluk, intihar konuları, ebeveyn kaybı/boşanması sonucu çocukta oluşan sorunlar, öfke kontrolsüzlüğü, engelli çocuk sahibi kadınların yaşadığı psikolojik sıkıntılar, panik-atak ve şizofren başlıkları altında detaylıca analiz edilmiştir.³⁷ Buradan hareketle ADRB personellerine psikolojik sorunlarla ilgili çeşitli konularda soruların yöneltildiğini söylememiz mümkündür. Bu soruların

[32] Angın-Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, 667.

[33] Aybey, “Diyanet İşleri Başkanlığı'na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, 25.

[34] Aybey, “Diyanet İşleri Başkanlığı'na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, 26.

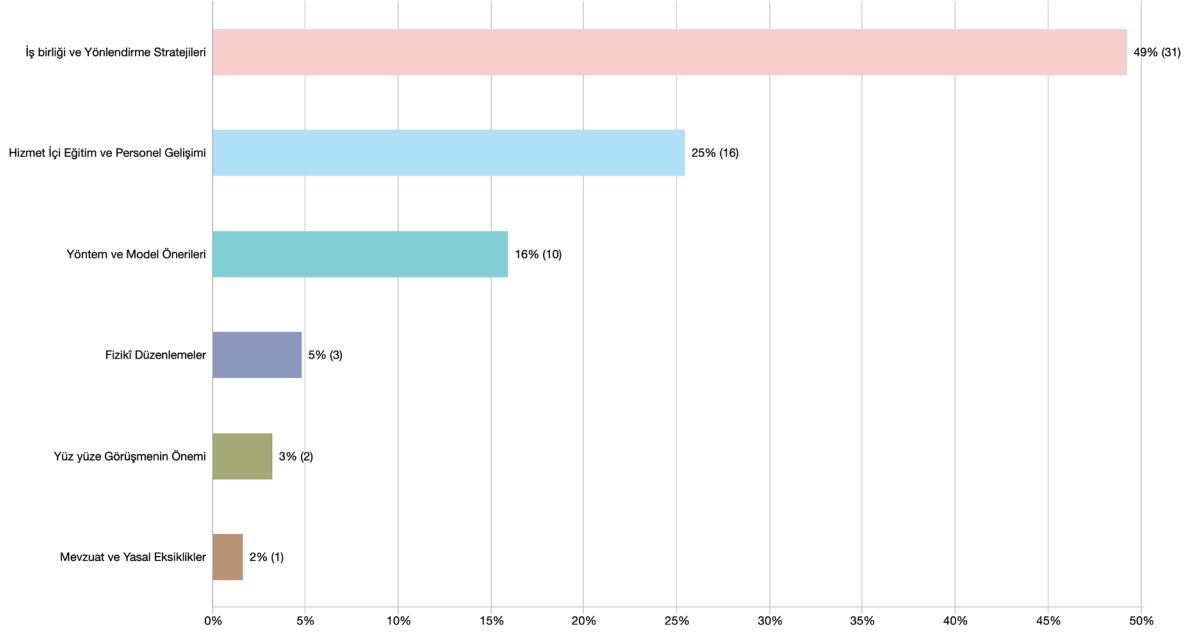
[35] Angın-Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, 666.

[36] Angın-Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, 667.

[37] Yıldırım, “Multidisipliner Perspektiften Dini Danışmanlık ve Rehberlik Kapsamında Aile Danışmanlığı”, 862.

Şekil 5'te de görüldüğü üzere bu kategoride 6 tema ve 63 kod bulunmaktadır. Bunlardan en sık tekrar eden kod iş birliği ve yönlendirme stratejileri olup, en az tekrar eden kod mevzuat ve yasal eksikliklerdir.

Şekil 6'da ise kodların sayılarına ve frekanslarına yer verilmiştir.



Şekil 6. Dini Rehberlik ve Manevî Danışmanlık Hizmetinin Geliştirilmesi Kategorisinde Bulunan Kodlar ve Frekansları

İncelediğimiz çalışmalarda ADRB'lerde yapılan danışmanlık hizmetinin geliştirilmesi adına yer alan öneriler, çalışmamızda ayrı bir kategori olarak belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan öneriler "mevzuat ve yasal eksiklikler, hizmet içi eğitim ve personel gelişimi, yöntem çalışmaları, iş birliği ve yönlendirme stratejileri" başlıklı temalar altında değerlendirilip, yorumlanmıştır.

İncelediğimiz çalışmalarda ADRB'lerde verilen hizmetin iyileştirilmesi yönünde ivedilikle atılması gereken ilk adım iş birliği ve yönlendirme stratejilerinin geliştirilmesi ve gerekli kurum ve kuruluşlarla irtibata geçilip, yönlendirmelerin yapılması yönünde olmuştur. ADRB'lerin danışanlarını yönlendirdikleri kurumlara örnek olarak; Din İşleri Yüksek Kurulu, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının il müdürlükleri, Aile Toplum Merkezleri, Şiddeti Önleme ve İzleme Merkezi, Çocuk İzlem Merkezi, AMATEM, Emniyet müdürlükleri ve Barolar söylenebilir.⁴¹

Çalışmalarda ortak olarak vurgulanan diğer bir husus ise hizmet içi eğitimlerin yetersizliği olmuştur. Büro personelinin alanında uzman kişilerden eğitim almaları gerektiği, daha çok vaka çalışmasına ihtiyaç duyulduğu, hizmet içi eğitimlerin daha küçük gruplarla yapılmasının ve eğitimlerin yüz yüze olması daha faydalı olacağı ifade edilmektedir.⁴² Bunun yanı sıra son yıllarda yapılan çalışmalarda ise ADRB'lere yönelik eğitim programı⁴³ ve danışmanlık modeli önerisi⁴⁴ sunulduğu da görülmektedir.

[41] Koç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerindeki Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri (2003-2024): Sınırlılıklar ve Bir Eğitim Programı Önerisi", 195.

[42] Hatice Kılınçer, "Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları", *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Farklı Alanlardan Araştırma Bulguları ve Değerlendirmeler* (İstanbul: DEM Yayınları, 2019), 65-97.

[43] Koç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerindeki Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri (2003-2024): Sınırlılıklar ve Bir Eğitim Programı Önerisi".

[44] Kumaş, "Sulh Temelli Manevi Yönelimli Aile Danışmanlığı: Aile ve Dini Rehberlik Büroları İçin Bir Model Önerisi".

ADRB'lerin fizikî açıdan yetersiz olması (A8), büroların görüşmeye uygun olması (A6) ve dinî danışmanın otorite figürü olarak algılanacak biçimde masanın arka tarafında bulunarak danışanla arasında duygu iletişimi engelleyecek bir pozisyonda olması (A2) gibi durumlar iyileştirilmesi gereken fizikî şartlar olarak görülmektedir.

Çalışmalarda dikkat çekilen bir diğer husus ise telefon ve e-posta yoluyla danışmanlık hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürümeyeceği, bu yolla ancak soru-cevap uygulamasının yapılabileceği yönünde yapılan değerlendirmelerdir. Danışmanlık hizmeti telefon yoluyla başlamış olsa bile hemen sonrasında danışanın büroya gelerek, ADRB personeliyle yüz yüze görüşerek danışmanlık hizmetinden yararlanmasının gerektiği ifade edilmektedir (A2).⁴⁵

Değerlendirmeye aldığımız araştırmalarda bu kurumlarda yapılan danışmanlık hizmetlerinin anayasal hukukî dayanakları olmasına rağmen bu hizmetlerin daha etkin bir biçimde uygulanabilmesi adına kamu kurumları mevzuatında açık ve kesin hukuki düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (A7).⁴⁶

2018 senesinde yayınlanan A2 kodlu araştırmada ADRB'lerde sunulan dinî danışmanlık ve manevi rehberlik hizmetinin iyileştirilmesine yönelik olarak ortak bir metodoloji ve kendine has stratejileri olan bir disiplin olarak gelişmesi yönünde akademik çalışmalar yapılmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.⁴⁷ Bu önerinin üzerine 2024 senesinde yayınlanan Koç ve Kumaş tarafından yapılan çalışmaların bu bürolarda yapılan faaliyetlere yönelik bir model ve eğitim önerisi sundukları görülmektedir. Buradan hareketle genel olarak ADRB'lerde yapılan danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi ve daha profesyonel bir zemine taşınması yönünde bir ihtiyacın tespit edildiğini ve bu yönde adımların atıldığını söylememiz mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızda incelenen 8 makaleden hareketle ADRB'lere gelen soruların; aile, psikoloji, sağlık ve fıkıh ana temaları altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bireylerin en fazla aile ana teması altında evlilik, nikah, boşanma ve aile içi ilişkilere dair soruları ADRB personellerine yönelttikleri tespit edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalar ADRB'lerin yalnızca dinî bilgi sunan bir birim değil, aynı zamanda bireylerin çok boyutlu sorunlarına yanıt arayan bir merkez haline geldiğini göstermektedir. Araştırmamız kapsamında incelediğimiz çalışmalardan yola çıkarak ADRB'lerde verilen hizmetlerin geliştirilmesi yönünde bazı adımların atılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlar; büro personellerinin mesleki gelişim ve yeterliklerinin sağlanmasına yönelik vaka temelli eğitimlerin yapılması, yapılan bu eğitimlerin küçük gruplarla ve yüz yüze gerçekleştirilmesi, büro personellerine psikolojik ilk yardım ve gerekli üst kurumlara yönlendirmelerin ne şekilde yapılacağına dair bilgilendirmelerin yapılması olarak sıralanabilir. Bunların yanı sıra incelediğimiz çalışmalardan yola çıkarak bu alanda disiplinler arası çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylememiz mümkündür. Bu noktada ilahiyat, psikoloji ve sosyal hizmetler alanlarında ihtisas yapmış bireylerin bir arada çalışmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte kurumlararası

[45] Angın-Altaş, "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi", 681.

[46] Koç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerindeki Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri (2003-2024): Sınırlılıklar ve Bir Eğitim Programı Önerisi", 211.

[47] Angın-Altaş, "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi", 685.



(ADRB, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı) iş birliğinin arttırılması da önem arz etmektedir. ADRB'lere gelen sorular göz önünde bulundurulduğunda bu sorulara yalnızca ilahiyat lisans eğitimi almış personellerin yanıt vermesi ve rehberlik hizmetinde bulunmasının yeterli olmayacağı aşikardır. Son yıllarda açılan Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerinin sahip olduğu fiziksel alt yapı imkanlarından hareketle bu merkezlerin niteliklerinin iyileştirilmesi yönünde adımlar atıldığı söylenebilir ancak henüz merkez olma statüsüne ulaşmamış ADRB'lerde de fizikî koşulların danışmanlık hizmetinin verilmesine uygun şekillerde düzenlenmesinin bürolarda verilen hizmetin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra ADRB'lerde sunulan danışmanlık hizmetlerinin kuramsal çerçevesinin belirlenmesi ve bu hizmetlerin profesyonelleşmesi yönünde adımlar atılması gerekli görülmektedir. Ayrıca değişen toplumsal ihtiyaçlara uygun olarak yeni temaların belirlenmesine (gençlerin psikolojik sorunları, bağımlılık türlerine karşı alınması gereken önlemler vs.) ihtiyaç duyulmaktadır. Buna imkân sunması için bu alanda yapılacak olan akademik çalışmaların, danışmanlık model önerilerinin ve eğitim programlarının desteklenmesi fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Angın, Yasemin - Altaş, Nurullah. "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2018), 661-689.
- Aybey, Salih. "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri". *Balıkesir İlahiyat Dergisi* 4/2 (2018), 15-30.
- Güneş, Deniz - Erdem, Ramazan. "Nitel Araştırmaların Analizi: Meta-Sentez". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/2 (2022), 81-98.
- Kaşdibi, Ahmet. "Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Yapılan Başvurular Bağlamında Ailede Ortaya Çıkan Sorunların Analizi: İstanbul Örneği". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 12/2 (2023), 845-866.
- Kılınçer, Hatice. "Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları". *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Farklı Alanlardan Araştırma Bulguları ve Değerlendirmeler*. 65-97. İstanbul: DEM Yayınları, 1. Baskı., 2019.
- Koç, Mustafa. "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerindeki Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri (2003-2024): Sınırlılıklar ve Bir Eğitim Programı Önerisi". *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi* 9 (2024), 165-262.
- Kumaş, Mehmet Salih. "Sulh Temelli Manevi Yönelimli Aile Danışmanlığı: Aile ve Dini Rehberlik Büroları İçin Bir Model Önerisi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi* 4/1 (2024), 49-76.
- Mürsel, Cengiz - Onur, Fatma. "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Problemlere Dini Danışmanlık ve Rehberliğin Katkısı (Bingöl Örneği)". *ANTAKIYAT/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/2 (2020), 231-255.
- Polat, Seyat - Ay, Osman. "Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4/2 (2016), 52-64.
- Sezer, Şenol - Can, Ertuğ. "An Analysis of the Studies Examining Classroom Management in Education Faculty Journals in Turkey: A Meta-Synthesis Study". *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/2 (2002), 298-327.
- Yıldırım, Suzan. "Multidisipliner Perspektiften Dini Danışmanlık ve Rehberlik Kapsamında Aile Danışmanlığı". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/3 (2022), 852-871.
- Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi, Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi (Kanun No. 8150). 633 (10 Ekim 2019). <https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/D%C4%B0YANET%20%C4%B0%C5%9ELER%C4%B0%20BA%C5%9E-KANLI%C4%9EI%20A%C4%B0LE%20VE%20D%C4%B0N%C4%B0%20REHBERL%C4%B0K%20B%C3%9CRO%20VEYA%20MERKEZLER%C4%B0%20%C3%87ALI%C5%9EMA%20Y%C3%96NERGES%C4%B0.pdf>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. "Aile ve Dini Rehberlik Büroları". 10 Mayıs 2018. Erişim 16 Aralık 2024. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Detay/99/aile-ve-dini-rehberlik-b%C3%BCrolar%C4%B1>
- Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büroları Çalışma Yönergesi, Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büroları Çalışma Yönergesi (Kanun No. E.14480). 633 (23 Temmuz 2015). <https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/Diyamet%20%C4%B0%C5%9Fleri%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Aile%20ve%20Dini%20Rehberlik%20B%C3%BCrolar%C4%B1%20%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma%20Y%C3%B6nergesi.pdf>

AİLEDE DİN EĞİTİMİ

Zeynep Elif UĞURLU

Milli Eğitim Bakanlığı
z.e.u_52@hotmail.com

ÖZET

Çocuğun din eğitimini aldığı ilk yer ailedir. Çocuğun doğuştan sahip olduğu din duygusunun ne kadar gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve sonraki yılları ne derece etkileyeceği aile içi dinamiklerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle aile; yalnızca çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamakla sorumlu olmayıp, aynı zamanda onun dini ve ahlaki ihtiyaçlarını da karşılamakla yükümlüdür. Bu çalışmada çocuğa din eğitiminin verilmesinde ailenin fonksiyonu ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken ilkeler üzerinde durulmuş ve çocuğa dini eğitimin verilmesinde son derece önemli bir konuma sahip olan ve toplumun en küçük temel birimi olan ailenin rolünü ve ailede din eğitiminin temel ilkelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve çalışmanın problem cümlesini, “Çocukluk döneminde aile verilen din eğitiminin önemini nedir?” sorusu oluşturmuştur. Bu problem cümlesi çerçevesinde; Ailenin tanımı ve temel fonksiyonları, din eğitimi açısından ailenin yeri ve rolü, ailede din eğitiminin temel ilkeleri alt problemlerine yanıtlar aranmıştır. Çalışmada, çocuğa din eğitimi verilirken; gelişim dönemlerinin bilinmesi, ailede sevgi ve güven ortamı oluşturmak, çocuğa rol model olmak, din eğitiminde zaman ve mekân faktörünü kullanmak, dengeli bir disiplin oluşturmak, hikâye ve masallardan yararlanmak, din eğitiminde inanç, ibadet ve ahlak eğitimi birlikte ele almak, çocuğun din eğitimine engel oluşturabilecek risk faktörlerini tanımak ilkelerinin kritik öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Aile, Ailede Din Eğitimi, Ailenin Fonksiyonu, Din Eğitiminin İlkeleri

RELIGIOUS EDUCATION IN THE FAMILY

ABSTRACT

The first place where they receive religious education is the family. How much the religion that the events have will develop, how it will be shaped and to what extent it will be affected in the following periods depends on the dynamics within the family. Therefore, the family; While only the biological, psychological and social needs of the game are met with the responsibility of meeting, its religious and structural needs are also met. The distribution function of this comprehensive religious education and the principles that should be taken into consideration in this process are emphasized and the main role and family, which have an extremely important distribution in the publication of the reported religious education and are generally the smallest basic unit, reveal the basic principles of religious education. The document review method presented in the study was used and the problem sentence, "What is the increase in religious education given by the family during childhood?" questions were created. Within the framework of this problem sentence; The definition and basic characteristics of the family, the place and role of the family in terms of religious education, answers to the sub-problems of the basic principles of religious education in the family were sought. In the study, it was concluded that while giving religious education to a child; knowing the developmental periods, creating an environment of love and trust in the family, being a role model for the child, using the time and place factor in religious education, creating a balanced discipline, benefiting from stories and tales, considering faith, worship and moral education together in religious education, and recognizing the risk factors that may hinder the child's religious education are of critical importance.

Keywords: Religious Education, Family, Religious Education in the Family, Function of the Family, Principles of Religious Education

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden günümüze kadar, dünyanın tüm ülkelerinde aile yaşamında çok ciddi değişimler yaşandı. Bu değişimlerin temelinde, 20. yüzyılda yaşanan kentleşme ve buna bağlı olarak şekillenen yaşam tarzı yatıyor⁴⁸. Sanayileşmenin etkisiyle kentsel yaşam tarzı; cinsel özgürlük, toplumsal cinsiyet rollerinin değişmesi, evlilik dışı ilişkiler, geleneksel aile işlevlerinin kaybı, bireyselleşme, çoğulculuk, izolasyon, akılcılık, görelilikçilik, endüstrileşme ve teknolojileşme gibi pek çok sosyo-kültürel değişime yol açmıştır.⁴⁹

Sosyo-kültürel alanda en büyük değişim, çocukların dini ve ahlaki eğitiminde kilit rol oynayan aile kurumlarında da yaşanmıştır. Çünkü çocuğun biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel değerler açısından en çok etkilendiği ortam aile ortamıdır. Aile, çocukların yalnızca fiziksel olarak büyüdüğü bir ortam değil, aynı zamanda ruhsal olarak da geliştiği vazgeçilmez bir eğitim kurumudur. Kısacası aile, çocuk için her şeydir. Ancak günümüz aile yapısını değerlendirdiğimizde, bir yandan aile kurumunun temelini oluşturan evlilik çeşitli nedenlerle ertelenmekte veya önemsizleştirilmekte,

[48] Mustafa Köylü, "Ailede Din Eğitimi". Din Eğitimi. ed. Nurullah Altaş- Mustafa Köylü. (İstanbul: Ensar Neşriyat 2019), 309.

[49] Jack Blswick and Judith Balswick, "The Future of Religious Education of the Family", *Handbook of Family Religious Education*, ed. Blake J. Neff and Donald Ratcliff, (Alabama: REP, 1995), 257.

diğer yandan artan boşanma oranlarıyla mevcut aile yapısı ciddi şekilde zarar görmektedir. Aile hayatındaki tüm bu olumsuz gelişmeler, başta çocuklar olmak üzere tüm aile bireylerini etkilemektedir. Tüm olumsuz gelişmelere rağmen, çocuk yetiştirme konusunda çalışan araştırmacıların ortak görüşü, çocukların ruhsal ve bedensel sağlıkları açısından dengeli bir şekilde yetiştirilebilmeleri için en ideal ortamın aile olduğudur⁵⁰.

Çocuğun kişiliği ve özgüven duygusu aile ortamında şekillenir ve gelişir. Biyolojik ve psikolojik gelişim açısından, çocuğun sosyalleşmesinin ilk ortamı aile ortamıdır. Çocuk sosyalleşme sürecine ailede başlar; içinde bulunduğu toplumun toplumsal değerlerini, davranış kurallarını ve sosyal ilişkilerini kendi ailesinde öğrenir. Kısacası, çocuğun din eğitiminde en temel eğitim merkezi olan ailenin önemini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın problem cümlesi, «Çocukluk döneminde aile tarafından verilen din eğitiminin önemi nedir?» sorusudur.

Çocuğun kişiliği ve özgüven duygusu aile ortamında şekillenir ve gelişir. Biyolojik ve psikolojik gelişim açısından, çocuğun sosyalleşmesinin ilk ortamı aile ortamıdır. Çocuk sosyalleşme sürecine ailede başlar; içinde bulunduğu toplumun toplumsal değerlerini, davranış kurallarını ve sosyal ilişkilerini kendi ailesinde öğrenir. Kısacası, çocuğun din eğitiminde en temel eğitim merkezi olan ailenin önemini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın problem cümlesi, «Çocukluk döneminde aile tarafından verilen din eğitiminin önemi nedir?» sorusudur. Bu problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- a) Ailenin tanımı ve temel işlevleri nelerdir?
- b) Din eğitimi açısından ailenin yeri ve rolü nedir?
- c) Ailede din eğitiminin temel ilkeleri nelerdir?

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, çocuğa din eğitiminin sağlanmasında son derece önemli bir konuma sahip olan ve toplumun en küçük temel birimi olan ailenin rolünü ve ailede din eğitiminin temel ilkelerini ortaya koymaktır. Çalışma, ailenin çocuğun hayatında dinin işlevselliğinde en önemli unsur olduğunu hatırlatması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin belirli ölçütleri karşılama derecesine göre incelenmesi olarak tanımlanmaktadır.⁵¹ Bu yöntemin bazı avantajları olduğu gibi bazı sınırlamaları da vardır. Zaman tasarrufu, düşük maliyet, tekrarlanan kullanım, özgün ve özgün olma, doğruluk, kolayca erişilemeyen verilere erişim açısından verimli bir yöntem olması gibi avantajları vardır. Ayrıca, eksik belgeler, belgelerde önyargı/hakaret bulunması ve bazı materyallere erişilememesi gibi sınırlamaları da vardır.⁵²

[50] Köylü, "Ailede Din Eğitimi". Din Eğitimi, 311.

[51] Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Ankara: Seçkin, 2018), 189.

[52] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 193.

Ailenin Tanımı ve Temel İşlevleri

Aile, en genel tanımıyla toplumun en küçük birimidir⁵³. Kabul edilir ki. Başka bir tanımda aile, toplumsal yaşamın “edebiyat okulu” olarak tanımlanır.⁵⁴ Tarafların ana, baba, çocuk ve kan hısımlarından oluşan ekonomik ve sosyal birlik⁵⁵ Bunu böyle ifade edenler de var. Aile konusundaki hem eski hem de yeni araştırmacıların teşhislerine baktığımızda, bunların birbirleriyle çelişmediğini, aksine birbirini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olduğunu görüyoruz⁵⁶. Aile, farklı zaman ve mekânlarda farklı yapılar kazanmış olsa da, insanlık tarihi boyunca varlığını sürdürmüş ve üstlendiği temel işlevleri yerine getirebilmiştir. Bu özellikleri nedeniyle bazı araştırmacılar aileyi “her türlü değişime uyum sağlayabilen ve her koşulda varlığını sürdürebilen bir topluluk” olarak tanımlamaktadır⁵⁷. Ailenin bu evrensel yapısı, diğer kurumlarda bulunmayan bazı nitelikleri bünyesinde barındırmasından kaynaklanmaktadır. Aslında aile, bireylere diğer kurumlarda bulunmayan çok yönlü biyolojik, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik bir ilişki örüntüsü sunar. Ailenin bu evrensel yapısı, diğer kurumlarda bulunmayan bazı nitelikleri bünyesinde barındırmasından kaynaklanmaktadır. Aslında aile, bireylere diğer kurumlarda bulunmayan çok yönlü biyolojik, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik bir ilişki örüntüsü sunar⁵⁸. Aile ve birey-toplum yararına üstlendiği işlevler nedeniyle yeri doldurulamaz ve alternatifi olmayan bir kurum olarak değerlendirilmektedir⁵⁹.

Aile kurumuna hayati önem veren en önemli unsurlardan biri, çocuğun doğduğu andan itibaren korunmaya ve uzun süreli bakıma ihtiyaç duymasıdır. Aslında insanlar, yalnızca bebeklik ve çocukluk döneminde değil, yaşamlarının her döneminde ailenin maddi ve manevi desteğine ihtiyaç duyarlar. Çünkü yetişkinlerin de her türlü zor zamanlarında huzur bulabilecekleri, stres ve sıkıntılarını giderebilecekleri bir sığınağa, bir aile yuvasına ihtiyaçları vardır. Ailelerinden maddi ve manevi destek görmeyen veya ailesiz büyüyenler, bu eksikliği yaşamları boyunca derinden hissederler⁶⁰. Bir kurum olarak, tüm bireyleri için birçok işlevi yerine getirir. Bunları farklı şekillerde sınıflandırmak mümkün olsa da, ailenin işlevleri şu şekilde özetlenebilir:

Biyolojik İşlev: Bir ailede çocuk sahibi olmak, neslin devamının meşru bir şekilde sağlanması ve toplumsal yapının dinamizminin korunması anlamına gelir. Toplumlar, varlıklarını ailenin bu işlevi sağlıklı bir şekilde yerine getirmesine borçludur. Son yıllarda ülkemizde doğurganlık oranı hızla düşmekte ve nüfus durgunluğa yaklaşmakta olup bu durum birçok alanda risk oluşturmaktadır⁶¹. Ailenin biyolojik işlevinin son derece önemli olduğu göz önüne alındığında, ailenin biyolojik işlevinin son derece önemli olduğu görülür. Dolayısıyla ailenin en temel işlevi neslin devamını sağlamaktır.

[53] Amiran Kurtkan, *Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları*, (İstanbul: Filiz Kitabevi, 1982), 78.

[54] Aile Maddesi, *Türk Ansiklopedisi*, MEB Basımevi, İstanbul, C.1, 228.

[55] Köylü, “Ailede Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. 311-312.

[56] Cihangir Doğan, “Ailenin Önemi ve Vazgeçilmez Fonksiyonları”, *Aile ve Eğitim*, (24-25 Nisan 2010, İstanbul. Ensar Neşriyat), 21. Yunus Apaydın, “İslam Hukukunda Aile” *Günümüzde Aile*. (İstanbul. Ensar Neşriyat 2007), 136-139.

[57] Mehmet Eröz, *Türk Ailesi*, İstanbul: Devlet Kitapları Yayınları, 1977), 64.

[58] İbrahim Dönmez, *Ailede İletişim ve Etkileşim*, (Ankara: HEGEM Yayınları, 2009), 149

[59] Sefa Saygılı, “Aile ve Aile Terapisi”, *Aile ve Eğitim*, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2010), 127.

[60] Doğan, “Ailenin Önemi ve Vazgeçilmez Fonksiyonları”, *Aile ve Eğitim*, 21-22.

[61] Köylü, Mustafa, *Din Eğitimi, Ailede Din Eğitimi*, 313.

Psikolojik İşlev: Çocuğun fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra psikolojik ihtiyaçlarının da karşılanması önemlidir. Bu ihtiyaçların karşılanması için en ideal ortam aile ortamıdır. Bunu en iyi karşılayan aile ise anne sevgisidir. Bu nedenle, annenin çocuğa gösterdiği özen, koruma ve sevgi, çocuğun mutlu ve iyi hissetmesini sağlar. Çocuğun özgüven duygusunun gelişimi, çocuk ve anne arasındaki sağlıklı ilişkiye bağlıdır⁶².

Sosyalleşme Seçimi: tahminler ilk sosyal ailenin ailesidir. Ailede temel davranışlarda değişiklik ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurulacağını ilk öğrenen çocuk, yetişkin olma sürecinden ayrılan söz ve davranışlarından ömürler ve sosyal çevrede bir yer edinmeye çalışır. Bu sosyalleşme sürecinde çocuk, üye olan toplumun kültürel değerleriyle tanışır ve böylece aile yaşamı içerisinde kültürel oluşum gerçekleşir⁶³.

Eğitimsel İşlevi: Aile, çocuğun ilk eğitimini aldığı yerdir. Çocuğun burada aldığı eğitim, resmi eğitim kurumlarındaki gibi planlı bir bilgi aktarımı şeklinde olmasa da, aile, özellikle duyguları olmak üzere, çocuğun erken yaşlardan itibaren şekillenmesinde son derece etkilidir⁶⁴.

Sonuç olarak aile, çocuğun belli bir süre fiziksel ve biyolojik ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortam olmanın yanı sıra, onun geleceğini yönlendiren ve etkileyen en önemli eğitim ve öğretim mekanıdır.

Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Rolü

Aile ve din arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, bu iki kurum arasında derin bağlar olduğu konusunda hemfikirdir. Ailede verilen din eğitiminin çocuğu derinden etkilemesi, ailenin aynı zamanda dini değerler ve ilişkiler açısından da bir model oluşturmasından kaynaklanmaktadır⁶⁵. Nitekim çocuğun hem zihinsel hem de ruhsal ve ahlaki açıdan tutarlı ve dengeli bir kişilik yapısının oluşmasında dini inanç ve yaşam biçiminin önemi yadsınamaz⁶⁶.

Dini inanç ve tutumların oluşumuna ilişkin gözlem ve araştırma, özellikle erken çocukluk döneminde aile ilişkilerinin en kritik belirsiz olduğu konusunda hemfikirdir. Zira taklit ve özdeşleşme yoluyla başlayan dinî hayat, çocuğun çağının dinî aydınlığına ve bireysel yeteneğe göre giderek gelişip derinleşerek dinî olabilmenin bir parçası haline gelir⁶⁷.

Kuran-ı Kerim, çocukların dünyaya hiçbir şey bilmeden geldiklerini ve iyiyi, kötüyü, güzeli, çirkini, güzeli, çirkini, her şeyi sonradan öğrendiklerini vurgular⁶⁸. Bu konuya dikkat çeken Hz. Muhammed şöyle buyurmuştur: “Her çocuk İslam fıtratıyla doğar. Bu, konuşabilene kadar devam eder. Anne babası onu Yahudi, Hristiyan, müşrik veya Zerdüşť yapar.”⁶⁹ Hadisin içeriğinden insanın yaratılış itibarıyla iyiliğe ve güzelliğe

[62] Dönmez, *Ailede İletişim ve Etkileşim*, 32.

[63] Ayşegül, Gün, “Ailede Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. ed. İbrahim Turan- Bayramali Nazıroğlu. 2020, 188.

[64] Birsen, Gökçe. “Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme”, *Aile Yazıları I*, (Derl: B.Dikeçligil ve A.Çiğdem) (Ankara: Aile Araştırma Kurumu Bakanlığı Yayınları, Bilim Serisi No: 5/1, 1976) 218.

[65] Mustafa, Öcal. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. (Ankara: TDV Yay., 1991), 75-76.

[66] Hayati, Hökelekli. *Din Psikolojisi*. (Ankara: TDV Yay., 1998), 187-188.

[67] Hökelekli. *Din Psikolojisi*. 255.

[68] Kur'an 16: 78.

[69] Buhârî, Muhammed İsmail (1987). *Sahihu'l-Buhari*, Beyrut: Dâruİbn Kesir. Müslim, Bin Haccac. (1956). *Sahih-i Müslim*, thk: Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Beyrut: Dâru İhyai't-Türasi'l-Arabi. Buhârî, “Cenâiz”, 78; Müslim, “Kader”, 23, 25.

meyilli olduğu anlaşılmakta ve din eğitiminde en etkili unsurun aile olduğu vurgulanmaktadır⁷⁰.

Ailenin sorumluluğu şudur: “Çocuklarınıza iyi davranın ve onlara güzel ahlak öğretin.”⁷¹ Bu uyarısını dile getiren Hz. Muhammed, çocuğun sadece maddi ihtiyaçlarının değil, manevi ihtiyaçlarının da karşılanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle, çocuk bilgi, görgü ve alışkanlıklar açısından ne elde edebilirse, önce ailesinden ve onun değerlerinden edinmelidir. Buradan yola çıkarak, ailenin sorumluluğunun sadece dünyevi değil, ahiretle de ilgili olduğu söylenebilir. Bu durum Kur’an-ı Kerim’de şöyle ifade edilmiştir: “Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun.”⁷² Ayette emredilen “ateşten korunma” vurgusu ancak eğitim ve öğretimle gerçekleştirilebilir. Öte yandan, Allah’ın kendisine verdiği bu görevi hakkıyla yerine getiren aile fertleri için ahirette büyük bir mükâfat olacağı şöyle bildirilmektedir: “İman edenler ve onların soyları iman yolundadırlar... Biz onlara canlarının çektiği meyvelerden ve etlerden bol bol verdik... Birbirlerine dönüp, “Bu nimetlere kavuşmanız için ne iyi iş yaptınız?” diye soracaklar. Onlar da, “Daha önce ailelerimiz arasında yaşarken (Allah’a isyan etmekten) korkuyorduk. Allah bize lütufta bulundu ve kemiklerimize işleyen cehennem azabından bizi korudu.” diyecekler⁷³.

İslam düşünürlerinden İmam Gazali de çocuk eğitiminde öğrencilerin desteği şu sözlerle vurgulanmıştır: “Çocuk, anne ve kardeşlerin yanında ilahi bir emanettir. Kalbi şehirli bir özdür. İyilikle aşılanır ve iyi ameller yapmaya yönlendirilirse, çocuk iyi bir insan olarak yetişir ve bu dünyada ve ahirette mutluluğa ulaşır. Umut bu şekilde yetişmesini sağlayan anne, baba, öğretmen ve mürebbi de mükafattan pay alır...”⁷⁴

Ebeveynler, çocuklarının eğitim ve öğretimine önem vermeli, onları Allah’ın farz kıldıklarına uymaları, yasakladıklarından da kaçınmaları konusunda uyarmalıdırlar. Bu görev, şüphesiz aile büyüklerinin en temel dini sorumluluğudur.⁷⁵

Ailede Din Eğitiminin Temel İlkeleri

Çocuğun din eğitiminde en temel işlevi ailenin yerine getirdiği konusunda tüm psikologlar ve eğitimciler hemfikirdir.⁷⁶ Ancak etkili bir din eğitimi için aile bireylerinin nasıl davranması ve nasıl bir aile ortamına sahip olması gerektiğini bilmek önemlidir. Bu bağlamda, ailede din eğitimiyle ilgili bazı temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

Çocuğun Gelişim Özelliklerini Göz Önünde Bulundurmak: Zamanlama, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli unsurlarından biridir. Eğitime açık ve ihtiyaç duyan insan, her yaşta her eğitim ve öğretim faaliyetine olumlu yanıt veremez. Bazen bu ihtiyaçları kavrayıp hayata geçirecek fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişime ulaşamamış

[70] Yurdağül, Konuk. *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*. (Ankara: TDV Yay., 1994), 24.

[71] İbn Mâce. M. Y. K. (1975). Sünenü İbn Mâce. thk: Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Kahire: Dâru İhyâ’i’t-Türâsi’l-Arab, İbn Mâce, “Edep”, 3

[72] Kur’an 66: 6.

[73] Kur’an 52: 21-27. Geniş bilgi için bkz. İbrahim Canan, “İslam’da Aile Terbiyesi”, İslam’da Aile ve Çocuk Terbiyesi-2, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2. Baskı 2005), 23-41

[74] Gazâlî, Hamid. Muhammed. (1986). İhyâu ‘Ulûmî’d-Dîn, İstanbul: Temel Neşriyat. Gazâlî, 1986, c. VIII, s. 1474.

[75] Fahreddin er- Razi. (1985). Tefsiru’l-Fahri’r-Râzî. (Beyrut: Dâru’l- Fikr. 1985, c. XV), 46; İbn Kesir, İ. Tefiru’l-Kur’anil-Azîm, (Beyrut: Daru’l-Ma’rife. 1997, c. IV), 417; Mevdudi, E. Tefhimu’l-Kur’an (trc: Muhammed Han Kayani ve diğerleri). (İstanbul: İnsan Yay. 1989, c. VI), 364; Yazır, Muhammed. Hamdi. Hak Dini Kur’an Dili. (İstanbul: Matbaai Ebüzziya Yazır, 1935, c. VI), 5122-5123.

[76] Köylü, Din Eğitimi, *Ailede Din Eğitimi*, 321.

olabilir. Bazen de bu dönem onlar için geçmiş olabilir.⁷⁷ Dolayısıyla gelişim psikolojisinin ortaya koyduğu gelişim dönemlerinin bilinmesi, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi din eğitiminin gerçekleştirilmesinde de büyük önem taşımaktadır.

Gelişim kavramı, bireyin gelişimine paralel olarak yaşamının belirli dönemlerine özgü etkinlikler olarak ortaya çıkar. Gelişim psikolojisine göre, çocuğun gelişim dönemlerini kesin tarihlere bağlamak mümkün olmasa da, Gelişim kavramı, bireyin gelişimine paralel olarak yaşamının belirli dönemlerine özgü etkinlikler olarak ortaya çıkar. Gelişim psikolojisine göre, çocuğun gelişim dönemlerini kesin tarihlere bağlamak mümkün olmasa da,⁷⁸ Çocuğun doğuştan sahip olduğu bazı duygular (açlık ve susuzluk gibi) hemen ortaya çıkarken, bazı duygular ise gelişim süreci içerisinde zamanla ortaya çıkar.⁷⁹ Bu, bir sebze ve bir meyve ağacının gelişimine benzetilebilir. Çünkü bir sebze gelişimini altı ila yedi ayda tamamlarken, bir meyve ağacı gelişimini altı ila yedi yılda tamamlayıp meyve verecek seviyeye ulaşır. Dolayısıyla din duygusu yüce bir duygudur ve gelişimi uzun zaman alabilir. Dolayısıyla din eğitimi verilirken öncelikle ebeveynlerin çocuğun dinî gelişim sürecini ve özelliklerini bilmeleri ve eğitimin bu doğrultuda yürütülmesi çok önemlidir. Çünkü her yaşın ve her gelişim döneminin kendine has özellikleri vardır.⁸⁰

Ailede Sevgi ve Güven Ortamı Yaratmak: Çocukların kalbini kazanmak ve onlara iyi bir eğitim sağlamak için öncelikle evde sevgi ortamı yaratmak gerekir. Çoğu kişi, aile içi sevginin önemini bilir. Üyeler; ancak dinî ve ahlâkî eğitim ile sevgi arasındaki ilişkinin önemini kavrayamayabilirler. Oysa sevginin, dinî ve ahlâkî duyguların olmadığı bir evde, aile ortamında manevi bir atmosferin gelişmesi ve dinî bir terbiye verilmesi mümkün değildir. Aile ortamında manevi bir atmosfer yaratılmak isteniyorsa, öncelikle o ortamda sevgi unsurunun yaratılması gerekir. Aile ortamındaki bireyler dinî ve ahlâkî konularda ve uygulamalarda ne kadar hassas olurlarsa olsunlar, sevgi yoksa o ev ortamında dinî inançlar solmaya mahkûmdur. Sevgi olmadan güven, özgürlük ve yardımlaşma manevi niteliklerini kaybeder.

Sevgi çerçevesinde, ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkinin en temel unsurlarından biri güven duygusudur. Bir ebeveyn çocuklarına dini değerleri aşlamak istiyorsa, çocuklarına güvenmelidir. Hiçbir çocuk kendini güvende hissetmediği sürece Allah'ı bulamaz. Bir çocuğun keşfedebileceği ölçüde bir güven ortamına ihtiyacı vardır; çünkü çocuğun keşfetme motivasyonu, birey ile Allah arasındaki ilişkinin başlangıç noktasını oluşturur.

Çocuklar İçin Rol Model Olmak: Aile, çocukların ilk dini deneyimlerini edindikleri yerdir. Çocuklar, iyi ya da kötü olsun, birçok sosyal davranışı başkalarını gözlemleyerek öğrenirler. Çocuklar, aile üyelerinin iyi tutum ve davranışlarını model alırken, bozuk bir kişilik yapısına sahiplerse olumsuz tutum ve davranışlar da örnek alınabilir. Günümüzde bu yaklaşıma “sosyal öğrenme modeli” denmektedir. Dolayısıyla, dini değerler çocuğun dünyasına ailede temsil edildiği şekilde girer.⁸¹ Çünkü çocuklar sözlerden ziyade eylemlerle daha etkili bir şekilde kazanılır. İster olumlu ister olumsuz olsun, ebeveynler çocukları için doğal bir öğrenme modelidir.

[77] Abdurrahman Dodurgalı, *Ailede Din Eğitimi*. (İstanbul: Timaş, 2011), 229.

[78] Dodson, Fitzhugh). *Çocuğumuzu Tanıyor muyuz?* (İstanbul: Düşün, 1999), 91-96.

[79] Habil, Şentürk, *Eğitim Psikolojisi*, (Isparta: Tuğra, 1999), 17.

[80] Sağlam, İsmail. Hz. Peygamber'in Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar, *UÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11, (2002). 183.

[81] Hayati Hökekleli, *Din Psikolojisi*, 258.

Din Eğitiminde Zaman ve Mekân Faktörünün Kullanılması: Çocukların din eğitimi, günlük hayatın sıradan akışından uzaklaştıran, hayata dinamizm katan özel günlerden ve farklı mekânların manevi atmosferinden yararlanmak önemlidir.

Ülkemizde insanların çoğunlukla dini bayramlarda akraba ve arkadaşlarını ziyaret ederek bayramlarını kutladıkları (TÜİK, 2017) düşünüldüğünde, bu günlerin insanları birbirine yakınlaştıran özel günler olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Bunun dışında, üç aylar, kandiller ve bazı törenlerde zaman ve mekân din eğitiminde de kullanılmaktadır. Sosyal yaşamın önemli bir unsurunu temsil eder. Bu faktörü kullanmak önemlidir.⁸² İnsanların bir araya geldiği bu zamanlar, çocuklara İslam inancının güzelliğini, birlik ve beraberliğe verdiği önemi anlatmak için çok önemli bir fırsattır.

Din eğitiminde, tıpkı özel zamanlar gibi kutsal mekânlar da etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Belirli anlamlar yüklenerek inşa edilen mekânların, zaman içinde insanların bireysel ve toplumsal kimlikleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Mekân ve kimlik arasındaki bu ilişkiden yola çıkarak çocuklar, dini bir kimlik geliştirmeye katkıda bulunabilirler. Kültürümüzde özel bir yere sahip olan camiler, Hz. Muhammed'den bu yana birçok işleviyle inananların yaşamlarında merkezi bir rol oynamıştır. Ayrıca, inancın pratikte bir yaşam biçimi olarak var olduğu ve camilerin inancın varoluş düzeyini temsil ettiği unutulmamalıdır. Bu anlamda camiler ve diğer kutsal mekânlar, inananların duygusal ve düşünsel dünyalarında temsil ettiği birçok anlamla genişleyen bir mekân haline gelmiştir.⁸³

Dengeli Bir Disiplin Oluşturmak: Tahminlerin din eğitiminde önemli olanlardan biri, bilgilerin uygulayacağı ödül ve cezanın türüdür. Ödül, eğitimde teşvik aracı olarak kabul edilirken, ceza disiplinini sağlamak ve kötü durumun önlenmesi için kullanılır.⁸⁴ Buna göre ödül, "iyi davranışın tekrarlanmasını sağlamak amacıyla çocukta uyandırılan sevinç duygusu", ceza ise "belirli bir davranışın tekrarlanmasını veya bir suçun işlenmesini önlemek için alınan maddi veya manevi önlemler" olarak tanımlanmıştır. Buna göre maddi ve manevi olmak üzere iki şekilde verilebilen ödül, çocuğun hoşuna giden ödüldür.

Davranışlarını takdir edip tebrik etmek, hem başarısı hem de davranışının kalıcılığı için faydalı olabilir. Davranışlarını takdir edip tebrik etmek, hem başarısı hem de davranışının kalıcılığı için faydalı olabilir.⁸⁵ Dolayısıyla bu yöntem din eğitimi sürecinde önemli bir teşvik unsuru olarak görülmeli ve bu yöntemden yararlanılmalıdır.

Olumsuz davranışları engellemek için fiziksel ceza kullanmak doğru değildir. Bu nedenle, çocukların ve gençlerin uygunsuz davranışlarını iyiye yönlendirmek için maddi ceza yerine ahlaki ceza (sevgi ve ilgiyi azaltma, eleştiri, uyarı, azarlama, azarlama vb.) kullanılmalıdır. Olumsuz davranışları engellemek için fiziksel ceza kullanmak doğru değildir. Bu nedenle, çocukların ve gençlerin uygunsuz davranışlarını iyiye yönlendirmek için maddi ceza yerine ahlaki ceza (sevgi ve ilgiyi azaltma, eleştiri, uyarı, azarlama, azarlama vb.) kullanılmalıdır.⁸⁶

[82] Ayşegül Gün, 196.

[83] Tatar, Burhanettin. "Müzik, İman Ve Felsefe Arasındaki İlişkilerin Yer Ve Mekân Kavramları Açısından Bir Analizi". *Milel ve Nihal* 8/2 (2011), 15.

[84] Mehmet Zeki, Aydın. *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. (Ankara: Nobel, 2007), 72.

[85] Mehmet Emin, Ay. *Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza*. (İzmir: Nil, 1994). 23-30.

[86] Mehmet Emin, Ay. *Çocuklarımıza Allah' Nasıl Anlatalım?* (İstanbul: Timaş, 2002), 2095.

Hikaye ve Masallardan Yararlanma: Hikayeler, çocuk ve gençlerin eğitiminde uluslararası geçerliliğe sahip, bireyin kişisel ve ruhsal gelişimi üzerinde oldukça etkili olan önemli bir pedagojik araçtır.⁸⁷ Hikaye, sözlü anlatımın söz konusu olduğu her alanda kullanılabilir ve özellikle din eğitimi, sosyalleşme ve kültürleşmede etkilidir. Çünkü hikayede insanları etkileyen bir sihir vardır.⁸⁸ Bu nedenle hikâyeler, kalıcılık sağlama, etkili olma ve anlatımı kolaylaştırma gibi özellikleri nedeniyle eğitim ve öğretim açısından önemlidir. Kur'an-ı Kerim'de dini ve ahlaki konuların anlatımında birçok hikâyeye yer verilmiştir. Bu nedenle hikâyeler, bazı ilkeler içerir.⁸⁹ Uygun parçaların dini değerlerinin aktarılmasında, çocuğun iyi yetiştirilmesinde, öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasında işlevsel rol oynayabilir.

Din Eğitiminde İnanç, İbadet ve Ahlak Eğitiminin Birlikte Ele Alınması: Din, birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır; unsurlarından oluşur. Bunlardan ilki Allah'a iman ve onun etrafında oluşturulan "inanç" sistemidir; ikincisi, Allah'a itaatin biçimsel göstergesi olan "ibadet"tir; üçüncüsü ise kulun mahlukatla ilişkisinin dünyevi tutum ve davranış düzlemine yansımalarıyla oluşan "ahlak"tır.⁹⁰ Dolayısıyla ailede çocuklara din eğitimi verilirken dinin bazı emirlerini ön planda tutup diğerleri konusunda yeterli yönlendirme yapmamak, çocuğun inanç, ibadet ve ahlakın bir bütün olduğu düşüncesini yerleştirmesini engelleyebilecek yanlış bir tutumdur.⁹¹ Bu nedenle çocuğun eğitimine güçlü bir inanç duyulmasının yanı sıra, inancını fiilen gösteren dini görevlerin ve ahlaki davranışların da titizlikle yerine getirilmesi gerekir.

Çocukların Din Eğitimini Engelleyebilecek Risk Faktörlerinin Farkına Varılması: Günümüzde çocukların din eğitimiyle ilgili endişe verici noktalardan biri, toplumsal bağların giderek zayıflaması, geleneklerin giderek önemini yitirmesi ve dünyada ve ülkemizde var olan ahlaki yozlaşmanın ortaya çıkmasıdır. Ahlaki kriz olarak nitelenen bu süreçte yaşanan yoğun akılcılaştırma sonucunda dinin toplumsal hayattan dışlandığı, ontolojik zeminini kaybeden bireyin hayatındaki anlamların buharlaşmaya başladığı ve kutsal kabul edilen değerlerin değişmeye başladığı belirtilmektedir.⁹² Böyle bir ortamda çocukların din eğitimine daha dikkatli ve bilinçli yaklaşmak gerekiyor.

Modern çağın teknolojik gelişmelere paralel olarak insanlara sunduğu iletişim ortamı ve araçları, bir yandan din eğitimi için fırsatlar sunarken, diğer yandan yıkıcı gücüyle kaygı yaratmaktadır. Ebeveynler, medyanın değerler üzerindeki yıkıcı etkisini göz ardı etmemelidir. Medyanın değerler üzerindeki olumsuz etkileri arasında; dayattığı tüketim kültürüyle çocukların ve gençlerin memnuniyetsizliğini artırması, etkili yönlendirici gücüyle şiddet ve cinselliğe dayalı baskın bir kültür yaratarak geleneksel aile yapısını ve ahlaki kuralları hiçe sayması, kültürel uçurum, yabancılaşma ve kuralsızlık yaratması ve medyada sürekli vurgulanan özgürlük kavramı olan "saygı" değerini anlamsızlaştırması yer almaktadır.⁹³

[87] Muhiddin Okumuşlar. *Din Eğitiminde Etkili Bir Yöntem Olarak Hikâye*, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21 (2006), 237.

[88] Muhammed Kutup. *İslam Terbiye Metodu ve Ahlak Sistemi*. çev. Ali Özbek, (İstanbul: Hisar, .(1997). 253-254.

[89] Adem Akıncı. *Kur'an'daki Kıssalar ve Din Öğretimindeki Yeri*, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2004), 55.

[90] İbrahim Kafi, Dönmez. "İslam Dini". *İlmihal 1 İman V İbadetler*. 1/15-30. (Ankara: TDV Yayınları, 2006).

[91] Gün, "Ailede Din Eğitimi". *Din Eğitimi*. 196-197.

[92] Celal, Türer. "Ahlak Bunalımının Nedenleri". *Çağımızın Ahlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları - Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı*, ed. Hüseyin Sarıoğlu, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2009), 15-32.

[93] İbrahim Turan- Bayramali Nazıroğlu. "Medyada Değerler Eğitimi" . *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü. (Ankara: Nobel Akadmik Yayıncılık, 2016), 159-178.

Dini metinler başkalarına zarar veren eylemleri yasaklasa ve zulmü en büyük ahlaksızlıklardan biri olarak gösterse de, şiddet toplumumuzda birçok kanaldan yaygındır. Araştırmalar, okullarda şiddet olaylarının nitelik ve niceliğinde bir artış olduğunu göstermektedir.⁹⁴ Televizyon dizileri, filmler, çizgi filmler ve özellikle bilgisayar oyunları olmak üzere çeşitli medya programlarının içerikleri medya şiddeti kültürü olarak görülüyor.⁹⁵ Bu noktada aileye büyük sorumluluklar düşüyor. Çünkü okullarda şiddet olaylarının yaşanmasındaki en önemli etkenlerden birinin, çocukların yeterli eğitim almaması olduğu tespit edildi. Ailenin ve öğrencilerin şiddet eylemlerinde bulunmasını engelleyen en önemli etken, öğrencinin aldığı ahlaki ve kültürel eğitimidir.⁹⁶

Gençlerin din eğitiminde farklı inanç ve yönelimlerin etkisi göz ardı edilmemelidir. Özellikle gençler arasında ebeveynler arasında yaygın olduğu söylenen ateizm ve deizm⁹⁷ Ebeveynlerin, bireylerin neden farklı inanç ve yönelimlere eğilimli oldukları konusunda bilgi sahibi olmaları çok önemlidir.⁹⁸ Çocuklarında bu tür düşüncelerin oluşmasını engelleyecek sağlam bir inanç temeli oluşturmak için bilgili olmalı ve çaba göstermelidirler.

SONUÇ

İnsanın işleyişinin süresi önemlidir. Ancak çocukluk, diğer dönemlerden çok farklı bir boyuta sahiptir. Çünkü özgürlük, kişisel geleceğin inşa edildiği bir dönemdir. Bu inşa etme süreci en temel olmayan ebeveyn veya aile ortamıdır.

İslam dini, çocuklarının eğitim ve öğretiminden öncelikli olarak ebeveynleri sorumlu tutar. Bu sorumluluğun bir gereği olarak, çocuğa her türlü maddi ve manevi desteği sağlamak ebeveynlerin en temel görevidir. Bu görevi ihmal eden anne ve babalar ise ahirette sorumlu tutulurlar. Bu bağlamda, her aile tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi, çocuklarına dini ve ahlaki değerleri öğretmeye, benimsemelerini sağlamaya ve davranış biçimleri edindirmeye çalışmalıdır. Ancak ailelerin bunun için dikkat etmesi gereken birkaç nokta vardır:

1. Başarılı bir dini iletişim kurmanın ilk koşulu, ebeveynlerin sevgi dilini sözlü olarak, model yaşam tarzını ise davranışsal olarak kendi yaşamlarında sergilemeleridir. Nitekim, ebeveynlerin söz ve davranışlarının uyumu, çocuğun kendisine önerilenleri benimseyip kabul etmesini ve devam etmesini sağlayacaktır.

2. Çocuğun zihinsel ve dil gelişimine uygun olarak sorduğu dini soruların, çocuğun dünyasına hitap edebilecek somut örneklerle dayanan basit ve mantıklı cevapları olmalıdır. Bu sorulara verilen cevapların çocuğun anlama seviyesinin üzerinde olması durumunda, manevi karmaşaya yol açacağı bilinmelidir.

3. Ebeveynler, çocuklarıyla iletişimlerinde ılımlı bir disiplin uygulamalıdır. Bu nedenle, hem ödül hem de ceza konusunda aşırıya kaçmadan makul bir yol izlenmelidir.

[94] Arslan, Yusuf. "Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Düzey Ve Dinamiklerini Anlamak: Batman Merkez Örneği / Türkiye". *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4/5 (2015), 14.

[95] Mehmet Tahir, Karaboğa, Medya Çağında Çocuk ve Çocuk Kültürü: Şiddet ve Tüketim Kültürünün Yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2) (2018), 11.

[96] Ahmet, Avcı. Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği. (Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2010). 490.

[97] Selin Girit, "Türkiye'de Deizm Tartışması: Muhafazakar Gençlik Dinden Uzaklaşıyor mu?". *BBC News* (2018). Erişim : 27 Mayıs 2025 <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-43832877>

[98] Fatma, Aygün. "Ateizme Yol Açan Başlıca Faktörler". *e-Makalat Mezhep Araştırmaları Dergisi* 10/2 (2017), 531-562. <https://doi.org/10.18403/emakalat.345520>. 549.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Adem. (2004). "Kur'an'daki Kıssalar ve Din Öğretimindeki Yeri". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13, 42-64.
- "Aile", *Türk Ansiklopedisi*, C.1, MEB Basımevi, İstanbul, 1968.
- Arı, Meziyet, "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi". *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, ed. Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yay., İstanbul 2003, 102-134.
- Arslan, Yusuf. "Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Düzey Ve Dinamiklerini Anlamak: Batman Merkez Örneği / Türkiye". *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4/5 (Aralık 2015), 1-17.
- Ahmet, Avcı. Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencelerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi 2010.
- Ay, Mehmet Emin. *Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza*. İzmir: Nil, 1994.
- Aydın, Mehmet Zeki. Çocuklarımıza Allah' Nasıl Anlatalım? İstanbul: Timaş, 2002.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. Ankara: Nobel, 2007.
- Bardakoğlu, Ali. Mükâfat/Caize. (7. cilt) Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi 27-29, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1993.
- Aygün, Fatma. "Ateizme Yol Açan Başlıca Faktörler". *e-Makalat Mezhep Araştırmaları Dergisi* 10/2 (Aralık 2017), 531-562. <https://doi.org/10.18403/emakalat.345520>.
- Buhâri, Muhammed İsmail (1987). Sahihu'l-Buhari, Beyrut: Dâru'lbn Kesir.
- Buhâri, M. İ. (2005). el-Edebü'l-Müfred, thk: Ferîd Abdülazîz el-Cindiyyi. Kahire: Dâru'l- Hadîs
- Canan, İbrahim. "İslam'da Aile Terbiyesi", İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi-2, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2. Baskı 2005, 23-41.
- Dodurgalı, Abdurrahman. *Ailede Din Eğitimi*. İstanbul: Timaş, 2011, 229.
- Doğan, Cihangir. "Ailenin önemi ve Vazgeçilmez Fonksiyonları", *Aile ve Eğitim*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2010, 19-29.
- Dodson, **Fitzhugh**. *Çocuğumuzu Tanıyor muyuz?* İstanbul: Düşün, 1999.
- Dönmez, İbrahim. *Ailede İletişim ve Etkileşim*, Ankara: Hegem Yayınları, 2009.
- Dönmez, İbrahim. "İslam Dini". İlmihal 1 İman V İbadetler. 1/15-30. Ankara: TDV Yayınları, 2006.
- Eröz, Mehmet, *Türk Ailesi*, İstanbul: Devlet Kitapları Yayınları, 1977.
- Espy, Kimberly Andrews - McDiarmid, Melanie et. al., "The Contribution of Executive Functions to Emergent Mathematics Skills in Preschool Children", *Developmental Neuropsychology* 2004, 26 (1), 465-486.
- Gazâli, Hamid. Muhammed. (1986). İhyâu 'Ulûmi'd-Dîn, İstanbul: Temel Neşriyat.
- Gökçe, Birsen, "Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme", *Aile Yazıları I*, (Derl: B.Dikeçligil ve A.Çiğdem) Ankara: Aile Araştırma Kurumu Bakanlığı Yayınları, Bilim Serisi No: 5/1, 1990, 205-223.
- Gün, Ayşegül. "Ailede Din Eğitimi". *Din Eğitimi*. ed. İbrahim Turan- Bayramali Nazıroğlu. 2020, 187-202.
- Girit, Selin. "Türkiye'de Deizm Tartışması: Muhafazakar Gençlik Dinden Uzaklaşıyor mu?". *BBC News* (20 Nisan 2018). Erişim: 27 Mayıs 2025 <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-43832877>
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: TDV Yay. 1998.
- İbn Kesir, İ. Tefiru'l-Kur'anil-Azım, Beyrut: Daru'l-Ma'rife, 1997.
- Karaboğa, Mehmet Tahir. Medya Çağında Çocuk ve Çocuk Kültürü: Şiddet ve Tüketim Kültürünün Yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)* 2(2), 2018. 1-17.
- Kutup, Muhammed. İslam Terbiye Metodu ve Ahlak Sistemi. çev. Ali Özbek, İstanbul: Hisar. 1997.
- Konuk, Yurdagül. *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: TDV Yay. 1994.
- Köylü, Mustafa. *Gelişim Basamaklarına Göre Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yay. 2015.
- Okumuşlar, Muhyiddin. Din Eğitiminde Etkili Bir Yöntem Olarak Hikâye", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21, 2006, 236-248.
- Onur, Bekir. *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi, 4. Baskı, 1997.

- Öcal, Mustafa. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: TDV Yay. 1991.
- Köylü, Mustafa. "Ailede *Din Eğitimi*". *Din Eğitimi*. ed. **Nurullah. Altaş - Mustafa Köylü. 309- 348. İstanbul: Ensar** Neşriyat, 10. Basım, 2019.
- Kurtkan, Amiran. *Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları*, İstanbul: Filiz Kitabevi. 1982.
- Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 45 (2), 2004, 151.
- Saygılı, Sefa, "Aile ve Aile Terapisi", *Aile ve Eğitim*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 24-25 Nisan 2010, 217-225.
- Şentürk, Habil. *Eğitim Psikolojisi*. Isparta: Tuğra, 1999.
- Mevdudi, Ebu'l Ala. *Tefhimu'l-Kur'an* (trc: Muhammed Han Kayani ve diğerleri). İstanbul: İnsan Yay. 1989.
- Müslim, Bin Haccac. *Sahih-i Müslim*, thk: Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Beyrut: Dâru İhyai't-Türasi'l-Arabi, 1956.
- Razi, Fahreddn. *Tefsiru'l-Fahri'r-Râzî*. Beyrut: Dâru'l- Fikr. 1985.
- Tatar, Burhanettin. "Müzik, İman Ve Felsefe Arasındaki İlişkilerin Yer Ve Mekân Kavramları Açısından Bir Analizi". *Milel ve Nihal* 8/2 (Haziran 2011), 7-17.
- Turan, İbrahim – Nazıroğlu, Bayramali. "Medyada Değerler Eğitimi" . *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. (ed. Mustafa Köylü). 159-178. Ankara: Nobel Akadmik Yayıncılık, 2016.
- Türer, Celal. "Ahlak Bunalımının Nedenleri". *Çağımızın Ahlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları - Milletlerarası Tartışmalı İlmi Toplantı -24-26 Nisan 2009*. (ed. Hüseyin Sarıoğlu). İstanbul: Ensar Neşriyat, 2009, 15-32.
- Yazır, Muhammed Hamdi. *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul: Matbaai Ebüzziya, 1935.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin, 11. Basım, 2018.



AVRUPA'DA YAYGIN DİN EĞİTİMİ UYGULAMALARI BAĞLAMINDA IGMG TECRÜBESİ

Sultan BALKAYA

sultanbalkaya05@gmail.com

Dr. Abdulhalim İNAM

Almanya

Ramazan BAŞLIK

Almanya

ÖZET

Bu çalışma, İslam Toplumu Millî Görüş (IGMG)'ün Avrupa ülkelerinde yürüttüğü din, dil ve kültür eğitim faaliyetlerini sistemli ve yapısal bir çerçevede incelemektedir. Araştırmada, teşkilatın Avrupa'daki Müslüman topluluklara yönelik din eğitimi faaliyetlerinin tarihsel gelişimi, kurumsal yapılanması ve pedagojik yaklaşımı ele alınmıştır.

İlk dönemlerde din eğitimi, göçmen işçilerin kendi imkânlarıyla evlerde ve bodrum katlarında başlattıkları gayriresmî faaliyetlerle ortaya çıkmıştır. Bu süreci başlatanlar, Avrupa'ya misafir işçi olarak gelen ve çoğu köy ortamında temel dinî eğitim almış kişiler olmuştur. Başlangıçta, çocukların dinî ve kültürel kimliklerini koruma amacı taşıyan bu girişimler, zamanla kurumsal bir niteliğe kavuşmuştur.

IGMG, bugün itibarıyla donanımlı eğitimciler aracılığıyla bütüncül bir eğitim yönetimi çerçevesinde hem bireysel kimlik inşasında hem de toplumsal aidiyetin güçlendirilmesinde merkezi bir rol üstlenmektedir. Çalışmada, Almanya başta olmak üzere Avrupa genelinde yürütülen yaygın din eğitimi faaliyetleri; örgütsel yapı, eğitimci yetiştirme sistemi, müfredat ve öğretim materyalleri ile dijitalleşme süreçleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında literatür taraması, araştırma ve belge incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Toplanan veriler sistematik olarak analiz edilerek konuya ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, IGMG'nin Avrupa'daki ikinci ve üçüncü kuşak Müslüman gençlerin dinî bilgi, kimlik ve değer gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca teşkilatın, içinde bulunduğu sosyo-politik bağlamı dikkate alarak pedagojik dilini geliştirdiği ve yerel toplumla ilişkilerini din eğitimi aracılığıyla güçlendirdiği tespit edilmiştir.

IGMG'nin din eğitimi modeli; Avrupa'daki diaspora Müslümanları arasında dinî kimliğin yeniden üretimi, ana dilin korunması, eğitimcilerin mesleki donanımı ve kurumsal sürdürülebilirlik açısından dikkate değer bir örnek teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşçi Göçü, IGMG, Din Eğitimi, Yaygın Eğitim, Avrupa'da İslam Din Eğitimi

GİRİŞ

Avrupa'daki İslam varlığı, tarihsel olarak farklı dönemlerde ortaya çıkan çok katmanlı bir olgudur. İslam'ın Avrupa'ya girişi, ilk yüzyıllarda kıtanın güneybatısında kurulan Müslüman topluluklarla başlamış; ardından Doğu ve Güneydoğu Avrupa'da teşekkül eden yerleşimlerle devam etmiştir. Ancak tarihsel bağlamda en kalıcı etkiyi, **Osmanlı İmparatorluğu'nun** fetih politikaları doğrultusunda Orta Avrupa'ya kadar uzanan hâkimiyeti bırakmıştır. Osmanlı varlığı, Avrupa'da İslam'ın yalnızca dinî bir inanç olarak değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bir unsur olarak da kökleşmesine katkı sağlamıştır.¹

Modern dönemde ise Avrupa'daki Müslüman nüfusun kalıcı hâle gelmesinde en belirleyici süreç, **II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan işçi göçü** olmuştur. Savaş sonrasında sanayileşen Batı Avrupa ülkeleri, artan iş gücü ihtiyacını karşılamak üzere dış kaynaklara yönelmiş; bu doğrultuda Türkiye ile 1961 yılında Federal Almanya arasında ilk **iş gücü anlaşması** imzalanmıştır. Bunu sırasıyla 1964 yılında **Hollanda, Belçika, Danimarka ve Avusturya**, 1965'te **Fransa**, 1967'de ise **İsveç** ile yapılan benzer anlaşmalar takip etmiştir.²

Avrupa ülkelerine ve başta Almanya'ya yapılan işçi göçü zamanın şartlarında Türkiye ekonomisi için bir imkan olarak görülmüştür. İşsiz sayısının düşürülmesi, döviz girişinin artması ve ekonomik bir rahatlığın sağlanması; Avrupa'ya iş gücü gönderme politikasının temelini oluşturmuştur.³

Bu süreç sonucunda yaklaşık **4,6 milyon Türk vatandaşı**, Avrupa ülkelerine iş gücü kaynağı olarak göç etmiştir.⁴ Başlangıçta ekonomik nedenlerle gerçekleşen bu göç, zamanla toplumsal, kültürel ve dinî boyutlar kazanmıştır. Göçmenler, geldikleri ülkelerde yalnızca ekonomik bir iş gücü olarak değil, aynı zamanda **kendi kimliklerini, inançlarını ve kültürel değerlerini taşıyan bireyler** olarak varlık göstermiştir.⁵

Almanya'ya iş gücü olarak gelen işçilerin, işçi özlük haklarının tam olarak sağlanamaması, yönetmeliklerde bu konuda açık ve değinilmemiş yerlerin bulunması, ücretleri düşük olması gibi sorunlarla baş başa kalmaları onların bir şekilde işçi olarak gönderildiği gerçeğini ortaya koymaktadır. İşçilerin, lisan bilmemenin getirdiği sorunlar, yeme içme kültürünün geldikleri yerlerden çok farklı olması, vatanlarından haber alma ve Türkçe tınıları duyma ihtiyacı yanı sıra ibadetlerini yapabilme imkanlarının düşünülmemiş olması da karşılaştıkları zorlukların başında geliyordu. İmkan buldukları yerleri cemaatle namaz kılmaya elverişli hale getirirlerken, hacca gitmiş bir işçi varsa o kıdemli sayılmış ve imam olarak namaz kıldırması beklenmiştir.⁶

[1] "Avrupa'da İslam" (Erişim 04 Kasım 2025).

[2] "Eren, Selim. 'Göç, Toplumsal Değişme ve Din: Avrupa'ya Göç eden Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme'. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11/2 (Aralık2007), 267-288.", (ts.).

[3] Erhan Acar, "1960-1965 Döneminde Türkiye'den Almanya'ya İşçi Göçleri", *TroyAcademy* 8/1 (24 Mart 2023), 38-69.

[4] "European Encounters with Turkish Islam" (Erişim 19 Kasım 2025).

[5] "Eren, Selim. 'Göç, Toplumsal Değişme ve Din: Avrupa'ya Göç eden Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme'. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11/2 (Aralık2007), 267-288."

[6] Erhan Acar, "1960-1965 Döneminde Türkiye'den Almanya'ya İşçi Göçleri", *TroyAcademy* 8/1 (24 Mart 2023), 38-69.

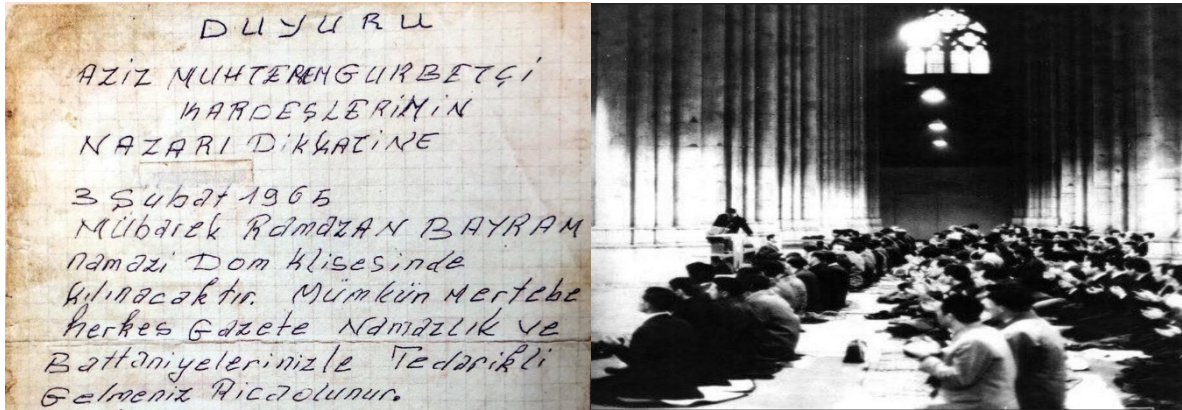
Avrupa'ya ve de çoğunlukla Almanya'ya 'misafir işçi' statüsünde getirilen işçilere, 1973 yılında Almanya'da yapılan kanuni bir düzenleme ile ailelerini de yanlarına getirme hakkı tanınmıştır. Ülkelerine dönecekleri düşünülerek, toplumdan kopuk ve izole bir hayat süren işçiler, ailelerini getirmeleriyle bulundukları ülkelerde kalıcı olmalarının ilk adımı olmuştur.⁷

Avrupa'daki Müslüman nüfusun günümüzdeki kurumsal ve toplumsal yapılanmasının temelleri, bu göç hareketleriyle atılmıştır. Bu tarihsel arka plan, Avrupa'da İslam'ın algılanışı, Müslüman toplulukların kimlik inşası ve dinî kurumların örgütlenme biçimlerinin anlaşılması açısından önemli bir zemin oluşturmaktadır.

IGMG: Cemaatten Sivil Toplum Kuruluşuna

1960'lı yıllardan itibaren Avrupa'ya yönelen yoğun Türk işçi göçü, beraberinde önemli dinî ve kültürel ihtiyaçları da getirmiştir. Bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yalnız kalmışlar ve on beşe yıla yakın bir zaman içerisinde ne bir din görevlisi ne de Türkçe öğretmeni görmemişlerdir.⁸ Göçün ilk dönemlerinde Müslüman topluluklar, bulundukları ülkelerde dinî uygulamaların yabancı görülmesi nedeniyle ibadetlerini büyük ölçüde **cemaat dayanışması** yoluyla, kendi imkânlarıyla yerine getirmişlerdir. İlk nesil Müslüman işçiler, çoğu zaman küçük odalarda ibadet etmiş; **Cuma ve bayram namazlarını** ise uygun mekân bulamadıklarında fabrika alanlarında veya kilise salonlarında kılmak zorunda kalmışlardır.

1965 Yılında Köln Dom Kilisesinde Bayram Namazı



DUYURU
AZİZ MUHTERENGURBETÇİ
MARBESLERİNİN
NAZARI DİKKATİNE
3 Şubat 1965
Mübarek RAMAZAN BAYRAM
namazı Dom Kilisesinde
kılınacaktır. Mümkün mertebe
herkes Gazete Namazlık ve
Battaniyelerinizle Tedarikli
Gelmeniz Rica olunur.

Dernekleşme

Türkler tarafından kurulduğu bilinen ilk dernek 1954 yılında Münih'te kurulan Alman-Türk öğrenci derneğidir. Daha sonra kurulan öğrenci dernekleri 1962 yılında ATÖF (Almanya Türk Öğrenci Federasyonu) çatısı altında birleşmişlerdir. Ancak 1968 gençlik hareketi neticesinde siyasi bölünmeler ile bu federasyon dağılmıştır. İlk Türk işçi derneği ise 'Köln ve çevresi Türk işçi derneği' adıyla 1961 yılında Köln'de kurulmuş daha sonraki yıllar bu derneklerin sayısı artmıştır. Misafir işçi statüsündeki Türkler için dernekleşme, hukuken bir işletme açmaktan daha kolay bir yoldu. Bu derneklerin bazıları kahvehane olarak kullanılırken, bazıları da dini ve kültürel olarak kullanılıyordu.⁹

[7] "Göç, Toplumsal ve Din; Avrupa'ya göç eden Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme" (Erişim 19 Kasım 2025).

[8] "Avrupa Ülkelerinde Yaşayan Türk İşçi Çocuklarının Kimlik Problemleri ve Çözümü için Bazı Teklifler" (Erişim 19 Kasım 2025).

[9] admin, "Göçün 50. yılında göçmen örgütlenmesi", *Yeni Hayat / Neues Leben* (blog), 28 Ekim 2011.

Bu dönemde Türkiye’den din eğitimi almış kişiler, işçiler arasında dini konularda öncülük rolü üstlenmiş, diğerleri ise dinî bilgilerini geliştirme ve çocuklarına aktarma konusunda ciddi zorluklar yaşamıştır. Göçmenlerin aile birleşimi sürecine girmesi ve kalıcılığın artmasıyla birlikte, dinî ihtiyaçların daha düzenli biçimde karşılanması için **camî kurma girişimleri** ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede Türkiye’den imam-hatiplerin gönderilmesiyle birlikte temel dinî bilgiler kurumsal bir zeminde verilmeye başlanmıştır.

Avrupa’ya işçi olarak gelen ilk kuşak, başlangıçta yalnızca birkaç yıl çalışıp ülkelerine dönmeyi planlamış, ancak zamanla bu geçici düşünce yerini **kalıcı yerleşim sürecine** bırakmıştır. Ailelerin yanlarına alınmasıyla birlikte, özellikle çocukların **dinî ve ana dil eğitimi** ihtiyacı öne çıkmıştır. İlk dönemlerde yürütülen din eğitimi faaliyetleri plansız ve müfredatsız bir nitelik taşımış, daha çok **Kur’an öğretimi** merkezli bir anlayışla yürütülmüştür. Bu dönemde çocuklara **Kur’an okuma, dua ve sûre ezberi** ile halk arasında “32 farz” veya “54 farz” olarak bilinen temel bilgilerin öğretilmesi hedeflenmiştir. Ancak sistematik bir yöntem ve değerlendirme süreci bulunmadığından, bu eğitimin öğrenme çıktıları ve toplumsal etkileri sınırlı kalmıştır.

Zamanla Avrupa’daki Müslüman işçiler, **camî dernekleri** aracılığıyla dinî, millî, kültürel ve sosyal alanlarda örgütlenmeye başlamışlardır. Bu örgütlenme süreci, **İslam Toplumu Millî Görüş (IGMG)**’nin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. IGMG’nin temelleri, 1970’li yıllarda Almanya’ya göç eden Türk işçilerinin dinî ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla atılmıştır. Teşkilat, 1985 yılında “**Avrupa Millî Görüş Teşkilatı**” adıyla kurumsal kimliğini kazanmış ve 1995 yılında merkezini **Köln**’e taşımıştır (IGMG, 2020).

IGMG’nin kuruluş amacı, Avrupa’daki Müslümanların **dinî eğitim, sosyal dayanışma ve kimlik koruma** alanlarında örgütlü bir yapı içinde faaliyet göstermesini sağlamaktır. Almanya’daki Millî Görüş Teşkilatı (IGMG), bu yönüyle Avrupa’daki Müslüman toplulukların ihtiyaçlarına yanıt veren **bağımsız ve kurumsallaşmış** bir sivil toplum örneği olarak değerlendirilmektedir.¹⁰ Günümüzde IGMG, **35 ülkede 500’ü aşkın camî ve eğitim merkeziyle** faaliyet göstermekte; böylece Avrupa’daki Müslüman diasporasının dinî, kültürel ve sosyal kimliğinin korunmasında önemli bir rol üstlenmektedir.¹¹

IGMG ve Din Eğitimi Faaliyetleri

İslam Toplumu Millî Görüş (IGMG), Avrupa’daki Müslümanların dinî eğitim ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılandırılmış kurumsal bir yapıya sahiptir. IGMG’nin din eğitimi modeli, camî merkezli bir sistem olarak kurgulanmış olup, camiler yalnızca ibadet mekânları değil; aynı zamanda Kur’an kursları, gençlik eğitimi, kültürel etkinlikler ve aile danışmanlığı gibi çok yönlü hizmetlerin sunulduğu eğitim merkezleri olarak işlev görmektedir .¹² Bu organizasyon, dinî bilgi aktarımının yanı sıra, göçmen Müslümanların sosyal uyum süreçlerini desteklemeyi de amaçlamaktadır.

[10] Schiffauer, W. (2010)., “Muslim Associations in Europe: Institutionalization and Public Engagement.”, (ts.).

[11] M.Yılmaz, “Avrupa’da İslam ve Millî Görüş: Kurumsallaşma Süreci ve Eğitim Faaliyetleri. Avrupa Araştırmaları Dergisi, 45(3), 112-134.”, (ts.).

[12] “IGMG. (2021). Eğitim Faaliyetleri Raporu. Köln: İslam Toplumu Millî Görüş Yayınları.”, ts.



IGMG Genel Merkezi bünyesinde yer alan Eğitim Başkanlığı, din eğitimi faaliyetlerinin planlanması ve koordinasyonundan sorumludur. Eğitim programlarının uygulanması ise ülkelerde kurulan yerel eğitim komisyonları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu hiyerarşik ve koordineli yapı, dinî eğitimin bütüncül ve sistematik biçimde yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

Eğitim faaliyetlerinin sahadaki yürütücülüğünü ise yaklaşık 3.000 gönüllü eğitim yöneticisi üstlenmektedir. Bu yöneticiler, bölge ve şube teşkilatlarında atama yöntemiyle görevlendirilmekte ve bölge ya da merkez alan sorumluları tarafından düzenli olarak bilgilendirilmekte ve rehberlik edilmektedir. Fahri yöneticiler, görev aldıkları bölgelerde Genel Merkez'in eğitim prensiplerinin uygulanmasını, müfredatın tutarlılığını ve kurumsal birliği sağlamaktan sorumludur.

IGMG Eğitim Başkanlığı tarafından hazırlanan müfredat, dört yaşından yetişkinlik dönemine kadar farklı yaş gruplarına hitap eden modüllerden oluşmaktadır. Bu eğitim programları, dinî bilgi aktarımının yanı sıra, kişisel ve sosyal gelişimi de hedeflemektedir. Programın başlıca alanları şu şekildedir:

Ana Sınıfı: 4-5 yaş grubundaki çocuklarda ana dil ve dinî değerlere yönelik farkındalık oluşturmaya amaçlayan eğitim programıdır. Bu yaş grubuna yönelik müfredat, etkinlikler, kitaplar ve materyaller özenle hazırlanmıştır .

Temel Eğitim: 6-15 yaş arasındaki çocuklara Kur'an-ı Kerim, itikat, ilmiyal, ahlak, siyer ve toplumsal yaşam bilgisi dersleri sunulmaktadır. Dersler, yaş ve dil algısına uygun biçimde yapılandırılmıştır. Ayrıca 13-15 yaş arasındaki gençler, gençlik teşkilatlarıyla işbirliği içerisinde sosyal ve kişisel becerilerini geliştiren etkinliklere katılmaktadır. Eğitim materyalleri, Almanca, Fransızca, Hollandaca, Danca, Boşnakça gibi yerel dillere de uyarlanmıştır.

Yetişkin Temel Din Eğitimi: Cami cemaatine yönelik olarak temel dinî bilgilerin aktarıldığı sosyal tabanlı eğitim programlarıdır.

Engelliler Eğitimi: Engelli bireylere yönelik Kuran okuma ve temel din eğitimi materyalleri geliştirilmiş ve uygulanmaktadır.

Çocuk Kulübü: 3-13 yaş grubuna yönelik sosyal ve eğitsel etkinliklerin yanı sıra, Avrupa'da Türkçe yayın yapan tek çocuk dergisi de bu program kapsamında yayımlanmaktadır.

İslami İlimler Kursu: Temel din eğitimi tamamlayan bireyler için ileri düzey din eğitimi sunulmakta; başarıyla tamamlayanlar genel sınav sonrası mezun edilmekte ve eğitimci ya da irşat görevlisi olarak yetiştirilmektedir.

Qalam Mühtedi Temel Din Eğitimi: Almanca, Hollandaca ve Fransızca dillerinde temel seviyede din eğitimi verilmektedir.

Müfredat ve Materyal Geliştirme: Tüm eğitim alanları için ders kitapları, eğitimci el kitapları ve yerel dillere uyarlanmış materyaller hazırlanmakta ve sürekli güncellenmektedir.

İnsan Kaynakları Eğitimi: Eğitimcilerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla alan bilgisi seminerleri, pedagojik formasyon kursları ve yönetici gelişim programları düzenlenmektedir.

Ev Ödevlerine Yardım Kursları: Öğrencilerin okul başarılarını desteklemek için lokal düzeyde ev ödevi yardım programları uygulanmaktadır.

Tatil Kursları: Yaz, kış, sonbahar ve ilkbahar tatillerinde çocukların sosyal ve kişisel gelişimini destekleyen din eğitimi programları düzenlenmektedir.

Enstitü ve Özel Yatılı Okullar: Gençler ve yetişkinler için kurumsal düzeyde din eğitimi sunan özel yatılı eğitim kurumları faaliyet göstermektedir.

Denetleme ve Rehberlik: Eğitim faaliyetlerinin etkinliği, bölge bazında sistematik olarak denetlenmekte ve eksikliklerin giderilmesi için rehberlik hizmetleri sağlanmaktadır.

ILM Akademisyenler Derneği: Avrupa ve Türkiye üniversiteleri ile işbirliği içinde akademik araştırmalar yürütülmekte; Almanya merkezli İslam din dersi öğretmenlerine yönelik destek eğitim kursları ve Türkçe ile yerel dillerde akademik yayınlar gerçekleştirilmektedir.

Devlet Okullarında Din Dersi Programları: Avrupa, Kanada, İskandinav ülkeleri ve Avustralya'da, ilgili ülkelerin resmi dillerinde devlet ve özel okullarda din dersi programları yürütülmektedir.

IGMG ve Din Eğitimi Faaliyetleri

IGMG'nin din eğitimi modeli, cami merkezli bir yapıya sahiptir. Camiler, sadece ibadet mekânı değil; aynı zamanda Kur'an kursu, gençlik eğitimi, kültürel faaliyetler ve aile danışmanlığı gibi hizmetleri yürütüldüğü merkezlerdir. Eğitim faaliyetleri, IGMG "Eğitim Başkanlığı" tarafından planlanır ve her ülke temsilciliğinde yerel eğitim komisyonlarıyla uygulanır. Bu yapı, hem dinî bilgi aktarımını hem de sosyal uyum süreçlerini destekler.

Genel Merkez Eğitim Başkanlığı tarafından üretilen eğitim faaliyetleri bu başkanlığa bağlı alan sorumluları tarafından yürütülmektedir. Organizasyon halinde birbirini tamamlayan ve uyumlu bir şekilde yürütülen bu çalışmaların muhatapları, sahada bulunan fahri yöneticilerdir. Bölge ve şube teşkilatlanmalarında görev alan fahri yöneticiler, atama usulüyle göreve gelmektedirler. Toplamda 3 bin eğitim idarecisi fahri olarak görev almaktadır. Ataması yapılan yöneticiye bulunduğu alana göre bölge ya da merkez alan sorumlusu bir toplantı düzenleyerek, alanı ve görevi hakkında bilgilendirme yapar ve görev süresince de rehberlik yapar. Fahri yöneticiler alanlarına göre bölge veya bölgenin şubelerinde Genel Merkezin eğitim prensiplerinin uygulanmasını, müfredat ve kurumsal birliğini sağlar.

Eğitim Başkanlığının müfredatı ve bir öğretim programı olan kursları hafta sonu veya hafta içi uygulanmak üzere 4 yaşında başlar, yetişkin ve erişkin yaşlara kadar devam eder. Eğitim Başkanlığının alanları:



Ana Sınıfı

4-5 yaş çocuklarına ana dil ve dini değerlere yaklaştırma ve farkındalık oluşturma ve anlamlandırma becerisi kazandırma. Müfredatı, etkinlik ve kitapları ve materyalleri vardır.

Temel Eğitim

6 yaşından 15 yaşına kadar Kur'an-ı Kerim, İtikat, İlmihal, Ahlak, Siyer, Toplum ve Yaşam dersleriyaşa ve dil seviyesine uygun yapılandırılmıştır. 13-15 yaş arası yapılan din eğitimi çalışmaları Gençlik teşkilatları ile işbirliği içerisinde yürütülmektedir. Yetişkin Temel Din Eğitimi yürütülen din eğitimi cami cemaatinin sosyal ve kişisel beceri kazanımı amaçlanarak temel din eğitimi içerikli olarak yapılmaktadır.

Engelliler Eğitimi

Kuran okuma eğitimi, temel din eğitimi : Materyal ve müfredat

Çocuk Kulübü

3- 13 yaş arası temel eğitim çocuklarına yönelik etkinlik programı. Avrupanın Türkçe yayın yapan tek çocuk dergisi . Maskotu Karınca Kadir ve Esma

İslami İlimler Kursu

Temel Din eğitimini tamamlayanlara ileri din eğitimi . Sonunda genel sınav ile mezuniyet töreni. Başarılı olanlara eğitimcilik, irşat görevi

Qalam Mühtedi Temel Din Eğitimi

Almanca hollandaca fransızca din eğitim temel seviyede

Müfredat ve Materyal

Tüm bu alanların ders kitabı eğitimci el kitabı yerel dilde kitaplar ve müfredatları

İnsan kaynakları Eğitimi

Eğitimcilerin alanlarına göre mesleki gelişimleri için alan bilgisi ve hizmet içi seminerleri

Pedagojik formasyon kursları

Müdür / Yönetici Gelişim Kursları

Ev Ödevlerine Yardım Kursları

Öğrencilerin okul başarılarına destek olmak için lokal ev ödevi yardım ve destek kursları

Tatil Kursları

Yaz, kış, sonbahar ve ilkbahar tatillerinde çocukların sosyal ve kişisel gelişimlerine destek olacak din eğitimi

Enstitü ve Özel Yatılı Okullar

Genç ve yetişkinlere yönelik kurumsal din eğitimi

Denetleme ve Rehberlik

Sistematiik bir şekilde bölge bölge eğitimin denetlenmesi ve eksiklerin giderilmesinde rehberlik yapılması

ILM Akademisyenler Derneği

Avrupa ve Türkiye Üniversiteleri ile akademik çalışmalar, Almanza merkezli islam din dersi öğretmenlerine yönelik destek eğitim kursu, türkçe yerle dilde akademik çalışmalar ve yayınlar (ılm sayfası resim

Bunun dışında Avrupa, Kanada, İskandinav Ülkelerinde ve Avustralya devlet ya da özel okullarda ülke dilinde din dersi programları yürütölmektedir.

Eğitim Mekanları

IGMG'nin eğitim faaliyetleri, cami ortamları ile 349 adet eğitim merkezinde yürütölmektedir. Kadınlar mescidi sıklıkla sınıf olarak değerlendirilmekte, eğitim merkezlerinde ise sınıflar, kütüphaneler, oyun alanları ve idari birimler gibi çeşitli mekânsal düzenlemeler bulunmaktadır. Bu yapılar, sistematiik ve programlı bir eğitimin sürdürölebilmesi için uygun fiziksel koşullar sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.

Eğitim yaklaşımı, "Yaşayan Eğitim Merkezi" anlayışı çerçevesinde şekillenmekte olup, hafta sonları çocuklara yönelik yoğun eğitim programları düzenlenmektedir. Hafta içi ise veli eğitimleri, hizmet içi öğretmen seminerleri ve sanat etkinlikleri gibi faaliyetlerle hem çocuklara hem de yetişkinlere kapsamlı eğitim destekleri sunulmaktadır. Bu çok katmanlı yaklaşım, farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.

Teknolojik altyapı açısından da birçok eğitim merkezinde akıllı tahtalar ve dijital eğitim materyalleri etkin biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca, cami sınıflarının ve eğitim merkezlerinin fiziksel tasarımında, çocukların olumlu bir dinî atmosfer deneyimlemeleri hedeflenmekte ve bu doğrultuda mekânsal düzenlemeler yapılmaktadır. Bu uygulamalar, öğrenme ortamının desteklenmesi ve eğitim kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır.

Eğitimci Profili

IGMG eğitim kurumlarında görev yapan eğitimciler, profesyonel eğitim kökenine sahip olmamalarından dolayı genel olarak "eğitimci" olarak tanımlanmaktadır. Bu kişiler, Eğitim Başkanlığı'nın denetimi ve koordinasyonu altında müfredat ve eğitim materyallerini kullanarak derslerini yürötmektedirler. Eğitimcilerden beklenen temel

hedef, öğrencilerin temel sosyal ve dini becerilerini geliştirmek ve onların kimlik ile aidiyet bilincini güçlendirmektir.

2025 yılı itibarıyla yapılan incelemelerde, eğitimcilerin %78'inin yükseköğrenim mezunu olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu oran içinde sadece %19'luk bir kesim öğretmenlik mesleği ile ilgili bir eğitimden geçmişken, geri kalan eğitimcilerin büyük çoğunluğu lise veya meslek lisesi mezunu konumundadır. Eğitimcilerin mesleki gelişimi, İnsan Kaynakları Eğitim birimi tarafından organize edilen hizmet içi eğitimler ve güncel pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda desteklenmektedir.

Müfredat

Her kursun kendine özgü bir müfredatı veya kapsamlı bir öğretim programı bulunmaktadır. Müfredatlar, alanında uzman uygulayıcılar ve akademisyenlerden oluşan bir komisyon tarafından beş yılda bir belirlenen parametreler doğrultusunda gözden geçirilmekte ve revize edilmektedir. Bu revizyon süreci, ders kitapları ve eğitim materyallerini de kapsamaktadır.

Müfredat geliştirme süreci yalnızca Eğitim Başkanlığına bağlı kurs ve programlarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda Kadınlar Teşkilatı ve Gençlik Teşkilatları tarafından yürütülen eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesine de destek vermektedir.

Müfredat Örnekleri: ¹³

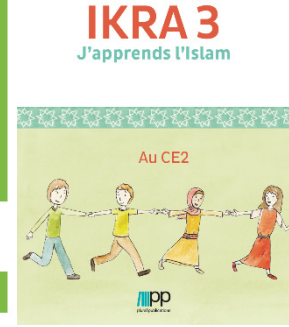
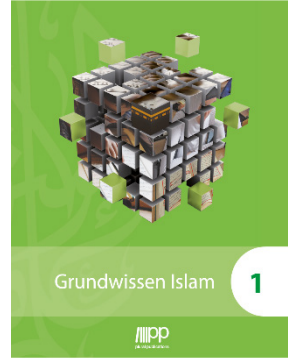


Materyal

Yaygın din eğitimi bağlamında kurslarda yapılan derslerin materyalleri de IGMG Eğitim Başkanlığı bünyesinde bulunan birim tarafından ortaya konmakta ve geliştirilmektedir. Ders kitaplarının içerikleri hem dini bilgiler ve değer eğitimi hem de çoklu kültürü destekleyicidir. Almanya Berlin ve Nidderachsen'da resmi okullarda, Fransa, Danimarka ve Avustralya'daki okullarda İKRA ders kitapları din dersi kitabı olarak okutulmaktadır. Hafta sonu ve hafta içi yaygın din eğitimi kurslarında okutulan Temel Bilgiler kitapları, karma ve yerel dildeki sınıflarda o ülkenin dilinde tercüme edilmiştir ve bu kitaplar okutulmaktadır. Materyal Örnekleri: ¹⁴

[13] "plural shop", plural shop (Erişim 28 Kasım 2025).

[14] "plural shop".



Hizmet içi eğitim

Eğitimcilerimizin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla alanlarına yönelik seminerler, workshoplar düzenlenmektedir. Genel Merkez bu seminerleri her alan için dört kere yaparken bölgelerinde sene de üç hizmet içi semineri yapılması istenmektedir. Seminer sonrası yapılan anketler ile eğilimler tespit edilmekte ve raporlanmaktadır. Bunun yanı sıra din öğretiminde pedagojik formasyon kursları başlatılmıştır toplamda 4500 eğitimcimizin 1600'ü bu kursa katılmıştır.

Kurs müdür ve yöneticiler için de yönetici gelişimi eğitimleri verilmektedir.

Eğitim Şûrası

İslam Toplumu Millî Görüş (IGMG) teşkilatları, eğitim çalışmalarını planlı ve programlı bir şekilde yürütmek, karşılaşılan sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla ilk Eğitim Şûrası'nı 1996 yılında gerçekleştirmiştir. "Avrupa'da Din Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Yarını" başlığı altında düzenlenen bu şûra, Batı Avrupa'nın çeşitli ülkelerinden gelen 60 eğitimcinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Toplantıda, eğitim faaliyetlerindeki problemler ve çözüm önerilerinin yanı sıra eğitim müfredatının gözden geçirilmesi ve kitapların hazırlanmasında görev alacak eğitimcilerle çeşitli konular müzakere edilmiştir. Dört ana konu ve dört grup halinde gerçekleştirilen şûrada, camilerde yürütülen eğitim faaliyetleri ele alınmış ve karşılaşılan sorunlar ile çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

İkinci Eğitim Şûrası, 2001 yılında Köln'de düzenlenmiştir. Bu toplantıda eğitim kurumları, eğitim materyalleri, tatil kursları, sürekli kurslar, gençlerin eğitimi, kadınların eğitimi ve yetişkinlerin eğitimi gibi başlıklar altında grup çalışmaları gerçekleştirilmiş, sorunlar tespit edilerek çözüm önerileri geliştirilmiştir. 2001 şûrasında yapılan değerlendirmelerde, eğitimcilerin genellikle Türkiye'den getirildiği ve bunun yaygın bir uygulama olduğu vurgulanmıştır. Günümüzde ise Türkiye'den eğitimci getirilmediği gerçeği, sürecin gelişimi açısından önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Ayrıca, eğitim mekânlarının yetersizliği nedeniyle eğitimden beklenen verimin alınamadığı, bu mekânların eğitime uygun hale getirilmesi gerektiği ve yeni eğitim mekânlarında bu hususlara dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra, camilerde yürütülen eğitimlerde idareciler ve cemaatin öğrencilere karşı olumsuz tutumlarının, öğrenci motivasyonunu düşürdüğü ve camiden uzaklaşmalara yol açtığı belirtilmiş, bu nedenle idareci ve cemaatin bilinçlendirilmesinin



önemi vurgulanmıştır. Velilerin çocuklarının eğitim sürecini takip etme konusundaki eksiklikleri tespit edilerek, velilerin bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Üçüncü Eğitim Şûrası ise 2005 yılında gerçekleştirilmiş ve şûrada resmî kurumlar, eğitim kurumları, burslar, hocalar ve eğitimcilerin özlük hakları, teşkilat içi eğitim seminerleri, aile eğitimi, gençlik eğitimi, yetişkin eğitimi, çocuk eğitimi, insan kaynakları ve kalifiye insan yetiştirme ile eğitim materyalleri gibi konularda çalışma grupları oluşturulmuştur.

Dördüncü Eğitim Şûrası 2010 yılında düzenlenmiş ve çalışmalarda; imam hatip, hatibe ve eğitimciler, resmî okullarda İslam din dersleri, eğitim müfredatları ve materyalleri, insan kaynakları ve kalifiye insan yetiştirme, örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri, eğitim kurumlarının tanıtımı ve derneklerle desteklenmesi, entegrasyon çalışmaları, ara sınıflar, gençlik eğitim faaliyetleri gibi başlıklar ele alınmıştır.

2015 yılında gerçekleştirilen Eğitim Şûrası ise 20 farklı grubun oluşturduğu geniş bir çalışma ekibiyle yürütülmüştür. Grup çalışmalarında eğitim müfredatları ve materyalleri, eğitim merkezleri, cami merkezli eğitim faaliyetleri, Çocuk Kulübü ve Gökkuşu dergisi, eğitim fuarları gibi konular detaylı şekilde müzakere edilmiş ve nihai raporlar hazırlanmıştır. Bu şûrada Eğitim Başkanlığı ve İrşad Başkanlığı ortak şûra düzenleme imkânı bulmuş, eğitim sisteminde “Bilsin yeter, ama hayata geçirmesin.” anlayışının aşılması ve yaşamla bütünleşen bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca temel din eğitimi çerçevesinde öğretmen el kitabı ve çalışma kitaplarının oluşturulması değerlendirilmiş; kitapların yönlendirici ve basıcı olmaktan çıkarılarak, etkinlik odaklı bir yapıya kavuşturulması ve “ezberlenen değil öğrenilen kitap” konseptine geçilmesi kararlaştırılmıştır. Mahremiyet eğitimi konusunda ortak materyaller hazırlanması ve uygulama esaslarının belirlenmesi de bu şûranın önemli gündem maddeleri arasında yer almıştır. Eğitimcilerin eğitimi ve istihdamına yönelik takiplerin yapılabilmesi için bir kurum kurulması önerilmiş, öğretimden ziyade eğitime öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca ergenlik dönemi öğrencilerine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi tavsiye edilmiştir. İnsan kaynakları alanında kişilerin mesleki durumlarının tespiti ve kategorize edilmesi, bu potansiyelden nasıl yararlanılacağı üzerinde müzakereler gerçekleştirilmiştir. Eğitim fuarlarıyla eğitim merkezlerinin müdürleri, öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin kaynaşması ve tecrübe paylaşımı hedeflenmiş, bu fuarların kalitesinin artırılması tavsiye edilmiştir.

2021 yılında pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilen şûrada ise müfredatların ders yoğunluğunun azaltılması, çok kültürlü toplumda birlikte yaşama fıkhnının geliştirilmesi, uygulanabilir bir din anlayışının aktarılması, eğitimci eğitiminin etkinleştirilmesi ve eğitimci ile öğrencilerde aidiyet duygusunun güçlendirilmesi gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca yerel dilde ders materyallerinin geliştirilmesi, mahremiyet eğitimi ve Kur’an eğitiminde verimlilik gibi alanlarda nihai raporlar hazırlanmıştır.

Bir sonraki Eğitim Şûrası’nın Mayıs 2026’da yapılması planlanmaktadır.

ILM Uluslararası Akademisyenler Birliği

ILM Derneği, 2017 yılında Avrupa’da yaşayan Müslüman akademisyenler tarafından kurulmuştur. Dernek, ahlaklı, faziletli, yaşadığı ülkenin ihtiyaçlarına göre donanımlı şahsiyetler yetiştirilmesine rehberlik eder. Kemmiyetten ziyade keyfiyete önem vermektedir.

ILM Derneği eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerini destekleyen bir çatı kuruluşudur.

ILM Derneği, akademisyenlerin yetişmesi, bilim dünyasına katkılar vermesi ve bilim adamlarının biraraya gelerek günün meselelerine çözümler üretmesi bağlamında çeşitli organizasyonlar gerçekleştirmektedir.

ILM Derneği çalışmalarını protokol imzaladığı ulusal ve uluslararası üniversiteler, enstitüler, vakıflar ile benzeri kurum ve kuruluşlarla ortaklaşa yürütür.

Dernek faaliyetleri arasında İslam din dersi öğretmenleri destekleyici programı, çalıştaylar ve ilmi yayınlar gelmektedir.¹⁵

Dijital Materyal

Ebip-Eğitim Başkanlığı İletişim Platformu: Eğitimci ve idareciler için arşiv ve çalışma dosyaları sitesi ¹⁶

Eğitim Otomasyon : Eğitimci, idareci ve veli, ders takip sistemi ¹⁷

Plural Publication : Yayınların dijital kullanımı için veri sistemi ¹⁸

SONUÇ

Avrupa’daki İslam varlığı ve özellikle İslam Toplumu Millî Görüş (IGMG) örneği, göç ve diaspora deneyiminin dinî ve kültürel boyutlarının nasıl kurumsallaştığını göstermesi açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Osmanlı’dan günümüze uzanan tarihsel süreçle başlayan İslam’ın Avrupa’daki serüveni, II. Dünya Savaşı sonrası işçi göçüyle birlikte kalıcı bir toplumsal yapıya dönüşmüştür. Bu bağlamda IGMG, Müslümanların Avrupa’daki dinî, kültürel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere örgütlenen önemli bir sivil toplum kuruluşu olarak öne çıkmaktadır.

IGMG’nin eğitim alanındaki kapsamlı ve sistematik çalışmaları, Müslüman bireylerin kimlik gelişimini, dini bilgilerini ve toplumsal uyumlarını desteklemekte; aynı zamanda göçmen kökenli toplumların kültürel aidiyetlerini korumalarına imkân tanımaktadır. Gönüllülük esasına dayanan eğitimci yapısı, müfredatın yerel dillere uyarlanması ve eğitim merkezlerinin modern altyapısı, örgütün başarısını artıran unsurlar arasında yer almaktadır.

[15] “ILM ACADEMICANS” (Erişim 20 Kasım 2025).

[16] “IGMG Eğitim Başkanlığı İletişim Platformu - EBIP” (Erişim 20 Kasım 2025).

[17] “IGMG - Eğitim Başkanlığı” (Erişim 20 Kasım 2025).

[18] “Oturum aç > Plural-Publications - WordPress” (Erişim 20 Kasım 2025).



Ayrıca, IGMG'nin eğitim şûraları ve sürekli gelişim politikaları, din eğitiminin niteliğini yükseltmek ve karşılaşılan zorluklara çözüm üretmek açısından önemli bir stratejik yaklaşım sunmaktadır. Böylece IGMG, sadece bir dini cemaat olmanın ötesinde, Avrupa'daki Müslüman toplumun sosyal entegrasyonunda ve kültürel sürdürülebilirliğinde merkezi bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, Avrupa'daki Müslümanların karşılaştığı dinî, sosyal ve kültürel meselelerin çözümünde, IGMG gibi kurumsal yapılar, uyum ve aidiyetin sağlanması için vazgeçilmez bir araç olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, Avrupa'nın çok kültürlü yapısında İslam'ın barışçıl ve kapsayıcı bir şekilde varlığını sürdürmesi için benzer sivil toplum girişimlerinin desteklenmesi ve güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar, Erhan. "1960-1965 Döneminde Türkiye'den Almanya'ya İşçi Göçleri". *TroyAcademy* 8/1 (24 Mart 2023), 38-69. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1215332>
- Acar, Erhan. "1960-1965 Döneminde Türkiye'den Almanya'ya İşçi Göçleri". *TroyAcademy* 8/1 (24 Mart 2023), 38-69. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1215332>
- admin. "Göçün 50. yılında göçmen örgütlenmesi". *Yeni Hayat / Neues Leben* (blog), 28 Ekim 2011. <https://yeni hayat.de/gocun-50-yilinda-gocmen-orgutlenmesi/>
- M.Yılmaz. "Avrupa'da İslam ve Millî Görüş: Kurumsallaşma Süreci ve Eğitim Faaliyetleri. Avrupa Araştırmaları Dergisi, 45(3), 112-134."
- Schiffauer, W. (2010). "Muslim Associations in Europe: Institutionalization and Public Engagement."
- "Avrupa Ülkelerinde Yaşayan Türk İşçi Çocuklarının Kimlik Problemleri ve Çözümü için Bazı Teklifler". Erişim 19 Kasım 2025. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/144060>
- "Avrupa'da İslam". Erişim 04 Kasım 2025. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/827123>
- "Eren, Selim. 'Göç, Toplumsal Değişme ve Din: Avrupa'ya Göç eden Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme'. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11/2 (Aralık2007), 267-288."
- "European Encounters with Turkish Islam". Erişim 19 Kasım 2025. <https://www.setav.org/en/european-encounters-with-turkish-islam>
- "Göç, Toplumsal ve Din;Avrupa'ya göç eden Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme". Erişim 19 Kasım 2025. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/221584>
- "IGMG - Eğitim Başkanlığı". Erişim 20 Kasım 2025. <https://imgmg.site/esis/>
- "IGMG. (2021). Eğitim Faaliyetleri Raporu. Köln: İslam Toplumu Millî Görüş Yayınları.", ts.
- "IGMG Eğitim Başkanlığı İletişim Platformu - EBIP". Erişim 20 Kasım 2025. <https://www.ebip.online/>
- "ILM ACADEMICANS". Erişim 20 Kasım 2025. <https://ilm-academicians.org/tr>
- "Oturum aç < Plural-Publications - WordPress". Erişim 20 Kasım 2025. https://login.plural-publications.eu/wp-login.php?redirect_to=https%3A%2F%2Flogin.plural-publications.eu
- plural shop. "plural shop". Erişim 28 Kasım 2025. <https://www.pluralshop.eu/de>

BATI TRAKYA MÜSLÜMAN TÜRK GENÇLERİ BAĞLAMINDA KİMLİK-DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹

Sezin AZİZOGLOU

Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Emine KESKİNER

Marmara Üniversitesi

sezinformasyon@gmail.com

ÖZET

Gençlik olgusu, taşıdığı potansiyel ve kültürel devamlılıktaki merkezi rolü nedeniyle tüm toplumlar için stratejik bir öneme sahiptir. Genç nesiller, bir toplumun kültürel mirasının, değerlerinin ve kolektif kimliğinin hem temel taşıyıcıları hem de gelecekteki teminatçıları konumundadır. Bu olgu, demografik ve sosyokültürel olarak azınlık statüsündeki topluluklar söz konusu olduğunda daha da kritik bir boyut kazanmaktadır. Söz konusu topluluklarda din, kültür ve kimlik, kolektif varlığın sürdürülebilirliği açısından korunması ve sistematik bir şekilde aktarılması gereken temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu aktarım sürecinde ise din eğitimi, merkezi bir mekanizma işlevi görmektedir. Ancak, azınlık gençlerinin dini ve kültürel kimliklerini benimseme süreçleri, çok katmanlı ve karşılıklı etkileşim halindeki bir dizi faktör tarafından şekillendirilmektedir. Gençlik dönemine özgü gelişimsel dinamikler, azınlık olma halinin siyasi ve toplumsal boyutları, kültürel mirasın aktarım gücü, çoğunluk kültürü de dâhil olmak üzere farklı sosyo-kültürel çevrelerin etkisi, dijitalleşmenin getirdiği yeni iletişim ortamları, sekülerleşme eğilimleri ve küresel kapitalist değerler gibi unsurlar, bu süreci derinden etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır. Bu bildiride, Batı Trakya Müslüman Türk azınlığına mensup gençlerin kimlik inşası ile din eğitimi arasındaki ilişki, yukarıda ana hatları belirtilen faktörler ışığında analiz edilecektir. Çalışmanın temel amacı, söz konusu gençlik kesiminin dini ve kültürel kimliklerini şekillendiren koşulları anlamak ve bu analizden hareketle, mevcut bağlama uygun, işlevsel ve sürdürülebilir bir din eğitimi modeline dair pedagojik çıkarımlarda bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Yunanistan, Batı Trakya, Gençlik, Kimlik, Din Eğitimi

[1] Bu bildiri, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Anabilim dalında devam etmekte olan “Batı Trakya Müslüman Türk Gençleri Bağlamında Kimlik- Din Eğitimi ilişkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Toplumsal sürekliliğin temini, her toplumun gelecek kuşaklara kendi kolektif kimliğini aktarma çabasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu aktarım, toplumsal varlığın idamesi ve kültürel mirasın korunması bağlamında hayati bir işleve sahiptir. Ancak kimliğin muhafazası ve nesiller arası aktarımı, demografik, siyasi ve kültürel olarak azınlık statüsündeki topluluklar söz konusu olduğunda, çok daha karmaşık ve zorlu bir sürece dönüşmektedir. Bu bağlamda, azınlık gençlerinin dini kimlik edinim süreçleri, çok boyutlu ve birbiriyle kesişen bir dizi faktörden etkilenmektedir. Söz konusu edinim süreci, hem çok dinli bir toplumsal yapıda bir arada yaşama gerçeği hem de küreselleşmenin yerel düzlemdeki yansımaları nedeniyle, azınlık gençlerinin dinle kurdukları ilişkiyi anlamayı önemli bir araştırma problemi haline getirmektedir. Zira din, bu gençler için sadece inanç boyutuyla değil, aynı zamanda kültürel kimliklerinin ayrılmaz bir bileşeni olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Bireylerin dinle ve kültürleriyle olan bağlarını şekillendiren bu süreci Batı Trakya'daki Müslüman Türk azınlık gençliği, seküler bir çoğunluk toplumu içinde azınlık olma koşulunun yarattığı ek dinamiklerle deneyimlemektedir. Özellikle İskeçe (Xanthi)² kentinin sosyal dokusu, bu bağlamı somutlaştırmaktadır. Kentte oldukça yaygın olan kafe-bar kültürü, gece hayatı ve konser, tiyatro, spor turnuvaları gibi etkinliklerin yanı sıra, "Giortes Palias Polis" (Eski Şehir Festivali), karnaval ve Noel kutlamaları gibi kentle özdeşleşmiş organizasyonlar, geniş bir katılımı teşvik eden bir sosyal atmosfer oluşturmaktadır.

Genç nüfusun yoğun ilgi gösterdiği bu seküler etkinliklerin bir kısmı, İslami öğreti ve değerlerle açık veya örtük bir gerilim içerebilmekte, bu durum genç bireyleri bir tercih yapmaya zorlayabilmektedir. Dolayısıyla Batı Trakya'yı, bir yanda geleneksel ve dini yaşamın güçlü bir şekilde varlığını sürdürdüğü, diğer yanda seküler bir eğlence ve sosyalleşme anlayışının hakim olduğu, bu iki farklı pratiğin aynı mekânsal ve toplumsal düzlemde kesiştiği bir bölge olarak analiz etmek mümkündür. Azınlık gençleri ise, bu iki farklı, hatta zamanla çatışan sosyo-kültürel sistem arasında kimliklerini inşa etme mücadelesi vermektedir.

Gençlerin önemli bir kısmı, iki farklı sosyo-kültürel dünyanın pratiklerini aynı anda benimsemeyi içinde yaşadıkları karmaşık toplumsal gerçekliğin doğal unsurları olarak görmektedir. Bu durum, gençlerin sosyal hayatla kurdukları ilişkinin niteliğini, sosyal pratiklerin dinî hassasiyetler üzerindeki etkisini ve bu anlamlandırma süreçlerinin ardındaki motivasyonları sistemli biçimde incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecinde görülen aile-çevre gerilimleri ve akran baskısı, Batı Trakya bağlamında kendine özgü biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Kapalı aile ortamlarından üniversite hayatına geçen Batı Trakyalı Müslüman gençler, kültürel olarak farklılaşan yeni çevrelere girmekte; Türkiye ve Yunanistan'daki üniversiteler arasındaki sosyo-kültürel farklılıklar, gençlerin dinî algıları, pratikleri ve sosyal davranışlarında belirgin bir çeşitlenmeye yol açmaktadır. Bu süreç, modernite, sekülerleşme, tüketim kültürü ve dijitalleşme gibi küresel dinamiklerin etkisiyle gençlerin kimlik algılarında kaçınılmaz bir dönüşüm yaratmaktadır. Buradan hareketle bildirinin

[2] İskeçe İli, Yunanca Xanthi, Yunanistan'ın Doğu Makedonya ve Trakya coğrafi bölgesinde bir ildir. Batı Trakya'da bulunan il, Batı Trakya Türklerinin yoğun olarak yaşadığı bir şehirdir.

amacı, söz konusu dönüşümün nasıl gerçekleştiğini analiz ederek din eğitimi ile kimlik oluşumu arasındaki ilişkiyi çok yönlü bir bağlam içinde tartışmaktır.

Toplumsal süreklilik ve geleceğin inşası, büyük ölçüde genç kuşakların nasıl yetiştirildiğine bağlıdır. Gençlerin hangi değerler ve kimliklerle donatıldığı, toplumsal kurumların sürdürülmesinde ya da dönüşmesinde belirleyici bir role sahiptir. Bu çerçevede din eğitimi özel bir önem taşımaktadır; zira din, bireysel ve kolektif kimlik oluşumunun güçlü bileşenlerinden biridir. Kimlik tartışmalarında zaman zaman milliyetçilik tek başına öne çıkarılsa da din ve milliyetçilik çoğu bağlamda birbirini dışlayan değil, birbirini tamamlayan iki temel referans kaynağı olarak birlikte işlev görmektedir.³

Batı Trakya'da Kur'an kursları, formel din eğitiminin verildiği en yaygın ve geleneksel kurumlardır. Ancak, bu kurslara katılım genellikle 6-12 yaş aralığıyla sınırlı olup 12 yaş sonrası gençlik dönemine hitap eden yapılandırılmış bir din eğitimi neredeyse bulunmamaktadır. Örgün eğitim sistemi içerisinde nispeten daha nitelikli bir din eğitimi sunan yalnızca iki adet azınlık ortaokulu ve lisesi vardır. Eğitim kalitesi ders kitapları, öğretmen niteliği, fiziki altyapı, eğitim araç-gereçleri ve müfredatın kapsamı gibi temel bileşenler açısından tartışmalı olan bu iki okula da yaklaşık 159 azınlık ilkokulundan mezun olan öğrencilerin yalnızca %20'si kayıt yaptırebilmektedir.⁴ Yunan devlet okullarında din dersi verildiği bilinmekle birlikte, bu dersleri veren öğretmenlerin akademik geçmişleri, mesleki yeterlilikleri, kullandıkları dil, uyguladıkları program ve ders materyalleri gibi eğitim sürecinin temel bileşenleri ne yazık ki belirsizliğini korumaktadır.

Tüm bu koşullar, Batı Trakya'da büyüyen Müslüman Türkler için din eğitiminin yapısal olarak yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum gençlerin inanç, davranış ve kimlik oluşumlarını etkilemektedir. Aileden uzaklaşarak üniversite hayatına geçiş sürecinin de bu dinamiklere eklenmesiyle, gençlerin anlam dünyaları ve gündelik pratiklerinin sistematik bir şekilde araştırılması ayrı bir akademik gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Bu bildiride, Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki Müslüman Türk gençlerinin dini kimliklerinin inşasında din eğitiminin rolü ele alınmıştır. Bu bağlamda, söz konusu gençlerin din eğitimini hangi kurumsal yapılar aracılığıyla aldıkları, bu eğitimin niteliği, içinde bulundukları sosyal çevrelerde sergiledikleri tutum ve davranışlar gibi kimlik kazanım süreçlerini etkileyen bireysel, sosyal ve küresel faktörlerin çok yönlü bir analizi hedeflenmiştir. Gençlerin dinle kurdukları ilişki biçimlerini anlamanın, onlara yönelik din eğitimi politikalarının ve müfredatlarının etkin bir şekilde planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

[3] Saadet İder, "Milli Kimlik İnşasında Din Eğitiminin Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 23/2 (2023) 617-634, s. 11.

[4] Ahmet Koç ve Sezin Azizoglou, "Yunanistan Batı Trakya Azınlık Eğitim Kurumları ve İlkokullarda Okutulan Din Derslerinde Değerler Eğitimi", *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitim III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi*, (Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2018) 1/339-358, s. 349.

Batı Trakya'daki eğitimi hakkında detaylı bilgi için bkz: https://www.batitrakya.org/dosya/yayinlar/Bati-Trakya-Turkleri-Egitim-Tarihi.pdf?utm_source=chatgpt.com

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmamızda veri toplama metodu olarak nitel araştırma tekniklerinden görüşme kullanılmıştır.⁵ Araştırma kapsamında 20'si Yunanistan'da 20'si Türkiye'de yüksek öğrenimini yapmakta olan/tamamlamış, 18-35 yaş arası 40 gençle görüşme yapılmıştır.

Katılımcılar belirlenirken kartopu örnekleme kullanılmıştır. Aralık 2023- Mayıs 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen görüşmeler Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Katılımcılara din eğitimini aldıkları yer, aldıkları din eğitiminin nasıllığı, günlük yaşamlarında dinin yeri, sosyal hayatta yaşadıkları kültürel sorunlar ve çözüm arayışlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, çalışmanın temel araştırma sorularına ışık tutacak şekilde tematik bir yaklaşımla organize edilmiş ve aşağıdaki ana başlıklar altında sınıflandırılmıştır:

Veri Analizine İlişkin Temel Temalar
Batı Trakya Gençlerinin Gördükleri Din Eğitime Dair Değerlendirmeleri
Batı Trakya Gençlerinin Dinin Temel Kaynaklarıyla İlişkileri
Batı Trakya Gençlerinin Hayatlarında Dinin Anlamı
Batı Trakya Gençlerinin Dini Pratikleri Yerine Getirme Durumu
Batı Trakya Gençlerinin Gündelik Hayatlarında Dinin Yeri
Batı Trakya Gençlerinin Modern Dünyada Dinin Yeriyle İlgili Düşünceleri

Bildirinin sınırları gereği aşağıda bu temalardan gençlerin gördükleri din eğitime dair değerlendirmeleri, gündelik hayatlarında dinin yeri, dinî pratikleri, dinî yayınlara ilgileri ve modern dünyada dinin yeriyle ilgili görüşlerine yönelik bulguların bir kısmına yer verilecektir.

Araştırma Bulguları ve Yorumlar

Gördükleri Din Eğitime Dair Değerlendirmeleri

Katılımcılar “Din eğitimini nereden aldınız?” sorusuna ilk olarak Kur’an kursunda, sonra ailede cevabını vermişlerdir. Devamında katılımcılara “Aldığınız din eğitimi yeterli buluyor musunuz?” eksik gördüğünüz noktalar var mı? Varsa hangi konularda?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplardan küçük yaşlarda aldıkları din eğitimini yeterli gören katılımcıların yaşları ilerledikçe bu eğitimin eksikliğini farkettileri anlaşılmaktadır.

Türkiye’de üniversite okuyan ya da bitiren katılımcılardan bazılarının cevapları şöyledir:

K.1.A.K.T.: *Tabii ki de genel klasik bilgilerden bahsettik, günlük hayatta Müslümanlığı bilmiyorduk. İnsanların hassasiyetlerini görüyordum, “a böyle miydi” dedim. Yemek meselesi, ahlak meselesi, ezbere dayalı bir eğitimdi bizimkisini.*

[5] Veysel, Sönmez - Füsün G. Alacapınar, Örneklenirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2016), s. 170-171.

K.6.F.K.T.: (Batı Trakya’da) *Kur’an Kursu’ndan aldığım bilgi bir yere kadar yetiyordu fakat daha sonra çok yetersiz olduğunu farkettim. Evet bilgi vardı ama pratik yoktu. Din denilen şeyi yaşamıyordu kimse.. ama bizden olduğu gibi itaat etmemiz istenildi. Soru sorma hakkımız yoktu. Soran arkadaşlar da mahcup ediliyordu.*

K.10.İ.K.T.: *Şunu eksik buldum: Kur’an kursu veya azınlıkta olsun, yapmak zorundayız kısmı çok görüldü neden yapmak zorundayız konuşulmadı. Avantajları hiç konuşulmadı. Namaz mesela rahatlatan tarafı var, biz zorunluluk olarak öğrendik, maneviyat kısmı eksik kaldı.*

Yüksek öğrenimine Yunanistan’da devam eden öğrencilerin ise dinî açıdan eksiklik hissettikleri ancak bu eksikliğin tam olarak ne olduğu konusunda tam bir fikirlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca dinî yönden hissettikleri eksikliği doldurmaya yönelik cevap aramadıkları da anlaşılmaktadır.

Yunanistan’da üniversite okuyan ya da bitiren katılımcılardan bazılarının cevapları şöyledir:

K.12.L.K.Y.: *Eksikleri var. Peygamberlerimiz – meleklerimiz.*

K.16.P.K.Y.: *Bilmiyorum ne cevap vereceğim. Ama illa bilmediğim şeyler vardır. En önemliler öğretiliyor, namaz- nasıl gezmek gerekiyor bunlar öğretildi.*

K.17.R.K.Y.: *Evet biraz var diyebilirim. Ben kendimde eksik olarak şunları görüyorum, daha iyi Kur’an okumak isterdim, tecviti, daha iyi peygamberleri tanıyayım.*

Yunanistan’da bulundukları şehirlerde, dini yaşantılarını destekleyecek ve sürdürmelerine katkı sağlayacak kurumsal destek mekanizmalarının (dernek, vakıf, öğrenci kulübü gibi sivil toplum kuruluşları) yokluğu, gençler üzerinde belirgin bir etki yaratmaktadır. Bu durum, bir yandan gençlerin aldıkları din eğitiminin içeriği ve anlamı üzerine sistematik bir düşünme pratiğini geliştirmelerini sınırlandırırken, diğer yandan -geçici veya kalıcı olabilen- seküler bir yaşam tarzını benimseme eğilimlerini güçlendirmektedir. Bu bulgu, kurumsal destek yapılarının, azınlık gençlerinin dini kimliklerini koruma ve sürdürmedeki kritik rolünü açık bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Gündelik Hayatlarında Dinin Yeri

Farklı Dine Mensup Kişilerle Arkadaşlık

Gençlerin gündelik hayatlarında dinin yerini anlayabilmek için sorduğumuz sorulardan biri arkadaş ortamlarına, özellikle farklı din mensuplarıyla arkadaşlıklarına yöneliktir. Bu amaçla katılımcılara “Farklı dine mensup olan arkadaşlarınız var mı? Dinlerinizin farklı olmasından dolayı herhangi bir sorun yaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun cevaplarına bakıldığında cinsiyete göre ciddi bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Yunanistan’daki üniversitelerde öğrenim gören gençlerin farklı din mensuplarıyla kurdukları ilişkilerin genel olarak yüzeysel ve sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Kadın katılımcılar, Hristiyan arkadaşlarla sosyalleşmenin zorlayıcı olduğunu, ilişkilerin

çoğunlukla ortak ders ve akademik zorunluluklarla sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazıları, Hristiyan arkadaşlarının dinî hassasiyetlere özellikle alkol konusunda saygılı davrandığını belirtmektedir. Erkek katılımcılar ise pub gibi mekânlara gitmeyi sakıncalı görmeseler de bu ortamlardaki karşı cinsle etkileşim ve yeme-içme alışkanlıklarından rahatsızlık duyduklarını dile getirmişlerdir.

Genel olarak yüksek öğrenime Yunanistan'da devam etmiş olsa bile tüm kadın katılımcıların farklı din mensuplarıyla arkadaşlık kurmaktan çekindikleri, buna karşılık erkek katılımcıların bu konuda pek bir endişelerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Erkek katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

K.15.O.E.Y (Yunan arkadaşlarla sorun yaşamasıyla ilgili) *Evet. Hayır. Şu an. Çok iyi biri. Onun da arkadaşları yüzde doksanı Müslümanmış. Müslümanlık hakkında çok şey biliyor. Ona söylediklerim çok normal geliyor. Alkolün haram olduğunu biliyordu. Ona (Müslüman arkadaşlarından bahisle) çok bilgi vermiş onlardan çok etkilenmiş.*

K.3.C.E.T. : *Yaşamıyorum. Bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın. Ne oluyorsa olsun. Agnostik arkadaşım bile oldu.*

K.6.F.E.T. : *Ateist var. Hristiyan yok. Hayır Sıkıntı yaşamıyorum. Saygı gösteriyoruz atışma olmuyor öyle.*

Erkek ve kadın katılımcılar arasındaki bu farklılığın, ailelerin kız çocuklarını daha korumacı bir tutumla yetiştirmesine karşın erkek çocuklarına aynı düzeyde kısıtlama uygulamamasından kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Dikkat çekici bir diğer bulgu, Hristiyan gençlerin İslam'a yönelik ilgisidir. Katılımcıların çoğu, Yunan arkadaşlarının kendilerine İslam hakkında sıkça soru yönelttiğini; zina, alkol, domuz eti ve kadın-erkek ilişkileri gibi konularda karşılaştırmalı tartışmalar yaptıklarını aktarmaktadır. Bu diyalogların Müslüman öğrencileri kendi dinlerini daha derinlemesine araştırmaya yönelttiği gözlemlenmektedir.

Elde edilen bulgular, Yunanistan'daki bağlamda dini kimlikten ziyade etnik kimlik merkezli sorunların ön plana çıktığını göstermektedir. Katılımcılar, toplumun İslam inancı ve Müslüman bireylerden ziyade Türk kimliğine yönelik tepkilerden rahatsızlık duyduklarını ifade etmektedir. Nitekim iki katılımcı, dini aidiyetlerinden çok etnik kimlikleri nedeniyle yabancı düşmanlığı içeren tutumlarla karşılaştıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

K.13.M.E.Y.: *Çok arkadaşım oldu. Sabit hergün görüştüğüm Hristiyan insanlar var. Arkadaş dediklerimden sıkıntı çekmedim. Üniversiteye ilk geçtiğimde Türk müsün, Pomak mısın? soruyorlardı. Türksen nefret ediyorum pomaksan seviyorum. Onlarla arkadaş olmuyorum. Dini bir tecrübe (dışlanma tecrübesi) yaşamadım.*

K.18.S.E.Y.: *Öyle bir kişiliğe sahibim ki dinsiz arkadaşım, Hristiyan veya Kıbrıslı arkadaşlarım da var. Ama sorun yok. Dışarda Müslüman, Türk olarak görenler sorun yaratıyorlar. Irkçılıkla karşılaştığım var.*

Bu durum, söz konusu toplumda dini dışlamanın ötesinde, etnik temelli ayrımcılığın daha belirgin olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle, farklı dinden kişilerle arkadaşlıkların samimi arkadaşlık bağları kurmaktan, ailelerle tanışmaktan veya entelektüel paylaşımlardan ziyade, daha çok eğlence mekânları gibi sosyal ortamlarda geçici süre bir araya gelme şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Böyle ortamlarda bile karşılaşılacak soru ve sorunlara karşı gençlerin kendilerini yetersiz ve hazırlıksız hissettikleri görülmektedir. Farklı din mensuplarıyla karşılaşmalardaki etkileşimlerden dini tutum ve davranışların nasıl etkileneceği öngörülememekte ve bu belirsizlik bir risk oluşturmaktadır. Bu nedenle, din eğitimi verilirken gençlerin ileride karşılaşmaları muhtemel soru ve sorunların dikkate alınması ve teorik ve pratik olarak hazırlanmalarını sağlayacak bir pedagojik yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir.

Dışarıda Yeme İçme Alışkanlıkları

Katılımcılara gündelik hayata ilişkin sorduğumuz sorulardan biri de “Dışarıda yemek yeme konusunda dinden kaynaklanan tereddütleriniz oluyor mu?” dur.

Elde edilen bulgulara göre tüm katılımcılar domuz eti tüketiminden kaçındıklarını beyan etmişlerdir. Ancak helal kesim ve helal gıda kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, gençlerin “haram” kavramını neredeyse sadece domuz eti tüketimiyle sınırlandırma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazılarının cevapları şöyledir:

K.1.A.K.T.: *O hassasiyet ile büyümedim. Çok aklıma gelmiyor. Helal mi üniversite de öğrendim. Farzın ne olduğunu da ben çok sonradan öğrendim. Farz sünnet ayırımı bende yoktu. Hepsini aynıydı. Burada öyle zaten farz ve sünnet aynı.*

K.11.K.E.Y.: *İçki içme ortamı, din eğitimi ile alakalı, helal değildir. Ete dikkat bunları daha sonra öğrendim. Kur'an kursunda öğrenmedim. Selanik'te öğrendim. Kırmızı et yememeye çalışıyorum dışardan.*

K.1.A.E.T.: *Oluyor. haram olan birşeyi yememeye çalışıyorum. Ne kadar dikkat edebilirim bilmiyorum. Aynı yerde ızgara da domuz da pişiyor. Rahatsızlık duyuyorum.*

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, azınlık gençlerinin Yunan restoranlarında kullanılan etin helal olup olmadığını sormaktan çekindikleri yönündedir. Bu durum, hem işletmelerde helal sertifika uygulamasının bulunmamasından hem de gençlerin sadece etin türünü (koyun, dana gibi) belirterek yetinmelerinden kaynaklanmaktadır. Önemli bir gözlem olarak, dini hassasiyetleri yüksek olduğunu ifade eden bazı katılımcılar dahi, yiyecekleri etin cinsini belirttikten sonra herhangi bir sorun kalmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Yeme içme konusunda helal-harama dair sorunların din eğitimi alınan Kur'an kurslarında gündelik hayata ilişkin meselelere yeterince yer verilmemesi, 12 yaşından sonra neredeyse hiç din eğitimi alınmaması, ailelerin bu konularda yeterli donanıma sahip olamaması ve Batı Trakya'daki sosyal çevrede helal sertifika arayışı gibi bir kültürel pratiğin yerleşmemiş olması gibi nedenlerden kaynaklanması olası gözükmemektedir.

Bu durum nitelikli bir din eğitiminin gündelik hayattaki belirleyici rolünü ve pratik önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Şehrin ikonik Eğlencelerine Katılımları

Gençlerin eğlence anlayışlarında dini emir ve yasaklarının etkisinin değerlendirilebilmesi için katılımcılara “Şehrin ikonik etkinliklerine (Giortes Palias Polis, Karnaval, Noel vb) katılıyor musunuz? Katılma veya katılmama nedeninizi izah edersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıları katılan ve katılmayan olarak ayırmanın çok zor olduğu görülmektedir. Neredeyse hepsi bu etkinliklerden en az bir tanesine katıldıklarını söylemişlerdir.

Bulgular, gençlerin çoğunun Karnavalın haftalar süren lunapark kısmına katıldığını; ancak müstehcen kıyafetler, alkol tüketimi ve mahremiyet ihlallerinin görüldüğü şehir yürüyüşlerine katılımın sınırlı kaldığını göstermektedir. Katılımcılar arasında Noel kutlamalarına iştirak eden bulunmazken, Yeni Yıl’ı dini bir anlam yüklemekten sosyal bir etkinlik olarak kutlayan gençler mevcuttur. Bazıları kutlamalara doğrudan katılmasa da okul ve kurs gibi ortamlarda dolaylı biçimde bu pratiklere dâhil olabilmektedir.

İkonik etkinliklere katılım konusunda kuşaklar arası tutum farkı dikkat çekmektedir. Yaşlı kuşak bu etkinlikleri “yabancılaşma” olarak değerlendirirken; orta kuşak, dini kaygılar nedeniyle sadece lunaparka katılımı uygun görmekte ve Noel yerine Yeni Yıl kutlamalarını tercih etmektedir. Genç anne-babaların çocuklarını şehirdeki Karnaval etkinliklerine götürdüğü, Noel ağacı süslediği; daha genç kuşağın ise *Giortes Palias Polis* gibi kültürel ağırlıklı festivallere yöneldiği gözlemlenmektedir.

Muhafazakâr gençlerde seçici katılım dikkat çekicidir: Bu grup Noel, Yeni Yıl ve Karnavalından uzak dururken; *Giortes Palias Polis* kapsamındaki sanat etkinliklerine sorunsuz biçimde katılmaktadır.

Toplumsal geleneksel kesimlerinde eğlence kültürüne yönelik baskıcı bir yaklaşımın sürdüğü görülmektedir. Eski kuşakların yabancıların kültürel unsurlarını ayırmı yapmadan “günah” söylemiyle reddetmesi, gençler üzerinde baskı oluşturmakta ve kuşak çatışmasını derinleştirmektedir. Daha yapıcı bir yaklaşım, etkinliklerin dini değerlerle çelişen spesifik yönlerinin nesnel biçimde belirlenmesi olacaktır. Nitekim gençlerin mutlak yasaklayıcı tutumları giderek daha fazla sorguladıkları ve bu etkinliklerin en azından bazı bölümlerine katılma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmektedir.

Bu konuya dair bazı katılımcılar şunları söylemiştir:

K.5.E.K.T.: *Hiç katılmadım. Kek pişirip içine para saklayıp evde yiyorduk. Okullar kapalıyken. Bizi eğlendirmek için yapırlardı. Dilimde kime denk gelirse şans onun. Noel için değil ama özendiğimiz için aileler yapıyordu.*

K.2.B.K.T.: *Giortes Palias Polis sanat kısmı evet. Parelasi sersemlik bana göre değil.*

K.17.R.K.Y.: *Evet oldu. Oyuncaklar kısmına. Parelasiye hiç katılmam. Yeni yıl yemeğe çıkarız veya evde kutlarız. Parelasiye katılmadım çok kalabalık içki vs. var.*

Araştırma bulguları, özellikle Yunanistan'da öğrenim gören gençlerin Noel ağaç süsleme geleneğini dini bir ritüel olarak değil, kültürel bir etkinlik olarak algılama eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bu tür kültürel kutlamaların dini bir mahiyet taşımadığı gerekçesiyle meşru görülebileceğini savunurken, diğer yandan alkol tüketiminin yaygın olduğu ve İslami değerlerle bağdaşmayan sosyal ortamlara yönelik eleştirel bir bakış geliştiremedikleri tespit edilmiştir:

K.18.S.K.Y.: *Gidiyorum. Mesela yeni yıl ortamı çok hoşuma gidiyor. Işıklar, bir kahve içmek ambiansı, süsleme çok güzel. Girotés palias polis kültürel birşey gidiyorum. Değişik ortam. Parelasi rahatsız edici ortam. Karakterime de uymuyor. İnsanların çıldırmış gibi gözükmeleleri. Kendilerini kaybediyorlar. Bu derece kendine saygıyı yitiriyorsun. Bugün içeceğiz ve unutacağız yarın başka bir gün.*

K.16.P.K.Y. : *Evet. Gitmişliğim var ama carnaval. Hristiyan gelenek bile değil eski dini geleneklerden... Onların dinine inanmak için değil eğlenmek için gidiyorum. Onların bayramlarına katılmıyorum eğlenmek için gidiyorum. Neol hristugena, değil yeni yılı kutluyorum.*

K.11.K.E.Y.: *Meşru dairede eğlenmek haram değildir. Yemeğe gidiyorum, dışarıya çıkıyorum. Meşru dairede helaldir. Gayri müslim ortamda yaşıyorsun o eğlenceye katılıp eğlenmek sıkıntı yoktur. Onlarla aynı şeye benzemeye çalışmak orada sıkıntı başlıyor. Doğru din eğitimi bunları önleyebilir. Örnek: biz de gittik. Parelasiye katılsak bile meşru dairede eğlenebilirsin. Bara da gidiyorum. Onlar sarhoş oluyor onları topluyorum, onları topladım diye de sevap kazanıyorum.*

Gençlerin, kendilerine doğru bir din eğitimi çerçevesinde meşru bir eğlence anlayışı sunulduğu takdirde, kültürel etkinliklere katılımın "benzeme" endişesi taşımadan sorunsuz bir şekilde gerçekleşebileceği yönündeki düşünceleri dikkat çekmektedir. Müslüman toplumda sistematik bir eğlence kültürünün gelişmemiş olmasının, Yunan kültürünü gençler nezdinde daha cazip hale getirdiği düşünülebilir. Öte yandan gençlerin, Yunan kültürünün Hristiyanlık temelleri üzerinde şekillendiği gerçeğini yeterince kavrayamıyor oluşunun da bu çekiciliği pekiştirdiği anlaşılmaktadır.

Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları

Gençlerin sosyal medyada geçirdikleri zaman diliminde hangi içeriklere maruz kaldıklarının anlaşılması amacıyla katılımcılara "Sosyal medyada kimleri takip ediyorsunuz? Bu kişileri takip nedeniniz nedir?" diye sorulmuştur. Gelen cevaplardan ikisi şöyledir:

K.11.K.E.Y.: *Haber, yakın arkadaş, din konusunda kimseyi takip etmiyorum. Hacı, hocalar yoktur hesabımda. Denk gelirse takip ederim. Influencer youtber yok.*

K.18.S.E.Y.: *Türlü türlü insanlar. Çok sosyal birisiyim. Çok tanıdığım var. Takipçi sayım. 500 takip ediyorum. Tanıdığım kişiler. Instagramı kapatmayı düşünüyorum.*

Cevaplara bakıldığında hem dini içerik üreticilerinin hem de dini içerik üretemeyen kişi ve sayfaların takip edildiği görülmektedir. Katılımcıların sosyal medya kullanım alışkanlıkları genel olarak dini, akademik ve eğlence odaklı içerikler şeklinde sınıf-

landırılabilir. Son dönemde özellikle influencer takibinde gözlemlenen düşüş dikkat çekicidir. En düşük takip oranı ise dini içeriklere aittir. Bu durum, gençlerin din alanına ilgisizliği şeklinde yorumlanabileceği gibi, algoritmik olarak karşısına çıkan rastgele içeriklere maruz kalmalarının bir sonucu da olabilir. Öte yandan, gençlerin ilgisini çekecek nitelikte ve çağdaş din eğitimi anlayışına uygun içerik üreten sayfaların yetersizliği de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kızların dini içerik takip etme durumu erkeklere göre daha yüksektir. Kızlar daha çok yazar, psikolog ve dini içerik takip ediyorken erkeklerin futbol, siyaset ve haber takip ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların takip ettikleri *dini içerik sunan* fenomenler/ siteler: Kemal Sayar, Savaş Barkçin, Uhre, Sözler Köşkü, Hayalhanem, Tevekkül Vakti, Dini Sözler, Peygamberimizin Sünnetleri, Julia Sena Yazıcıoğlu, İslam Sanatı Ebru, Dini Sohbet, Gamze Özçelik, yardım kuruluşları ve akademisyenler.

Dini içerik üreten fenomenleri veya platformları takip edenlerin sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda öne çıkan Sözler Köşkü, Hayalhanem ve Uhre Platformu gibi hesapların sunduğu din anlayışı, kullandıkları din dili ve işledikleri temalar ayrı bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. Bireyin sosyal medya aracılığıyla edindiği dini bilgiler, geleneksel dini bilginin yeniden yorumlanmasına ve yeni bir dindarlık algısının inşasına olanak sağlayabileceği düşünülürse gençlerin dini içerik takip alışkanlıklarının, beklenenden daha derin etkileri olabileceği dikkate alınmalıdır.

Dinî Pratikleri Yerine Getirme Durumları

Gençlerin dini pratikleri yerine getirme durumlarını ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla, katılımcılara “Düzenli olarak yerine getirdiğiniz ibadetler nelerdir?” ve “İbadetlerinizi ifa ederken herhangi bir zorlukla karşılaşıyor musunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir.

Veriler, katılımcıların bireysel ibadetlerini sürdürme konusunda istekli olduklarını, ancak kamusal alanda ibadet ederken belirgin güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Türkiye’de öğrenim gören katılımcılar, bu sorunları daha çok Yunanistan’daki deneyimleri üzerinden aktarmış; özellikle Batı Trakya’da dışarıda namaz kılmaya yönelik çeşitli engellerden söz etmişlerdir. Bu engeller arasında kamusal alanda abdest imkânlarının sınırlılığı, uygun kıyafet temini (örneğin camilerde kadınlar için etek bulunmaması) ve camilerin vakit dışında kapalı olması gibi fiziki ve kurumsal kısıtlamalar öne çıkmaktadır.

Batı Trakya dışındaki bölgelerde yaşayan katılımcılar ise daha genel sorunlara temas etmişlerdir: Cami yokluğu, ezan sesinin duyulmaması, ev dışında namaz kılmaya uygun mekânların bulunmaması, abdest alma imkânlarının yetersizliği ve toplu yaşam alanlarında mescit eksikliği vb.

Bu konuda da cinsiyete dayalı farklılık olduğu görülmüştür. Erkek katılımcıların önemli bir kısmı üniversitelerinde mescit bulunduğunu ve Cuma namazlarını kılabildiklerini belirtirken, kadın katılımcılar bu mekânlardan ya haberdar olmadıklarını ya da haberdar olsalar bile kullanmadıklarını söylemişlerdir.

Yunanistan'da öğrenim gören Müslüman öğrenciler açısından ise ezan sesinin psikolojik ve duygusal bir anlam taşıdığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar, ezanı özlediklerini, sessizliği başlangıçta yadırgadıklarını, namaz vakitlerini takip edememelerinin zaman algılarını olumsuz etkilediğini ve bunun kendilerinde belirli bir huzursuzluk oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcıların dinî pratiklere yönelik ifadeleri şöyledir:

K.11.K.K.Y.: *Üniversitede abbest alacak yer yok. Selanik'te cuma günü namaz kılmak isteyenler için yer vardı. Yok camiler.*

K.16.P.K.Y.: *Dükkannda, cafede zor. Hristiyan bile olsa o ülke gerçekten içimden gelirse yaparım. Dışarda zor. Cami gibi bir yer yok. Okulda, yurtta bir yer varmış: ramazanda Araplar var, Müslümanlar ramazanda hep beraber imam oluyordu kılıyorlardı teravih namazını. Sadece erkekler. Teoloji bölümünde mescit var, abimden biliyorum. Cuma kılmak için gidiyorlar. Benim gitmişliğim yok.*

K.17.R.K.Y. : *Dışarda hiç kılmadım... Üniversitede mescit yok. AVM' de de mescit yok. Herhangi bir mekanda görmedim. Cami de yok.*

K.11.K.E.Y.: *Baya zorluklar var. hastanede zaten hep erteleniyor. Ameliyata giriyorsun akşam çıkıyorsun ister istemez kaçıyor. Hoca gayri müslim çıkayım demekten utanıyorum ben...*

Katılımcılar Batı Trakya toplumu için dinin önemli bir parçası olarak görülen herkesin camiye gittiği, mevlidlerin okunduğu, dualar edilip ikramların dağıtıldığı kandillere ayrı bir vurgu yapmışlardır. Bu geleneği öğrenim gördükleri Yunan şehirlerinde de aradıklarını söylemişlerdir. Bu durum ailelerin ısrarla üzerinde durduğu dinî hususların çocuklarda yerleşik hale geldiği, olmadığı durumlarda yoksunluk hissine kapıldıklarını göstermektedir.

Dini Yayınlara İlgileri

Bireylerin dinle olan bağlarını canlı tutmada ve sistematik dini bilgi edinmelerinde önemli araçlardan biri de dini içerikli yayın takibidir. Katılımcıların bu konudaki alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla, "Dinle ilgili okuduğunuz kitap, dergi var mı? Örnek verebilir misiniz? Hangileri?" sorusu yöneltilmiştir.

Araştırma bulguları, katılımcıların büyük çoğunluğunun düzenli biçimde dinî yayın takip etmediğini göstermektedir. Çoğu katılımcı ya hiç dinî içerikli kitap okumadığını ya da okuduğu eserlerin adını ve yazarını hatırlayamayacak kadar uzun süre önce okuduğunu belirtmiştir:

K.16.P.E.Y.: *Yani dinle ilgili Kur'an okuyorum. Din ve ahlak bilgileri kitabı vardı Kur'an kursunda.*

K.4.D.K.T.: *Çok fazla kitap okumuyorum. Sosyal medyadan geliştirmeye çalışıyorum. Video daha çok hitap ediyor.*

K.9.I.E.T.: *Küçük bir kitap İslam'ı anlamak üzere: içeriği bana çok şey kattı, ufkumu açtı. Kainatin aslında müslüman olduğu: Allah nizamına uyduğu müdetçe müslümandır. Herşey Allahın düzenine bu kadar uyuyorken bizimde örnek alarak uymamız gerekmez mi? kanitle bütün olmak aslında bu. Farklı bir perspektif katıyor.*

Düzenli okuma alışkanlığına sahip katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, bu eğilimin özellikle lisansüstü öğrencilerde belirgin olduğu, ikinci sırada ise anlam arayışı içindeki gençlerin yer aldığı görülmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe okuma alışkanlığının güçlendiği; bilişsel sorgulama arttıkça anlam arayışında kitaba yönelme eğiliminin yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Hem kadın hem erkek katılımcılar arasında kişisel gelişim ve ebeveynlik temalı eserlerin en çok tercih edilen kitap türü olduğu dikkat çekmektedir.

Dinî içerikli okunan kitaplar arasında Uğur Koşar, Sinan Yağmur ve Hatice Kübra Tongar gibi popüler yazarların öne çıktığı görülmektedir. Dinî okuma pratiği oldukça sınırlı olan grupta ise en çok Kur'an kurslarında dağıtılan Temel Din Bilgisi kitaplarının okunduğu anlaşılmaktadır.

Gençlerin erken yaşlarda edindikleri sınırlı din eğitiminin ötesine geçen nitelikli dinî bilgiye kitaplar aracılığıyla erişmekte zorlandıkları görülmektedir. Bu durum, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde nitelikli din eğitiminin önemini yeniden vurgulamaktadır. Genel olarak gençlerde düzenli kitap okuma alışkanlığının yaygın olmadığı; bunun yerine bilgi edinme süreçlerinde çevrimiçi platformlar ve sosyal medyanın daha baskın bir rol oynadığı gözlemlenmektedir.

Bu bölümde son olarak Batı Trakya'da dini yayınlara erişim konusunda önemli sıkıntılar bulunduğunu belirtmek gerekir. Türkiye'den sipariş verilerek temin edilebilen kitapların gelebilmesi için uzun süre beklemek gerekmesinin, internet üzerinden erişilebilen PDF formatlı eserlerin ise içerik olarak sınırlı olmasının da okuma düzeyini olumsuz etkileyen faktörler arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bölgede Türkçe kitap satışı yapan bir distribütörün bulunmaması ve dini yayıncılık alanında sağlıklı ve yeterli bir içeriğin gençlere ulaştırılamamasının da dinî yayınlara yönelimin düşük olmasında etkisi göz ardı edilmemelidir.

Dinin Modern Dünyada Yeriyle İlgili Görüşleri

Bildiride son olarak katılımcıların "Size göre dinin modern dünyadaki yeri nedir? Bu yer sizin dinle ilişkinizi nasıl etkiliyor?" sorusuna verdiği cevaplar değerlendirilecektir.

Gençlerin dinin modern dünyadaki konumuna ilişkin değerlendirmeleri belirgin bir çeşitlilik göstermektedir. İnceleme sonucunda katılımcı görüşlerinin üç ana eğilim etrafında toplandığı görülmektedir:

- Dinin modern dünyada önemini koruduğunu savunanlar,
- Dinin modern yaşam içinde anlamlı bir yerinin kalmadığını düşünenler,
- Dinin varlığını sürdürmekle birlikte kapitalizm, sekülerleşme ve tüketim kültürünün etkisiyle etkinliğini kaybettiğini ileri sürenler.

Dinin modern dünyada hâlen önemli bir konuma sahip olduğunu düşünenler, dinin toplumsal statüsünün güçlendirilmesi gerektiğini belirtmekte ve modern koşulların dinî pratikleri kolaylaştırdığına dikkat çekmektedir. Bu kişiler görüşlerine gerekçe olarak dinî içeriklere erişimin artması, tesettüre uygun kıyafet seçeneklerinin çoğalması gibi gelişmeleri örnek göstermektedirler. Modern dönemde dinin daha sistematik ve doğru biçimde öğretildiğini, Müslümanlara yönelik olumsuz stereotiplerin kırılmaya başladığını ve bazı bölgelerde dindarlıkta gözle görülür bir canlanma yaşandığını ifade eden bu katılımcılardan birinin cevabı şöyledir:

K.9.I.E.T.: *Dinin, postmodern dünyada hala önemli bir rol oynadığı gözardı edilemez bir gerçektir. Evet, bazı bölgelerde sekülerleşme ve laiklik artış göstermekte. Ancak, bunun aksine, bazı bölgelerde de dini inanç ve uygulamalar hala çok önemli ve hatta artış göstermektedir.*

Dinin modern dünyada bir yeri olmadığını, aksine bir konumu olsaydı çağdaş dünyanın mevcut durumunun bu şekilde olmayacağını savunan katılımcı görüşlerine de rastlanmaktadır. Bunun yanında, dinin aslında her dönemde geçerli olduğu, ancak günümüz toplumsal yapısı nedeniyle etkisinin zayıflatıldığını ifade eden yaklaşımlar da mevcuttur. Özellikle genç neslin din algısına ilişkin olarak, gençlerin dini bir zorunluluk olarak algılamaya başladıkları, bu algının kendilerine ağır geldiği, dinin modası geçmiş bir olgu olarak görüldüğü, dinden uzaklaşma eğilimlerinin arttığı, sosyal medyanın da bu süreci hızlandığı belirtilmektedir. Ayrıca, bireylerin artık dinî kimliklerinin belirgin olmadığı, Müslüman ya da Hristiyan olmanın ayırt edilemez hale geldiği ve insanların dünyevî yaşama adapte olma çabaları içinde dini değerleri giderek unuttukları yönünde yorumlar yapılmaktadır. Bu yorumlardan bazıları şöyledir:

K.10.İ.K.T.: *Olması gerektiğinden daha altta. Beni şey olarak etkiliyor. Üzülüyorum. Bu kadar gelişmişken dini geri görmek, dindarları da aşağılamak benim ağıma gidiyor. Dinin ne olduğunu fark etmemiz gerekiyor. Kafanı kapatmak, aklını da kapatmıyor. Teknoloji de çığır attık, dindeki gerçeği de gör o zaman. Hayatın daha da iyi olmasını sağlayandır din.*

K.4.D.K.T.: *Şu an ki zamanda din pek önemsenmiyor. Dünyaya adapte olmuşuz. Bir Z kuşağı olarak. Daha çok imkanlarımız olduğu için önemsemiyoruz. Önemseydik hiçbirimiz secdeden başımızı kaldıramazdı. İmkansızlıklar da dine bağlıyor.*

Katılımcılar, Müslüman olmayan ülkelerde dinî yaşantının çeşitli güçlükler taşıdığını; buna karşılık Türkiye’de dindarlığın, dindar bir sosyal çevrenin varlığı sayesinde daha kolay sürdürülebildiğini belirtmektedir. Dindarlığın günümüzde daha çok kültürel bir miras niteliğinde yaşandığı, ancak Selanik veya genel olarak Yunanistan gibi ortamlarda Müslümanlar açısından dinî pratiklerin daha fazla zorluk içerdiği ifade edilmektedir. Ayrıca modern dönemde dinin bilinçli biçimde olumsuz temsil edildiği, medya ve dizilerde dinî değerlerin çoğunlukla negatif örneklerle sunulduğu dile getirilmektedir. Bu çerçevede bazı katılımcılar, İslam’ın ve genel olarak dinin teknolojik ve bilimsel gelişmelerden kopuk bırakıldığını ve bu kopukluğun kasıtlı olarak pekiştirildiğini düşünmektedir.

SONUÇ

Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki Müslüman gençlerin dini algı ve pratiklerinin yaşam evrelerine göre değişim gösterdiği gözlemlenmektedir. 15-19 yaş aralığındaki gençlerde geleneksel dil ve dini algıların hakim olduğu, 20'li yaşlarla birlikte dini bilgiyi sorgulama ve uzaklaşma eğilimlerinin ortaya çıktığı, 25 yaş üstü evlilik ve iş hayatına geçişle birlikte ise cevapsız kalan dini soruları görmezden gelerek hayatın zorluklarıyla başa çıkmak için dine sığınma davranışlarının gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Bölgedeki yaşam tarzı, çalışma ve eğlence olmak üzere iki kategoride şekillenmektedir. Hafta içi disiplinli ve iş odaklı bir yaşam sürdürülürken, hafta sonları gençlerin önemli bir kısmı sabahlara kadar bar, kafe ve diskolarda eğlenmektedir. Bu yaşam tarzının azınlık mensubu bireyler arasında da giderek benimsendiği, alkol tüketimi ve cinsel serbestlik gibi İslami yasakların ihlal edildiği görülmektedir. Eğlence, giyim ve kuşam konularında dinin müdahale alanının tartışıldığı bu bağlamda, dinin gündelik pratikleri belirlemede etkisinin zayıfladığı anlaşılmaktadır.

Gençlerin seküler eğilimli din algılarının, düşünsel temelden ziyade yasakların reddedilmesine dayalı olduğu gözlemlenmektedir. Yaş ilerledikçe yasakların anlamlandırılması sürecine giren bireylerin, toptan yasaklama yaklaşımına tepki gösterdikleri görülmektedir. Bu yasakların önemli bir kısmının dini nitelikten ziyade, toplumun asimilasyona karşı korunması amacıyla alınan önlemler olduğu anlaşılmaktadır.

Yunanistan ve Türkiye'de üniversite eğitimi alan bireyler karşılaştırıldığında, her iki grubun da içinde bulundukları çevreden ciddi ölçüde etkilendiği gözlemlenmektedir. Türkiye'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin, dinî açıdan muhafazakar çevrelerde bulunuyorlarsa dinî inanç ve tutumları, seküler ortamlarda iseler bu çevrelerin düşünce yapısını benimsedikleri tespit edilmiştir.

Yunanistan'daki öğrencilerin yerel arkadaş çevresi edindikleri durumlarda dini kısıtlama ve yasakları sorguladıkları, din ile kültürü ayırma eğiliminde oldukları, bilim ve din çatışmasının zihinsel karmaşaya yol açtığı görülmektedir. Yunan kültüründen etkilenen bu gençler, yasaklar konusunda daha esnek yaklaşımlar geliştirmektedir. Buna karşılık, yerel halkla yakın ilişki kurmayan öğrencilerin kapalı bir topluluk oluşturarak yabancı kültürün etkilerinden korunmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir.

Azınlık toplumlarının içinde yaşadıkları hakim kültürden etkilenmeleri kaçınılmazdır. Uzun vadede azınlıkların hakim kültüre benzeme endişesi toplumun bazı kesimlerinde hissedilmekte olup, Hristiyan kültürünün benimsenmesi, Hristiyan evliliklerin artışı, anadilin terk edilerek Yunancanın tercih edilmesi, azınlık okulları yerine Yunan okullarının seçilmesi gibi gelişmeler bu endişeyi beslemektedir. Ancak toplumda değişenin İslam dini değil, dindarlık biçimleri olduğu görülmektedir. Geleneksel değerleri Avrupa değerleriyle harmanlayan gençlerin, 'siyasal İslam dindarlığı', 'entelektüel-manevi dindarlık' ve 'sektörel-Euro İslam dindarlık' olmak üzere üç farklı dindarlık tarzı sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum, Batı Trakya Müslüman bireylerinin dini kimliklerini modern koşullarda yeniden inşa ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, yurt dışında Müslüman gençleri hakkında yapılan araştırmalarda⁶ da

[6] Yurt dışında yapılan ve konusu gençliğin dini, tutum ve davranışları olan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar şu şekilde sıralanabilir: İsmail Güllü, *Almanya'daki 3 Kuşak Türk Gençlerin Dini Tutum ve Davranışları – Köln Örneği-*, (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2003; Blerim Ciroka, *İngiltere'de Yaşayan Arnavut Gençlerin Dini Kimlikleri, İnanışları,*

alkol, kız erkek arkadaşlığı, helal- haram hassasiyeti, hakim kültürden etkilenme, asimilisasyon, tesettür vb. gençlerin merak ettiği, sorun yaşadığı konular yerine belli bilgilerin aktarımı üzerinde durulan din eğitimi sebebiyle benzer problemlerin yaşandığı görülmektedir.

Araştırmamız nitelikli bir din eğitimi ihtiyacını gözler önüne sermektedir. Batı Trakya Müslüman Türk gençliğinin, seküler bir çoğunluk toplumu içinde bir azınlık olarak ve farklı inanç mensuplarıyla bir arada yaşama gerçeği, geleneksel modellerin ötesinde, bağlama duyarlı ve yenilikçi bir din eğitimi anlayışını zorunlu kılmaktadır.

Yönelişleri, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006; Zaur Abdulkerimov, *Azerbaycan'ın Kuzey Bölgesinde Yaşayan Gençlerin Dini Hayatında İnanç Problemleri (Sheki/Şeki Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007; Feim Gashi, "Kosova bölgesindeki Arnavut, Boşnak ve Türk gençlerinin dini yönelimleri", (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008; Midjit Osmani, "Makedonya'da yaşayan gençlerde dini şüphelerin kaynakları ve etkileri (Kalkandelen örneği)", (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2014; Cengiz Kanık, *Almanya Doğumlu Türkiye Gençliğinde Dini Tutum ve Davranışlar*, (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2016; Guliya Khadykhan, "Kazakistan'da üniversite gençlerinin dine yönelimi L. N. Gumilyev Ulusal Avrasya Üniversitesi örneği", (Yüksek lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2016; Kübra Elçi, "Çokkültürlü seküler toplumda Türk genç yetişkin kadınların dini sosyalleşmeleri (Amsterdam örneği)", (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2016; Fejzula Sadiki, *Makedonya'daki Üniversite Gençliğinin Dini İnanç, Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma (Kalkandelen Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2017; Turdugul Onkenbaeva, *Kırgızistan Üniversite Gençliğinde Din ve Sekülerleşme Oş Devlet Üniversitesi ve Kırgız Milli Üniversitesi Örnekleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2018; Ay-Peri Erkinbekova, "Üniversite öğrencilerinin dine bakışı (Bişkek örneği)", (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2019.

KAYNAKÇA

- Abdulkirimov, Zaur. *Azerbaycan'ın Kuzey Bölgesinde Yaşayan Gençlerin Dini Hayatında İnanç Problemleri (Sheki/Şeki Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- Ciroka, Blerim. *İngiltere'de Yaşayan Arnavut Gençlerin Dini Kimlikleri, İnanışları, Yönelişleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006.
- Elçi, Kübra. *Çokkültürlü seküler toplumda Türk genç yetişkin kadınların dini sosyalleşmeleri (Amsterdam örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2016.
- Erkinbekova, Ay-Peri. "Üniversite öğrencilerinin dine bakışı (Bişkek örneği)", (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2019.
- Gashi, Feim. *Kosova bölgesindeki Arnavut, Boşnak ve Türk gençlerinin dini yönelimleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Güllü, İsmail. *Almanya'daki 3 Kuşak Türk Gençlerin Dini Tutum ve Davranışları – Köln Örneği-*, (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2003.
- İder, Saadet. "Milli Kimlik İnşasında Din Eğitiminin Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 23/2 (2023) 617-634.
- Khadylkhan, Guliyev. *Kazakistan'da üniversite gençlerinin dine yönelimi L. N. Gumilyev Ulusal Avrasya Üniversitesi örneği*, (Yüksek lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2016.
- Kanık, Cengiz. *Almanya Doğumlu Türkiye Gençliğinde Dini Tutum ve Davranışlar*, (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2016.
- Koç, Ahmet ve Azizoglou, Sezin. "Yunanistan Batı Trakya Azınlık Eğitim Kurumları ve İlkokullarda Okutulan Din Derslerinde Değerler Eğitimi", *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitim III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi*, Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2018.
- Onkenbaeva, Turdugul. *Kırgızistan Üniversite Gençliğinde Din ve Sekülerleşme Oş Devlet Üniversitesi ve Kırgız Milli Üniversitesi Örnekleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2018.
- Osmani, Midjit. *Makedonya'da yaşayan gençlerde dini şüphelerin kaynakları ve etkileri (Kalkandelen örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2014.
- Sadiki, Fejzula. *Makedonya'daki Üniversite Gençliğinin Dini İnanç, Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma (Kalkandelen Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2017.
- Sönmez, Veysel – Alacapınar, Füsun G., *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.
- https://www.batitrakya.org/dosya/yayinlar/Bati-Trakya-Turkleri-Egitim-Tarihi.pdf?utm_source=c-hatgpt.com

BİR EĞİTİM İDEALİ OLARAK İNSAN-I KÂMİL: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÜZERİNE BİR ANALİZ

Mehmet BAL

Necmettin Erbakan Üniversitesi
mehmetbal2@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, İslam düşüncesinde yer alan “insan-ı kâmil” idealinin gerektirdiği temel özellikler ile güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı’nın hedefleri arasındaki uyumu incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretim Programının kazanımlarının insan-ı kâmil anlayışının gerektirdiği özelliklerle örtüşüp örtüşmediği ya da ne derecede örtüştüğü araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni benimsenmiştir. Veriler, literatür taraması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı’nın doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş; bu kapsamda insan-ı kâmil anlayışının gerektirdiği vasıflar; **Kendini Bilme**, **Marifetullah** (Allah’ı tanıma), **Bilgi ve Hikmet**, **Ahlak** (kalbin tezkiyesi ve tasfiyesi) ve **İbadet** (riyazet ve mücadele) olmak üzere beş ana tema altında kavramsallaştırılmıştır. Araştırma bulguları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı’nın öğrenme çıktılarının insan-ı kâmil temalarıyla önemli ölçüde uyumlu olduğunu göstermiştir. Programın tamamı incelendiğinde, en çok vurgulanan temanın %31 ile **Bilgi ve Hikmet** olduğu, bunu %22 ile **Marifetullah** ve %21 ile **Ahlak** temalarının takip ettiği görülmüştür. Bu durum, programın bilişsel ve manevi boyutları birleştirmeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, **İbadet** temasının %18, Kendini **Bilme** temasının ise %9 gibi daha düşük oranlarda kalması dikkat çekicidir. Elde edilen verilere göre, öğretim programı, insan-ı kâmil idealine ulaşmada önemli bir zemin sunmaktadır. Ancak “Kendini Bilme” boyutunun ve ibadetlerin sadece formel değil manevi ve dönüştürücü yönlerinin daha fazla vurgulanmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda programa nefis muhasebesi gibi öz değerlendirme pratiklerinin eklenmesi, ibadetlerin manevi ve ahlaki boyutlarının zenginleştirilmesi, 7. sınıf müfredatının insan-ı kâmil temaları açısından güçlendirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir. Bu sayede programın, öğrencilerin bütüncül gelişimine daha etkin bir şekilde katkı sunarak insan-ı kâmil yetiştirme hedefine daha güçlü bir şekilde hizmet edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Fıtrat, İnsan-ı Kâmil, Kendini Gerçekleştirme, Marifetullah.

ABSTRACT

This study aims to examine the alignment between the fundamental characteristics promoted by the ideal of the “perfect human being” in Islamic thought and the objectives of the updated Religious Culture and Moral Knowledge Course (Grades 4-8) Curriculum. The focus of the study is on whether, and to what extent, the curriculum’s objectives align with the characteristics required by the understanding of the perfect human being. The research adopted a qualitative research method and a case study design. Data were collected through a literature review and a document review of the Turkish Century Education Model Religious Culture and Moral Knowledge Course (Grades 4-8) Curriculum. The collected data were analyzed using content analysis; within this scope, the characteristics required by the understanding of the perfect human being were conceptualized under five main themes: Self-Knowledge, Marifetullah (knowledge of God), Knowledge and Wisdom, Morality (purification and purification of the heart), and Worship (asceticism and struggle). Research findings indicate that the learning outcomes of the Religious Culture and Moral Knowledge Course (Grades 4-8) Curriculum are significantly aligned with the themes of the perfect human being. An examination of the entire curriculum reveals that the most emphasized theme is Knowledge and Wisdom (31%), followed by Marifetullah (22%) and Morality (21%). This demonstrates that the curriculum aims to integrate cognitive and spiritual dimensions. However, it is noteworthy that the theme of Worship (Ibadah) (18%) and Self-Knowledge (9%) remain relatively low. According to the data obtained, the curriculum provides an important foundation for achieving the ideal of the perfect human being. However, the dimension of “Knowing Yourself” and the spiritual and transformative aspects of worship, not just their formal aspects, need to be emphasized more. In this regard, it is recommended that self-assessment practices such as self-accounting be incorporated into the program, that the spiritual and moral dimensions of worship be enriched, that the 7th-grade curriculum be strengthened in terms of the themes of the perfect human being, and that in-service training be organized for teachers. It is believed that this will enable the program to contribute more effectively to the holistic development of students and further serve the goal of raising perfect human beings.

Keywords: Religious Education, Nature, Perfect Human Being, Self-Realization, Knowledge of Allah.

GİRİŞ

İnsan-ı kâmil, farklı kültür ve düşünce geleneklerinde “insanın en iyi hâli”ni konu edinen normatif bir çerçeve olarak, imanın, aklın ve ahlakın birlikte olgunlaşmasını amaçlayan bir ideali ifade eder. Bu ideal, salt bilgi birikimini değil; akıl, kalp ve eylemin tutarlı bir bütünlük içinde gelişmesini, erdemlerin içselleştirilmesini ve insani değerlerin gündelik hayatta somutlaşmasını gerektirmektedir. Maddi ve manevi olgunlaşma pratik bilgelik ve ahlaki yetkinlikle birleştğinde, kişi kendisiyle ve çevresiyle daha uyumlu bir varoluş sergiler.

Bu süreçte din eğitimi ile insan-ı kâmil anlayışı birbirini tamamlamaktadır. Din eğitimi, ilkeler ve deneyimsel pratikler yoluyla bireyin içsel potansiyelini açığa çıkaran dönüştürücü bir pedagojik zemin oluşturur. İnsan-ı kâmil ideali ise “kendini bil”

çağrısıyla refleksif öz-farkındalığı, süreklilik gösteren öz-disiplini ve değer temelli yönelimi destekler. Böylece birey, kendini daha iyi tanır, toplumsal sorumluluklarını kavrar ve etik ilkelere dayalı kararlarında tutarlılık kazanır. Bu tutarlılık hem kişisel gelişimi hem de başkalarının iyiliğini içine alan bir etkileşim alanı oluşturmaktadır.

Din eğitimi, bireyi toplumun manevi ve ahlaki mirasıyla buluşturarak ortak anlam dünyalarını ortaya çıkarır. İnsan-ı kâmil anlayışı ise bireysel yetkinliği aşarak ilişkisel etiği ve ortak iyiye duyarlılığı güçlendirir. Kişi, yalnızca kendi çıkarını değil, sosyal ve ekolojik bağlamla uyumu da gözetir. Maneviyat ve etik odaklı bir formasyon; öz-farkındalığı, öz-düzenlemeyi ve insana derin saygıyı besler. Böylece içsel huzur psiko-ruhsal bir denge olarak inşa edilir; empati ise süreklilik kazanan bir kapasite hâline gelir.

Sonuçta, din eğitimi ile insan-ı kâmil idealinin uyumlu birlikteliği, duygusal, düşünsel ve davranışsal boyutlarda eşgüdümlü bir gelişimi destekler. Bu süreç, sorumlu, bilinçli ve erdem temelli bir yurttaşlık etiği üretirken; bireysel yetkinliğin kamusal iyilikle buluştuğu daha barışçıl bir toplumsal yapının oluşmasına da katkı sağlar. Kişi, kendi potansiyelini gerçekleştirirken, ortak yaşamın niteliğini yükselten bir etik özne olarak ortaya çıkar.

Araştırmanın Problemi

Öğretim programlarının, kültürel ve felsefi değerleri öğrencilere kazandırmadaki etkinliği, eğitim bilimleri alanında süregelen bir tartışmadır. Özellikle, kişilik gelişimi ve ahlaki değerlerin öğretiminin öncelikli olduğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde bu durum daha da belirgindir. Bu kapsamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın insan-ı kâmil anlayışının gerektirdiği nitelikler ile ne derecede uyumlu olduğu sorusu, bu çalışmanın merkezinde yer almakta ve bu probleme ışık tutmayı hedeflemektedir. Çalışmada, bu problem çerçevesinde öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları eleştirel bir bakış açısıyla incelenecek ve sonuçlar akademik ve uygulamalı çıkarımlar için tartışılacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüz insanı teknolojik gelişmelerin ve sosyal dönüşümlerin getirdiği olumlu ve olumsuz birçok etkiyle karşı karşıyadır. O bir taraftan geleneksel değerlerin sağladığı emniyet ve huzur iklimini ararken bir taraftan da yeni değerlerin getirdiği başta belirsizlik olmak üzere, sosyal izolasyon, tüketim çılgınlığı ve bağımlılık sorunları, sosyal normların değişimi, ahlaki ve etik değerlerin erozyonu, gerçeklik algısının değişimi, mental sağlık sorunları, bilgi kirliliği gibi pek çok sorunla baş etmek zorundadır.

Geçmişten gelen değerler, kültürümüzün ve toplumumuzun temel yapı taşlarıdır. Bu değerleri günümüzle birleştirmek hem köklerimize bağlı kalmamızı sağlar hem de bireysel ve toplumsal anlam üretim kapasitemizi geliştirir. Geçmişin değerleri deneyimlerin, bilgeliğin ve geçmiş kuşakların birikimlerinin bir yansımasıdır. Bu değerler sorunlarla başa çıkma, ahlaki yargılar, dayanışma ve insan ilişkileri gibi temel konularda rehberlik edebilir. Geleneksel bilgelik ve tecrübe, günümüzün karmaşık sorunlarını anlamamıza ve çözmemize yardımcı olabilir.

İslam tasavvuf literatürü içinde geliştirilen ideal bilge insan tipolojisi olarak insan-ı kâmil anlayışı da günümüz modern insanının sorunlarının çözümünde ona destek sağlayabilir. Bu açıdan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın öğrenme çıktılarının insan-ı kâmil anlayışıyla uyumluluğunun araştırılması, hem insan-ı kâmil anlayışının güncellenip geliştirilmesi hem de din eğitiminin niteliğinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

İnsan ve İnsan-ı Kâmil

İnsan

İnsan çok yönlü ve çok boyutlu bir varlık olduğu için tam anlamıyla tanımlanması oldukça zordur. Düşünürler bu nedenle insanı farklı açılardan ele almışlar ve birbirinden farklı anlayışlar ortaya koymuşlardır. Platon insanın gerçek varlığını bedenin ötesinde görürken (Paksüt, 1982, s. 452), Descartes zihinsel özün bedensel varlıktan ayrı olduğunu savunmuş ve “düşünüyorum, öyleyse varım” önermesiyle bilinç ve varoluş arasında bağlantı kurmuştur (Descartes, 2017, ss. 37-39). Sartre insanın varoluşunun özgürlük ve sorumluluk anlamında anlamlar yaratma süreci olduğunu belirtirken (Sartre, 2011, s. 610), Kant aklın sınırlılıkları içinde ahlaki eylem için evrensel ilkelerin önemini vurgulamıştır (Cassirer, 1996, ss. 246, 247).

Görüldüğü gibi birkaç örneğini verdiğimiz bu felsefi anlayışlar insanı doğası, bilinci, özgürlüğü, ahlaki sorumluluğu ve varoluşsal durumu bakımından ele alarak anlamaya çalışmış, insanı tam anlamıyla çepeçevre kuşatan, eksiksiz açıklayan bir yaklaşım ya da tanım geliştirememiştir. Her biri insanı farklı açılardan değerlendirmiş ve insanın varoluşsal soru(n)larına farklı cevaplar getirmiştir.

İnsan-ı Kâmil

İslam dini söz konusu olduğunda insanla ilgilenen bilim dalı tasavvuf olmuştur. Tasavvuf literatürüne insan-ı kâmil kavramını Muhyiddin İbn Arabi kazandırmıştır (Mutahhari, 1999, s. 26; Sinanoğlu, 2009, s. 94). İnsan-ı kâmil düşüncesi ontolojik, epistemolojik ve ahlaki boyutlarıyla tarihi süreç içerisinde gerçekleştirilen derin fikri gayretlerin ve ruhi deneyimlerin neticesinde ortaya çıkmıştır.

İbn Arabi'ye göre, insanın bedeni ve ruhu birbirinden ayrılamaz bir bütündür. İnsanın varlık sahnesine çıkışı ruh ve cismin imtizacı ile mümkündür. Ruh ve cisim birbirlerinden ayrıldıklarında insan da varlık sahnesinden ayrılır. Ruh ve cismin imtizacı misal alemindeki modeline göre gerçekleşir (İbni Arabi, t.y., s. 279). İnsanın gerçek varoluşu, kozmik bir denge içinde beden ve ruhun birleşmesinden oluşur. Ruh, bedeni şekillendirir ve yönlendirir; beden ise ruhun dünyevi varlıkla etkileşimde bulunabileceği bir araç sağlar. İbn Arabi'nin perspektifinde, ruh ölümsüzdür ve ölümle bedenden ayrılırken, beden toprağa döner (İbn Arabi, 2009, s. 112).

İbn Arabi'nin düşüncesinde “mümkün” ve “vacip” varlık kavramları, varlık hiyerarşisindeki farklı seviyeleri ifade eder. Vacip varlık Allah'ın kendisidir; zorunlu, kaçınılmaz ve mecburi olan varlık seviyesidir (İbn Arabi, 2007a, s. 119). Mümkün varlıklar ise Allah'ın yarattığı, varlık ve yokluk potansiyeline sahip varlıklardır (İbn Arabi, 2007b, s. 92).

İbn Arabi'ye göre insan hem mümkün varlıktır hem de vacibü'l vücud olan Allah'ın yansımasıdır. İnsanın “mümkün” boyutu onun varlığının ve yokluğunun Allah'ın iradesine bağlı olması anlamına gelirken (İbn Arabi, 2008a, s. 358), insanın asıl değeri ve gerçek varoluşu vacibü'l vücud olan Allah'ın varlığının bir yansımasıdır. İnsanın ruhu, Allah'ın insana verdiği özel bir armağandır ve insanın ilahi boyutunu ifade eder (İbn Arabi, 2007c, s. 252).

İnsan-ı kâmil, olgunlaşmış veya kemale ulaşmış insan demektir. Mümkün ile vacip varlık seviyeleri arasındaki dengeyi, birlik ve bütünlüğü anlamayı gerektirir. Bu süreçte insan, mümkün ve vacip varlık seviyelerini birleştirerek, gerçek varoluşunu ve ilahi hakikatle olan bağına daha derin bir şekilde deneyimlemektedir (İbn Arabi, 2008a, s. 196).

Fıtrat - İnsan-ı Kâmil İlişkisi

Tasavvuf alimlerinin görüşlerine göre, insanın olgunlaşma isteği ve bütünlük arayışı, fıtratıyla uyumlu bir şekilde gelir. Fıtrat, insanın yaratılışında bulunan doğal eğilimler, içsel potansiyeller ve Allah'ın insanı yaratırken yerleştirdiği özellikler olarak kabul edilir (Esed, 2015, s. 988; Kur'an, 30/30). İnsan, kendini gerçekleştirme, manevi olgunluk ve Allah'a yaklaşma arzusuyla donatılmıştır.

Tam ve bütün olma güdüsü, psikolojide insanların içsel dengeyi ve bütünlüğü arama eğilimi olarak görülür. Abraham Maslow'un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi” teorisi, insanların temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendini gerçekleştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır (Maslow, 2001, s. 31). Carl Jung kişiliğin, bilinçli ve bilinçdışı unsurların birleşimiyle oluştuğunu ve bireyin içsel çatışmalarını çözerek bütünlüğe ulaşmasının önemli olduğunu belirtmiştir (Jung, 2009, s. 149).

Hem Tasavvuf alimlerine hem de modern dönem psikologlarına göre insanın olgunlaşma, yetkinleşme, kendini gerçekleştirme arayışı onun fıtratında olan bir özelliktir. İnsan böylece mümkün varlığını temsil eden bedenini ve vacibü'l vücuda bakan yönünü temsil eden ruhsal varlığını yetkinleştirmeye çalışmakta, bu iki yönünü tam ve bütün hale getirerek kemalin doruklarına çıkmaya gayret göstermektedir.

İnsan-ı Kâmil Olma Süreci

Kur'an insanın iç dünyasında onun yükselmesini sağlayacak kabiliyetlerin yanı sıra alçalmasını sağlayacak güçlerin de mevcut olduğunu bildirmektedir: “Ona (insana) kötü ve iyi olma yeteneklerini yerleştirene yemin olsun (Esed, 2015, s. 1449; Kur'an, 91/8)”. Nesefi insanın tabiatını nebati, hayvani, nefsanî ve insani ruh mertebeleriyle ele almış, ilk üç mertebenin diğer varlıklarda da bulunduğunu, insanı kemale ulaştıran mertebenin insani ruh mertebesi olduğunu söylemiştir (Nesefi, 1976, s. 18,19).

İnsanın olgunlaşması, kemale ermesi kendisini süfli arzulara ve ihtiyaçlara mahkûm eden mümkün varlığının bir boyutu olan bedenini aşmasıyla mümkündür. Ruh bedeni bir vasıta kılarak olgunluğa erişmeye çalışmakta cüz'i ve külli hakikatleri algılamaktadır (Düzen, 2000, ss. 129-130). İnsan kendisini daima yükseltme ve yüceltme arayışıyla tamamlamaya, bütünlemeye çalışmaktadır.

Nesefi insanın korku ve kaygıları da dahil her türlü bağlarından arınmasını hürriyet olarak görürken, bunun insanın olgunluk basamağının en geniş, en olgun mertebesi olduğunu ifade etmiştir (Düzen, 2000, ss. 178, 187-189). Dolayısıyla insan statik korumacı korkularından sıyrıldıkça, özgürleştikçe kemale ulaşmaktadır.

İnsanı Kâmil'in Kazanması Gereken Vasıflar

İnsan-ı kâmil olma yolculuğu, belirli temel vasıfların kazanılmasını gerektirir. Bu vasıflar birbirini tamamlayan ve destekleyen bir bütünlük oluşturur. İslam tasavvuf geleneğinde bu vasıflar beş temel tema altında ele alınmaktadır.

İnsan-ı kâmil olma yolculuğunun ilk ve en temel adımı, insanın kendini tanımasıdır. "Kendini bilen rabbini bilir" ilkesi, bu vasfın önemini vurgular. İmam Maturidi'ye göre kişinin rabbini bilmesinin ön koşulu kendini bilmesidir (el-Mâtürîdî, 2002, s. 130).

Kendini tanıyan insan, yaratılış serüvenini düşünerek kendi yapısını ve acizliğini idrak eder; bu sayede ancak kendi nefsinin aşan, sonsuz kudret sahibi bir varlığın (Allah) mevcudiyetini kavrar. Nesefi'ye göre gerçek anlamda insanın üstünlüğü metafizik hakikate yönelmesinde, Allah'ı aramasındadır. İnsan kendini tanıdıkça ilahi alemden haberdar olur (Düzen, 2000, ss. 163-167). Bu öz-farkındalık, diğer tüm vasıfların gelişimi için zemin hazırlar.

Kendini bilen insan, rabbini bilme yolculuğuna başlar. İbn Arabi hakikatleri dörde ayırarak Allah bilgisinin sınırlarını çizer. Allah'ın zatına ilişkin hakikatler bilinemezken, marifetullah Allah'ın isimlerinin ve sıfatlarının bilgisinden ibarettir (İbn Arabi, 2007a, s. 262).

Allah varlığa kendini isim ve sıfatları aracılığıyla gösterir ve insan-ı kâmil bu isim ve fiillerin kendisinde tecelli ettiği yetkin bir varlıktır. İnsan-ı kâmil, kendi varlığından hareketle ulaştığı marifetullah sayesinde, cüz'i ve külli hakikatlerin kendisinde toplandığı bir varlık haline gelir (Düzen, 2000, ss. 129-130). Bu bilgi, salt teorik bir bilgi değil, yaşanan ve deneyimlenen bir marifettir.

Marifetullah, insanı bilgi ve hikmete ulaştırır. Külli hakikatleri algılayan insan-ı kâmil, Allah'ın gör dediği yerden evreni, olayları ve olguları görüp değerlendirebilen insandır. Hikmetle bakar, hikmetle davranır; gerçeklik algısı sağlıklıdır (İbn Arabi, 2008b, s. 128).

Nesefi'ye göre hakikatin aslına ulaşmak doğru idrak, içsel arınma ve tecrübe gerektirmektedir. Hakikat yolcusu için iki yol vardır: doğru idrak sahibi olmak için okumak ve öğrenmek, deruni tezkiye için nefsin terbiye edilmesi. İnsan-ı kâmil, kemal yolculuğunun sonsuz olduğunun farkında olan, kendi aczini idrak ederek rabbiyle bütünleşme yolunda ilim ve hikmet arayışında olan insandır (Düzen, 2000, ss. 65-66). Bu sürekli arayış, onu durağanlıktan ve kendini beğenmişlikten korur.

Bilgi ve hikmet, ancak ahlaki olgunlukla tamamlanır. Tezkiye, kalbin bedeni saadetlerden temizlenmesi ve harici meşguliyetlerden arındırılmasıdır. Tasfiye ise kalbi marifet ve hikmetlerle, ahiret ahvaline ilişkin yakini bilgilerle süslemek demektir.

Kalbin temizliğinin nasıl yapılacağını bilgisi peygamberlerdedir (Esed, 2015, s. 1328; Kur'an, 62/2). "Allah'ı ve Ahiret Günü'nü bekleyen ve O'nu her daim anan kimseler için Allah'ın elçisi güzel bir örnek teşkil eder" (Esed, 2015, s. 1016; Kur'an, 33/21) ayeti, Hz. Muhammed'in ahlakının örnek alınması gerektiğini vurgular. İnsan-ı kâmil, peygamberin ahlakını kendinde somutlaştırmaya çalışan, sürekli nefis muhasebesinde bulunan insandır.

Ahlaki olgunluk, ibadet ve mücahede ile pekiştirilir ve derinleştirilir. Bir hadis-i kutsîde Allah'ın "Kulum bana kendisine farz kıldığım şeylerden daha sevimli bir şeyle yaklaşamaz. Kulum bana nafilelerle yaklaşmaya devam eder, neticede ben onu severim. Onu sevdiğimde onun işiten kulağı, gören gözü, tutan eli ve yürüyen ayağı olurum" (Buhârî, 1413, s. 190; Rikak 38, C.VII) buyurması, ibadetin dönüştürücü gücünü ortaya koyar.

İnsan-ı kâmil, ibadetleriyle Allah'ın isim ve sıfatlarının tecelligâhı olmak için gayret gösterendir. Kalp bir ayna gibidir; ne kadar temiz ve parlaksa ilahi nurları o kadar çok yansıtır. İnsanın kalbini ahlaken kötü huylardan korumasıyla birlikte ibadetlerle tahkim ederek onu daima Allah ile birlikte tutması, kemale ulaşması açısından şarttır.

Sonuç olarak, bu beş vasıf birbirini tamamlayan bir bütünlük oluşturur: Kendini bilme, marifetullahı götürür; marifetullah bilgi ve hikmeti açığa çıkarır; bilgi ve hikmet ahlaki olgunluğu besler; ahlak ise ibadet ve mücahede ile kemale ulaşır. İnsan-ı kâmil, bu beş vasfı dengeli bir şekilde geliştirerek ruh ve beden bütünlüğünü sağlayan, Allah'ın isim ve sıfatlarını kendinde yansıtan yetkin insandır.

Din Eğitiminde Hedef: İnsan-ı Kâmil

İnsana neşe veren, onu ilahi hakikatlere ulaştıran insani ruhtur. İnsanın cismani varlığını vasıta kılarak onu yükselten ve yücelten, bedenın süfli arzu ve isteklerine set çeken, insan varlığını salt bir cisim olmaktan çıkaran işte vacibü'l vücudun kendisinde tecelli ettiği bu ruhtur. Bu ruh insana yüce yaratıcısı tarafından üflenmiştir. Öyleyse insanın bedeninin istek ve arzularına teslim olarak içindeki bu ruhu öldürmemesi tam aksine onu daima diri tutması, kalbini ilahi hakikatlere açarak, kirden pastan, gûnahtan, fücürdan her türlü şeytani pislikten arındırması gerekir. İşte genelde din eğitimi, özelde tasavvuf eğitimi insanın ahlakını, karakterini dönüştürmek suretiyle onu insan-ı kâmil mertebesine çıkarmayı hedeflemektedir. Günümüz modern eğitim kurumlarının ve anlayışlarının bu ideal ile ne derecede örtüştüğü merak konusudur.

Bu bağlamda çalışmamızda 2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı ile tasavvuf ilminde geliştirilen insan-ı kâmil anlayışı arasındaki münasebete baktığımızda, incelenen durumların birbiriyle örtüşen, benzeşen, uygunluk bakımından birbirine yaklaşan yönleri olduğu gibi ayrışan farklı yönlerinin de bulunduğu görülmektedir.

2024 yılında yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nda, bir önceki programda olduğu gibi, benzer temalar yer almasına karşın temaların içeriğinde yer alan ünitelerin sınıf düzeylerine göre konumlandırılmasında ve konuların başlıklandırılmasında yenilikler göze çarpmaktadır. Ayrıca yeni programda kazanımların yerini öğrenme çıktıları ve bu çıktılara ait süreç bileşenleri almıştır.

Bu kapsamda öğretim programında yer alan ünite ve konuların her biri için öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri tespit edilmiştir. İnsan-ı kâmil anlayışı bağlamında yaptığımız çalışmalarda insan-ı kâmilin kazanması gereken özelliklerin kendini bilme, marifetullah, hikmet, ahlak ve ibadet temalarında toplandığı görülmüştür.

Kendini bilme temasında insan-ı kâmilin kazanması gereken başlıca özellikler olarak, insanın kendi acziyetini idrak etmesinin yanında kendinde bulunan potansiyeli de fark etmesini, içinde ilahi bir nefes taşıdığının bilincinde olmasını, beden ve ruh bütünlüğü bakımından bedenin süfli ve ruhun ulvi istekleri arasındaki dengeyi korumasını, ruhunda ilahi isim ve sıfatları yansıtarak bedeni sevk ve idare etmek suretiyle varlığını kemale taşımasını sayabiliriz.

Marifetullah temasına geldiğimizde ise insanın Allah'ı, zatı itibarıyla değil bilakis isim ve sıfatları bakımından tanınması, O'nun mümkün varlıkların varlık sebebi olduğunu bilmesi ve vacibu'l vücud yani varlığının kendinden bir varlık olduğunu idrak etmesi, küçük alem denilen insan da dahil olmak üzere yarattığı tüm varlıkların, bütün alemin Allah'ın isim ve sıfatlarının birer yansıması olduğunu, dolayısıyla bütün varlığın varlık kaynağının bir olduğunu (Vahdet-i vücud) idrak etmesi insanı kemâle taşıyacak özellikler olarak belirlenmiştir.

Hikmet temasında insanın kendi varlığının cüz'i hakikatinden hareketle Allah'ın isim ve sıfatlarının yansıdığı külli hakikatleri kavraması; varlığı, olayları ve olguları Allah'ın gör dediği yerden görmesi ve değerlendirmesi; doğal gerçekliği insan eliyle oluşturulan gerçeklikten ayırarak hakikati nefsinin korku ve beklentileriyle değiştirip dönüştürmeden olduğu gibi idrak etmesi; eşyanın hakikatine ve hikmetine hâkim olması insanı kemâl noktasına taşıyacak özellikler olarak belirlenmiştir.

Ahlak temasında Nefsini tezkiye, kalbini tasfiye etmek suretiyle Allah'ın isim ve sıfatlarının kendisinde tezahür ettiği mazhariyete sahip olması, Allah'ın ahlakıyla ahlaklanması; kendini bilme, marifetullah ve hikmetten yani ontolojik ve epistemolojik potansiyelinden aldığı güçle varlığın/eşyanın hakikatine uygun davranışlarda bulunması, bu bağlamda insan-ı kâmil olan Resulullah'ın yüce ahlakını kendinde cem etmesi insanın kemâle ulaşmasında aranan özellikler olmaktadır.

İnsan-ı kâmil Allah'ın isim ve sıfatlarının yansıdığı aynadır. Ayna ne kadar temiz ve parlak olursa ilahi nurları o kadar çok yansıtacaktır. Dolayısıyla insanın nefsini tezkiye, kalbini tasfiye etmesi sürekli Allah'ı hatırlaması, bir an bile olsa onu unutmaması anlamına gelmektedir. İbadet böylece sürekli Allah'ın hoşnutluğunu arama, kulun Rabbiyle bir ve bütün olma çabasıdır. İnsan-ı kâmilin farz ibadetlerini aksatmamasının yanında nafile ibadetlerle de kalbini tahkim etmesi, Allah ile arasındaki sözleşmeye riayet etmesi onun kemal yolculuğunda kazanması gereken özellikler olmaktadır.

İnsan-ı kâmilin elde etmesi gereken bu özellikler ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları arasındaki münasebet bulgular ve yorumlar başlığı altında ele alınmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıların insan-ı kâmil anlayışıyla uyumluluğunu derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi araştırmacının dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek, katılımcılarla görüşerek doğal ortamdan, tecrübe edilen alandan verileri topladığı, daha sonra elde ettiği "verileri tümevarımsal bir şekilde organize ederek örüntü, kategori ve temaları aşağıdan yukarı doğru" oluşturduğu, araştırma desenini süreç içinde şekillendirdiği, kendi konumunu açık bir şekilde belirterek sonunda büyük bir resme, konuyla ilgili faktörlerin etkileşiminin bütüncül bir açıklamasına ulaştığı bir yöntemdir (Creswell, 2013, ss. 45-47).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra ruhsal ve manevi gelişimlerine de odaklanarak, insan-ı kâmil idealine ne ölçüde hizmet edebileceğini ele alan bu çalışmada mevcut bir durum anlamaya ve yorumlanmaya çalışıldığından durum çalışması deseni kullanılmıştır. "Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır." (Creswell, 2013, s. 97).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Doküman incelemede hangi dokümanların kullanılacağı araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 188). Bu çalışmada veriler 23.05.2024 tarih ve 20 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'ndan (MEB, 2024) ve de insan-ı kâmil anlayışı kapsamında ortaya çıkan literatür incelemesinden elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veriler 23.05.2024 tarih ve 20 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'ndan (MEB, 2024) ve de insan-ı kâmil anlayışı kapsamında ortaya çıkan literatür incelemesinden elde edilmiştir. Literatür incelemesinde yerli ve yabancı literatürden faydalanılmıştır. Bu kapsamda yerli ve yabancı veri tabanlarından anahtar kelimeler yardımıyla ara-malar gerçekleştirilmiş, ulaşılan literatür incelenerek insan-ı kâmil anlayışına ilişkin temalar tespit edilmiştir.

Veri Analizi

İçerik analizi elde edilen veriler arasında ilişkilere ve kavramlara ulaşmayı amaçlar. Birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek oluşturulan temalar ve kavramlar

çerçevesinde analizler yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 227). Bu çalışmada da insan-ı kâmil anlayışı kapsamında ortaya çıkan literatür analiz edilerek insan-ı kâmilin taşınması gereken özellikler tematik olarak belirlenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın kazanımları Maxqda uygulamasında ilişkili olduğu tema ile kodlanarak analiz edilmiştir.

Araştırmada insan-ı kâmilin kazanması gereken özelliklere ilişkin temaların belirlenmesinde konu merkezli bir yaklaşım tercih edilirken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı kazanımlarının hangi tema ile ilişkili olduğunu saptamak için hem konu hem de beceri temelli bir anlayış geliştirilmiştir. Araştırmacıların farklı yaklaşımları farklı tema ve kazanım eşleştirmelerini mümkün kılabilir. Nitel araştırmalarda araştırmacıların olayları algılama ve yorumlama biçimlerinin farklı olabileceği kabul edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 259). Bu araştırmada konu merkezli ve beceri temelli yaklaşıldığında aynı tema ve kazanım eşleştirmelerinin tekrarlanabileceği düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen öğretim programlarından biri de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı olmuştur. Söz konusu programda bu durum, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ortaya konulan vizyona uygun olarak hazırlanmıştır." şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2024, s. 5).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın giriş kısmı mahiyetindeki bölümlerde öğretim programının felsefesi, temel yaklaşımı, vizyonu, özel amaçları, uygulanmasına ilişkin esaslar ile programlar arası bileşenler içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme uygulamaları ve farklılaştırma çerçevesinde ele alınmaktadır.

Bu bölümlerde getirilen açıklamalardan ileri sürülen argümanlardan anlaşılacağı üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı, insanın anlam arayışını merkeze alarak kendini gerçekleştirme sürecine vurgu yapmaktadır. Program, bireyin öz farkındalığını geliştirmeyi, potansiyelini keşfetmesine ve kendini tanımasına destek olmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü kavrayan, milli, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimini destekleyen program, öğrencilere güvenli ve tutarlı temeller sunan bir öğrenme ortamı sağlama hedefindedir. Ayrıca, din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü koruyacak yaklaşımlar benimsemekte ve buna uygun rehberlik ilkeleri içermektedir (MEB, 2024, ss. 4-5).

Öğrencilerin anlam arayışını destekleyen program, onların akıl ve kalp yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir yapı sunmaktadır. Bu yapı sayesinde öğrenciler yalnızca bilgi ve beceri kazanmakla kalmayıp bunları içselleştirerek günlük yaşamlarına yansıtabilmektedirler. Programın beceri temelli yaklaşımı, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine (kendini tanıma, öz düzenleme, uyum sağlama) vurgu yaparak öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri hayatlarına entegre etmelerine olanak tanımaktadır. Anlamlı öğrenme modeli, öğrencilerin bilgiyle derinlemesine bağ kurarak kendi hayatlarında anlam bulmalarını sağlamaktadır (MEB, 2024, ss. 5-6). Ancak, programın modern eği-

tim paradigmalarının etkisiyle daha çok bilişsel ve davranışsal hedeflere yoğunlaştığı, manevi boyutun bu bağlamda nispeten geri planda kaldığı gözlenmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı, din ve inançların öğretiminde “dinden öğrenme” ve “din hakkında öğrenme” yaklaşımlarını esas alarak, öğrencilerin dinî ve ahlâkî değerleri çok yönlü bir bakış açısıyla anlamalarını hedeflemektedir. Program, öğrencilerin kendi dinlerindeki yorum farklılıklarını ve diğer dinlerin inanç sistemlerini nesnel bir biçimde tanıyabilmelerini amaçlamakta; bu süreçte analitik düşünme ve eleştirel yaklaşım geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Öğrencilerin dinî, ahlâkî kavramları anlama ve yorumlama becerilerini kazanarak, kendi manevi ve ahlâkî gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan program, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal değerlerle uyumlu bir şekilde etik sorumluluklar geliştirmelerini sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2024, s. 6).

Beceri temelli yapısı ve disiplinler arası yaklaşımı sayesinde, öğretim programı, din ve inançların tarihsel, kültürel ve toplumsal bağlamlarını anlamada öğrencilerin hem din bilimlerinden hem de sosyal ve beşerî bilimlerden elde edilen bilgi birikiminden yararlanmasını sağlamaktadır. Program, İslam dinini ve diğer dinleri betimleyici bir yaklaşımla ele alırken, İslam düşüncesindeki yorumları bilimsel metotlarla işlemekte, dinlerin farklı boyutlarını nesnel bir perspektifle sunmaktadır. Böylece öğrencilerin hem kendi inançlarını hem de diğer dinleri derinlemesine kavrayarak, küresel ve yerel düzeyde dinî ve ahlâkî değerlerin toplum üzerindeki etkilerini anlamaları sağlanmaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı, insanın varoluşsal ihtiyaçlarına odaklanarak bu ihtiyaçların karşılanmasında toplumsal ve geleneksel dini kurumların rolüne vurgu yapmaktadır. Programın bütüncül yaklaşımı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin dengeli şekilde gelişmesini hedeflemekte; millî, manevi ve ahlaki değerlerin içselleştirilmesiyle bu değerlerin davranışa dönüşmesini teşvik etmektedir. Beceri temelli yapısı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme amacıyla program, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazanmasını ve hakikati çok boyutlu kavramalarını desteklemektedir.

Programın bu bölümlerinde verilen açıklamalar ve argümanlar insan-ı kâmil perspektifinden değerlendirildiğinde programın temel felsefesinin, insan-ı kâmil anlayışıyla örtüştüğü söylenebilir. Zira her iki yaklaşım da bireyin bütüncül gelişimine odaklanır ve onun akıl ve kalp yönlerini bir arada ele alır. İnsan-ı kâmil düşüncesinde olduğu gibi, bu program da “kendini bilen Rabbini bilir” ilkesi doğrultusunda bireylerin hakikati aramaları, ahlaki olgunluğa erişmeleri ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını hedeflemektedir. İnsan-ı kâmil anlayışında yer alan ruh ve beden bütünlüğü ile akıl ve kalp dengesi ilkeleri, programın hedefleriyle uyum içindedir. Ayrıca, insanın özgür iradesiyle kemale ulaşması fikri, programın bireyin potansiyelini özgürce gerçekleştirmesini destekleyen yapısıyla paralellik göstermektedir.

İnsan-ı kâmil kavramı, bireyin kendini tanıması ve Yaratıcı'yı bilmesi üzerine kurulu olup, bu süreçte ilim, hikmet, nefis terbiyesi ve içsel arınmaya büyük önem verir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın anlam arayışına yönelik desteği ve sosyal-duygusal becerilere vurgu yapması insan-ı kâmil perspektifiyle genel bir uyum içinde olsa da manevi gelişimin boyutlarına daha fazla yer verilmesi

programı zenginleştirebilir. Programın bu yönleri daha kapsamlı biçimde ele alması, geleneksel hikmeti modern eğitimle birleştirerek öğrencilerin varoluşsal sorularına daha güçlü yanıtlar sunabilir ve insan-ı kâmil yetiştirme hedefini daha iyi karşılayabilir.

İnsan-ı kâmil anlayışı, bireyin kendini tanıma ve Rabbini bilme sürecine ruh ve beden bütünlüğü perspektifinden yaklaşır. Bu bağlamda, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden olan kendini tanıma, duygusal düzenleme ve uyum sağlama, insan-ı kâmilin tezkiye ve tasfiye süreciyle uyumludur. Tezkiye, bireyin kalbini dünyevi zevklerden arındırma sürecini ifade ederken; tasfiye, kalbin ilim ve hikmetle donatılmasını amaçlar. Programın, öğrencileri çağın gereksinimlerine uygun manevi değerlere sahip bireyler olarak yetiştirme hedefi, insan-ı kâmilin cüz'i ve külli hakikatleri kavrama özelliğiyle de örtüşmektedir.

2024 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı, 2018 yılında uygulamaya konulan programdan içerik çerçevesi açısından, konu ve kazanım bakımından farklılaşarak daha da sadeleşmiştir. Buna karşın yeni perspektifler ve bütüncül yaklaşımlarla insana çok boyutlu ve zengin bir yaklaşım göze çarpmaktadır. Bu yaklaşımlar kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı öğrenme çıktılarının insan-ı kâmil temaları açısından sınıf seviyelerine göre dağılımı incelenerek yorumlanmıştır.

Bilgi ve Hikmet Teması: Tüm sınıf seviyelerinde en yüksek orana sahiptir. 4. sınıfta %20, 5. sınıfta %35, 6. sınıfta %37, 7. sınıfta %42 ve 8. sınıfta %32 oranlarıyla öne çıkmaktadır. Özellikle 7. sınıfta zirve yapan bu tema, İslam Düşüncesinde Yorumlar, Peygamber Kıssaları, Kur'an-ı Kerim ve Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı gibi ünitelerde yoğunlaşmaktadır. Bu durum, programın epistemolojik ve hikmet odaklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ahlak Teması: 4. sınıfta %28 ile en yüksek seviyedeysen, sınıf düzeyi yükseldikçe göreceli olarak azalmaktadır (5. sınıf %6, 6. sınıf %22, 7. sınıf %16, 8. sınıf %26). Bu dağılım, küçük yaş gruplarında ahlaki değerlerin temel oluşturma işlevine, üst sınıflarda ise bilgi ve hikmet temelli bir yaklaşıma öncelik verildiğini düşündürmektedir. Ahlaki Değerlerimiz, Haklar ve Sorumluluklar ile Ahlaki Davranışlar üniteleri bu temayı desteklemektedir.

Marifetullah Teması: 4. sınıfta %24, 5. sınıfta %32, 6. sınıfta %11, 7. sınıfta %21 ve 8. sınıfta %18 oranlarıyla dalgalı bir seyir izlemektedir. Allah İnancı, Melek ve Ahiret İnancı üniteleri bu temanın merkezinde yer almaktadır. Özellikle 5. sınıf düzeyinde Allah'ın varlığı, birliği ve isimlerine dair bilgilerin yoğunlaştığı görülmektedir.

İbadet Teması: Sınıflar arası %9 ile %24 arasında değişmektedir (4. sınıf %22, 5. sınıf %24, 6. sınıf %19, 7. sınıf %11, 8. sınıf %9). Alt sınıflarda Namaz, Ramazan ve Oruç üniteleriyle daha fazla vurgulanırken, üst sınıflarda bu oran belirgin şekilde düşmektedir. Bu durum, ibadetlerin pratik yönlerinin erken yaşlarda kazandırılması, üst sınıflarda ise teorik ve felsefi boyutlara ağırlık verilmesi yaklaşımıyla açıklanabilir.

Kendini Bilme Teması: Tüm sınıf seviyelerinde en düşük orana sahiptir (%3-15 arası). 4. sınıfta %7, 5. sınıfta %3, 6. sınıfta %11, 7. sınıfta %11 ve 8. sınıfta %15 oranlarıyla kademeli bir artış göstermektedir. Ancak bu tema genellikle dolaylı olarak

ele alınmakta, öz-farkındalık ve iç gözlem gibi konulara doğrudan odaklanılmamaktadır. Bu durum, kendini bilme gibi soyut kavramların alt sınıflarda işlenmesindeki zorluğu yansıtmaktadır.

Temalar Arası Örtüşme İlişkileri:

Sınıflar arası örtüşme analizlerinde Marifetullah teması en yüksek örtüşme sayısına (36) sahip olup, Bilgi ve Hikmet (17), Ahlak (3), İbadet (15) ve Kendini Bilme (1) temalarıyla anlamlı ilişkiler göstermektedir. Bu durum, Allah'ı bilme yolculuğunun diğer tüm insan-ı kâmil özelliklerinin gelişimini tetikleyen merkezi bir unsur olduğunu göstermektedir.

Bilgi ve Hikmet teması 33 örtüşme ile ikinci sırada yer alırken, Ahlak teması 27 örtüşme ile tüm temalarla bütünleyici bir rol oynamaktadır. İbadet teması 26 örtüşme gösterirken, Kendini Bilme teması 14 örtüşme ile en az doğrudan bağlantıya sahiptir ancak diğer temaların temelini oluşturmaktadır.

Bu sonuçlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin insan-ı kâmil modelini çok boyutlu bir yaklaşımla ele aldığını ve farklı temalar arasındaki etkileşimi yansıttığını göstermektedir. Marifetullah'ın merkezi rolü, ahlakın bütünleyici etkisi, bilgi ve hikmetin önemi ve ibadetin destekleyici işlevi, insan-ı kâmil olma yolculuğunun temel dinamiklerini oluşturmaktadır. Kendini Bilme temasının dolaylı olarak ele alınması ise, bu unsurun diğer temalarla bütünleşik bir şekilde ele alındığı ve öğrencilerin kendi iç dünyalarını keşfetmelerine imkân tanındığı şeklinde yorumlanabilir.

Bütün bu unsurlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin farklı temalar ve öğrenme çıktıları aracılığıyla insan-ı kâmil idealini belli ölçüde yansıttığını düşündürmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın insan-ı kâmil anlayışıyla uyumluluğunu beş temel tema (Kendini Bilme, Marifetullah, Bilgi ve Hikmet, Ahlak, İbadet) çerçevesinde incelemiştir. Bulgular, programın Bilgi ve Hikmet (%31) ile Marifetullah (%22) temalarına ağırlık verdiğini, Ahlak (%21) ve İbadet (%18) temalarını da önemli ölçüde ele aldığını göstermektedir. Ancak Kendini Bilme (%9) teması en düşük oranda kalmıştır.

Programın Bilgi ve Hikmet odaklı yapısı, öğrencilerin bilişsel ve manevi gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Özellikle 7. ve 8. sınıflarda Kader İnancı, Kur'an ve İnsan gibi üniteler, öğrencilerin varoluşsal sorgulamalar yapmasına ve Allah'ın evrendeki yerini anlamalarına yönelik kazanımlar içermektedir. Bu durum, insan-ı kâmil anlayışının özünde yer alan "Hakikat" arayışını desteklemektedir.

Marifetullah temasının %22 oranla ikinci sırada yer alması, Allah'ı bilme ve anlama yolculuğunun programda önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Temalar arası örtüşme analizlerinde Marifetullah'ın en yüksek örtüşme sayısına (36) sahip olması, bu kavramın diğer tüm insan-ı kâmil özelliklerinin gelişimini tetikleyen merkezi bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak iki kritik nokta dikkat çekmektedir:

1. Kendini Bilme Temasının Yetersizliği: Kendini Bilme, insan-ı kâmil olma yolunda kritik öneme sahiptir. Bireyin kendi potansiyelini, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesi, nefsin tanıması ve terbiye etmesi, ancak kendini bilmekle mümkündür. Programda bu temaya yönelik kazanımların sayıca az olması, öğrencilerin öz-farkındalık ve iç gözlem becerilerini geliştirmelerine yeterli desteği sağlamamaktadır. Nefs muhasebesi, öz değerlendirme gibi pratiklerin programa dahil edilmemesi önemli bir eksikliklerdir.

2. İbadet Temasının Sınırlı İşlenmesi: İbadetler, sadece ritüeller olarak değil, bireyin manevi gelişimini destekleyen, Allah ile bağına güçlendiren ve ahlaki değerleri pekiştiren pratikler olarak ele alınmalıdır. Programda ibadetlerin formel yönlerine odaklanması ve manevi boyutlarının yeterince vurgulanmaması, öğrencilerin ibadetleri anlamlı bir şekilde yaşamaları konusunda eksiklikler yaratmaktadır.

Özellikle 7. sınıf müfredatının insan-ı kâmil temalarıyla örtüşmesinin diğer sınıflara göre oldukça düşük olması (sadece 4 örtüşme) dikkat çekicidir. Ergenlik döneminin kimlik arayışının yoğunlaştığı bir dönem olduğu düşünüldüğünde, bu sınıf seviyesinde insan-ı kâmil idealinin daha fazla vurgulanması gerekmektedir.

SONUÇ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, bilgi ve hikmet aktarımına odaklanmakta, Allah'ı bilme ve ahlaki gelişim konularına da yer vermektedir. Ancak Kendini Bilme ve İbadet temaları niceliksel ve niteliksel olarak geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Program, insan-ı kâmil idealine ulaşma potansiyeline sahip olmakla birlikte, bu idealin bütüncül bir şekilde ele alınması için iyileştirmelere ihtiyaç vardır.

Öneriler

1. Kendini Bilme Temasının Güçlendirilmesi:

Her sınıf seviyesinde öz-farkındalık, nefis muhasebesi ve öz değerlendirme becerilerini geliştirici kazanımlar ve etkinlikler eklenmelidir.

Güçlü ve zayıf yönlerin analizi, değerler eğitimi gibi konulara daha fazla yer verilmelidir.

Öğrencilerin günlük yaşamlarından örneklerle öz-farkındalık becerilerini geliştirici uygulamalı çalışmalar tasarlanmalıdır.

2. İbadet Temasının Derinleştirilmesi:

İbadetlerin manevi ve ahlaki boyutları vurgulanmalı, insanın iç dünyasına etkisi, Allah ile bağı güçlendirme işlevi ele alınmalıdır.

Öğrencilerin ibadetleri anlamlı bir şekilde yaşamaları için yaşantısal öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.

3. 7. Sınıf Müfredatının Yeniden Yapılandırılması:



İnsan-ı kâmil özellikleri daha belirgin şekilde peygamber kıssaları, tarihi şahsiyetler ve güncel örneklerle desteklenmelidir

4. Disiplinler arası Yaklaşım:

İnsan-ı kâmil kavramı, edebiyat, tarih, sosyal bilgiler gibi diğer derslerle ilişkilendirilerek bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Bu önerilerin hayata geçirilmesiyle, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın insan-ı kâmil yetiştirme hedefine daha etkin hizmet edeceği ve öğrencilerin ahlaki, manevi ve zihinsel gelişimlerine daha kapsamlı katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Buhârî, M. b. İ. (1413). *Sahîhu'l-Buhârî, Mevsûatü's-Sitte, el-Kütübü's-Sitte ve Şurûhuhâ* (Vol. 1-I-VIII c). Dâru Sahnûn-Çağrı Yayınları.
- Cassirer, E. (1996). *Kant'ın Yaşamı ve Öğretisi* (Özlem Doğan, Çev.). İnkılap Kitapevi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir, Çev.; 3. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Descartes, R. (2017). *Meditasyonlar metafizik üzerine düşünceler* (Çiğdem Dürüşken, Çev.). Alfa Yayınları.
- Düzen, İ. (2000). *Aziz Nesefî'ye Göre Allah, Kainat, İnsan*. Furkan Yayınları.
- el-Mâtürîdî, E. M. (2002). *Kitâbü't Tevhîd* (B. Topaloğlu, Çev.). İsam Yayınları.
- Esed, M. (2015). *Kur'an Mesajı Meal-Tefsir* (Cahit Koytak & Ahmet Ertürk, Çev.; 9. Baskı). İşaret Yayınları.
- İbn Arabî. (2007a). *Fütuhatı Mekkiyye* (Ekrem Demirli, Çev.; C. 1). Litera Yayıncılık.
- İbn Arabî. (2007b). *Fütuhatı Mekkiyye* (Ekrem Demirli, Çev.; C. 2). Litera Yayıncılık.
- İbn Arabî. (2007c). *Fütuhatı Mekkiyye* (Ekrem Demirli, Çev.; C. 5). Litera Yayıncılık.
- İbn Arabî. (2008a). *Fütuhatı Mekkiyye* (Ekrem Demirli, Çev.; C. 10). Litera Yayıncılık.
- İbn Arabî. (2008b). *Fütuhatı Mekkiyye* (Ekrem Demirli, Çev.; C. 9). Litera Yayıncılık.
- İbn Arabî. (2009). *Fütuhatı Mekkiyye* (Ekrem Demirli, Çev.; C. 11). Litera Yayıncılık.
- İbni Arabî. (t.y.). *El-Fütühatü'l Mekkiyye: C. III*. Daru Sadır.
- Jung, C. G. (2009). *İnsan ve Sembolleri* (4. Baskı). Okuyan Us Yayıncılık.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi* (Okhan Gündüz, Çev.). Kuraldışı.
- MEB. (2024). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı*. MEB.
- Mutahhari, M. (1999). *İnsan-ı kâmil* (İsmail Bendiderya, Çev.). Kevser Yayınları.
- Nesefî, A. (1976). *İnsanın Aslı ve Ruhların Yıldızlarla İlişkisi (Maksad-ı Aksa ve Vahdet-i Vücut)*. Esmâ Yayınları.
- Paksüt, F. (1982). *Platon ve Platon sonrası*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://kutuphane.tbmm.gov.tr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=189026>
- Sartre, J.-P. (2011). *Varlık ve hiçlik* (Turhan Uğaz & Gaye Cankaya Eksen, Çev.; 4. Basım). İthaki Yayınları.
- Sinanoğlu, A. (2009). İslam Düşüncesinde "İnsan-ı Kâmil" Anlayışı ve Allah İle İlişkilendirilmesinin Teolojik Değeri. *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 93-114. <https://doi.org/10.18317/kader.89366>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

BİR KÜLTÜREL SERMAYE ALANI OLARAK AİLEDE DİNİ SOSYALLEŞMENİN OKUL TEMELLİ DİN EĞİTİMİNE YANSIMALARI: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME

Esra AY

Milli Eğitim Bakanlığı

ay.esra@gmail.com

ÖZET

Din eğitimi, bireyin yaşamı boyunca dini bilgi, tutum ve pratikleri içselleştirme sürecini kapsayan çok boyutlu bir alandır. Bu çalışma, ailede edinilen dini sosyalleşmenin okul temelli din eğitimine yansımalarını Pierre Bourdieu'nun habitus ve kültürel sermaye kavramları çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin dini pratiklerle etkileşime girdiği ilk sosyal çevre olan aile, dini aktarımın hem içeriğini hem de biçimini belirlemektedir. Aile ortamında kazanılan değer ve davranışlar çocukların resmi din eğitimi dersleri ile kurduğu ilişkiyi şekillendirmekte, bu ilişki kimi zaman bütünleşme kimi zaman ise çatışma biçimlerinde tezahür edebilmektedir. Dini sosyalleşmenin niteliğine bağlı olarak öğrencilerde görünen yaklaşma-kaçınma halleri ders müfredatı, derse yönelik motivasyon ve öğretmenlik uygulamaları konularında farklı tutumların sergilenmesine yol açmaktadır. Bu noktada, zorunlu din derslerinin pedagojik yaklaşımı, farklı habituslara sahip öğrencilerin sınıf ortamındaki etkileşiminin öğrenme sürecine dahil edilme imkanını yansıtmaktadır.

Çalışma, öncelikle Bourdieu'nun habitus ve kültürel sermaye kavramlarının eğitim alanında kullanımını inceleyecektir. Ardından, dini sosyalleşme araçlarından biri olan ailenin dini aktarımdaki önemi açıklanacak ve farklı sosyalleşme biçimlerinin veli ve öğrencilerin okul temelli din eğitimi deneyimlerine etkisi sınıflandırılacaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemini kullanmış; dini sosyalleşme üzerine yazılmış literatürün yanı sıra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni tanıtan metin ve raporlar ile Temel Eğitim Din Öğretimi Programı'nı incelenmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde incelenen programlar, temel eğitim düzeyinde uygulaması başlatılmış olan 5. ve 6. Sınıf programlarıdır. Çalışmanın önemi, program geliştirmede dini aktarım kanalları arasındaki ilişkilerin kritik rolüne değinmesi ve Maarif Modeli'nin okul dışı ile okul arasındaki dinamik ilişkiye verdiği cevapları değerlendirmesidir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin esneklik ve bireysel farklılıklara saygı ilkelerini içeren farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının aile kanalından gelen dini ve kültürel sermayeleri dengeleyici ve bütünleştirici potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir. Son bölümde program içeriğinin etkili kullanımını sağlamaya ve uygulama

esnasında yaşanacak zorlukları gidermeye yönelik görüş ve öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dini Sosyalleşme, Din Eğitimi, Kültürel Sermaye, Çoğulculuk, Maarif Modeli

REFLECTIONS OF RELIGIOUS SOCIALIZATION IN THE FAMILY AS A FIELD OF CULTURAL CAPITAL ON SCHOOL-BASED RELIGIOUS EDUCATION: A THEORETICAL ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF THE TÜRKİYE CENTURY EDUCATION MODEL

ABSTRACT

Religious education is a multidimensional field encompassing the process of internalizing religious knowledge, attitudes, and practices throughout an individual's life. This study aims to evaluate the impact of religious socialization acquired in the family on school-based religious education within the framework of Pierre Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital.

The study will first examine the application of Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital in the field of education. Then, the importance of the family, as a mediator of religious socialization, in religious transmission will be explained, and the impact of different forms of socialization on parents' and students' school-based religious education experiences will be categorized. The research employed document analysis, a qualitative research method, examining the literature on religious socialization, as well as texts and reports introducing the Turkish Century Maarif Model and the Basic Education Religious Education Program. Within the limitations of this study, the programs examined were 5th and 6th grade programs that have been implemented at the basic education level. The significance of this study lies in its emphasis on the critical role of the relationships between channels of religious transmission in program development and its evaluation of the Maarif Model's responses to the dynamic relationship between the school and the outside of school.

Keywords: Religious Socialization, Religious Education, Cultural Capital, Pluralism, Education Model

Sosyalleşme, Sosyalleşme Aracıları ve Dini Sosyalleşme

Bireyin gelişim süreci esnasında toplumsal yapı ile uyumlu hale gelmesi süreci sosyal bilimlerin temel konularından biridir. Çocuğun doğumundan itibaren aile ve yakın çevresi ile birlikte bir sosyo-kültürel ortamda bulunması durumu sosyalleşme olarak adlandırılır. O artık içinde yaşadığı toplumun değerlerini, normlarını, geleneklerini ve bunları somutlaştıran araçları ve onları kullanma tarzlarını öğrenmeye başlar.¹ Diğer taraftan kişinin bir birey haline gelmesi sosyalleşme süreci içerisinde bilincinde inşa edilen anlamlar sayesinde gerçekleşir. Kişi eylemlerinin toplumsal karşılıklarını gördükçe onları anlamlandırır ve kendisini konumlandırır.² Dolayısıyla bireyin kim-

[1] Çelebi, Nilgün, *Genç Sosyalleşme, Sosyal ve Kültürel Yapı*, 1. Milli Gençlik Kongresi, Konya, 1987, s. 103.

[2] Berger, Peter, Luckmann, Thomas, *Modernite, Çoğulculuk ve Anlam Krizi*, çev.: Mustafa Derviş Dereli, Albaraka Yay., İstanbul,

liğini kazanması ona kendisini tanıttacak bir sosyal çevre sahasında gerçekleşebilir.

Bir toplumun içerisinde yaşayan üyelerine belli normatif değerler sistemini dayatır. Bu kurallar kimi zaman yönlendirici kimi zaman ise sınırlandırıcıdır. Kişiler arasındaki ilişkiyi düzenleyen, meşru ve meşru olmayan yolları gösteren kuralları belirleyen mekanizma ise sosyal yapıdır. Bireye bu yapının kuralları öğretecek sosyalleşme araçları denilen kurumlar vardır.³ Aile ve eğitim genç nesillere kültür aktarımını sağlayan en önemli sosyalleştirici unsurlardır.

Dini sosyalleşme, Darren E. Sherkat'ın tanımıyla "... sosyal failerin bireylerin dini inançlarını ve anlayışlarını etkiledikleri interaktif süreçtir."⁴ Bireylerin yaşam seyirleri boyunca dinle olumlu ya da olumsuz anlamda etkileşime girmelerini sağlayan pek çok aracı vardır. Bunlardan en önemlileri aile, dini eğitimi hizmeti veren kurumlar, akran grupları, iş ve sosyal hayattaki arkadaşlar, kitaplar, geleneksel medya ve dijital kanallardır.⁵ Türkiye üzerinden düşündüğümüzde ailede başlayan din eğitimi süreci ilkokullardan itibaren zorunlu din dersiyle devlet kurumlarında devam etmekte, isteğe bağlı şekilde camilerde, resmi ya da özel Kuran kurslarında geliştirilmektedir. Ek olarak, kişinin yaşamı boyunca kurduğu ilişkiler, dahil olduğu organizasyonlar, okudukları ve izledikleri de dini sosyalleşmesinin araçları olarak düşünülebilir. Toparlayacak olursak dini sosyalleşme kişinin mensup olduğu kültürün dini inanç, norm ve pratiklerini toplumsal hayat serüveni içerisinde benimsemesidir. Dini hayat sosyalleşme sayesinde öğrenilir ve yaşanır.⁶

Bourdieu Kavramları: Habitus ve Kültürel Sermaye

Marx'ın sermaye kavramını genişleterek kültürel ve sosyal alanlarda da sermaye biçimlerini açıklayan Bourdieu'ya göre kişinin gelir durumu dışında yetiştiği sosyal çevre ve aile şartları da onun ilişki ağını etkilemektedir. O bu farklılıkların en belirgin gözlemlenebildiği yerlerden birinin okul kurumu olduğunu düşünmektedir. Buna göre alt sınıftan gelen bir öğrenci ile üst sınıfa mensup bir öğrencinin okul kurallarına uyumu, öğretmenleri ile iletişimi ve aile desteği görmesi birbirinden çok farklıdır.

Bourdieu toplumsal eylemin gerçekleştiği sahayı alan, bu pratikler üzerine geliştirdiği kuramı ise oyun metaforu ile açıklar. Her oyunda olduğu gibi toplumsal eylem alanında da önceden kabul edilmiş, sorgulanmayan kurallar vardır ki Bourdieu bunları doksa olarak adlandırır. Bireyler bu alanda galip gelebilmek için sahip oldukları avantajları kullanırlar ki bunlar sermaye olarak adlandırılır. Herkes kendi sermayesini en iyi şekilde kullanabilmek için stratejiler geliştirir ki zamanla bunlar belirli davranış kalıpları oluşturur. Bourdieu'ya göre insanların habitusları bu kalıplardan oluşur.⁷

Bourdieu habitusu "*bireylerin sosyalleştikleri süre içerisinde -çocuklukta ilköğretim yetişkinlikte ortaöğretim- az çok bilinçsiz bir şekilde içselleştirilmiş ve benimsenmiş olduğu*

2022, s. 29-30.

[3] Çelebi, a.g.m, s. 104-5.

[4] Sherkat, Darren E., "Dini Sosyalleşme: Etkinin Kaynakları ve Failin Etkileri", Din Sosyolojisi El Kitabı, ed.: Michele Dillon, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2014, s. 219.

[5] Ejder Okumuş, dinsel sosyalleşmeyi oluşturan etkenleri çok geniş bir perspektiften ele almıştır. Ona göre, aile, din/dinsel kurumlar, ekonomi, eğitim siyaset, hukuk, dil arkadaş grubu, dinsel grup ve hareket, organizasyonlar ve mezhepler, kitle iletişim araçları, meslek, sosyal grup, karizmatik şahsiyetler, doğal ve toplumsal felaketler, kişisel tecrübeler, kutsal mekanlar, kutsal zamanlar, müzik, cinsiyet dinsel sosyalleşme etkenleri arasında sayılabilir. Okumuş, Ejder, Din ve Sosyalleşme, Turkish Studies, volüme:9/11, Ankara, 2014, s.447-452.

[6] Okumuş, Ejder, Dini Sosyalleşme, Turkish Studies, vol.9/11, Ankara, 2014, S.433-444.

[7] Düşünsel bir antropoloji için cevaplar s.5-6.

idrak (dünyanın nasıl algılanacağına dair), değerlendirme (nasıl değerlendirileceğine dair) ve eylem (nasıl davranılacağına dair) şablonlarından meydana gelir.” şeklinde tarif eder.⁸ Habitus sayesinde toplumsal hayat öngörülebilir ve düzenlidir. Yapı bizi bir kukla gibi ne yapacağımız konusunda seçimsiz yönlendirmez, ancak davranışları biz aktörlerin içine yerleştiren bir içsel yapıdan söz etmek mümkündür.⁹ Başka bir deyişle yetiştiğimiz şartlar sayesinde toplumsal alanda eyleme geçerken belli stratejiler çerçevesinde düşünmeye ve davranmaya yatkınsınız. Bunlar içselleştirilmiştir, her seferinde üzerinde düşünülmez ve yeri ve zamanı geldiğinde öylece yapılır. Özetle, habitus gündelik hayattaki pratiklerimiz için bizi harekete geçiren yatkınlıklarımızın tamamına denir. Habitus yapısı gereği tarihseldir. Geçmiş zaman deneyimlerimiz aracılığıyla geleceği şekillendirdiğimiz şimdiki zaman pratiklerimizdir.¹⁰

Habitus’un bize bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde yönlendirdiği eğilimlerimizin gerçekleşmesi sermayemizin ne kadar olduğu ile bağlantılıdır. Sermaye, Bourdieu için Marx’ın tarif ettiği şekliyle burjuvanın hükmünün geçmesini sağlayan ekonomik güç olmanın ötesinde anlamlara sahiptir. O sermayeyi ekonomik, kültürel, sosyal ve simgesel olarak dörde ayırır. Her sermaye türü kendi faillerinin çatışma ve mücadele içinde olduğu bir “alan”a sahiptir. Alan kendine has yapısal içeriği ve öznel arası iletişim ve etkileşime sahiptir. Sanat, bilim, din, ekonomi ya da siyaset bu alanlara örnek olarak gösterilebilir.¹¹ Konumuz açısından ön plana çıkan kültürel sermaye ise yeri geldiğinde ekonomik sermayeye de dönüştürülebilen doğrudan itibaren aile ve okul kurumu aracılığıyla edinilmiş pratikler bütünüdür.¹² Bourdieu kültürel sermayeyi özellikle ekonomik eşitsizlikler dışında ortaya çıkan eşitsizlik biçimlerini anlatmak için kullanır ve örneklerini özellikle eğitim üzerinden verir. Orta sınıf mensubu ebeveynler işçi sınıflarına oranla çocuklarına sadece daha iyi maddi imkanlar sunmazlar aynı zamanda dilsel beceriler, öğrenme becerileri ve kültürel donanımlar da aktarırlar. Hatta College de France’da verdiği Genel Sosyoloji derslerinde öğrenci velilerinin okul sistemine karşı söz söyleme isteğinin (örneğin Okul Aile Birliği üyesi olma) eğitimle ilgili daha çok sermayeye sahip olanlarda (daha çok diploma sahibi olanların) görüldüğünü ekler.¹³ Bunlar okul sisteminde doğal biçimde herkese öğretiliyormuş gibi sunulmaya çalışılsa da alt sınıf mensubu çocukların kendilerini ifade etme, öğretmenlerle iletişim kurma becerilere diğerlerine oranla daha yabancı kaldıkları sosyal ortamlarda büyümüşlerdir. Bourdieu kültürel sermayenin üç biçimde yapılandığını düşünür. Bunlar çocukluktan itibaren öğrendiklerimizin yansıması olan dilsel becerilerimiz, estetik algımız ve yeteneklerimizden oluşan içselleştirilmiş kültürel sermaye; kitap, resim ya da enstrüman aleti gibi nesnelere dönüşmüş nesnelleşmiş kültürel sermaye ve akademik vasıflarımızın yansıması olan diplomalarla elde ettiğimiz kurumsallaşmış kültürel sermayedir.¹⁴ Özetle, eşitsizlik ekonomik alanda olduğu gibi kültürel alanda da süregelmektedir.

[8] Jourdain, Anne, Naulin, Sidonie, Pierre Bourdieu’nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları, çev. Öykü Elitez, İletişim Yay., İstanbul, 2016, s. 42.

[9] Bourdieu, Pierre, Wacquant Loic J. D., Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar, çev. Nazlı Ökten, İletişim Yay., İstanbul, 2003, s.27

[10] Kaplan, Merve, Mahmut Yardımcıoğlu, Alan, Habitus ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu, Habitus Toplum Bilim Dergisi, 2020/1, s.27

[11] Palabıyık, Adem, Pierre Bourdieu Sosyolojisinde Habitus, Sermaye ve Alan Üzerine, Habitus Toplum Bilim Dergisi, 2020/1, s.17.

[12] Kaplan, Yardımcıoğlu, a.g.m, s.30-31

[13] Bourdieu, Pierre, Genel Sosyoloji College de France Dersleri (1981-1983), çev. Zuhall Emirosmanoğlu, İletişim Yay., İstanbul, 2021, s.305.

[14] Saçmal Uzunoglu, Feyza, XII. Ve XIII. Yüzyıl Languedoc Bölgesindeki Katarlar ve Katolik Kilisesi Çatışmasına Bourdieu’cu bir Yaklaşım, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora tezi, İstanbul, 2022, s.33-35

Çalışmamız yukarıda bahsedilen Bourdieu kavramlarını kullanarak ailede dini sosyalleşmenin okul temelli dini sosyalleşmeye etkilerini açıklamaya çalışacaktır. Buna göre ailenin çocuğun doğumundan itibaren ona sunduğu dini eğilimler ve pratikler bütünü onun 'dini habitus'unu oluşturur. Çocuk bu 'habitus'un ona kazandırdığı bilgi, donanım ve kabiliyetlerini kültürel sermaye olarak taşır ve din eğitimi 'alanına' gelir. Aileden aktarılan dinsel yatkınlıklar miras alınmıştır. Ayrıca din dersinde konuşulan terminoloji ve kültürel etkilere hakimdir. (içselleştirilmiş kültürel sermaye) Dinsel alanda beğeni ve takdir görülecek konulara hakimdir. Kuran, hadis ya da kıssalar gibi dini bilgi ve literatürden haberdardır. (nesnelleştirilmiş kültürel sermaye) ve son olarak sıbyan mektebi, Kur'an kursu tecrübesi ya da sınavda yüksek not alma gibi başarılar elde etmiştir. (kurumsallaşmış kültürel sermaye)

Görüldüğü üzere, kültürel sermaye ve habitus farklılıkları öğrenmeye yansır. İleri dini sosyalleşme, bilgi tekrarına bağlı motivasyon kaybı, resmi din diliyle uyumama, öğretmeni yetersiz görme gibi sonuçlar üretebilirken yetersiz dini sosyalleşme öğrenmeye karşı direnç, kayıtsızlık, yüzeysel öğrenme (pratiğe yansıtamama) gibi negatif etkilere sebep olabilir. Dini sermayesi güçlü kişiler sınıfta avantajlı duruma geçebileceği gibi dersi önemseme, katılım düzeyinde gerileme yaşayabilir. Dini sermayesi yetersiz olanlar sınıf ortamındaki dil ve terminolojiye yabancı hissedip öğrenme motivasyonunu yitirebilir ya da yanlış yapma korkusu taşıyıp derse katılım göstermekten çekinebilir. Söz konusu farklılıkları kapsayan iyi yapılandırılmış bir din eğitimi programının görevi aile ve sosyal çevreden gelen bagajlara karşı öğrenme sürecini herkes için ideal hale getirmektir.

Ailenin Dini Sosyalleşmeye Etkisi

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ailenin hala en önemli dini sosyalleşme aracı olduğu sonucu çıkmaktadır. Bazılarını özetleyecek olursak;

- Aile içi ilişkilerin dindarlık üzerindeki etkilerini inceleyen erken dönem çalışmalarından birisi olan Newcomb ve Svehla'nın makalesinde kiliseye yönelik tutumlarda erkek çocuklarının babalardan, kız çocuklarının ise erkeklere göre iki ebeveyninden de daha çok etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, erkek çocuklarının kızlara oranla daha erken yaşlarda ebeveynlerinden etkilendikleri, her iki cinsiyetin ise yaşları ilerledikçe ebeveynlerinden daha az muhafazakar oldukları tespit edilmiştir. Buna göre ebeveyn- çocuk arasındaki yaş aralığı arttıkça aralarındaki farklılaşma artmaktadır.¹⁵

- Evanjelik anne babaların çocuklarındaki dini sosyalizasyonu inceleyen araştırmada, muhafazakar Protestan ailelerde hiyerarşiye, disipline önem veren otoriter bir düzen olmasına rağmen çocukların bu yetiştirilme tarzından dolayı dinden uzaklaştıklarına dair bir bulguya rastlanmadığı çünkü patriyarkal aile tipinin Protestanlar arasında yaygın olduğu söylenmektedir.¹⁶

- Sharkat, ebeveynleriyle sıkı bağlılığı olan çocuklarda ebeveynlerinin dinlerine de bağlılık geliştirdiklerini söylemektedir. Diğer taraftan ebeveyn ile çocuk arasında

[15] Newcomb, Theodore, Shevha, George, "Intra-Family Relationships in Attitude", American Sociological Association, vol.1, no.1/2, 1937, s.200.

[16] Bartkowski, John P., "Religious Socialization Among American Youth: How Faith Shapes Parents, Children and Adolescents" The Sage Handbook of the Sociology of Religion, ed. James A. Beckford, N.J. Demerath, Sage Publications, 2007, s.515.

görülen dinsel ayrışma ortak bağlar üretmeyi zorlayıcı bir etken olarak belirtilmiştir.¹⁷

- Bengston ve arkadaşları Families and Faith kitabında günümüzde nesiller arasında dini aktarımında aile etkisinin yaygın düşüncenin aksine azalmadığını, 1970-2005 yılları arasındaki uzun soluklu veri incelemelerinin sonucunda bu etkinin stabil kaldığını iddia etmektedirler. Diğer taraftan çocukların ebeveynlerinden aldıkları değer ve tutumları tarihsel bağlama göre adapte ettiklerini de belirtmişlerdir.¹⁸

- Sezai Korkmaz'ın Z kuşağının din anlayışı üzerine yaptığı çalışmasında anne-babasının dini görüşlerini benimseyen gençlerde ibadet, bireysel dindarlık ve mutluluk oranları yüksek çıkmıştır. Ek olarak anne-babası ile aynı dünya görüşüne sahip olanlarda ibadet etme oranı fazladır.¹⁹

- 8. Sınıf öğrencilerinin anne-baba dindarlığının çocuk üzerindeki etkisini araştıran çalışmada Sağlam, düzenli ibadet yapan çocukların annelerinin %64,3'ü, babalarının ise %33,3'ü ibadet yapmakta olduğunu söylemektedir. Buna göre annenin çocukların dini davranışları üzerindeki etkisi babaya kıyasla çok daha önemlidir.²⁰

- İlköğretim ve lise çağındaki çocukların dini inanç, bilgi, duygu, davranış boyutlarından dindarlık düzeylerinde aile etkisini inceleyen çalışmada aile dindarlığının çocukların dindarlıklarında en çok duygu ve davranış boyutunda belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır.²¹

- Karaman örneğinde din görevlilerinin dindarlık üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada çocukların %70,7'lik bir kısmının dini eğitim ve terbiyelerinde ailelerini temel kaynak göstermeleri sosyo-kültürel yapının dinsel sosyalleşme alanlarını etkilediği ve Karaman'ın geleneksel muhafazakar yapısını koruması ile açıklanmıştır.²²

- Çocukların dini eğitimi üzerine ailelerin görüşlerini inceleyen ve İstanbul'da 30 aile ile görüşmeler yaparak veri toplayan çalışmaya katılan anne-babaların %60'ı çocuklarının özellikle inanç ile ilgili sordukları cevaplamaya yetecek bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. %23'lük bir kesim ise kısmen yeterli olduğunu söylemiştir.²³

- Diyarbakır'da lise öğrencilerinin dini sosyalleşme etkenlerinden hangisini önemsediklerini inceleyen çalışmada gençlerin dini kimliğinin şekillenmesinde en etkili faktörün anne olduğu (%56,3) sonucuna ulaşılmıştır. Onu sırasıyla %13,7 ile baba, %8,7 ile dini kitaplar, %4,6 ile öğretmen ve arkadaşlar, %3,8 ile medreseler ve %2,7 ile dini cemaatler takip etmektedir.²⁴

[17] Sharkat, Darren E., "Dini Sosyalleşme: Etkinin Kaynakları ve Failin Etkileri", Din Sosyolojisi El Kitabı, ed.: Michele Dillon, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2014, s. 226.

[18] Bengston Vern L., Putney, Norella M., Harris, Susan, Families and Faith: How Religion is Passed Down Across Generations, Oxford University Press, 2013, s.185-186.

[19] Korkmaz, Sezai, İnternet Neslinin Dini: Kuşakların Özellikleri & Z Kuşağının Dindarlık, Mutluluk, Hoşgörü ve Psiko-Sosyal Davranışları Üzerine Nicel Bir Çalışma, Eski-Yeni Yayınları, Ankara, 2022, s.126-127.

[20] Sağlam, İsmail, "Anne-Baba Dindarlığının Çocuklar Üzerindeki Etkisi", Dindarlık Olgusu Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri, ed: Hayati Hökelekli, Bursa, 2006, s. 170.

[21] Atalay, Talip, "Aile Dindarlığının Genç Dindarlığına Etkisi Üzerine bir Araştırma", Dindarlık Olgusu Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri, ed: Hayati Hökelekli, Bursa, 2006, s. 170.

[22] Özdemir, Mustafa, "Şehir ve Medeniyetin İnşasında Din Görevlilerinin Etkisi/Karaman Örneği", IX. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu, ed.: Mustafa Sürün, İstanbul, 2018, s. 145-146.

[23] Özdemir, Ömer, "Ebeveynlere Göre Ailede Çocuğun Din Eğitimi", Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 47, 2019, s. 336.

[24] Çayır, Celal, "Sosyo-Psikolojik Açından Dini Sosyalleşme Üzerine Bir Araştırma", Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, cilt: 14, sayı:2, 2012, s. 111.

- Mahmut Zengin, 2013 yılında Sakarya il ve ilçe sınırlarındaki 4. sınıftan 12. sınıfa kadar okuyan 3219 öğrenci ile yaptığı geniş çaplı nicel araştırmasında anne-babasının dindar olduğunu ifade eden öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının yüksek, ebeveynleri dindar olmayan öğrencilerin ise düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.²⁵

Bu sonuçlardan hareketle nesiller arası aktarım kanallarından en etkilisinin aile olduğu, Türkiye’de yaşanan sosyal, ekonomik dönüşümlere ve modern kent unsurlarının genişlemesine rağmen ailenin önem ve değerini koruduğu ve dini müktesabatin en çok aileden geldiği sonuçlarına ulaşabiliriz. Ayrıca ebeveynle çocuk arasında yaşanan çatışmaların ebeveynlik stili ile bağlantılı olduğu görülmektedir.

Aile Deneyiminin Okuldaki Din Eğitimine Yansımaları

Ailede alınan dini sosyalleşme düzeyinin okulda verilen din eğitimine etkisini doğrudan inceleyen çalışmalara literatürde rastlanmamaktadır. Ancak geçmiş öğretim programları hakkında yapılmış velilerin okulda görülen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili görüşleri inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalar önceki eğitim müfredatlarına yönelik incelenmiş olsa da ailelerin zorunlu din eğitimi ve içeriği hakkındaki görüşleri hakkında önemli veriler sunmaktadır:

- Fatma Tamer’in ilköğretim düzeyinde çocuğu olan 10 devlet, 10’da özel okul velisinin okullarda gösterilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ile ilgili görüşlerini aldığı çalışmasında ailelerin bir kısmının çocuklarının yaşlarının henüz sorgulama ve eleştirel düşünme özelliklerine sahip olamayacak kadar küçük olduğu gerekçesi ile onlara sadece ahlak temelli bir eğitim verdikleri bazılarının ise doğru ve yanlış sevap-günah, helal-haram gibi dini terminolojiye ait kavramlarla öğrettikleri sonucuna varılmıştır.²⁶ Aynı çalışmada katılımcılara Din dersinin zorunlu olması üzerine düşünceleri sorulduğunda da görüşler buna karşı çıkanlar olduğu gibi içeriğinin daha evrensel bir ahlak eğitimi olması gerektiğine, dersten memnun olanlardan dersin içeriğinin toplumda farklı inançlara sahip insanlarına hitap etmediğine dair çeşitli görüşler sunulmuştur.²⁷ Tamer’in çalışmasında ailelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocuklarının sosyalleşmesine olan katkıları ile ilgili görüşleri ise büyük çocuklarının öğrendiklerini hayata geçirmelerinde yetersiz kaldığı, din eğitiminde ailenin etkisinin daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Derste verilen bilgilerin fazla soyut, toplumsal pratikte bir karşılığı olmayan (uygulamadan uzak), çocukların anlam dünyasında yer etmeyen bir karaktere sahiptir. Diğer taraftan öğretmenlerin ders esnasındaki tutum ve yaklaşımları çocukta dine karşı olumlu ya da olumsuz duyguları ortaya çıkarabilmektedir.²⁸

- Aytemür Aykaç’ın 2009 yılında Kadıköy’de okuyan 482 8. Sınıf öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmasında çocuklara ahlak ünitesinde yer alan konuların bilgi ve davranış boyutlarında hayatlarına etkisi ile ilgili sorular sorulmuş çocukların bilgi sorularına daha olumlu cevap verirken davranışa yönelik verdiği cevaplar daha düşük oranda çıkmıştır.²⁹ Buna göre öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri davranışa çevirmelerinin mümkün olmadığını söylemek mümkündür.

[25] Zengin, Mahmut, *Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Değerler Eğitimi Dergisi, cilt:11, no: 25, İstanbul, 2013, s.291.

[26] Tamer, Fatma, *Aile ve Din Eğitimi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2018, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, s. 46.

[27] A.g.t, s. 46-52.

[28] Tamer, s. 79-80.

[29] Aykaç Aytemür, Hatice, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri (6.,7.,8. Sınıflar) Ahlak Öğrenme Alanının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul, 2011, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, s.116.

- Mehmet Bahçekapılı, 2013 yılında ortaokul ve lise öğrencileri ve onların velilerinden oluşan toplam 131 kişilik örnekleme seçmeli din dersleri ile ilgili görüşlerini sorarak bir araştırma raporu hazırlamıştır. Bu çalışmaya göre, velilerin çocuklarının seçmeli din derslerini almalarını ya da almamalarını belirleyen en güçlü faktörün ailelerinin dini, siyasi ve ideolojik tercihleri olduğu sonucuna varılmıştır. Dersi seçmeyen veliler kendilerinin ve çocuklarının dini bilgisini yeterli görmesi, bu derslerin akademik başarı için bir anlam ifade etmemesi, dersin öğrenciye kolay ya da zor gelmesi, okulun fiziki yetersizliği ve dersi verecek öğretmen olmayışı gibi gerekçeler sunmuşlardır.³⁰ Dersi tercih eden velilerin ise amaç ve beklentileri çok çeşitlidir ve çocuğunun seçmesini istediği dersler de birbirinden farklıdır. Bazı veliler yaz Kur'an kursunda yeterli eğitimi almadığını düşünen çocuklarının okulda yetkin kişilerce eksikliklerini kapatabileceğini düşünmektedir, bazı veliler ise çocuklarının ergenlik dönemiyle beraber yaşadıkları ruh hali değişimlerine manevi bir destek sağlayacağını düşünmektedir.³¹ Hangi seçmeli dersin önemli olduğu ya da içeriğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorulara verilen cevaplar subjektif değerlendirmelerle farklılaşsa da çocuklarının ahlaki ve davranışsal anlamda daha doğru davranışları beklentisi tüm veliler de vardır. Özetle seçmeli dersler üzerinden görünen bu tablo velilerin diğer bir değişle ailelerin din dersine olan yaklaşımlarının da ihtiyaca binaen olduğunu düşündürmektedir.

- Bilgili'nin, 2002 yılında Adana'da 4. Ve 5. Sınıflarda okuyan 223 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma neticesinde ebeveynleri dine karşı ilgili öğrencilerin DKAB dersine de ilgi duydukları sonucuna varmıştır.³²

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı ve Din Eğitimi

1982 yılından itibaren zorunlu din dersi uygulamasına geçilen Türkiye'de din öğretimi programı zamanın ruhu ve dönemin ihtiyaçlarına göre çeşitli düzenlemelere tabi tutulmuştur. İlk zamanlar, öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin dini bilgiler edinmesi ve ahlaki davranışlar sergilemesi hedeflenen geleneksel bir din eğitimi anlayışı benimsenmişken 2000'li yıllardan itibaren öğrencinin özne olduğu, beceri temelli, eleştirel, yorumlanabilir ve gündelik hayata yansıtılabilen yapılandırmacı bir anlayışa geçilmiştir. 2010 ve 2018'de güncelenen din öğretimi programları bireyin çok boyutlu doğasına, sorgulama becerilerine ve değer gelişimine, sorumluluk bilincine daha çok vurgu yaparak öğrencinin zihinsel becerilerini önemseydiği gibi bireysel farkındalıklarını toplumsal hayatla uyumlu hale getirebilmesini sağlayan bir donanım kavuşmasını hedeflemiştir. Öte yandan, öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi, disiplinler arası uyum ve medya başta olmak üzere çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması programın güncel kalması için yapılan değişikliklerdendir.³³ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarını bu yenilikçi adımların son basamağı olduğunu söylemek mümkündür. 2018'de hazırlanan DKAB programı mezhepler üstü bir anlayışı yansıtırken Maarif Modeli'nin din öğretimini bilimsel bir perspektifle aldığı, din ve inanç öğretiminde disiplinler arası ve diğer dini görüşlere açık olgusal bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir.³⁴

[30] Bahçekapılı, Mehmet, Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri (İmkanlar, Fırsatlar, Aktörler Sorunlar ve Çözüm Önerileri), İlke İlim Kültür Eğitim Derneği, İstanbul, 2013, s.15.

[31] A.g.e, s.166-169.

[32] Bilgili, Fatih Menderes, **Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler**, Beyan Yay., İstanbul, 2005, s. 265.

[33] Gedik, Nuriye Arslan, 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi Açısından İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya, 2025, s. 19-20.

[34] Üzümcü, Muzaffer, Abanoz, Süleyman, Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni incelendiğinde eğitim sürecinin çok boyutluluğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna göre eğitim süreci öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem çerçevesi, Beceriler Çerçevesi bileşenlerinin bütünleştiği bir modelle çerçevelenmiştir. Her bir başlıkta hedeflenen değerler ve beceriler ayrıntılı biçimde açıklanmış ve bunları bütüncül ve sistematik hale getirecek yaklaşımlar sıralanmıştır. Öğretim programlarının temel yaklaşımına bakıldığında ise Türk eğitim sistemi ile ideolojiler üstü bir milli bilince sahip ve bu bilince katkı sağlayan ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi ve güzel işler yapmayı ideal edinmiş bilge nesiller yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu ilkelerle yetişen öğrencilerin eleştirel düşünceye sahip, sorgulayan, araştıran, sorumluluk ve ülkü sahibi, medeniyetini benimsemekle beraber onun kurucu ve geliştiricisi olması arzu edilmektedir.³⁵ Öngörülen beceriler bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarla güçlendirilerek sunulmaktadır. TYMM, öğrencilerin, inanç, kimlik ya da sosyo-ekonomik durumları nedeniyle dezavantajlı olmadığı bir öğrenme süreci tasarlar ve bu farklılıkları dikkate alarak olası dezavantajları giderici tedbirlerle herkes için adil bir eğitim sürecini tahkim eder.³⁶ Program esnek, güncellenebilir ve sade bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda milli manevi ve insani değerleri harekete geçirmeyi amaçlamaktadır.

Model incelendiğinde Öğrenme Çıktısı çerçevesinde içerik çerçevesi, kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, eğilimler ve alan becerileri yer almaktadır. Özellikle kavramsal beceriler içerisinde yer alan bütünleşik becerilerden gözlemlleme, karşılaştırma, sorgulama, yapılandırma, yorumlama, değerlendirme ve mantıksal sentezleme öğrencilere kendi dünyalarının dışında ve yabancı kalan bilgi ve deneyimlere karşı saygılı ve kapsayıcı olmalarını sağlayacak yetenek setini kazandırmaktadır. Bununla birlikte zihinsel, duygusal ve duyuşsal nitelikleri ile kişinin bilgisini, beceri ve tutumlarını düzenleyen zihinsel örüntüler olarak tarif edilen eğilimlerden sosyal eğilimler sosyal ortamda bireyin sergileyeceği becerilerdir. Bunlar arasında özellikle empati, sorumluluk ve güven özellikleri öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini arttırmaya yarayacaktır.

Programlar arası bileşenlere bakıldığında ise sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eylem-değer-erdem çerçevesi ve okur yazarlık becerileri gelmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğrencinin duygularını tanıma, tarif etme ve günlük hayatta karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme ve başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma kapasitesini kapsar. Bu becerilerin geliştirilmesi empati ve saygı tabanlı iletişim kurmayı destekleyecek duygusal hassasiyet ve farkındalığa imkan sağlar. Bunu tanımlarken kullanılan öğrenme ifadesi de bu becerilerin öğrenme yaşantıları yoluyla kazanıldığını anlatmaktadır.³⁷ Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenleri benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler olarak üçe ayrılmıştır. Bunlar arasından özellikle sosyal yaşam becerileri öğrenciye başkalarıyla etkili iletişim kurabilme, kendini düşüncelerini ifade edebilme, diğerlerinin düşüncesine saygı duya-bilme ve bir topluluğun parçası olabilme özellikleri kazandıracak öğrenme süreçleri bileşenleridir. Öğrencinin hayatını anlamlı kılacak ve toplumla uyumunu sağlayacak özellikler ise Erdem-Değer-Eylem modeli ile tarif edilmiştir. Modelde çatı değerler

Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi, s.12, Eylül 2024, s. 806.

[35] Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni, <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>, 2025. Erişim tarihi: 01/09/2025.

[36] <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>, erişim tarihi 01/09/2025.

[37] <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri>, erişim tarihi 01/09/2025.

olarak sunulan saygı, sorumluluk ve adalet yaşanılabilir bir çevrede huzurlu insan ile mutlu aile ve toplum temel şartı olarak sunulmuştur. Sistem okuryazarlığı ise ilgili alanla ilgili bilgi, terim ve kavramların farkında olma, bu bilgiler arasındaki bütüncül ilişkiyi kavrayabilme ve bu bilgilerden hareketle eyleme geçebilme olarak üç aşamalı bir öğrenme sürecidir. Ne var ki, bahsedilen 9 okuryazarlık becerisi arasında din ya da ahlak okuryazarlığının olmaması bütüncüllük vurgusu yapan, doğruyu ayırt edebilme ve çıkarımlarda bulunabilme gibi düşünsel beceriler ve empati, farklılıklara saygı duyma gibi sosyal- duygusal becerilerin hedeflendiği bir programda yer almaması eleştiri konusu olmaktadır.³⁸

Maarif Modeli Ortak metninde geçen öğrenme-öğretme yaşantıları şu bileşenlerden oluşmaktadır: a) Öğrencilerin ünite, tema ya da öğrenme alanı ile ilgili ihtiyaç duyacağı ön öğrenmeleri gösteren *temel kabuller*, b) Öğrencilerin hangi bilgilere ve/veya becerilere sahip olması gerektiğini ifade eden temel kabullerin yanı sıra öğrenme sürecindeki ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan *ön değerlendirme süreci*, c) Öğrencilerin mevcut bilgi ve becerileri ile edinecekleri bilgi ve beceriler arasında bağlantı oluşturma sürecini ifade eden *köprü kurma* d) Modelin temel öğrenme yaklaşımları ile uyumlu şekilde, öğrenci merkezli bir anlayış çerçevesinde yapılandırılan *öğrenme-öğretme uygulamaları*, e) Her öğrencinin yetenek, ilgi ve öğrenme profilini göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir eğitim ortamı sunan *farklılaştırma* uygulamaları bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlayan farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları bireyselleşmiş, ihtiyaca yönelik, esnek öğretim modelinin yansımalarıdır. Zenginleştirme akranlarına göre daha üst düzey potansiyele sahip öğrenciler için, destekleme ise öğrenme süreçlerinde sınıf ortalamasının gerisinde kalmış öğrenciler için öğretmenlere sunulan önerilerdir. Farklılaştırılmış öğretim ilkeleri şunlardır: a) esneklik b) bireysel farklılıklara saygı c) değişime açıklık d) bireysel ve grup beklentileri dengesi e) her öğrencinin kendi hızında ilerlemesi e) sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ve çeşitli değerlendirme yöntemleri. Milli Eğitim Bakanlığı, şu an her branş için geçerli olmasa da farklılaştırılmış eğitimin uygulanabilirliği için etkinlik kitapları da yayınlamıştır. Aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli açıkladığında programın anlaşılır olmasını sağlamak için program okur yazarlığı kılavuzları yayınlamıştır. Bu kılavuzlar, Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Erdem-Değer-Eylem çerçevesi, Sistem düşüncesi ve Okuryazarlık becerileri, Öğrenme Kanıtları I ve II (Ölçme ve Değerlendirme I-II) ve Farklılaştırma olmak üzere 6 modülden oluşmaktadır.³⁹ Farklılaştırma kılavuzu incelendiğinde programın sınıfı tek ve bütün olarak algılayan geleneksel algıyı eleştirdiği ve öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı esneklik ve uyarlanabilirlik ilkelerini gerçekleştirmelerine imkan tanıyan bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Buna göre bir öğretmen öğrencilerinin gereksinimlerine bireysel farklılıklara saygı, esnek gruplandırma ve sürekli değerlendirme ve uyarlama ilkelerini kullanarak yanıt vermelidir. Bununla birlikte, öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve profillerine göre içerik, süreç ve üründe değişiklikler yapması mümkün kılınmıştır.⁴⁰ Farklılaştırma stratejileri hem zenginleştirme hem de destekleme ihtiyacına göre sunulmuş ve temel branş derslerinden örnekler verilerek açıklanmıştır. Bu kaynaktan hareketle Maarif programının öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri, aile hikayeleri ve

[38] Semerci, Ayşegül, Sayın, Gülşen, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın Temel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi*, Darülfünun İlahiyat, 36 (2), İstanbul, 2025, s.402.

[39] <https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari>, erişim tarihi: 10/09/2025.

[40] <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-6.pdf>, erişim tarihi: 10/09/2025, s.5-7

sosyal çevre farklılıklarına saygı gösteren ve hitap eden bir anlayışa sahip olduğunu söylemek mümkündür.

2018’de hazırlanan DKAB programı mezhepler üstü bir anlayışı yansıtırken Maarif Modeli’nin din öğretimini bilimsel bir perspektifle aldığı, din ve inanç öğretiminde disiplinler arası ve diğer dini görüşlere açık olgusal bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir.⁴¹

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8. Sınıf Öğretim programı incelendiğinde ise programın;

- Kendini bilen yetkin ve erdemli bir insan olarak içinde yaşadığı toplumun milli, dini, kültürel ve ahlaki değerlerini bilmesi ve saygı duyması
- Üst düzey düşünme becerileri, analitik beceriler ve alan becerilerine sahip olarak temel dini kaynaklarını değerlendirme yeteneğine sahip olması
- Sadeleşmiş içerik çerçevesi ile tekrara düşmeden bununla birlikte öğrencinin ihtiyaç ve istekleri ile zenginleştirilebilen bilginin pratiğe yansıtıldığı beceri temelli yaklaşıma sahip olması

özelliklerine sahip olduğu ve bu hedeflerin sosyal gerçekler dikkate alınarak, kişiliği oluşturan farklı değişkenler ihmal edilmeyerek gerçekleştirileceğinin vurgulandığını görmek mümkündür.⁴² “Din ve ahlak öğretimi süreçlerinde insanı merkeze alan, beceri temelli, probleme dayalı, proje tabanlı ve anlamlı öğrenme modellerine dayanan bir öğretim programı tasarlanmıştır.

Maarif Modeli’nin farklı dini sosyalleşmeleri uyumlu hale getirebilme kapasitesini sağlayan en önemli vurgusu öğrencinin bireysel gerçekliklerinin kabul edilmesi ve onun çağrışım dünyasının öğrenme faaliyetinin içine katılmasıdır. *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı, bireyin inanç ve değer alanı ile dinî hayat tecrübelerini dikkate alan bir din ve ahlak öğretimini mümkün kılmaktadır. Bireyin tecrübelerini dikkate alan bir öğretim yaşantısı, bireyde anlamlı öğrenmeler oluşturur ve kişiliğin bütüncül gelişimine katkıda bulunur.”*⁴³

Öte yandan, Din Öğretimi programında yer alan özel amaçlardan “Çevresindeki dini yorum ve tecrübelerin farkında olmaları (10. Madde) ve Farklı dinleri, inançları ve dini yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları (11. Madde) öğretim sürecinde farklılıklara yer verilmesinin önemini açıkça belirtmiştir.⁴⁴ Yine aynı metinde geçen dersin uygulamasına ilişkin esaslarda geçen öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sınıfın durumuna göre tercihte bulunma (5. Madde), e-içeriklerle sunulan zenginleştirme ve destekleme uygulamaları (6. Madde), zümre öğretmenlerinin ortak kararıyla ünite işleyiş sıralama ve süresinin değişiklik gösterebilmesi (9. Madde), farklı din ve inançların olgusal bir dille ve kendi kaynakları esas alınarak aktarılması (12. Madde), anlatılan din ve inanç içerisindeki farklı uygulamaların ihtiyaç halinde öğretmen tarafından açıklanması (13. Madde), İslam inancında

[41] Üzümcü, Muzaffer, Abanoz, Süleyman, Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi, s.12, Eylül 2024, s. 806.

[42] <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/dogm-brosuru.pdf>, erişim tarihi: 01/09/2025.

[43] Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, MEB, 2025, S. 6.

[44] Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, s.6-7

ibadetle ilgili farklı uygulamaların ihtiyaç halinde öğretmen tarafından açıklanması (14. Madde), öğrencilerin kendi dini inanç ve düşüncelerini açıklamaya ve dini pratikleri yerine getirmeye zorlanmaması (16. Madde) ve öğrencilerin insana, düşünceye, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygılı olmasının teşvik edilmesi (18. Madde) öğrencilerin yetiştikleri sosyal-kültürel bağlama hassasiyet gösterilmesine ve farklılıkların kapsayıcı bir perspektifte sınıf içine taşınmasına katkı sağlayacak ilkelerdir.⁴⁵

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Ve 6. Sınıfta yer alan ikinci üniteler ibadetler üzerinedir. 5. Sınıfta Namaz ibadeti yer alırken, 6. Sınıfta ise Ramazan ve Oruç anlatılmaktadır. Konuların öğrenme- öğretme yaşantılarında yer alan temel kabuller incelendiğinde öğrencilerin bu ibadetler hakkında bilgi sahibi olduğu, çevresinde bu ibadetleri yapan insanları gözlemleyebildiği ve Kuran ve hadislerde bu ibadetlerin açıklandığı bilgisine sahip oldukları belirtilmiştir. Ön değerlendirme ve köprü kurma süreçlerinde de öğrencinin çevresinde namaz ve oruç ibadetini gözlemleyebildiğinden hareketle öğrenme uygulamalarına hazırlanması sağlanır. Öğretme uygulamalarında yer alan eğilimler, sosyal duygusal beceriler, okuma beceriler ve değerler bütüncül insan modeline uygun olarak çeşitli bilişsel, davranışsal ve ahlaki becerileri kazandırma amacını güder. Farklılaştırma uygulamalarında ise ibadetleri öğrenmiş olanlar ile henüz öğrenmeyi içselleştiremeyenlere yönelik ayrı uygulamalar önerilir. Son olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğretmene çeşitli soru hazırlama yöntemleri ve performans görevleri sunularak bağlama uygun görevlendirmeler yapması sağlanır.⁴⁶ Genel hatlarıyla bakıldığında öğretim programının yapısı farklılaştırılmış öğrenime uygun görülse de temel kabuller mevcut konuya tüm öğrencilerin aşına olduğundan hareket etmektedir. Ancak bazı öğrencilerde söz konusu ön bilgiler bazen mezhepsel bazen de ideolojik farklılıklar, kimi zamanda temel öğretim düzeyinde çeşitli sebeplerle geçmiş öğrenmeleri kazanamamış olması nedeniyle bulunmuyor olabilir. Öte yandan öğrenciler sosyal çevrelerinde farklı yapılandırılmış okul dışı din öğrenimi aldıklarında dini bilgi ve uygulamalar okulda verilen eğitimle uyuşmayabilir. Öğretim süreçlerinde farklılaştırma uygulamalarının etkili olabilmesi iki faktörün başarısı ile doğrudan alakalıdır. Bunlardan ilki öğretim programında farklılaştırmanın öneminin çizilmesi, ikincisi ise sahadaki uygulayıcı olan öğretmenin farklılaştırma uygulamalarını gerçekleştirme kapasitesidir. Son bölümde Maarif Modeli'nin vizyon ve amacının sahadaki gerçeklikle bağdaşabilmesi için gerekli iyileştirme ve düzenlemelere dair öneriler sunulmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu erdem-değer-eylem modeli çerçevesinde din dersinin öğrencilerin sosyalleşmelerine ne ölçüde katkı sağladığı okul-veli-öğrenci çerçevesinde çok boyutlu araştırmalarla analiz edilmelidir.

2. Yeni öğretim modelindeki farklılaştırma ilkesinin öğretmene sunduğu hareket kabiliyeti ders kitaplarındaki yoğun etkinliklerden dolayı kullanılamamaktadır. Ders kitaplarında sadece öğretmenlere ilgili becerileri kazandırmaya yönelik örnek oluşturabilecek az sayıda etkinlik olmalı ya da çok sayıda etkinlik önerisinin bulunduğu öğretmen kılavuz kitapları ayrıca basılmalıdır.

[45] Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, s.7-8.

[46] Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2024, s. 43-6, 62-5.



3. Türkiye’de sosyal değişimin tüm yıpratıcı unsurlarına aile ve dini değerlere verilen önem yüksektir. Ancak din dediğimiz olgudan ne anladığımız değişiklik göstermektedir. Bu sebeple program ve müfredat çalışmalarında farklılaşmanın boyutlarına referans olacak şekilde dinin toplumsal anlamı ve dönüşümü üzerine geniş ölçekli kamuoyu araştırmaları yapılmalıdır.

4. Farklılaşma ilkelerine hizmet edecek şekilde ders planı ve etkinlikleri teknoloji kullanılarak hazırlanmalı ve etik ilkelere uygun şekilde ve insanın yerini almayacak ölçüde bir öğretim aracı olarak yapay zekadan faydalanılmalıdır.

5. Din Kültürü Programlarındaki temel kabuller okul ve bölgesel temelli olarak çeşitlendirilmeli, diğer bir ifadeyle derecelendirilmelidir.

6. Farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının başarılı olması öğretmenin sosyo-kültürel ve mesleki becerilerinin yeterliliği ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle, sadece bu konuda hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ek olarak, diğer temel branşlarda olduğu gibi din öğretiminde de farklılaştırma uygulamaları etkinlik kitabının yayınlanması gerekmektedir.

7. Velilerin ve öğretmenlerin program okuryazarlığının artırılması sağlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, Maarif Modeli’nin velilere tanıtılması için bir program kılavuzu yayınlamış olsa da velilerin ne kadarının bunu okuduğu ve programın ne denli anlaşıldığına dair bir bölgesel ve ulusal araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Yazılı Kaynaklar

- Atalay, Talip, "Aile Dindarlığının Genç Dindarlığına Etkisi Üzerine bir Araştırma", **Dindarlık Olgusu Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri**, ed: Hayati Hökelekli, Bursa, 2006.
- Aykaç Aytemür, Hatice, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri (6.,7.,8. Sınıflar) Ahlak Öğrenme Alanının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul, 2011, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bartkowski, John P., "Religious Socialization Among American Youth: How Faith Shapes Parents, Children and Adolescents" **The Sage Handbook of the Sociology of Religion**, ed. James A. Beckford, N.J. Demerath, Sage Publications, 2007.
- Bahçekapılı, Mehmet, **Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri (İmkanlar, Fırsatlar, Aktörler Sorunlar ve Çözüm Önerileri)**, İlke İlim Kültür Eğitim Derneği, İstanbul, 2013.
- Bengston Vern L., Putney, Norella M., Harris, Susan, **Families and Faith: How Religion is Passed Down Across Generations**, Oxford University Press, 2013.
- Bilgili, Fatih Menderes, **Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler**, Beyan Yay., İstanbul, 2005.
- Bourdieu, Pierre, Wacquant Loic J. D., **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**, çev. Nazlı Ökten, İletişim Yay., İstanbul, 2003.
- Bourdieu, Pierre, **Genel Sosyoloji College de France Dersleri (1981-1983)**, çev. Zuhal Emirosmanoğlu, İletişim Yay., İstanbul, 2021.
- Çayır, Celal, "Sosyo-Psikolojik Açıdan Dini Sosyalleşme Üzerine Bir Araştırma", **Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, cilt: 14, sayı:2, 2012.
- Gedik, Nuriye Arslan, 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi Açısından İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya, 2025.
- Jourdain, Anne, Naulin, Sidonie, **Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları**, çev. Öykü Elitez, İletişim Yay., İstanbul, 2016.
- Kaplan, Merve, Mahmut Yardımcıoğlu, Alan, Habitus ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu, **Habitus Toplum Bilim Dergisi**, 2020/1.
- Korkmaz, Sezai, **İnternet Neslinin Dini: Kuşakların Özellikleri & Z Kuşağının Dindarlık, Mutluluk, Hoşgörü ve Psiko-Sosyal Davranışları Üzerine Nicel Bir Çalışma**, Eski-Yeni Yayınları, Ankara, 2022.
- Newcomb, Theodore, Shevha, George, "Intra-Family Relationships in Attitude", **American Sociological Association**, vol.1, no.1/2, 1937.
- Okumuş, Ejder, Dini Soayalleşme, **Turkish Studies**, vol.9/11, Ankara, 2014.
- Özdemir, Mustafa, "Şehir ve Medeniyetin İnşasında Din Görevlilerinin Etkisi/Karaman Örneği", **IX. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu**, ed.: Mustafa Sürün, İstanbul, 2018.
- Özdemir, Ömer, "Ebeveynlere Göre Ailede Çocuğun Din Eğitimi", **Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 47, 2019.
- Palabıyık, Adem, Pierre Bourdieu Sosyolojisinde Habitus, Sermaye ve Alan Üzerine, **Habitus Toplum Bilim Dergisi**, 2020/1.
- Saçmalı Uzunoğlu, Feyza, XII. Ve XIII. Yüzyıl Languedoc Bölgesindeki Katarlar ve Katolik Kilisesi Çatışmasına Bourdieu'cu bir Yaklaşım, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora tezi, İstanbul, 2022.
- Sağlam, İsmail, "Anne-Baba Dindarlığının Çocuklar Üzerindeki Etkisi", **Dindarlık Olgusu Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri**, ed: Hayati Hökelekli, Bursa, 2006.
- Semerci, Ayşegül, Sayın, Gülşen, **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın Temel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi**, **Darulfünun İlahiyat**, 36 (2), İstanbul, 2025, s.402.
- Sharkat, Darren E., "Dini Sosyalleşme: Etkinin Kaynakları ve Failin Etkileri", **Din Sosyolojisi El Kitabı**, ed.: Michele Dillon, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2014.



Tamer, Fatma, Aile ve Din Eğitimi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2018, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Üzümcü, Muzaffer, Abanoz, Süleyman, Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi, s.12, Eylül 2024.

Zengin, Mahmut, *Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, **Değerler Eğitimi Dergisi**, cilt:11, no: 25, İstanbul, 2013.

İnternet Kaynakları

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programdin9101112Onayli.pdf>

Türkiye Yüzyılı Maarfi Modeli Program Okuryazarlığı Kılavuzları <https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari>

Türkiye Yüzyılı Maarfi Modeli Öğretim Programları Okuryazarlığı: Öğretmen Kılavuz Kitabı: 6. Modül Farklılaştırma <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-6.pdf>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Eğitimi Broşürü, <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/dogm-brosuru.pdf>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni, <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

DİN EĞİTİMİ AKADEMİSYENLERİNİN AKADEMİK BEKLENTİLERİ

Dr. Tuba KURT

Milli Eğitim Bakanlığı
tuba_ordinaryus@hotmail.com

GİRİŞ

Din eğitimi, yalnızca pedagojik bir faaliyet değil; bireysel gelişimi ve toplumsal sürekliliği etkileyen çok boyutlu bir disiplindir. Modern üniversitelerdeki din eğitimi bölümleri, hem öğretmen yetiştirme hem de alanın bilimsel kimliğini inşa etme misyonuyla öne çıkmaktadır. Bu bölümler, kuruluşlarından itibaren iki temel görevi üstlenmiştir: din eğitiminin bağımsız bir bilim dalı olarak kurumsallaşmasını sağlamak ve Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ile Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) nitelikli eleman yetiştirmek.¹ Din eğitimi bu yönüyle, bireyin inanç ve değer dünyasının şekillenmesine katkıda bulunurken toplumsal kimlik ve kültürel aktarım süreçlerinde de belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu işlevsellik, alanın yalnızca uygulamaya dönük değil; kuramsal, yöntemsel ve epistemolojik düzeyde de incelenmesi gereken bir akademik disiplin olarak yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Türkiye’de din eğitimi biliminin kurumsallaşması ve akademik kimliğinin gelişimi ise Cumhuriyet dönemi sonrası sosyal, siyasal ve kültürel dönüşümlerle birlikte şekillenmiştir.²

Din eğitimi alanı, Türkiye’de yükseköğretimde bağımsız bir akademik disiplin olarak ilk kez 1960’lı yıllarda Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde tanınmaya başlamıştır. Bu yönüyle Batılı ülkelere kıyasla görece yeni bir alandır. Pedagoji kürsüsünde başlayan ilk çalışmalar, Batı’daki literatürün çevirisi ve pedagojik yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmış; zamanla alana özgü sorunlar ve çözüm arayışları, Türkiye’de özgün bir din eğitimi anlayışının gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu dönem aynı zamanda alanın bilimsel bir disiplin olarak temellendirilmesinin başlangıcıdır.³ Aşıkoğlu’nun da vurguladığı üzere, bu süreç akademik, ideolojik ve metodolojik boyutlarıyla yeni bir yapılanmayı beraberinde getirmiştir.⁴ 1980’lerden sonra gelişim gösteren alan, 1990-2000 yıllarında ilerleme kaydetmiş ancak 28 Şubat sürecinde ciddi bir duraksama yaşamıştır. Cumhuriyet’in ilk dönemindeki yasaklamalar, sonraki yıllarda sınırlı imkânlarla yapılanma, felsefi temelin kurulamaması, maddi ve kurumsal destek yetersizliği, kolektif bir akademik çatının oluşturulamaması ve siyasi-entelektüel baskılar, alanın özgün felsefesini geliştirmesini engellemiştir.

[1] Hans-Georg Ziebertz vd., “Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus.”, Forum Theologie und Pädagogik. 11 (Münster: Lit Verl., 2005), 160; Cemal Tosun, “Religious Education as a Scientific Discipline: The Establishment of Religious Education Department at Ankara University Divinity Faculty”, *Dini Araştırmalar* 21/53 (15 Haziran 2018), 31.

[2] Ali Kemal Acar, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Tecrübesinden Geleceğe Çıkarımlar”, *İlahiyat Akademisi* 20 (26 Aralık 2024), 53-54.

[3] Nevzat Y. Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Bilimi’nin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, *Diyanet İlmî Dergi* 30/3 (1994), 85.

[4] Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Bilimi’nin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, 88-89.

Bütün sınırlılıklara rağmen, 1982’de Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YÖK) kurulmasıyla ilahiyat fakültelerinde Din Eğitimi Anabilim Dallarının açılması, disiplinin kurumsal temellerini atmıştır.⁵ Bu birimler, hem öğretmen yetiştirme hem de bilimsel araştırma ve yayın üretme misyonunu üstlenmiştir. Tosun, bu sürecin din eğitiminde bilimsel metodolojiye dayalı bir araştırma kültürünü teşvik ettiğini ve özellikle 1990’lı yıllardan itibaren teorik çerçevenin daha sistematik hâle geldiğini vurgular.⁶ Ona göre din eğitiminin bilimsel bir disiplin olarak kabul görmesi, kurumsal yapılaşma ile bu yapının ürettiği akademik bilgi sayesinde mümkün olmuştur.⁷

1990’lı yıllar, Türkiye’de din eğitimi biliminin hem nicel hem de nitel gelişme kaydettiği bir dönüm noktası olmuştur. Bu dönemde yüksek lisans ve doktora programlarının açılmasıyla tez sayısı artmış akademik dergilerde yayımlanan makaleler çoğalmıştır. Altun, 2000’li yıllarda makale sayısındaki düzenli artışın alanın bilimsel saygınlığını yükselttiğini belirtir.⁸ Bu dönemde din eğitimi konuları pedagojik, sosyolojik ve psikolojik boyutlarıyla ele alınmış, disiplinler arası bir yaklaşım gelişmiştir. Böylece alan, yalnızca ilahiyat fakülteleriyle sınırlı kalmayıp eğitim fakülteleri, sosyal bilimler enstitüleri ve araştırma merkezlerinde de temsil edilmiştir. Kale farklı disiplinlerle iş birliği içinde yürütülecek lisansüstü tezlerin alana yeni bakış açıları kazandıracağını vurgulamaktadır.⁹ Dolayısıyla din eğitimi, başlangıçta sınırlı imkânlarla şekillense de zamanla hem kurumsal hem de akademik düzeyde gelişerek disiplinler arası bir kimlik kazanmıştır.

Alanının gelişiminde uluslararasılaşma da önemli bir rol oynamıştır. Avrupa’daki din eğitimi modelleriyle karşılaştırmalı çalışmalar, akademisyenlerin uluslararası yayınlardaki katkılarının ve yurt dışı konferans katılımlarının artması, alanın küresel görünürlüğünü güçlendirmiştir. Çanakçı’nın 1986-2019 yılları arasındaki tezleri analiz ettiği çalışmada özellikle son on yılda değerler eğitimi, dinî gelişim ve ahlaki muhakeme konularına odaklanan tezlerin belirgin şekilde arttığı görülmektedir.¹⁰ Bu artış, hem araştırma konularının çeşitlendiğini hem de yöntemsel olarak nitel çalışmalara yönelimin arttığını göstermektedir.

Din eğitimi alanındaki akademik büyüme, beraberinde yapısal sorunları da gündeme getirmektedir. Bu gelişim süreci, alanın sürdürülebilirliği için akademisyenlerin deneyim, motivasyon ve kurumsal zorluklarının sistematik biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Zira bir alanın gelişimi yalnızca nicel büyümeyle değil, aynı zamanda o alanı üreten akademisyenlerin koşullarıyla da yakından ilişkilidir. Din eğitimi akademisyenlerinin bilimsel üretim süreçlerinde yaşadıkları yapısal sınırlılıklar, bireysel beklentilerle birlikte değerlendirildiğinde alanın akademik kapasitesi ve kurumsal yapısı hakkında doğrudan fikir vermektedir. Bu bağlamda bilimsel yayıncılık süreçlerindeki güçlükler, akademik özerklik düzeyi, fon ve proje destekleri, ulusal ve uluslararası görünürlük, genç akademisyenlerin mesleki gelişimi ve disiplinler arası tanınırlık, alanın mevcut durumunu yansıtan temel göstergelerdir. Nitekim Tosun,

[5] Ali Kale, “2010-2021 Yılları Arasında Din Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Yöntem ve İçerik Analizi”, *Din Eğitimi Araştırmaları*, ed. Adem Güneş (Ankara: Sonçağ Akademi, 2023), 7.

[6] Cemal Tosun, “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları”, *Turkish Journal of Scientific Reviews* 1 (01 Şubat 2009), 295-297.

[7] Tosun, “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları”, 298.

[8] Veynel K. Altun, “Din Eğitimi Alanındaki Bilimsel Çalışmaların Seyri Hakkında Bir Değerlendirme”, *Artuklu Akademi* 2/2 (28 Aralık 2015), 16-18.

[9] Kale, “2010-2021 Yılları Arasında Din Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Yöntem ve İçerik Analizi”, 30.

[10] Ahmet Ali Çanakçı, “Türkiye’de Yapılan Din Eğitimi Başlıklı Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine Bir Analiz (1986-2019)”, *The Journal of Academic Social Science Studies* 79 (28 Ekim 2024), 283-287.

akademisyenlerin karşılaştığı kurumsal sınırlamaların din eğitiminin bilimsel kimliğini derinleştirme çabalarını zayıflattığını vurgulamaktadır.¹¹

Genç akademisyenlerin alana katılımında yaşadıkları zorluklar, mentörlük mekanizmalarının kurumsallaşmamış olması ve disiplinler arası teşviklerin yetersizliği, din eğitimi biliminin sürdürülebilirliğini tehdit eden önemli unsurlardır. Bu nedenle, bireysel beklentiler ile kurumsal imkânlar arasındaki dengenin sağlanması kritik bir önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın temel problemi de bu noktada şekillenmektedir: Türkiye’de din eğitimi akademisyenlerinin akademik yaşantılarına dair bireysel ve kurumsal beklentileri nelerdir? Bu beklentiler mevcut yapısal koşullarla ne ölçüde örtüşmektedir? Akademik üretimi destekleyen ya da sınırlayan faktörler nelerdir? Bu sorulara verilecek yanıtlar, yalnızca mevcut durumu anlamaya değil, alanın geleceğine dair stratejik yönelimler geliştirmeye de katkıda bulunacaktır.

Bu çalışma, din eğitimi akademisyenlerinin deneyim, motivasyon ve beklentilerini inceleyerek Türkiye’de din eğitimi biliminin akademik kapasitesine dair bütüncül bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Eğitim bilimlerinin yöntemsel hassasiyetleri ile dinî alanın özgül dinamiklerini birlikte barındıran bu disiplinin sürdürülebilirliği, ancak akademisyenlerin beklenti ve deneyimlerinin dikkate alınmasıyla anlaşılabilir. Böylece elde edilen veriler, alanın sürdürülebilirliğine katkıda bulunacak yapısal iyileştirme önerilerinin temelini oluşturacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin bir olguyu nasıl deneyimlediğini ve buna nasıl anlam verdiğini ortaya koymayı amaçlar.¹² Bu bağlamda, “akademik beklenti” olgusu din eğitimi akademisyenlerinin kişisel deneyim ve algıları üzerinden incelenmiştir. Türkiye’nin farklı illerinden 10 akademisyenle derinlemesine görüşmeler yapılmış, katılımcılar bilgi ve deneyim düzeyleri dikkate alınarak seçilmiştir. Fenomenoloji, akademisyenlerin öznel algılarını sistematik biçimde açığa çıkarmış; böylece alanın bilimsel sürdürülebilirliğini etkileyen dinamiklerin birey merkezli olarak anlaşılması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Türkiye’nin farklı illerindeki üniversitelerde görev yapan 10 din eğitimi akademisyeni oluşturmaktadır. Katılımcılar tipik durum ve maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilmiş; böylece hem alanda deneyim ve yayın sahibi akademisyenler hem de farklı coğrafi konum ve unvanlardan temsilciler dâhil edilmiştir. Katılımcılar, ilahiyat veya İslami ilimler fakültelerinde görev yapan doktor öğretim üyesi, doçent ve profesörlerden oluşmaktadır. Tümü lisans veya lisansüstü ders vermekte ve araştırma-yayın faaliyetleri yürütmektedir. Görüşmeler yüz yüze veya çevrim içi yapılmış,

[11] Tosun, “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları”, 300-301.

[12] Hasan Şimşek - Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013), 77.

onam alınarak veriler anonimleştirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esas alınmış, katılımcı özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Unvan	Kıdem
K1	E	Doç. Dr.	20
K2	E	Dr. Öğretim Üyesi	2,5
K3	E	Ar. Gör.	3
K4	E	Dr. Öğretim Üyesi	14
K5	K	Dr. Öğretim Üyesi	4
K6	K	Dr. Öğretim Üyesi	7
K7	E	Prof. Dr.	20
K8	E	Prof. Dr.	12
K9	E	Doç. Dr.	11
K10	K	Ar. Gör.	2

Verilerin Toplanması

Araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilim Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 28.08.2025 tarihli etik kurul onayı alınmıştır. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, form fenomenolojik desene uygun olarak katılımcıların deneyimlerini serbestçe ifade etmelerine imkân verecek şekilde hazırlanmıştır. Literatür taramasıyla “akademik beklenti”, “kurumsal yapılar”, “yayın süreçleri”, “disiplinler arası tanınırlık” ve “mesleki motivasyon” gibi temalar belirlenmiş; bu doğrultuda açık uçlu sorular hazırlanmıştır. İçerik geçerliği için üç din eğitimi uzmanının görüşü alınmış, pilot görüşme sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Form, katılımcıların beklentilerini, kurumsal deneyimlerini, yayın ve proje algılarını ve geleceğe dair öngörülerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Görüşmeler, bilgilendirilmiş onam ve gönüllü katılım beyanı sonrasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yapıp ses kaydına alınarak yazıya aktarılmış, açık kodlama ile sistematik biçimde analiz edilmiştir. İfadeler anlam benzerliklerine göre gruplandırılmış, tema ve alt temalar altında düzenlenmiş, ilişkiler yorumlanarak akademik beklentilere dair bütüncül bir anlayışa ulaşılmıştır. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş, katılımcılar gizlilik için “K1, K2, K3...” şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Creswell ve Creswell’in önerileri doğrultusunda geçerlik ve güvenirlik adımları izlenmiştir.¹³ İç geçerlik için görüşme kayıtları yazıya aktarılmış, katılımcılara sunularak teyit edilmiş, temalar arası tutarlılık sağlanmış ve görüşme formu uzman görüşüne

[13] John W. Creswell - J. David Creswell, *Araştırma Tasarımı - Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları / Research Design - Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, çev. Engin Karadağ (Ankara: Nobel Yayın, 2021), 199-201.

dayandırılmıştır. Dış geçerlik için süreç ayrıntılı biçimde açıklanmış ve katılımcılar amaca uygun seçilmiştir. İç geçerlikte bulgular doğrudan alıntılarla verilmiş, dış geçerlikte ise sonuçlarla tutarlılık gözetilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, din eğitimi akademisyenlerinin akademik beklentilerine ilişkin görüşler beş tema ve alt temalar çerçevesinde sunulmuştur. Katılımcı yanıtlarından elde edilen kodlar, Tablo 2'deki alt tema sırasına göre ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Tablo 2. Konuya İlişkin Oluşturulan Temaların Alt Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Alt Temalar
Akademik Üretim ve Yayıncılık Beklentileri	-Akademik Yayıncılıkta Nitelik Sorunu -Yayın Süreçlerinde Zorluklar -Dergi Politikaları ve Editoryal Yapı -Uluslararası Görünürlük
Araştırma, Proje ve Destek İmkânlarına Yönelik Beklentiler	-Araştırma Fonları ve Proje Destekleri -Destek Mekanizmalarına Yönelik Öneriler -Kurumsal Roller ve Sorumluluklar
Akademik Özerklik, Tanınırlık ve Disiplinler Arası	-Disiplinler Arası ve Kurumsal İlişkiler -Bilimsel Kimlik ve Temsilîyet -Eleştirel Düşünce ve Kurumsal Çeşitlilik
Akademik Yaşama Dair Bireysel Beklentiler	-Kadro Alma ve Yükselme -Alan Algısı ve Kurumsal Görünürlük
Geleceğe Dair Beklentiler ve Öneriler	-Geleceğe Yönelik Öngörüler -Genç Akademisyenlere Yönelik Öneriler -Yapısal Gelişim Alanları ve Disiplinler Dönüşüm

Akademik Üretim ve Yayıncılık Beklentileri

Akademik Yayıncılıkta Nitelik Sorunu

Bu bölümde, “Din eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların nicelik ve nitelik açısından mevcut durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar ele alınmıştır. Katılımcılar, son yıllarda yayınların sayısında artış olduğunu vurgularken niteliksel sorunlara dikkat çekmiştir. Başlıca sorunlar; derinlik eksikliği (K1, K4, K6, K7, K8), teori yetersizliği (K4, K6, K7, K8), yöntem çeşitliliğinin sınırlılığı (K8) ve uluslararası tartışmalardan uzaklık (K10) olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, puan odaklılık (K1) ve tekrar eden çalışmalar (K1, K2, K4, K8) özgünlüğü zedeleyen etkenler arasında gösterilmiştir. Bununla birlikte nicelikteki artış (K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10) ve yöntemlerde çeşitlenme (K3) olumlu gelişmeler olarak belirtilmiştir. Ancak yabancı yöntemlerin sınırlı kullanımı (K2), alanın uluslararası katkısını zorlaştırmaktadır.

K1, “Nicelik açısından son yıllarda ciddi bir artış olsa da bu artışın niteliğe tam anlamıyla yansıdığını söylemek zor... puan toplama temel motivasyon olduğu çok açık.” sözleriyle sistemin niteliği zedelediğini belirtmiştir. K8, “Din eğitimi alanında nicel anlamda ciddi bir üretim artışı söz konusu oldu... ancak bu yükseliş nitelikte aynı oranda bir sıçrama anlamına gelmiyor; birçok çalışma yeni teori üretmektense mevcut kavramları tekrar ediyor.” diyerek tekrar ve teori eksikliğini vurgulamıştır. K6 ise “Sayı arttı ama nitelik aynı hızda gitmiyor. Yüzeysel çok. Teori yok, yöntem zayıf.” ifadesiyle yüzeysellikten duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Genel olarak bu görüşler, din

eğitimi alanında niteliksel derinleşme, teori üretimi ve yöntemsel çeşitlilik ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Yayın Süreçlerinde Zorluklar

“Bilimsel yayın süreçlerinde karşılaştığınız temel güçlükler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplarda, katılımcılar hem yapısal hem de bireysel engellere dikkat çekmiştir. En sık dile getirilen sorunlar arasında hakemlik sürecindeki gecikmeler (K1, K2, K4, K6, K7), TR Dizin şartlarının zorluğu (K2, K5, K6) ve içerik değerlendirmesindeki yüzeysellik (K8, K9, K10) öne çıkmıştır. Ayrıca ayrımcılık izlenimleri (K1, K8), ideolojik değerlendirmeler (K4, K8) ve yayın anlayışında kutuplaşma (K3) akademik adalet algısını zedelemektedir. Uluslararası yayınlarda ise çeviri sorunları (K1), metodolojik farklılıklar (K3) ve küresel baskılar (K3, K8) katılımı zorlaştırmaktadır. Etik izin süreçlerindeki aksaklıklar (K5) ve ders yükü fazlalığı (K9) da bireysel engeller arasında yer almaktadır.

K2, hakem raporlarındaki keyfî gerekçelere dikkat çekerek “*Her dergide farklı şablonlar... Hakemlik deseniz, bir dergiden ret gerekçesi olarak abstract bold yazılmış denildi.*” sözleriyle sürecin moral bozucu boyutunu vurgulamıştır. K5 ise TR Dizin şartlarını ağır bulmuş, “*Uluslararası alanda yayın yapmak daha kolay gibi geliyor bana, süreç hem hızlı hem de şeffaf.*” ifadesiyle karşılaştırma yapmıştır. Bu bulgular, yayıncılığın teknik aksaklıkların ötesinde kültürel, kurumsal ve yapısal boyutlarda da sorunlar içerdiğini göstermektedir.

Dergi Politikaları ve Editoryal Yapı

“Din eğitimi alanında yayın yapan akademik dergilerin yeterliliği ve gelişime açık yönleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar, yapısal eksikliklere işaret etmektedir. Katılımcılar şeffaflık eksikliği (K1, K8) ve liyakat sorunlarının (K1, K6) editoryal süreçlerde güveni zedelediğini belirtmiştir. Ayrıca dergilerin sayısal yetersizliği (K2, K3, K5), hakem önerilerinin dikkate alınmaması (K4) ve hakem kalitesindeki sorunlar (K6) önemli engeller olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası görünürlük açısından ise İngilizce içerik eksikliği (K6, K7, K8), indekslenme sorunları (K8) ve düşük atıf oranları (K10) etkisini azaltmaktadır.

K3, “*Bilim dalında müstakil dergilerin bulunması olumlu ama bu dergilerin sayısı oldukça az.*” diyerek dergi yetersizliğine dikkat çekmiştir. K4 ise “*Hakem eğitime önem verilmeli, editörler ile dergilerin muhtemel yazarları arasındaki ahbap-çavuş ilişkilerini engelleyecek önlemler alınmalı.*” sözleriyle editoryal etik ihtiyacını vurgulamıştır. Genel olarak bu görüşler, dergi politikalarının şeffaflık, etik ve uluslararası standartlara uyum açısından geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Uluslararası Görünürlük

“Türkiye’deki din eğitimi araştırmalarının uluslararası literatürde daha görünür olması için neler yapılmalı?” sorusuna verilen yanıtlar, farklı stratejileri ortaya koymuştur. Katılımcılar en çok evrensel konulara odaklanmayı (K1, K5, K6, K7, K8) ve disiplinler arası çalışmalara yönelmeyi (K1) vurgulamıştır. Ayrıca uluslararası dergilere yönelim (K2), İngilizce özetlerin niteliğinin artırılması (K5, K6), ortak projeler

geliştirme (K6, K7, K8, K9, K10) ve konferanslara katılım (K6) önerilmiştir. Bazı katılımcılar ise önce ulusal tanınırlığın (K3) ve sağlam bir felsefi temelin (K3) kurulması gerektiğini savunmuştur. Uzun soluklu çalışmaların teşviki (K4), rubrik odaklılığın eleştirisi (K4) ve açık erişimin artırılması (K8) da dile getirilmiştir.

K7, “*Yabancı ortaklıklar önemli. Ortak yazarlıkla daha görünür oluruz. Konu başlıklarını evrensel tartışmalarla ilişkilendirmek şart.*” sözleriyle işbirliğine dikkat çekmiştir. K10 ise “*Yerel indekslerin uluslararası indekslerle işbirliği yapması... yayın yapanların ödüllendirilmesi gerekir.*” diyerek teşvik mekanizmalarının önemini vurgulamıştır.

Genel olarak bu bulgular, uluslararası görünürlüğün yalnızca teknik düzenlemelerle değil; disiplinler arası işbirliği, güçlü felsefi temel ve ortak projelerle desteklenen bir akademik kültürle sağlanabileceğini göstermektedir.

Akademik üretim ve yayıncılık beklentileri teması, alanın niceliksel artışına rağmen nitelik, teori üretimi ve yöntem çeşitliliğinde sorunlar yaşadığını; puan odaklılık, tekrar ve şeffaflık eksikliğinin süreci zedelediğini göstermektedir. Buna karşılık evrensel konulara yönelme, disiplinler arası işbirliği ve nitelikli İngilizce yayınlar, uluslararası görünürlüğü artıracak stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla alanın yalnızca niceliğe değil; nitelik, şeffaflık ve işbirliğine dayalı çok boyutlu bir akademik kültüre ihtiyacı vardır.

Araştırma, Proje ve Destek İmkânlarına Yönelik Beklentiler

Araştırma Fonları ve Proje Destekleri

“Din eğitimi alanında yürütülen projeler ve akademik fon olanakları sizce yeterli mi?” sorusuna verilen yanıtlar, çoğunlukla eleştirel olmuştur. Katılımcılar, fon dağılımındaki eşitsizliklerin ve değerlendirme süreçlerindeki adaletsizliklerin motivasyonu zedelediğini belirtmiştir (K1, K2, K7, K8, K9, K10). Ayrıca bürokratik engeller (K1), erişim ve tanıtım eksiklikleri (K3) nedeniyle mevcut fonlardan haberdar olma, başvuru hazırlığı ve süreç takibi aşamalarında kayıplar yaşandığı ifade edilmiştir. Başvuru yoğunluğu (K6) rekabeti artırmakta; bu durum özellikle genç araştırmacılar için süreci zorlaştırmaktadır. Bazı katılımcılar kurumsal destek mekanizmalarının yetersizliğini (K5) vurgularken az sayıda katılımcı mevcut fonların bazı imkânlar sunduğunu da dile getirmiştir (K4).

Katılımcı ifadeleri bu tabloyu somutlaştırmaktadır. K1, “*Fonların dağılımı çoğunlukla merkezi ve belirli gruplar etrafında şekilleniyor... bürokratik ayrıntılar araştırmacıyı ya bu yola girmemesine ya da vazgeçmesine neden oluyor.*” sözleriyle yapısal sorunlara dikkat çekmiştir. K2, “*Fonlar genelde teknolojik ve savunma sanayii alanına dönük oluyor.*” diyerek sosyal bilim projelerinin geri planda kaldığını belirtmiştir. Öte yandan K4, “*Yeterli zira internet, yol ve kitap masraflarını ortadan kaldıracak imkânlar sunuyor.*” diyerek daha olumlu bir değerlendirme yapmıştır. Genel eğilim, fon ekosistemindeki eşitsizlikler ve erişim sorunlarının akademik üretkenliği sınırlandırdığı yönündedir.

Destek Mekanizmalarına Yönelik Öneriler

“Din eğitimi alandaki akademisyenler için araştırma desteklerinin artırılması adına ne tür yapısal düzenlemeler önerirsiniz?” sorusuna verilen yanıtlar, birkaç

eksende yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar süreçlerin şeffaflaştırılmasını (K1) ve genç araştırmacılara öncelik verilmesini (K1, K7) ortak beklenti olarak vurgulamıştır. Bu noktada duyuruların görünürlüğü, değerlendirme ölçütlerinin açık ilan edilmesi ve nitelikli geribildirim sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kurumlar arası işbirliği (K1, K5), sosyal bilimlere pozitif ayrımcılık (K2), disiplinler arası çağrılar ve sahaya dönük veri üretimini teşvik eden projeler öne çıkmıştır. Katılımcılar alan özgülünde kurumsal girişimler (K3, K5, K6, K8, K10), dağınık yapıların birleşmesi (K3, K5) ve sivil inisiyatiflerin güçlendirilmesi (K3) gereğine dikkat çekmiştir. Uygulamaya dönük öneriler arasında ise proje atölyeleri (K6, K7), danışmanlık-eşleştirme modelleri (K6, K8) ve akademik puanlama sisteminde değişiklikler (K4) yer almaktadır.

K3, *“Türkiye’de bir din eğitimi kuruluşu yok... buna ilişkin cesur adımlar atılmalı ve ortak paydada buluşacak birleşimler oluşturulmalı.”* diyerek tüzel kişilik ihtiyacına dikkat çekmiştir. K5, *“Araştırma destekleri din eğitimcilerinin bir araya geldiği platformlarda gündeme alınmalı... finansörlerle bağlantı gerekiyor.”* sözleriyle alan içi örgütlenmenin önemini vurgulamıştır. K8 ise *“Din eğitimi alanına özgü çağrılar açılmalı... TÜBİTAK panellerinde alan uzmanları yer almalı... danışmanlı fon modelleri genç akademisyenlerin süreci öğrenmesini ve kaliteyi artırmasını sağlar.”* diyerek somut öneriler getirmiştir.

Genel olarak destek mekanizmalarının kapsayıcı, işbirlikçi ve ihtiyaç odaklı biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği konusunda güçlü bir uzlaşısı vardır.

Kurumsal Roller ve Sorumluluklar

“Alanın akademik gelişimine katkıda bulunacak kurumlar (TÜBİTAK, YÖK, Üniversiteler, STK’lar vb.) sizce nasıl bir rol oynamalı?” sorusuna verilen yanıtlar, etkinlik, işbirliği ve vizyon ihtiyacına işaret etmektedir. Katılımcılar, eğitim bilimleri perspektifinin ve disiplinler arası yaklaşımın (K1) güçlendirilmesini, sahaya dönük projelerin (K1, K8) desteklenmesini ve sivil mekanizmaların kurumsallaştırılmasını (K3, K4, K5, K6) önermiştir. En sık dile getirilen beklenti ise MEB-Diyanet-üniversite işbirliğidir (K4, K5, K9, K10). Bunun yanında kurumların yalnızca fon sağlayıcı değil, vizyon oluşturan (K8), farkındalık yaratan (K6) ve iç kaynakları sistematikleştiren yapılar hâline gelmesi gerektiği vurgulanmıştır. Üniversite içinde alan koordinatörlüğü (K7) ve fon dışı destekler (K6, K8) -ör. saha erişimi, veriye ulaşım, etik süreç rehberliği, uluslararası ağlara katılım- araştırmaların sürdürülebilirliği için kritik görülmektedir.

K7, *“Kurumlar daha aktif olabilir... Üniversiteler içinde alan koordinatörlüğü gibi yapılar işe yarayabilir.”* sözleriyle iç yapılanmalara dikkat çekmiştir. K8 ise TÜBİTAK-YÖK-üniversiteler-STK’ların yalnızca “fon sağlayıcı” değil, yön verici aktörler olması gerektiğini vurgulamış; YÖK’ün lisansüstü yeterlikleri güncellemesi, STK’ların saha verisi sağlaması ve üniversitelerin yayın teşviklerini sistematikleştirmesi gerektiğini örneklemiştir. Bu bulgular, din eğitimi araştırmalarının sürdürülebilirliği için kurumsal ekosistemde koordinasyon ve uzun vadeli vizyon ihtiyacını göstermektedir.

Bu temanın bütününde genel olarak fonlara erişimde eşitsizlik, bürokratik yük ve adalet sorunlarının aşılması; şeffaf, genç araştırmacıları önceleyen, alan-özgü çağrıları ve işbirliğini güçlendiren bir yapının kurulmasını gerektirmektedir. Proje atölyeleri, danışmanlı modeller, puanlama sisteminde nitelik odaklı revizyon ve fon dışı des-

teklerle birleşen vizyoner bir yaklaşım, alanın hem sürekliliğini hem de uluslararası etkisini artıracaktır.

Akademik Özerklik, Tanınırlık ve Disiplinler Arasılık

Disiplinler Arasılık ve Kuramsal İlişkiler

“Din eğitimi disiplininin diğer eğitim ve sosyal bilimlerle ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar, bu ilişkilerin genellikle zayıf ve yüzeysel kaldığını göstermektedir (K1, K3, K6, K7, K8). Disiplinin doğası gereği çok sayıda ortak payda bulunmasına rağmen, işbirliklerinin çoğu formalitede kalmakta ve kalıcı projelere dönüşmemektedir. Katılımcılar, ortak çalışmaların artırılması (K1, K3, K5, K7, K8, K10) ve entegrasyonun güçlendirilmesi (K1, K2, K3, K4, K5, K8) gerektiğini vurgulamıştır. Teori-pratik kopukluğu (K6, K8) ve alanın bazı çevrelerce temel bir disiplin olarak görülmemesi (K9) ise kurumsal konumu zayıflatan unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

K7, “Bağlantı kuruluyor ama yeterli değil. Eğitim bilimleriyle daha çok etkileşim olmalı. Ortak çalışmalar artmalı.” diyerek işbirliği ihtiyacına dikkat çekmiştir. K8 ise “Din eğitimi alanı, doğası gereği zaten disiplinler arası... ama ilişkiler çoğu zaman formal düzeyde kalıyor... ortak veri tabanları, projeler ve yüksek lisans programları kurulabilir.” sözleriyle somut öneriler sunmuştur.

Genel olarak bu bulgular, disiplinler arası bağların güçlendirilmesi ve kuramsal ilişkilerin daha derinleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bilimsel Kimlik ve Temsiliyet

“Din eğitimi, bağımsız bir bilimsel alan olarak yeterince tanınıyor ve temsil ediliyor mu?” sorusuna verilen yanıtlar, alanın yeterince tanınmadığını ve çoğu zaman teolojiyle karıştırıldığını göstermektedir (K1, K6, K8). Bu durum, pedagojik boyutların gölgede kalmasına ve alanın özgün yöntemsel zeminine gereken önemin verilmemesine yol açmaktadır. Katılımcılar, yöntemsel özerklik ihtiyacına (K1, K4, K7, K8) vurgu yaparken, kurumsal temsiliyetin yetersizliğini (K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10) dile getirmiştir. Bazı katılımcılar alandaki tanınırlığın paradoksal geliştiğini (K3), bazıları ise bağımsız bir bilim olarak görülmesini eleştirmiştir (K4). Öte yandan genç ama hızlı gelişen bir yapıya sahip olduğunu belirten görüşler de olmuştur (K5).

K1, “Din eğitimi hâlâ birçok çevrede teolojiyle özdeşleştiriliyor... epistemolojisi ve yöntem bilimi olduğu yeterince kabul görmüyor.” diyerek ayrımı vurgulamıştır. K10, “Gerek MEB’in gerekse DİB’in bu alanı yeterince tanıdığını ve benimsediğini söyleyemem.” sözleriyle kurumsal sahiplenme eksikliğine dikkat çekmiştir. K4 ise farklı bir perspektifle, “Din eğitimi ayrı bir bilim olarak görmenin disiplinler arası doğayı yok sayan bir akademik egoya yol açtığını görüyorum... din eğitimi bir bilimsel disiplinden çok sosyal sorumluluk pratiği olarak düşünülmeli.” demiştir.

Genel olarak bu bulgular, din eğitiminin hem metodolojik özerklik ihtiyacını hem de kurumsal temsiliyet sorunlarını ortaya koymaktadır.

Eleştirel Düşünce ve Kuramsal Çeşitlilik

“Sizce akademik özerklik, eleştirel düşünce ve kuramsal çeşitlilik bakımından alan ne durumda?” sorusuna verilen yanıtlar, din eğitimi alanında bu boyutların yeterince gelişmediğini göstermektedir. Katılımcılar, eleştirel yaklaşımlara kapalılık (K1, K3, K4, K6, K8), otosansür (K1, K4) ve geleneksel kalıpların dışına çıkamama (K1, K4, K5) eğilimini özgünlüğü sınırlayan faktörler olarak dile getirmiştir. Ayrıca kıdemli akademisyen baskısı (K3), genç araştırmacıların çekingenliği (K6) ve eleştirelliğin bireysel düzeyde kalması (K5) özgür akademik iklimi zorlaştırmaktadır. Alanın pozitivist bilim anlayışının etkisinde kaldığı (K4) ve daha sistematik bir bakışa ihtiyaç duyduğu (K9) da belirtilmiştir. Buna karşın bazı katılımcılar, eleştirel düşünmeye açıklığın (K2, K7) ve kuramsal çeşitlilikte gelişmenin (K2, K7, K8, K10) kısmen gözlemlenebildiğini ifade etmiştir. K5, “*Bazı çalışmalar tamamen tekrar gibi dururken bazıları eleştirel düşüncenin ürünü gibi gözüküyor*” sözleriyle bireysel farklılıklara işaret etmiştir. K8 ise “*Kuramsal çeşitlilikte bir kıpırdanma var ama eleştirel düşünceye tam anlamıyla açık bir akademik kültür oluşmuş değil... Din eğitimi gibi çok katmanlı bir alan çoğulcu yaklaşımı doğal olarak gerektirir, aksi durumda alan gelişmek yerine içe kapanır.*” diyerek çoğulculuğun önemini vurgulamıştır.

Genel olarak bulgular, alanın daha özgür, çoğulcu ve sistematik bir akademik iklime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar bu tema altında, din eğitiminin diğer disiplinlerle bağlarını güçlendirmesi, bilimsel kimliğini ve metodolojik özerkliğini daha güçlü temsil etmesi, eleştirel düşünceye açık ve kuramsal açıdan çeşitlenmiş bir akademik kültür geliştirmesi gerektiği konusunda birleşmektedir.

Akademik Yaşama Dair Bireysel Beklentiler

Kadro Alma ve Yükselme

“Kadro alma, yükselme, yurtdışı deneyimi, araştırma ve yayın yapma gibi konularda destek/engel gördüğünüz yönler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar, süreçte adalet ve liyakat sorunlarının öne çıktığını göstermektedir. Katılımcılar liyakat dışı atama (K1, K3), kayırmacılık ve arka yapma zorunluluğu (K3, K5) ile kıdemlilerin etkisini (K3, K5) temel engeller olarak belirtmiştir. Ayrıca değişken kriterler (K1, K2, K7), yoğun ders yükü (K1, K2), TR Dizin yayın zorunluluğu (K2), yükselme baskısı (K2) ve yurtdışı destek eksikliği (K1, K6, K7) süreci zorlaştırmaktadır. Kadın akademisyenlerin annelik ve aile sorumlulukları (K6), düşük maaşlar ve tasarruf tedbirleri (K9, K10) de motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Bazı katılımcılar ise doğrudan bir engelle karşılaşmadığını ifade etmiştir (K4).

K6, “*Kadro işleri zorlayıcı. Özellikle evliler ve çocuklu kadınlar için annelik süreciyle yayın yapmak kolay değil. Yurt dışı için destek az.*” sözleriyle kadın akademisyenlerin yaşadığı güçlükleri dile getirmiştir. K2 ise “*Doktora sonrası hemen hemen bütün Dr. Öğrt. Üyeleri Doçentlik şartlarını yerine getirme çabası içinde... Üniversiteler yükselme şartlarını sürekli değiştirdiği için akademisyenler stres yoğunluğu yaşıyor.*” diyerek yükselme sürecindeki baskıya dikkat çekmiştir.

Genel olarak bulgular, kadro ve yükselme süreçlerinde daha şeffaf, liyakate dayalı ve destekleyici mekanizmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan Algısı ve Kurumsal Görünürlük

“Din eğitimi alanında çalışıyor olmanın diğer akademik çevrelerde ve kurumsal yapılarda nasıl karşılık bulduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar, alanın çoğunlukla dışlanma, ideolojik algılar ve kurumsal ayrımcılık üzerinden değerlendirildiğini göstermektedir. Katılımcılar, seküler çevrelerde dışlanma (K1, K5, K6), ideolojik algılar (K1, K4, K6), ilahiyat fakülteleri içi çatışmalar (K3, K5, K9) ve dışlama kültürünü (K3, K5, K6, K7, K8, K10) öne çıkarmıştır. Ayrıca bilgi eksikliği (K3), kurumsal ayırım (K3, K5) ve kültürel önyargılar (K8) alanın görünürlüğünü zedeleyen faktörlerdir.

K1, “Din eğitimi... seküler sosyal bilim çevrelerinde bilimsel değil, ideolojik bir alan olarak algılanabiliyor. Bu da kurumsal iş birliklerini ve disiplinler arası projelere katılımı zorlaştırıyor.” diyerek pedagojik yönün gölgede kaldığını belirtmiştir. K3, fakülte içindeki ayrışmalara dikkat çekerek “Din eğitimi kesinlikle değersiz görülüyor... TİB ve FDB çalışanları arasında bariz ya da örtük çatışma ciddi bir problem.” ifadesini kullanmıştır. K8 ise daha dengeli bir yaklaşım sunarak “Din eğitimi alanı artık daha fazla ciddiye alınıyor, ancak hâlâ kültürel önyargılarla karşılaşabiliyoruz... Bu algıyı değiştirmek için daha görünür, kaliteli ve aktif olmamız şart.” demiştir.

Genel olarak bu bulgular, din eğitimi alanının daha tarafsız, kapsayıcı ve bilgi temelli bir görünürlüğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Akademik yaşama dair bireysel beklentiler teması, din eğitimi akademisyenlerinin yapısal, sosyal ve kültürel engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Kadro alma ve yükselmede liyakat eksikliği, kayırmacılık, yoğun ders yükü ve değişken kriterler öne çıkarken; kadın akademisyenler aile sorumlulukları nedeniyle ek zorluk yaşamaktadır. Alanın görünürlüğü ise seküler çevrelerdeki ideolojik algılar, fakülte içi çatışmalar ve kurumsal ayrımcılıkla zedelenmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, alanın giderek daha fazla ciddiye alındığını; kalıcı bir değişim için ise nitelikli üretim, görünürlük ve disiplinler arası işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, şeffaf ve liyakate dayalı mekanizmalar ile önyargılardan arındırılmış kapsayıcı bir akademik görünürlüğe ihtiyaç vardır.

Geleceğe Dair Beklentiler ve Öneriler

Geleceğe Yönelik Öngörüler

“Din eğitimi alanının önümüzdeki on yıl içindeki akademik gelişimi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar, alanın hem fırsatlar hem de riskler barındırdığını göstermektedir. Katılımcılar, eğitim teknolojileri ve yapay zekânın yeni imkânlar sunduğunu (K1, K2, K6, K8), ders çeşitliliği ve güncel konuların gelişimi destekleyebileceğini (K5, K6, K7) belirtmiştir. Öte yandan, kısır döngü riski (K1, K8), akademik tekrar (K4), sekülerizm etkisi (K4) ve atıl kalma ihtimali (K4) geleceğe dair kaygı yaratmaktadır. Üniversitelerin kendini yenileme gereği (K2) ve idealist çabaların sisteme dirençle karşılaşabileceği (K3) de dile getirilmiştir. Katılımcılar, alanın potansiyelini vurgulamakla birlikte (K6, K7, K8, K10), bunun için sistematik bir yaklaşımın şart olduğunu ifade etmiştir (K9).

K2, “Yapay zekâ ve teknolojiadaki gelişimler... din eğitimi alanında bu yönde yatırım gerekiyor. Üniversiteler kendilerini yenilemeli yoksa çok geç kalacağız.” sözleriyle teknolojik dönüşüme dikkat çekmiştir. K6 ise “Önü açık ama destekle daha iyi olabilir. Güncel konulara temas ederse ilerler. Teknolojiyle entegre olmalı artık.” diyerek fırsatlar ve destek ihtiyacını vurgulamıştır.

Genel olarak bulgular, din eğitiminin geleceğinin yenilikçi adımlar ve teknolojik entegrasyonla güçlenebileceğini; ancak yapısal sorunlar sürerse risklerin devam edeceğini ortaya koymaktadır.

Genç Akademisyenlere Yönelik Öneriler

“Genç akademisyenlerin desteklenmesi ve yönlendirilmesi açısından neler önerirsiniz?” sorusuna verilen yanıtlar, hem kurumsal mekanizmaların hem de akademik kültürün dönüşmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcılar en çok mentörlük (K1, K6, K7, K8, K10), cesaretlendirme kültürü (K1, K6, K7) ve akademik gelişim ofisleri kurulmasını (K8) önermiştir. Ayrıca gençlere kongre ve sempozyumlarda öncelik verilmesi (K2), pozitif ayrımcılık yapılması (K2), uluslararası değişim programlarına erişimin kolaylaştırılması (K8) ve istihdam politikalarının geliştirilmesi (K9) dile getirilmiştir. Genç akademisyenlerin ideolojik körlüklerden uzak durmaları (K4), entelektüel açıklık geliştirmeleri (K4) ve disiplinler arası çalışmalara cesurca yönelmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte rehberlik ile yönlendirme arasındaki çizginin korunması (K3) ve üniversite içi rekabetin gençlere yüklenmemesi gerektiği (K5) ifade edilmiştir.

K3, “Genç akademisyenleri küçük görme ve terbiye etme ile rehberlik etme arasında fark var... denemeye izin verilmezse kısır bir döngü ve yayın enflasyonu doğar.” diyerek yapıcı rehberliğin önemini vurgulamıştır. K4, “Dünyadaki gelişmeleri takip etmeleri, her konuda okumaları ve ideolojik körlüklere hapsolmaktan kaçınmaları gerekir.” sözleriyle entelektüel açıklığı öne çıkarmıştır. K7, “Gençler cesaretlendirilmeli. Danışmanlık ve ağ kurma desteği önemli. Yalnız bırakılmasınlar.” ifadesiyle destek mekanizmalarını öne çıkarmıştır. K9 ise “İstihdam kaygısı varken bu işler zor... 3, 5, 7, 15 yıllık yol haritaları siyaset üstü bir dille hazırlanmalı.” diyerek uzun vadeli planlara dikkat çekmiştir.

Genel olarak bulgular, genç akademisyenlerin hem bireysel gelişim hem de kurumsal destek açısından güçlendirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yapısal Gelişim Alanları ve Disipliner Dönüşüm

“Din eğitimi disiplininin akademik gelişimi açısından önemli gördüğünüz başka bir husus var mı?” sorusuna verilen yanıtlar, çeşitli yapısal ve disiplinler ihtiyaçlara işaret etmektedir. Katılımcılar, güncel olmayan müfredatın yenilenmesi (K1), yöntem ve teknik eksikliklerinin giderilmesi (K5), etik kurul süreçlerinin hızlandırılması (K6) ve tez tekrarlarının önlenmesi (K6) gereğini vurgulamıştır. Ayrıca ortak çalışma kültürünün geliştirilmesi (K1), akademisyenler arası iletişimin güçlendirilmesi (K5), kurumsal işbirliği (K6) ve veri havuzu oluşturulması (K6) önerilmiştir. Lisans düzeyindeki eğitimin ihmali (K7) önemli bir eksiklik olarak görülürken öğretmen yetiştirmeye odaklanma (K8) ve akademik üretimle saha arasındaki bağın güçlendirilmesi (K8) kritik bulunmuştur.

K1, “Müfredat ve lisansüstü programlar güncel pedagojik yaklaşımlardan ve dijital eğitim araçlarından uzak... Akademik üretimin topluma da dokunması gerektiği unutulmamalı.” sözleriyle müfredat ve toplumsal katkı ihtiyacını vurgulamıştır. K7 ise “Lisans düzeyinde din eğitimi yeterince tartışılmıyor. Oysa temel buradan başlıyor.” diyerek lisans eğitiminin önemine dikkat çekmiştir.

Genel olarak bulgular, din eğitimi alanının gelişimi için hem kurumsal iletişim ve işbirliğinin güçlendirilmesine hem de uygulama-saha bağlantısının canlı tutulmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu tema, alanın geleceğine dair öngörüler, genç akademisyenlere yönelik öneriler ve yapısal gelişim alanlarını bütüncül biçimde değerlendirmektedir. Katılımcılar, teknolojik dönüşüm ve yapay zekânın fırsatlar sunduğunu; ancak tekrar, sekülerizm ve kısır döngü risklerinin devam ettiğini belirtmiştir. Gençler için mentörlük, cesaretlendirme, disiplinler arası açıklık ve istihdam politikaları öne çıkarken; müfredatın yenilenmesi, etik süreçlerin hızlandırılması, ortak çalışma kültürünün güçlendirilmesi, lisans eğitiminin desteklenmesi ve akademik üretimin topluma dokunması gerektiği vurgulanmıştır. Genel olarak din eğitimi alanının yenilikçi teknolojilerle bütünleşen, gençleri destekleyen, saha ile bağı güçlü ve disiplinler arası işbirliğini önceleyen bir yapıya dönüşmesi gerektiği öne çıkmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Türkiye’de din eğitimi akademisyenlerinin akademik yaşantılarına ilişkin beklentilerini, yapısal engellerini ve alana dair gelecek tasavvurlarını derinlemesine ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular, son yıllarda alanda niceliksel bir üretim artışı yaşansa da bu artışın nitelik, özgünlük ve teorik derinlik açısından istenen düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Katılımcılar, özellikle yayıncılıkta tekrarlanan konular, yöntem çeşitliliğinin sınırlılığı, puan odaklılık ve teori eksikliği gibi sorunları öne çıkarmıştır. Bu durum, Merton’un bilimsel topluluk için belirlediği CUDOS ilkeleri (evrensellik, toplulukçuluk, yansızlık ve düzenlenmiş şüphecilik) ile uyumsuz bir tablo ortaya koymaktadır. Merton’a göre bilimsel ilerleme, bireysel çıkarının değil ortak eleştirinin ve evrensel ölçütlerin rehberliğinde mümkündür.¹⁴ Ancak araştırma bulguları, din eğitimi alanında puan ve statü odaklı yaklaşımların bu normların önüne geçtiğini göstermektedir.

Akademik üretkenliği etkileyen bir diğer etken, yoğun ders yükü, yükselme sürecindeki belirsizlikler ve araştırma fonlarına erişimdeki eşitsizliklerdir. Bu durum, Bourdieu’nün ortaya koyduğu “alan” ve “sermaye” ilişkileri çerçevesinde değerlendirilebilir. Bourdieu’ye göre akademik alan, sosyal ve sembolik sermayenin yeniden üretildiği hiyerarşik bir yapıdır ve burada kıdem, ilişki ağı ve tanınırlık, bireyin konumunu belirler.¹⁵ Katılımcı ifadeleri, bu yapının genç akademisyenleri dezavantajlı konuma ittiğini doğrulamaktadır. Bu bağlamda MEB, DİB ve üniversiteler arasında kalıcı işbirliği mekanizmalarının kurulması, ortak araştırma merkezlerinin oluşturulması ve değerlendirme süreçlerinde alan uzmanı panelistlerin yer alması gerektiği yönündeki görüşler, Noorda’nın akademik özerklik ve kurumsal koordinasyonun yükseköğretim-

[14] Robert K. Merton, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, ed. Norman W. Storer (Chicago, IL: University of Chicago Press, 1979), 120-123.

[15] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus* (Cambridge: Polity Press, 1996), 72-75.

de kaliteyi doğrudan belirlediğini savunan yaklaşımıyla örtüşmektedir.¹⁶ Marginson da küresel yükseköğretim jeopolitiğinde ulusal kurumlar arası koordinasyonun zayıf olduğu ülkelerde akademik üretimin kalıcılığının düşük kaldığını belirtmektedir.¹⁷

Habermas'ın kamusal akıl yürütme kavramı, akademik değerlendirmenin meşru-iyetini sağlayan şeffaflık ve iletişimsel rasyonalite ilkelerini açıklar. Habermas'a göre bilimsel kurumların güvenilirliği, eleştirel tartışma ortamının korunmasına bağlıdır.¹⁸ Bu çerçeveden bakıldığında, din eğitimi alanındaki hakemlik ve editoryal süreçlerin gerekçeli, tarafsız ve zamanında yürütülmesi hem adalet duygusunu hem de akademik güveni pekiştirecektir. Demir'in Türkiye'de akademisyenlerin editoryal süreçlerde yaşadığı keyfî uygulamalara ilişkin gözlemleri de bu sonucu destekler niteliktedir.¹⁹

Araştırmada özellikle kadın akademisyenlerin bakım sorumlulukları, maaş yetersizlikleri ve yoğun ders yükü nedeniyle akademik rekabet içinde dezavantajlı bir konumda olduğu saptanmıştır. Bu durum, Hendek ve Zengin'in Türkiye'de din eğitimi öğretmen yetiştirme süreçlerindeki yapısal cinsiyet dengesizliklerine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.²⁰ Genç akademisyenler açısından ise mentörlük eksikliği, rehberlik mekanizmalarının kurumsallaşmaması ve araştırma fonlarının sınırlılığı öne çıkan engeller arasındadır. Benzer biçimde Aharonian ve Schatz-Oppenheimer öğretmen eğitimcilerinin araştırma ve yazma süreçlerinde kurumsal baskılar nedeniyle üretkenlik kaybı yaşadığını vurgulamaktadır.²¹

Çalışmanın bir diğer bulgusu, din eğitimi alanının diğer disiplinlerde hâlâ teolojik bir alt alan olarak algılanması ve pedagojik kimliğinin yeterince tanınmamasıdır. Katılımcılar, bu algının disiplinler arası işbirliklerini zayıflattığını ve akademik görünürlüğü azalttığını ifade etmiştir. Demircioğlu'nun din eğitiminin seküler sosyal bilim çevrelerinde ideolojik bir alan olarak algılandığına dair tespitleri bu durumu desteklemektedir.²² Acar'ın çalışmalarında da belirtildiği gibi, din eğitiminin bilimsel kimliğinin güçlenmesi için öğretmen yetiştirme, akademik araştırma ve kuramsal üretim süreçlerinin birbirini besleyen bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir.²³

Bulgular, alanın uluslararası görünürlüğünün artması için yalnızca teknik kriterlerin değil, evrensel konulara odaklanma, ortak yazarlık ve disiplinler arası projeler geliştirme, nitel İngilizce yayınlar ve açık erişim politikalarının önemini ortaya koymuştur. Güneş'in bibliyometrik analizinde de son yıllarda ortak yazarlı yayınların arttığı, ancak disiplinler arası etki katsayısının hâlâ düşük olduğu belirtilmektedir.²⁴ Bu durum, küresel görünürlüğün teknik altyapının ötesinde, ortak akademik kültürün güçlendirilmesiyle mümkün olabileceğini göstermektedir.

[16] Tony Gallagher vd. (ed.), "University Autonomy and Academic Freedom Revisited", *Academic Freedom, Institutional Autonomy and the Future of Democracy*, Higher Education and Research (Strasbourg: Council of Europe, 2020), 24/205-207.

[17] S. Marginson, "The New Geo-Politics of Higher Education", *Studies in Higher Education* 43/3 (2018), 385.

[18] Jürgen Habermas, *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*, thk. Thomas McCarthy, çev. Thomas Burger (Cambridge, MA, USA: MIT Press, 1991), 113-117.

[19] Güler Demir, "Bilgi ve Belge Yönetimi Süreli Yayınları Editörlerine Mektup: Bilimsel Yayın Süreçleri ve Akademisyenlerin Yaşadığı Güçlükler", *Arşiv Dünyası* 12/1 (29 Haziran 2025), 58-59.

[20] Abdurrahman Hendek - Mahmut Zengin, "Teacher Training for Religious Education in Türkiye: Policy, Debate, and Diversity", *Religions* 15/12 (Aralık 2024), 1488-1489. Debate, and Diversity, *Religions* 15/12 (Aralık 2024).

[21] Nikki Aharonian - Orna Schatz-Oppenheimer, "If You Do Not Write, You Dry Up: Tensions in Teacher Educator Research and Academic Writing", *Education Sciences* 14/9 (03 Eylül 2024), 972.

[22] Aytekin Demircioğlu, "Challenges Encountered in Religious Education in Turkey", *Journal of Education Culture and Society* 11/2 (11 Eylül 2020), 475-476.

[23] Ali Kemal Acar, "Din Eğitimi İçin Gelecek Perspektifi Denemesi", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 12 (28 Aralık 2021), 49-50; Acar, "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Tecrübesinden Geleceğe Çıkarsamalar", 68-70.

[24] Adem Güneş, "Akademik Dergilerde Yayınlanan Din Eğitimi Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi (1925-2020)", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 12 (28 Aralık 2021), 215-216.

Sonuç olarak, araştırma bulguları din eğitimi alanının sürdürülebilir gelişimi için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde bütüncül dönüşümler gerektiğini göstermektedir. Bilimsel üretimde liyakat, şeffaflık ve etik ilkelerin yerleşmesi, akademik kültürün eleştirel düşünmeye açık ve çoğulcu bir yapıya kavuşması, alanın meşruiyetini güçlendirecektir. Bu doğrultuda aşağıdaki adımlar somut politika önerileri olarak öne çıkmaktadır:

Hakemlik süreçlerinin çifte-kör sisteme dönüştürülmesi ve ilk karar süresinin en fazla 60 gün olması,

Değerlendirme panellerinde alan uzmanı oranının en az %50'ye çıkarılması,

Üniversitelerde yükseltme kriterlerinin üç yıldan sık değişmemesi,

Kadın akademisyenler için doğum ve bakım sonrası telafi puanı uygulaması,

Genç akademisyenlere yönelik zorunlu mentörlük programları ve araştırma dönemlerinde ders yükü indirimi,

İngilizce yazım ve proje desteği sağlayan üniversite içi yazım ofislerinin kurulması,

Din eğitimi için MEB-DİB-üniversite koordinasyonunda ulusal veri havuzu ve ortak araştırma merkezi oluşturulması.

Bu adımlar, yalnızca bireysel üretkenliği değil, kurumsal kapasiteyi de güçlendirecek ve alanın uluslararası akademik görünürlüğünü artıracaktır. Sonuç itibarıyla, din eğitimi araştırmalarının eleştirel düşünme, özerklik ve etik sorumluluk ilkeleriyle şekillendiği, genç ve kadın akademisyenlerin desteklendiği, disiplinler arası ve küresel ölçekte görünür bir yapıya kavuşması mümkündür. Ancak bu dönüşüm, yalnızca bireysel çabalarla değil; kurumsal vizyon, koordinasyon ve sürdürülebilir politika adımlarıyla kalıcı hâle gelecektir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ali Kemal. "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Tecrübesinden Geleceğe Çıkarsamalar". *İlahiyat Akademi* 20 (26 Aralık 2024), 49-74. <https://doi.org/10.52886/ilak.1509554>
- Acar, Ali Kemal. "Din Eğitimi İçin Gelecek Perspektifi Denemesi". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 12 (28 Aralık 2021), 43-64. <https://doi.org/10.53112/tudear.981148>
- Aharonian, Nikki - Schatz-Oppenheimer, Orna. "If You Do Not Write, You Dry Up': Tensions in Teacher Educator Research and Academic Writing". *Education Sciences* 14/9 (03 Eylül 2024), 972. <https://doi.org/10.3390/educsci14090972>
- Altun, Veysel K. "Din Eğitimi Alanındaki Bilimsel Çalışmaların Seyri Hakkında Bir Değerlendirme". *Artuklu Akademi* 2/2 (28 Aralık 2015), 1-27.
- Aşıkoğlu, Nevzat Y. "Din Eğitimi Bilimi'nin Türkiye'de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi". *Diyanet İlmi Dergi* 30/3 (1994), 85-92.
- Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- Creswell, John W. - Creswell, J. David. *Araştırma Tasarımı - Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları / Research Design - Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. çev. Engin Karadağ. Ankara: Nobel Yayın, 2021.
- Çanakçı, Ahmet Ali. "Türkiye'de Yapılan Din Eğitimi Başlıklı Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine Bir Analiz (1986-2019)". *The Journal of Academic Social Science Studies* 79 (28 Ekim 2024), 277-306. <https://doi.org/10.29228/JASSS.41972>
- Demir, Güler. "Bilgi ve Belge Yönetimi Süreli Yayınları Editörlerine Mektup: Bilimsel Yayın Süreçleri ve Akademisyenlerin Yaşadığı Güçlükler". *Arşiv Dünyası* 12/1 (29 Haziran 2025), 56-60.
- Demircioğlu, Aytekin. "Challenges Encountered in Religious Education in Turkey". *Journal of Education Culture and Society* 11/2 (11 Eylül 2020), 474-489. <https://doi.org/10.15503/jecs2020.2.474.489>
- Gallagher, Tony vd. (ed.). "University Autonomy and Academic Freedom Revisited". *Academic Freedom, Institutional Autonomy and the Future of Democracy*. Higher Education and Research. Strasbourg: Council of Europe, 2020.
- Güneş, Adem. "Akademik Dergilerde Yayınlanan Din Eğitimi Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi (1925-2020)". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 12 (28 Aralık 2021), 199-222. <https://doi.org/10.53112/tudear.980143>
- Habermas, Jürgen. *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. çev. Thomas Burger. thk. Thomas McCarthy. Cambridge, MA, USA: MIT Press, 1991.
- Hendek, Abdurrahman - Zengin, Mahmut. "Teacher Training for Religious Education in Türkiye: Policy, Debate, and Diversity". *Religions* 15/12 (Aralık 2024), 1486. <https://doi.org/10.3390/rel15121486>
- Kale, Ali. "2010-2021 Yılları Arasında Din Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Yöntemve İçerik Analizi". *Din Eğitimi Araştırmaları*. ed. Adem Güneş. Ankara: Sonçağ Akademi, 2023.
- Marginson, S. "The New Geo-Politics of Higher Education". *Studies in Higher Education* 43/3 (2018), 382-401.
- Merton, Robert K. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. ed. Norman W. Storer. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1979.
- Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.
- Tosun, Cemal. "Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları". *Turkish Journal of Scientific Reviews* 1 (01 Şubat 2009), 293-303.
- Tosun, Cemal. "Religious Education as a Scientific Discipline: The Establishment of Religious Education Department at Ankara University Divinity Faculty". *Dini Araştırmalar* 21/53 (15 Haziran 2018), 9-34. <https://doi.org/10.15745/da.434010>
- Ziebertz, Hans-Georg vd. "Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus." *Forum Theologie und Pädagogik*. 11. Münster: Lit Verl., 2005. 162.

DİN EĞİTİMİ ALANINDA YAPAY ZEKÂYA İLİŞKİN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: EĞİLİMLER VE YÖNELİMLER

Şeyma ŞENGÜL

Atatürk Üniversitesi

seyma.sengul1@ogr.atauni.edu.tr

Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK

Atatürk Üniversitesi

GİRİŞ

“Makineler düşünebilir mi?”¹ 1950’li yıllarda ele alınan bu soru, “yapay zekâ (YZ)” kavramının ortaya çıkmasında² bir başlangıç noktası kabul edilmektedir.³ YZ’nin ne olduğuna dair tanımlamalar, makinelerin insan gibi düşünme, rasyonel düşünme, insan gibi davranma ve rasyonel davranma fonksiyonları çerçevesinde kategorilere ayrılmaktadır.⁴ Genel anlamıyla YZ, makineleri zeki hâle getirmeye adanmış faaliyet;⁵ insan zekâsıyla ilişkilendirilen düşünme, öğrenme, problem çözme, karar verme gibi bilişsel görevleri yerine getirmesi beklenen sistem⁶ olarak tanımlanabilir.

YZ kavramı, insan zekâsının işlevlerini gerçekleştirebilen makineler üretme çabasını ifade etmektedir.⁷ Bu çabanın günümüzdeki yansımaları sayılabilecek uyarlanabilir öğrenme yöntemi, zeki öğretim sistemleri, kişiselleştirilmiş asistanlar gibi teknolojilerin gelişmesiyle YZ, eğitim alanına da yenilikler getirmiştir. Eğitimde YZ, idari görevleri daha hızlı yerine getirme, bireysel öğrenme planları oluşturma ve öğrenme eksikliklerini giderme gibi hususlarda yönetim, öğretim ve öğrenme süreçlerinde kullanılabilir.⁸

Eğitimde YZ teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması ile birlikte bu alanın bilimsel olarak incelenmesine yönelik ilgi ve ihtiyacın artması sonucu, farklı disiplinlerde YZ konulu bilimsel çalışmalar çeşitlenmektedir. Bu araştırma, din eğitimi alanında YZ ile ilgili yapılan çalışmaları konu edinmektedir. YZ’nin din eğitimi alanındaki araştırmalara konu edilmesi, güncel gelişmeler hakkında fikir sahibi olunabilmesi ve geleceğe yönelik stratejiler geliştirilebilmesi bakımından gerekli görülmektedir. Diğer yandan, din eğitiminde YZ uygulamaları fırsatları ve zorlukları beraberinde getiren

[1] Alan Mathison Turing, “Computing Machinery and Intelligence”, *Mind* 49 (1950), 433-460.

[2] John McCarthy vd., *The Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, Proposal (Hanover, New Hampshire: Dartmouth College, 1955) (Dartmouth College).

[3] Filiz Sarı, “Cahit Arf’in ‘Makine Düşünebilir mi ve Nasıl Düşünebilir?’ Adlı Makalesi Üzerine Bir Çalışma”, *TRT Akademi* 6/13 (30 Eylül 2021), 815; Sedat Yeşilyurt vd., “Türkiye’de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması”, *Journal of Innovative Research in Social Studies* 7/1 (30 Haziran 2024), 51.

[4] Stuart J. Russell - Peter Norvig, *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (Boston Columbus Indianapolis: Pearson, 2016), 2.

[5] Nils J. Nilsson, *The Quest for Artificial Intelligence* (Cambridge University Press, 2009), 13.

[6] Russell - Norvig, *Artificial Intelligence*, 2; John Loder - Lydia Nicholas, *Confronting Dr Robot- Creating a people powered future for AI in health* (London, United Kingdom: Nesta, 2018), 11; Toby Baker vd., *Educ-AI-Tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges* (London, United Kingdom: Nesta, 2019), 10.

[7] Elana Zeide, “Artificial Intelligence in Higher Education: Applications, Promise and Perils, and Ethical Questions”, *EDUCAUSE Review* 54/3 (2019), 32.

[8] Serpil Deniz - Birsan Bağçeçi, “Kavramdan Sınıfa: Yapay Zekânın Keşfi ve Eğitime Yansımaları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 24/1 (29 Ocak 2025), 586-587.

bir problem alanı oluşturmaktadır. Dönüştürücü etkisi dikkate alındığında YZ'nin potansiyel avantajları kadar olası sorunları (örneğin; önyargı, şeffaflık, güvenilirlik, bağımlılık, ahlaki ve etik sorunlar... gibi) barındırması, din eğitimi alanındaki araştırmaların önemine işaret etmektedir. Teknolojiyi yücelten veya reddeden bir anlayış yerine eleştirel düşünmeye sevk eden ve bilinç geliştiren bir yaklaşımla YZ'nin din eğitiminin hedeflerine uyumlu hâle getirilmesine katkıda bulunacak çalışmalar yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların mevcut durumunun, ortaya çıkan eğilimlerin, literatürdeki boşlukların ve gelecekteki araştırmalar için potansiyel alanların incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, din eğitimi alanında YZ ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmaları inceleyerek genel bir çerçeve ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Din eğitimi alanında YZ ile ilgili çalışmaların bibliyografik özelliklerine (yayın yılı, yayın dili, yayın yeri) göre dağılımı nasıldır?
2. Din eğitimi alanında YZ ile ilgili çalışmaların metodolojik özelliklerine (araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizine) göre dağılımı nasıldır?
3. Din eğitimi alanında YZ ile ilgili çalışmalarda ele alınan konular nelerdir?
4. Din eğitimi alanında YZ ile ilgili çalışmalarda odaklanılan ve ihmal edilen konu, kuram veya yaklaşımlar nelerdir?

Literatürde, eğitim alanında YZ üzerine yapılan çalışmaları içerik analizi,⁹ bibliyometrik analiz,¹⁰ meta-sentez¹¹, veri madenciliği ile analiz ve sosyal ağ analizi¹² gibi yöntemlerle inceleyen araştırmalar mevcuttur. YZ ve din konulu yayınların bibliyometrik analizini gerçekleştiren bir çalışma¹³ da yapılmıştır. Din eğitimi disiplini içinde YZ'ye ilişkin çalışmaların bir bütün hâlinde değerlendirildiği bu araştırmanın ise din eğitimi literatüründeki YZ çalışmalarının mevcut birikimini sunacak ilk derlemelerden olması ve gelecek çalışmalara yol göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın, yapılacak çalışmalarda kolaylık sağlaması açısından araştırmacılara ve YZ'nin din eğitimine entegrasyonu sürecine katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel çalışmaların ele alınıp mevcut durumun resmedilmesine imkân tanıyan meta-sentez yöntemine göre tasarlanmıştır. Meta-sentez yönteminde, bir konu ile bağlantılı nitel çalışmaların bulguları veri olarak kullanılmakta, elde edilen

[9] Ahmet Berk Üstün, "Eğitim Alanında Yapay Zekâ Uygulamaları: Lisansüstü Tezlerin Sistematiik İncelemesi", *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi* 6/2 (31 Aralık 2024), 95-112; Nurcan Tekin, "Eğitimde Yapay Zekâ: Türkiye Kaynaklı Araştırmaların Eğilimleri Üzerine Bir İçerik Analizi", *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/Özel Sayı (29 Ekim 2023), 387-411; Gülsüm Meço - Fatma Coştu, "Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılması: Betimsel İçerik Analizi Çalışması", *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi* 12/23 (2022), 171-193; Cem Güzey vd., "Eğitimde Yapay Zekâ Üzerine Gerçekleştirilmiş Araştırmalardaki Eğilimlerin İncelenmesi", *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi* 5/1 (28 Haziran 2023), 67-78; Emine Aruğaslan - Hanife Çivril, "Türkiye'de Eğitim Alanında Yapılan Veri Madenciliği ve Yapay Zekâ Çalışmaları" 13/2 (2021), 81-89; Mevlüde Akdeniz - Fatih Özdoğan, "Eğitimde Yapay Zekâ Konusunda Türkiye Adresli Çalışmaların İncelenmesi", *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/1 (15 Temmuz 2021), 912-932.

[10] Volkan Duran - Emrah Aydın, "Eğitimde Yapay Zekânın Kapsamlı İncelenmesi: Web of Science Veri Tabanı Üzerinden Bir AI Destekli Bibliyometrik Analiz", *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (IJSR)* 11/104 (29 Şubat 2024), 468-484.

[11] Yeşilyurt vd., "Türkiye'de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi", "Türkiye'de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması", "title-short": "Türkiye'de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi".

[12] Nil Goksel - Aras Bozkurt, "Artificial Intelligence in Education: Current Insights and Future Perspectives", *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, ed. Serap Sisman-Ugur - Gulsun Kurubacak, thk. Lawrence Tomei, Advances in Educational Technologies and Instructional Design (Hershey, PA: IGI Global, 2019), 224-236.

[13] Mustafa Fatih Ay - İshak Tekin, "Yapay Zekâ ve Din Konulu Yayınların Bibliyometrik Analizi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 521-540.

bu bulgulardan anlamlı ve bütünleştirici yorumlar yapmak amaçlanmaktadır.¹⁴ Bir içerik analizi türü olarak meta-sentez, araştırılan konunun bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmasını ve genel çerçevesini anlamayı sağlamaktadır.¹⁵ Bu yöntem, din eğitimi alanında YZ ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmının nitel olması ve araştırma amacı doğrultusunda bu çalışmaları bütüncül olarak analiz etme imkânı sunması bakımından tercih edilmiştir.

Araştırma, meta-sentez yönteminde takip edilebilecek şu işlem adımlarına göre yürütülmüştür:

1. Araştırma sorularının belirlenmesi.
2. Uygun anahtar kelimelerle alanyazının taranması.
3. Araştırmaya dâhil edilecek veya hariç tutulacak çalışmalar için ölçütlerin belirlenmesi.
4. Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile temaların oluşturulması.
5. Sentezin yapılarak araştırmanın raporlandırılması.¹⁶

Verilerin Toplanması

Araştırmanın kaynaklarını Web of Science (WOS), Scopus, Google Akademik ve Dergipark veri tabanları oluşturmaktadır. Aramaların hangi kelimeler üzerinden yapılacağı ön tarama sonucunda ve uzman görüşleri çerçevesinde belirlenmiştir. WOS veri tabanında tüm alanlar arama kriteri tercih edilerek “artificial intelligence” ve (AND) “religious education” anahtar kavramları ile tarama yapılmıştır. Scopus veri tabanında başlık, özet ve anahtar kelimelere göre yapılan taramada {artificial intelligence} ve (AND) {religious education} kavramları kullanılmıştır. Google Akademik ve Dergipark veri tabanlarında ise yapay zekâ ve din eğitimi anahtar kavramlarıyla literatür taranmıştır. Taramalar, Ekim 2025 tarihinde tamamlanmıştır.

Tarama sonucunda ulaşılan çalışmalar öncelikle başlık, özet ve anahtar kelimeler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar için belirlenen ilk ölçüt, yayınların “din eğitimi” ve “yapay zekâ” anahtar kelimelerini içermesidir. Bu ölçüte göre araştırma, din eğitimi alanıyla sınırlandırılmıştır. Alan ve konu merkezli bir değerlendirme sonucu bazı çalışmalar elenmiştir. Örneğin, dijitalleşme, öğretim teknolojileri, metaverse, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi konular ve din eğitimi ile YZ anahtar kavramlarını içermeyen çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya dahil etmede ikinci ölçüt, çalışmaların 2020-2025 yılları aralığında yayımlanan makale türünde olmasıdır. Çünkü YZ’nın bilimsel yöntemlerle ele alınması, 2020 yılından itibaren artış göstermiş ve makale türü üzerinde yoğunlaşmıştır. Örneğin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında din eğitimi alanında

[14] Lela Zimmer, “Qualitative Meta-synthesis: A Question of Dialoguing with Texts”, *Journal of Advanced Nursing* 53/3 (Şubat 2006), 312; Deborah L. Finfgeld, “Metasynthesis: The State of the Art-So Far”, *Qualitative Health Research* 13/7 (Eylül 2003), 894

[15] Muammer Çalık - Mustafa Sözbilir, “Parameters of Content Analysis”, *Education and Science* 39/174 (06 Ağustos 2014), 34.

[16] Seyat Polat - Osman Ay, “Meta-synthesis: A Conceptual Analysis”, *Journal of Qualitative Research in Education* 4/2 (29 Temmuz 2016), 55; Münir Ecer - Ahmet Çakmak, “Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur’an Kursları”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 21/2 (30 Aralık 2021), 811.

YZ konulu yayımlanmış bir teze rastlanmamıştır. Veri tabanlarında bulunan ancak açık erişimin olmadığı bir makale, iki konferans ve iki kitap bölümü de araştırmaya dahil edilmemiştir.

Dahil etme kriterlerinde son ölçüt ise meta-sentez yöntemine uygun olarak çalışmaların nitel desende olmasıdır. Bu ölçüt doğrultusunda beş adet makale nicel olması bakımından hariç tutulmuştur. Veri toplama süreci sonucunda, ölçütleri sağlayan 20 makale değerlendirmeye alınmıştır.¹⁷

Verilerin Analizi

Ölçütler çerçevesinde belirlenen 20 adet çalışma incelenerek kodlanmaya başlanmıştır. Veriler kodlandıktan sonra temalar oluşturulmuştur. Araştırmacıların kodları ve temaları yeniden düzenlemesinin ardından kodların hangi temalar altında işleneceği ve yorumlanacağı belirlenmiş, sonuçlar raporlandırılmıştır. Araştırma sonucunda YZ'ye ilişkin din eğitimi alanında yapılan çalışmalara dair çizilen çerçeveye literatür değerlendirilmiş, mevcut eğilimler tespit edilmiş ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

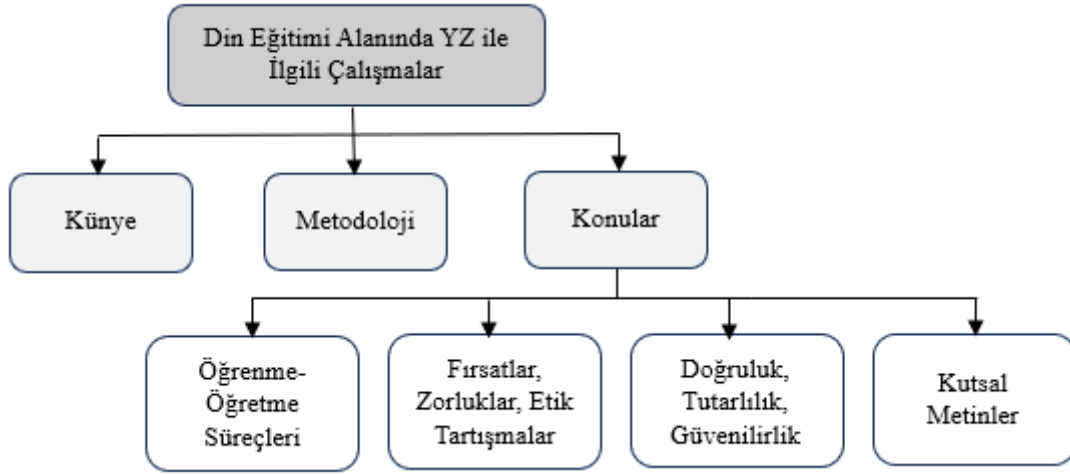
Meta-sentez yönteminin kullanıldığı bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için şu hususlara özen gösterilmiştir: Çalışmanın amacı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Veri toplama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma kapsamına alınacak ve kapsam dışında bırakılacak çalışmalar ile ilgili ölçütler açık bir şekilde belirtilmiştir. Belirlenen çalışmaların ve hariç tutulan çalışmaların sayısı verilmiştir. Kod ve temaların belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuş, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık dikkate alınmıştır. Sonuçlar araştırmacılar için açık ve net bir şekilde ortaya konmuştur.¹⁸

Din Eğitimi Alanında YZ ile İlgili Çalışmalar

Din eğitimi alanında YZ'ye ilişkin çalışmalar, bu çalışmaların künyesi (bibliyografik özellikleri), metodolojik özellikleri ve konu alanları çerçevesinde üç ana tema altında sunulmuştur.

[17] Din eğitimi alanında YZ'ye ilişkin çalışmalar, yani araştırmanın çalışma grubu Ekler bölümünde listelenmiştir.

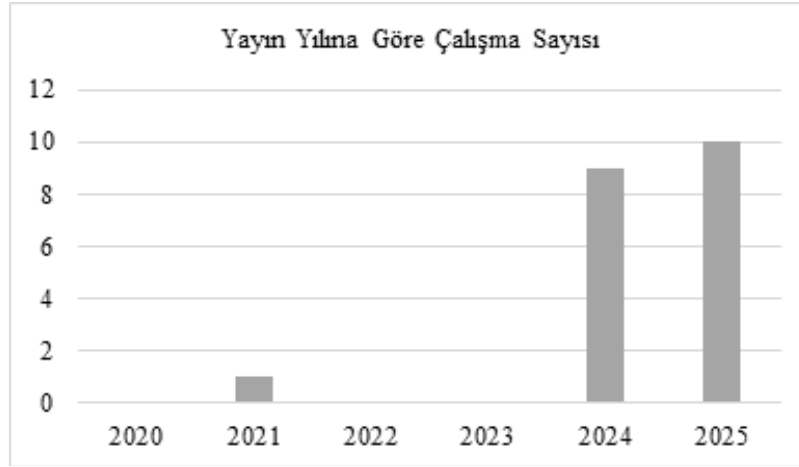
[18] Polat - Ay, "Meta-synthesis", 57-58; Çalık - Sözbilir, "Parameters of Content Analysis", 34-35.



Şekil 1: Din Eğitimi Alanında YZ'ye İlişkin Çalışmalar

Din Eğitimi Alanında YZ'ye İlişkin Çalışmaların Künyesi

Bu araştırma kapsamında incelenen makaleler 2021 (Ç1), 2024 (Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10) ve 2025 (Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20) yıllarına aittir. Şekil 2'de gösterildiği üzere özellikle 2024 yılından itibaren din eğitiminde YZ'ye ilişkin çalışmaların sayısındaki artış dikkat çekmektedir.



Şekil 2: Din Eğitimi Alanında YZ'ye İlişkin Çalışmaların Yayın Yılına Göre Dağılımı

Çalışmaların yayın dillerine yer verilen Tablo 1'de araştırma kapsamında incelenen makale türünde hâkim dilin Türkçe olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Din Eğitimi Alanında YZ'ye İlişkin Çalışmaların Yayın Diline Göre Dağılımı

Yayın Dili	Çalışmalar
Türkçe	Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç12, Ç13, Ç15, Ç16, Ç17
İngilizce	Ç1, Ç3, Ç11, Ç14, Ç18, Ç19, Ç20
Almanca	Ç2

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yayımlandığı dergilere göre incelendiğinde ise dağılımın, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi (Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10) ve

Religions (Ç1, Ç13, Ç18, Ç19) adlı iki dergide yoğunlaştığı tespit edilmiştir. İncelenen yedi adet makale Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi'nin 24/3 nolu "Yapay Zekâ ve İlahiyat: Yeni Paradigmalar" isimli özel sayısında yer almaktadır.

Din Eğitimi Alanında YZ'ye İlişkin Çalışmaların Metodolojik Özellikleri

Yapılan çalışmalarda araştırma desenine ilişkin olarak durum çalışması deseni (Ç5, Ç17, Ç18), fenomenolojik desen (Ç7), sistematik literatür taraması (Ç12), kurumsal durum çalışmalarının literatür incelemesi (Ç13), anlatı derlemesi (Ç3), öz-yansıtıcı yöntemler (self-reflective qualitative methods) (Ç19), teorik analizi (Ç2) ve karşılaştırmalı içerik analizi (Ç10, Ç16) kullanıldığı ifade edilmektedir.

Çalışma grubu, YZ araçları ve dokümanlar üzerinde yoğunluk göstermektedir. Çalışma grubu katılımcı bireylerden (Ç1) ve dinî robotlardan (Ç3) oluşan araştırmalar yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği (Ç6, Ç15), YZ uygulamalarına soru sormak üzere hazırlanmış formlar (Ç5, Ç7, Ç10) ve görüşme formu (Ç1) kullanıldığı belirtilmektedir. Veri analizi ile ilişkili olarak içerik analizi (Ç7), tematik analiz (Ç1), kavramsal analiz (Ç8), doğal dil işleme teknikleriyle analiz (Ç6) tekniklerinden söz edilmektedir.

İncelemeye tabi tutulan çalışmaların bazılarında metodolojiye dair bilgiler net ve detaylı bir şekilde açıklanmamıştır. Tüm çalışmaların nitel yönetime göre tasarlandığı bilinmektedir fakat araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi açıkça belirtilen çalışma sayısı sınırlıdır. Diğer yandan makalelerin içerikleri dikkate alındığında metodolojiye ilişkin bazı yorumlar yapmak mümkündür. Çalışmaların çoğunun teorik nitelikte olup uygulamaya dayalı araştırmaların az sayıda olduğu, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği ile ilgili boşluklar olduğu söylenebilir. Ayrıca veri çeşitliliğinin sağlanması için geniş katılımlı çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Din Eğitimi Alanında YZ'ye İlişkin Çalışmalarda Ele Alınan Konular

Din eğitiminde YZ ile ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan konular "öğrenme-öğretme süreçleri", "fırsatlar, zorluklar ve etik tartışmalar", "doğruluk, tutarlılık, güvenilirlik" ve "kutsal metinler" şeklinde temalara ayrılarak sunulmuştur.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Din eğitimi alanında YZ'ye ilişkin çalışmalar konularına göre tasnif edildiğinde, bu çalışmaların bir kısmının öğrenme-öğretme süreçleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrenme-Öğretme Süreçleri ile İlgili Ele Alınan Konular

Konular	Çalışmalar
Bir beceri olarak eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi	Ç2
Öğretim yaklaşımlarına göre ders planı hazırlama	Ç4, Ç17
İçerik oluşturma	Ç9
Materyal kullanımı	Ç3, Ç19
YZ'nin öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmesine ilişkin görüşler	Ç1

Ç2 kodlu çalışmada, din eğitimde geliştirilmesi hedeflenen bir beceri olarak eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için ChatGPT kullanımının imkân ve sınırları analiz edilmiştir. Ç4 kodlu çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde YZ'nin öğretim süreçlerine dahil edilmesi ve öğretmenler için sağladığı imkânlar ele alınmıştır. Bu çerçevede, YZ araçları kullanılarak Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) ve Aktarılabılır Öğrenme (LTT) yaklaşımlarına göre örnek ders tasarımları planlanmıştır. Ç17 kodlu çalışmada ChatGPT'nin Godly Play yaklaşımına/pedagojisine göre geliştirdiği Hz. Yusuf ile ilgili okul öncesi ve ilkökul düzeyine ait ders planları incelenmiştir. Ç9 kodlu çalışmada, ChatGPT aracı ile 5. sınıf seviyesi için ders içerikleri oluşturularak YZ'nin din eğitimine uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Ç19 kodlu araştırmada, eğitimcilerin ve öğrencilerin, teolojik anlayışı derinleştirmek ve etik muhakemeyi geliştirmek için YZ tarafından üretilen görselleri nasıl kullanabilecekleri araştırılmıştır. Ç3 kodlu çalışmada ayin ve törenler, din eğitimi, manevi bakım ve vaaz uygulamalarında kullanılan robotlar incelenmiştir. Ç1 kodlu çalışmada ise farklı yaş gruplarındaki Vietnamlıların Hristiyan eğitimin yeniliklerinde YZ'yi kabul edip etmediklerini ve bunu benimsemek için yeterli becerilere sahip olup olmadıkları araştırılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda, din eğitiminde YZ araçlarının derslerde kullanılma durumları üzerinde yoğunlaşıldığı ancak ölçme değerlendirme konusu ile ilgili sınırlılık olduğu söylenebilir. DKAB dersinde sınıf ve ünite bazlı çalışmalar ile elde edilen veriler zenginleştirilebilir. Yaygın din eğitimi kapsamında çalışmalar yapılabilir. Ayrıca din eğitiminde YZ kullanımına ilişkin öğrencilerin, DKAB öğretmenlerinin, din eğitimi uzmanlarının ve diğer paydaşların görüşleri ele alınabilir.

Fırsatlar, Zorluklar ve Etik Tartışmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda, din eğitiminde YZ kullanımının rolü, etkileri, potansiyeli, sınırlılıkları, sunduğu fırsatlar, neden olduğu zorluklar ve etik boyutları ele alınmıştır (Ç8, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç20). Örneğin, Ç8 kodlu çalışmada YZ'nin din eğitimindeki rolü; fırsatlar, zorluklar ve geleceğe yönelik çıkarımlar çerçevesinde ele alınmıştır. Ç14 kodlu çalışmada YZ teknolojilerinin yetişkin din eğitime sağladığı olanaklar, katkılar ve taşıdığı sınırlılıklar incelenmiştir.

Yapılan çalışmalarda, din eğitiminde YZ'nin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme (Ç8, Ç13), ilgi çekici hâle getirme (Ç14), esnek, bağımsız ve bireysel öğrenmeye katkı sunma (Ç12), öğrenci motivasyonunu artırma (Ç15) ve idari verimlilik (Ç13) gibi fırsatları ele alınmıştır. Teolojik çarpıtma (kutsal metinlerin yanlış yorumlanması) (Ç8, Ç13), insan etkileşiminin yok sayılması (Ç8, Ç12), tembellik (Ç12), teknoloji bağımlılığı

(Ç12, Ç13) gibi zorluklara dikkat çekilmiştir. Öğrenci gizliliği, algoritmik önyargılar ve dini değerlerin korunması gibi etik sorunlar (Ç8, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15) üzerinde durulmuş, yasal ve etik çerçeveler oluşturmada hükümetin rolüne değinilmiştir (Ç20).

Elde edilen verilere göre, yapılan çalışmalarda din eğitimi alanında YZ'nin potansiyelini kabul etmekle birlikte etik, hukuki ve toplumsal boyutlarının ihmal edilmemesi gerektiğine dikkat çekildiği söylenebilir. Bu çerçevede, eğitim-öğretim paydaşlarının YZ'nin etik kullanımına ilişkin yeterliliklerini ele alan çalışmalar yürütülebilir.

Doğruluk, Tutarlılık, Güvenilirlik

Din eğitimi alanında YZ araçlarının verilerinin doğruluk, tutarlılık ve güvenilirliğini ele alan çalışmalar yapılmıştır. Ç5 kodlu çalışmada, din eğitimi biliminin temel konularında ChatGPT aracının veri güvenilirliği incelenmiştir. Ç7 kodlu çalışmada, ChatGPT ve Google Gemini araçlarının yeterlilikleri, DKAB dersi Alevilik ve Bektaşilik konularında sundukları bilgilerin doğruluğu ve kapsamı bağlamında değerlendirilmiştir. Ç10 kodlu çalışmada, ChatGPT, Google Gemini ve Microsoft Copilot uygulamalarının dinî sorulara verdiği cevaplar, Din İşleri Yüksek Kurulu fetvaları ile karşılaştırmalı olarak analiz edilerek tutarlılık ele alınmıştır. Ç16 kodlu çalışmada, ChatGPT'nin dinî sorulara verdiği yanıtlar ile Anadolu İmam Hatip Liselerinin Tefsir ve Kelâm ders kitaplarında yer alan temel konular doğruluk, tutarlılık, kavramsal derinlik ve sistematik sunum olmak üzere dört ölçütte analiz edilmiştir.

Elde edilen veriler, yapılan çalışmaların YZ araçlarının sunduğu bilgiler karşısında sorgulayıcı olunması, kaynak araştırılması gibi tedbirleri gerektiren dikkatli kullanımına işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Kutsal Metinler

YZ'nin kutsal metin öğretimindeki kullanımı, dinî metinlerin analizi ve yorumlanması gibi konuları ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Ç6 kodlu çalışmada, YZ ve doğal dil işleme tekniklerinin Kur'an, Tevrat ve İncil metinlerinin analizine ve din eğitimi süreçlerine sunduğu olanaklar araştırılmıştır. Ç11 kodlu çalışmada, ChatGPT'nin İncil öğretimi için yararlı bir araç olup olmadığı potansiyeli incelenmiştir. Ç18 kodlu çalışmada, İncil öğretiminde kullanılmak üzere Kutsal Kitap sahnelerinin tasvirleri için YZ tarafından üretilen görsellerin teolojik, sembolik ve pedagojik değeri analiz edilmiştir.

Kutsal metinlerde YZ kullanımı ile ilgili olarak üç çalışmada da konu edilmesi bakımından İncil üzerinde yapılan çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Kutsal metinlere ilişkin yorumlarda bulunmak hassas bir titizlik gerektireceğinden YZ'nin bu alandaki uygulanabilirliği tartışılabilir.

SONUÇ

Din eğitimi alanında YZ ile ilgili yapılan çalışmaların meta-sentez yöntemiyle incelendiği bu çalışmada, belirlenen ölçütlere uyan 20 makalenin bibliyografik, metodolojik ve tematik özelliklerine dair veriler sunularak mevcut literatürün çerçevesi ortaya konmuş ve gelecek araştırmalar için potansiyel alanlara dair değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 1 tanesi 2021 yılında tamamlanmışken 19 makalenin 2024 yılı itibarıyla yayımladığı ve en çok makalenin de 2025 yılına ait olduğu ortaya konmuştur. 2024 yılından itibaren görülen bu artış, YZ teknolojisinin pek çok alanda yaygınlaşmaya başlamasının yansıması olabileceği gibi araştırmacıların da bu konuya yöneldiklerinin göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Din eğitiminde YZ çalışmaları, araştırma yöntemlerine göre incelendiğinde ağırlıklı olarak durum çalışması deseni kullanıldığı, ChatGPT, Google Gemini, Microsoft Copilot gibi üretken YZ araçları ve dokümanlar üzerinde çalışıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların teorik nitelikte sınırlı kalması, veri çeşitliliğinin sağlanmamış olması gibi literatürde tespit edilen boşluklar konuya dair incelemelerin henüz başlangıç aşamasında olduğuna işaret edebilir.

Araştırma kapsamındaki çalışmalarda ele alınan konuların genel bir değerlendirilmesi yapıldığında öğrenme-öğretme süreçlerine dair çalışmalar üzerinde yoğunlaşıldığı söylenebilir. Din eğitiminde YZ kullanımının sunduğu fırsatlar kadar karşılaşılan zorluklar ve beraberinde getirdiği etik tartışmalar da yapılan çalışmalarda bir diğer odak noktası olmuştur. Din eğitiminin öğrenme-öğretme süreçlerinde YZ araçlarının güçlü ve zayıf yönlerine, etik sorunlarına yer verilmesinin yanında zorluklar, fırsatlar ve etik tartışmalar konusu, başlı başına bir araştırma problemi olarak da ele alınmıştır. Diğer yandan YZ'nin sunduğu verilerin doğruluğu, tutarlılık ve güvenilirliği tartışmaları da zorluklar ve etik tartışmalar bağlamında değerlendirilebilir. Ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, din eğitimi alanında YZ kullanımının sağlayabileceği katkılar ile birlikte sebep olabileceği sorunların da göz önünde bulundurulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle kutsal metinlerin analizi ve fetva gibi dinî hüküm içeren konularda YZ'nin kaynak olarak kullanımı din eğitimi alanında riskler barındırmaktadır. Bu konuda yapılacak çalışmaların YZ okuryazarlığı geliştirmenin önemini ortaya koyması bakımından alana katkı sunacağı öngörülebilir.

Araştırma sonucunda gelecek araştırmalar için şu öneriler geliştirilebilir:

- Din eğitiminde YZ kullanımına ilişkin uygulamalı ve deneysel desenli çalışmalar yapılabilir.
- Konunun farklı açılardan ve derinlemesine incelenmesi için çoklu veri toplama teknikleri kullanılabilir.
- Öğrenci, öğretmen, yönetici, akademisyen, din hizmetleri personeli gibi farklı çalışma gruplarıyla geniş katılımlı çalışmalar yapılarak konuya ilişkin veriler çeşitlendirilebilir.
- Yüksek din öğretimi, yaygın din eğitimi alanlarında YZ ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmesi ile bu alanlardaki boşluğun doldurulması sağlanabilir.
- YZ araçlarının din eğitimi alanında etik ve bilinçli kullanımı üzerinde okuryazarlık geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Din eğitimi ve YZ konulu; eğitim, felsefe, bilgisayar bilimleri ve mühendislik gibi çeşitli disiplinler arasındaki etkileşime dayanan yüksek lisans ve doktora tezleri yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, Mevlüde - Özdiç, Fatih. "Eğitimde Yapay Zeka Konusunda Türkiye Adresli Çalışmaların İncelenmesi". *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/1 (15 Temmuz 2021), 912-932. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938734>
- Aruğaslan, Emine - Çivril, Hanife. "Türkiye’de Eğitim Alanında Yapılan Veri Madenciliği ve Yapay Zekâ Çalışmaları" 13/2 (2021), 81-89.
- Ay, Mustafa Fatih - Tekin, İshak. "Yapay Zeka ve Din Konulu Yayınların Bibliyometrik Analizi". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 521-540. <https://doi.org/10.33415/daad.1593862>
- Baker, Toby vd. *Educ-AI-Tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges*. London, United Kingdom: Nesta, 2019.
- Çakmak, Ahmet vd. "Din Eğitimi Biliminin Temel Konularında ChatGPT Yapay Zeka Uygulama Verilerinin Güvenirliliği". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 325-357. <https://doi.org/10.33415/daad.1590460>
- Çalık, Muammer - Sözbilir, Mustafa. "Parameters of Content Analysis". *Education and Science* 39/174 (06 Ağustos 2014), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Deniz, Serpil - Bağçeçi, Birsan. "Kavramdan Sınıfa: Yapay Zekânın Keşfi ve Eğitime Yansımaları". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 24/1 (29 Ocak 2025), 576-596. <https://doi.org/10.17755/esosder.1554996>
- Duran, Volkan - Aydın, Emrah. "Eğitimde Yapay Zekanın Kapsamlı İncelenmesi: Web of Science Veri Tabanı Üzerinden Bir AI Destekli Bibliyometrik Analiz". *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)* 11/104 (29 Şubat 2024), 468-484. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10737254>
- Ecer, Münir - Çakmak, Ahmet. "Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur’an Kursları". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 21/2 (30 Aralık 2021), 803-831. <https://doi.org/10.33420/marife.999853>
- Fingfeld, Deborah L. "Metasynthesis: The State of the Art-So Far". *Qualitative Health Research* 13/7 (Eylül 2003), 893-904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Goksel, Nil - Bozkurt, Aras. "Artificial Intelligence in Education: Current Insights and Future Perspectives". *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*. ed. Serap Sisman-Ugur - Gulsun Kurubacak. thk. Lawrence Tomei. 224-236. Advances in Educational Technologies and Instructional Design. Hershey, PA: IGI Global, 2019. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8431-5>
- Gül, Ali - Sipahioglu, Mete. "Yapay Zekânın Din Eğitimindeki Rolü: Fırsatlar, Zorluklar ve Geleceğe Yönelik Çıkarımlar". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 293-323. <https://doi.org/10.33415/daad.1592841>
- Güzey, Cem vd. "Eğitimde Yapay Zekâ Üzerine Gerçekleştirilmiş Araştırmalardaki Eğilimlerin İncelenmesi". *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi* 5/1 (28 Haziran 2023), 67-78. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Loder, John - Nicholas, Lydia. *Confronting Dr Robot- Creating a people powered future for AI in health*. London, United Kingdom: Nesta, 2018.
- McCarthy, John vd. *The Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. Proposal. Hanover, New Hampshire: Dartmouth College, 1955. Dartmouth College.
- Meço, Gülsüm - Coştı, Fatma. "Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılması: Betimsel İçerik Analizi Çalışması". *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi* 12/23 (2022), 171-193.
- Nilsson, Nils J. *The Quest for Artificial Intelligence*. Cambridge University Press, 1. Basım, 2009. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511819346>
- Polat, Seyat - Ay, Osman. "Meta-synthesis: A Conceptual Analysis". *Journal of Qualitative Research in Education* 4/2 (29 Temmuz 2016), 1-25. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Russell, Stuart J. - Norvig, Peter. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Boston Columbus Indiana: Pearson, Third edition, Global edition., 2016.
- Sarı, Filiz. "Cahit Arf’in ‘Makine Düşünebilir mi ve Nasıl Düşünebilir?’ Adlı Makalesi Üzerine Bir Çalışma". *TRT Akademi* 6/13 (30 Eylül 2021), 812-833. <https://doi.org/10.37679/trta.962940>
- Tekin, Nurcan. "Eğitimde Yapay Zekâ: Türkiye Kaynaklı Araştırmaların Eğilimleri Üzerine Bir İçerik Analizi". *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/Özel Sayı (29 Ekim 2023), 387-411. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.49>

Turing, Alan Mathison. "Computing Machinery and Intelligence". *Mind* 49 (1950), 433-460.

Üstün, Ahmet Berk. "Eğitim Alanında Yapay Zekâ Uygulamaları: Lisansüstü Tezlerin Sistematiik İncelemesi". *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi* 6/2 (31 Aralık 2024), 95-112. <https://doi.org/10.53694/bited.1593139>

Yeşilyurt, Sedat vd. "Türkiye’de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması". *Journal of Innovative Research in Social Studies* 7/1 (30 Haziran 2024), 47-73. <https://doi.org/10.47503/jirss.1484848>

Zeide, Elana. "Artificial Intelligence in Higher Education: Applications, Promise and Perils, and Ethical Questions". *EDUCAUSE Review* 54/3 (2019), 31-39.

Zimmer, Lela. "Qualitative Meta-synthesis: A Question of Dialoguing with Texts". *Journal of Advanced Nursing* 53/3 (Şubat 2006), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>

EKLER

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan makaleler kronolojik olarak eskiden yeniye doğru, aynı tarihler için ise alfabetik olarak A'dan Z'ye doğru sıralanmış ve Ç1, Ç2, ..., Ç20 şeklinde kodlanmıştır.

- Ç1. Tran, Khoa - Nguyen, Tuyet. "Preliminary Research on the Social Attitudes toward AI's Involvement in Christian Education in Vietnam: Promoting AI Technology for Religious Education". *Religions* 12/3 (19 Mart 2021), 208. <https://doi.org/10.3390/rel12030208>
- Ç2. Chrostowski, Mariusz. "Förderung kritischen Denkens durch den Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht: Sinn oder Unsinn?" *Österr. Religionspädagogisches Forum* 32/2 (10 Şubat 2024), 166-181. <https://doi.org/10.25364/10.32:2024.2.10>
- Ç3. Simmerlein, Jonas - Tretter, Max. "Robots in Religious Practices: A Review". *Theology and Science* 22/2 (02 Nisan 2024), 255-273. <https://doi.org/10.1080/14746700.2024.2351639>
- Ç4. Arıcan, Sümeyra. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapay Zekâ Destekli Modern Öğretim Yaklaşımları". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 573-614. <https://doi.org/10.33415/daad.1591945>
- Ç5. Çakmak, Ahmet vd. "Din Eğitimi Biliminin Temel Konularında ChatGPT Yapay Zeka Uygulama Verilerinin Güvenirliliği". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 325-357. <https://doi.org/10.33415/daad.1590460>
- Ç6. Çorbacı, Osman Kamil. "İlahi Hitaptan Makine Diline: Kutsal Metinlerin Yz ile Yeniden Okunması". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 541-572. <https://doi.org/10.33415/daad.1580063>
- Ç7. Genç, Safinur - Sancak, Seyyid. "Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı 'İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar' Ünitesi Örneği". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 117-136. <https://doi.org/10.33415/daad.1584790>
- Ç8. Gül, Ali - Sipahioğlu, Mete. "Yapay Zekânın Din Eğitimindeki Rolü: Fırsatlar, Zorluklar ve Geleceğe Yönelik Çıkarımlar". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 293-323. <https://doi.org/10.33415/daad.1592841>
- Ç9. Kaya, Yakup - Eliyatkin, Elif. "Din Eğitiminde İçerik Oluşturma ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme Aracı Olarak ChatGPT". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 615-646. <https://doi.org/10.33415/daad.1582922>
- Ç10. Ünal, Sevim. "İbadetlerle İlgili Fetvalar ve Yapay Zekâ Uygulamaları: Karşılaştırmalı Bir Analiz". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/3 (31 Aralık 2024), 161-192. <https://doi.org/10.33415/daad.1580752>
- Ç11. Chrostowski, Mariusz - Najda, Andrzej Jacek. "ChatGPT as a Modern Tool for Bible Teaching in Confessional Religious Education: A German View". *Journal of Religious Education* 73/1 (Mart 2025), 75-94. <https://doi.org/10.1007/s40839-024-00244-1>
- Ç12. Altıntaş, Mustafa Cabir. "Din Eğitiminde Yapay Zekâ Teknolojileri: Fırsatlar ve Etik Tartışmalar". *İslami İlimler Dergisi* 40 (28 Mart 2025), 95-119. <https://doi.org/10.34082/islamiilimler.1601197>
- Ç13. Papakostas, Christos. "Artificial Intelligence in Religious Education: Ethical, Pedagogical, and Theological Perspectives". *Religions* 16/5 (28 Nisan 2025), 563. <https://doi.org/10.3390/rel16050563>
- Ç14. Kaya, Yakup. "The Potential of Artificial Intelligence as the Learning Ecosystem of the Future in Adult Religious Education". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/Din ve Yapay Zeka (15 Mayıs 2025), 127-156. <https://doi.org/10.51702/esoguifd.1607220>



- Ç15. Tanrıkulu, Faik - İnam, Abdulhalim. "Yapay Zekâ ve Din Eğitimi: Küresel Uygulamalar, Etik Tartışmalar ve Teorik Yansımalar". *Mîzânü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* (20 Haziran 2025), 127-162.
- Ç16. Kaya, Yakup. "Din Eğitiminde Chatgpt'nin Rolü: Tefsir ve Kelam Çerçevesinde Doğruluk ve Tutarlılık Analizi". *Kilis 7 December University Journal of Theology* 12/1 (30 Haziran 2025), 247-279. <https://doi.org/10.46353/k7auifd.1626263>
- Ç17. Atik, Aslıhan. "Din Eğitiminde Yapay Zekâ Destekli Godly Play Yaklaşımı: Hz. Yusuf Örneği". *MA-NAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 14/3 (10 Temmuz 2025), 933-945. <https://doi.org/10.33206/mjss.1715377>
- Ç18. Chrostowski, Mariusz - Najda, Andrzej Jacek. "From Verse to Vision: Exploring AI-Generated Religious Imagery in Bible Teaching". *Religions* 16/8 (14 Ağustos 2025), 1051. <https://doi.org/10.3390/rel16081051>
- Ç19. Corpuz, Jeff Clyde Guillermo. "Faith and Artificial Intelligence (AI) in Catholic Education: A Theological Virtue Ethics Perspective". *Religions* 16/8 (21 Ağustos 2025), 1083. <https://doi.org/10.3390/rel16081083>
- Ç20. Gbadebo, Adedeji Daniel. "Harnessing Artificial Intelligence for Religious Pedagogy in Nigeria: Legal and Policy Pathways for Churches with Implication for Post Covid Era". *Kościół i Prawo* 14/27 (2025), 61-77.

DİN EĞİTİMİ BİLİMCİLERİN MEB AKADEMİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Münir ECER

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

m.ecer@yyu.edu.tr

Dr. Yakup UZUNPOLAT

Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK

Atatürk Üniversitesi

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme stratejileri kapsamında mesleğe yeni atanan öğretmenlerin genel durumu, sorunlar ve sorunların iyileştirilmesine dönük stratejiler dünya devletlerinin gündemde tuttuğu öncelikli hususlar arasındadır. Farklı ülkelerdeki uygulamaları konu alan bir çalışmaya göre yeni atanan öğretmenin göreve başladıktan sonra karşı karşıya kaldığı genel sorunlar sınıf disiplini sağlama, öğrencileri derse karşı motive etme, bireysel farklılıklarla fark edip bunlarla başa çıkma, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme, veliler başta olmak üzere ilgili paydaşlarla ilişkiler geliştirme, sınıf içi çalışmaları organize etme, öğretim materyalleri ve araç-gereçleri etkili kullanma ve öğrencilerin bireysel sorunlarıyla ilgilenmedir.¹

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genel ve özel anlamda sorunlarını ortadan kaldırmak, nitelikli öğretmen istihdamını veya istihdam edilmiş öğretmenlerin nitelikli ve kalifiye hale getirilmesini sağlamak farklı ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de öğretmen istihdamından sorumlu Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) gündemindedir. MEB tarafından bu konuyla ilgili olarak atılmış en güncel adım, 10 Ekim 2024 tarihinde kabul edilen öğretmenlik meslek kanunu ve buna bağlı olarak kurulan Millî Eğitim Akademisi (MEA)’dir.² Bu kapsamda kabul edilen öğretmenlik meslek kanunun amacı öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasını kapsamaktadır.³ Aday öğretmenlerinin ilki Akademi Giriş Sınavı (AGS), diğeri de Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) olmak üzere iki aşamalı oturumla düzenlenecek sınavla seçilmesi kararlaştırılmıştır.⁴ Alınan resmî gazete kararına göre akademide teorik ve uygulamalı olmak üzere iki ana başlıktan oluşan dersler verilecektir. Bu derslerin öğretmenlik meslek bilgisi, müfredattaki mevcut özel alan bilgisi ve dil, tarih gibi genel kültür bilgisinden müteşekkil dersler olması öngörülmektedir.⁵ Değerlendirme sistemi ise bir dizi kriter

[1] Simon Veenman, “Perceived Problems of Beginning Teacher”, *Review of Educational Research* 54/2 (1984), 143-178.

[2] Resmî Gazete Sayı: 32696, “Öğretmenlik Meslek Kanunu”, 18 Ekim 2024.

[3] Resmî Gazete Sayı: 32696, “Öğretmenlik Meslek Kanunu”, Md. 10.

[4] MEB, “Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı’nın Detayları Belli Oldu”, 15 Ekim 2024.

[5] Öğretmen MEB, “Yusuf Tekin Yaptığı Sunumda Öğretmen Akademisi Hakkında Bilgiler Verdi!”, 26 Mayıs 2024.

ve sınava dayanacaktır. Buna göre teorik derslerden yüz üzerinden altmış, uygulamalı derslerden de yüz üzerinden yetmiş puan ortalamasına sahip olanlar akademiden başarılı bir şekilde ayrılabilirler.⁶

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ile imam-hatip lisesi (İHL) meslek dersleri öğretmenlerinin seçim, yetiştirme ve atamaları da MEA aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Bu konu kapsamında öğretmen adayı olan ilahiyat fakültesi mezunlarının görüş ve beklentilerine dayanan bir saha araştırması yapılmıştır. Bu çalışmada akademinin gerekliliğinden ders, süre, mali imkânlar, paydaşlar, sınav ve barınma durumlarına dönük beklentilerine kadar çeşitli bulgular elde edilmiştir.⁷ Bu çalışmada ise farklı olarak DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinin alan ve pedagojik formasyon bilgisi süreçlerinde rol alan, bu konularda bilimsel içerik üreten din eğitimi bilimcilerinin MEA hakkındaki görüş ve beklentileri üzerine odaklanılmıştır. Henüz oldukça yeni olan ve hazırlık süreçleri devam eden MEA kapsamında DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle ilgili süreçlerde aktif rol alan eğitim bilimci ve bu öğretmenlerin yetiştirilmesinde özgül bir ağırlığa sahip olan din eğitimi bilimcilerinin görüş ve önerilerini dikkate almak önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre hazırlanmıştır.⁸ Buna göre MEA kapsamında DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesi, araştırılmayı bekleyen bir durum olarak kabul edilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcıların bir dizi kritere bağlı olarak seçildiği ölçüt örnekleme tekniği⁹ ile sahaya bütünü oluşturan her bir parçadan verilerinin toplanmasının esas alındığı maksimum çeşitlilik tekniği¹⁰ kullanılmıştır. Katılımcıların din eğitimi bilimi alanında farklı unvan ve kurumlarda olması ile ilahiyat fakültelerindeki pedagojik formasyon derslerini okutmuş veya okutuyor olması ölçütü; Türkiye'nin farklı bölgelerinde olması da çeşitlilik olarak kabul edilmiş ve bu kriterler çerçevesinde Tablo 1'de yer alan çalışma grubu belirlenmiştir:

Tablo 1: Çalışma Grubu

Katılımcı Kodu	Unvanı	Bölge
K1	Prof. Dr.	Marmara
K2	Prof. Dr.	İç Anadolu
K3	Prof. Dr.	Akdeniz
K4	Prof. Dr.	Ege
K5	Doç. Dr.	Karadeniz
K6	Doç. Dr.	Doğu Anadolu
K7	Dr. Öğr. Üyesi	Güneydoğu Anadolu

[6] Resmî Gazete Sayı: 32696, "Öğretmenlik Meslek Kanunu", Md. 10.

[7] Tuncay Ceylan, "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne Yönelik Görüş ve Beklentileri: İlahiyat Fakültesi Örneği", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 25/2 (2025), 1579-1612.

[8] Durum çalışması için bkz. John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2021), 97; Meral Ceylan Çapar - Müyesser Ceylan, "Durum Çalışması ve Olgubilim Desenlerinin Karşılaştırılması", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (2022), 308.

[9] Sevgi Yıldız, "Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalarından Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış", *Kesit Akademi Dergisi* 11 (2017), 436.

[10] Şener Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2018), 93-95.

Araştırmacılar, katılımcıların her biriyle bireysel, açık uçlu ve derinlikli mülakata dayanan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler nitel araştırmalarda içerik analizi stratejilerine uygun olarak^[11] önce deşifre edilmiş, sonrasında kodlama süreci için çift okumaya tabi tutulmuştur. Bu okumalardan elde edilen kodlar ortak temalar etrafında küme haline getirilmiş ve bu temalar birer bulgu başlığı olarak kullanılmıştır. Bulgular, temayı bir araya getiren kodlar etrafında ortaya konulmuş, daha sonra tartışılıp yorumlanmıştır. Tema, bulgu, tartışma ve yorumlar kendi anlam ve muhtevası içerisinde sonuçlandırılmış, bu sonuçlar etrafında MEA’da DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı öneriler geliştirilmiştir.

Bulgular, Tartışma ve Yorum

Verilerin içerik analizinde elde edilen temalar ve kodlar Tablo 2’de listelenmiştir:

Tablo 2: Temalar ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
Eleştiri	Akademiye Yönelik Eleştiriler	Süreç belirsizliği İsimlendirme problemi Gereklilik Eğitim personeli istihdamı
	İlahiyatın Yapısına Yönelik Eleştiriler	Pedagojik formasyon derslerinin durumu Fakülte tercihi İlahiyatın yapı belirsizliği
Öneri	Akademiye Yönelik Öneriler	Akademik yapısına ilişkin belirsizliklerin giderilmesi Eğitim personeli istihdamında uzmanlığın gözetilmesi Kurumlar arası işbirliğinin pekiştirilmesi Derslerin içeriğinin nitelikli hale getirilmesi
	İlahiyatın Yapısına Yönelik Öneriler	İlahiyatın yapısal sorunlarının yeniden ele alınması Formasyon derslerinin akıbetinin netleştirilmesi

MEA ile ilgili yapılan görüşmelerde katılımcıların öncelikle eleştirel bir söylem geliştirdikleri dikkat çekmiştir. Bu söylemin bir tarafı MEA’nın yapısı ve işleyişine, diğeri de bu gelişmelerle birlikte yeniden gündeme gelen ilahiyatın yapısına ilişkin aksaklık olarak nitelendirilen hususlara dönüktür. Bununla beraber her eleştiri, beraberinde bir çözüm önerisi de taşımaktadır. Esasında araştırmayı önemli konuma

[11] Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler* (Ankara: Nobel Yayınları, 2012), 184.

taşıyan husus da yeni kurulacak akademilere yönelik alan uzmanlarının geliştirmiş olduğu çeşitli önerilerdir. Eleştirilen durumun alternatif çözüm yolları ve önerilerle desteklenmesi hem muğlaklıkların giderilmesi hem de gelecek planlamalarının sağlam temellerle atılması açısından önem arz etmektedir.

Akademiye Yönelik Eleştiri ve Öneriler

Süreç Belirsizliği

MEA'nın kuruluşu Öğretmenlik Meslek Kanunu başlığıyla Resmi Gazete'de yayımlanan karar, konuyla ilgili olarak MEB tarafından hazırlanan ve temel bilgilerin yer aldığı bir WEB sitesi ve konuya dair çıkan haberlerden ibarettir. Akademinin kuruluşu ile ilgili maddelerin 1 Eylül 2025 tarihinden itibaren yürürlükte olacağı kabul edilmiş olmakla beraber¹² bu tarih aşılmış ve aday öğretmenler henüz akademiye alınmamıştır. Mevcut durum, akademiye karşı belirsizlik olarak tanımlanan bir eleştirinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Mevcut belirsizlik, K1 tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir: *"MEA'nın anlaşıldığı kadarıyla henüz daha tüm boyutlarıyla ne yapacağı ve ne ortaya koyduğu, ürünlerinin de ne olacağı belli değil. Akademi kurulmasına rağmen birkaç düzenleme dışında pek bir somut adım bulunmamakta... Şu anda bildiğim kadarıyla yine ertelendi. Sürecin böyle 'kervan yolda dizilir mantığıyla' ilerlememesi gerekir."* Bu belirsizlik, K3'ün ifadeleriyle akademinin altyapısına ilişkin bilimsel zeminin sorgulanmasına da sebep olmaktadır: *"Akademi hakkında tatmin edici, derli toplu bilgiye ulaşmak mümkün değil. Böyle bir konu akademi camiasında tartışılan ve gündeme getirilen bir şey de değildi. Dolayısıyla akademinin bilimsel temellendirmesinin yapılmadığı gibi bir düşünce bende hâkim..."* Mevcut belirsizlik sadece öğretmen yetiştirme süreçlerinin bilimsel içerik üreticileri değil, akademi adayı olan ilahiyat fakülteleri mezunları tarafından da dile getirilmektedir.¹³ MEA'ya ilişkin teorik araştırmalar konuya bu yönüyle bakmakta, mevcut belirsizliklerin akademinin dezavantajlı tarafları olarak kayıtlara geçebileceğine dikkat çekmektedir.¹⁴

Alınan kararların uygulamaya geçmemiş olmasının yanı sıra başka bir belirsizlik de MEA'nın kuruluş amacının net bir çerçeveye, hangi eksikliği nasıl gidereceğine ilişkin sorulara cevap veremediği yönündedir. K2'nin *"Yasaya, yönetmeliğe ve internet sitesine bakmama rağmen kafamda net bir şey oluşmadı. Yani 'öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü bünyesinde neleri yapamadınız da akademi kurmaya ihtiyaç duyduunuz?' sorusuna tatmin edici bir cevap alamadım"* sözleri bu belirsizliğe dönük bir eleştiriye dikkat çekmektedir.

Mevcut durum karşısında katılımcılar, belirsizliklerin giderilmesini ve sürece ilişkin detayların netleştirilmesini önermektedir. K7'nin *"kervan yolda düzülür mantığıyla hareket etmemek; derslerin içeriği, kadrolar, yerler, akademiye geçen sürenin tüm detaylarının belirlenmesi ve açıklanması gerekir"* sözleri bunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle MEA ile ilgili detayların gerek süreci takip eden öğretmen yetiştirme kurumları ve araştırmacıları gerekse öğretmen adaylarının gelecek planlamaları için şeffaf bir şekilde açıklanması gerekmektedir.

[12] Resmî Gazete Sayı: 32696, "Öğretmenlik Meslek Kanunu", Md. 37.

[13] Ceylan, "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne Yönelik Görüş ve Beklentileri", 1591.

[14] Murat Polat, *Millî Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü* (İstanbul: İLKE, 2024), 9-10.

İsimlendirme

MEA'ya dönük eleştiriler arasında bu sistemin adının “akademi” olması da önemli bir konum işgal etmektedir. Nitekim akademi kavramı günümüzde sadece bilginin öğretildiği bir okul olarak değil, üniversitenin de temelini oluşturan işlevlerden biri olarak bilimsel düzeyde bilgi üretiminin de yapıldığı yer, ortam anlamını ihtiva etmektedir.¹⁵ MEA'nın temel işlevi ise bilgi üretimi olmayıp teorik ve uygulamalı derslerle öğretmen seçmek, yetiştirmek ve yerleştirmektir. K1, isimlendirmeye dönük bu eleştiriyi şu sözlerle dile getirmiştir: *“Akademi kavramı akademik süreçleri ihtiva eder. Yani yükseköğretimin karakteristik özelliği olan bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama, yorumlama ve yeni bilgi üretme nitelikleridir. Akademi istihdama yönelik eleman yetiştirmeden ziyade istihdamın duyduğu bilginin yeniden üretilmesidir.”*

K6, konuya daha yapıcı yaklaşarak isimlendirmenin karakteristiğine uygun bir dönüşümün imkânını sorgulamaktadır: *“MEA'yı değerlendirirken öncelikle 'akademi' kavramının ihtiva ettiği anlam(lar)ı analiz etmek gerekir. Kurumsal açıdan değerlendirildiğinde akademi, eğitim/öğretimin yanı sıra kurulmuş olduğu alana özgü araştırma ve inceleme çalışmalarının yapılmasını da tazammun etmektedir. Bu açıdan MEA'nın iki asli görevinin olması gerektiği kanaatindeyim. Bunlardan birincisi uygulamaya yansıyan boyutuyla öğretmen/yönetici gelişimi, ikincisi ise uygulama alanına giren konular üzerinde araştırma, inceleme, geliştirme ve projelendirme çalışmaları yapma...”*

K6 tarafından ileri sürülen görüş, akademinin devam etmesi durumunda isim değişikliğinden öte isme uygun bir tasarımı ve içerik dönüşümünü teklif etmektedir. Buna göre akademi ismi korunacaksa öğretmen yetiştirmeye dönük araştırma ve geliştirme süreçlerinin de bu yapının bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir. Ancak bu durum da kendi içerisinde bazı problemler taşımaktadır. Zira akademi, öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve istihdamına yönelik olarak kurulmuş olup herhangi bir araştırma ve inceleme temeline dayanmamaktadır. Bu nedenle alternatif isimler üzerinde düşünülmesi önem arz etmektedir.

Gereklilik

Araştırmada MEA hakkında mevcut bilgi ve detayların katılımcıların zihninde gereklilik yönünde bazı sorgulamaları da gündeme getirdiği dikkat çekmektedir. K1, gerekliliğin olmadığı yönündeki görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir: *“...Gerekli değildi, bir uygulamaya ihtiyaç da yoktu. Esas olan revizyonlarla düzeltmeler yapmaktır. Sorunlar var ama çözüm yeni bir uygulama değil. MEB'in herhangi bir araştırma bulgusuna dayanmaksızın tikel örneklerden yola çıkarak, 'İstedğimiz öğretmeni alamıyoruz, kendi öğretmenimizi yetiştireceğiz' demesi bilimsellikten uzaktır.”* K2, K3, K4 ve K5 de benzer görüşleri paylaşmaktadır. K6, gerek olmadığı yönündeki görüşleri öğrencilerin de penceresinden bakarak şu sözlerle temellendirmiştir: *“Öğrenciler açısından MEA gereksizdir. Çünkü öğrenciler uzun süreli olduğunu, zaman kaybına neden olduğunu, oradaki derslerden başarısız olmanın akademiden atılma endişesine neden olacağını, atamayla ilgili belirsizliklere neden olduğunu, ekonomik kayıplara neden olacağını, akademideki eğitimlerin niteliksiz olabileceğini, sınav stresinin tekrar devam etmesine neden olacağını gerekçe göstererek akademiye gereksiz görmektedirler.”*

[15] İnayet Aydın, *Akademik Etik* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2024), 2.

K7, farklı olarak akademiye öğretmen yetiştirmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bir uzantısı yönünde¹⁶ anlam yükleyerek şu sözleri sarf etmiştir: *“Evet gerekliydi. Aslına bakarsanız, MEB bünyesinde böyle bir genel müdürlük vardı: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. Çalışanların hizmet içinde yetiştirilmesini ve mesleki açıdan gelişimlerini sağlayan bir yapının ad değişikliğiyle benzer faaliyetlerde bulunması gayet normal bir durum. Yeni bir oluşum şeklinde sunulmasını da yanlış buluyorum. Öğretmen yetiştirmeye yönelik faaliyetlerin olması da normal karşılanmalı. Her kurumun istihdam edeceği personele hizmet öncesinde eğitim vermek istemesi oldukça normal bir durumdur.”* Esasında diğer katılımcılar K7’nin yaklaşımını reddetmemektedir. MEA’nın sadece öğretmen yetiştirmeye dönük işlevleri konuya dair teorik yaklaşımlar tarafından da ifade edilmektedir. Buna göre pedagojik formasyon derslerinin yetersiz olduğu iddiası, öğretim programları ve gelişmelerin öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından dikkate alınmaması ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili sık değişiklik ve tartışmalar MEA’nın gerekliliğine ilişkin iddiaları güçlendirmektedir.¹⁷ Katılımcıların eleştirdiği husus öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesine dönük hamleler değil, bunların tüm süreç ve paydaşların durumu ve katılımı sağlanarak yapılmamasıdır. Başka bir ifadeyle MEB’in nitelikli öğretmen yetiştirmeye dönük girişimlerinin ve bunun MEA olarak ortaya çıkışının bilimsel temellere dayandırılmaması ve öğretmen adaylarının müktesep birikimlerinin dikkate alınmamasını eleştirmektedir.

Bu eleştiriye karşılık ne tür çözümler sunulabilir? Katılımcılara göre öğretmen yetiştirme süreçlerindeki aksaklıkların tespit edilmesi ve emek, zaman tasarrufu da göz önünde bulundurularak mevcut işleyişin içerisinde çözüm üretilmesi daha isabetli bir tercih olabilecektir. K1, bu yöndeki görüşünü şu sözlerle desteklemiştir: *“MEB’in asıl yapması gereken şey eğitim fakültesi veya diğer öğretmen yetiştiren kurumlardaki uygulamaları destelemek olmalıdır. Hem maddi olarak hem de yetişmiş uzman öğretmenlerin desteğiyle bu süreci yürütmektir. Öğretmenlik uygulamalarında MEB ve öğretmen tarafının aktif şekilde rol alması ve öğretmen adaylarına maddi destek sağlanacaksa öğretmen adayları staj yaparken sağlanmalı. Ayrıca öğretmen seçimlerini de öğretmenlik uygulamaları üzerinden yapılması daha verimli sonuçlar alınmasını beraberinde getirecektir. Bu uygulamalarda süreç içerisinde süreç değerlendirmeler yapılmalı ve aksaklıklar tespit edilerek sürekli düzeltmeler yapılmalıdır.”*

MEB tarafından öğretmenlerin yetiştirilmesinin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarını devre dışı bırakmaya dönük bir algı oluşturmaması, konunun geçmiş tecrübelerini de yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Nitekim 1946 yılında ortaokul branş, 1974 yılında da sınıf öğretmenlerini yetiştirmek üzere eğitim enstitüleri kurulmuştur. Bu enstitüler belirli bir süre Türkiye’nin farklı illerinde yürütülen bu faaliyetler 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu’ndan sonra eğitim fakültelerinin bünyesine aktarılmıştır.¹⁸ MEA ile bu sisteme yeniden dönüş gibi bir ifade de ortaya çıkmakla birlikte K1’in *“eskiden eğitim enstitüleri bu vardı ve doğrudan MEB kendi öğretmenini yetiştiriyordu. Bu yapılabilir ama bu şekilde yapılması çok çeşitli sorunlar ortaya çıkarabilir”* ifadelerinde de yer aldığı üzere yeni problemler ortaya çıkarabilecektir.

[16] May Britt Postholm, “Teachers’ Professional Development: A Theoretical Review”, *Educational Research* 4/54 (2012), 405-406.

[17] Polat, *Milli Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 7-8.

[18] Sabri Becerikli, “Eğitim Enstitüleri” (Türk Maarif Ansiklopedisi, 18 Aralık 2022).

Eğitim Personeli ve Derslerin İçeriği

Katılımcılar MEA'da ders verecek eğitim personelleri ve bu personelin niteliklerini de gündeme getirmiştir. K3, bu konuda şöyle demiştir: *“MEB’in öğretmenleri eğer eğitim verecekse ciddi bir sorun olur. Zira MEB’deki öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliği de şaibeli... Eğer akademisyenler verecekse üniversitedeki eğitimden neyi farklı yapacaklar da daha iyi yetiştirecekler bilmiyorum.”* K2 ise *“Akademide ders vermek üzere sözleşmeli ve görevlendirme elemanlar istihdam edilecek. Süreçleri yine üniversitelerle işbirliği yaparak yürütecekler, aksi pek de mümkün değil”* sözlerine yer vermiştir.

Esasında MEA'da görev alacak eğitim personelinin niteliklerine Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer verilmiştir. Buna göre eğitim personelinde doktora veya daha üst akademik ünvana sahip olmak, öğretmen olarak görev yapıyor olmak kaydıyla uzman öğretmen veya başöğretmen ünvanına sahip olmak, en az lisans düzeyinde eğitimini tamamlamış olmak kaydıyla Bakanlık kadrolarında on yıl ve üzeri hizmeti olup bu sürenin en az üç yılını şube müdürü ve üstü kadrolarda asaleten geçirmiş olmak şartlarının birine sahip olması aranacaktır.¹⁹ Katılımcılarının burada merak ettiği husus üniversitelerdeki ilgili alanların uzmanı olan öğretim elemanlarının sürecin neresinde durduğu; eleştirdikleri husus ise sürece dahil olmaları halinde yükseköğretimde verdikleri derslerden farklı olarak ne verecekleridir. Burada öne çıkan temel öneri, üniversitelerde öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan ve öğretmen yetiştirme süreçleriyle ilgili bilimsel çalışmalar yapan akademisyenlerle işbirliği halinde sürecin yürütülmesidir.

Eğitim personelinin yanı sıra eğitimi verilecek derslerin içeriği de özellikle DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenleri bağlamında yeniden düşünülmelidir. Esasında eğitimin içeriğinin teorik ve uygulamalı derslerden oluşacağı ve teorik derslerde dil, tarih, kültür gibi içeriklerin yer alacağı çeşitli şekillerde bilinmektedir.²⁰ Ancak bahsi geçen branşlardaki öğretmenlerin alana özgü temel yeterlikleri kapsamındaki derslerin de dikkate alınabileceği önerilmektedir. K5 bu yöndeki görüşünü *“akademide daha çok güncel dinî meseleler, dinî medya okuryazarlığı ya da din derslerinin nasıl öğretileceğine dair bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum”* sözleriyle temellendirmektedir. Özellikle DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan kimi saha araştırmalarında güncel dinî meseleler ile ilgili eksikliklerinin bulunduğu ve bu konuda hizmet içi düzeyde takviye eğitim gereksinimi duydukları tespit edilmiştir.²¹ Dinî meseleler başta olmak üzere medya, teknoloji, özel öğretim gibi ders veya konuların değişen şartların gerektirdiği şekilde DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarına aktarılması bu kapsamda önem arz etmektedir. İlahiyat fakültelerinden mezun olan ve öğretmenlik mesleğine aday olanlar üzerinde yapılan bir saha araştırmasında adayların da içeriğe ilişkin benzer beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir.²²

İlahiyatın Yapısına Yönelik Eleştiri ve Öneriler

MEA'nın kuruluşu ve öğretmen istihdamındaki bu yeni model, ilahiyatın yapısına dönük tartışmaların da yeniden gündeme gelmesine yol açmıştır. Nitekim öğretmen-

[19] Resmî Gazete Sayı: 32696, “Öğretmenlik Meslek Kanunu”, Md. 5.

[20] Resmî Gazete Sayı: 32696, “Öğretmenlik Meslek Kanunu”, m. 10; Öğretmen MEB, “Yusuf Tekin Yaptığı Sunumda Öğretmen Akademisi Hakkında Bilgiler Verdi!”

[21] Münir Ecer - Abdurrahman Candan, “DKAB Derslerinde Güncel Dinî Meselelerin Yeri: Öğretmen Görüşlerine Göre Bir Değerlendirme”, *Sırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 33 (2023), 140.

[22] Ceylan, “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi’ne Yönelik Görüş ve Beklentileri: İlahiyat Fakültesi Örneği”, 1606.

lik mesleğinin temelini oluşturan pedagojik formasyon dersleri günümüzde ilahiyat programının içinde yer almakta ve DKAB ile İHL meslek dersleri öğretmenlerinin bu fakültelerden mezun olması şartı bulunmaktadır. Bu nedenle katılımcılar, MEA ve bahsi geçen branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve istihdamında ilahiyat fakültelerinin mevcut durumu ve program yapısını da tartışmışlardır. Bu tartışmalar pedagojik formasyon derslerinin durumu, fakülte tercihi ve ilahiyatın yapı belirsizliğidir.

Pedagojik Formasyon Derslerinin Akıbeti

MEA, eğitim ve ilahiyat fakültelerindeki pedagojik formasyon derslerinin sürdürülebilirliğini tartışmaya açmıştır. Bu derslerin lisans programında yer alıp almayacağı, yer alması durumunda ne kadar verileceği, dersleri almış olan öğrencilerin akademide bu derslerle bir daha karşılaşp karşılaşmayacağı sorularının belirli bir cevabı bulunmamaktadır. K2, formasyon derslerinin oluşturduğu durumu şu sözlerle eleştirmiştir: *“Şu an formasyon kaldırılmamış olsa da öğrenciler üzerinde bir moral bozukluğu var. Fakültede gördüğü dersler sadece bir dönem az okumasına neden olacak deniliyor. Fakat fakültede bu dersler yoğun bir şekilde okutulduğu için pek mantıklı gelmiyor öğrencilere.”* K5 *“eğer akademide formasyon verilecekse fakültede bu derslerin olmasının hiçbir anlamı kalmaz”* sözlerine yer vermiştir. K6 ise MEA ile birlikte formasyon derslerinin karşılaştığı durumu şu sözlerle değerlendirmiştir: *“Akademi ile birlikte formasyon derslerinin hem öğrencilerimiz tarafından hem buradaki öğretim üyeleri tarafından hem de toplum tarafından aslında sorgulanmaya başlandığını rahatlıkla ifade edebiliriz ve bunu zaten gözlemliyoruz.”*

Formasyon derslerinin akıbetinin bir belirsizlik oluşturduğu görülmektedir. Esasında eleştiriye konu olan husus budur. Konuya ilişkin öneriler de iki türdür. Biri akademinin kuruluşunun netleşmiş olmasından hareketle formasyon derslerinin kaldırılması yönündedir. Diğeri ise fakültedeki bu derslerin sadece öğretmenlik mesleği ile ilgili bir çıktısının olmadığını savunarak devamını talep etmektedir. Örneğin K1, kaldırılması yönündeki görüşünü öne sürdükten sonra bu görüşü şu sözlerle temellendirmektedir: *“Formasyon derslerinin kaldırılması gerekiyor. İlahiyat fakültesinin şu anki yükü çok yönlü eleman yetiştirilmeye yönelik olduğunda dolayı yeni süreçlerde bu kadar derse, bu kadar kredi ve AKTS’ye yer yok.”* K7 de öğrencilerin talepleri açısından şu değerlendirmeyi yapmaktadır: *“Şu an formasyon kaldırılmasa da fakülte öğrencileri üzerinde bir moral bozukluğu var. Fakültede gördüğü dersler sadece bir dönem az okumasına neden olacak. Fakat fakültede bu dersler yoğun bir şekilde okutulduğu için pek mantıklı gelmiyor öğrencilere.”* Bu görüşlere karşılık olarak K2, derslerin devam etmesini şu gerekçelerle savunmaktadır: *“Eğitim fakülteleri devam ettiği sürece ilahiyat fakültelerinde formasyon uygulamaları devam ettirilmeli. Çünkü ilahiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlardan biridir.”* K4 ise derslerin devamını talep eden görüşlerini şu ifadelerle açıklamıştır: *“Formasyon akademiye rağmen verilmeye devam etmeli. Akademide verilse bile fakültede alanla birlikte bağ kurularak verildiği için daha fazla katkı sağlayacaktır. Ancak öğrencilerin formasyon seçmeli olması halinde bu dersleri almak istememesine de saygı duyuyorum. Bu durumda da öğretmenlik meslek becerisi kazandırabilecek farklı seçmeli dersler konularak isteyen öğrencilerin alması sağlanabilir.”*

Akademi ile birlikte formasyon derslerinin fakültelerdeki sürdürülebilirliği ciddi bir sorgulama ile karşı karşıyadır. Öğrencilerin motivasyonu ve sürecin belirsizliği

bu derslerin fakültelerde nitelikli bir şekilde sürdürülmesinin önünde bir engel gibi görünmektedir. Bununla beraber gerek ilahiyat fakültelerinin öğretmen yetiştiren kurum olma misyonunu²³ sürdürmesi gerekse alan bazlı pedagojik eğitimin aksama-
dan devam etmesi gibi gerekçeler, bazı katılımcıların bu derslerin devamına ilişkin kanaatlerini güçlendirmektedir.

Fakülte Tercihi

Din eğitimi bilimcilerinin ilahiyatın mevcut durum karşısındaki konumu ile ilgili öne sürdükleri hususlardan biri de fakülte tercihinin etkilenmesidir. K2, ilahiyat mezunlarının istihdam alanları ile ilgili genel bir değerlendirme yaparak sürecin fakülte tercihinin hem nicelik hem de nitelik açısından olumsuz etkileyeceğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Diyant akademiden sonra MEB akademi kurarak bir iki yıl daha öğrencileri okutuyorsan buraya artık çok seçme öğrenci bulamazsın diye düşünüyorum. Daha da niteliksiz öğrenciler gelmeye başlayacak.”* Bu durum sadece ilahiyatın değil, öğretmen yetiştiren bütün kurumların ortak problemi olarak nitelendirilmektedir. K6, durumu öğrencilerin bakış açısını da yansıtabilecek şu sözlerle değerlendirmiştir: *“Akademi ile birlikte yalnızca ilahiyat fakülteleri tercihinde değil, genel itibarıyla öğretmen yetiştiren fakültelerde ortak bir problemin ortaya çıktığını müşahade etmekteyiz. Bu da öğrencilerde pişmanlık, zaman kaybı ve bölüm değişikliği şeklinde sıralanabilir.”*

K4, konuya diğer branşların da benzer standartlara sahip olmasından hareketle daha iyimser yaklaşmaktadır: *“Din dersi öğretmenliği isteyen öğrenciler akademi açılmasına rağmen gelecektir. Daha çok sınav zorluğu ve mezun sayısı gibi faktörlerin etkili olacağı düşünüyorum. Zaten diğer öğretmenlikler de akademiye dahil olacağı için öğretmenlik isteyen birçok kişi bu tercihinin sürdürecektir. Ayrıca fakülteye gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu mecbur kaldığı için ya da puanı daha iyi bir yere yetmediği için seçiyor. Bu sebeple de tercih durumunun çok fazla değişeceğini düşünmüyorum.”* Bu görüşe göre fakülte tercihinin sadece öğretmen olmak için akademi eğitimi almaya bağlamamak gerekmektedir. Ayrıca bu konu sadece ilahiyat fakültelerine mahsus bir durum olmayıp eğitim fakültelerini de ilgilendirmektedir. Bu tercihin mevcut gelişmelerden bağımsız sebepleri bulunmaktadır.

MEA'nın ilahiyat fakültelerinin tercih edilmesini nasıl etkileyeceği ile ilgili yorumlar birer yordamadır. Bu yordamayı biraz daha tetkik edebilmek için öğrencilerin neden ilahiyat fakültelerini tercih ettiklerini konu alan çalışmalara bakılabilir. Kimi çalışmaların tespitine göre bu nedenler arasında öğretmen olmak ve öğretmenli mesleğinin toplumdaki itibarından pay almak önemli bir yer tutmaktadır.²⁴ Bu tespitlerden hareketle fakülte tercihinin düşeceği tahmininde bulunulabilir. Zira öğretmen olmanın daha ileri eğitim ve şartlara bağlanması, bu mesleği isteyenlerde motivasyon kaybına yol açabilir. Ancak ilahiyat fakültelerinin sadece öğretmen olmak için tercih edilen bir kurum olmadığının da dikkate alınması gerekmektedir. Zira dinî bilgiler öğrenme de tercih nedenleri arasında yer almaktadır.²⁵ Bütün bunlar göz önünde bulunduruldu-

[23] “Resmi Gazete Sayı: 20215”, 04 Temmuz 1989; M. Şevki Aydın, “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1995), 59-98.

[24] Arife Ünal Söğüt, “Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Tercih Nedenleri (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* III/1 (2022), 37; Mustafa Öcal, “Öğrencilerin ‘Tercih Gerekçeleri’ Bakımından Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları Arasında İlahiyat Fakültelerinin Yeri”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* III/3 (1991), 187.

[25] Mehmet Korkmaz, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Bilimname* VIII/18 (2010), 167.

ğunda fakülte tercihinin tamamen ortadan kalkmayacağı tahmininde de bulunulabilir. Konunun buraya dayandığında, ilahiyatın yapısal sorunu olan bölümleşme tartışmaları gündeme gelmektedir.

İlahiyatın Yapısal Sorunu: Bölümleşme

Bütün bu tartışmalar, ilahiyatın ne olduğu ve hangi temel misyon ve vizyona dayandığı sorunsalının yeniden gündeme gelmesini de kaçınılmaz kılmıştır. Başka bir ifadeyle ilahiyat sadece öğretmen yetiştiren bir kurum mudur? Öyleyse bundan sonra ne yapacaktır? Değilse yukarıda yer verildiği gibi program içerikleri ve fakülte tercihleri süreci neden olumsuz etkilemektedir? Bu türden sorular ilahiyatın yapısına dönük süregelen arayış olarak nitelendirilen²⁶ bölümleşme meselesini yeniden hatırlatmaktadır. K4, ilahiyatın ne yetiştirdiğine ilişkin kararsız durumunu şu sözlerle dile getirmiştir: *“Akademilerden ziyade burada tartışılması gereken temel problem ilahiyat fakültelerinin ne yetiştireceğine karar verememesidir. İlahiyat fakülteleri hem Diyanet’e din görevlisi hem de örgün öğretim bağlamında MEB’e öğretmen yetiştirmeye çalıştığı için düşe kalka bir yol izlemeye çalışıyoruz. DKAB bölümü bunu düzenlemişti. Gelen kişi öğretmen olacağını bilerek bu motivasyonla geliyordu ve süreç bu minvalde ilerliyordu. Fakat ilahiyat öğrencisi son sınıfa kadar ne olacağına dair fikre sahip değil. Hatta birçok şey deniyor hangisi rastlarsa oradan devam ediyor.”*

K1, fakülte tercihi ve pedagojik formasyon derslerinin durumunu tartışırken konuyu bu probleme getirmiş ve şu ifadeleri dile getirmiştir: *“...Bunlar ilerleyen süreçte sorun olarak karşımıza çıkacak. 3 yıla indirilmesi planlanan yüksek öğrenimi 5 yıl olarak ve ağır derslerle yürütmeye çalışmak mümkün değil. Bölümleştirmeler yapılarak din eğitimi öğretmenliği, din görevliliği ve dini danışmanlık şeklinde bölümler daha makul olabilir. İlk iki yıl temel eğitim verildikten sonra bölüm seçimi yaptırılabilir.”*

MEA ile öğretmen yetiştirme, istihdam sorununu, derslerin geleceği, tercih meselesi gibi tartışmalar, ilahiyat fakültelerinin yeniden “ben kimim?” sorusunu gündeme taşımıştır. Bu soru mevcut program çeşitliliği, yoğunluğu ve bu programın ilahiyat fakültelerinden istihdam edilebilecek kalifiye eleman bekleyen MEB ve DİB gibi kurumların beklentilerini karşılama boyutu/imkânı gibi meseleler üzerinde ilerleyen süreçlerde yeni tartışma alanlarına sebep olacaktır. Program yoğunluğu ve kalifiye eleman yetiştirme meselesi merkezde tutularak ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılanmasının gerekliliği çeşitli vesilelerle gündeme getirilmiştir.²⁷ Bu yapılanma çerçevesinde bölümleşme teklifleri de sunulmuş ve bu teklifler farklı alternatif, çözüm ve risk yönetimleri barındırmaktadır.²⁸ Öğretmen yetiştirmede yeni model olan MEA ve bu çerçevede sürececek olan tartışmalar karşısında DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesi meselesinin bu arayış ve teklifleri biraz daha gündeme taşıyacağı, konuyla ilgili savunuların daha yüksek sesle dile getirilmesini tetikleyeceği düşünülmektedir.

[26] Bayramali Nazıroğlu, *Derdimiz İlahiyat: Akademisyenlerin Gözünden İçerik Kritik Bakış* (İstanbul: Okur Akademi, 2020), 118.

[27] Nurullah Altaş - Fatma Nur Kalkavan, “Dünün Becerilerini Kullanarak Geleceğe İnsan Yetiştirmek veya Mümkün Olmayanın İmkanını Araştırmak (Öğretim Üyelerine Göre İlahiyat Eğitiminin Odaklanması Gereken Beceriler)”, *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2019), 1/562.

[28] Yüksek din öğretiminde bölümleşme arayışları ve teklifleri için bkz. Semra Çinemre, “Yüksek Din Öğretiminde Bölümleşme Meselesine Tarihî Tecrübeler ve Model Önerileri İle Bütüncül Bir Yaklaşım”, *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi -Dünü, Bugünü, Yarını-*, ed. Z. Şeyma Altın (İstanbul: DEM Yayınları, 2021), 89-206.

SONUÇ VE ÖNERİLER

MEA'nın kuruluşu öğretmen yetiştiren kurumları ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin bilimsel araştırmacılarını yoğun bir tartışmaya sürüklemiştir. Bu tartışma bir yönüyle söz konusu kurumların tarihsel dinamikleri ile mevcut işleyiş ve işlevlerini yeniden masaya yatırırken diğer yönüyle gelecek endişesi içerisinde tutarak yeni arayış ve tekliflerin geliştirilmesini tetiklemektedir. MEA kapsamında DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesi de bu iki yönlü tartışmadan bağımsız değildir.

Din eğitimi bilimcilerinin sürece ilişkin değerlendirmeleri öncelikle MEA'nın yapısına dönük yoğun eleştiriler içermektedir. Bu eleştirilerin ilk hedefi sürece ilişkin belirsizliklerdir. Bu belirsizlik akademinin mevcut yapısının içerdiği bazı muğlaklıkları da hedef tahtasına koymaktadır. Bu kapsamda isimlendirmenin neye göre yapıldığı, bilimsel araştırma verilerinin akademiye ne düzeyde temel oluşturduğu, akademi gibi bir sisteminin gerekliliğinin nasıl temellendirildiği, eğitim personelinin istihdam/görevlendirilmesinde hangi uzmanlığın geçerli olacağı, alan uzmanlarından/akademisyenlerinden nasıl ve ne kadar faydalanılacağı, derslerin isim ve içeriklerinin neler olacağı, içeriklerin öğretmenlik alanına göre ne düzeyde farklılaşacağı gibi soru(n)lar hakkında eleştiriler geliştirilmiştir. Bu eleştirilerin yapısı ve içeriği tahlil edildiğinde, asıl eleştirinin muğlaklığa yönelik olduğu, henüz şeffaf ve yeterli bir açıklamanın yapılmamış olmasından kaynaklandığı da hemen tahmin edilebilir. Öte yandan öğretmen yetiştirmede yeni süreç ve MEA, ilahiyatın program yapısını da yeniden gündeme taşımış, bu konudaki eleştirilerin özellikle bölümleşme tartışmaları bağlamında bir daha ele alınmasına yol açmıştır.

Konuya ilişkin eleştiriler ve öne sürülen görüşler bağlamında ortaya çıkan önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- MEA ile ilgili isimlendirme, gereklilik, gerekçe gibi belirsizlikler giderilebilir ve sürece ilişkin detaylar açıklanabilir.
- Akademideki eğitim süreci alan uzmanları ile işbirliği halinde yürütülebilir.
- Akademide verilecek olan dersler ve bu derslerin içeriği DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenebilir.
- İlahiyat fakülteleri programında yer alan pedagojik formasyon derslerinin durumu ve geleceği ile ilgili bir çalıştay düzenlenerek elde edilecek sonuçlar ilgili kurumlara öneri niteliğinde sunulabilir.
- İlahiyat fakültelerinin mevcut yapısı yeni bilimsel toplantılar eşliğinde tartışmaya açılarak bölümleşme konusunda yeni somut adımlar atılabilir.

KAYNAKÇA

- Altaş, Nurullah - Kalkavan, Fatma Nur. "Dünün Becerilerini Kullanarak Geleceğe İnsan Yetiştirmek veya Mümkün Olmayanın İmkânını Araştırmak (Öğretim Üyelerine Göre İlahiyat Eğitiminin Odaklanması Gereken Beceriler)". *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 1/549-564. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2019.
- Aydın, İnayet. *Akademik Etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 6. Baskı., 2024.
- Aydın, M. Şevki. "Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1995), 59-98.
- Becerikli, Sabri. "Eğitim Enstitüleri". *Türk Maarif Ansiklopedisi*, 18 Aralık 2022. <https://turkmaarif-ansiklopedisi.org.tr/egitim-enstituleri>
- Büyüköztürk, Şener vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 24. Baskı., 2018.
- Ceylan Çapar, Meral - Ceylan, Müyesser. "Durum Çalışması ve Olgubilim Desenlerinin Karşılaştırılması". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (2022), 295-312.
- Ceylan, Tuncay. "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne Yönelik Görüş ve Beklentileri: İlahiyat Fakültesi Örneği". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 25/2 (2025), 1579-1612. <https://doi.org/10.33415/daad.1688439>
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 6. Baskı., 2021.
- Çinemre, Semra. "Yüksek Din Öğretiminde Bölümleşme Meselesine Tarihsel Tecrübeler ve Model Önerileri İle Bütüncül Bir Yaklaşım". *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi -Dünü, Bugünü, Yarını-*. ed. Z. Şeyma Altın. 173-213. İstanbul: DEM Yayınları, 2021.
- Ecer, Münir - Candan, Abdurrahman. "DKAB Derslerinde Güncel Dinî Meselelerin Yeri: Öğretmen Görüşlerine Göre Bir Değerlendirme". *Sırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 33 (2023), 125-150. <https://doi.org/10.35415/sirnakifd.1349790>
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları, 23. Basım., 2012.
- Korkmaz, Mehmet. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Bilimname* VIII/18 (2010), 167-204.
- MEB. "Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı'nın Detayları Belli Oldu", 15 Ekim 2024. <https://www.meb.gov.tr/millegitim-bakanligi-akademi-giris-sinavinin-detaylari-belli-oldu/haber/35428/tr>
- Nazıroğlu, Bayramali. *Derdimiz İlahiyat: Akademisyenlerin Gözünden İç Kritik Bakış*. İstanbul: Okur Akademi, 2020.
- Öcal, Mustafa. "Öğrencilerin 'Tercih Gerekçeleri' Bakımından Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları Arasında İlahiyat Fakültelerinin Yeri". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* III/3 (1991), 177-191.
- Öğretmen MEB. "Yusuf Tekin Yaptığı Sunumda Öğretmen Akademisi Hakkında Bilgiler Verdi!", 26 Mayıs 2024. <https://www.ogretmenmeb.com/meb-haber/yusuf-tekin-yaptigi-sunumda-ogretmen-akademisi-hakkinda-bilgiler-verdi-h7863>
- Polat, Murat. *Millî Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*. İstanbul: İLKE, 2024.
- Postholm, May Britt. "Teachers' Professional Development: A Theoretical Review". *Educational Research* 4/54 (2012), 405-429.
- Resmî Gazete Sayı: 32696. "Öğretmenlik Meslek Kanunu", 18 Ekim 2024. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Ünal Süngü, Arife. "Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Tercih Nedenleri (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* III/1 (2022), 37-55.
- Veenman, Simon. "Perceived Problems of Beginning Teacher". *Review of Educational Research* 54/2 (1984), 143-178.
- Yıldız, Sevgi. "Sosyal Bilimlerde Örneklem Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalarından Örneklem Kuramına Bütüncül Bir Bakış". *Kesit Akademi Dergisi* 11 (2017), 421-442.
- "Resmî Gazete Sayı: 20215", 04 Temmuz 1989. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20215.pdf>

ŞİŞİRİLMİŞ BENLİK ALGISININ İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ BAĞLAMINDA DİN EĞİTİMİNİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ ROLÜ

Dr. Hacer ÇETİN

Millî Eğitim Bakanlığı

hacercetin66@gmail.com

Dr. Emine DEMİRCİ

Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Benlik, bireyin yetenekleri, özellikleri, değer yargıları, duyguları, düşünceleri, arzu ve istekleriyle ilgili kendini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Bir kimsenin “kim olduğu” konusundaki düşüncelerinden, kendi hakkındaki değerlendirmelerinden ve çevresini algılayış tarzından oluşan benlik kavramı kişiliğin özünü ve öznel yanını temsil eder. Benlik, bireyin kendi kimliği, değeri, özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, amaçları ve idealleri hakkındaki inançlarının dinamik bir örüntüsü, kendisi hakkında algıladığı görüşlerin, duyguların ve tutumların toplamıdır. Bireyin,

- “Kim ve neyim?”
- “Ne yapabilirim?”
- “Değer yargılarım nelerdir?”
- “Hayattan ne bekliyorum?”
- “İsteklerim ve arzularım nelerdir?”

gibi sorulara verdiği cevapların bir anlatımıdır ve kişiliğin bilinçli bölümünü oluşturur. Bu bağlamda benlik, bireyin kendisine ilişkin söyleyebileceği ve hakkında sahip olduğu inançların karmaşık ve dinamik bir yapısıdır. Benlik, kişinin kendisini nasıl görüp nasıl değer biçtiğini anlatmakta olup, kişinin kendisiyle ilgili kafasında çizdiği bir profil ve dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir. Bu dinamik yapı, her yaşantıdan beslenir ve benlikten çıkan her eylemden veya düşünceden etkilenir. Benlik, bireyin kendisiyle ve çevresiyle kurduğu etkileşimin türünü, özelliğini ve düzeyini belirleyen merkezi bir unsur olarak hem bireysel hem de toplumsal yaşam için kritik bir öneme sahiptir. Benlik edinmede ebeveyn tutumları, aile kültürü ve disiplin anlayışı, eğitim, yaş, cinsiyet, din-inanç gibi unsurların etkili olduğu bilinmektedir. Benlik edinmede etkili olan unsurlardan biri de eğitimin bir boyutu olan din eğitimidir. Din eğitimi bireyin Din eğitimi insanı değerli oluşu, varlığa geliş sebebinin sevgi oluşu, yaratılan varlıkların kendisi için var edildiği, varlıklar içinde üstün özelliklere sahip oluşu, kendisine, çevresine karşı sorumluluk sahibi oluşu, aciz ve eksik oluşu, kemal elde etmeye

yetenekli oluşu üzerinden bir tasavvurla sunmakta ve konumlandırmaktadır. İnsana bu özellikleri üzerinden değerli oluşuna dair bir bilinç kazandırmaya çalışmanın yanı sıra iyi ahlak üzerinden kendisi ve çevresiyle uyum içinde yaşamasını salık vererek itminana ulamasına katkı sunmaktadır. İnsanın itminanı sağlayacak bilgi, duygu ve becerileri tanıtarak, teşvik oluşturmaktadır. Dinlerin öğretileri insanların iyi geçinmelerini doğru bir iletişim kurmalarını bireysel ve toplumsal yaşam için gerekli ve önemli görmektedir. Bu bağlamda din eğitiminin benlik ve iletişim engellerini aşmada bir potansiyel taşıdığı görülmektedir. Şişirilmiş benlik algısı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi konu edinen bu çalışma, nicel bir araştırmaya dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Benlik, İletişim, Gelişim

THE TRANSFORMATIVE ROLE OF RELIGIOUS EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF THE IMPACT OF INFLATED SELF-PERCEPTION ON COMMUNICATION SKILLS

ABSTRACT

The self-concept is defined as the individual's way of knowing and evaluating themselves in relation to their abilities, characteristics, value judgments, emotions, thoughts, desires, and wishes. The self-concept, which consists of a person's ideas about "who they are," their evaluations of themselves, and their perception of their environment, represents the essence and subjective side of personality. The self is a dynamic pattern of an individual's beliefs about their own identity, worth, characteristics, abilities, value judgments, goals, and ideals; it is the totality of the perceived views, feelings, and attitudes about themselves. It is an expression of the answers an individual gives to questions such as:

- "Who and what am I?"
- "What can I do?"
- "What are my values?"
- "What do I expect from life?"
- "What are my desires and wishes?"

and constitutes the conscious part of the personality. In this context, the self is a complex and dynamic structure of beliefs an individual holds and can articulate about themselves. The self describes how a person sees and values themselves, acting as a profile drawn in the mind and a lens through which they view the world. This dynamic structure is nourished by every experience and is influenced by every action or thought originating from the self. The self-concept is a central element that determines the type, nature, and level of interaction an individual establishes with themselves and their environment, making it critically important for both individual

and social life. It is known that factors such as parental attitudes, family culture and discipline approach, education, age, gender, and religion-faith are effective in self-formation. One of the elements effective in self-formation is religious education, which is a dimension of education. Religious education presents and positions the individual within a framework that emphasizes their inherent worth, the loving nature of their creation, the purposeful existence of the created world for them, their possession of superior characteristics among beings, their responsibility towards themselves and their environment, their inherent weakness and incompleteness, and their capacity for achieving perfection (kemal). In addition to striving to raise awareness of their value through these characteristics, religious education contributes to the individual's attainment of serenity (itminan) by advocating for living in harmony with themselves and their environment through good morals. It introduces and encourages the knowledge, emotions, and skills that enable a person to achieve serenity. Religious teachings consider people getting along well and establishing proper communication to be necessary and important for individual and social life. In this context, religious education is seen to possess the potential to overcome barriers to self-concept and communication. This study, which focuses on the relationship between an inflated self-perception and communication skills, is based on quantitative research.

Keywords: Religious Education, Self-Concept, Communication Skills, Development

GİRİŞ

Din eğitimi, karakter inşasına yönelik formal ve informal çabaların sürecini kapsamaktadır. Din eğitimiyle kişisel ve toplumsal bağlamda iyi oluşu ortaya çıkarmak esastır. Karakter yapısı, iç ve dış dünya ile kurulan ilişkiler bağlamında şekillenmekte ve sonuçları itibarıyla **öznel iyi oluşa** ve sağlıklı bir sosyalleşmeye katkı sunmaktadır. (Keyifli, 2013)

Din eğitimi, bireye fitratına uygun bir şekilde kendini tanıma imkânı vermektedir. Fitrat, ilk yaratılışla insanın tabiatına Yaratıcı tarafından bahşedilen yaratanını ve kendini bilme yetisi, ruh temizliği, selamet ve istikamet gibi olumlu yetenek ve yatkınlıkları ifade eder. Nitekim insan, dünyaya sadece bedenlen gelişmeye elverişli değil, aynı zamanda ruhen doğru bir şekilde hissetmeye, düşünmeye ve inanmaya elverişli olarak gelmektedir. Fıtrattaki bu potansiyellere rağmen, olumlu yetenek ve yatkınlıklarını geliştiremeyen, doğru bir hissiyat, düşünce ve anlam bulamayan birey, fıtrattan uzaklaşmış olmaktadır. Dışsal etkenlerin yarattığı durumların iç dünyayı şekillendirmesi ve baskılaması sonucunda ortaya çıkan bu durum, fitri yatkınlığa rağmen olumlu bir benlik oluşturmada engel teşkil etmektedir. (Hökelekli, 1993)

Bireyin yaratılış özellikleri ve yatkınlıkları, aynı zamanda değişmeye ve gelişmeye elverişli oluşun göstergeleridir; bu da engelleri ortadan kaldırmanın ve fitratla uygun bir benliği inşa etmenin mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyin fıtrattaki olumlu yetkinlikleri ve yatkınlığı kullanabilmesi için desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda din eğitimi, kişiye yaratılış, yetenek, yatkınlık ve diğer bütün yönleri ve özellikleriyle ilgili bir anlayış oluşturmada önemli katkılar sunacak bir potansiyel taşımaktadır. Din eğitimi alanı, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi, bireysel ve toplumsal yaşamdaki rolü ve işlevi itibarıyla dönemlere ve sorunlara bağlı

olarak şekillenmiş, gelişmiş ve entelektüel işlevleri icra eder hale gelmiştir.(Aşlamacı, 2023, 197-210.)

Benlik, kişiliğin beşeri öznel boyutunu oluşturur. Kişilik ise insanın tabiatından kaynaklanan eğitimlerin bütünüdür. Kişilik çatısı altında yer alan karakter kavramı, değer yargılarını içselleştirmiş ve toplumun değer yargılarına uygun biçimde davranabilmeye imkân veren olgunlaşmanın bütününe karşılır.(Şahsiyet, 2010.) İçinde yaşanılan ve etkileşim kurulan çevre ve toplum, kişilik yapılarını etkiler ve belirler. Örneğin, adil bir yönetim veya çevrede yaşayan kişide güven duygusu gelişir. Aşırı otoriter bir yapıya maruz kalan kişide ise korku hâkim duygu olur; bu durum metaneti zayıflatır, güvensizlik ve bağımlılık ortaya çıkar. Bu bireylerin yaygın olduğu toplumlarda gelişim zorlaşır ve uyumsuz, çatışmaya ve şiddete dayalı bir etkileşim ağı oluşur.(Ekşi vd., 2020)

İnsanı geliştirmek, olumlu bir yapı üzerinde inşa etmek ve kâmil bir temsile kavuşturmak, fitrata ait özellik ve yönleri göz önünde tutmayı gerektirmektedir. İnsanın yaratılış özelliklerini ve gerçekliğini ifade eden bu unsurları göz ardı ederek olumlu bir benlik geliştirmek ve onun üzerine bir kimlik inşa etmek mümkün görünmemektedir. Benlik kavramı, kişinin kendini tanıması (fitrat) ve dolayısıyla din eğitimi ile yakından ilişkili bir kavramdır. Benlik, psikolojide bilinçle özdeş kabul edilen, insanın kim ve nasıl olduğu hakkındaki algılarından oluşan bir organizasyondur. Hem bilinç hem de düşünce, toplumsal bir ürün olarak sonradan edinilir. Benlik, insanın bedeni gibi çeşitli safhalardan geçer, şekillenir, gelişir ve olgunlaşır.(Arseven, 1986)

Benlik Kavramı: Tanımı, Yapısı ve Önemi

Benlik, bireyin kendi kişiliğine, yeteneklerine, özelliklerine ve değer yargılarına ilişkin kanılarının toplamı olup, kişinin kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. (Bilgin, 2003) Bir kimsenin “kim olduğu” konusundaki düşüncelerinden, kendi hakkındaki değerlendirmelerinden ve çevresini algılayış tarzından oluşan benlik kavramı kişiliğin özünü ve öznel yanını temsil eder. William James’e göre benlik, kişinin “kendisi olduğunu söyleyebileceği her şeyin toplamı” olarak tanımlanır. Carl Rogers ise benliğin, insan davranışlarının en önemli belirleyicisi olarak değerli oluşuna vurgu yapar. Cooley ve Mead gibi sosyologlar, benliğin sosyal bir olgu oluşu üzerinde durur, bu olguyu etkileşimler üzerinden anlamlandırır ve açıklar. Søren Kierkegaard felsefesinde ise benlik, “kendi olmak” amacı olarak sonlu ile sonsuzun sentezinde ele alınmıştır. (Sevim & Artan, 2021) Benlik, bireyin kendi kimliği, değeri, özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, amaçları ve idealleri hakkındaki inançlarının dinamik bir örüntüsü, kendisi hakkında algıladığı görüşlerin, duyguların ve tutumların tamamıdır. Bireyin,

“Kim ve neyim?”

“Ne yapabilirim?”

“Değer yargılarım nelerdir?”

“Hayattan ne bekliyorum?”

“İsteklerim ve arzularım nelerdir?”

gibi sorulara verdiği cevapların bir anlatımıdır ve kişiliğin bilinçli bölümünü oluşturur. Bu bağlamda benlik, bireyin kendisine ilişkin söyleyebileceği ve hakkında sahip olduğu inançların karmaşık ve dinamik bir yapısıdır. Benlik, kişinin kendisini nasıl görüp nasıl değer biçtiğini anlatmakta olup, kişinin kendisiyle ilgili kafasında çizdiği bir profil ve dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir. Bu dinamik yapı, her yaşantıdan beslenir ve benlikten çıkan her eylemden veya düşünceden etkilenir. Benlik, bireyin kendisiyle ve çevresiyle kurduğu etkileşimin türünü, özelliğini ve düzeyini belirleyen merkezi bir unsur olarak hem bireysel hem de toplumsal yaşam için kritik bir öneme sahiptir.(Demir, 2017).

Kur'an ve tasavvuf geleneği açısından benlik (nefs), ruh, akıl, kalb (gönül), bazen kötülüğü emreden cevher ve beden birleşiminden ibaret olan insanoğlunun zatı, hakikati ve bizzat kendisi anlamlarında kullanılmıştır.(*Şahsiyet*, 2010.) Filozoflara göre benlik, varoluşun temeli, kişinin gerçek özü ve cevheridir. Benlik bir taraftan çevrede bulunan her şeyin gözlenmesinde, kavranmasında ve yorumlanmasında kişisel bir çıkış noktası olarak, diğer yandan bireyin diğer insanlarla etkileşiminin olumlu ve olumsuz çeşitli yönlerinin algılanması sonucu oluşan örgütlenmiş bir yapı olarak işlev görmektedir. Benlik, kişiliğin merkezinde yer alan ve kişiliğin yürütme görevini icra eden merkezi bir yapıdır. Temel dürtüler ile toplumsal gerçekler arasındaki uzlaşmayı sağlayan benlik, bireyin kendisiyle ilgili duygu, düşünce, amaç, istek ve değer yargılarının dinamik örüntüsünden oluşur. Genellikle kişiliğin bilinçli ve öznel yanı olarak bilinen benlik, aynı zamanda kendini gerçekleştirme, kusursuzluğa ve mükemmelliğe ulaşma yönünde insanı güdülediğine inanılan temel ve evrensel bir potansiyeli de temsil eder.(Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016) Benlik, isteme ve hissetme ile birlikte düşünmeyi de içine alan, insan tarafından deneyimlenen gerçeklerin tümü olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle, bireyin kendisini algılayış ve kavrayış biçimi olan benlik kavramı, bireye süreklilik, bütünlülük ve sağlamlık hissi verir. (Akkoyun & Ersever, 1989)

Benliğin Duygusal Boyutu: Benlik Saygısı

Benliğin temel olarak duygusal (duygulanımsal) ve bilişsel (düşünsel) olmak üzere iki ana yönü bulunmaktadır. Benlik Saygısı (Öz Saygı), benliğin duygusal yönlerinden biridir ve kişinin kendi değeri, özellikleri ve başarıları hakkındaki hislerine ve yargılarına dayanır. Bu his ve değerler olumlu olduğunda, birey yüksek bir benlik saygısı geliştirir. Benlik saygısı, kendini kabul etme ve kendine güvenme gibi bileşenleri içerir ve kişinin öz değerinin bir ifadesidir. Benlik kavramı, kişinin kendini algılama biçimi açısından iki temel boyutta ele alınır:

Gerçek Benlik (Algılanan Benlik): Bireyin kendisini şu an nasıl algıladığı ve gördüğüne karşılık gelen mevcut durumudur.

İdeal Benlik (Arzulanan Benlik): Bireyin gelecekte nasıl olmak istediğine dair beklentilerini, amaçlarını ve arzularını içeren durumdur. Bu iki benlik algısı arasındaki ilişki, kişinin benlik saygısı düzeyini doğrudan belirler.(Aslan Yılmaz, 2016)

Düşük Benlik Saygısı: Kişinin gerçekte olduğu durum ile idealde olmak istediği durum arasındaki uyumsuzluk ve fark arttıkça zaman, bu durum bireyde mutsuzluğa ve düşük benlik saygısına yol açar.

Yüksek Benlik Saygısı: Gerçek Benlik ile İdeal Benlik arasında bir uyum ve yakınlık ortaya çıktığında ise, bu durum yüksek benlik saygısını oluşturan memnuniyet, kendini kabul ve psikolojik iyi oluş hissine yol açar. Dolayısıyla, bu iki benlik arasındaki mesafenin az olması, kişinin öznel refahı ve benlik saygısının gücü açısından belirleyici bir unsurdur.(Sevim & Artan, 2021)

Sağlıklı Benlik Gelişimi ve Benlik Saygısının İşlevi

Sağlıklı benlik gelişiminde, kişinin kendi için inşa ettiği sevgi, güven ve değer; diğerlerine duyulandan ayrılmayacak bir bütünlüğe sahip olmalıdır. Her insanın doğasında benlik saygısı ihtiyacı ve arzusu mevcuttur. Bu arzu, sağlıklı bir benlik gelişimi süreci için önemlidir.(Walker & Bright, 2009)much research into violence has focussed on risk factors rather than on perpetrators' perspectives on their violent acts and the powerful psychological influences on those individuals' violent behaviour. In forensic settings, the most popular model for working with violence has been anger management, which uses a cognitive behavioural approach to explain how triggers may cause anger and violence via a series of information processing biases. Interestingly, an area that receives less attention in the cognitive behavioural literature on violence and anger is the role of embarrassment and humiliation ('dis'respect Bu süreçte birey tek başına yeterli olamayabilir; aile ve eğitim kurumları belirleyici kurumlardır:

Ailede Destek: Birey ailede onaylanır, koşulsuz sevilir ve değer görürse; yetersizlikleri durumunda kabullenilirse, sağlıklı bir benlik temeli atılmış olur.

Eğitimle Gelişim: Eğitimle desteklenirse benlik gelişimi sağlanabilir.(Çağdaş vd., 2010) Benlik saygısı, yaşamın zorluklarıyla başa çıkmada, mutluluğu, huzuru ve güveni sağlamada, psikolojik ve sosyal iyiliği tesis etmede, ruhsal dinginlik ve anlamlı yaşam oluşturmada son derece önemli ve işlevseldir.

Kendini Bilme ve Gerçek Benliğin Önemi

Olumlu deneyimlerle beslenen benlik saygısı, söylemlerimizi, yaşadıklarımızı, görüşümüzü, değerimizi, insanlar tarafından nasıl algılandığımızı, seçimlerimizi, verme-alma yetenek ve becerimizi, harekete geçme, güven ve mutluluk duyma düzeyimizi; kısacası hayat döngümüzün bugününü, geçmişini ve geleceğini etkileyen ve şekillendiren dinamik bir unsurdur.(Özen & Gülaçtı, 2010)

Kendini bilmek ve gerçek benliği üzerinden yaşamak, bireye en üst değerleri keşfetme imkânı tanıdığı için bireysel, toplumsal, ruhsal ve dini açıdan değerli ve önemlidir. Nitekim, şair ve düşünür Muhammed İkbal'in ifade ettiği gibi: "Allah'ı bilmek ibadet, kendini bilmek hayattır."(Coşanay, 2018)

Kendini tanıyan ve bulan kişi, büyümeye, gelişmeye ve güçlenmeye devam eder. Kendi gerçeğini bilemeyen ise kendisiyle yüzleşemez, uzlaşamaz ve hayatına anlam katamaz. Narsisist bireyin dışa yansıttığı abartılı tutumlar, aslında kendi benliğini bulamama ve sağlıklı inşa edememenin bir sonucudur.(Uçar & Konal, 2017) Kendini bulup sevedemediği ve değerli göremediği için çevresini ve çevresindekileri de önemli ve değerli görememektedir.(Claire & Reece, 2017) İnsan sosyal bir varlık olarak sevgi verir, sevgi alır; kabul eder, kabullenilir; değer verir, değer görür. Vermeyi bilmeyen,

almayı da öğrenemez. Birey, ailede bu döngüyü öğrenememiş ve benlik gelişimi açısından desteklenmemişse, eksikliğini duyduğu şeyleri abartarak kendisine yöneltmek suretiyle bu süreci sabote eder ('mış gibi' yapar).(Yılmaz, 2014) Oysa kendini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilen bir birey, zorluk, acı ve yetersizliklerinden dahi yaratıcı bir güç oluşturabilir.(Cüceloğlu, 1991)

Benlik ve İletişim Becerileri

Kişinin özellikleri ve onlara dair algıları benlik ile ilgili iken, bu benliği diğerlerine yansıtması, aktarması ve sunması doğrudan iletişim becerileri ile ilişkilidir. Benlik becerileri, bireyin hem kendiyle hem de toplumuyla sağlıklı bir ayrışmaya ve bütünleşmeye imkân veren temel zeminleri hazırlar. Benlik becerilerinin temel unsurları şunlardır: öz disiplin, öz kontrol, öz yeterlilik, öz saygı, öz düzenleme, sebat ve dayanıklılık, öz farkındalık, öz denetim, öz güven.(Kılıç Türel vd., 2023)

Dil ve İletişim Becerileri: İletişim becerileri, bilgi, anlam ve duyguları hayata geçirmeye, bireysel ve toplumsal yaşamı inşa etmeye, çatışmaları engellemeye ve problemleri çözmeye olanak tanır. İletişim becerisi; mesajların temeline doğru ve yapıcı duygu, düşünce ve anlamın yerleştirilmesini, bu mesajların uygun araçlarla iletilmesini ve iletilerin yapısı ile kodlarının uyumlu olmasını gerektirir.(Arıcı &Angin, 2017) Dil ve iletişim becerileri şu becerileri kapsar: etkili dinleme, açık ve anlaşılır konuşma, empati kurma, beden dilini doğru kullanma, geri bildirim verme, etkin dinleme, müzakere etme, farklı iletişim alanlarında etkileşim.(Kılıç Türel vd., 2023)

İletişim bir sosyal etki olgusudur. Terim olarak sosyal ilişkileri ifade etmektedir. Sosyal ilişkiler çoğunlukla iletişimle başlar ve iletişime dayalı olarak devam eder. Kişi ilişkilerini kendi ile ilgili inanç ve algılarından motivasyonla kurar. Aynı zamanda iletişim bireye kendine verdiği değeri, saygıyı ve güveni ölçme fırsatı vermektedir.(Habibi vd., 2023) İletişimi kişi kendini anlayabilmek, anlatabilmek, tanıtabilmek ve başkalarını tanıma amacıyla da kullanmaktadır. Kendi ile ilgili olumlu ve gerçekçi benlik algısı ve saygısı olan birey iletişimin becerileri açısından da mahirdir.(Bilgin, 2003,165-166.) Benlik ve iletişim insanlar arası etkileşimin esasını oluşturmaktadır.

Şişirilmiş Benlik Psikolojik Kökenleri ve Gelişimi

Benlik saygısının sağlıklı gelişiminin anlaşılabilmesi için, patolojik bir yönelim olan narsisizmle karşılaştırılması önemlidir. Narsisizm, sevginin dış nesnelerden çekilerek bütünüyle ve yalnızca kişinin kendisine (egoya) yöneltilmesi ile karakterizedir.(Roy F. Baumeister, vd., 2000) Sevgi objesi olarak sadece kendini gören narsisit birey, kendinden kaynaklı ve ilgili her durumu kusursuz addederken, dış dünyayı ve diğerlerini küçümser ve önemsizleştirir. Narsisit bireyler, etkileşimde bulundukları her durumda şu özellikleri sergilerler:

Sorumluluk Reddi: Sorunlara sebep olarak başkalarını suçlar ve sorumluluğu onlara yükler.

Abartı ve Çarpıtma: Yeteneklerini ve başarılarını çarpıtarak ve abartarak sergiler; başkalarının değerini görmezden gelir.

Eleştiriye Kapalılık: Eleştiriye karşı tahammülsüzdür; iletişim sorunları yaşar ve çatışmalara yol açabilir.

Empati Eksikliği: Diğerlerinin kişilik bütünlüğüne saygı duymaz ve empati yapamaz.

Üstünlük Algısı: Ürettiklerinden ziyade sahip olduklarıyla kendini diğerlerinden üstün görme ve sunma eğilimindedir.

Yapılan çalışmalar, dışarıya mükemmellik vitrini hazırlayan narsist bireylerin, gerçekte kendilerini sevmeyen, değerli görmeyen ve kabul etmeyen kişiler olduklarını göstermektedir. Bu kişilik yapısının kuvvetten değil zayıflıktan, sevgiden değil nefretten ve değerden değil değersizlikten beslendiği bilinmektedir. Narsist kişi, “sevgiye, ilgiye, empatiye sadece ben layığım” duygusuyla hareket eden ve sağlıklı bir benlik gelişimi tesis edememiş bir bireydir(Uçar & Konal, 2017).

Şişirilmiş Benliğin Psikolojik Kökenleri ve Gelişimi

Şişirilmiş benlik, yetersizlik ve değersizlik duygularının benlikte yarattığı boşluğu telafi etme çabasıyla oluşan bir kişilik özelliğidir. Birey, bu derin duygusal eksiklikleri görünmez kılmak amacıyla her şeyi tüketerek ve dışarıya «varmış gibi» (sahte benlik) yaparak bir savunma mekanizması geliştirir. Narsist birey, her şeyi merkeze «ben»i koyarak önceler ve büyüklenmeci (grandiyöz) bir tavırla kendini sunar.(Yılmaz, 2018) Bu kişilik yapısı, bireyin içindeki boşluğu doldurma ihtiyacıyla tetiklenen bir dizi davranışla görünür hale gelir:

Etkileyen Olma İhtiyacı: Çevresini sürekli kontrol etme ve yönetme arzusu.

Doymak Bilmeyen Onaylanma İsteği: Sürekli ilgi ve takdir beklentisi.

Fark Edilme Arzusu: Varlığının sürekli onaylanmasını ve öne çıkarılmasını isteme.

Bu süreçte kişi, aşırı bir kendilik algısı geliştirir ve krizlerini bu şişirilmiş benlik üzerinden yönetmeye çalışır. Gerçekte olanları baskılayarak yeni, sahte bir benlik yansıtır. Bu durum, aynı zamanda çocuklukta mahrum bırakıldığı sevgi ve kabul karşısında geliştirdiği bir tür öfke, nefret ve cezalandırma tarzı olarak da yorumlanabilir. Bu bireyler, gerçek bir bilinç geliştirerek hatalarını düzeltmek yerine, yüzeysel bir duygudaşlık gösterir veya kurban rolüne bürünerek varlığını sürdürürler.(Walker & Bright, 2009)much research into violence has focussed on risk factors rather than on perpetrators’ perspectives on their violent acts and the powerful psychological influences on those individuals’ violent behaviour. In forensic settings, the most popular model for working with violence has been anger management, which uses a cognitive behavioural approach to explain how triggers may cause anger and violence via a series of information processing biases. Interestingly, an area that receives less attention in the cognitive behavioural literature on violence and anger is the role of embarrassment and humiliation (‘dis’respect Bu yapıyı etkileyen temel faktörler şunlardır:

Ebeveyn Tutumları: Ailedeki disiplin anlayışı, koşullu sevgiye maruz kalma veya sevgisizlik.

Değersizlik ve Kabul Görmeme: Çocukta oluşan derin değersizlik hissi ve temel kabul görmeme durumu.

Bu olumsuz koşulların etkileri, ergenlik dönemine gelindiğinde, dönemin doğal çatışmalarıyla birleşerek daha da derinleşir ve beslenir.(Yılmaz, 2018, 3) Gerçek benliğin baskılanması ve sahte benliğin yansıtılması bu süreçte yerleşik hale gelir. Sonuç olarak, bu gelişimsel süreç, şişirilmiş benlik algısıyla gelişen ve yerleşen patolojik bir yapı olan narsisizmi görünür kılar.(Hart vd., 2017)self-centredness, and lack of empathy, resulting in troubled interpersonal relationships (e.g., with acquaintances and relationship partners

Araştırmanın Konusu, Önemi ve Amacı

Bu çalışmada lise düzeyinde şişirilmiş benlik algısı ile iletişim becerileri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığının, eğer bulunuyorsa bu ilişkinin yönünün saptanması amaçlanmıştır. Bu ilişkinin araştırılması kişilik gelişimi ve sosyal beceri ve iletişim açısından kritik bir öneme sahip olan ergenlik döneminin krizlerini çözmede ve gençlere rehberlik etmede strateji geliştirmeye olanak tanıyacaktır. Şişirilmiş benlik özellikle ergen bireylerin temel yaşam becerilerini, akademik başarılarını etkilemektedir. Bu benlik algısı iletişim becerileri üzerinde de olumsuz etkiler oluşturmakta ve sosyal uyumu zorlaştırmaktadır. Bu ilişkinin tespit edilmesi sağlıklı bir iletişimi ve uyumu mümkün kılacak, temel yaşam becerilerini olumlu yönde geliştirecek stratejiler geliştirerek, önleyici ve geliştirici eğitim programları oluşturmaya katkı sunacaktır.

Araştırmanın Hipotezleri

Temel/Ana Hipotez: Lise düzeyi yaş aralığı bağlamında bireylerin şişirilmiş benlik algısı ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Alt Hipotezler:

- i) Lise düzeyi yaş aralığında bireylerin sosyo-ekonomik durumu ile şişirilmiş benlik algısı arasında pozitif bir ilişki mevcuttur.
- ii) Lise düzeyi yaş aralığında bireylerin çocukluk döneminde tecrübe ettikleri anne baba tutumu ile şişirilmiş benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- iii) Lise düzeyi yaş aralığında bireylerin cinsiyet ile şişirilmiş benlik algısı arasında pozitif bir ilişki mevcuttur.

Araştırmanın Sayıltıları, Sınırlılıkları ve Örneklemi

Bu araştırmada, kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü; katılımcıların anket formlarına samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri; örneklem gurubunun evreni temsil ettiği ve kullanılan kaynakların güvenilir kaynaklar olduğu varsayılmaktadır. Bu çalışma belli bir zaman diliminde yapılmış olup, gerçekleştirildiği 2024 yılı ile sınırlıdır. Bunun yanı sıra araştırma, Bursa iliyle, bu şehirdeki beş okulda eğitim öğretim gören öğrencilerle ve de araştırmada kullanılan metot ve tekniklerle sınırlıdır. Araştırmanın örneklemi, 2023-2024 eği-

tim öğretim yılında Bursa ili Nilüfer ilçesinde bulunan beş ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan 529 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Anket metoduyla uygulanan araştırmada öğrencilerin iletişim becerilerinin ölçülmesi amacıyla Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri, şişirilmiş benlik algısının ölçülmesi için ise Hasan Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen Şişirilmiş Benlik Algısı ölçeği kullanılmıştır. Diğer bağımsız değişkenlere ilişkin verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir.

Betimsel İstatistikler

Tablo 1.

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	230	%44
Erkek	299	%56

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, araştırmada toplam olarak 529 katılımcı yer almaktadır. Araştırmaya katılan 529 kişinin %44'ünü kadınlar, %56'sını ise erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 2

Sosyo Ekonomik Düz.	Frekans	Yüzde
Düşük	24	%4
Orta	453	%86
Yüksek	52	%10

Yukarıdaki ilgili tablodan elde edilen veriler incelendiğinde, ankete katılan örneklem grubunun konuyla ilgili kişisel/özel algıları esas alınarak elde edilen sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları şöyledir: Yüksek düzeydeki katılımcıların oranı % 10 (52), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan katılımcıların oranı % 86 (453), düşük düzeydeki katılımcıların oranı ise % 4 (24)'dür. Dolayısıyla sosyo-ekonomik düzey bağlamında genel tabloya bakıldığında, ankete katılan örneklem grubunun büyük çoğunluğunun orta düzeyde bir sosyoekonomik yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3.

Anne Baba Tutumu	Frekans	Yüzde
Otoriter	96	%18
Aşırı Hoşgörülü	101	%19
Demokratik	99	%19
Koruyucu	158	%30
Tutarsız	60	%11
İlgisiz	15	%3

Yukarıdaki ilgili tablodan elde edilen veriler incelendiğinde, ankete katılan örneklem grubunun konuyla ilgili kişisel/öznel algıları esas alınarak elde edilen tecrübe ettikleri anne baba tutumuna göre dağılımları şöyledir: Otoriter anne baba tutumu deneyimleyen katılımcıların oranı % 18 (96), aşırı hoşgörülü anne baba tutumu deneyimleyen katılımcıların oranı % 19 (101), demokratik anne baba tutumu deneyimleyen katılımcıların oranı % 19 (99), koruyucu anne baba tutumu deneyimleyen katılımcıların oranı % 30 (158), tutarsız anne baba tutumu deneyimleyen katılımcıların oranı % 11 (60) ve ilgisiz anne baba tutumu deneyimleyen katılımcıların oranı ise % 3 (15)'tir.

Araştırmanın Bulguları

Tablo 1. Şişirilmiş Benlik Algısı, İletişim Becerisi

	Ortalama Puan	SBT	İBT
SBT	37.5	1	0.177**
İBT	118.35	0.177**	1

** p<0.01; * p<0.05

Şişirilmiş benlik algısı puanının bağımlı değişken, iletişim becerilerinin ise bağımsız değişken olarak yer aldığı tablo 1’de, lise düzeyi yaş aralığı bağlamında bireylerin şişirilmiş benlik algısı ve iletişim becerileri arasında istatistiksel olarak zayıf da olsa anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Benlik Algısı ve İletişim Becerisi

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	p
Benlik Algısı	Erkek	230	2.52	0.78	0.616	0.538
	Kadın	299	2.48	0.73		
İletişim Becerisi	Erkek	230	2.66	0.45	1.279	0.201
	Kadın	299	2.61	0.46		

** p<0.01; * p<0.05

Şişirilmiş benlik algısı puanının ve iletişim beceri puanının bağımlı değişken, cinsiyetin ise bağımsız değişken olarak yer aldığı tablo 2’de, lise düzeyi yaş aralığı bağlamında bireylerin şişirilmiş benlik algısı ve iletişim becerileri arasında cinsiyete göre istatistiksel %5 anlamlılık düzeyinde farklılık görülmemektedir.

Tablo 3. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Benlik Algısı ve İletişim Becerisi

Değişkenler	Sosyo Ekonomik Durum	N	Ort.	ss	F	p	Post Hoc !
Benlik Algısı	Düşük	24	2.78	1.07	4.484	0.01**	Y > O
	Orta	453	2.46	0.71			
	Yüksek	52	2.71	0.85			
İletişim Becerisi	Düşük	24	2.75	0.62	0.867	0.421	
	Orta	453	2.63	0.43			
	Yüksek	52	2.64	0.52			

** p<0.01; * p<0.05; Tukey testi

Şişirilmiş benlik algısı puanının ve iletişim beceri puanının bağımlı değişken, sosyo ekonomik durumun ise bağımsız değişken olarak yer aldığı tablo 3’de, lise düzeyi yaş aralığı bağlamında ekonomik durumu yüksek olanların şişirilmiş benlik algısının, ekonomik durumu orta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Anne Baba Tutumuna Göre Benlik Algısı ve İletişim Becerisi

Değişkenler	Tutum	N	Ort.	ss	F	p	Post Hoc
Benlik Algısı	Otoriter	96	2.67	0.88	4.160	0.01**	İ > T > K > D
	Hoş görülü	101	2.43	0.72			
	Demokratik	99	2.35	0.66			
	Koruyucu	158	2.43	0.69			
	Tutarsız	60	2.71	0.67			
	İlgisiz	15	3.02	1.05			
İletişim Becerisi	Otoriter	96	2.71	0.55	1.385	.227	
	Hoş görülü	101	2.67	0.46			
	Demokratik	99	2.64	0.44			
	Koruyucu	158	2.56	0.37			
	Tutarsız	60	2.58	0.45			
	İlgisiz	15	2.87	0.52			

** p<0.01; * p<0.05; Tukey testi

Şişirilmiş benlik algısı puanının ve iletişim beceri puanının bağımlı değişken, anne baba tutumunun ise bağımsız değişken olarak yer aldığı tablo 4’de, lise düzeyi yaş aralığı bağlamında çocukluk döneminde tecrübe edilen anne baba tutumu “ilgisiz” olanların “tutarsız” olanlara göre, “tutarsız” olanların “koruyucu” olanlara göre, “koruyucu” olanların “demokratik” olanlara göre şişirilmiş benlik algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Lise düzeyi yaş aralığı bağlamında çocukluk döneminde tecrübe edilen anne baba tutumunun iletişim becerilerine herhangi bir etkisi tespit edilmemiştir.

Şişirilmiş Benlik Algısının İletişim Becerilerine Etkisi Bağlamında Din Eğitiminin Dönüştürücü Rolü

Din eğitiminin temel işlevlerinden biri, bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını teşvik ederek gerçekçi ve dengeli bir benlik inşa etmesine destek olmaktır. Normal bir yaşamın sürdürülmesi, bireyin kim olduğuna dair farkındalıkla (benlik bilgisi) mümkündür. Kişiyi kendisi yapan benliğe dair net bir algı olmaksızın sağlıklı bir iletişim kurmak imkânsızdır.(Sevim & Artan, 2021) Benlik, diğerleriyle iletişimi ve etkileşimi sağlayarak bireyin hayatta kalmasına olanak tanır. Çünkü kişi, benliğini oluşturan kimlik ve niteliklere dair düşünceleri ile bireysel özelliklerini içeren kendi hakkındaki inançlarına göre yaşamını yapılandırır. Benlik farkındalığı, yaklaşık 1.5 yaşından itibaren gelişmeye başlar. Başkalarının, özellikle de ebeveyn ve öğretmenlerin tepkileri ve söylemleri, kişinin kendini algılama biçimini derinden etkiler. Bu dışsal tepkiler, özellikle çocukluk döneminde, çocuğun benlik algısının temel özelliklerini belirlemede kritiktir.(Sevim & Artan, 2021,. 114-115.) Benlik bilincine sahip olmak, günlük yaşam için hayati bir öneme sahiptir. Zira, bireyin kendi eylemlerini kontrol

edebilmesi ve yönlendirebilmesi (öz denetim) için öncelikle kendinin farkında olması gerekir. Öz denetim, benliğin en temel işlevlerinden biridir.(Kılıç Türel vd., 2023, 19.) Yapılması gereken bir eylemin, istenmesine rağmen gerçekleştirilememesi durumunun altında genellikle öz denetim eksikliği yatar. Davranış ve ifadelerin etkin bir şekilde kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi anlamına gelen öz denetim mekanizması olmaksızın, toplumsal uyumun sağlanması oldukça güçtür. Yaşam, kişilik özellikleri ile sosyal kimliğin bütünleşmesiyle şekillenir.(Sağır, 2019, 17-23.) Din eğitimi süreci, bireye sosyal ilişkilerinde olgunluk ve yeterlilik kazandırırken; aynı zamanda kişinin kendi hakikatine, özüne ve değerine dair derin bir bilgi ve bilinç edinmesini sağlar. Birey, din eğitimi aracılığıyla;

- Sosyal sorumluluk bilinci edinmeyi,
- **İnsanlarla olan ilişkilerini ahlaki değerler çerçevesinde kurma ve sürdürmeyi,**
- Yapıcı ve uyumlu tutumlar benimsemeyi,
- Sosyal ilişkilere ve ruhsal yapıya zarar verici duygu, düşünce, algı ve inançlara karşı bilinçli olmayı öğrenmektedir.

Din eğitimi, bireyin sağlıklı bir şekilde sosyalleşmesini desteklemesinin yanı sıra, benliğini geliştirerek sağlıklı bir kimlik inşa etmesine de olanak tanımaktadır.(Öz, 2022) Bu bağlamda, din eğitimi, benlik edinme sürecini sekteye uğratan sosyalleşme engellerini ortadan kaldırmaya yardımcı bir fonksiyon üstlenebilir. Din eğitimi öz değer kazandırabilir; yaratılış kaynaklı bir değer üzerinde sevilen ve hatalarıyla kabul gören bir insan tasavvuru oluşturarak öz saygı gelişimine olanak tanıyabilir. Değeri ve kabulü dışarda aramaya gerek bırakmayacak bir iç görü geliştirebilir. Bireyi ölçülü, dengeli ve tutarlı söz ve davranışlara yönlterek sorumluluk bilinciyle yaşama motivasyonu oluşturabilir. Gerçekçi bir insan tasavvuru oluşturarak, öz denetimi aktif hale getirerek duygu, düşünce ve davranışlarda itidali ortaya çıkarmada performans sergileyebilir.

Öneriler;

- **Helikopter Ebeveynliğin Azaltılması:** Çocukların kendi deneyimlerini yaşamalarına engel olan ve benlik duygusunun şişirilmesinde önemli rol oynayan “Helikopter Ebeveynlik” anlayışını azaltacak kapsamlı eğitim ve toplumsal bilinçlendirme çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır. Bu, bireysel sorumluluk ve öz yeterlilik gelişimini destekleyecektir.
- **Aidiyet ve İşbirliği Temelli Programlar:** Özellikle öğrenim çağındaki gençler için, evde, okulda ve çeşitli toplumsal platformlarda aidiyeti, paylaşmayı, empatiyi ve işbirliğini geliştirecek; bu eylemlerin insana verdiği mutluluğu deneyimletecek etkinlikler ve organizasyonlar yaygınlaştırılmalıdır.
- **Gelişimsel Rehberlik Etkinliklerinin Artırılması:** Okullarda, özellikle gelişimsel rehberlik alanında daha fazla etkinlik programlanarak öğrencilerin kendi motivasyonları, korkuları ve sosyal ihtiyaçları hakkında farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Bu sayede öğrenciler, bu ihtiyaçları sağlıklı ve yapıcı yollarla karşılama konusunda desteklenebilir.

- **İletişim Becerisi Eğitimlerinin Düzenlenmesi:** Öğrencilerin ve yetişkinlerin açık, uygun ve etkili mesajları doğru kodlarla iletebilmelerini sağlayacak, çatışmaları çözüme odaklı sistematik iletişim becerisi eğitimleri düzenlenmelidir.
- **Farkındalık Geliştirme (Mindfulness ve İçgörü):** Şişirilmiş benlik duygusu ve narsisistik eğilimlerle mücadelenin en önemli basamağı, bilişsel farkındalık geliştirmektir. Bireyin kendi benliği ile ilgili dinamiklerin farkına varması, dışarıdan sürekli onaylanma beklentisi yerine, içsel motivasyonlar geliştirmesine olanak tanır.
- **Değer Temelli Ruhsal Eğitim Süreçleri:** Sağlıklı bir benlik ve iletişim engellerini aşmada performans sergileyebilen, değer temelli bir eğitim süreci oluşturulabilir. Bu süreç, benliğe ve iletişime dair bilinç kazandırmada doğruluk, dürüstlük, empati, saygı ve sorumluluk gibi ahlaki ve insani değerleri ön plana çıkararak davranışsal ve duygusal gelişimi destekleyebilir.
- Bireyin kendi hakikatini keşfetme sürecini desteklemek amacıyla; inanç, etik değerler ve sorumluluk odaklı bir insan tasavvuru kazandırılmasına katkı sağlayacak potansiyele sahip olan (Teoloji, Felsefe, Etik ve Psikoloji gibi) disiplinlerarası bilim dallarından sistematik olarak yararlanılmalı ve bu yönde bütünlük araştırma ve uygulama çalışmaları yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkoyun, F., & Ersever, H. Ö. (1989). İdeal Benliğin Değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(2), 675-686. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001413
- Arıcı, İsmail & Angin, Yasemin Nakşiye. (2017). “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri.” *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8, 201.
- Arseven, Ali D. (1986). Benlik Tasarımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Aşlamacı, İbrahim.(2023). 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi. İstanbul: Dem.
- Bilgin, Nuri. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. Bağlam Yayıncılık.
- Cüceloğlu Doğan.(1991). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi..
- Claire M Hart & Reece Bush-Evans. (2017). The children of Narcissus: Insights into narcissists' parenting styles. *Personality and Individual Differences*, 117.
- Coşanay, Büşra.(2018) “Muhammed İkbâl’in Benlik Felsefesi.” *Mavi Atlas* 6/2, 95-115.
- Çağdaş, A., Arslan, E., Erbay, F., & Orçan, M. (2010). Etkili Annelik Eğitim Programının Annelerin Benlik Saygısına ve Anne Çocuk İlişkinine Etkisinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 7-21.
- Demir, Ömer. (2017). Din Eğitiminde Sosyal Beceri Eğitimi. *Din Eğitiminde Sosyal Beceri Eğitimi*. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Çanakkale.
- Ekşi, H., Barış, Ş., & Demir, İ. (2020). Ergenlerde Helikopter Ebeveyn Tutumu,Şişirilmiş Benlik: Duygusal Özerklik,Sosyal Kaygı Değişkenlerinin Aracı Etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan Sayısı), 83-100.
- Fauzan Habibi, Nurferhanah, Netrawati, & Dina Sukma. (2023). Improving Self-Concept through Effective Interpersonal Communication |. *Jurnal Iqra’ : Kajian Ilmu Pendidikan*, 8(2), 1-6.
- Hart, C. M., Bush-Evans, R. D., Hepper, E. G., & Hickman, H. M. (2017). The children of narcissus: Insights into narcissists' parenting styles. *Personality and Individual Differences*, 117, 249-254. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.019>
- Hayati Hökelekli. (1993). “Çocuk”. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (8/. 355-359). Tdv İslam Araştırma Merkezi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/cocuk>
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, & Cemalcılar, Zeynep. (2016). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar* (18.). Evrim Yayınevi.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 13(2), 31-54.
- Öz, A. (2022). Benlik Bilinci Temelli Din Eğitimi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(2), 35-52.
- Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2010). Benlik-Kavramı Ve Benliğin Gelişimi Bilen Benliğe Gereksinim Var Mı? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 20-38.
- Roy F. Baumeister, B. J. Bushman., & W.K. Campbell. (2000). ScienceSelf-Esteem, Narcissism, and Aggression: Does Violence Result From Low Self-Esteem or From Threatened Egotism? Does Violence Result From Low Self-Esteem or From Threatened Egotism? *Current Directions in Psychological Science* 9(1), 26-29., 9(1), 26-29. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00053>
- Sağır,Rukiye. (2019). *Ergenlerde dindarlık, öz Denetim ve Hayat Memnuniyeti ilişkisi* [Yüksek Lisans, Marmara Üniversitesi].
- Sevim, K., & Artan, T. (2021). Yüksek ve Düşük Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(2), 109-121.
- Şahsiyet. (t.y.). TDV İslâm Ansiklopedisi. 30 Ekim 2025, <https://islamansiklopedisi.org.tr/sahsiyet>
- Türel, Yalın Kılıç., Şimşek, Ali. Güneş, Cemre. Vautier,,Şengül. Şimşek, Emine. & Kızıltepe.,Fırat. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu [Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı].
- Uçar, Mehmet Ertuğrul & Konal, Bilge. (2017) “Narsisizm Kişilik Özellikleri Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler Görünümü.” *Journal Of Social And Humanities Sciences Research* 4/10, 260-280.
- Yılmaz, Hanzade Aslan.(2016) “Bir Derleme: Benlik Kavramına İlişkin Bazı Yaklaşımlar ve Tanımlamalar Bir Derleme: Benlik Kavramına İlişkin Bazı Yaklaşımlar Ve Tanımlamalar.” *Sosyal Bilimler Dergisi* 48.
- Yılmaz, H. (2018). Narsizme Giden Yolun İlk Adımı: Şişirilmiş Benlik Duygusu Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *The Journal Of Academic Social Sciences*, 73(73), 1-16. <https://Doi.Org/10.16992/Asos.13860>
- Yılmaz, Mehmet Taki. (2014) “Obez Benlik: Narsisizm.” *Eleştirel Pedagoji* 6/35, 55-65.
- Walker, J. S., & Bright, J. A. (2009). False inflated self-esteem and violence: A systematic review and cognitive model. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 20(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/14789940701656808>

DİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN MERKEZLİLİĞİNDEN DİYALOG MERKEZLİLİĞİNE: ÇOCUKLARLA FELSEFE MODELİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

Cengiz ALKAN

Yalova Üniversitesi

cengizalkan@hotmail.com

ÖZET

Günümüzde iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, eğitim modellerinin de öğrenci merkezli bir yaklaşıma yönelmesini beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm öğrencilerin bilgiye pasif alıcılar olarak değil, bilgiyi sorgulayan, yapılandıran ve anlamlandıran bireyler olarak yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. “Çocuklarla Felsefe” (Philosophy for Children) programı, klasik öğretim yöntemlerinden farklı olarak öğrenciyi merkeze almakta; özgür ve güvenli bir sınıf ortamında sorgulayıcı düşünme, iş birliği ve yaratıcı fikirler geliştirme becerilerini teşvik etmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim programcıları tarafından dünya genelinde ders programlarına dâhil edilmektedir.

Din eğitimi, bireyin hem kişisel hem de toplumsal yaşamında anlam ve değer üretmesine katkı sunar. Din dersleri, öğrencilerin dinin bireysel yaşam felsefesindeki yerini kavramalarına, sosyal ilişkilerini anlamlandırmalarına ve değer temelli tutumlar geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Çocuklarla felsefe programı, dini değerlerin derinlemesine anlaşılması ve içselleştirilmesi sürecinde önemli bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dini metinler ve kavramlarla aktif, eleştirel ve kişisel bir ilişki kurmasını; öğretmenin ise bilgi aktarıcıdan ziyade diyalogu kolaylaştıran bir rehber rolünü benimsemesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, din derslerinde öğretmen merkezli anlayışın yetersizlikleri ve alternatif yöntem arayışları araştırma probleminin temelini oluşturmaktadır.

Bununla birlikte çocuklarla felsefe modelinin din derslerine entegre edilebilmesi için öğretmenin güçlü bir alan bilgisine ve yönetime hâkim bir pedagojik donanımına sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin metodolojik bilgisi ve düşünce yapısı, dersin işlenişinde diyalogun niteliğini, öğrencilerin akademik gelişimlerini ve sosyal becerilerini doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, “Çocuklarla Felsefe” modelinin din eğitimine uygulanabilirliğini incelemek; öğretmen merkezli yaklaşımdan diyalog merkezli, öğrenci katılımını önceleyen pedagojik bir yapıya geçişin imkânlarını ortaya koymaktır. Çalışma, din eğitiminde demokratik, çoğulcu ve anlam temelli bir öğrenme ortamı oluşturma potansiyelini değerlendirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması desenine dayanmaktadır. Konuya ilişkin yerli ve yabancı akademik çalışmalar incelenmiş, çocuklarla

felsefe uygulamalarının teorik temelleri, uygulama ilkeleri ve pedagojik etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, din eğitimi bağlamında modelin uygulanabilirliğine ilişkin bulgular, karşılaştırmalı bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu yönüyle çalışma hem din eğitimi alanında hem de genel eğitim uygulamalarında önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak, çocuklarla felsefe modeli, din eğitiminde hem pedagojik hem de etik açıdan güçlü bir dönüşüm potansiyeli taşımaktadır. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyerek din eğitiminin demokratikleşmesine, çoğulculaşmasına ve anlam temelli bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamaktadır. Böylelikle öğrenciler, yalnızca bilgi edinen bireyler olmaktan çıkarak düşünen, sorgulayan ve anlam üreten öznelere dönüşmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Çocuklarla Felsefe, Diyalog Temelli Din Eğitimi, Öğretmen Rolünün Dönüşümü, Eleştirel düşünme

GİRİŞ

Eğitim sistemleri, toplumsal, kültürel ve teknolojik dönüşümlerle paralel şekilde sürekli bir değişim ve gelişim süreci içerisinde. Bu sistemlerin temel amacı, bireyleri içinde yaşayacakları topluma uyum sağlayabilen, katkı sunabilen ve çağın gereklerine uygun biçimde yetiştirmektir. Bu noktada düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Çünkü düşünmenin ve öğrenmenin temel aracı dildir, dilin bilinçli ve etkin kullanımı, öğrenmenin niteliğini doğrudan belirlemektedir.²⁹ Günümüzde iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, eğitim modellerinin de diyalog merkezli bir yaklaşıma yönelmesini beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm öğrencilerin bilgiye pasif alıcılar olarak değil, bilgiyi sorgulayan, yapılandıran ve anlamlandıran bireyler olarak yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu gereksinimler doğrultusunda çağdaş eğitim modelleri diyalog merkezli yaklaşımlara yönelmiştir. Öğrencilerin özgürce düşünebildiği, fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiği ve başkalarının görüşlerini anlamaya çalıştığı ortamlar, yalnızca bilgi edinme açısından değil, aynı zamanda demokratik bir kültürün gelişimi bakımından da önemlidir. Bu çerçevede “Çocuklarla Felsefe” (Philosophy for Children) yaklaşımı, klasik öğretim yöntemlerinden farklı olarak diyalogu merkezine alan bir öğrenme ve sorgulama topluluğu anlayışını geliştirmektedir. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi unsurların gelişimine katkı sağlar.³⁰ Bu nedenlerle Çocuklarla Felsefe uygulaması, günümüzün çağdaş eğitim programcıları tarafından dünya genelinde okul müfredatlarına dâhil edilmektedir. Bireylerin yalnızca bilişsel değil, etik ve sosyal yönlerden de gelişini destekleyen bütüncül bir öğrenme modeli olarak görülmektedir.

Sınıf içi öğretim, birçok pedagojik unsur bir arada barındıran dinamik bir süreçtir. Bu unsurların en önemlilerinden biri, öğretim sürecinde dilin kullanımıdır. Dil, yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde düşünmenin, anlam kurmanın ve öğrenmenin temelini oluşturur. Öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin, aynı şekilde öğrencilerin birbirleriyle kurdukları iletişimin niteliği ve sürekliliği, öğrenme sürecinin derinliğini

[29] Marie Neergaard - Ove Christensen, *Dialog I Skolen-Et Review Af Litteratur Om Dialogisk Uddannelse, Pædagogik Og Undervisning* (Vordingborg,: Professionshøjskolen Absalon, 2020), 32.

[30] Wan Mazwati Wan Yusoff vd., “The Impact of Hikmah (Wisdom) Pedagogy on 21st Century Skills of Selected Primary and Secondary School Students in Gombak District Selangor Malaysia.”, *Journal of Education and Learning* 7/6 (2018), 100.

ve yönünü belirler.³¹ Sınıf ortamında yürütülen konuşmaların niteliği, onları gündelik sohbetlerden ayıran temel farkı oluşturur. Özellikle öğrenciler aralarında yürütülen işbirlikçi çalışmalarda, öğretmenin rehberliğinde gelişen nitelikli konuşmaların karşılıklı düşünce alışverişi yoluyla ilerlemesi, öğrenme sürecinin derinleşmesini sağlar. Bu tür etkileşimler, öğrencilerin ders sürecine aktif katılmalarını, dolayısıyla eğitimin kalitesinin ve öğretimin kalıcılığının mümkün kılar.³² Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri bir sınıf ortamında, etkileşim temelli düşünce paylaşımı, otantik tartışmalar ve anlama üretme süreçleri gelişir. Bu da öğrencilerin akademik başarılarını ve öz yeterlik duygularını olumlu yönde etkiler. Böyle bir öğrenme atmosferinde öğrenciler, sınıf içi diyalogların yardımıyla kendi potansiyellerini fark eder ve sahip oldukları bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatı bulurlar.³³

Çocuklarla Felsefe öğretim yöntemiyle Diyalojik öğretim anlayışı, temel ilkeleri ve amaçları bakımından büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu nedenle her iki yaklaşım, öğrenme süreçlerini ortak bir çatı altında değerlendirmeyi mümkün kılar. Her iki modelin de temel amacı, diyalogu merkeze alarak öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif hale getirmek, kavramları diyalog yoluyla anlamlandırma ve içselleştirme becerilerini geliştirmektir. Bununla birlikte, öğrencilerin eleştirel ve mantıksal akıl yürütme kapasitelerini güçlendirmeyi de hedefler. Günümüz eğitim anlayışı, bilginin öğretmenden öğrenciye tek yönlü aktarıldığı geleneksel modeli aşarak, öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi keşfeden ve problem çözme becerilerini geliştiren bir yaklaşıma doğru dönüşmektedir.

Çocuklarla Felsefe

Son yıllarda eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanan çocuklarla felsefe öğretim anlayışının kökeni Antik Çağ filozoflarından Sokrates'e (M.Ö. 469-399) kadar dayandırılmaktadır. Kendine özgü konuşma sanatıyla tanınan Sokrates, bu yaklaşımın kurucusu olarak da kabul edilir. Sokrates'e göre bilgi, dış dünyadan alınan bir unsur değil, insanın iç dünyasında potansiyel olarak var olan bir gerçektir. Bu bilgiyi görünür kılacak olan ise bireyin sorgulama sürecidir. Bu nedenle diyalog, cevaplardan ziyade sorular üzerinden şekillenen bir etkileşim biçimidir.³⁴ **Sokratik yöntem**, öğretmenin sistematik ve yönlendirici sorular aracılığıyla öğrencinin farkındalığını artırmasına dayanır. Ancak daha sonraki diyalojik öğretim kuramcıları, bilginin kaynağının bireyin içinde önceden var olduğu fikrini reddetmiş; bilginin birey ile çevresi arasındaki etkileşim süreci içinde ortaya çıktığını savunmuşlardır.³⁵ Öğrenciyi kendi düşünme sürecine yönlendirme fikri, çağdaş diyaloga dayalı öğretim anlayışının temelini oluşturmaktadır.

Günümüz uygulanan birçok "Çocuklarla Felsefe" programının ilham kaynağı, Amerikalı düşünür ve eğitimci Matthew Lipman'ın geliştirdiği "Çocuklar için Felsefe"

[31] Matthew Lipman, "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", *Children philosophize worldwide: Theoretical and practical concepts* 9 (2009), 24.

[32] Martin Nystrand - Adam Gamoran, "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement", *Research in the Teaching of English* 25/3 (01 Ekim 1991), 264-266.264-266.", "plainCitation": "Martin Nystrand - Adam Gamoran, "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement", *Research in the Teaching of English* 25/3 (01 Ekim 1991

[33] Nystrand- Gamoran, "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement", 275-280. two general kinds of student engagement are distinguished: "procedural," which concerns classroom rules and regulations, and "substantive," which involves sustained commitment to the content and issues of academic study. The article then describes the manifestations of these two forms of engagement, explains how they relate differently to student outcomes, and offers some empirical propositions using data on literature instruction from 58 eighth-grade English classes. The results provide support for three hypotheses: (a

[34] Neergaard- Christensen, *Dialog I Skolen*, 22.

[35] Neergaard- Christensen, *Dialog I Skolen*, 22.

(Philosophy for Children - P4C) eğitim yöntemidir. Columbia Üniversitesi'nde felsefe ve mantık profesörü olarak görev yapan Lipman,³⁶ öğrencilerinin düşüncelerini ifade etme ve geliştirme konusundaki yetersizliklerinin fark etmiştir. Bu durum onu okulun geleneksel öğretim anlayışını sorgulamaya yöneltmiştir.³⁷ Lipman'a göre eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade edebilmelerini ve eleştirel biçimde değerlendirebilmelerini sağlamaktır. Bu nedenle Lipman, düşünme becerilerinin erken yaşlarda temellendiği düşüncesinden hareketle çocuklara felsefi düşünme alışkanlığının kazandırılması gerektiğini savunmuştur.³⁸ Ona göre çocuklara erken yaşta felsefe öğretmek, onların bağımsız, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.³⁹ Ancak bu süreç, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine, içinde bulundukları koşullara uygun bir şekilde yürütülmelidir.⁴⁰

Lipman, çocukların mantıksal ve kavramsal düşünme becerilerini desteklemek amacıyla hikâyeler kaleme almıştır. Yapmış olduğu projenin ana hedefi çocuklara sohbet ortamında hatta karşılaşılan değişik konular hakkında çözüm önerileri sunmalarıdır.⁴¹ Yürüttüğü çalışmalar sonucunda elde ettiği olumlu çıktılar, P4C yaklaşımının temelini oluşturmuştur.⁴² Ayrıca Lipman, farklı yaş gruplarındaki çocukların felsefi sorgulama yapabilmeleri için öğretmenlere rehberlik edecek el kitapları hazırlamıştır. Bu kitapla da hem öğretmenlerin pedagojik donanımlarını güçlendirmeyi hem de sınıf içi diyalog temelli düşünme süreçlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Lipman'a göre, felsefi bir tartışma başlamanın en etkili yolu bir metin okumaktan geçer. Böylelikle çocuklar ve gençler, dünyadaki fenomenlere karşı birlikte şaşırır, merak eder ve bu merak üzerinden anlamlı bir diyalog geliştirirler.⁴³

Bu doğrultuda Çocuklarla Felsefe uygulaması şu alanlarda öğrencilerin güçlenmesini temel amaç olarak belirler:

- a) Akıl yürütme yetisini geliştirmek ve güçlendirmek,
- b) Yaratıcılığı desteklemek ve özgün düşünmeyi teşvik etmek,⁴⁴
- c) Özgüven, açık fikirlilik, karşılıklı saygı, iş birliği, bireysel ve kişiler arası duyarlılığı besleyen tutumlar kazandırmak,
- d) Etkili iletişim becerilerini ve birlikte düşünme kapasitesini geliştirmek,
- e) Yaşantılardan ve öğrenme deneyimlerinden anlam çıkarma becerisini derinleştirmek,
- f) Farklı seçenekleri değerlendirerek kriterlere dayalı, bilgece kararlar verebilme yetkinliğini kazandırmak.⁴⁵

[36] Lipman, "Philosophy for Children (2009)", 24.

[37] Matthew Lipman, "Philosophy for Children", *Metaphilosophy* 7/1 (1976), 18-19.

[38] Lipman, "Philosophy for Children", 26.

[39] Lipman, "Philosophy for Children (2009)", 25.

[40] Dorete Kallesøe- Lærke Groth, "Filosofi Med Børn - En Vej Til Kernen I Det Pædagogiske Arbejde", *Liv I Skolen* 25/2 (09 Haziran 2023), 96.

[41] Lipman, "Philosophy for Children", 27.

[42] Lipman, "Philosophy for Children", 33.

[43] Zeki Karakaya, "Çocuk Felsefesi Ve Çocuk Eğitimi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 6/4 (2006), 25-26.

[44] Lipman, "Philosophy for Children", 2009, 23.

[45] Wan Yusoff vd., "The Impact of Hikmah (Wisdom) Pedagogy", 102.

Çocuklarla felsefe yaklaşımı, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dilin öğrenme sürecindeki işlevini merkeze alması bakımından günümüzde giderek önem kazanan diyalojik öğretim anlayışının gelişimini de önemli ölçüde etkilemiştir. Bu bağlamda, her iki yaklaşımın kesişim noktalarına ve birbirlerini nasıl tamamladıklarına açıklık getirmek, konunun bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Diyalojik Öğretim

Dialog, ortak bir araştırma biçimi olarak tarih boyunca farklı kavramsal çerçeveler içinde ele alınmıştır. “İşbirlikçi öğrenme”, “tartışma”, “sosyal etkileşim” ya da “sorgulama topluluğu” gibi kavramlarla yakın ilişki içinde olan dialog, özellikle de Sokrates’in öğretme yöntemine kadar uzanan bir eğitim yaklaşımıdır.⁴⁶ Günümüzde birçok eğitim modeli, öğrenme sürecinin merkezine dialog ilkesini yerleştirmekte ve bu ilke etrafında yapılandırılmaktadır. “Diyalojik” kavramı da çağdaş eğitim literatüründe sıkça kullanılan bir terim haline gelmiştir. Bu kavramı ilk kez sistematik biçimde kavramsallaştıran Rus edebiyat kuramcısı ve filozof Mihail Bakhtin (1895–1975), dialogun yalnızca bir iletişim biçimi değil, insanî etkileşimin bütün alanlarına nüfuz eden temel bir olgu olduğunu ileri sürer. Bakhtin’e göre düşünme ve öğrenme, başkalarının sesleriyle kurulan etkileşim aracılığıyla gerçekleşir; bu yönüyle dialog, bilginin bireysel birikimden ziyade çok sesli bir anlam inşası süreci olarak görülmelidir.⁴⁷

Bakhtin gibi Lev Vygotsky (1896-1934) de dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, toplumsal bir pratik olarak ele alır. Ona göre tüm dilsel etkinlik ve hatta tüm düşünce, özünde diyalojik bir nitelik taşır. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini yetişkinler ve akranlarla kurduğu dialoglar aracılığıyla gerçekleşen kültürel etkileşimle açıklar.⁴⁸ Bu bakımdan çocuğun gelişimi, biyolojik olduğu kadar toplumsal bir süreçtir. Vygotsky’nin yaklaşımına göre bilgi, yalnızca bireysel bilişsel bir süreçler sonucunda değil, esasen sosyal etkileşim ve bağlamındaki ilişkiler aracılığıyla inşa edilir. Bu nedenle öğrenme, bireysel edinimden ziyade sosyal bir etkinliktir ve toplumdan bireye doğru işleyen bir süreç olarak tanımlanır.⁴⁹

Bu çerçevede diyalojik öğrenme, insanlar arasındaki karşılıklı etkileşime, düşüncelerin söze dökülmesine ve anlamın ortaklaşa inşasına büyük önem verir. Öğrenme süreci, pasif bir bilgi aktarımına değil, öğrencinin bilgiyi etkin biçimde yapılandırmasına, anlamlandırmasına ve yeniden düzenlemesine dayanır. Böylelikle öğrenme, sosyal etkileşimden bilişsel içselleştirmeye doğru ilerleyen dinamik diyalojik süreç hâline gelir.⁵⁰

Diyalojik sınıf ortamının doğal yapısını daha iyi anlamak için öncelikle klasik öğretim anlayışında hâkim olan monolojik söylemle karşılaştırmak gerekmektedir. Bu karşılaştırma, öğretim sürecinde hangi iletişim biçimlerinin öğrenmeyi desteklediğini anlamak açısından da önem taşır. Karşıtlıkların netleşmesinin ardından, diyalojik bir sınıf yapısının özelliklerine odaklanmak yerinde olacaktır.

[46] Rupert Wegerif, *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning* (Boston, MA: Springer US, 2007), 22.

[47] Wegerif, *Dialogic Education and Technology*, 22.

[48] Sue Lyle, “Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice”, *Language and Education* 22/3 (13 Haziran 2008), 223.

[49] Robin Alexander, *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (Dialogos, 2017), 11.

[50] Wegerif, *Dialogic Education and Technology*, 35-40.

Monolojik Sınıf Ortamı

Monolojik sınıf ortamını açıklayabilmek için öncelikle öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim biçimine odaklanmak gerekir. Bu tür sınıf yapısında iletişim oldukça sınırlı olduğundan öğrenci pasif konumdadır. Monolojik söylem, doğası gerçek manada bir diyaloga yer vermemesi nedeniyle öğrencilerin katkısını sınırlar, öğretmenin otoritesi ise belirleyicidir.⁵¹ Monolojik öğretim biçimi, bilginin tek yönlü aktarıldığı ve öğretmenin mutlak otorite konumunda bulunduğu bir pedagojik yapıyı temsil etmektedir. Bu modelde öğretmen, dersin içeriğini ve sürecini tamamen kontrol eder; öğrenciler ise bu sürecin edilgen alıcıları olarak konumlanır.⁵² Öğrencilerin katılımı sınırlı, cevapları kısa ve yüzeysel düzeydedir. Öğretmen, öğrencilerden gelen yanıtları değerlendirir, doğruları pekiştirir, ancak farklı düşünme biçimlerini ya da eleştirel sorgulamayı teşvik etmez.⁵³ Böylelikle öğrenme, yaratıcı bir anlam inşası olmaktan çıkarak, doğruların öğretmenden öğrenciye aktarıldığı tek yönlü bir sürece dönüşür.

Böylesi bir öğretim ortamında, öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirmeleri, alternatif bakış açıları geliştirmeleri ya da kendi varsayımlarını eleştirel biçimde sorgulamaları teşvik edilmez. Katılım, çoğu zaman sınırlı ve yüzeysel düzeyde kalır; öğrenciler kısa ve parçalı cevaplar verirler. Öğretmen, cevaplar arasında ilişki kurulmasına veya öğrencilerin yüksek düzeyde yorum yapmasına olanak tanımaz. Böylelikle etkileşim, öğrenci-öğrenci arasında değil, esasen öğrenci-öğretmen ekseninde gerçekleşir. Dolayısıyla monolojik sınıf yapısı, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşmasını engeller ve öğrencinin düşünsel özerkliğini geliştirme potansiyelini sınırlar.⁵⁴

Diyalogik Sınıf Ortamı

Diyalogik öğretim metodunda öğrenciler, sorgulama sürecini ortak bir biçimde yürütme ve tartışmayı ilerletme sorumluluğunu paylaşırlar. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini dikkatle dinlemelerine, anlamlandırmalarına ve farklı fikirler arasında bağlantılar kurarak kendi anlamlarını yapılandırmalarına rehberlik eder; ancak bunu yaparken otoriter bir pozisyon almaktan kaçınır. Tartışmanın sonunda öğretmen, grubun kaydettiği bilişsel ve düşünsel ilerlemeyi özetleyerek süreci bütünleştirebilir.⁵⁵

Diyalog süresince öğrenciler, sahip oldukları görüşleri ayrıntılı biçimde açıklayıp gerekçelendirir, örneklerle destekler ve alternatif bakış açıları ortaya koyarlar. Bu işbirlikçi süreç, öğrencilerin düşüncelerini daha derinlemesine kavramalarını, akıl yürütme yetilerini geliştirmelerini ve ortaya çıkan fikirlerin içerik olarak niteliğini artırmalarını sağlar.⁵⁶

Öğrencilerin birbirine bağlı katkıları, farklı perspektiflerin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına olanak tanır. Böylelikle grup düzeyinde düşünme kalitesi artar ve tartışmanın içeriği daha zengin bir nitelik kazanır. Diyalogik bir sınıfta öğretmenin rolü, çoğunlukla tartışmanın yapısal ve yönlendirici boyutlarını düzenlemekle sınırlıdır.

[51] Neergaard- Christensen, *Dialog I Skolen*, 31-32.

[52] Alina Reznitskaya, "Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions", *The Reading Teacher* 65/7 (Nisan 2012), 452.

[53] Lyle, "Dialogic Teaching", 225.

[54] Reznitskaya, "Dialogic Teaching", 451.

[55] Caroline Schaffalitzky- Cæcilie Ketil Hejl, "Idealer Og Virkelighed I Filosofi Med Børn", *Studier i Pædagogisk Filosofi* 9/1 (2020), 74.

[56] Reznitskaya, "Dialogic Teaching", 447.

Bu nedenle öğretmen, içerik açısından müdahaleci olmamakla birlikte yapısal olarak güçlü bir konumdur. Bu yaklaşımın pedagojik amacı, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerine odaklanmalarını teşvik etmek ve onlara eleştirel, dengeli ve temellendirilmiş yargılar geliştirmelerini sağlayacak yeni zihinsel alışkanlıklar kazandırmaktır.⁵⁷

Diyalogik bir sınıf ortamının teşvik edici özelliklerinde biri, tüm katılımcıların birlikte belirledikleri kurallar ve yol gösterici ilkeler üzerinde uzlaşmaları ve bunlara uymaya özen göstermeleridir.⁵⁸ Alexander'a göre diyalogik öğrenim, öğrenmenin niteliğini artırmanın yanında sınıf içinde karşılıklı saygı, dinleme kültürü ve düşünsel sorumluluk gibi değerleri de geliştirir. Bu tür sınıf ortamlarında fikirlerin paylaşımı belirli bir düzene dayanır: yalnızca bir kişi konuşurken diğerleri dikkatle ve saygıyla dinler; farklı düşünceler ortaya çıktığında ise bunların gerekçeleri açıklanır ve birlikte değerlendirilir. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda başkalarının görüşlerine yönelik empatik bir tutum kazanmalarını da sağlar. Diyalogik sınıfın etik çerçevesinde söz kesme, dışlama ya da hiyerarşik üstünlük gibi davranışlara yer yoktur. Alınan kararlar tüm katılımcılar için eşit biçimde geçerlidir; öğretmen de öğrencilerle aynı kurallara uymakla yükümlüdür.⁵⁹ Böylece diyalogik sınıf, karşılıklı güven, adalet, açıklık ve eşit katılım ilkeleri üzerine inşa edilen bir öğrenme topluluğuna dönüşür. Aynı zamanda diyalogik öğretim, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda etik farkındalıklarını ve toplumsal sorumluluk duygularını da güçlendiren bir pedagojik model sunar.⁶⁰

Diyalogik öğretim üzerine yapmış olduğu çalışmalarla tanınan Robin Alexander, diyalogik öğretimin yapısal özelliklerini şu beş temel ilkeyle tanımlamaktadır:

1. Öğretim kolektif bir süreçtir: Öğretmenler ve öğrenciler, öğrenme görevlerini ortak bir sorumluluk anlayışıyla yürütürler. Öğrenciler öğretmenden değil birbirlerinden de öğrenir ve anlamı birlikte inşa ederler.
2. Öğretim karşılıklılığa dayanır: Öğretmen ve öğrenciler, birbirlerini dikkatle dinleyerek düşüncelerini paylaşır, farklı bakış açılarını tartışır ve bu etkileşim yoluyla daha derin kavramsal anlayışlara ulaşırlar.
3. Öğretim destekleyici bir ortamda gerçekleşir: Öğrenciler, hata yapma korkusu taşımadan düşüncelerini özgürce ifade edebilir. Bu güvenli ortam onların birbirlerine öğrenme sürecine rehberlik etmelerini ve yeni anlamlar üretmelerini kolaylaştırır.
4. Öğretim birikimli bir nitelik taşır: Öğrenciler, birbirlerinin fikirleri üzerine eleştirel ve işbirlikçi biçimde inşa eder; her bir katkının önceki fikirlerle nasıl ilişkilendiğini ve onları nasıl dönüştürdüğünü yansıtarak öğrenme sürecini derinleştirirler.
5. Öğretim amaçlı ve yönlendirilmiş bir etkinliktir: Sınıf tartışmaları doğal ve otantik bir biçimde gelişse de her zaman belirli öğrenme hedefleri doğrultusunda yönlendirilir. Bu hedefler, etkileşimin anlamlı bir yön kazanmasını sağlar.⁶¹

[57] Reznitskaya, "Dialogic Teaching", 453.

[58] Nystrand- Gamoran, "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement", 266. two general kinds of student engagement are distinguished: "procedural," which concerns classroom rules and regulations, and "substantive," which involves sustained commitment to the content and issues of academic study. The article then describes the manifestations of these two forms of engagement, explains how they relate differently to student outcomes, and offers some empirical propositions using data on literature instruction from 58 eighth-grade English classes. The results provide support for three hypotheses: (a

[59] Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 27.

[60] Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 46-47.

[61] Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 28.

Öğretmenin Rolü

Öğrencinin düşünme ve öğrenme süreçlerinin gelişiminde diyalogun merkezi rolünü vurgulaması nedeniyle son yıllarda Çocuklarla Felsefe uygulamasına duyulan ilgi, eğitim araştırmaları alanında kendisini giderek artmaktadır. Hem ulusal⁶² hem de uluslararası düzeyde yürütülen araştırmalar,⁶³ diyalogik öğretimin öğrencilerde, monolojik öğretim anlayışına kıyasla daha yüksek düzeyde anlam kurma ve bilişsel derinleşme sağladığını ortaya koymuştur.

Diyalogik öğretimin temel ilkelerinin, Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Ancak bu yaklaşım öğretmenlere yeni pedagojik sorumluluklar yüklemesinin yanı sıra, uygulama aşamasında çeşitli güçlükleri de getirmektedir. Bu güçlüklerin başında, öğretmenlerin farklı öğretim biçimleri arasında geçişi kolaylaştıracak didaktik araçların yeterince sahip olmamaları gelmektedir. Ayrıca, diyalog temelli öğretim ile klasik öğretmen merkezli öğretim arasında yapısal ve işlevsel farklılıklar, Çocuklarla Felsefe yönteminin sınıf ortamında uygulanmasını zorlaştıran bir diğer etken olarak karşımıza çıkarmaktadır.⁶⁴

Sınıf içi diyalog üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çoğunlukla bilgiyi tek yönlü biçimde aktardıklarını ve bu aktarımın ardından öğrencilerden “doğru cevabı” vermelerini beklemelerini göstermektedir. Buna karşılık, öğrencilerin kendi fikirlerini araştırmaları ve bu fikirleri sorgulamalarına daha az fırsat tanındığı görülmektedir. Oysa sınıfı içinde gerçek bir sorgulama sürecinin gelişebilmesi için zamana ve etkililişimsel bir ortama ihtiyaç vardır.⁶⁵

Klasik öğretim sisteminde öğrencilerin konuşmaları genellikle kısa, yüzeysel ve üretkenlikten uzaktır. Öğretmen, bilgi aktarımını başlatan, sorular soran, doğru cevapları değerlendiren konumdadır. Bu yapı, öğretmenin sınıf üzerindeki kontrolünü pekiştirirken öğrencilerin düşünsel katılımını sınırlamaktadır.⁶⁶ Buna karşılık, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının odak noktası, bireysel öğrenmeden ziyade tüm sınıfın ortak düşünme sürecidir. Bu yöntemde diyalog merkezi bir konuma sahiptir, tüm katılımcılar eşit statüdedir ve düşüncelerin gerekçelendirilmesi ile akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi temel amaçtır. Dolayısıyla bu yaklaşım, öğrencilerin birbiriyle anlamlı bir etkileşim kurarak araştırmacı bir öğrenme topluluğu oluşturmalarına imkân tanır.⁶⁷

Bu çerçevede klasik öğretim ve Çocuklarla Felsefe yaklaşımı arasındaki temel farklar aşağıdaki tabloda sistematik bir şekilde ortaya konulmaktadır.

[62] Kıymet Değirmenci Toraman- Fahri Kılıç, “Türkiye’deki Çocuklar İç Felsefe (p4c) Konulu Lisansüstü Tezleri Bibliyometrik Analizi (2008-2024)”, *Trakya Eğitim Dergisi* 14/Özel Sayı (2024), 94-117.

[63] Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 19-22.

[64] Schaffalitzky - Hejl, “İdealer Og Virkelighed I Filosofi Med Børn”, 80-81.

[65] Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 28-29.

[66] Nystrand- Gamoran, “Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement”, 264. two general kinds of student engagement are distinguished: “procedural,” which concerns classroom rules and regulations, and “substantive,” which involves sustained commitment to the content and issues of academic study. The article then describes the manifestations of these two forms of engagement, explains how they relate differently to student outcomes, and offers some empirical propositions using data on literature instruction from 58 eighth-grade English classes. The results provide support for three hypotheses: (a

[67] Reznitskaya, “Dialogic Teaching”, 447-448.

	Öğretmen Merkezli / Monolojik Yaklaşım (Klasik Öğretim)	Çocuklarla Felsefe Uygulaması / Diyalojik Yaklaşım (Diyalog Merkezli)
Pedagojik Amaç	Bilgi Aktarımı ve Tekrarı Öğrencinin bilinen/kabul edilen bilgiyi doğru şekilde hatırlamasını ve sunmasını sağlamak.	Anlam İnşa Etme ve Sorgulama Öğrencinin karmaşık fikirleri derinlemesine araştırması, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmesi.
İletişim Biçimi	Monolojik / Dikey Öğretmen başlatır; öğrenci cevaplar; öğretmen değerlendirir. Tek yönlü bilgi akışı.	Diyalojik / Yatay (Soruşturma Topluluğu) Öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı ve çok yönlü etkileşim.
Öğretmenin Rolü ve Sorumluluk	Kontrol Tamamen Öğretmende Tartışmanın içeriği, süreci, kimin konuşacağı ve değerlendirme öğretmende.	Ortak Sorumluluk Öğrenciler, tartışmanın hem süreci hem de içeriği üzerinde sorumluluk sahibidir; kendi sorularını sorar ve süreci yönetirler.
Soruların Niteliği	Kapalı Uçlu Bilgi Soruları Çoğunlukla “doğru-yanlış” türü, olgusal, tek bir doğru cevabı olan sorular.	Açık Uçlu ve Bilişsel Olarak Zorlayıcı Sorular Üst düzey düşünmeyi (analiz, sentez, değerlendirme) teşvik eden, tartışmayı derinleştiren felsefi sorular.
Öğrenci Açıklamaları	Kısa, Olgusal Yanıtlar Öğrenciler fikirlerini gerekçelendirmez veya savunmazlar.	Derinlemesine Gerekçelendirme Öğrenciler düşüncelerini gerekçeler, kanıtlar ve örneklerle açıklar; derinlemesine düşünme sergiler.
Öğretmenin Geri Bildirimi	Kısa ve Yüzeysel Değerlendirme “Evet,” “Hayır,” “Doğru” gibi kısa tepkilerle sonuçlandırma. Yanıtları geliştirmeye teşvik etmez.	Sistematiğe Geliştirme ve Genişletme Öğrenci yanıtlarını dikkate alır; onları daha fazla açıklamaya, araştırmaya ve akıl yürütmeye teşvik eder.
Birlikte Anlama Ulaşma	Bağımsız ve Tekrarlayıcı Öğrenci yanıtları birbirinden bağımsızdır; bilinen bilgiyi tekrar eder. Öğretmen yanıtları birbirine bağlamaz.	İşbirlikçi ve Eleştirel İnşa Öğrenciler birbirlerinin fikirlerine yanıt verir; eleştirel ve işbirlikçi biçimde geliştirir. Öğretmen, fikirler arasındaki ilişkileri açıkça ortaya koyar.
Hata Kavramı	Kaçınılması Gereken İstenmeyen Durum Hatalı cevap, öğrencinin başarısızlığı veya bilginin eksikliği olarak görülür.	Öğrenmenin Fırsatı ve Başlangıç Noktası Hata ve farklılıklar, tartışmayı derinleştiren ve yeni akıl yürütmelere yol açan doğal bir süreçtir.

Tablo 1. Klasik öğretim (öğretmen merkezli) ve Çocuklarla Felsefe (diyalog merkezli) yaklaşımı arasındaki temel pedagojik farklılıkları karşılaştırmalı biçimde ortaya konmaktadır.

Din Eğitiminde Çocuklarla Felsefe

Yapılan çok sayıda araştırma, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının sosyal bilimler alanındaki çeşitli derslere entegre edilerek uygulanabileceğini ortaya koymuştur. Avrupa ülkelerinde yürütülen çalışmalar, bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme, akıl yürütme ve iletişim becerilerinin gelişimine anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir.^[68] İslam coğrafyasında ise dini değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında, Lipman’ın yaklaşımından ilham alarak Rosnani Hashim tarafından geliştirilen “Hikmet Pedagojisi” (Pedagogy of Hikmah) dikkat çekici bir örnek olarak öne çıkmaktadır. Hashim, Kur’an ayetleri ve Hz. Muhammed (sav)’in sünnetinden hareketle, yerel kültürel değerleri ve gelenekleri de pedagojik sürece dahil ederek özgün bir uygulama modeli

[68] Alexander, *Towards Dialogic Teaching*; Schaffalitzky - Hejl, “Idealer Og Virkelighed I Filosofi Med Børn”; Wegerif, *Dialogic Education and Technology*; Rosnani Hashim vd., “Hikmah (wisdom) Pedagogy and Students’ Thinking and Reasoning Abilities”, *Intellectual Discourse* 22/2 (2014).

ortaya koymuştur. Yapmış olduğu nitel ve nicel araştırmalarla bu modelin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını kanıtlamıştır.⁶⁹

Diyalog temelli öğretim, farklı müfredat alanlarında değişen hedeflere sahip olmakla birlikte anlamlı öğrenme ortamlarının oluşması için çok yönlü pedagojik yaklaşımlar gerektirir. Bu bağlamda din eğitimi, bireyin hem kişisel hem de toplumsal yaşamında anlam ve değer inşasına imkân tanıyan bir öğrenme süreci olarak değerlendirilebilir. Din dersleri, öğrencilerin dinin bireysel yaşam felsefesi içindeki yerini kavramalarına, sosyal ilişkilerini anlamlandırmalarına dini ve kültürel değerler geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.⁷⁰ Bu açıdan bakıldığında, Çocuklarla Felsefe yöntemi, dini değerlerin derinlemesine anlaşılması ve içselleştirilmesi için etkili bir pedagojik yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Program, öğrencilerin dini metinler ve kavramlarla aktif, eleştirel ve kişisel bir ilişki kurmalarına olanak tanırken, öğretmenin geleneksel bilgi aktarıcı rolünden çıkarak diyalogu kolaylaştıran bir rehber konumuna geçmesini sağlar.⁷¹ Böylece din derslerinde otoriter öğretmen anlayışının sınırlılıkları aşılar, öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı ve etkileşim temelli bir öğrenme topluluğu inşa edilir.

Ancak bu yaklaşımın din derslerine etkili biçimde entegre edilebilmesi için öğretmenin güçlü bir alan bilgisine ve yönetime hâkim bir pedagojik donanımına sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin metodolojik yeterliliği ve düşünsel altyapısı, dersin işlenişinde diyalogun niteliğini, öğrencilerin akademik gelişimlerini, sosyal gelişimlerini ve ahlaki muhakeme yeteneklerini de doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin Çocuklarla Felsefe programını uygulama yeterliliğine sahip olması dersin hem pedagojik hem de etik boyutunu güçlendirecek, din eğitiminin demokratikleşmesine, çoğulculaşmasına ve diyalogik bir yapıya dönüşmesine katkıda bulunacaktır. Öğrencilerin çeşitli görüşlere yönelik geliştirdikleri zihinsel yatkınlık, din hakkında öğrenmelerine katkıda bulunarak farklı inanç ve yorumlara ilişkin farkındalıklarını artırır.⁷²

Din dersi öğretmenlerinin karşılaştığı temel zorluklardan biri, öğrencilerin ahlaki değerleri somut yaşam durumlarıyla ilişkilendirmekte zorlanmalarıdır. Bu durum, ahlak eğitiminin çoğu zaman yalnızca bilişsel bir aktarım süreci olarak yürütülmesiyle ve değerlerin yaşamla bağlantısının yeterince temellendirilmemesiyle doğrudan ilişkilidir.⁷³ Öğrencinin dini düşünce konusunda kendi yaşantısını oluşturması, bu konuda bir duruş sergilemesi ve edindiği fikirleri anlamlı gerekçelendirerek anlamlı hâle getirmesi, öğrenme sürecini derinleştirecek ve motivasyonunu artıracaktır. Bu süreç öğrencinin dersine olan ilgisini artıracak, bilgi edinme ve bu bilgiyi yaşamına yansıtma konusunda karşılaşılabileceği sorunları en aza indirecektir.⁷⁴

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin dini bilgilerini yalnızca kavramsal düzeyde değil, yaşamsal bir deneyim olarak da değerlendirmelerine yardımcı olur. Bu sayede öğrenciler, bilgi ile yaşam arasındaki ilişkiyi fark eder, düşünme, sorgulama ve anlam kurma becerilerini geliştirir. Bu durum, değerler eğitiminin yalnızca bilgi

[69] Hashim vd., "Hikmah (wisdom) Pedagogy and Students' Thinking and Reasoning Abilities", 124.; Wan Yusoff vd., "The Impact of Hikmah (Wisdom) Pedagogy".

[70] Hannam, Patricia, "P4C in Religious Education", *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*. ed. Lizzy Lewis ve Nick Chandley (New York: Continuum International Publishing Group, 2012), 130.

[71] Hannam, Patricia, "P4C in Religious Education", 132.

[72] Hannam, Patricia, "P4C in Religious Education", 140.

[73] Osman Cingöz- Süleyman Akyürek, "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 48 (2020), 82.

[74] Ayşe Demirel Uçan, "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde 'Çocuklar İçin Felsefe' yaklaşımının Kullanılması", *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2022), 171.

temelli değil, aynı zamanda yaşantıya dayalı ve diyalojik bir anlayışla yürütülmesi gerektiğini ortaya koyar. Bu anlayış, öğrencinin değerleri yalnızca öğrenmesini değil, onları içselleştirip yaşam pratiğine dönüştürmesini hedefler.⁷⁵

Bu yöntemler öğrencilere dini bilgiyi farklı boyutlarıyla değerlendirme becerisi kazandırır. Bu da İslam'ın bilginin farkında olarak kabul edilmesini öneren yaklaşımıyla örtüşmektedir. Aynı zamanda İslam literatüründe yer alan tefekkür, istişare ve şûra gibi kavramların içselleştirilerek doğru anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.⁷⁶ Din eğitiminde değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde öğretmenin dikte eden bir konumda değil; eleştirel düşünmeye ve alternatif olasılıkları değerlendirmeye kapı aralayan bir rehber olarak konumlanması, değerlerin öğrenciler tarafından daha ilgiyle karşılanmasını ve zihinsel netlik kazanmasını sağlayacaktır.⁷⁷ Çünkü burada neyin öğrenildiğinden çok, nasıl öğrenildiği önemlidir. Tıpkı bisiklet sürmeyi öğrenen bir çocuğa yalnızca talimat vermek yerine, deneme sürecinde ona rehberlik ederek öğrenmesini desteklemek gibi.

Değerlerin öğrencilere işbirlikçi bir anlayışla kazandırılması, onların karşılaştıkları sorunlarla birlikte başa çıkmalarını, birbirleriyle uyum içinde, uzlaşmacı ve yapıcı bireyler haline gelirler. Din eğitiminde edinilen dinî ve millî değerlerin bireyin ve toplumun yaşamı üzerindeki belirleyici etkisi göz önüne alındığında, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin bu değerleri derinlemesine anlamaları ve yaşamlarında anlamlı biçimde uygulamaları açısından güçlü bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir.⁷⁸

Din derslerinde öğretim sürecinin etkililiğini sınırlayan temel etkenlerden biri, öğretmenlerin pedagojik yeterlilik düzeylerindeki eksiklikleridir. Özellikle değerlerin soyut yapısını somut öğrenme deneyimlerine dönüştürme konusunda yaşanan zorluklar, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu azaltmaktadır. Öğretim materyallerinin yetersizliği, alan bilgisinde derinleşememe ve sınıf içi iletişimde geleneksel, aktarım temelli yaklaşımların sürdürülmesi, öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin değerler eğitimi alanında formel bir pedagojik formasyondan yoksun olmalarıyla birleştiğinde daha belirgin hale gelmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, birçok öğretmenin değerlerin öğretiminde sistematik bir yöntemle sahip olmadığını; bu nedenle öğrencilerin ahlaki kavramları anlama, içselleştirme ve davranışa dönüştürme aşamalarında güçlükler yaşadıklarını göstermektedir.⁷⁹

Günümüz okulları, geçmiş dönemlere kıyasla çok daha hızlı değişen, belirsizliklerle dolu bir toplumsal yapıya birey hazırlamak durumundadır. Bu durum, özellikle din ve değer eğitimi alanında yeni pedagojik yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü çağdaş insan, bilgiye erişim konusunda tarih boyunca hiç olmadığı kadar geniş imkânlarla sahiptir; asıl mesele, bu bilgiye nasıl anlam verildiği, nasıl değerlendirildiği ve nasıl kullanıldığıdır. Artık öğretim süreçlerinin amacı yalnızca bilgi aktarmak değil, öğrencinin bilgiyle ilişki kurma, sorgulama ve seçim yapma becerilerini geliştirmektir.

[75] Hashim vd., "Hikmah (wisdom) Pedagogy and Students' Thinking and Reasoning Abilities", 122.

[76] Uçan, "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme", 165.

[77] Cingöz- Akyürek, "DKAB Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimi Katkı", 80.

[78] Philip Cam, "Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society", *Philosophy in Schools* (Routledge, 2014), 1207.

[79] Cingöz - Akyürek, "DKAB Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimi Katkı", 114-116. ; Umut Kaya, "Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliliklerine Dair Bir İnceleme", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 55/55 (20 Ocak 2019), 79-111.

Dolayısıyla geleceğin okulu, öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısı olarak değil, öğrenme sürecinin aktif bir öznesi olarak konumlandırmalıdır. Öğrenciler, birbirinden farklı değer sistemlerinin, inanç biçimlerinin ve doğru kabul edilen düşüncelerin iç içe geçtiği bir dünyada, anlamlı ve etik seçimler yapabilecek bir donanıma sahip olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen, yalnızca bilgiyi sunan kişi değil, öğrencinin öğrenme süreçlerinde yön bulmasına yardımcı olan bir rehberdir. Böyle bir öğretim anlayışı, hem din eğitiminin amaçlarına uygun derinlikli bir öğrenmeyi destekleyecek hem de öğrencilerin çokkültürlü, çoğulcu bir toplumda bilinçli bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır.⁸⁰

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Derinlemesine ve eleştirel düşünebilen; yaratıcı, yenilikçi ve kaynaklarını bilinçli biçimde kullanan; problem çözme, işbirliği ve iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek çağdaş eğitimin temel hedeflerinden biridir. Bu bireyler, fikirlerini açıkça ifade eden, dünyayı anlamlandırabilen, rasyonel ve bilinçli kararlar verebilen; ahlaki tutarlılık ve etik sorumluluk içinde davranan; girişimci, dürüst, dayanıklı, empatik ve saygılı kişilik özelliklerine sahiptirler. Demokrasi, eşitlik ve adalete bağlılık, farklılıkları takdir edebilme ve eleştirel düşünme becerisi de bu profilin tamamlayıcı unsurlarıdır. Bu tür nitelikler, felsefi düşünme, açık diyalog ve demokratik katılım süreçleriyle desteklenen problem çözme temelli öğrenme ortamlarında gelişmektedir.

Bununla birlikte gerek dünya genelinde gerekse Türkiye’de Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretim süreçlerine etkin bir şekilde entegre edilmesinde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler yerine hâlâ geleneksel, bilgi aktarıcı öğretim biçimlerini tercih etmeleridir.⁸¹ Diyalojik öğretim modelinin uygulamadaki güçlükleri, öğrencilerin sorgulayıcı diyalog deneyimlerini sınırlamakta, bu da onları bağımsız düşünen bireyler olarak yetiştirmeyi hedefleyen çağdaş eğitim anlayışıyla çelişmektedir. Günümüz birçok okulda ezber temelli, not odaklı ve öğretmen merkezli uygulamaların sürdürülmesi, öğrencilerin derse katılımını sınırlamakta ve öğrenme sürecin de pasif hale getirmektedir.⁸²

Din eğitimi bağlamında Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin dini bilgiyi sadece bilişsel düzeyde edinmelerinin ötesine geçerek, bu bilgiyi düşünsel süzgeçten geçirip içselleştirmelerine ve yaşamla bütünleştirmelerine olanak tanır. Böylece öğrenme süreci ahlaki derinlik ve manevi farkındalıkla zenginleşir. Bu yaklaşım, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta, edindikleri bilgiyi davranışa dönüştürmelerini kolaylaştırmakta ve sürdürülebilir bir öğrenme süreci inşa etmektedir. Ayrıca diyalogu merkezli metot, sadece sosyal ve iletişim becerilerini değil, aynı zamanda uzun vadeli akademik başarıyı da destekleme potansiyeli sahiptir.

Bu model, bireysel rekabeti öne çıkaran geleneksel eğitim anlayışının aksine, işbirliğine dayalı öğrenme topluluklarını teşvik etmektedir. Öğrenciler, birlikte düşünme süreçlerinde farklı bakış açılarına saygı duymayı, empati kurmayı ve ortak anlam üretmeyi öğrenirler. Böyle bir yaklaşım, birey merkezli ve rekabetçi tutumların yeri-

[80] Neergaard - Christensen, *Dialog I Skolen*, 41.

[81] Hafizhah Zulkifli- Rosnani Hashim, "Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19/2 (2020), 30.

[82] Reznitskaya, "Dialogic Teaching", 449.



ne paylaşımcı, kapsayıcı ve etik değerlere dayalı bir toplumsal bilinç geliştirilmesine katkıda bulunur. Çocuklarla Felsefe yöntemi, sadece pedagojik bir yenilik değil, aynı zamanda demokratik, adil ve insani değerlere dayalı toplumun inşasında güçlü bir eğitimsel araç olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alexander, Robin. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos, 2017.
- Cam, Philip. "Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society". *Philosophy in Schools*. 1203-1211. Routledge, 2014.
- Cingöz, Osman - Akyürek, Süleyman. "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 48 (2020), 76-118.
- Hannam, Patricia. "P4C in Religious Education". *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*. ed. Lizzy Lewis ve Nick Chandley. 127-146. New York: Continuum International Publishing Group, 2012.
- Hashim, Rosnani vd. "Hikmah (wisdom) Pedagogy and Students' Thinking and Reasoning Abilities". *Intellectual Discourse* 22/2 (2014).
- Kallesøe, Dorete - Groth, Lærke. "Filosofi Med Børn - En Vej Til Kernens I Det Pædagogiske Arbejde". *Liv I Skolen* 25/2 (09 Haziran 2023), 94-103.
- Karakaya, Zeki. "Çocuk Felsefesi Ve Çocuk Eğitimi". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 6/4 (2006), 23-37.
- Kaya, Umut. "Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliliklerine Dair Bir İnceleme". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 55/55 (20 Ocak 2019), 79-111. <https://doi.org/10.15370/maruifd.515283>
- Lipman, Matthew. "Philosophy for Children". *Metaphilosophy* 7/1 (1976), 17-39.
- Lipman, Matthew. "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications". *Children philosophize worldwide: Theoretical and practical concepts* 9 (2009), 23.
- Lyle, Sue. "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice". *Language and Education* 22/3 (13 Haziran 2008), 222-240. <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Neergaard, Marie - Christensen, Ove. *Dialog I Skolen-Et Review Af Litteratur Om Dialogisk Uddannelse, Pædagogik Og Undervisning*. Vordingborg,: Professionshøjskolen Absalon, 2020.
- Nystrand, Martin - Gamoran, Adam. "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement". *Research in the Teaching of English* 25/3 (01 Ekim 1991), 261-290. <https://doi.org/10.58680/rte199115462>
- Reznitskaya, Alina. "Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions". *The Reading Teacher* 65/7 (Nisan 2012), 446-456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Schaffalitzky, Caroline - Hejl, Cæcilie Ketil. "Idealer Og Virkelighed I Filosofi Med Børn". *Studier i Pædagogisk Filosofi* 9/1 (2020), 71-89.
- Toraman, Kıymet Değirmenci - Kılıç, Fahri. "Türkiye'deki Çocuklar İçin Felsefe (p4c) Konulu Lisansüstü Tezleri Bibliyometrik Analizi (2008-2024)". *Trakya Eğitim Dergisi* 14/Özel Sayı (2024), 94-117.
- Uçan, Ayşe Demirel. "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde 'Çocuklar İçin Felsefe' yaklaşımının Kullanılması". *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2022), 161-178.
- Wan Yusoff, Wan Mazwati vd. "The Impact of Hikmah (Wisdom) Pedagogy on 21st Century Skills of Selected Primary and Secondary School Students in Gombak District Selangor Malaysia." *Journal of Education and Learning* 7/6 (2018), 100-110.
- Wegerif, Rupert. *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. Boston, MA: Springer US, 2007. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71142-3_7
- Zulkifli, Hafizhah - Hashim, Rosnani. "Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19/2 (2020), 29-45.

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGILARI

Şeyma EFENDİOĞLU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

22283556@stu.omu.edu.tr

GİRİŞ

Değerler eğitimi, bireyin ahlaki, toplumsal ve kültürel gelişiminde temel bir yer tutmakta ve modern eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan önemli bir alan olarak kabul edilmektedir. Değerler yalnızca bireyin davranışlarını değil, toplumun sosyal yapısını, kültürel sürekliliğini ve ortak yaşam pratiklerini de şekillendirmektedir. Bu açıdan değerlerin kazandırılması süreci, bütün eğitim kademelerinde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Değerlerin kazandırılması sürecinde önemli bir unsur da değerleri öğretecek olan öğretmenlerin nitelikleridir. Değerler konusu özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle yakın ilişkili olması nedeniyle bu alandaki öğretmenlerin değerlerin kazandırılması noktasındaki yetkinlikleri önemli bir konu olarak görülmektedir. Zira değerlerin kazandırılmasında benimsenen yaklaşım ve yöntemlerden öğretime konu edilecek içeriklere kadar pek çok husus öğretmen yetkinliğine dayanmaktadır. Bu da doğal olarak verilecek olan eğitimin niteliğini etkilemektedir. Bu durum, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini değerler eğitimi süreçlerinin merkezine yerleştirmekte; öğretmenlerin değer aktarımına ilişkin algılarını önemli hale getirmektedir.

Çalışmada 2025 yılında Samsun merkez ve ilçelerinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan 20 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenin değerler eğitime yönelik algıları nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve literatür eşliğinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Değerler eğitimi, bireyin karakter gelişimi ve toplumsal yaşamın düzeni açısından eğitimin vazgeçilmez bir boyutudur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin dini, ahlaki ve kültürel değerlerle yakın ilişkili olması, bu dersin değerler eğitiminin aktarımında önemli bir işlev üstlenmesine neden olmaktadır. Değerlerin kazandırılmasında yalnızca programların varlığı değil, bu programı uygulayacak olan öğretmenlerin bilgi, farkındalık ve yeterlikleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın temel amaçları şunlardır:

- Öğretmenlerin değerler eğitimi nasıl tanımladıklarını ortaya koymak,
- Değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin gerekçelerini incelemek,
- Okullarda değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek,
- Elde edilen bulgular doğrultusunda değerler eğitimi süreçlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmak.

Araştırmanın önemi, değerler eğitimi uygulamalarının merkezinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin algılarının, eğitim politikaları, öğretmen eğitimleri ve sınıf içi uygulamalar açısından yol gösterici olma potansiyelinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin algıları ele alınmaktadır. 2025 yılında Samsun merkez ve ilçelerinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan 20 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenin değerler eğitimine yönelik algıları nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve literatür eşliğinde yorumlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin düşüncelerini ortaya koymaya yönelik üç temel sorudan oluşmaktadır:

- Değerler eğitimi denilince aklınıza ne geliyor?
- Değerler eğitiminin gerekliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- Okullarda değerler eğitimi verilmesini nasıl karşılıyorsunuz?

Katılımcı ifadeleri temalar altında sınıflandırılmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Tanıma İlişkin Görüşler

Katılımcılar, 'Değerler Eğitimi Denilince Aklınıza Ne Geliyor?' soruna verdikleri cevaplarda öncelikle ahlaki erdemleri (örneğin doğruluk, adalet, sevgi, saygı) ve dini/manevi değerleri (İslami öğretiler, Kur'an'ı Kerim ve sünnete dayalı davranışlar) ön plana çıkarmışlardır:

Örneğin; K10 değerler eğitimi denilince aklına gelenleri "Doğruluk, dürüstlük, merhamet gibi güzel ahlak ile tanımlayabileceğimiz davranışlar geliyor." şeklinde ifade ederken, K5 'değerler eğitimi denince aklıma güzel ahlak ilkeleri, insanı insan kılan güzel hasletler geliyor.' şeklinde ifade etmiştir. Verilen cevaplarda katılımcılar tarafından değerler eğitiminin ahlak eğitimiyle eş tutulduğu görülmektedir. Nitekim ahlak eğitimi, değer eğitimi içinde yer alan, bireylere kazandırılması hedeflerden davranış biçimleri arasında yer almaktadır.

Katılımcıların büyük bir kısmı, değerler eğitimini İslam dinine dayalı değerlerin öğrencilere kazandırılması süreci olarak değerlendirmiştir. Kur'an-ı Kerim, hadisler ve Hz. Peygamber'in örnekliğine sıkça atıfta bulunmuşlardır:

K3 değerler eğitimini "Değerler eğitiminde öğretilmesini istediğimiz, toplumun da uygun gördüğü; dinimizde kabul gören, Kur'an-ı Kerim ve hadislerde geçen isten-dik davranışları kazandırmayı amaçlıyoruz." sözleriyle tanımlarken; K17 'Peygamber Efendimizin örnekliğinde bir yaşam sürmelerine yardımcı olmak diyebilirim." şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşlerde dini referanslarla desteklenen bir değer aktarım anlayışı öne çıkmaktadır. Literatürde Amerikalı din eğitimcisi J. Fowler insanın değersiz ya-şayamayacağından yola çıkarak inanmayı, insanlığa ait evrensel bir değer olarak ele almaktadır.⁸³ Spranger (1928) tarafından geliştirilen değer sınıflandırmasında yer alan dini değerler başlığına göre de; dini değerleri benimseyen bireyin, evreni bir bütün olarak kavrayacağı ve dini uğruna dünyevi hazları feda edeceğine değinilmektedir.⁸⁴

Katılımcılar arasında, değerler eğitiminin bireyin toplumsallaşması ve kültürel bütünlüğün sürdürülmesinde oynadığı rolü vurgulayanlar bulunmaktadır. Bu gö-rüşlerde değerler eğitimi; örf, adet, gelenek, milli kimlik ve toplumsal bütünlükle ilişkilendirilmiştir:

K8, değerler eğitimini "İnsanları bir arada tutan, dinimizden, örf ve adetlerimiz-den kaynaklanan değerler aklıma geliyor." K12, "Bir topluluğu oluşturan ve birleştiren temel unsurlar olarak değerlendiriyorum." şeklinde tanımlamıştır.

Bazı katılımcılar, değerler eğitiminin yalnızca teorik bilgi aktarımından ibaret olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin karakter ve davranış gelişimini hedefleyen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenin model olması ve davranış yoluyla değerleri aktarması gerektiği vurgulanmıştır:

K17: "Değerler eğitimi sadece bilgi vermek değil, güzel ahlakı hayatın merkezine almak ve öğrencileri buna göre yönlendirmektir."

K6: "Çocuklara değerlerin kavratılması ve öğretmenin bu konuda örnek olması çok önemlidir."

Katılımcı görüşlerine göre değerler eğitimi, bireylerin hem ahlaki hem dini hem de toplumsal değerlerle donatılması, bu değerleri içselleştirerek yaşantıya dönüştürmesi süreci olarak görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu değerler eğitiminin yalnızca bilgi düzeyinde kalmaması, davranışa dönüşecek biçimde öğrencilere kazandırılması gerektiği görüşünde birleşmektedir. Katılımcıların değerler eğitimi tanımlamalarına göre dini değerlerin öğretilmesi konusuna öncelik verdikleri anlaşılmaktadır.

Gerekliğe İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı "Değerler Eğitiminin Gerekliliği Konu-sundaki Görüşleriniz Nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplarda değerler eğitiminin gerekli olduğunu belirtmiş; ancak farklı gerekçelerle açıklamışlardır. Katılımcıların çoğu, değerler eğitiminin güzel ahlak, empati, sorumluluk ve karakter gelişimi için gerekli olduğunu belirtmiştir:

[83] Kadir Ulusoy, Bülent Dilmaç, Değerler Eğitimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012, s. 35.

[84] İbrahim Turan, Geçmişten Günümüze Değerlerle Yaşamak, Maarif Mektepleri Yayınları, 2021, s. 45.

K5: “Değerler insanı insan yapan şeydir... Sorumluluk, dürüstlük gibi değerler çocuklara mutlaka kazandırılmalıdır.”

K16: “Değerler eğitimi, bireylerin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda iyi bir insan, sorumlu bir vatandaş olmalarına da katkı sağladığı için özellikle toplumsal sorunların arttığı, günümüzde; empati, hoşgörü, adalet gibi değerlerin kazandırılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum.”

Bazı katılımcılar, değerler eğitiminin temelinde İslami öğretilerin, Kur'an ve sünnete uygunluğun olması gerektiğini vurgulamışlardır:

K17: “Kur'an ve sünnet ışığında değerler aktarılmalı. Gençlerin hem dünyasını hem ahiretini inşa edecek bilinç kazandırılmalı.” Bu görüş literatürde, Spranger (1928) tarafından geliştirilen sınıflandırmada “dini değeri benimseyen birey, evreni bir bütün olarak kavrar ve dini uğrunda dünyevi zevkleri feda eder” şeklinde ifade edilmektedir.⁸⁵

Katılımcılar, değerlerin öncelikle ailede kazanıldığını, okulun bu süreçte pekiştirici rol üstlendiğini ifade etmişler ve erken yaşta eğitimin gerekliliğini vurgulamışlardır:

K6: “Değerler eğitiminin gerekli olduğunu düşünüyorum ama bunun temelini ailede atıldığını görüyoruz. Yine de bu temelin geliştirilmesi açısından değer eğitiminin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” Katılımcıların ailelerin yeteri kadar çocuklarına vakit ayıramadıkları ve değer aktarımında yetersiz kalmalarından dolayı değer eğitimiye yönelik bir boşluk olduğunu da ifade ettiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler, aileden kaynaklı boşluğun doldurulabilmesi amacıyla değerler eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Okullarda Değerler Eğitimi Verilmesine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, okullarda değerler eğitiminin verilmesini olumlu karşılamaktadır. Ancak bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler mevcuttur. Katılımcılar, değerlerin sadece ders olarak değil, yaşantı yoluyla ve öğretmenlerin örneğinde kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır:

K1: “Akademik başarı kadar değerler eğitimi de verilmeli.”

K5: “Değer eğitimi bire bir modelleme ile olmalı.”

K17: “Öğrenciler değerleri yaşayarak öğrenmeli.”

Lickona (1991), karakter eğitiminin üç temel unsurunu “bilmek, hissetmek ve yapmak” olarak belirlerken, öğretmenin bu üç unsurun öğrencide gelişmesindeki rolünün kritik olduğunu vurgulamaktadır.⁸⁶ Okulların tek amacının öğrencilere bilgi aşılama olmadığını nitekim bilgili ve zeki insanların aynı zamanda ahlaki değerlerden yoksun olabildiğini ifade etmektedir.

Katılımcılar, değer eğitiminin temelde ailede başladığını, ancak eksik kaldığı durumlarda okulun bu boşluğu doldurması gerektiğini ifade etmektedir:

K6: “Bazı aileler bu konuda yetersiz, okul devreye girmeli.”

[85] Yusuf Keskin, “Değer Sınıflaması Üzerine Aksiyonel Bir Deneme”, Turkish Studies, 11/3, 2016, s. 1490- 1500.

[86] Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam Books. akt. Kayan “Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 15, Sayı: 40, Nisan 2022.

Okullarda verilen eğitimin ailede devamlılığı çocukların topluma yararlı bireyler olarak yetiştirilmesini desteklemektedir. Çocuğun değerleri benimsemesi için anne babanın iyi örnek olması, verilmek istenen değerleri tutum ve davranışlarına yansıtması gerekmektedir. Ailelerin okul ile işbirliği içinde olmalarının değerler eğitimi sürecini güçlendireceği ifade edilmektedir.

Katılımcıların bir kısmı değer eğitiminin kreş yaşından itibaren başlaması ve tüm derslerle bütünleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

K12: "...Kreşlerde başlamalı."

K20: "...Sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değil, her derste olmalı."

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası'nda değerler eğitimi ile ilgili alınan kararlarda da bu hususa yer verilmektedir: "Değerler eğitimine okul öncesinden başlayarak, eğitim öğretimin her kademesinde, tüm derslerde ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli; bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile, çevre ile işbirliğine gidilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır."⁸⁷

Bazı katılımcılar, uygulamada değerler eğitiminin amacından saptığını, formaliteye dönüştüğünü veya yalnızca teoride kaldığını belirtmektedir:

K4: "Uygulamalar sadece yapmak için yapılıyor."

K9: "Sadece teorik kalıyor, yeterli değil." Literatürdeki araştırmalarda da benzer şekilde değerlerin yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek, gerçek hayattan kesitlerle aktarılacağı, teoriden uzak işlevsel bir program anlayışına sahip olması gerektiğinden bahsedilmektedir.

Araştırma bulguları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin değerler eğitimi hem dini hem ahlaki hem de toplumsal değerlerin öğrencilere kazandırılması süreci olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenler, değerler eğitiminin gerekliliğini hem bireysel hem toplumsal temellere dayandırmakta; okul, aile ve toplumun ortak sorumluluğuna vurgu yapmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Değerler eğitimi, karakter gelişimi ve toplumsal düzenin sürdürülebilirliği açısından eğitimin ayrılmaz ve vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Değerler eğitiminin kalitesinin artırılabilmesi için öğretmen yeterliklerine özel önem verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki farkındalıklarının artırılması, hizmet içi eğitimlerle ve atölye çalışmalarıyla desteklenmeleri; verilecek hizmet içi eğitimlerin yalnızca teorik çerçeve ile sınırlı kalmayıp uygulama örnekleri (sınıf içi örnek etkinlikler, drama, rol oynama, toplumsal hizmet projeleri vb.) ile desteklenmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin hem mesleki hem de ahlaki rehberlik rolleri dikkate alınarak hazırlanacak eğitim politikalarının değerler eğitiminin sürdürülebilir ve etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda;

[87] MEB, 18. Millî Eğitim Şurası Kararları, 2010. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar, 2025.

- Değerler eğitiminin kalitesini artırmak için öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerin artırılması,
- Sınıf içi etkinliklerde drama, rol oynama, problem çözme ve toplumsal hizmet projeleri gibi yöntemlerin etkin kullanılması,
- Aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve velilere yönelik farkındalık çalışmaları yapılması,
- Erken yaşlarda başlayan, sürekliliği olan ve yaşantıya dayalı bir değer eğitimi anlayışının geliştirilmesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Aydın, M. Z. (Aralık 2003). Ailede Ahlak Eğitimi. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 7/2, 125-158.
- Halil Ekşi, A. K. (2022). Karakter ve Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İbrahim Turan, B. N. (2019). Medyada Değerler Eğitimi. M. Köylü içinde, Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi (s. 115). Ankara: Nobel Yayınları.
- Turan, İ. (2021). Geçmişten Günümüze Değerlerle Yaşamak. Ankara: Maarif Mektepleri.
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar, 2025.Kayan “Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 15, Sayı: 40, Nisan 2022.
- Yusuf Keskin, “Değer Sınıflaması Üzerine Aksiyonel Bir Deneme”, Turkish Studies,11/3, 2016, s 1490-1500
- Kadir Ulusoy, Bülent Dilmaç, Değerler Eğitimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012,s. 35.

DİNİ ÇOCUK YAYINLARINDA GÖRSEL ÇELİŞKİ: TESETTÜRÜN TEMSİLİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa İsmail BAĞDATLI

İstanbul Üniversitesi

mismail.bagdatli@istanbul.edu.tr

GİRİŞ

Din eğitimi, “bireye kendi iradesi doğrultusunda dinî davranış kazandırma, geliştirme ve değiştirme süreci ve olgusu” olarak tanımlandığında, bu tanım içerisinde yer alan dinî davranışlardan biri, Kur’an-ı Kerim’de açık biçimde emredilen tesettürdür. Eğitimin temel ilkelerinden olan bütünlük ilkesi, eğitim sürecine dâhil edilen tüm pedagojik unsurların hedeflenen davranışlarla uyumlu olmasını gerektirmektedir. Bu sebeple resimli çocuk kitapları gibi erken yaş eğitimi materyallerinin, dinî kazanımlar ile çelişmeyen, aksine bu kazanımları destekleyen görsel ve metin içeriği sunması beklenmektedir.

Bu çalışmanın çıkış noktası, dinî yayıncılık alanında tesettürün görsel temsiline ilişkin ortaya çıkan problem alanıdır. Özellikle okul öncesi ve ilkökul dönemi için hazırlanan bazı yayınlarda, tesettürün görsel olarak nötralize edilmesi, zayıflatılması veya dinî normlarla çelişir biçimde sunulması, din eğitimi açısından tartışılması gereken bir durumdur. Bu çerçevede çalışma, temsile ilişkin bu sorunlu alanı sınırlı bir örneklem üzerinden incelemektedir. Örneklem üç eserden oluşmakta olup bunlardan ilki Allah’ın isimlerini öğretmeyi, ikincisi hadislerin hayata uygulanabilirliğini vurgulamayı, üçüncüsü ise çocuk ilmi hali formatında temel dinî bilgileri aktarmayı hedeflemektedir. İlk iki eser okul öncesi, üçüncü eser ise ilkökul düzeyine yöneliktir. Çalışmada yayınevi, yazar ve çizer bilgileri gizli tutularak, değerlendirmenin kişisel üreticiler üzerinden değil, görsel temsil pratikleri üzerinden yapılması sağlanmıştır.

Bu araştırmanın önemi, din eğitimi materyallerinde dinî kimliğe yönelik sembollerden biri olan tesettürün görsel olarak nasıl temsil edildiğini ortaya koyarak, özellikle çocukluk dönemine yönelik yayınlarda görsel dilin pedagojik etkilerine ilişkin farkındalık üretmesidir. Dinî davranış kazandırma süreci ile görsel temsil arasındaki tutarlılık, erken yaş din eğitiminde merkezi bir rol oynamaktadır.¹ Bu nedenle görsellerin düz anlam ve yan anlam düzeylerinde hangi mesajları taşıdığı, din eğitiminin hedefleri açısından kritik bir inceleme alanı oluşturmaktadır.

[1] A. Ferhan Oğuzkan, *Çocuk Edebiyatı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2010, s.372-374; Güliz Şahin, “Okulöncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyarı Olarak Resim”, *Turkish Studies*, cilt: 9/3, 2014, 1309-1324; Cem Kara, “Çocuk Kitabı Seçiminde Resimlemelerle İlgili Olarak Ebeveynin Dikkat Etmesi Gereken Başlıca Unsurlar”, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, cilt: 1, sayı: 1, 225-232; Gabrielle A. Strouse, Angela Nyhout, Patricia A. Ganea, “The Role of Book Features in Young Children’s Transfer of Information from Picture Book to Real-World Contexts”, *Frontiers in Psychology*, Volume:9, 1-14.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, ele alınan çocuk kitaplarında tesettüre ilişkin görsel temsillerin hangi anlam dizgeleri üzerinden inşa edildiğini çözümlemek ve söz konusu temsillerin din eğitimi perspektifinden taşıdığı pedagojik sonuçları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, Roland Barthes'ın göstergebilimsel çözümleme modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Barthes'ın gösteren-gösterilen ayrımı, düz anlam ve yan anlam kavramları ile ideolojik anlam yüklemesini açıklayan semiyotik yaklaşımı, görsellerin teknik analizi için uygun bir kuramsal zemin sunmaktadır.

Roland Barthes, dünyada çok sayıda gösterge bulunduğunu; varlıkların toplumsal, ahlakî ve ideolojik açılardan çeşitli değerler taşıdığını ve bu değerleri çözümlemeye yönelik sistematik düşüncenin "göstergebilim" olarak adlandırılabilceğini belirtmiştir.² Barthes'e göre "gösterge", "gösteren" ve "gösterilen" olmak üzere iki öğeden oluşmaktadır. Gösteren, anlatım veya biçim; gösterilen ise içeriğe işaret etmektedir. Bu iki öğeden gösterilen, bir nesnenin zihinsel tasarımı olup göstergeyi kullananın bundan anladığı anlamı belirtmektedir.³ Gösteren ise mesajı ileten, maddi bir aracı niteliğindedir; sesler, yazılar, görüntüler ve nesneler biçiminde somutlaşmıştır.⁴ Barthes, ayrıca göstergelerde "düz anlam" ve "yan anlam" ayrımı yapmaktadır. Yan anlam, düz anlamın gösterenlerinden meydana gelen dolaylı bir anlatımı ifade etmektedir. Toplum daha çok göstergenin yan ve düz anlamlarının gösterenleriyle ilgilenirken, göstergebilimci gösterilenlere odaklanmaktadır.⁵

Çalışmada, seçili eserlerde yer alan görseller söz konusu kuramsal çerçeve doğrultusunda incelenerek, tesettürün ve dinî kimliğin çocuk kitaplarında nasıl temsil edildiği analitik bir biçimde ortaya konacaktır.

Bu çalışma kapsamında incelenen **ilk eser**, her biri 28 sayfadan oluşan on kitaptan meydana gelmektedir. Eser, hadis-i şerif metinlerini çocuklara öğretmeyi amaçlamakta ve hadislerde aktarılan değerlerin günlük hayatta uygulanmasının bireyi mutlu edeceği temasını işlemektedir. Aşağıda bu eserden seçilen görseller, ele alınmıştır.



Görsel 1

[2] Roland Barthes, *Göstergebilimsel Serüven*, çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012, s.27.

[3] Roland Barthes, *Göstergebilim İlkeleri*, Kültür Bakanlığı, çev. Berke Vardar, Mehmet Rifat, Ankara, 1979, s.31.

[4] Roland Barthes, *Göstergebilimsel Serüven*, s.60.

[5] Roland Barthes, *a.g.e.*, s.87.

Görsel 1’de sunulan çizim, serinin jenerik sayfasını oluşturmaktadır. Eserde, her hafta “hadis kutusu”ndan bir hadis seçerek bunu çocuklarına okuyan ve çocukların da seçilen hadisi hafta boyunca günlük yaşantılarına uyarlamaya çalıştığı bir aile modeli sunulmaktadır. Bu bağlamda söz konusu eserin, konu ve içerik açısından din eğitimi sürecine olumlu katkılar sağlayabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Gösterenler: Kanepe üzerinde oturan anne, baba ve erkek çocuk; babasının yanında ayakta duran kız çocuk; aileye dönük şekilde konumlanmış bir kedi; odada yer alan bir sehpa ve üzerindeki kutu ile annenin elinde bulunan bir kâğıt.

Gösterilen: Ev ortamında bir araya gelmiş, güler yüzlü, huzurlu ve dinî içerikli bir etkinlik yürüten aile temsili.

Görselde anne karakterinin tesettürsüz biçimde temsil edilmesi dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, din eğitiminde anneye destek olduğu düşünülen babanın da Müslüman kimliğini açık biçimde çağrıştıracak görsel unsurlarla betimlenmemiş olması dikkat çekici bir diğer noktadır. Görsel, genel olarak mutlu ve dindar bir aile tablosu oluşturmakla birlikte, dindar bir annenin tesettürsüz şekilde resmedilmesi belirgin bir vurgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, her ne kadar günlük yaşam pratiğinde karşılaşılabilsin olsa da, din eğitimi materyallerinde yer alan karakterlerin dinî normlarla uyumlu biçimde sunulması gerektiği yönündeki beklenti açısından tartışmalı bir görünümdür. Bu nedenle, annenin bu şekilde temsil edilmesi din eğitimi bağlamında olumsuz bir pedagojik çıktı olarak değerlendirilebilir.



Görsel 2

Görsel 2’de hikayenin ana karakterleri olan çocukların devam ettikleri ana okulunda öğretmenleri ile birlikte resmedildiği iki çizim görülmektedir.

Gösterenler: Sol karede: Puf üzerinde oturan öğretmen, yanında ayakta duran bir çocuk, öğretmenin arkasında yer alan iki çocuk. Sağ karede: Okul binası dışında ayakta duran öğretmen ve sekiz çocuk.

Gösterilen: Sol karede, çocuk, yaptığı çalışmayı öğretmenine göstermekte; öğretmen ise çocuğun başını okşayarak memnuniyetini ifade etmektedir. Sağ karede, öğretmen ve öğrenciler, okul çıkışı servis beklemektedir.

Öğretmenin tesettürsüz olarak resmedilmesi, “okul”, “bilgi”, “beceri”, “rehberlik” gibi olumlu kavramların tesettürsüzlük ile birlikte kodlanmasına sebep olmaktadır. Bu durum tesettürün modern, eğitilmiş ve aktif bireylerle ilişkilendirilmemesi, buna karşın tesettürsüzlükle olumlu anlam bağlarının kurulması gibi olumsuz yan anlamlar üretmektedir. Bu bağlamda görsel, tesettür eğitime ilişkin olumsuz bir algı inşasına katkıda bulunmaktadır.



Görsel 3

Görsel 3’te, anneye misafir olarak gelen bir arkadaşı ve bu kişinin çocukları görülmektedir.

Gösterenler: Anne, annenin arkadaşı, dört çocuk.

Gösterilen: Anne, eve gelen arkadaşını kapıda sarılarak karşılamakta; çocuklar ise yaşitlarından küçük misafir çocukları karşılamaktadır. Görsel sıcak bir misafirlik atmosferi sunmaktadır.

Ancak misafirliğe gelen annenin arkadaşı da tesettürsüz olarak çizilmiştir. Böylece tesettürsüzlük yalnızca ana karaktere değil, diğer yetişkin kadın figürlerine yayılan bir temsile dönüşmektedir. Bu genelleme, tesettürün dinî eğitim bağlamındaki normatif konumu açısından sorunlu bir yan anlam üretmektedir.



Görsel 4

Görsel 4'te aile dede ve nine karakterleri ile birlikte görülmektedir.

Gösterenler: Sol karede: Anne, baba, iki çocuk, dede, nine, masa ve üzerinde “Ailemizi seviyoruz” yazılı kalp şeklinde kâğıt. Sağ karede: Nine, iki çocuk ve kedi.

Gösterilen: Sol karede, tüm aile bireyleri, çocukların hazırladığı çalışmayı mutlulukla izlemektedir. Sağ karede, nine bahçede yere çizgi çizerek çocuklara bir şeyler anlatmaktadır.

Bu görsellerde anne figürü tesettürsüzken nine figürü hem iç hem dış mekânda tesettürlüdür. Bu karşıtlık, tesettürün yalnızca yaşlı kadınlar tarafından titizlikle uygulanan bir dinî pratik olduğu yönünde bir yan anlam oluşturmakta; böylece tesettürün “yaşla sınırlı bir uygulama” olduğu algısını üretmektedir. Bu da din eğitimi açısından istenmeyen bir mesajdır.



Görsel 5

Görsel 5’te çocuklardan biri okulda temizlik görevlisi olarak çalışan bir kadının yanına gitmiş onunla konuşmakta onu sevdiğini söylemektedir.

Gösterenler: Öğretmen, çocuk, temizlik görevlisi kadın.

Gösterilen: Çocuk temizlik görevlisi ile sohbet etmektedir; temizlik görevlisi yorgun bir yüz ifadesiyle çocuğa bakmakta; öğretmen ise arkada gülümseyerek sahneyi izlemektedir.

Bu görselde temizlik görevlisi tesettürün en önemli sembollerinden olan başörtüsü ile resmedilmiş, öğretmen ise tesettürsüz olarak çizilmiştir. Temizlik görevlisinin yorgun, öğretmenin ise güler yüzlü olarak gösterilmesi, tesettürün düşük sosyal statü, düşük eğitim düzeyi veya fiziksel yorgunluk ile ilişkilendirildiği yan anlamlar üretmektedir. Bu temsil biçimi tesettür hakkında olumsuz bir toplumsal imge inşa etmekte ve din eğitimi açısından sakıncalı bir mesaj üretmektedir.



Görsel 6

Görsel 6'da anne başörtülü olarak görülmektedir.

Gösterenler: Sol karede: anne, öğretmen, iki çocuk, servis minibüsü. Orta karede: anne, iki çocuk, marketçi. Sağ karede: anne, baba, iki çocuk, bebek arabası ve kadın.

Gösterilen: Sol karede, anne çocukları servise uğurlamakta, orta karede, çocukları ile alışveriş yapmakta ve sağ karede, ailece dış mekânda yürümektedir.

Bu seride ilk kez anne figürü tesettürlü biçimde resmedilmiştir. Bunun nedeni annenin dış mekânda bulunmasıdır. Ancak seride genel olarak konular ev içinde geçtiğinden anne çoğunlukla tesettürsüzdür. Sayısal veriler, on kitaplık seride annenin tesettürlü olarak yalnızca 13 kez, tesettürsüz ise 53 kez betimlendiğini göstermektedir. Ayrıca on kitabın beşinde anne figürü tesettürlü olarak yer almamaktadır. Tesettürlü çizimlerde estetik düzeyin daha düşük olması da dikkat çekmektedir. Bu durum, tesettürün “zorlayıcı”, “sıkıcı”, “ilk fırsatta çıkarılması gereken” bir öge olarak kodlanmasına yol açmaktadır.

Din eğitimi açısından, annelerin pedagojik model oluşturma gücü göz önünde bulundurulduğunda, bu temsil biçimi ciddi bir sorundur. Tesettürün özendirici ve doğru modellerle sunulması gerekirken, mevcut görsel strateji aksi yönde bir etki üretmektedir.

İkinci eser, 10 kitaptan oluşmaktadır. Her kitap 48 sayfadır. Dedenin torunlarına yönelik akaid, ibadet, ve muâşerete yönelik öğütlerini içermektedir.



Görsel 7

Gösterenler: Anne, baba, üç çocuk, sofrası, pencere ve cami.

Gösterilen: Aile iftar sofrasında dua etmektedir.

Anne figürü tesettürsüzdür ve caminin görsel olarak hemen yanında konumlandırılması, tesettürsüzlük ile dindarlığın bir arada kodlanmasına neden olmaktadır. Anne ve diğer aile bireylerinin ellerini açmış dua eder şekilde resmedilmiş olması ve cami minareleri arasında yer alan “Ya Şehr-i Ramazan” yazısı bu algıyı güçlendirmektedir.

Bu bağlamda dindar bir karakterin tesettürsüz gösterilmesi, tesettüre ilişkin normatif algının kırılmasına yol açmakta ve hatalı bir dinî temsil üretmektedir.



Görsel 8

Gösterenler: Anne ve kedi.

Gösterilen: Anne kediye kucağına almış sevgiyle tutmaktadır.

Metinde “annenin çocuğunu karşılıksız sevmesi” vurgulanırken görselde sevgi nesnesi bir kediye yönelmiştir. Anne figürünün tesettürsüz olması, annenin sevgi, merhamet ve şefkat temalarıyla birlikte “tesettürsüzlük” imgesinin birleşmesine neden olmaktadır. Dinî içerikli bir metinde bu tür bir temsil, tesettürsüzlüğün doğal ve normatif bir durum gibi kodlanmasına yol açmaktadır.

Üçüncü eser, her biri 32 sayfa olan on kitaptan oluşmakta ve örnek olaylar üzerinden Allah'ın isimlerini öğretmeyi amaçlamaktadır.



Görsel 9

Gösterenler: Sol karede: Üç çocuk, uç uç böceği, lele bahçesi. Sağ karede: Bir çocuk, uç uç böceği, lele bahçesi.

Gösterilen: Sol karede, çocuklar neşe içinde oynamakta; sağ karede, leleler solmuş, çocuk üzgün biçimde bakmaktadır.

Neşeli görselde kız çocuğu mini etekli, üzgün görselde ise pantolonlu olarak çizilmiştir. Böylece “mutluluk – mini etek”, “üzüntü – uzun pantolon” biçiminde örtük bir anlam ilişkisi kurulmaktadır. Bu temsil hem pedagojik olarak hem de dinî normlar bağlamında problemlili bir yan anlam üretmektedir.



Görsel 10

Gösterenler: Sol karede: Anne, çocuk, koyunlar, kuzu. Sağ karede: Anne, kız ve erkek iki çocuk, koyun, kuzu, veteriner.

Gösterilen: Sol karede, anne koyun sağmakta, çocuk yardım etmektedir. Sağ karede, kuzu muayene edilmekte ve veteriner reçete vermektedir.

Anne figürü tesettürsüz ve ağır makyajlıdır; bu temsil kırsal yaşamın gerçekliğiyle uyuşmamakta ve Allah'ın isimleri gibi dinî bir bilgiyi öğretmeyi amaçlayan kitapta pedagojik açıdan sorunlu bir model oluşturmaktadır. Kız çocuğunun mini etekli çizilmesi de yanlış rol modellemeyi pekiştirmektedir.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

İnceleme sonucunda, metin içeriklerinin genel olarak nitelikli ve doğru dinî bilgi sunduğu; ancak görsellerde yer alan tesettür temsillerinin çocuklarda yanlış veya olumsuz dinî algıların oluşmasına neden olabilecek unsurlar barındırdığı tespit edilmiştir. Metnin dindarlaştırıcı yönü ile görsellerdeki tesettürsüz temsiller arasında belirgin bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Bu durum sadece bu çalışmada incelenen eserlerle sınırlı değildir. Giderek yaygınlaşan bir eğilim haline gelmektedir.

Görsellerde fikhî bir bakış açısının biçimsel olarak gözetildiği görülmekle birlikte, çocukların görselleri model alma eğilimi pedagojik açıdan yeterince dikkate alınmamıştır. Ele alınan kitaplarda tesettürün daha çok yaşlı veya düşük sosyal konumdaki kadınlarla ilişkilendirilmesi, çocukların zihninde tesettürün sınıfsal veya yaşa bağlı bir uygulama olduğu yönünde hatalı bir algı oluşturabilmektedir. Buna karşılık genç anne, öğretmen ve aktif sosyal roller üstlenen kadın karakterlerin büyük ölçüde tesettürsüz çizilmesi, tesettürün gündelik yaşamın doğal bir parçası olduğu mesajını zayıflatmaktadır.

İç mekânlarda tesettürsüzlüğün sistematik biçimde tercih edilmesi, tesettürün yalnızca zorunlu koşullar altında sürdürülen ve ilk fırsatta terk edilmesi gereken bir pratik olduğu izlenimini güçlendirmektedir. Bu durum, pedagojik açıdan istenmeyen bir yan anlam üretmekte ve dinî pratiğin sürekliliği konusundaki mesajı zayıflatmaktadır.

Dinî içerikli çocuk yayınlarında tesettürlü ve neşeli çocuk karakterlerin üretilmesi, çocuklara olumlu rol modeller sunarak tesettürün yalnızca bir zorunluluk değil, aynı zamanda kimlik ve mutluluk ifadesi olarak algılanmasına katkı sağlayacaktır. Benzer şekilde yetişkinlerin, özellikle de anne ve öğretmen gibi güçlü rol modellerin, ibadet ve dinî pratiklerle ilişkilendirilmiş biçimde doğru temsil edilmesi, dinin gündelik hayatın doğal bir parçası olarak algılanmasına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, din eğitimi materyallerinde görsel temsilin fikhî duyarlılıkla birlikte pedagojik gelişim ilkelerine dayalı olarak yeniden ele alınması gerekmektedir. Görsellerin hem dinî değerleri benimsetici hem de olumlu duygular uyandırıcı biçimde tasarlanması, din eğitiminin bütünlük ilkesi açısından zorunludur.

KAYNAKÇA

- Barthes, Roland, *Göstergebilimsel Serüven*, çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012.
- Barthes, Roland, *Göstergebiim İlkeleri*, Kültür Bakanlığı, çev. Berke Vardar, Mehmet Rifat, Ankara, 1979.
- Kara, Cem, "Çocuk Kitabı Seçiminde Resimlemelerle İlgili Olarak Ebeveynin Dikkat Etmesi Gereken Başlıca Unsurlar", *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, cilt: 1, sayı: 1, s.225-232;
- Oğuzkan, A. Ferhan, *Çocuk Edebiyatı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2010.
- Strouse, Gabrielle A.; Nyhout, Angela; Ganes, Patricia A., "The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Book to Real-World Contexts", *Frontiers in Psychology*, Volume:9, s.1-14.
- Şahin, Güliz, "Okulöncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyaran Olarak Resim", *Turkish Studies*, cilt: 9/3, 2014, s.1309-1324.

DIYANET 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşe Nur ŞAHİN

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

ayse.yildirim2497@gmail.com

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminin en hızlı gerçekleştiği kritik bir evre olarak kabul edilmektedir.¹ Bu dönemde verilen din eğitimi çocukların kişilik, değer ve dini inanç gelişimine önemli katkılar sağlamakta; duygusal gelişim süreci ise din eğitiminin niteliğinden doğrudan etkilenmektedir.³ Nörobilimsel araştırmalar, erken çocukluk din eğitiminin çocuğun beyin gelişimi ve nöroplastisite süreçleriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulamakta; bu yaşlardaki öğrenmenin çocuğun davranışlarına güçlü biçimde yansıdığı belirtilmektedir.⁵

Türkiye’de Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen 4-6 yaş Kur’an kursları, çocukların dini gelişimini desteklemek amacıyla değer öğretimi, oyun temelli etkinlikler ve duyuşsal öğrenme yaklaşımını temel almaktadır.⁶ Program üzerine yapılan araştırmalar; öğretici kitapları, hikâye kullanımı, müziksel öğeler ve gelişim psikolojisi açısından uygunluk gibi farklı boyutların incelendiğini göstermektedir.⁷ Bu çalışmalar programın bazı yönlerinin yeterli olduğunu ortaya koyarken, bazı alanlarda geliştirmeye ihtiyaç duyulduğunu da işaret etmektedir.⁸

Alanyazın incelendiğinde, yüksek ve orta öğretim kademelerindeki din öğretiminde 21. Yüzyıl becerileri ile ilgili bazı çalışmalara rastlanılmaktadır.⁹ Ancak 4-6 yaş Kur’an kursları öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından ele alındığı çalışmaların

[1] Eyüp Şimşek, “Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4/4 (Ağustos 2004), s. 207-220.

[2] Muhammed Ali Yazıbaşı, “Çocukluk Döneminde Din ve Din Eğitiminin Çocuklara Kazandırdıkları”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2017), s.309-326

[3] Esra Türk, “Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 14/3 (Aralık 2014), s.143-158.

[4] Saadet İder, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Uyarıcı Zenginliğinin Nörobilimsel Temelleri”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/46 (Aralık 2022), s.553-580.

[5] Bülent Koçoğlu, “Çocukların Dinî Gelişimine Etkisi Yönünden Kur’an Kursları”, *Turkish Academic Research Review- Türk Akademik Araştırmalar Dergisi [TARR]* 7/3 (2022), s.654-673.

[6] Muhammet Fatih Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”, *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Temmuz 2019), s.506-521.

[7] Mehmet Korkmaz- Hacer Çayan Yobaş, “04-06 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında Değer Öğretiminde Hikâye Kullanımına İlişkin Nitel Bir Araştırma”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 10/2 (30 Aralık 2022), s.657-682. Gelici, Zehra. “4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretici Kitaplarının Müziksel Öğeler Bakımından Değerlendirilmesi”, *Marifetname* 10/2 (31 Aralık 2023), s.651-686.

[8] Esma Budak, Mehmet Zeki Aydın, “Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 ve 2020 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öneriler”, *Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Din – Ahlak – Değerler Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu* (16-17 Ekim 2020), s.141-159.

[9] Saadet İder - Fatih İpek, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Üzerine Bir İnceleme”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 28/2 (29 Aralık 2023), 183-203; Fatih İpek, Yüksek Din Öğretiminde Bilgi Anlayışı ve Bilgi Becerileri (İstanbul: Kitap Dünyası, 2021); Osman Aktan - Gülseher Yurtcu, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 17 (28 Haziran 2024), 13-50.

oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.¹⁰ Erken çocukluk döneminin gelişimsel yapısı, 21. yüzyıl becerilerinin bu dönemde doğrudan öğretilmesini mümkün kılmadığından, söz konusu beceriler ancak sınırlı ve yapılandırılmış bir yaklaşımla desteklenebilir. Ayrıca erken çocukluk eğitimi alanında çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte, 21. Yüzyıl becerilerinin özellikle Diyanet'in okul öncesi 4-6 yaş öğretim programıyla ilişkilendirilmesi yeterince ele alınmamıştır.¹¹ Bilgi okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve problem çözme gibi 21. Yüzyıl becerilerinin programda nasıl desteklendiğine ilişkin bilimsel değerlendirmelere ihtiyaç bulunmaktadır.¹²

21. Yüzyıl Becerileri

21.yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm, bireylerden sahip olmaları beklenen becerileri de köklü bir şekilde değiştirmiştir.¹³ İş dünyası liderleri, uzmanlar, kuruluşlar ve eğitimciler, içinde bulunduğumuz yüzyılın dünyasına uyum sağlayabilen ve başarıya ulaşabilen bireylerin sahip olması gereken bu beceriler konusunda sınıflandırmalar yapmış ve bu becerileri «21. yüzyıl becerileri» olarak ifade etmişlerdir.¹⁴ Bu beceriler, geniş bir bilgi, beceri, çalışma alışkanlığı ve karakter özellikleri yelpazesini kapsamakta olup, günümüz dünyasında başarı için kritik öneme sahip oldukları kabul edilmektedir.¹⁵

21.yüzyıl becerileri, temel olarak üç ana beceri alanından oluşmaktadır: öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri¹⁶

Öğrenme ve yenilik becerileri; yaratıcılık, inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi becerileri kapsarken, bilgi, medya ve teknoloji becerileri bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığından oluşur.¹⁷ Yaşam ve kariyer becerileri ise esneklik, uyum, girişimcilik, öz-yönetim, sosyal ve kültürlerearası beceriler, üretkenlik, sorumluluk ve liderlik gibi becerileri içermektedir.¹⁸

Bu becerilerin, yaşamın en kritik yıllarını kapsayan erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesi ve desteklenmesi gereklidir.¹⁹ Erken çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı olduğu, öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu ve hemen hemen bütün gelişim alanlarının sürekli değiştiği bir dönem olarak kabul edilmektedir.²⁰ Bu nedenle, 21. yüzyıl becerilerinin erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara kazandırılması büyük önem taşımaktadır.²¹ Bu becerilerin kazandırılmasında, çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinmesi, dikkate alınması ve uygulamaların oyun temelli olması gerek-

[10] Mehmet Nas "Çocukluk Dönemi Gelişimi ve Din Eğitimi". *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 2/2 (2018), s.289-325.

[11] Fethi Turan, "Erken Çocukluk Döneminde Nasıl Bir Din Eğitimi". *Din ve İnsan Dergisi* 4/7 (28 Haziran 2024), s.32-59.

[12] Recep Uçar, Şeyma Sezgin, "Montessori'de Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 23/1 (Haziran 2023), s.235-259.

[13] Selim Uçak-H. Haluk Erdem, "Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında '21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi'". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2020), s.76-93.

[14] Nevra Atış Akyol, Neşe Aşkar "Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42/3 (30 Aralık 2022), s.2597-2629.

[15] Hakan Altınpulluk, Yusuf Yıldırım, "2010-2019 Yılları Arasında Yayınlanan 21. Yüzyıl Becerileri Araştırmalarının İncelenmesi". *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 11/1 (05 Ocak 2021), s.438-461.

[16] Seher Yalçın, "21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 51/1 (2018), s.183-201.

[17] Mercan, "Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri". *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/2 (2022), 87-105. Sevim İleri Ünal-Ayşe Zişan Furat "Din Öğretiminde Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri". *Journal of Analytic Divinity* 6/1 (15 Haziran 2022), s. 9-32.

[18] Mercan, "P21 Perspektifinden Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri" s.87-105

[19] Atış Akyol-Aşkar "Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri" s. 2597-2629

[20] Koçoğlu, "Çocukların Dinî Gelişimine Katkısı Yönünden Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları" s. 654-673

[21] Mercan, "P21 Perspektifinden Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri" s.87-105

lidir.²² Çocuğun aktif katılımını, farklılıkları ve duyguları anlamayı amaçlayan eğitici drama, yaratıcı drama, eğitsel oyun, istasyon, beyin fırtınası, STEM uygulamaları, akıl oyunları ve geleneksel oyunlar gibi etkinlikler, erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerilerini desteklemek için kullanılabilecek uygulamalara örnek olarak verilebilir.²³

Eğitim sisteminin temel bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamlarının da bu beceriler etrafında yeniden yapılandırılması önem arz etmektedir.²⁴ Öğretmenlerin, öğrencilerine 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı önemsemeleri ve bu doğrultuda çeşitli eğitsel çalışmalar yapmaları gerekmektedir.²⁵ Ayrıca, öğretim programlarının kazanımlarının bu becerileri yansıtacak şekilde güncellenmesi ve becerilerin eğitim ortamının tüm bileşenleriyle bütünleştirilmesi elzemdir.²⁶ Yapılan araştırmalar, öğretim programlarındaki kazanımlarda genellikle öğrenme ve yenilenme becerilerine daha çok yer verildiğini, bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin ise daha az temsil edildiğini göstermektedir.²⁷ Bu nedenle, program geliştirme çalışmalarında tüm beceri alanlarının dengeli bir şekilde ele alınması önerilmektedir.²⁸

Türkiye’de, hem Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında hem de Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 4-6 yaş Kur’an kurslarında, çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dini gelişimlerini destekleyecek ve onları 21. yüzyıla hazırlayacak bir eğitim anlayışının benimsenmesi hedeflenmektedir.²⁹ Ancak, mevcut programların içerik, kazanım ve uygulama süreçlerinin, 21. yüzyıl becerileri bağlamında sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.³⁰ Özellikle, soyut kavramların öğretimi, duyuşsal alan kazanımlarının yeterliliği, kullanılan materyallerin gelişimsel uygunluğu ve öğreticilerin bu becerileri kazandırma yeterlilikleri üzerinde durulması gereken kritik noktalar.³¹ Sonuç olarak, erken çocukluk döneminden başlayarak, bireylere 21. yüzyıl becerilerini kazandıracak kapsayıcı, oyun temelli ve gelişimsel olarak uygun bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi, geleceğin toplumunun inşası için hayati bir rol oynamaktadır.³²

[22] Mercan, “P21 Perspektifinden Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri” s.87-105

[23]Atış Akyol, Aşkar “Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri”, s.2597-2629, Ayşe Güney Manavoğlu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kazandırmaya Çalıştığı 21. Yüzyıl Becerileri”, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Projesi, 2022. Selim Tosun, “21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Çocukların Gelişimini Destekleyen Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Analiz Araştırması”, Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi,2024.

[24]Serkan Çiftçi, vd. “21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenci, Öğretmen ve Eğitim Ortamları”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 24 (21 Eylül 2021), 718-734.

[25]Ayşe Güney Manavoğlu, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kazandırmaya Çalıştığı 21. Yüzyıl Becerileri

[26]Atış Akyol-Aşkar, “Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri”, s. 2597-2629. Özel, Kevser. “Okul Öncesi Eğitim Programının ve Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması”. (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023).

[27] Aktan- Yurtcu, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 17 (28 Haziran 2024), 13-50. Atilla Dilekçi, Halit Karatay, “Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. Yüzyıl Becerileri”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 10/4 (2021) s. 1430-1444.

[28] Aktan-Yurtcu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi, 13-50.

[29]Koçoğlu, “Çocukların Dinî Gelişimine Katkısı Yönünden Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları”, s. 654-673. Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında Din Eğitimi”, s.506-521. Budak-Aydın, “Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 ve 2020 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öneriler, s.141-159.

[30] Betül Aşkın-Hamit Er, “Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği”, *Dini Araştırmalar* 26/64 (15 Haziran 2023), 277-309. Özel, «Okul Öncesi Eğitim Programının ve Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması”

[31]Zeynep Yüksel, “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programının Duyuşsal Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 11/3 (30 Eylül 2022), 1633-1650. Fatmanur Çelik – Ahmet Çakmak, “Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 21/45 (25 Haziran 2023), 1-34. Suzan Yıldırım, “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretici Kitaplarının Gelişim Psikolojisi Açısından Değerlendirilmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 36 (24 Kasım 2022), 95-107.

[32]Atış Akyol-Aşkar, “Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri”, Mercan, “P21 Perspektifinden Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri”, Tosun, “21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Çocukların Gelişimini Destekleyen Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Analiz Araştırması”

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun derinlemesine incelenmesine imkân sağlayan esnek bir nitel desendir³³ ve bu çalışma özelinde 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine dayanan bir nitel veri toplama yaklaşımıdır.

Çalışmanın temel veri kaynağını Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı (2022) ve programda yer alan toplam 247 öğrenme çıktısı oluşturmaktadır. Programda yer alan kazanımlar beş ana alana ayrılmıştır:

1. Dini Bilgiler Alanı: 47 kazanım (Temel Bilgiler, Allah'ı Tanıyorum, Peygamberimizi Tanıyorum, Kitabımı Tanıyorum, Dua, Namaz, Oruç, Dini Mekanlarımızı Tanıyorum)

2. Değerler Eğitimi Alanı: 76 kazanım (Saygı, İş Birliği, Doğruluk ve Dürüstlük, Sorumluluk, Yardımlaşma/Paylaşma, Empati, Adalet, Adabı Muaşeret, Sabır, Sevgi Merhamet, Milli/Dini Değerler)

3. Kur'an-ı Kerim Alanı: 71 kazanım (Kur'an'ı Kerim'i Tanıma, Harf ve İşaretlerin Öğrenilmesi)

4. Tamamlayıcı Kazanımlar Alanı: 41 kazanım (Renkler, Geometrik Şekiller, Boyut, Miktar, Yön/Mekân/Konum, Sayılar, Duyular, Duygular, Zıt Kavramlar, Zaman, Semboller)

5. Kursu Uyum Süreci Alanı: 12 kazanım

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde, Partnership for 21st Century Skills (P21) tarafından geliştirilen 21. yüzyıl becerileri çerçevesi temel alınmıştır. Bu çerçeve üç ana kategori ve alt becerilerden oluşmaktadır:

1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri: Problem Çözme, Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme, Yenilikçilik, İletişim, İş Birliği, Karar Verme, Öğrenmeyi Öğrenme

2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Bilgi Okuryazarlığı, Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT) Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı

3. Yaşam ve Kariyer Becerileri: Esneklik ve Uyum, Girişimcilik, Özyönetim, Üretkenlik, Hesap Verebilirlik, Liderlik ve Sorumluluk, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler

[33] Robert K. Yin, *Case study research: design and methods*. (Los Angeles, California: Sage Publications, 2009); Ali Yıldırım- Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016), 296.

Analiz sürecinde her bir kazanım ayrı bir birim olarak ele alınmış, kazanımların içerdiği davranışlar incelenerek uygun 21. yüzyıl becerisi belirlenmiştir. Her beceri kategorisine denk gelen kazanımların sayısı (frekans) hesaplanmış, ardından toplam kazanım sayısına göre yüzde değerleri bulunmuştur.

Analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlama işlemi belirli aralıklarla tekrar gözden geçirilmiş, benzer çalışmalarla karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde kullanılan dokümanlar açıkça tanımlanmış, analiz basamakları ayrıntılı şekilde raporlanarak çalışmanın iç geçerliği desteklenmiştir.

Bulgular

Tablo 1: Program Kazanım Dağılımı

Ana Öğrenme Alanı	Alt Alan	Kazanım	Yüzde
A. Dini Bilgiler	8	47	%19.03
B. Değerler Eğitimi	11	76	%30.77
C. Kur'an-ı Kerim	16	71	%28.74
D. Tamamlayıcı Kazanımlar	11	41	%16.60
E. Kursu Uyum Süreci	1	12	%4.86
Toplam	47	247	%100

Tablo 2: Öğretim Programında 21. Yüzyıl Becerileri Analizi

Beceri Kategorisi	Alt Beceri	Frekans	Yüzde
1. Öğrenme ve Yenilenme		172	69.64
	Öğrenmeyi Öğrenme	139	56.27
	İletişim	17	6.88
	Eleştirel Düşünme	9	3.64
	İş Birliği	3	1.21
	Yaratıcılık	2	0.81
	Problem Çözme	1	0.40
	Yenilikçilik	1	0.40
	Karar Verme	0	0.00
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji		28	11.34
	Bilgi Okuryazarlığı	28	11.34

Beceri Kategorisi	Alt Beceri	Frekans	Yüzde
	İct Okuryazarlığı	0	0.00
	Medya Okuryazarlığı	0	0.00
3. Yaşam ve Kariyer		47	19.02
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	16	6.48
	Esneklik ve Uyum	12	4.86
	Özyönetim	13	5.26
	Liderlik ve Sorumluluk	4	1.62
	Üretkenlik	1	0.40
	Hesap Verebilirlik	1	0.40
	Girişimcilik	0	0.00
Genel Toplam		247	%100

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı'ndaki kazanımların, P21 çerçevesi temel alınarak 21. yüzyıl becerileri açısından profilini ortaya koymaktır. Elde edilen bulgular, programın hem güçlü yönlerini hem de çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda geliştirilmeye açık alanlarını net bir şekilde sergilemiştir. Bu bölümde, söz konusu bulgular ilgili literatür ışığında derinlemesine yorumlanacaktır.

Araştırma bulguları, programdaki kazanımların baskın bir çoğunlukla (%56,27) "Öğrenmeyi Öğrenme" becerisi etrafında şekillendiğini göstermiştir. Bu durum, programın temel dinî kavramları, değerleri ve Kur'an harflerini tanıma, söyleme ve ezberleme üzerine odaklandığının bir göstergesidir. Bu odaklanma, programın özü itibarıyla bir "değer ve bilgi aktarımı" misyonu taşıdığı düşünüldüğünde anlamlıdır ve alan yazında da programın değerler eğitimi vurgusuyla öne çıktığı ifade edilmektedir.³⁴ Ancak, erken çocukluk döneminin doğası gereği, bu bilişsel yükün dengelenmesi kritik öneme sahiptir. Nitekim benzer bir çalışmada, program kazanımlarının %81'inin bilişsel alana hitap ettiği, duyuşsal hedeflerin ise nispeten geri planda kaldığı tespit edilmiştir.³⁵ Bu paralel bulgu, programın mevcut haliyle, salt bilgi ediniminin ötesine geçerek çocuğun duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleme noktasında bir dengelenmeye ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir.

[34] Budak- Aydın, "Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 ve 2020 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öneriler." 141-159

[35] Yüksel, «4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Duyuşsal Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi» 1633-1650

Bununla birlikte, 21. yüzyılın temel yaşam becerileri olarak kabul edilen eleştirel düşünme (%3,64), yaratıcılık (%0,80) ve problem çözme (%0,40) gibi üst düzey düşünme becerilerinin programda son derece sınırlı bir temsile sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, genel okul öncesi eğitim programlarına yönelik yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. İlgili bir çalışmada, mevcut Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi programının düşünsel gelişimi yeterince desteklemediği ve öğrenme ortamlarına eleştirel düşünme, akıl yürütme ve yaratıcılığı geliştirici etkinliklerin entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.³⁶ Erken çocukluk döneminde bu becerilerin kazandırılmasında eğitici drama, beyin fırtınası ve istasyon tekniği gibi yöntemlerin etkililiği düşünüldüğünde,³⁷ programın bu eksikliği, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmış önemli bir uygulama boşluğu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan çıkan bir diğer dikkat çekici sonuç ise, iletişim (%6,88) ve iş birliği (%1,21) becerilerinin beklenenden düşük oranlarda temsil edilmesidir. “Saygı”, “yardımlaşma” ve “sevgi” gibi temel değerlerin merkezde olduğu bir programda, bu değerlerin somut davranışlara dönüşmesini sağlayacak olan iletişim ve iş birliği becerilerinin doğrudan hedeflenme düzeyinin düşük olması, teori ile pratik arasında bir kopukluğa işaret ediyor olabilir. Din eğitimi programları üzerine yapılan başka bir incelemede de benzer şekilde, iletişim ve iş birliği gibi sosyal becerilerin kazanımlarda yeterince yer bulamadığı ve bu alanın güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.³⁸

Çalışmanın en çarpıcı bulgularından biri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri kategorisinde, ICT okuryazarlığı ve medya okuryazarlığına yönelik hiçbir kazanımın tespit edilmemiş olmasıdır. Bu durum, programın dijital çağın gerekliliklerinin gerisinde kaldığını açıkça ortaya koymaktadır. Din öğretimi programlarında bilgi okuryazarlığının ön planda olduğu, ancak teknoloji ve medya okuryazarlığının halihazırda sınırlı düzeyde ele alındığı bilinmektedir.³⁹ Ancak, 4-6 yaş programında bu becerilerin tamamen yok sayılması, özellikle dijital nesillerle etkileşim halinde olan öğretmenler için önemli bir pedagojik zorluk teşkil etmekte ve programın gelecek odaklılığını sorgulatmaktadır. Din eğitiminde dijital okuryazarlığın, bilgi kirliliği karşısında doğru kaynaklara ulaşma becerisi bağlamında hayati önemi düşünüldüğünde,⁴⁰ bu eksiğin giderilmesi bir zorunluluk arz etmektedir.

Yaşam ve Kariyer Becerileri bağlamında, sosyal ve kültürlerarası beceriler (%6,47) ile esneklik ve uyum (%4,85) gibi becerilerin makul düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, programın toplumsal uyum ve ahlaki davranış geliştirme hedefleriyle tutarlıdır. Ancak, bireyi toplumsal yaşamda daha etkin kılacak liderlik ve sorumluluk (%1,61), üretkenlik (%0,40) ve hesap verebilirlik (%0,40) gibi becerilerin oldukça geri planda kalması, programın “eyleyen birey” yetiştirme potansiyelini sınırlandırmaktadır. Ahlak eğitiminde beceri merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi gerekliliği⁴¹ göz önüne alındığında, bu becerilerin doğrudan kazandırılmaması, öğretilen değerlerin davranışa dönüşüm sürecini zorlaştırabilir.

[36] Özel, “Okul Öncesi Eğitim Programının ve Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması.”

[37] Atış Akyol- Aşkar, “Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri” s.2597-2629

[38] Aktan-Yurtcu, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi.” s.13-50

[39] İleri Ünal- Furat, “Din Öğretiminde Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri.” s. 9-32

[40] Çakıroğlu, “Din Eğitiminde 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Önemi” s. 98-105

[41] İshak Tekin, “Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (Nisan 2019), 259-287.

Son olarak, programın uygulanma sürecine ilişkin literatürdeki tespitler, bizim kazanım temelli bulgularımızı destekler ve derinleştirir niteliktedir. Örneğin, soyut dini kavramların öğretiminde yaşanan güçlükler ve materyal eksikliği,⁴² yalnızca kazanım sayısı ile ilgili değil, aynı zamanda bu kazanımların nasıl hayata geçirileceğiyle de ilgilidir. Benzer şekilde, öğretici kitaplarında yer alan soyut ifadeler ve gelişimsel açıdan uygun olmayan içerikler,⁴³ programın etkililiğini azaltan ve öğreticilerin işini zorlaştıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, programın 21. yüzyıl becerileriyle uyumunun sağlanması, yalnızca kazanımların gözden geçirilmesini değil, aynı zamanda öğretici eğitimleri, öğretim yöntemleri ve ders materyallerini de kapsayan bütüncül bir iyileştirme sürecini gerektirmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı'ndaki kazanımları, P21 çerçevesi temel alınarak 21. yüzyıl becerileri açısından analiz etmek ve programın mevcut profilini ortaya koymaktır. Yapılan içerik analizi sonucunda, toplam 247 kazanımın 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki dağılımı nicel ve nitel olarak değerlendirilmiş; programın hem güçlü yönleri hem de geliştirilmeye açık alanları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, programın ağırlıklı olarak "Öğrenmeyi Öğrenme" becerisi (%56,27) ve geleneksel bilgi aktarımı üzerine yapılandırıldığını göstermiştir. Bu durum, programın dinî bilgi ve değerleri aktarma temel misyonuyla örtüşmekle birlikte, erken çocukluk döneminin bütüncül gelişim ihtiyaçları göz önüne alındığında dengelemesi gereken bir odak noktasıdır. Programda, iletişim (%6,88) ve sosyal-kültürlerarası becerilerin (%6,47) makul düzeyde temsil edildiği, eleştirel düşünme (%3,64) ve esneklik-uyum (%4,85) gibi becerilerin ise sınırlı da olsa yer bulunduğu görülmüştür.

Bununla birlikte, 21. yüzyılın temel becerileri olarak kabul edilen yaratıcılık (%0,80), problem çözme (%0,40), yenilikçilik (%0,40) ve iş birliği (%1,21) gibi üst düzey düşünme ve sosyal becerilerin programda son derece düşük oranlarda temsil edildiği tespit edilmiştir. En çarpıcı bulgulardan biri ise, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) okuryazarlığı ve medya okuryazarlığına yönelik hiçbir kazanımın bulunmamasıdır. Bu durum, programın dijital çağın gerekliliklerinin gerisinde kaldığını ve gelecek odaklılık noktasında önemli bir eksiğe işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular ve ilgili literatür ışığında, programın 21. yüzyıl becerileriyle daha uyumlu hale getirilmesi ve erken çocukluk din eğitiminin etkililiğinin artırılması için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1.Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Güçlendirilmesi: Programda, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini doğrudan hedefleyen kazanım sayısı artırılmalıdır.

"Neden?", "Nasıl?", "Sence başka ne yapılabilir?" gibi sorgulayıcı ifadeler içeren ve çocukları hipotez kurmaya, farklı çözüm yolları üretmeye teşvik eden etkinliklere yer verilmelidir.

[42]Çelik- Çakmak, «Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma.» s. 1-34

[43]Yıldırım, "4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretici Kitaplarının Gelişim Psikolojisi Açısından Değerlendirilmesi." s. 95-107

Eğitici drama, beyin fırtınası, istasyon tekniği gibi yöntemler program rehberinde daha fazla örneklendirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

2.İş Birliği ve İletişim Becerilerine Yönelik Grup Çalışmalarının Yaygınlaştırılması: Değerler eğitimi (yardımlaşma, saygı, sorumluluk) kazanımları, bu değerleri davranışa dönüştürecek iş birlikli proje ve grup oyunları ile desteklenmelidir.

Ortak ürün oluşturma, akran öğretimi ve takım çalışması gerektiren görevlere programda daha fazla yer verilmelidir.

3.Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Entegrasyonu: Dijital çağın bir gerekliliği olarak, yaşa uygun dijital okuryazarlık kazanımları programa dâhil edilmelidir (Örn: “Güvenli internet kullanır.”, “Dijital bir hikâye aracılığıyla dinî bir kavramı tanır.”).

Öğreticiler için, din eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve programı destekleyici, pedagojik nitelikli dijital öğrenme materyalleri (e-kitaplar, etkileşimli uygulamalar) geliştirilmelidir.

4.Liderlik, Sorumluluk ve Üretkenlik Becerilerinin Desteklenmesi: Çocukların liderlik, sorumluluk alma, hesap verebilirlik ve üretkenlik becerilerini geliştirecek “sınıf görevlileri”, “mini projeler” ve “sorumluluk köşeleri” gibi uygulamalar teşvik edilmelidir.

“Yaparak-yaşayarak öğrenme” felsefesi doğrultusunda, çocukların kendi ürünlerini oluşturabilecekleri (örneğin, bir değer temalı resim sergisi düzenleme, basit bir kukla gösterisi hazırlama) etkinliklere yer verilmelidir.

5.Öğretici Eğitimleri ve Materyal Çeşitliliği: Öğreticilerin, 21. yüzyıl becerilerini sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edecekleri konusunda teorik ve pratik eğitimlerle desteklenmesi kritik öneme sahiptir.

Programdaki soyut dinî kavramların öğretimini kolaylaştıracak, çoklu duyuşal öğrenmeye hitap eden (manipülatif materyaller, resimli kartlar, kuklalar) somut materyallerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.

Sonuç olarak, Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı, değerler ve temel dinî bilgiler aktarımı noktasında güçlü bir altyapı sunmakta, ancak çocukları geleceğin dünyasına hazırlayacak eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi temel becerileri kazandırma noktasında sınırlı kalmaktadır. Programın etkililiğini ve sürdürülebilirliğini artırmak için, geleneksel bilgi aktarımı ile çağdaş beceri kazandırma hedefleri arasında bir denge kurulması ve bu doğrultuda kapsamlı bir program güncelleme sürecine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışma, söz konusu iyileştirme sürecine veriye dayalı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktan, Osman- Yurtcu, Gülseher. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 17 (28 Haziran 2024), 13-50. <https://doi.org/10.53112/tudear.1414407>
- Altınpulluk, Hakan- Yıldırım, Yusuf. "2010-2019 Yılları Arasında Yayınlanan 21. Yüzyıl Becerileri Araştırmalarının İncelenmesi". *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11/1 (05 Ocak 2021), 438-461. <https://doi.org/10.18039/ajesi.734426>
- Aşkın, Betül- Er, Hamit. "Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği". *Dini Araştırmalar*, 26/64 (15 Haziran 2023), 277-309. <https://doi.org/10.15745/da.1261387>
- Atış Akyol, Nevra- Aşkar, Neşe. "Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42/3 (30 Aralık 2022), 2597-2629. <https://doi.org/10.17152/gefad.1081472>
- Budak, Esmâ-Aydın, Mehmet Zeki. "Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 ve 2020 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öneriler". *Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Din- Ahlak- Değerler Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu* (16-17 Ekim 2020), 141-159.
- Çakıroğlu, Hanife. "Din Eğitiminde 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Önemi". *MANAS Journal of Religious Sciences* 3/2 (Aralık 2024), 98-105.
- Çelik, Fatmanur- Çakmak, Ahmet. "Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma". *Değerler Eğitimi Dergisi* 21/45 (25 Haziran 2023), 1-34. <https://doi.org/10.34234/ded.1182442>
- Çiftçi, Serkan vd. "21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 24 (21 Eylül 2021), 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Dilekçi, Atilla-Karatay, Halit. "Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. Yüzyıl Becerileri". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 10/4 2021 s. 1430-1444*. <https://doi.org/10.7884/teke.5407>
- Gelici, Zehra. "4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretici Kitaplarının Müziksel Öğeler Bakımından Değerlendirilmesi". *Marifetname* 10/2 (31 Aralık 2023), 651-686. <https://doi.org/10.47425/marifetname.vi.1346578>
- Genç, Muhammet Fatih. "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Temmuz2019), 506-521.
- Güngör, Derya. "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 ve 6 Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021
- İder, Saadet. "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Uyaran Zenginliğinin Nörobilimsel Temelleri". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.1166389>
- İder, Saadet- İpek, Fatih. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Üzerine Bir İnceleme" *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28/2 (29 Aralık 2023), 183-203. <https://doi.org/10.58568/firatilahiyat.1343560>
- İleri Ünal, Sevim- Furat, Ayşe Zişan. "Din Öğretiminde Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri". *Journal of Analytic Divinity* 6/1 (15 Haziran 2022), 9-32. <https://doi.org/10.46595/jad.1054087>
- İpek, Fatih. *Yüksek Din Öğretiminde Bilgi Anlayışı ve Bilgi Becerileri*. İstanbul: Kitap Dünyası, 2021
- Koçoğlu, Bülent. "Çocukların Dinî Gelişimine Etkisi Yönünden Kur'an Kursları". *Turkish Academic Research Review- Türk Akademik Araştırmalar Dergisi [TARR]*. <https://doi.org/10.30622/tarr.1576378>
- Korkmaz, Mehmet- Çayan Yobaş, Hacer. "04-06 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Değer Öğretiminde Hikâye Kullanımına İlişkin Nitel Bir Araştırma". *Tokat İlmîyat Dergisi* 10/2 (30 Aralık 2022), 657-682. <https://doi.org/10.51450/ilmiyat.1180356>
- Manavoğlu, Ayşe Güney. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kazandırmaya Çalıştığı 21. Yüzyıl Becerileri". Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2022.
- Mercan, Zerrin. "Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri". *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/2 (2022), 87-105.
- Nas, Mehmet. "Çocukluk Dönemi Gelişimi ve Din Eğitimi". *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 2/2 (2018), 289-325.

- Özel, Kevser. "Okul Öncesi Eğitim Programının ve Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması". Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Şimşek, Eyüp. "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4/4 (Ağustos 2004), 207-220.
- Tekin, İshak. "Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (05 Nisan 2019), 259-287. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548355>
- Tosun, Selim. "21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Çocukların Gelişimini Destekleyen Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Analiz Araştırması" Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2024
- Turan, Fethi. "Erken Çocukluk Döneminde Nasıl Bir Din Eğitimi". *Din ve İnsan Dergisi* 4/7 (28 Haziran 2024), 32-59. <https://doi.org/10.69515/dinveinsan.1457530>
- Türk, Esra. "Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 14/3 (Aralık 2014), 143-158.
- Uçak, Selim; Erdem-H. Haluk. "Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında '21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi'". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2020), 76-93.
- Uçar, Recep- Sezgin, Şeyma. "Montessori'de Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 23/1 (30 Haziran 2023), 235-259. <https://doi.org/10.33420/marife.1185650>
- Ünal, Sevim, "21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Analizi". İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022.
- Yalçın, Seher. "21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 183-201 <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. "Çocukluk Döneminde Din ve Din Eğitiminin Çocuklara Kazandırdıkları". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2017), 309-326
- Yıldırım, Ali- Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 10. Basım, 2016.
- Yıldırım, Suzan. "4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretici Kitaplarının Gelişim Psikolojisi Açısından Değerlendirilmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 36 (24 Kasım 2022), 95-107. <https://doi.org/10.20875/makusobed.1143487>
- Yin, Robert K. *Case study research: design and methods*. Los Angeles, California: Sage Publications, 4. Basım, 2009.
- Yüksel, Zeynep. "4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Duyuşsal Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 11/3 (30 Eylül 2022), 1633-1650. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1114869>

DKAB ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE UYGULAMA OKULLARINDA TESPİT ETTİKLERİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUŞÇUOĞLU

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Merve AKKUŞ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

aslihan.kuscu06@gmail.com

GİRİŞ

Öğretmenlik uygulaması, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının zorunlu bir bileşeni olarak yapılandırılmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Yönergeye göre uygulamanın temel amacı, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri gerçek okul ortamında kullanmalarını desteklemek, onların mesleki yeterliklerini geliştirmek ve öğretmenliğe geçiş sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2018). Uygulamanın kapsamı; planlama, gözlem, öğretim etkinliklerini yürütme, ölçme-değerlendirme ve yansıtma gibi çok yönlü görevleri içermekte, adayların alan bilgisi ve sınıf yönetimi becerilerinden mesleki tutum ve değerlere kadar geniş bir yelpazede deneyim kazanmalarını hedeflemektedir. Bu yönüyle öğretmenlik uygulaması, adayların akademik kuramı okul gerçekliğiyle buluşturduğu kritik bir mesleki öğrenme alanı olarak işlev görmektedir. Öğretmenlik uygulamasının bir ders olarak İlahiyat fakülte müfredatlarında yer alması ise uzun bir tarihi sürece yayılmaktadır. 19. yüzyıl Osmanlı Dönemi’nde “Usûl-i Tedrîs” gibi derslerle başlayan 1997’de YÖK tarafından eğitim fakülteleri reformu ile sistematikleşen 2022 tarihinden itibaren de günümüzde tek veya iki dönem (güz-bahar) olmak üzere mezunlara yönelik pedagojik formasyon kapsamında müfredatta okutulan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2023). Bugün geline nokta Öğretmenlik Uygulaması dersi, İlahiyat fakültelerinde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) öğretmenliği için formasyon eğitiminin en kritik bileşenlerinden biri hâline gelmiş; adayların mesleki kimlik kazanımlarını, sınıf yönetimi becerilerini ve pedagojik yeterliklerini doğrudan etkileyen bir deneyimsel öğrenme alanı olarak kurumsallaşmıştır. Böylece tarihsel süreç içinde sınırlı gözlem ağırlıklı bir etkinlikten, sistemli, planlı ve çok boyutlu bir mesleki uygulama alanına dönüşmüştür.

Öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adayının teorik olarak edindiği bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamında sınamasına imkân tanımaktadır. Bu dönemde adaylar, öğretim deneyimlerinin ilk aşamasını yaşayarak mesleğe ilişkin farkındalıklarını artırmakta ve pedagojik yeterliklerini geliştirmektedir. Uygulama süreci; adayların ders planlama, materyal geliştirme, uygun öğrenme ortamı oluşturma, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve yansıtıcı düşünme gibi mesleki becerileri uygulamalı olarak deneyimlemelerini sağlamaktadır (Zeybek - Karataş, 2022). Alan bilgisi ve öğretim

yöntemlerine ilişkin kuramsal kazanımlar müfredat programında sunulsa da; ders planı hazırlama, etkili ders açılışı yapma, öğrencilerin derse katılımını sağlama, zamanı yönetme, açıklama ve dönüt verme, bireysel farklılıklara uygun öğretim yapma gibi beceriler ancak uygulama yoluyla gelişmektedir. Benzer şekilde sınıf yönetimi, etkili iletişim, beden dili kullanımı ve mesleki tutum gibi davranışlar da adayın gözlem ve uygulama yoluyla zaman içinde edindiği mesleki yeterliklerdir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması sürecindeki deneyimler, adayların öğrencilikten öğretmenliğe geçişinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda DKAB öğretmen adaylarının İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde müfredat dersleri arasında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında edindikleri deneyimler, öğretmen yetiştirme programlarının işleyişini ve çıktısını doğrudan şekillendiren temel bir bileşendir. Kuramsal derslerde kazanılan bilgi birikiminin okul ortamında somut bir karşılık bulması, DKAB adaylarının hem mesleki yeterliklerini hem de öğretmenliğe ilişkin algılarını yeniden yapılandırmalarını sağlamaktadır (Aşlamacı, 2016). Bu süreç, adayların sınıf ortamındaki davranışlarını, öğrencilerle kurdukları iletişimi ve öğretim sürecine yönelik pedagojik yaklaşımlarını geliştirmelerine olanak tanırken; aynı zamanda uygulama öğretmeni, danışman akademisyen ve okul idaresiyle yürütülen çok yönlü etkileşimler yoluyla profesyonel kimlik oluşumunu derinden etkilemektedir (Yemenici, 2021). Uygulama sürecine ilişkin yapılan araştırmalar, bu etkileşim ağının niteliğinin öğretmenlik uygulamasının verimini önemli ölçüde belirlediğini, kimi durumlarda ise koordinasyon ve rehberlik eksikliklerinin adayların gelişimini sınırlayabildiğini göstermektedir (Kılıç, 2022). En sık karşılaşılan sorunların; uygulama öğretmenlerinin ilgisizliği ve mesleki yetersizliği ile danışman öğretim üyelerinin dersin teorik kısımlarını düzenli işlememesi olduğu tespit edilmiştir (Ermiş, 2025). Çetinel’in (2022) yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin öğrencilerden saygı, rehber öğretmenlerinden tecrübe aktarımı, okul idaresinden ve diğer öğretmenlerden ise samimi bir yaklaşım talep ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırmada ise aday öğretmenlerin okul türüne ve düzeyine göre değişmekle birlikte süreç içerisinde karşılaştıkları sorunların başında, sınıf yönetimi ve hakimiyeti konusundaki eksiklikleri gelmektedir (Çapcıoğlu - Kızılabdullah, 2020). Türkiye dışındaki çalışmalarda da uluslararası öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının; mesleki kimlik gelişimi, kültürlerarası duyarlılık ve öğretim yeterliklerini güçlendiren önemli bir alan olarak vurgulanmaktadır (Nurhayati, 2022; Kabilan, 2013; Ateşkan, 2016; Sahin, 2008). Bu nedenle DKAB öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları deneyimlerin tematik olarak incelenmesi, hem mevcut durumu görünür kılmak hem de öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik kanıta dayalı öneriler sunmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Problem, Amaç ve Önem Durumu

Öğretmenlik uygulaması, DKAB öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık süreçlerinin merkezinde yer almasına rağmen, bu dönemin nasıl deneyimlendiğine ilişkin saha verileri sınırlı kalmakta özellikle adayların uygulama okullarında yaşadığı deneyimlerle ilgili yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, DKAB öğretmen adaylarının uygulama sürecine dair çok boyutlu deneyimlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, mevcut problemin anlaşılması için gerekli hâle gelmiştir. DKAB öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları deneyimlerin, bu sürecin niteliğini etkileyen temel sorunların ve öğretmen yetiştirme programlarının mevcut yapısının adayların mesleki gelişimini hangi açılardan destekleyip hangi yönlerden

sınırladığının yeterince bilinmemesi bu araştırmanın problemidir. Bu temel problem çerçevesinde oluşturulan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. DKAB öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunları nasıl tanımlamaktadır?
2. Adaylar, uygulama öğretmenleriyle olan etkileşimlerini nasıl deneyimlemektedir?
3. Adaylar, uygulama öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini nasıl değerlendirmektedir?
4. Adaylar uygulama okullarındaki öğrencilerin DKAB dersine olan tutumlarını nasıl yorumlamaktadır?
5. Uygulama okullarındaki idare olan ilişkileri adayların sürece olan düşüncelerini nasıl etkilemektedir?
6. Danışman akademisyenlerin rehberlik süreci, adayların uygulama deneyimlerine nasıl yansımaktadır?

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, DKAB öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki farklı boyutlardaki deneyimlerini temalar üzerinden analiz ederek sorunları tespit etmek ve DKAB öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlayacak çözüm önerileri geliştirmektir. Alt amaçlar ise;

-DKAB öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle olan etkileşimlerine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak,

-Adayların uygulama öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri (sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı becerileri) hakkındaki gözlem ve uygulama deneyimlerini ve elde edilen verilerin MEB Öğretmenlik Genel Mesleki Yeterlikleri ile uyumunu incelemek,

-Uygulama sürecinde öğretmen adayları, okul idaresi ve danışman öğretim üyeleriyle yaşanan iletişim ve iş birliği süreçlerini değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmanın önemi, DKAB öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik deneyimlerini yalnızca sorun odaklı değil, aynı zamanda gelişimsel ve yapısal bir perspektifle ele alarak öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini artırmaya yönelik somut girdiler sunmasıyla doğrudan ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, hem üniversitelerde yürütülen DKAB öğretmenliği eğitime hem de uygulama okullarındaki mentörlük süreçlerine katkı sağlayacak niteliktedir. Bu çalışma tematik analizle süreci bütüncül biçimde ele alarak fakülte-okul iş birliğine yönelik somut öneriler sunduğu için DKAB özelinde tematik analizle hazırlanmış en güncel saha verisi olmasıyla özgün bir değere sahiptir.

Kapsam ve Sınırlılık

Bu çalışma, araştırmanın yürütüldüğü üniversitedeki DKAB öğretmen adaylarıyla sınırlıdır; farklı üniversitelerdeki yapısal değişkenler araştırma kapsamı dışında kal-

maktadır. Veriler, uygulama dönemine denk gelen zaman dilimi içinde gerçekleştirildiği için uzun vadeli deneyimleri kapsamamaktadır. Ayrıca çalışma nitel bir yaklaşımla yürütüldüğünden sonuçlar katılımcı görüşlerini sunmakla birlikte genellenebilirlik iddiası taşımamaktadır. Veri toplama süreci, adayların kendilerini yazılı ifade etme biçimlerine ve öznel algılarına dayanmakta olup bu durum araştırmanın doğal sınırlılıklarından biridir. Ayrıca uygulama okullarının farklılıkları (yer, iklim, yönetim tarzı vb.) aday deneyimlerini etkileyebilecek doğal sınırlılıklar oluşturmıştır.

Metodoloji

Bu çalışma, DKAB öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları deneyimleri derinlemesine ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı temelinde desenlenmiştir. Araştırmada, adayların uygulama okullarındaki çok boyutlu yaşantılarını kendi bakış açılarıyla aktarmalarını olanaklı kılan durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Bu desen, belirli bir olguyu katılımcı deneyimleri doğrultusunda anlamaya odaklandığı ve araştırılan olgunun zengin ve yoğun bir şekilde betimlenmesine olanak sağladığı için araştırmanın amacına uygundur (Merrriam, 2018).

Çalışma grubu, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde 2024-2025 Öğretim Yılında öğretmenlik uygulaması dersini tamamlayan DKAB öğretmen adaylarından (59 kişi) oluşmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sık kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt, adayların öğretmenlik uygulaması sürecini aktif biçimde yürütmüş olmalarıdır. Çalışma grubundaki adaylar farklı uygulama okullarında görev alarak çeşitli deneyimler elde etmiş, bu da veri çeşitliliğine katkı sağlamıştır. Araştırma için ilgili üniversitenin Etik Kurul Onayı (28.04.2025-Karar No: 08.109) alınmış, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllü katılım esası gözetilmiş ve "tüm veriler anonimleştirilmiş; katılımcıların kimliklerini ortaya çıkarabilecek isim, kurum ve diğer tanımlayıcı bilgiler veri setinden çıkarılarak kodlanmıştır (K1, K2 vb.)." Verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları ve araştırmacı notları doküman incelenmesi tekniğine tabi tutularak toplanmıştır. Formlarda; uygulama öğretmeninin mesleki yeterlikleri, sınıf yönetimi becerileri, öğrencilerle iletişim, okul idaresi ile olan ilişkiler, danışman öğretim üyesinin desteği, süreçte karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri gibi unsurları kapsayan açık uçlu sorular yer almıştır.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi metinlerden ya da diğer anlamlı içeriklerden bunların kullanım bağlamlarına yönelik tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Berg - Lune, 2019). İlk aşamada görüşme dökümleri satır satır kodlanmış, benzer anlam alanları bir araya getirilerek alt kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada bu alt kodlar ilişkilendirilerek temalar elde edilmiştir. Analiz sürecinde araştırmacı notları ve doküman verileri de karşılaştırılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Bu çalışma kapsamında, metinlerin biçimsel düzenlenmesinde ve dilsel tutarlılığının sağlanmasında yapay zekâ destekli bir yazım asistanından (ChatGPT 5.1) yararlanılmış, içerik ve yorumlar araştırmacılar tarafından özgün biçimde oluşturulmuştur. Araştırmada inanırılığı

artırmak amacıyla görüşme formları ve araştırmacı notları birlikte incelenmiş, kodlayıcılar arası uyuma dikkat edilmiş ve karşılaştırmalı şekilde analiz yapılmış, kodlar ve temalar alan uzmanının görüşü alınarak revize edilmiş ve öğretmen adaylarının ifadeleri bağlamı bozmadan yorumlanmış, bulguların aktarılabilirliği artırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Katılımcıların Uygulama Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşleri ve Tespit Ettikleri Sorunlar

Öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını bütüncül biçimde sergiledikleri en önemli öğrenme alanlarından biridir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde öğretmen yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değerler olmak üzere üç ana boyutta tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlik uygulaması dersi, adayların bu yeterlik alanlarını gerçek eğitim ortamlarında deneyimleyerek geliştirmelerini sağlayan temel uygulama alanıdır. Dolayısıyla uygulama okullarında yaşanan deneyimler, adayların mesleki bilgi (alan, öğretim programı ve mevzuat bilgisi), mesleki beceri (öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, ölçme-değerlendirme) ve tutum-değerler (mesleki etik, öğrenciye yaklaşım, iletişim, kişisel gelişim) düzeyindeki yeterliklerinin görünür hâle geldiği süreçlerdir. Bu bölümde, söz konusu yeterlik alanları çerçevesinde elde edilen veriler, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinden hareketle sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1.1. Mesleki Bilgi Yeterlikleri Hakkındaki Görüşler ve Sorunlar

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin mesleki bilgi yeterlikleri konusunda genel bir memnuniyetin olduğu görülmüştür. “Okuldaki öğretmenim çok donanımlıydı...” (K7); “...Hocamızın bilgisi vardı ve öğrencilerin sorularına açık, net cevaplar vermişti... Konuya da hâkim, bu alanda yüksek lisans yapıyor...” (K16); “Tanımları ve kavramları yeterince açıklıyor” (K17); “Kendi ders anlatımlarında gayet donanımlı...” (K28); “Bahsettiğim konuda bu hoca bilgili ve donanımlı...” (K38); “İşinde uzman...” (K45); “...gayet donanımlı bir öğretmen...” (K51) şeklindeki ifadelerinde geçen “donanımlı”, “bilgili”, “konuya hâkim” ve “işinde uzman” gibi nitelendirmeler, öğretmenlerin ders içeriklerine ve kavramsal açıklamalarına yönelik yüksek düzeyde bir güven algısına işaret etmektedir. Bu bulgu, MEB’in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde yer alan mesleki bilgi boyutundaki “alan bilgisi”, “öğretim programı bilgisi” ve “mevzuat bilgisi” yeterlik alanlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Katılımcıların hiçbirinin uygulama öğretmeninin alan bilgisine ilişkin bir eksiklik bildirmemesi, uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki bilgi yönünden adaylara güçlü bir model sunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının alan bilgisine dayalı öğretim süreçlerini gözlemleme ve bu bilgi birikimini öğretme deneyimlerine yansıtma fırsatı bulduklarını ortaya koymaktadır. Ancak bazı öğretmenlerin konu aktarımında yüzeysellik, ders içeriğini planlamada yetersizlik ve öğrenci seviyesine uygun anlatım eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Adaylar, öğretmenlerin konuları “çok dağınık anlattıklarını” (K15) veya “sadece kitabın altı çizili yerlerinden okuduklarını” (K10) belirterek dersin bütünlüğünün zayıf olduğunu dile getirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi birikimini öğrenci düzeyine uygun biçimde yapılandıramadıklarını göstermektedir.

1.2. Mesleki Beceri Yeterlikleri Hakkındaki Görüşler ve Sorunlar

Katılımcı görüşleri incelendiğinde pek çoğunun uygulama öğretmenlerinin ders öncesi planlama, öğrenme ortamını düzenleme ve öğretim sürecini yönetme konularında yüksek düzeyde yeterlik sergilediği görüşünde oldukları görülmektedir. Adayların uygulama öğretmenleri hakkında “ders öncesi planlama”, “zamanında derse başlama” ve “ders süresini etkili kullanma” yönündeki vurguları, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini sistemli biçimde yürüttüklerini göstermektedir. K24’ün “*Dersine zamanında gelip, dersini o zaman diliminde işlemeye çalışıyor*” ve K55’in “*Anlatım yaparken öğrencilerin tam saatinde sınıfta olmalarına dikkat ediyor*” ifadeleri uygulama öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkili kullanma becerilerine örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca katılımcıların ifadelerinde, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamlarını düzenledikleri, kaynaştırma öğrencileri de dâhil tüm öğrencilere kapsayıcı bir yaklaşım benimsedikleri anlaşılmaktadır. K1; “*...Özel ve kaynaştırma öğrencileri de dâhil tüm öğrencilere nerde nasıl davranılır, ne tepkiler verilir yerli yerindeydi diye düşünüyorum*” ve K24; “*her bir öğrenciyi ayırt etmeden sınıf yönetimini en iyi şekilde sağlamaya çalışıyor*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin “bütün öğrenciler için etkili öğrenme ortamı oluşturma” yeterliğini somut biçimde yansıtmaktadır. Bununla birlikte K36’nın “*...öğrencilerin derse katılımı için her türlü şeyi yapmaya çalışıyor*” ifadesi uygulama okullarındaki öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlama becerileri hakkında verilebilecek örneklerden biri olabilir. K17’nin “*Güncel yaşamdan ve sınıf içerisinden örnekler veriyor*”, K23’ün “*Güncel durum ve olaylardan örnekler verip nelere dikkat edilmesi gerektiğini vurguladı genellikle*”, K34’ün “*hayata dair de bilgiler veriyordu*” ve K35’in “*Aslında ders olarak değil de hayata dair şeyler öğretiyor*” ifadeleri de öğretmenlerin öğretimi yaşamla ilişkilendirme becerilerinde güçlü bir yeterlik düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Ancak çoğunluğu uygulama öğretmenlerinin derse hazırlık yapmadığı için bu durumun dersin işlenişine, verimine ve sınıf yönetimine olumsuz yansıdığına dikkat çekmiştir. Örnek ifadelerle bakılacak olursa; “*Derslere de hazırlıklı gelmiyordu. Soruların önceden çözülmesi gerekirken derste çözülen soruların cevabı yanlış çıkıyor*” (K25), “*Genelde çok hazırlığı yoktu. Hazır slaytlar üzerinden anlatım yapıyor*” (K27), “*Derse hazırlıklı geldiğini düşünmüyorum nedeni ise derste sadece ders kitabında olanı anlatıp bitiriyordu*” (K22) adayların konuyla ilgili görüşleri açıktır. Adayların bazıları uygulama öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecini yönetme konusunda uygun araç-gereç ve materyalleri ve yöntem ve teknikleri etkin kullanma becerilerinin varlığına yönelik “*Hocamızın kullandığı materyal yöntemi ve teknikleri yeterli buluyorum*” (K44), “*Hocamız düz anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemini doğru ve yerinde kullanıyor. Kullandığı materyal öğrencilerin ve öğretmenin işini çok iyi görüyor*” (K45), “*Hocamız, bir konunun anlaşılması veya öğrencinin zihnine yerleşmesi ya da farkındalık oluşması için akıllı tahtayı, pano hazırlamayı, yarışma şeklinde etkinlikleri ve sınıf etkinliklerini birçok şekilde etkin olarak kullanıyordu*” (K55) ve “*Hocamız akıllı tahta, ders kitabı, soru-cevap, balık kılçığı, beyin fırtınası gibi yöntemleri kullanıyordu*” (K59) görüşlerini belirtmişlerdir. Bu tespitleri öğretmenlerin bazılarının öğretimi çeşitlendirme ve öğrenci merkezli yaklaşımları etkin biçimde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Ancak verilerde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerinde tekdüze öğretim yöntemleri kullan-

madığı ve materyal çeşitliliği sağlayamadığı görülmüştür. Katılımcıların; *“Hocamızın sadece ders kitabını kullandığını gözledim”* (K1) ve *“Hocamız materyal olarak ders kitabı ve akıllı tahta dışında herhangi bir araç kullanmadı”* (K9) örnek ifadelerinde bu durum dile getirilmiştir. Bir başka aday (K56) ise öğretmenin materyal kullanımını *“çocuklar istiyor diye video izletiyor”* şeklinde eleştirerek teknolojinin pedagojik amacına uygun kullanılmadığını belirtmiştir. Yöntem çeşitliliği açısından da benzer bir durum söz konusudur; katılımcıların çoğu, öğretmenlerin genellikle düz anlatım ve soru-cevap teknikleriyle ders yürüttüklerini, oyun, drama veya etkinlik gibi öğrenci merkezli yöntemlere yer vermediklerini bildirmiştir.

Adayların sınıf yönetimiyle ilgili gözlemleri de öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yapıcı biçimde müdahale ettiklerini, otoriteyi dengeleyerek öğrenme ortamının sürekliliğini sağladıklarını göstermektedir. K20'nin *“sınıf yönetimi konusunda da zaman zaman sorunlar olsa da kısa sürede çözülen sorunlardı ve derse devam edildi”*, K33'ün *“gerekli yerlerde otoritesini ortaya koyuyor”* ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. Ancak katılımcıların birçoğu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde dengesiz uygulamalar bulunduğuna işaret etmektedir. Bazı öğretmenlerin otoriteyi aşırı biçimde vurguladığı, bazılarının ise öğrenciler karşısında fazla esnek veya pasif kaldığı görülmüştür. Bir aday (K4), *“Hocamız bazen öğrencileri umursuyor bazen de umursamayıp dersine devam ediyor”* diyerek bu tutarsızlığa dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, *“Gerçekten öğrenciler çok zor. Genel olarak okula ve derslere karşı aşırı ilgisiz oldukları için onları zapt etmek çok zor”* (K23) ve *“...Ama öğrenciler de çok hareketli. O yüzden sınıfa tam anlamıyla hâkimiyet sağlanamıyor”* (K42) ifadeleri, disiplin sağlamanın zaman zaman öğretmenler için güçleştiğini göstermektedir. Bazı öğretmenlerin sınıf yönetimini bağırma, uyarı veya ceza temelli yürüttüğü, bunun da öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu azalttığı anlaşılmaktadır.

1.3. Mesleki Tutum ve Değerler Hakkındaki Görüşler ve Sorunlar

Katılımcılar, öğretmenlerinin genellikle öğrencilerine sevgiyle yaklaşan, sabırlı, adil ve rehberlik edici bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. *“Öğrencilerine karşı sabırlı ve anlayışlıydı”* (K12), *“Biz stajyerlerle ilgilendi, yapıcı davrandı”* (K23) gibi ifadeler, öğretmenlerin mesleki etik ve değer temelli tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yine verilere göre uygulama öğretmenleri genel olarak mesleklerine karşı sorumluluk bilinci, öğrenciye karşı duyarlılık ve etik farkındalık sergilemektedir. Adayların *“hocamız dersi çok önemsiyor”* (K18), *“dersini özveriyle işliyor”* (K19), *“Derse girmeden önce hazırlık yapıp tekrar ediyor. Derste müfredattan gitmek yerine daha çok öğrenmeyi amaçlıyor. Öğrencilere ne katabilirim anlayışıyla hareket ediyor. Her ders çıkışı kendi dersinin analizini yapıyor”* (K53) ve *“öğrencilerle teneffüslerde muhabbet ederken gördüm, çocuklar öğretmenlerini seviyorlar”* (K20) gibi ifadeleri, öğretmenlerin mesleki tutumlarında pozitif rol model olduklarını göstermektedir. Bunun yanında uygulama öğretmenlerinin genel olarak mesleklerine karşı özverili, sorumluluk sahibi ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı ise öğretmenlerinin *“çocuklara ‘çocuklarım’ diyerek sahiplenmesi”* (K35) ve *“öğrencilerin gereksinimlerini önemsemesi, onların anlayabileceği dille konuşması”* (K39) gibi davranışlarını özellikle vurgulamıştır. Bu tür ifadeler, öğretmenlerin öğrenciyle empati kurma, değer temelli iletişim ve sevgi temelli disiplin anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Birçok aday, öğretmenlerinin

kendilerine rehberlik ettiğini, onlara meslektaş gibi davrandığını ve güven temelli bir iletişim ortamı oluşturduğunu vurgulamıştır. *“Okuldaki uygulama öğretmenim biz staj öğrencilerine tıpkı meslektaşı gibi yaklaştı”* (K11), *“Uygulama öğretmenimiz oldukça ilgili ve destekleyiciydi, kendimizi geliştirmemiz için fırsatlar sundu”* (K52) ve *“Hocamız gerçekten çok ilgiliydi, hata yapmamıza izin vermedi ama bizi her zaman destekledi”* (K36) ifadeleri, öğretmenlerin mesleki işbirliği, öğrenciye rehberlik ve gelişim odaklı tutumlar sergilediğini göstermektedir. Bu görüşlerin MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde yer alan mesleki değerler, iletişim ve işbirliği ve kişisel ve mesleki gelişim alt yeterlikleriyle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bazı katılımcılar, öğretmenlerinin iletişimde mesafeli ya da aşırı otoriter bir tutum sergilediklerini, bu durumun da mesleki etkileşimi sınırlandırdığını ifade etmiştir. *“Uygulama öğretmenimizin tavrını beğenmiyorum, ders anlattıktan sonra bize geri dönüt vermedi”* (K49) ve *“Bize kendimizi öğretmen gibi hissettirmiyor, daha uzak davranıyor”* (K16) şeklindeki ifadeler, mesleki iletişimin güçlendirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, öğretmenlerin sınıf içi tutumlarında mesafeli veya rutinleşmiş davranışlar gözlemlediklerini belirtmiştir. Örneğin, *“öğrencilerin hepsiyle iletişim kurmuyordu, dersi birkaç öğrenciyle işliyordu”* (K22) ya da *“dersini önemsemiyor gibi görünüyor”* (K21) ifadeleri, öğretmenlerin bazı durumlarda öğrenci merkezli yaklaşımları sürdüremediklerine işaret etmektedir. Bu tür gözlemler, mesleki tutum ve değerlerin sürekliliğinin öğretmenin motivasyonu, deneyimi ve okul ortamının destekleyiciliğiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, ileri yaşta olan öğretmenlerin özellikle üst sınıflarda iletişim ve otorite kurmada zorlandıkları, *“Artık emekli olması gerektiğini fark ettik”* (K10) ifadesinde açıkça görülmektedir. Bu iletişim sorununun sadece kendi öğrencilerine değil adaylara yönelik de olduğu katılımcı ifadelerinde yer almaktadır. Adaylar, bazı uygulama öğretmenlerinin staj sürecinde mesafeli, otoriter ya da iletişime kapalı bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmen-öğretmen adayı etkileşiminin çoğu zaman “tek yönlü ve resmî” bir karakter taşıdığını göstermektedir. Bir katılımcı (K25), *“Staj hocamız tüm dersleri bize işletmişti”* ifadesiyle öğretmenin sorumluluğu devrederek süreci pasif izlediğini belirtmiştir. Benzer şekilde K5, *“Staj öğretmenim bize çok fazla söz hakkı tanımıyor... biz anlatırken de fazlasıyla müdahale oluyor”*, K37, *“Sosyal iletişim sorunumuz oldu. Çok fazla bizimle ilgilenmedi. İletişimde hep biz iletişim kurmaya çalıştık, bize karşı tutumu hep bir sınır çerçevesinde oldu. Kısa cümlelerle ‘gelin’ ya da ‘şu konuyu şu gün anlatın’ gibi”* diyerek öğretmenlerin rehberlik yerine kontrolü tercih ettiklerini vurgulamıştır. Bazı katılımcılar, öğretmenlerin, adayları okulun parçası gibi görmediklerini belirterek, *“Okuldaki öğretmenler odasında yer olmadığını söylemişti bize ve o yüzden tüm dönem boyunca öğretmenler odasına hiç girmedik”* (K22) ve *“Öğretmenler odasına sizin girmeniz yasak”* (K50) ifadesinin kendilerini değersiz hissettirdiğini dile getirmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki değer ve işbirliği yeterliklerinde eksiklikler bulunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla uygulama öğretmenlerinin mesleki tutum ve değerler açısından genellikle olumlu bir profil sergiledikleri; ancak bazı durumlarda öğrenci merkezlilik ve duygusal farkındalık konularında geliştirilmesi gereken yönler bulunduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgular, öğretmenlerin MEB Mesleki Beceri Yeterlikleri kapsamında yer alan “öğrenme ortamını yönetme” ve “öğrenci katılımını destekleme” alt yeterliklerinde gelişim ihtiyacına işaret etmektedir.

2. Katılımcıların Uygulama Okullarındaki Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutumları Hakkındaki Görüşleri ve Tespit Ettikleri Sorunlar

Katılımcıların büyük çoğunluğu, uygulama okullarındaki öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine, okul türüne ve öğretmenin yaklaşımına göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Adaylar özellikle alt sınıflarda (5-6. sınıf) öğrencilerin daha ilgili, meraklı ve soru sormaya istekli olduklarını; buna karşın üst sınıflarda (8-12. sınıf) ilgisizlik, dikkatsizlik ve umursamazlığın arttığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K2, *“Çok meraklılar. Dini konularda soru sormak için can atıyorlar... ama bu ilgi 5-6. sınıflarda ağırlıkta. 7 ve 8. sınıflar hayattan bezmiş gibiler. Soru bile sormuyorlar”* sözleriyle ilginin yaş düzeyine göre azaldığını dile getirmiştir. Benzer şekilde K14, *“Her sınıfta mutlaka dersi sabote eden öğrencimiz vardı”* ifadesiyle bazı sınıflarda davranış problemlerine dikkat çekmiştir. K18'in, *“Sekizinci sınıflar ilgisiz, dikkatsiz, sorumlu değiller. Derslerde uyuyorlar, soru sormuyorlar”* tespiti ise bu genel eğilimi doğrulamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin derse yönelik ilgisinin yaş ilerledikçe azaldığını ve DKAB dersinin bazı öğrenciler için “zorunlu” veya “ikinci planda kalan” bir ders olarak algılandığı fikrine zemin hazırlamaktadır. Yine benzer şekilde birçok katılımcı, öğrencilerin dersi önemsemediklerini, hatta derse ilgisiz ve saygısız davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. K5, *“Öğrenciler dersi önemsemiyor. Öğretmen sürekli uyarı yapıyor. Derste farklılık olduğunda yani öğrenci (stajyer) anlatıldığında daha çok ilgi gösteriyorlar”* diyerek öğrencilerin öğretmen merkezli dersten sıkıldıklarını ifade etmiştir. K11, *“Öğrenciler aslında çok saygılı ama derslere karşı ilgisizler ve odak problemleri var. Sürekli uyarılmaları gerekiyor”* derken ilgisizliğin genel bir sorun hâline geldiğini vurgulamıştır. K22'nin, *“Bir gün öğrencilerimden biri ‘Ben okula uyumak için geliyorum’ dedi. Dönem boyunca girdiğim sınıflar çok ilgisizdi”* ifadesi, bu ilgisizliğin sadece DKAB dersine değil, genel okul motivasyonuna da bağlı olabileceğini düşündürmektedir. K43'ün *“Öğrenciler, sosyal hayat olarak üst mevkilerde olan ailelerin çocukları ve sadece okul sınavlarına odaklılar. O yüzden dikkat derslerini hiç önemsemiyorlar. ‘Zaten biliyoruz hep aynı şeyler’ diyerek hocayı ders anlatmaması için ısrarlı bir şekilde zorluyorlardı”* ifadesi ise öğrencilerin DKAB dersini bilişsel olarak değersizleştirdiklerini ve sınav odaklı bir öğrenme anlayışının din eğitimi dersine yönelik ilgilerini azalttığını göstermektedir. Bu veriden hareketle akademik başarı merkezli aile ve okul kültürünün, öğrencilerin DKAB dersine yönelik motivasyon ve saygı düzeyini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Bazı adaylar, öğrencilerin dersi dinî sorgulamalar ve eleştiriler üzerinden yürüttüklerini belirtmiştir. K15'in, *“Bir öğrenci ‘İncil’i, Tevrat’ı neden bu kadar eleştiriyoruz?’ dedi. ‘Tıpta belli bir saate göre aç kalabiliyoruz, neden 18 saat aç kalıyoruz?’ diye sordu”* ifadesi, öğrencilerin dersi bazen rasyonel eleştiri zemini olarak kullandıklarını göstermektedir. K23, *“‘Kur’an’ın değişmediğini nereden bilelim? Hadislere nasıl güveneceğiz?’ gibi sorular vardı... Bu sorular öğrenmekten çok inançsızlık ve güvensizlik vurgusu yapmak içindi”* diyerek bazı öğrencilerin ders sırasında dine karşı kuşku veya mesafe içeren bir tavır sergilediğini belirtmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin dini içeriklere karşı farklı inanç, bilgi veya ideolojik temelli yaklaşımlar geliştirdiğini; bu durumun da sınıf içinde gerilim yaratabileceğini göstermektedir. Bazı katılımcılar, öğrencilerin DKAB dersine ilgisizliğini öğretmen ve veli tutumlarıyla ilişkilendirmiştir. K50'nin, *“Öğrenci-*

ler çok şımarık ve saygısızca davranıyorlar. Öğretmen sınava yönelik sorular hazırlayıp soruyor ama hem veli hem öğrenci şikâyetinde bulunuyor” ifadesi, okul-veli-öğretmen üçgeninde yaşanan iletişim sorunlarının derse yansıdığını göstermektedir. K23 ise, “Öğretmen derse giriyor; ancak sınıfta saç tarayan mı, makyaj yapan mı, küfür eden mi... Açıkçası sadece ilk başladığımda bile geleceğe dair ümidimi kaybettim diyebilirim” diyerek sınıf disiplininin zayıf olduğunu vurgulamıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, katılımcıların gözlemleri DKAB dersine yönelik öğrenci tutumlarının merak ve katılımdan ilgisizlik ve sorgulamaya kadar geniş bir yelpazede değiştiğini göstermektedir. Öğretim kademelerindeki alt sınıflarda öğrenciler daha açık, meraklı ve öğretmene yöneliktir; üst sınıflarda ise ilgisizlik, dikkat eksikliği ve zaman zaman dine yönelik şüphe veya tepki içeren tutumlar öne çıkmaktadır.

3. Katılımcıların Uygulama Okullarındaki Okul İdaresiyle Olan İlişkiler Hakkındaki Görüşleri ve Tespit Ettikleri Sorunlar

Katılımcıların büyük çoğunluğu, uygulama okullarında görev yapan okul yöneticileriyle herhangi bir ciddi sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Genel olarak okul idarecilerinin anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Pek çoğu, okul idaresinin kendilerini bir öğretmen gibi karşıladığını ve staj sürecinde olumlu bir atmosfer oluşturduğunu belirtmiştir. K9’un, “İdare tarafından her zaman olumlu, misafirperver olarak karşılandık. Bizi rahat ettirmek için ellerinden geleni yaptılar” ifadesi; K23’ün, “Okul müdürü aşırı sevecendi. Sanki okula yeni gelen bir öğretmenmişiz gibiydi tavrı”; K41’in, “Bizlere geleceğin öğreticileri gözüyle bakarak özgüvenimizi tazelediler”; K50’nin “Müdür ve müdür yardımcısıyla ilgili hiçbir sorun yaşamadım. Hatta staj hocamızdan daha iyi ve daha anlayışlı birileriydiler” ve K55’in, “Müdür ve müdür yardımcıları son derece nazik ve kibardılar, odalarına çağırıp tecrübelerini paylaştılar” sözleri, idarenin genellikle destekleyici ve teşvik edici bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar, yöneticilerin aday öğretmenlerle iletişim kurma ve rehberlik etme konusunda sınırlı ya da pasif kaldıklarını ve yüzeysel bir ilgi gösterdiklerini dile getirmiştir. Örnek olarak K1’in, “İdareyle bireysel bir sorun yaşamadım ama staj öğrencilerine biraz daha ilgili olmalarını isterdim. En azından ‘yardımcı olabileceğimiz bir şey var mı’ diye sormalarını beklerdim” ifadesi; K14’ün, “Okul idaresiyle herhangi bir problem yaşamadım ama bizimle iletişim kurmadılar, olmasını isterdim” ve K18’in, “Müdürle sadece ilk gün tanıştık, son gün imza attırmak için gittik” ifadeleri verilebilir. Bu durum, bazı stajyerlerin okulun sosyal ve mesleki atmosferine tam olarak dâhil olamadıkları yönünde bir algı oluşturmıştır.

Katılımcılardan bazıları, okul idaresinin öğrenci disiplini ve öğretmen denetimi konularında yetersiz kaldığını ifade etmiştir. K15’in, “Öğrencilerin davranışları, sınavları, kopyaları gibi konularda belli bir tavır konmalı, öğrencilere bu kadar olanak sağlanmamalı” değerlendirmesi, idari kontrol eksikliğine işaret etmektedir. Benzer şekilde K38, “İdareciler çok katı, öğrenciyi anlamıyor. Kavga olduğunda iki tarafı da dinlemeden geçiştirdi” diyerek yöneticilerin sorun çözme ve öğrenciyle empati kurma becerilerinin sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Bu tespitler adayların gözlemci rolünde kaldıklarını ve okul idarecileriyle etkileşime giremediklerini göstermektedir. Az sayıda katılımcı, idarecilerin okulda yeterince görünür olmadıklarını ya da adaylarla temas kurmadıklarını belirtmiştir. K6, “Uygulama öğretmenim dışında kimseyi tanımıyorum”; K39, “Okul müdürü ve idarecileriyle tanışmadık desem yeridir” ve K45, “Okul müdürünü

yerinde bulamıyordum” ifadeleri, bu durumu açıkça göstermektedir. Bu tür deneyimler, stajyerlerin kendilerini okulun aktif bir parçası olarak hissetmelerini zorlaştırmış, uygulama sürecinde yönetsel destek beklentisinin karşılanamadığını göstermiştir. Bütün veriler değerlendirildiğinde bu temaya ilişkin olarak okul idarecileriyle ilgili genel tablo pozitif olmakla birlikte, rehberlik, iletişim ve geri bildirim yönünden gelişime açık bir alan olduğu görülmektedir.

4. Katılımcıların Akademisyen Danışmanları Hakkındaki Görüşleri ve Tespit Ettikleri Sorunlar

Bazı katılımcılar, danışmanlarının süreci yakından takip ettiklerini, rehberlik sağladıklarını ve iletişime açık olduklarını ifade etmiştir. K9, *“Akademik danışmanlarımız ders süresi boyunca sürekli nasıl geçtiğine dair araştırdılar, destek oldular. Önemli yerlerde ne yapmamız gerektiğini söylediler. Teşekkür ediyorum”* diyerek aktif bir rehberlik sürecine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde K23, *“Akademik danışmanım gayet sakin ve işimizi kolaylaştıran birisiydi. Zora sokmadı hiçbir konuda”* ifadesiyle danışman desteğini olumlu değerlendirmiştir. K40 da, *“Aksine bazı konularda bana eğitici taktikler verdi”* diyerek danışmanının mesleki katkı sağladığını belirtmiştir. Bu ifadeler, bazı akademisyenlerin adaylara mentörlük yaptığını, sürecin öğretici bir yön kazanmasına katkıda bulunduklarını göstermektedir.

Ancak katılımcıların büyük bir kısmı, danışmanlarının süreç boyunca yeterince ilgili olmadıklarını, ders gözlemi yapmadıklarını ve iletişim kurmadıklarını dile getirmiştir. K6, *“Kendisiyle hiç iletişim kurmadım”* derken; K18, *“Bir ders bizi dinlemeye geldi. ‘20 dakika dinlerim’ dedi. Dersi dinledikten sonra beğenmedi ama nedenini açıklamadı. Daha ilgili olmasını isterdim”* ifadesiyle sürece katılımın yüzeysel kaldığını vurgulamıştır. K22’nin, *“Bize stajımız hakkında hiç bilgi vermedi. Biz kendi sorunlarımızı arkadaşlarla çözmeye çalıştık”* sözü, danışman desteği eksikliğini açıkça göstermektedir. Benzer biçimde K31, *“Akademik danışmanım bizimle hiç ilgilenmedi. Bizi dinlemeye gelmedi. Bu ilgisiz halini beğenmedim”*; K39 ise, *“Danışmanımız bizimle ilgilenmedi. İletişime dahi geçmedi”* ifadeleriyle aynı sorunu dile getirmiştir. K57’nin şu sözleri bu tabloyu özetlemektedir: *“Danışmanım okuluma gelmedi. Beni izlemeye, nasıl bir öğretmen olurum görmeye gelmedi. Bu çok hassas bir konu. Üniversitenin genelinde bu yaşandı. Bu ders öğrenciyi geçirmek için gözden kaçırılmış bir ders olarak görülüyor.”* Bu ifadeler, akademisyen danışmanların çoğunun uygulama sürecine denetleyici değil, pasif bir gözlemci olarak yaklaştığını göstermektedir. Bazı adaylar, danışmanların gözlem sonrasında yapıcı geri bildirim vermediklerini ya da değerlendirmelerini açıklamadıklarını belirtmiştir. K33, *“Akademik danışmanımız bizimle çok ilgilenmedi. Bazen sorulara cevap bulamadı. Sorunumuz da staj dosyası hazırlama ile ilgiliydi”*; K34, *“Sadece 5 dakika görüşmeye geldi, sonra bana düşük not verdi. 10 puanı neden kırdığını açıklamadı. Eğer iyiysen 100, kötüysen 20 versin; ama herhangi bir şey yapmadan kendi kafasına göre not vermesi bana mantıklı gelmiyor”* diyerek değerlendirme şeffaflığı eksikliğine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde K29, *“Baştan savma ve bıkkınlık gösteren bir hocaydı. Keşke beni eleştiren, geliştiren bir öğretmen olsaydı”* diyerek akademik geri bildirim eksikliğini vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar, akademik danışmanların ilk tanışma, süreç bilgilendirmesi ve yönlendirme görevlerini yerine getirmediğini ifade etmiştir. K1, *“Akademik danışmanların başlangıçta bir tanışma toplantısı yapmalarını ve süreç hakkında bilgi*

vermelerini beklerdim”; K10, “Ara ara davet edip sürecin nasıl ilerlediğini sormalarını isterdim”; K24, “Akademik danışmanımla hiç konuşmadım. Üniversitede gösterdiği ders ilgisini bize, staj öğrencilerine, göstermedi” demiştir. K58’in şu ifadesi bu durumu özetler niteliktedir: “Koordinatör hocamız gibi rehberlik etmesini isterdim. İnsan kendisini yalnız hissediyor”. Bu bulgular, adayların danışmanlardan yalnızca teknik denetim değil, aynı zamanda duygusal destek ve rehberlik beklediklerini göstermektedir.

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulaması sürecinde akademisyen danışmanların rolü, uygulama öğretmenleri kadar belirleyici olmasa da, adayların mesleki rehberlik, yönlendirme ve akademik destek beklentileri açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bulgular, danışmanların bir kısmının destekleyici ve rehberlik edici, bir kısmının ise yetersiz, ilgisiz veya ulaşılmaz bir tutum sergilediğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu nitel araştırma, DKAB öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin mesleki yeterlikler bağlamındaki yansımalarını ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde en çok mesleki rehberlik eksikliği ve uygulama-okul koordinasyonundaki kopukluklardan etkilendiklerini göstermektedir. Adayların deneyimleri, öğretmenlik uygulamasının yalnızca bireysel becerilerle değil, aynı zamanda okul idaresi, rehberlik kalitesi ve fakülte-okul iş birliğiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sorularından ilki DKAB öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunları nasıl tanımlamaktadır sorusudur. Yapılan analize göre adaylar, süreçte karşılaştıkları sorunları uygulama öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, okul idaresiyle ilişkiler ve akademisyen danışmanların rolü olmak üzere dört ana temada yaşadıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sorularından uygulama öğretmenlerinin mesleki bilgi, beceri ve tutumları hakkındaki yeterliklerini nasıl değerlendirmektedir ve uygulama öğretmenleriyle olan etkileşimlerini nasıl deneyimlemektedir? sorularına aranan yanıtlarda, elde edilen bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan adayların büyük kısmı, uygulama öğretmenlerinin alan bilgisi yönünden yeterli olduklarını, konulara hâkim ve açıklayıcı bir yaklaşım sergilediklerini belirtmiştir. Ancak dersin planlanması, sınıf yönetimi, öğrenci düzeyine uygun anlatım ve materyal çeşitliliği açısından eksiklikler göze çarpmaktadır. Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin bir kısmının derslerini rutinleştirdiğini, yenilikçi öğretim yöntemlerinden uzaklaştığını ve öğrenci merkezli öğretimi yeterince uygulayamadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin genel anlamda mesleki yeterlikler açısından yeterli bir düzeyde olduklarını, ancak daha çağdaş, öğrenci merkezli öğretim tekniklerini kullanmaya ve kendilerini yenilemeye ve güncellemeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bulgular, adayların uygulama öğretmenleriyle etkileşimlerini çoğunlukla mesleki rehberlikten çok gözlemsel bir ilişki biçiminde deneyimlediklerini göstermektedir. Katılımcılar, öğretmenlerinin alan bilgisi ve ders yürütme becerilerini güçlü bulsalar da, etkileşimin sınırlı, geri bildirimin yetersiz ve iletişimin çoğu zaman tek yönlü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, adayların uygulama sürecinde aktif öğrenen olmaktan ziyade pasif gözlemci

konumunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde yer alan yeterlik alanları ile doğrudan ilişkili olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin rehberlik ve iletişim rollerinin güçlendirilmesi, adayların mesleki yeterlik gelişimlerini destekleyecek daha etkileşimli bir uygulama ortamı oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma sorularından diğeri; uygulama okullarındaki öğrencilerin DKAB dersine olan tutumlarını nasıl yorumlamaktadır sorusudur. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları genel olarak sınıf düzeyi ve sosyo-kültürel çevreye göre değişmekte olduğu söylenebilir. Alt sınıflarda merak ve ilgi düzeyi yüksekken, üst sınıflarda ilgisizlik, dikkat dağınıklığı ve zaman zaman dinî sorgulamalar öne çıkmaktadır. Bu durum, sınav odaklı okul kültürü ve aile beklentilerinin DKAB dersinin değerini gölgelemesiyle ilişkilendirilebilir.

Bir diğer araştırma sorusu uygulama okullarındaki idare olan ilişkileri adayların sürece olan düşüncelerini nasıl etkilediği olmuştur. Okul yöneticilerinin genel olarak adaylara olumlu ve destekleyici yaklaşımları görülmektedir. Ancak rehberlik, iletişim ve geri bildirim yönünden bazı eksiklikler bulunmakta; adaylar çoğu zaman okulun sosyal yapısına tam anlamıyla dâhil olamamaktadır. Katılımcıların çoğu, idarecilerin kendilerine karşı nazik ve anlayışlı olduğunu ancak stajyer öğretmenlerin sürece aktif biçimde dâhil edilmesi, düzenli geri bildirim verilmesi ve okul iklimine entegrasyonlarının desteklenmesi konularında eksiklik yaşandığını vurgulamıştır. Bu ifadeler, stajyer öğretmenlerin okula meslektaş statüsünde kabul edilmesinin onların mesleki aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Son araştırma sorusu ise danışman akademisyenlerin rehberlik süreci, adayların uygulama deneyimlerine nasıl yansıdığıdır. Yapılan analize göre bazı danışmanlar süreci yakından takip etmiş ve rehberlik etmiştir; ancak çoğunluk ilgisiz, ulaşılmaz ya da yüzeysel bir tutum sergilemiştir. Adaylar, danışmanlardan sistemli geri bildirim, süreç takibi ve duygusal destek beklemekte; bu beklentilerin karşılanmadığı durumlarda kendilerini yalnız hissetmektedir. Bu bulgular, adayların danışmanlardan yalnızca teknik denetim değil, aynı zamanda duygusal destek ve görünür rehberlik beklendiklerini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlik uygulamasının etkili olabilmesi, mesleki bilgi aktarımının ötesine geçerek yansıtıcı düşünme, rehberlik ve okul-fakülte iş birliğini merkeze alan bütüncül bir modelin benimsenmesine bağlıdır denilebilir.

Bu araştırma sonucunda öneriler geliştirilecek olursa; sürecin en önemli paydaşlarından biri olan uygulama öğretmenlerinin MEB'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde düzenli hizmet içi eğitimlerle, öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı konularında desteklenmeleri ve adaylara rehberlik süreçlerinde planlı gözlem ve geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesi önerilmektedir. Hizmet içi eğitimlerde rehberlik becerileri ve geri bildirim tekniklerine ağırlık verilmesi yararlı olacaktır. Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarına sistematik gözlem ve yapılandırılmış değerlendirme formlarıyla destek sağlanmalıdır. Okul idaresinin adaylara yönelik oryantasyon toplantıları düzenlemesi, iletişimi güçlendirecek sosyal etkileşim fırsatları sunması, adayların öğretmenler odası, veli toplantıları veya zümre görüşmelerine katılımının teşvik edilmesi yararlı olacaktır. Ortak planlama toplantıları ve dönem başı koordinasyon protokolleri standart hâle getirilmelidir. Uygulama okulları, belirli kalite kriterlerine göre akredite edilmelidir. Sürecin bir diğer önemli paydaşı



ise fakültelerdeki akademisyen danışmanlardır. Danışmanlık sürecinin standartlara bağlanması, düzenli gözlem ve raporlama yükümlülüklerinin tanımlanması, adaylarla birebir mentörlük görüşmeleri yapılması ve sürecin sadece notlandırma odaklı değil gelişim odaklı değerlendirilmesi gerekmektedir. Fakülte danışmanlarının okul ziyaretleri belli bir takvime bağlanmalı, raporlama süreçleri kurumsallaştırılmalıdır. Bu noktada fakülte-okul iş birliği modellerinin güçlendirilmesi, uygulama derslerinin fakülte koordinatörleri tarafından periyodik olarak izlenmesi, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğrenci iletişimi ve materyal geliştirme becerilerini destekleyecek atölye, seminer gibi uygulamaların artırılması önerilmektedir. Öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmak, yalnızca bireysel çaba değil; yükseköğretim kurumları, MEB ve okul yöneticilerinin ortak sorumluluğu gerektirmektedir. Bu nedenle süreç, bütün paydaşların aktif katılımıyla yeniden yapılandırılmalı, öğretmen adaylarının profesyonel kimlik gelişimine sürdürülebilir biçimde katkı sağlayacak politikalar oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aşlamacı, İbrahim. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/43 (2016). https://www.researchgate.net/publication/301579448_DIN_KULTURU_VE_AHLAK_BILGISI_OGRETMEN_ADAYLARININ_OGRETMENLIK_UYGULAMASI_DERSINE_ILISKIN_GORUSLERI_INONU_UNIVERSITESI_ORNEGI
- Ateşkan, Armağan. "Pre-service Teachers' Cultural and Teaching Experiences Abroad". *Journal of Education for Teaching* 42/2 (14 Mart 2016), 135-148. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1144634>
- Berg, Bruce L. - Lune, Howard. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. çev. Asım Arı. Konya: Eğitim Yayınevi, 2019.
- Çapcıoğlu, Fatma - Kızılabdullah, Yıldız. "Uygulama Öğretmeni ve Öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Görüşleri". *Dini Araştırmalar* 23/58 (Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı) (18 Kasım 2020), 15-78. <https://doi.org/10.15745/da.797997>
- Çetinel, Hasan. "Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri". Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi 8/2 (31 Aralık 2022), 1541-1575. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.1182707>
- Ermiş, Bilal. *İlahiyat Öğrencilerine Göre Öğretmenlik Uygulaması*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2025. <https://acikerisim.dicle.edu.tr/server/api/core/bitstreams/aa65a320-485e-4249-ad87-481a7d01b253/content>
- Kabilan, Muhammad Kamarul. "A Phenomenological Study of an International Teaching Practicum: Pre-service Teachers' Experiences of Professional Development". *Teaching and Teacher Education* 36 (01 Kasım 2013), 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.013>
- Kaya, Zeynep. "Kuruluşundan Bugüne İlahiyat Fakültelerinin Pedagojik Formasyon Serüveni". *Sosyopolitik Değişim ve Yüksek Din Öğretimi Müfredatları*, 117-144. <http://ktpmakale.isam.org.tr/detayilhmkltz.php?navdil=eng&midno=206137500&Dili=T%C3%BCrk%C3%A7e>
- Kılıç, Ayşe İnan. "Uygulama Öğretmenlerine Göre Din ve Meslek Dersleri Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 14 (27 Aralık 2022), 63-88. <https://doi.org/10.53112/tudear.1183825>
- MEB, ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL. "Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge". 2018. Erişim 18 Kasım 2025. <https://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-yonerge/icerik/668>
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri". 29 Haziran 2018. Erişim 25 Kasım 2025. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486>
- Merrriam, Sharan B. *Nitel Araştırma- Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. ed. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Basımdan Çeviri., 2018.
- Nurhayati, Lusi. "Preservice Teacher Intercultural Experience During International EYL Teaching Practicum". *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 33-43. https://www.researchgate.net/publication/368494919_Preservice_Teacher_Intercultural_Experience_During_International_EYL_Teaching_Practicum
- Sahin, Mehmet. "Cross-cultural Experience in Preservice Teacher Education". *Teaching and Teacher Education* 24/7 (01 Ekim 2008), 1777-1790. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.006>
- Yemenici, Ahmet. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci". *Amasya İlahiyat Dergisi* 16 (30 Haziran 2021), 229-266. <https://doi.org/10.18498/amailad.887766>
- Zeybek, Gülçin - Karataş, Kasım. "Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım: Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin İncelenmesi". *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/3 (26 Temmuz 2022), 973-990. <https://doi.org/10.33206/mjss.995588>

FARKLI LAİKLİK YORUMLARININ DİN EĞİTİMİNE ETKİSİ: TÜRKİYE VE MEKSİKA ÖRNEKLERİ

Arş. Gör. Muhammet Fatih ADAK

Marmara Üniversitesi

fatih.adak@marmara.edu.tr

ÖZET

Dinin devlet yapılarına etkisi ulus devletlerin ortaya çıkışından itibaren daha yüksek sesle tartışılan bir unsur olmuştur. Bu tartışmaların sonucunda ortaya çıkan laiklik, birçok ülke tarafından benimsenen ve anayasal ilke haline getirilen bir anlayış olmuştur. Laiklik anlayışı din, dini gruplar, dini pratikler ve dinin eğitimi gibi konularda devletin politikalarını belirleyici bir ilke konumu kazanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti ve Meksika (resmi adıyla Birleşik Meksika Devletleri) anayasalarında laikliğe merkezi bir konum atfetmişlerdir. Bu merkezi konum bu ülkelerin din eğitimi politikalarını da belirleyen temel bileşenlerdendir. Laiklik kavramında sağlanan ortaklık uygulama noktasında bir ortaklığı beraberinde getirmemiş, laiklik olarak kavramsallaşan anlayış ülkeden ülkeye kültürel, tarihsel ve toplumsal tecrübeler doğrultusunda farklılık göstermiştir. Devletlerin kendine özgü laiklik anlayışlarının oluşum sürecinde bu tecrübelerin göz ardı edilemeyecek bir etkisi vardır. Bu tecrübeler savaşlar, ulusal ve uluslararası müdahaleler, anlaşma ve sözleşmeler ile sosyoekonomik koşullar gibi unsurlar etrafında şekillenmiştir. Devletlerin bu gibi unsurlarla şekillendirdiği kendine has laiklik anlayışı, devletin din eğitimi dair tutumunu, ülkedeki din eğitiminin hukuki statüsü ve uygulamalarını, dinin kamusal görünürlüğü de doğrudan etkilemektedir. Benimsenen laiklik anlayışına göre din eğitimi, bir örnekte kamu veya özel fark etmeksizin her okul türünde zorunlu iken diğer bir örnekte ancak özel kurumlar tarafından program dışında verilebilen bir unsur olabilmektedir.

Bu çalışma ile Türkiye ve Meksika'nın kendilerine özgü laiklik anlayışları çerçevesinde din eğitiminin hukuki statüsü ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma farklı laiklik anlayışlarının din eğitimi politikalarında nasıl sonuçları beraberinde getirdiğinin anlaşılması bakımından önemlidir.

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve karşılaştırmalı eğitim yaklaşımını benimseyen çalışma kapsamında iki ülkenin anayasaları başta olmak üzere eğitimin ve din eğitiminin sınırlarını çizen hukuki metinleri üzerinden karşılaştırmalı bir analiz yapılacak, bu hukuki metinlerin öngördüğü din eğitimi anlayışının sahadaki karşılığının izi, mevcut araştırmalar ve raporlar üzerinden sürülecektir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Laiklik, Meksika, Türkiye, Din Eğitimi Politikaları

ABSTRACT

The influence of religion on state structures has become an increasingly prominent topic of discussion since the emergence of nation-states. Secularism, which emerged as a result of these debates, has been adopted by many countries and incorporated into their constitutions as a foundational principle. Secularism has thus become a determinant in shaping state policies concerning religion, religious groups, religious practices, and religious education.

The Constitutions of the Republic of Turkey and Mexico (officially the United Mexican States) assign a central role to secularism. This centrality constitutes one of the fundamental elements influencing the religious education policies of both countries. However, the conceptual commonality of secularism has not led to uniformity in its implementation. Rather, the understanding of secularism varies from country to country in accordance with historical, cultural, and social experiences. Wars, national and international political interventions, treaties, and socioeconomic conditions have all played significant roles in shaping each state's unique interpretation of secularism. These divergent trajectories in the construction of secularism directly affect state attitudes toward religious education, the legal status and implementation of religious instruction, and the visibility of religion in the public sphere. Accordingly, while in one context religious education may be compulsory in all types of schools-public or private-in another, it may only be offered outside the formal curriculum and exclusively in private institutions.

This study aims to examine the legal status and practical implementation of religious education in Turkey and Mexico within the framework of their respective interpretations of secularism. Understanding how different conceptions of secularism lead to different policy outcomes in religious education constitutes the primary significance of this research.

Employing document analysis and a comparative education approach, this study analyzes constitutional texts and other legal documents that define the parameters of education and religious education in both countries. Additionally, the study traces how the religious education models prescribed in these legal frameworks manifest in practice through existing research and relevant reports.

Keywords: Religious Education, Secularism, Mexico, Türkiye, Religious Education Policies

GİRİŞ

Laiklik, dinin devlete veya devletin dine mesafesini tanımlayan bir kavram olmakla birlikte mesafenin nasıllığını belirleyen etkenlerden biri de tarihi tecrübelerdir. Bu sebeple laikliği sabit ve tek anlamlı bir doktrin olarak değil tarihsel tecrübeler ve ideolojik tercihler doğrultusunda şekillenen, dinin kamusal olan ilişkisi olarak tanımlamak gerekmektedir. Bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde karşılaştırması yapılacak olan Türkiye de Meksika da laik olarak tanımlanan ülkeler olmakla birlikte bu ülkelerde dinin günümüzde kamusal olarak birbirinden çok farklı görünümlere sahip olduğunu söylemek gerekir. Bu fark günümüz esas alınarak ülkeler arasındaki

farklar olarak yorumlansa da ülkelerin tarihi tecrübelerine bakıldığında Türkiye'nin kuruluşundan bugüne kadar geçen süreçte birbirinden taban tabana zıt laiklik biçimlerini benimsemesi, Meksika'da kuruluştan bugüne çatışmalara ve iç savaşlara sebep olan din konusunun 1992 yılına gelindiğinde ancak devlet tarafından görece ılımlı politikalarla karşılanması laiklik anlayışının ne kadar çeşitli uygulama tarzlarını içinde barındırdığına bir örnek olarak gösterilebilir. Asad, modern seküler ülkeler olarak tanımladığı Fransa, İngiltere ve ABD'nin sekülerizminin pek çok ortak yöne sahip olsa da her birindeki uygulama biçiminin önemli farklılıklar gösterdiğini ve dinî olarak tanımlanmış gruplar arasındaki hoşgörü mefhumunun farklı biçimlerde olduğunu belirtir.¹

Türkiye Cumhuriyeti, 1937 yılında Anayasa'nın 2. maddesinde yapılan değişiklikle ilk kez laik olarak tanımlanmıştır. 1937 yılında yapılan değişiklikle benimsenen laiklik günümüze kadar kesintisiz biçimde anayasa metnindeki varlığını sürdürmektedir. Fakat Türkiye'de laiklikle ilgili birçok farklı uygulamanın hayata geçtiği söylenebilir. 88 yıllık laiklik tecrübesi de yukarıda da zikredildiği üzere tek tip bir anlayış biçiminde gerçekleşmemiştir. Laikliğin Türkiye'deki kırılım noktaları olarak kabul edilebilecek Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), anayasadan devletin dini ifadesinin kaldırılması (1928), laiklik ibaresinin anayasada kendine yer bulması (1937), din derslerinin isteğe bağlı olarak okullara dönmesi ve ilahiyat fakültesi kurulması (1949), anayasada laiklik vurgusunun artması (1961), zorunlu din derslerinin hayata geçmesi (1982), 28 Şubat kararları (1997), imam hatip okullarının orta kısımlarının yeniden açılması ve seçmeli din derslerinin hayata geçmesi (2012) ve kamuda başörtüsü yasağının kalkması (2013) gibi olaylar laiklik anlayışının nasıl bir dönüşüm seyrettiğinin anlaşılması bakımından önemlidir.

Üç yüz yıllık İspanyol idaresinin ardından 1821 yılında bağımsızlığını ilan eden Meksika'da, din-devlet ilişkileri gerilimli bir başlangıç göstermiş, devlet başkanı Farias (ö. 1858) ülke içerisinde yer alan ve yıllık bütçesi, devletin yıllık bütçesinin 13 katına ulaşan Katolik Kiliselerinin mal varlıklarına el koymuştur.² 1857 yılında kabul edilen anayasanın 123. maddesinde kesin biçimde kilise ve devletin birbirinden ayrı olduğu belirtilmiş, aynı zamanda dinî herhangi bir kurum veya kuruluşun mal edinmesi engellenmiştir.³ 1917 anayasası ile din konusundaki baskı bir adım daha öteye taşınarak din görevlilerinin seçme hakkı ellerinden alınmış, dini kıyafetlerle toplumsal alanda bulunmak yasaklanmıştır. Bu kararlar ülke tarihine kanlı bir isyan olarak geçen Cristero İsyanının yaygınlaşmasına sebep olmuştur.⁴ 1992 yılına gelindiğinde anayasa reformuyla dini grupların alanları görece genişletilmiş, dini grupların devlet tarafından tanınması yoluna gidilmiştir. Ülkenin kuruluşundan itibaren ilk kez dini grupların din eğitimi vermesine izin verilmeye başlanmıştır.⁵

Bu çalışmada kendine has laiklik anlayışları geliştirmiş olan ülkeler arasında ilgi çekici iki örnek olarak sunulabilecek olan Türkiye ve Meksika'nın din eğitimi konusundaki tutum ve kararları hem tarihi tecrübeleri hem de günümüzdeki durumları üzerinden karşılaştırılacaktır.

[1] Talal Asad, *Sekülerliğin biçimleri: Hristiyanlık, İslamiyet ve modernlik = Formations of the secular : Christianity, Islam, modernity*, çev. Ferit Burak Aydar (İstanbul: Metis, 2007), 16.

[2] Lynn V. Foster, *A brief history of Mexico* (New York: Checkmark Books, 2007), 122.

[3] H. N. Branch - L. S. Rowe, "The Mexican Constitution of 1917 Compared with The Constitution of 1857", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 71 (1917), 103-104.

[4] Don M. Coerver vd., *Mexico: An Encyclopedia of Contemporary Culture and History* (Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO, 2004), 430.

[5] Roberto J. Blancarte, "Recent Changes in Church-State Relations in Mexico: An Historical Approach", *Journal of Church and State* 35/4 (1993), 786-787.

YÖNTEM

Türkiye ve Birleşik Meksika Devletlerinin benimsediği laiklik anlayışının din eğitimi politikalarına etkisinin ele alındığı bu çalışmada nitel araştırma modeli esas alınmıştır. Çalışmanın ana yöntemleri doküman analizi ve karşılaştırmalı eğitim yaklaşımıdır. Doküman analizi yöntemi, araştırılacak konu ile ilgili dokümanların toplanması, sınıflandırılması, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanmaktadır.⁶ Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı ise farklı ülkelerde eğitim ile ilgili olguları kendi toplumsal koşulları içinde değerlendirip benzerlik ve farklılıklar özelinde değerlendirmeler yapmayı gerektirmektedir.⁷ Bu kapsamda araştırmaya konu edilen iki ülkenin laiklik ve din eğitimi politikalarını tanımlayan hukuk metinleri, ülkelerde din eğitiminin uygulanışını yansıtan akademik literatür ve kurumsal raporlar incelenmiştir. Ayrıca, güncel tartışmaların izlenmesi amacıyla belirli akademik medya platformlarındaki tartışmalar taranmıştır. Bu taramalardan elde edilen veriler din eğitimi teması odağında karşılaştırmalı analize tabi tutulmuştur. Bu analiz şu araştırma sorusu etrafında şekillendirilmiştir: “Türkiye ve Birleşik Meksika Devletlerinde benimsenen laiklik anlayışı din eğitimi nasıl etkilemiştir?”

Türkiye ve Meksika’da Laikliğin Anlaşılma ve Uygulanma Biçimi

Türkiye’nin laiklik ile ilgili uygulamaları daha geriye götürülebilse de Cumhuriyetin ilanı ile artan laiklik yolundaki adımlar 1937 yılında anayasa metnine laiklik ibaresinin girmesiyle sonuçlanmıştır. Anayasanın ikinci maddesinde yapılan değişiklikle Türkiye devleti laik bir devlet olarak tanımlanmıştır. Maddenin anayasanın kabul edildiği 1924 yılından laiklik eklemesine kadar geçirdiği dönüşüm şu şekilde gerçekleşmiştir:

“Madde 2.- (Özgün hali) Türkiye Devletinin dini, Dini İslâmdır; resmî dili Türkçedir; makarrı Ankara şehridir.

Madde 2.- (İlk Değişiklik : 10/4/1928 - 1222 S. Kanun/md. 1)

Türkiye Devletinin resmî dili Türkçedir; makarrı Ankara şehridir.

Madde 2.- (Son Değişiklik : 5/2/1937 - 3115 S. Kanun/md. 1)

Türkiye Devleti, Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçıdır. Resmî dili Türkçedir. Makarrı Ankara şehridir.”⁸

Mardin, Türkiye tecrübesinde laikliğin uygulanış şeklinin karmaşık olduğunu belirttikten sonra, “...fakat bir tasarı olarak laikliğin anlamı, uygulamasının tasvir edilmesiyle değil, onun Cumhuriyet rejiminin temel hedefleriyle ilişkisi açısından en iyi bir şekilde aydınlatılır. Bu hedeflerden birisi, Türk toplumu için sosyal bir pekiştirici ilkesi bulma ve Türkler arasında sosyal şuuru yükseltmenin bir vasıtasını oluşturma ihtiyacı idi. Bu iki hususta İslam, yetersiz görüldüğü ölçüde reddedilmişti. O, artık bu gayelere hizmet etmediği için gerçekte Türklerin “şahsi” bir vicdan meselesi olmuştu.” ifadeleriyle yeni devletin kurucu fikrinin esasen laikliğe dayandığını ve dinin toplumsal

[6] Ramazan Sak vd., “Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi”, *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (31 Mayıs 2021),

[7] Cengiz Yıldırım - Adil Türkoğlu, “Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: ‘On Yıl Sonra’”, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/1 (2018), 32.

[8] Türkiye Cumhuriyeti 1924 Anayasası (Türkiye Cumhuriyeti 1924 Anayasası), 491 (20 Nisan 1340), md. 2.

değil bireysel bir vicdan meselesi olarak görüldüğünü belirtmiştir.⁹

Türkiye laiklik tecrübesi bakımından zengin bir geçmişe sahiptir. 1937-1949 yılları arasında din eğitimi açısından laiklik anlayışı oldukça baskıcı ve yasaklayıcı bir tutuma sahipken, 1982 yılında ilköğretim, lise ve dengi okullarda din dersleri zorunlu hale getirilmiştir.¹⁰ Türkiye'nin 20. yüzyılda devlet tarafından benimsenen laiklik tarzını dışlayıcı olarak nitelendiren Ertit, devletin dinden soyutlanması ölçüsünde halkın dinden soyutlanmadığının altını çizmektedir.¹¹ Devletin dine karşı olan mesafesi Türk toplumunda doğrudan bir dönüşümü beraberinde getirmemiş, vatandaşlar bakımından sekülerleşme dışlayıcı ve baskıcı laiklik uygulamalarına rağmen beklenenden yavaş gerçekleşmiştir.

Laikliğin anayasal bir ilke olarak benimsenmesinden önce Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlayan süreçte devletin din ile ilgili politikası her türlü eğitimi devlet bünyesinde toplayarak bir kontrol mekanizması oluşturmak şeklinde olmuştur. Eğitimde birlik arayışları doğrultusunda çeşitli vakıflar bünyesinde dini eğitim veren medreseler devlet tarafından sevk ve idare edilir hale getirilmiştir. Bunun yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığının kurulması ve faaliyete geçmesiyle devlet din hizmetlerini kendi bünyesinde toplamıştır. Ayrıca "yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek" ve "imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası" görevi devletin bir görevi olarak kabul edilmiştir. Bu da devletin dini kontrol altına alması ve yönlendirme gücüne sahip olmasını beraberinde getirmiştir. Devletin henüz kanun metnine girmemesine rağmen bu faaliyetleriyle benimsediği laiklik türü düzenleyici-denetleyici olarak tanımlanabilir. 1933-1949 yılları arasında geçen din hizmetleri ve din eğitimi bakımından oldukça kısıtlı imkanların hâkim olduğu dönemde benimsenen laiklik türü Ertit tarafından kullanıldığı biçimde dışlayıcı olarak tanımlanabileceken, 1949 sonrası dönemden 28 Şubat dönemine kadar yaşanan gelişmelerde devletin kuruluş dönemindeki düzenleyici-denetleyici laikliği yeniden benimsediği, hatta 1982 yılından itibaren zorunlu hale gelen din dersleriyle bu rolün daha da güçlendiği söylenebilir.

Türkiye'de laiklik tartışmalarının en yüksek seviyesine ulaştığı dönemlerden biri 28 Şubat dönemi olarak bilinen dönemdir. 28 Şubat 1997 tarihinde gerçekleştirilen Millî Güvenlik Kurulu toplantısında, Genelkurmay Başkanlığı tarafından "irtica ile mücadele" hedefi doğrultusunda hazırlanan ve on sekiz maddeden oluşan bir bildiri kabul edilmiştir. Literatürde "28 Şubat Süreci" olarak adlandırılan dönem, söz konusu bildirinin kabulüyle başlamaktadır. Bildiride yer alan bazı maddeler, özellikle din eğitimi alanında uygulanacak sınır ve politikaların çerçevesini belirlemesi bakımından dikkat çekicidir. Bu maddeler hem örgün hem de yaygın din eğitiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik önlemler içermekte ve takip eden yıllarda din eğitiminin yasal, kurumsal ve pratik boyutlarını doğrudan etkilemiştir. Millî Güvenlik Kurulu'nun din eğitimi bağlamında alınmasını önerdiği önlemler özetle şu şekildedir:

- 8 yıllık kesintisiz eğitime geçiş yapılacak olup böylece imam hatip ortaokulları kapatılacak,

[9] Şerif Mardin, *Türkiye'de Din ve Siyaset* (İstanbul: İletişim, 1990), 68.

[10] Recep Uçar - Gülşen Sayın, "Türkiye'de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi Ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması", *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (27 Aralık 2017), 270.

[11] Volkan Ertit, "Birbirinin Yerine Kullanılan İki Farklı Kavram: Sekülerleşme ve Laiklik", *Akademik İncelemeler Dergisi* 9/1 (11 Temmuz 2014), 119.

- Kur'an kurslarına devam için temel eğitimi tamamlama şartı getirilecek,
- Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve inkılaplarına sadık aydın din adamları yetiştirmekle yükümlü olduğunun altı çizilen Millî Eğitim kuruluşları Tevhidi Tedrisat Kanununun özüne uygun ihtiyaç düzeyinde tutulacak.
- Kıyafet konusunda Türkiye'yi "çağdışı" bir görünüme yöneltcek uygulamaların önüne geçilecek ve bu öncelikle ve özellikle kamu kurum ve kuruluşlarında uygulanacak.¹²

Kesintisiz eğitim ve katsayı uygulamaları din eğitimi veren kurumların öğrenci profilini ve tercih edirliliğini önemli ölçüde etkilemiştir. Başörtüsü yasağı ise özellikle kız öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkileyerek toplumsal alanda dışlayıcı sonuçlar doğurmuştur. Yaygın din eğitiminde Kur'an kursları ve sivil dini yapılar üzerindeki kısıtlamalar, din öğretiminin resmi alan dışına taşmasına yol açmıştır. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığının merkezîyetçi bir yapıya dönüşmesi, danışma ve araştırma organları aracılığıyla din hizmetlerinin askerî vesayet altında dolaylı biçimde yönlendirildiği bir kurumsal çerçeve oluşturmuştur. Dolayısıyla bu dönemde tercih edilen laiklik türü de dışlayıcı ve baskıcı olarak tanımlanabilir. 2002'de yaşanan siyasi değişim ile, eğitim politikaları da yeniden gözden geçirilmiş gerek genel eğitim gerekse din eğitimi alanında birçok değişim ve dönüşüm sürecine girilmiştir.¹³ 28 Şubat döneminde alınan kararlardan kademeli olarak vazgeçilmiş, imam hatip ortaokulları yeniden açılmış, kamusal alanlarda başörtüsü yasağından vazgeçilmiştir. 2002 sonrası dönemde de dini alan ve din eğitiminin devletin gözetim ve denetimi altında devam etmiş, düzenleyici-denetleyici laiklik usulü benimsenmiştir denilebilir.

Meksika'da ise devlet kuruluş döneminden itibaren din konusunda net bir tavır benimsemiş, dışlayıcı laikliğin en keskin örneklerinden biri olmuştur. 1857 Anayasası'nda kilise ile devletin birbirinden bağımsız olduğu vurgulanmış ve dinî kurumlar ile kilise mensuplarının, görevde olsun ya da olmasın, özel mülkiyet hakları ellerinden alınmıştır.¹⁴ 1857 Anayasası ile başlayan laiklik vurgusu günümüze kadar devam etmiş ancak devletin laiklik ilkesi doğrultusundaki uygulamaları bazı dönemlerde tartışmalara konu olmuştur. Ülke yönetiminin laik bir yapı üzerine inşa edilmesi devletin tarihsel tecrübesi doğrultusunda siyasal otoriteyi tek ve belirleyici güç olarak konumlandırma yönündeki arayışının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.¹⁵ 1917 Anayasası ile birlikte belirli günlerde yapılan dinî törenler yasaklanmış ve din görevlilerinin oy kullanma hakları ellerinden alınmıştır. Ayrıca kilisede görev alacak kişilere yönelik lisansların devlet tarafından verileceği hükme bağlanarak din görevlilerinin sayısı da devlet kontrolüne alınmıştır. Din adamlarının dinî kıyafetleriyle kamusal alanda görünmeleri de yasaklanmıştır. Bu düzenlemeler, toplumun geniş kesimlerinde tepkiye yol açmış ve ülke genelinde "Cristero İsyanı" olarak bilinen ayaklanmaların başlamasına neden olmuştur.¹⁶ Katolik kilisesinin açıktan olmasa da gizli biçimde isyanı desteklediği düşünülmektedir. Hatta isyan öncesi Papalıktan izin alındığı öne sürülmektedir.¹⁷ Uzun

[12] Abdulkadir Menek, "28 Şubat: Postmodern Darbe", Şehir ve İrfan Araştırmaları Dergisi 2 (2016), 137-138.

[13] Elif Sobi, 2010-2020 Yılları Arasında Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi -Sayısal Değişimler Ve Sonuçları-, İlahiyat 6 (Haziran/July 2021): 5-28, sayfa 6.

[14] Branch - Rowe, "The Mexican Constitution of 1917 Compared with The Constitution of 1857", 15-16.

[15] Mariana Molina, "School Education, Religiosity and Citizenship: An Approach to Laicism in Chile and Mexico", *Catholic Education in Latin America*, ed. Patricia Imbarack - Cristobal Madero Sj (Cham: Springer International Publishing, 2021), 48.

[16] Coerver vd., *Mexico*, 430.

[17] Burton Kirkwood, *The History of Mexico* (New York Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005), 163.

süre etkisi devam eden bu isyanlarda vatandaşlardan 40 bin, devlet görevlilerinden ise 60 bin civarında kişinin öldüğü tahmin edilmektedir.¹⁸ Cristero isyanı, Amerika Birleşik Devletleri'nin Meksika ile olan ticari ilişkilerinde ortaya çıkan tedarik sorunu sebebiyle devreye girmesi ve devlet ile isyancılar arasında başlayan barış görüşmeleri neticesinde sonuçlanmıştır.¹⁹ 1992 yılına gelindiğinde yapılan anayasa reformu ile kilise ve dini gruplar üzerindeki uzun süreli baskılar önemli ölçüde yumuşatılmıştır. Bu reform kapsamında din görevlilerine yeniden oy kullanma hakkı tanınmış, kiliselerin belirli koşullar altında mülk edinebilmesine imkân sağlanmış ve özel okullarda din eğitimi verilmesinin önü açılmıştır.²⁰ Dinin ve dini grupların hareket alanını görece genişleten bu reform, aynı zamanda azınlık konumundaki dini toplulukların devlet tarafından resmî olarak tanınmasına da zemin hazırlamıştır. 2023 yılı verilerine göre ülkede tanınan dini topluluk sayısı on binin üzerine çıkmıştır.²¹

Türkiye ve Meksika'da Laikliğin Din Eğitimi Etkisi

Bu bölümde hem Türkiye hem de Meksika devletlerinin günümüzde benimsemekte olduğu laiklik anlayışlarının din eğitimi etkileri doğrudan incelenecek olup tarihsel gelişmelere değinilmeyecektir. Türkiye için günümüzün laiklik anlayışı pasif veya düzenleyici-denetleyici olarak tanımlanabilecekken Meksika'nın benimsediği laiklik anlayışının baskıcı ve dışlayıcı olduğu söylenebilir.

Türkiye'nin laiklik konusunda uygulama bakımından oldukça çeşitlilik barındırmasına rağmen laiklik tartışmalarının tarihsel olarak azaldığı bir dönemden geçildiği söylenebilir. Ülkede hüküm süren 23 yıllık iktidar döneminde önceki dönemden tevarüs eden baskıcı laiklik uygulamaları kademeli olarak yürürlükten kaldırılmıştır. Türkiye'de din eğitimi düzenleyen kanunlara baktığımızda ilk olarak Tevhid-i Tedrisat kanununu zikretmek gereklidir. Kanun ülkede eğitim-öğretime devam eden İlahiyat Fakülteleri ve İmam Hatip Okullarının hukuki dayanaklarından birini 1982 anayasasının 24. maddesi oluşturmaktadır:

“VI. Din ve vicdan hürriyeti

Madde 24 – Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.

Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.

[18] Jean A. Meyer, *The Cristero Rebellion: The Mexican People between Church and State, 1926-1929* (Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1976), 178.

[19] Meyer, *The Cristero Rebellion*, 65.

[20] Blancarte, “Recent Changes in Church-State Relations in Mexico: An Historical Approach”, 786-787.

[21] Roberto Blancarte, “Religion and Politics in Mexican History”, *The Palgrave Handbook of Religion and State Volume II*, ed. Shannon Holzer (Cham: Springer International Publishing, 2023), 709.

[22] Yıldız Kızılabdullah - Tuğrul Yürük, “Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019), 98.

Kimse, Devletin sosyal, ekonomik, siyasi veya hukuki temel düzenini kısmen de olsa, dinkurallarına dayandırma veya siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemez ve kötüye kullanamaz.”²³

Anayasal hükümlere dayanarak günümüzde Türkiye’de verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yanı sıra seçmeli Din ve Ahlak dersleri de 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren hayata geçirilmiş olup din eğitimi derslerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Aynı zamanda Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları vasıtasıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmektedir. Türkiye’nin benimsediği düzenleyici-denetleyici laiklik anlayışı ülkede din eğitimi ve öğretimi faaliyetleri üzerinde engelleyici-kısıtlayıcı bir konumda bulunmamaktadır. Türkiye ile ilgili mevcut durum malum olduğundan bu bölümde karşılaştırma yapılacak olan Birleşik Meksika Devletleri’nin laiklik tecrübesinin din eğitimine etkisine daha fazla yer verilecektir.

Meksika’da hüküm süren laikliğin dışlayıcı ve baskıcı uygulaması ülkede din eğitiminin devlet okullarında verilmesini engellemektedir. Halen yürürlükte olan 1917 anayasası bir devlet sorumluluğu olarak tanımladığı eğitimin laik olduğunun altını çizer niteliktedir:

“Devlet tarafından sağlanan eğitim, zorunlu olmanın yanı sıra, evrensel, kapsayıcı, kamusal, ücretsiz ve laik olmalıdır.

Çalışma planları ve programları toplumsal cinsiyet perspektifine ve kapsamlı bir yönetime sahip olacak ve matematik, okuma ve yazma, okuryazarlık, tarih, coğrafya, vatandaşlık, felsefe, teknoloji, inovasyon, ülkemizin yerel dilleri, yabancı diller, beden eğitimi, spor, sanat, özellikle müzik, sağlıklı yaşam tarzlarının teşviki, cinsel eğitim ve çevre bakımı gibi bilim ve beşeri bilimler bilgisini içerecektir.

...eğitim laik olmalı ve dolayısıyla herhangi bir dini doktrinden tamamen bağımsız olmalıdır;

Devletin sağladığı eğitim ücretsiz olacaktır.”²⁴

Anayasanın 24. maddesi din özgürlüğünü sağlarken bunun sınırlarını da ifade etmekte, din özgürlüğünün siyasi amaçlarla kullanılmasının önünü net biçimde kesmektedir:

“...Hiç kimse bu özgürlüğün kamuya açık ifade eylemlerini siyasi amaçlar, din propagandası veya siyasi propaganda amacıyla kullanamaz. Kongre, herhangi bir dini tesis eden veya yasaklayan kanunları dikte edemez...”²⁵

Meksika’nın laiklik tecrübesi içerisinde kilisenin maddi olarak güçlenmesinin bir tehdit unsuru olarak görülerek mülklerine el konulma yoluna gidildiği görülmüştür. Anayasa, 1992 yılındaki reformla beraber kilisenin belirli şartlar içerisinde mülk sahibi olmasının önünü açan bir hüküm içermektedir. Mülkiyet konusunda esasların

[23] “T.C. Anayasası-Mevzuat Bilgi Sistemi”, T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi (Erişim 30 Ekim 2025), md. 24.

[24] Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos (Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos), (2024), md. 3.

[25] Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, md. 24.

belirtildiği 27. maddenin ikinci fıkrasında kapsamında kiliselerin de bulunduğu dini derneklere mülk edinme hakkı tanınmıştır:

“130. madde ve düzenleyici kanun hükümlerine göre kurulan dini dernekler, düzenleyici kanunla belirlenen şartlar ve sınırlamalar dahilinde, amaçları için gerekli olan varlıkları münhasıran edinme, bulundurma veya yönetme kapasitesine sahip olacaktır;”²⁶

Devlet ve dini dernekler-kurumlar ilişkisi anayasanın 130. maddesinde tanımlanmıştır. 1992 yılında elde edilen kazanımların kullanımında bu madde rehber niteliği taşımaktadır. 130. maddeyle de yine 24. maddenin işaret ettiği din özgürlüğünün siyasi amaçlarla kullanılamayacağının altı çizilmiştir:

“a) Kiliseler ve dini gruplar, kayıt işlemlerini tamamlamaları halinde dini dernek olarak tüzel kişiliğe sahip olacaklardır. Kanun, bu dernekleri düzenleyecek ve bunların kurucu ilkelerini ve gerekliliklerini belirleyecektir.

b) Yetkililer dini derneklerin iç yaşamına müdahale etmeyecektir;

d) Düzenleyici kanun hükümlerine göre, din görevlileri kamu görevlerinde bulunamazlar. Yurttaşlar olarak seçme hakları olacak ama seçilemeyeceklerdir. Önceden bildirimde bulunarak ve kanunla belirlenen şekilde din görevlisi olmaktan çıkanlar seçilebileceklerdir.

e) Din görevlileri siyasi amaçlarla dernek kuramazlar veya herhangi bir siyasi aday, parti veya dernek lehinde veya aleyhinde propaganda yapamazlar. Ayrıca, halka açık toplantılarda, ibadetlerde veya dini propagandalarda veya dini nitelikteki yayınlarda, ülkenin yasalarına veya kurumlarına karşı çıkamazlar veya ülkenin sembollerini herhangi bir şekilde aşağılayamazlar. Kurumsal kimliğinde herhangi bir dini inançla ilgili herhangi bir kelime veya işaret bulunan siyasi amaçlı grupların oluşturulması kesinlikle yasaktır.”²⁷

Devletin dini yönetimden uzaklaştırma ve devlet yapısının mutlak laik olmasına yönelik kararlılığı anayasa maddelerinden de net bir biçimde anlaşılabilmektedir. Devlet din özgürlüğü tanırken bu özgürlüğün siyasi emellerle kullanılmaması gerektiğinin altını anayasa metninde yer alan iki maddeyle belirlemiştir. Bu kararlılık devlet okullarında din eğitiminin söz konusu olmamasının temel sebeplerindendir. Din ve inanışlarla net bir mesafeye sahip olan Meksika’da, özel okullarda belirli şartlar ve denetimler altında din eğitiminin verilmesinin önü ancak 1992 yılında açılabilmiştir.²⁸ Nitekim Meksika’da verilecek olan eğitimi düzenleyen Ley General De Educacion (eğitim yasası) da eğitimin niteliklerini saydığı 7. maddede laikliğe de yer vermiştir. Devlet tarafından verilen eğitimin evrensel, kapsayıcı, kamusal ve ücretsiz olduğunun belirtildiği maddede beşinci nitelik olarak sayılan laiklik maddesi şu şekilde ele alınmıştır:

“V. Laik: Eğitim tamamen herhangi bir dini doktrinden bağımsız olacaktır.

Devletten yetki almış veya öğrenim geçerliliği tanınmış özel kurumlar tarafından

[26] Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, md. 27.

[27] Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, md. 130.

[28] Blancarte, “Recent Changes in Church-State Relations in Mexico: An Historical Approach”, 786-787.

verilen eğitim, Meksika Birleşik Devletleri Anayasası'nın 3. maddesinin altıncı fıkrası ile bu Kanunun On Birinci Başlığı hükümlerine tabi olacaktır.”²⁹

Eğitim yasasının laiklik ile ilgili hükmünde atıf yapılan ve özel kurumların vereceği eğitimin sınırlarını belirleyen anayasanın üçüncü maddesinin altıncı fıkrası ve eğitim yasasının 11. maddesi ise şu şekildedir:

“VI. Özel kuruluşlar her tür eğitim hizmeti sunabilir. Yasaya uygun olarak, Devlet özel kurumlarda yürütülen eğitim-öğretim çalışmalarına resmî geçerlilik tanıma veya bu geçerliliği iptal etme yetkisine sahiptir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri ile öğretmen yetiştirme kurumları söz konusu olduğunda, özel okullar:

a) Eğitimi, ikinci paragraf ve II. fıkra da belirtilen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda yürütmek ve III. fıkra da belirtilen öğretim programına uymak zorundadır;

b) Yasada öngörülen şartlar çerçevesinde yetkili makamlardan önceden açık bir izin almakla yükümlüdür.

(9 Şubat 2012 tarihinde yayımlanan kararname ile değiştirilmiştir.)”³⁰

“Madde 11. Devlet, Yeni Meksika Okulu aracılığıyla eğitimde eşitliği, niteliği ve sürekli iyileşmeyi sağlamayı hedefler. Bu doğrultuda kamu politikasının merkezine, kız ve erkek çocukların, ergenlerin ve gençlerin mümkün olan en yüksek öğrenme düzeyine ulaşmasını yerleştirir. Bu yaklaşımın amaçları; öğrencinin bütüncül insani gelişimini desteklemek, Ulusal Eğitim Sistemini yeniden yönlendirmek, eğitim kültürünü ortak sorumluluk bilinciyle şekillendirmek ve okul ile toplum içinde sosyal dönüşümleri teşvik etmektir.”³¹

Anayasanın üçüncü maddesinin altıncı fıkrasında işaret edilen eğitimin amaç ve ilkeleri ise şu şekildedir:

“II. Devlet tarafından verilen eğitimin temel ilkeleri, bilimsel ilerleme ile cehalet, bağımlılık, bağnazlık ve önyargılarla mücadele olacaktır.

Ayrıca devlet eğitiminin yönlendirici ilkeleri şunlardır:

a) Demokratik olması: Demokrasi yalnızca hukuki bir yapı veya siyasi bir rejim olarak değil, aynı zamanda sürekli ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeye dayanan bir yaşam biçimi olarak anlaşılacaktır.

b) Ulusal nitelikte olması: Herhangi bir düşmanlık veya dışlayıcılığa yer vermeden, devlet eğitimi ulusal sorunları ve kaynakların kullanımını inceleyecek, siyasi bağımsızlığı savunacak, ekonomik bağımsızlığı güvence altına alacak ve ulusal kültürü koruyup geliştirecektir. (9 Şubat 2012 tarihinde yayımlanan kararnameyle değiştirilmiştir)

c) Kültürel çeşitliliğe saygıyı ve insan onurunun korunmasını güçlendirmek; aile bütünlüğünü, toplum yararına olan ortak inancı, kardeşlik ve hakkaniyet ideallerini desteklemek; ırk, din, grup, cinsiyet veya bireysel ayrıcalıkları reddederek daha iyi bir

[29] Ley General de Educación (Ley General de Educación), (2024), md. 7.

[30] Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, md. 3.

[31] Ley General de Educación, md. 11.

toplumsal birlikte yaşamı teşvik edecektir. (26 Şubat 2013 tarihli kararnameyle eklenmiştir)

d) Eğitim, öğrencilerin sürekli gelişimi ve en yüksek akademik başarı düzeyine dayalı nitelikli olacaktır.”³²

1992 yılında yapılan reform ve dini kurumlara tanınan hareket kabiliyetinin düzenlenmesi için Ley De Asociaciones Religiosas Y Culto Publico (Dini Topluluklar ve Umumi İbadet Kanunu) hayata geçirilmiştir. Kanun laiklik çerçevesinde dini kurumlarla ilgili sınırları belirlemektedir. Kanunla tanınan ve teminat altına alınan haklar şu şekilde sıralanmıştır:

“a) Kişinin dilediği dinî inancı benimsemesi ve bireysel ya da toplu olarak tercih ettiği ibadet ve ayinleri icra etmesi.

b) Dinî inanç taşımama, dinî ayin ve eylemlerden kaçınma ve dinî bir derneğe üye olmama hakkı.

c) Dinî inançları nedeniyle ayrımcılığa, zorlamaya, husumete maruz kalmama ve bu inançlar hakkında açıklama yapmaya zorlanmama hakkı.

Dinî gerekçeler, hiç kimsenin herhangi bir iş veya faaliyeti icra etmesini engellemek için ileri sürülemez; bu Kanun ve ilgili düzenlemelerde öngörülen istisnalar saklıdır.

d) Hiç kimsenin, bir dernek/kilise ya da herhangi bir dinî topluluğun sürdürülmesi için şahsen hizmet sunmaya veya para ya da aynî katkı yapmaya; aynı şekilde ibadet, tören, kutlama, hizmet veya dinî eylemlere katılmaya ya da katkıda bulunmaya zorlanmaması.

e) Dinî fikirlerin açıklanması nedeniyle yargısal veya idarî bir soruşturmaya tabi tutulmama.
f) Dinî amaçlarla barışçıl biçimde dernek kurma veya toplanma hakkı.”³³

Kanunla dini derneklerin kurulmasının şartları da belirlenmiştir. Buna göre kilise veya dini derneklerin Meksika toplumunda bir karşılığının olduğunu, yeterli mal varlığına sahip olduğunu, anayasal hükümlere aykırılık göstermediğini ispatlaması beklenmektedir.³⁴ Ayrıca sekizinci madde ile dini derneklerden anayasa ve devlet kurumlarına saygı, iktisadi amaçlardan kaçınmak ve birlikte yaşamayı teşvik etmek beklenmektedir.³⁵ İktisadi amaçlardan uzak kalınması ve anayasaya riayet kanun içerisinde tekrar edilen bir unsurdur. Dini derneklerin eğitim faaliyetleri içerisinde bulunabileceğini de karara bağlayan 9. maddede geçen ifade şu şekildedir:

“V) Bizzat veya gerçek/tüzel kişilerle birlikte, özel yardım kurumları, eğitim kurumları ve sağlık kuruluşlarının kurulması, yönetimi, sürdürülmesi ve işletilmesine katılmak; kâr amacı gütmeme ve ilgili mevzuata uyma şartıyla.”³⁶

Ülkede din eğitiminin verilebileceği başlıca kurum olan özel eğitim kurumlarını kurmak veya ortak olmak gibi bir yetkiyi ancak 1992 yılında elde etmiş olan dini ku-

[32] Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, md. 3.

[33] Ley De Asociaciones Religiosas Y Culto Publico (Ley De Asociaciones Religiosas Y Culto Publico), (2006), md. 2.

[34] Ley De Asociaciones Religiosas Y Culto Publico, md. 7.

[35] Ley De Asociaciones Religiosas Y Culto Publico, md. 8.

[36] Ley De Asociaciones Religiosas Y Culto Publico, md. 9.

rumlar eğitim faaliyetlerini başlatmıştır. Ülkede din eğitimi veren okullar genellikle Katolik kiliselerinin açmış olduğu okullar olmakla birlikte farklı dini grupların da okulları bulunmaktadır.

Meksika devlet okullarında din konusuna çok az da olsa teması olan tek ders “Yurttaşlık Eğitimi ve Etik” (Formación Cívica y Ética) dersidir. 1993 yılında müstakil bir ders haline getirilen ders ilk ve orta kademedeki okutulan derslerdendir. Dersin amaçları arasında sayılan *“İçinde bulundukları farklı topluluk ve grupların, yaşam biçimi, düşünce, duygu, inanç ve ilişki kurma biçimleri açısından birbirinden farklı olsa da, aynı insan onuruna sahip olduğunu kavramaları; bu hak eşitliğinin, kapsayıcı, adil ve dayanışmacı yaşam biçimlerinin ortaklaşa inşa edilmesine imkân verdiğini anlamaları; böylece doğal ve toplumsal çevrenin iyileştirilmesine yönelik ortak sorumluluklar üstlenebilmeleri beklenmektedir.”*³⁷ ifadesiyle dersin birlikte yaşama kültürüne katkı sağlamak ve insan onurunu öne çıkarmak gibi bir amaca sahip olduğu görülebilmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, Türkiye ve Meksika örnekleri üzerinden laikliğin tek tip bir anlayıştan ziyade tarihsel tecrübeler ve ideolojik tercihlerle şekillenen farklı laiklik anlayışları olarak uygulamaya geçtiğini ele almıştır. Türkiye’de bugün benimsenen düzenleyici-denetleyici laiklik anlayışı, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin zorunlu statüsü, seçmeli din dersleri ve yaygın din eğitiminin kurumsal çerçevede sürdürülmesiyle din eğitimi kamusal sistem içine alarak düzenler. Meksika’da ise dışlayıcı-baskıcı laiklik geleneği din eğitimi kamusal alandan ve müfredattan uzak tutmaktadır. Din ve inanç alanını siyasal alandan tamamen uzaklaştırmayı hedefleyen anayasal hükümler din özgürlüğü talepleri sonucunda din öğretiminin ancak özel kurumlarda verilmesine müsaade edilmektedir. Özel kurumlara halkın büyük bir bölümünün erişimi maddi imkansızlıklar sebebiyle sınırlıdır. Bu da ülkenin dindar kesimleri tarafından eğitim haklarının engellenmesi olarak yorumlanmakta ve itirazlarına sebep olmaktadır.

İki ülke de anayasalarında laik olarak tanımlanan ülkeler olsa da laikliği anlama ve uygulama biçimleri kendilerine hastır. Meksika sömürgeci devletlerin miras olarak kendisine bıraktığı Hristiyanlık karşısında devleti koruyan bir özellik olarak benimsediği laikliği dışlayıcı bir yorumla benimsemiş, dini grupların ve özellikle kilisenin maddi olarak zenginleşmesinin siyasi etkisini arttıracığı endişesini taşımıştır. İlk anayasa ile kilisenin ve görevlilerinin mal edinmesinin yasaklanması, kiliselerin mal varlıklarının kamusallaştırılması gibi gelişmeler bunun en açık göstergesidir. Zamanla toplumun talepleri, uluslararası müzakere ve müdahaleler katı biçimde devam ettirilen uygulamalarla ilgili geri adım atma gerekliliğini doğursa da kamusal alanda dinin alanının genişletilmeye başlanması ülke için maliyetli bir sürecin sonunda gerçekleşmiştir. Yaklaşık 100 bin insanın hayatını kaybettiği Cristero isyanı her ne kadar bastırılmış ve anlaşmayla sonuçlandırılmış olsa da itirazlar ve çatışmalar devam etmiştir. 1992 yılında ulaşılan bazı hakların devamı olarak bugün ülkede din görevlilerin siyasete katılma yasağının kaldırılması, dini derneklerin basın ve yayın faaliyetleri yapabilmesi ve eşcinsel evliliklerin yasaklanması yönünde talepler ile ilgili tartışmalar devam etmektedir.

KAYNAKÇA

[37] Silvia Lourdes Conde Flores (ed.), *Programas de estudio 2011 - Guía para el maestro: educación básica, secundaria: Formación cívica y ética: [segundo y tercer grado]* (México, D.F: Secretaría de Educación Pública, 2011), 13.

- Asad, Talal. *Sekülerliğin biçimleri: Hristiyanlık, İslamiyet ve modernlik = Formations of the secular : Christianity, Islam, modernity*. çev. Ferit Burak Aydar. İstanbul: Metis, 2007.
- Blancarte, Roberto. "Religion and Politics in Mexican History". *The Palgrave Handbook of Religion and State Volume II*. ed. Shannon Holzer. 689-714. Cham: Springer International Publishing, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35609-4_29
- Blancarte, Roberto J. "Recent Changes in Church-State Relations in Mexico: An Historical Approach". *Journal of Church and State* 35/4 (1993), 781-805.
- Branch, H. N. - Rowe, L. S. "The Mexican Constitution of 1917 Compared with The Constitution of 1857". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 71 (1917), i-116.
- Coerver, Don M. vd. *Mexico: An Encyclopedia of Contemporary Culture and History*. Santa Barbara, Calif.: ABC-Clio, 2004.
- Conde Flores, Silvia Lourdes (ed.). *Programas de estudio 2011 - Guía para el maestro: educación básica, secundaria: Formación cívica y ética: [segundo y tercer grado]*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública, Primera edición electrónica., 2011.
- Ertit, Volkan. "Birbirinin Yerine Kullanılan İki Farklı Kavram: Sekülerleşme ve Laiklik". *Akademik İncelemeler Dergisi* 9/1 (11 Temmuz 2014). <https://doi.org/10.17550/aid.01254>
- Foster, Lynn V. *A brief history of Mexico*. New York: Checkmark Books, Updated ed., 2007.
- Kızılabdullah, Yıldız - Yürük, Tuğrul. "Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri". *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 81-107. İstanbul: Ensar Neşriyat, 10. Basım., 2019.
- Kirkwood, Burton. *The History of Mexico*. New York Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1. publ., 2005.
- Mardin, Şerif. *Türkiye'de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim, 1990.
- Menek, Abdulkadir. "28 Şubat: Postmodern Darbe". *Şehir ve İrfan Araştırmaları Dergisi* 2 (2016), 138-149.
- Meyer, Jean A. *The Cristero Rebellion: The Mexican People between Church and State, 1926-1929*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1976.
- Molina, Mariana. "School Education, Religiosity and Citizenship: An Approach to Laicism in Chile and Mexico". *Catholic Education in Latin America*. ed. Patricia Imbarack - Cristobal Madero Sj. 41-56. Cham: Springer International Publishing, 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75059-6_4
- Sak, Ramazan vd. "Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi". *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (31 Mayıs 2021), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Uçar, Recep - Sayın, Gülşen. "Türkiye'de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi Ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması". *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (27 Aralık 2017), 269-298.
- Yıldırım, Cengiz - Türkoğlu, Adil. "Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: 'On Yıl Sonra'". *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/1 (2018), 31-45. <https://doi.org/10.30803/adu-sobed.323374>
- Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos. (2024). Erişim 04 Mayıs 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Ley De Asociaciones Religiosas Y Culto Publico, Ley De Asociaciones Religiosas Y Culto Publico. (2006). Erişim 04 Mayıs 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/24_171215.pdf
- Ley General de Educación, Ley General de Educación. (2024). Erişim 04 Mayıs 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. "T.C. Anayasası-Mevzuat Bilgi Sistemi". Erişim 30 Ekim 2025. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTer-tip=5>
- Türkiye Cumhuriyeti 1924 Anayasası, Türkiye Cumhuriyeti 1924 Anayasası. 491 (20 Nisan 1340). <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/oncelki-anayasalar/1924-anayasasi/>

FARKLILAŞTIRILMIŞ EĞİTİM BAĞLAMINDA EPİSTEMİK ŞİDDETE KARŞI GENÇLERİN DESTEKLENMESİNDE DİNİN RÖLÜ

Dr. Emine DEMİRCİ

Milli Eğitim Bakanlığı

eminekucukalp@hotmail.com

ÖZET

Aşkın bir varlık ve hakikat anlayışının yitirilmesine bağlı olarak bütünlük nosyonunun kaybedildiği modern düşünceyle birlikte bilgi anlayışında da ciddi bir daralma ve parçalanma meydana gelmiştir. Artık matematiksel-fiziksel yasaların güdümündeki mekanik bir karaktere sahip olan bir evrende, insan, aşkın varlık alanıyla buluşmasını mümkün kılan ruhunu yitirmiş, bilinç veya zekâdan ibaret bir varlık olarak görülmeye başlanmıştır. Böyle bir insan anlayışının tahkim edilmesi, insanın epistemik ufkunu daraltarak, insanı hümanistik bir düşünce güzergâhıyla sınırlandırmıştır. Hakikatin insanın sahip olduğu epistemik güçler dolayısıyla insan idrakine indirgendiği böylesi bir bilme eylemi içerisinde, varlık, Tanrı, hakikat, anlam ve değer de dahil olmak üzere her şey, insanın epistemik temsil pratiklerine indirgenmiştir. Söz konusu indirgeme ise, düşünce konusu kılınan her şeyin epistemik temsillere indirgenemez radikal farklılıklarını dışlayan bir epistemik şiddetin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Böyle bir epistemik pratik içerisinde bilgi ve hakikatin doğruluk değeri, bir yandan insanın rasyonel yetilerine diğer yandan ise bilimselci bir dünya görüşüyle birlikte zuhura gelen natüralist yasa ve nedenlere bağlı kılınmıştır. Bu durum hakikat, değer ve anlam gibi sorulara kendi epistemik imkânlarının sınırlılığı nedeniyle yanıt verme gücü olmayan insanı “varlığın anlam ve hakikati nedir?” gibi sorulardan mahrum bırakmıştır. Dolayısıyla varoluşu anlamlandırmaya ve kendini bilmeye yönelik soruları cevaplayarak ruhsal olarak anlam ve tatmin isteyen bir varlık olan insan, söz konusu tatminden büsbütün mahrum bir varoluşa dâçar olmuştur. Gerek mahremiyetin gerekse de bu dünyadaki aslî ontolojik statünün kazanılmasını mümkün kılan dünya görüşünün değer kaybetmesine yol açan bilimselci, natüralist ve hümanist eğitim politikaları gençlerimizi dine karşı önyargılı bir bakış açısına sevk etmiştir. Nitekim insanın sahip olduğu güçleri hangi istikamette kullanacağına dair bir bilinç kazandıran dinden uzaklaşma nedeniyle bugün gençlerimiz, hem nihilistik varoluşun hem de insan üremesini engellemek amacına katkı veren ve insanın temel davranış türleri olan tabi haz ve isteklerini yanlış kanallara ederek dünyanın insansızlaştırılması projesine katkı sağlayan “LGBT” olarak isimlendirilen davranış biçiminin tehdidi altındadır.

Bu bildirinin amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki farklılaştırma eğitimi çerçevesinde yukarıda ifade edilen problemlere karşı gençleri desteklemede dinin rolünü tartışmaktır. Bu bağlamda ilim, hikmet ve marifet birlikteliğinin sağlanması

bakımından, İslam düşüncesinde olduğu şekliyle bilmek, insanı hakikatle hakikatli bir ilişki imkânına taşıyan, onu nihilistik bir varoluş ufkunda yolunu kaybetmekten kurtaran, teoriyle pratiğin iç içe geçtiği bir “OLMA” faaliyeti olarak tanımlanacaktır. İnsanın hakikatle hakiki bir rabita kurabilmesi için, Allah’ın, değer ve anlamın, Allah’la bilinmesini ve bir bütün olarak varlığın Allah’la olan ontolojik rabitasını dikkate alan bir düşünme pratiğinin ön görüldüğü böyle bir ilim mantığı içerisindeki insan da, İsmet Özel’in ifadesiyle hakkı verilmiş bir anlamla bütünleşecektir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Epistemik Şiddet, Din

THE ROLE OF RELEGION IN SUPPORTING YOUTH AGAINST EPISTEMIC VIOLENCE IN THE CONTEXT OF DIFFERENTIATED EDUCATION

ABSTRACT

With modern thought, where the notion of wholeness has been lost due to the loss of a transcendent understanding of being and truth, a serious narrowing and fragmentation has also occurred in the understanding of knowledge. In a universe now governed by mechanical laws under the direction of mathematical-physical principles, the human being has lost the soul that enabled encounter with the transcendent realm of existence and has come to be seen merely as consciousness or intelligence. The reinforcement of such an understanding of the human has narrowed humanity’s epistemic horizon, confining it to a humanistic trajectory of thought. Within such an act of knowing-where truth is reduced to the human intellect through humanity’s epistemic faculties-everything, including being, God, truth, meaning, and value, has been reduced to the epistemic practices of human representation. This reduction has given rise to a form of epistemic violence that excludes the irreducible radical differences of everything brought into the realm of thought.

Within such an epistemic practice, the truth-value of knowledge and reality has been tied, on the one hand, to human rational capacities and, on the other, to naturalistic laws and causes that have emerged alongside a scientific worldview. This situation has deprived human beings-who lack the power to answer questions about truth, value, and meaning due to the limitations of their epistemic capacities-of questions such as “What is the meaning and truth of existence?” Thus, humans-who desire to achieve spiritual satisfaction and meaning by answering questions aimed at understanding existence and knowing oneself-have been condemned to an existence utterly deprived of such fulfillment. Scientific, naturalistic, and humanistic educational policies-which have caused the worldview that secures both privacy and the acquisition of one’s essential ontological status in this world to lose value-have led our youth toward a prejudiced view of religion. As a matter of fact, due to the alienation from religion, which provides a consciousness about how to use the powers that humans possess, our youth today are under the threat of a nihilistic existence and a form of behavior called “LGBT” that contributes to the aim of preventing human reproduction and contributes to the project of dehumanizing the world by misdirecting the natural

pleasures and desires that are the basic behavioral types of humans.

The aim of this paper is to discuss the role of religion in supporting youth against the problems described above within the framework of differentiated education in the Turkey Century Education Model. In this context, the act of knowing-ensuring the unity of knowledge ('ilm'), wisdom (hikmah), and gnosis (ma'rifah) as in Islamic thought-will be defined as an activity of BECOMING in which theory and practice are intertwined, carrying the human being toward an authentic relationship with truth and saving them from losing their way within a nihilistic horizon of existence. For a person to establish an authentic bond with truth, they must adopt a mode of thinking that acknowledges God, value, and meaning as knowable through God, and that takes into account the ontological connection of all existence to God. Within such a logic of knowledge-one that presupposes this form of contemplation-the human being, in the words of İsmet Özel, becomes integrated with a meaning whose rightful due has been fulfilled.

Keywords:The Education Model of the Türkiye Century, Epistemic Violence, Religion

Epistemik Şiddete Karşı Gençlerin Desteklenmesinde Dinin Rolü

Bilme ve öğrenme akıl sahibi bir varlık olan insanı diğer canlılardan ayıran başlıca özelliklerindendir ve insan bu özellikler hasebiyle hem kendi dışındaki varlıkları hem de kendisini merak eder ve bilmek ister. Bu bağlamda insanın neyi bilip bilemeyeceği, bilmek için yönelmiş olduğu nesnenin mahiyetine bağlı olarak onu nasıl bilebileceği; insanın nereden gelip nereye gittiği; yaşadığı hayatın anlamının ne olduğu yönündeki soruların doğru cevaplandırılması oldukça önemlidir. İnsanın varlık bütünlüğü içerisinde nasıl bir ontolojik konuma sahip olduğuna ilişkin anlayış, söz konusu cevaplandırmanın istikametini belirlemekte, varoluşu anlamlandırma ve kendini bilme noktasında ontolojik bir zemin oluşturmaktadır.

Aşkın bir varlık ve hakikat anlayışının yitirilmesine bağlı olarak bütünlük nosyonunun kaybedildiği modern düşünceyle birlikte bilgi anlayışında da ciddi bir daralma ve parçalanma meydana gelmiştir. Organik ve amaçlı âlem tasavvurundan bilimselliğin hüküm sürdüğü mekanik âlem tasavvuruna geçilmesine paralel olarak İnsan, biyolojik bir organizma veya nörokimyasal süreçlere indirgenen bir varlık olarak yorumlanmış, ruh, bilinç, özgür irade, anlam arayışı gibi boyutlar bilimsel olarak ölçülemediği için yok sayılmıştır (Merleau-Ponty, 1962). İleri sürülen mekanik insan tasavvuru, insanın epistemik ufku daraltarak, onu hümanistik bir düşünce güzergâhıyla sınırlandırmıştır. Rene Guenon'un "niceliğin egemenliği" (Guenon, 2018) olarak niteleyip eleştirdiği bu yaklaşım, varlık, Tanrı, hakikat, anlam ve değer de dahil olmak üzere her şeyi insanın epistemik temsil pratiklerine indirgemıştır. Söz konusu indirgeme ise, düşünce konusu kılınan her şeyin epistemik temsillere indirgenemez radikal farklılıklarını dışlayan bir epistemik şiddetin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Buna bağlı olarak zamanla bilgi alanlarında meydana gelen ayrışma, farklı nesne alanlarına yönelen farklı disiplin ve alt disiplinlerin doğuşu, bütünlük fikrinin yitirilmesine, bilimin bilgelikten kopmasına zemin hazırlamıştır (Küçükalp, 2024a).

Epistemik şiddet kavramı, ilk kez postkolonyal düşünür Gayatri Chakravorty Spivak tarafından kullanılmıştır. Spivak'a göre epistemik şiddet, bilgi üretimi sürecinde belirli grupların, özellikle sömürgeleştirilmiş veya marjinalleştirilmiş toplulukların seslerinin bastırılması ve düşünsel olarak susturulmasıdır (Spivak, 1988). Farklı türden bilginin ve değişik bilme türlerinin varlıklarına yönelik bir tahakküm kurma çabası, epistemik şiddetin belkemiğini oluşturur. Sonuçları itibariyle daha sarsıcı ve kalıcı izler bırakan epistemik şiddet, zihinsel olarak algı yönetmek, paradigma oluşturmak şeklinde gerçekleştiğinden fiziksel şiddette olduğu gibi hemen fark edilebilen bir özelliğe sahip değildir. Epistemik şiddet, bir tahakküm şeklidir ve genellikle egemenin öteki olarak adlandırdığı özneye uyguladığı entelektüel yaptırımdır. Michel Foucault'ya göre episteme; entelektüel dünyamızı yöneten bir kavramdır. Tarihsel bir kavram olarak episteme, içinde yaşanan dönemin ve coğrafyanın kültürel kodlarını barındırır (Foucault, 1995). Epistemik şiddetin bilim tarihindeki yansımalarının ilk varsayımı, bilimin soyut ve genelgeçer bir araştırma pratiği olduğudur. Söz konusu varsayım, özellikle 20. yüzyıldan itibaren bilimselci natüralist yaklaşım eğitim politikalarının ve öğretim programlarının şekillenmesinde etkili olmuştur. Bilimselci natüralizm, gerçekliğin yalnızca fiziksel süreçlerden ibaret olduğunu (Papineau, 2007), epistemik düzlemde bilginin yalnızca bilimsel yöntemle elde edilebileceğini, bilimsel ölçütlerle doğrulanamayan tüm bilgi formlarının ise epistemik açıdan ikincil ya da geçersiz olduğunu ileri sürer. (Dewey, 1938; Quine, 1969) Böylesi bir yaklaşım, insan deneyiminin karmaşıklığını doğa bilimlerinin yöntemsel çerçevesiyle sınırlı bir anlayışa indirgediğinden, fenomenolojik, etik, estetik ve hermenötik bilgi alanlarının epistemik açıdan değersizleştirilmesine yol açmıştır (Husserl, 1970; Gadamer, 1975). Dolayısıyla eğitim, farklı bilgi türlerinin ontolojik meşruiyetini tanımayan tek boyutlu bir rasyonaliteye hapsolmuştur (Habermas, 1984). Kültürel, tarihsel ve manevi referansların eğitim alanından sistematik bir şekilde dışlanması, dini, sembolik ve kültürel anlatıların eğitimsel süreçlerden çıkarılması, toplumların kolektif hafızasının ve kimlik formasyonunun zayıflamasına sebep olmuş, eğitimin kültür taşıyıcı fonksiyonu erozyona uğramıştır.

Aklın adeta mutlaklaştırılıp, bilimsel bilgi dışındaki tüm bilme imkânlarının ortadan kaldırıldığı böyle bir epistemik pratik içerisinde rasyonel ve bilimsel olanın dışında herhangi bir meşruiyet zemini tanımayan bireysel bir bilinci inşa etme amacıyla olan modern eğitim paradigması, rasyonel, bilimsel ve evrensel olan lehine farklılıkların yadsınmasını beraberinde getirmiştir. Araçsal bir akılcılık anlayışına bağlı olarak, değer, anlam ve amaç için, faydanın ölçüt kılındığı bir bilgi anlayışının söz konusu olduğu modern eğitim sürecinden geçen insanlar, zeki olmakla birlikte, bütünlüklü ve derinlikli düşünme kabiliyetinden mahrum kalmaktadırlar. Bilgi ve öğrenmenin tek boyutlu bir epistemik çerçeveye hapsedilmesi, değer ve anlam boyutunun ihmaline neden olmuş (Biesta, 2010; Taylor, 1985), hakikat, değer ve anlam gibi sorulara kendi epistemik imkânlarının sınırlılığı nedeniyle yanıt verme gücü olmayan insanı, söz konusu soruların cevaplanmasına bağlı olarak elde edebileceği anlam ve tatminden büsbütün yoksun bırakmıştır (Rorty, 1991; Frankl, 1963).

Tarihselcilik düşüncesine bağlı olarak rasyonalite de dahil olmak üzere bütün bir varlık ve hakikat iddialarının tarihsel bir mahiyete sahip olduğunun görülmesi, rasyonel ve evrensel bir varlık fikrinin yerini, oluş anlamında bir varlık düşüncesinin alması, mekanik alem fikrinin ciddi bir şekilde eleştirilmesi, bilinç-dışının keşfi, nes-

nel olma iddialarıyla üretilen bilgilerin güç ilişkilerinden müstağni olmadığına fark edilmesi, eğitim yoluyla da meşrulaştırılarak insanın bilimsel araştırmaların ve güç ilişkilerinin nesnesi kılınarak adeta biçimlendirilen bir tahakküm nesnesine dönüşmesi, sanayi devriminin ortaya çıkardığı sömürü mantığının belirginleşmesi, teknolojik gelişmelerin insan ve doğayı tehdit eder bir boyuta taşınması, insanın tek boyutlu bir varlık ufkuna hapsedilmesi yönündeki eleştiriler (Habermas, 1990; Lyotard, 1984; Baudrillard, 2013, Guenon, 2018), modern eğitim paradigmasının köklü bir şekilde sorgulanmasına yol açmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, modernist ve bilimselci natüralist yaklaşıma eleştirel bir tepki olarak ortaya çıkan postmodern eğitim paradigması, bilginin mutlak, evrensel ve tek bir yönetime tabi olduğu anlayışına karşı çıkan; eğitimde çoğulculuk, eleştirel düşünce ve yerel/kültürel bağlamın önemini vurgulayan bir perspektife sahiptir (Feyerabend, 1975; Taylor, 1985). Postmodern paradigmada, çoğulculuk, öznellik ve kültürel kapsayıcılık özellikleri ile epistemik şiddeti dışlayan bir özgürlük anlayışı söz konusudur (Derrida, 1976; Foucault, 1995). Bununla birlikte hakikat anlayışının insanın bilincinden veya epistemik pratiklerinden kopartılarak, irrasyonel ve perspektival olana indirgendiği, her türlü varlık ufkunun eşdeğerde görüldüğü bu anlayış, özü itibarıyla nihilist bir varoluş ve düşünme pratiği olduğundan, mutlak doğruların önemi göz ardı etmekte (Apple, 1993; Lyotard, 1984) ve insanın eğitimine dair kuşatıcı bir teklif sunamamaktadır (Apple, 2004). Nitekim postmodern varlık durumunun kimliksiz, cinsiyetsiz, oluş içerisinde yüzergezer bir karaktere sahip olan ve radikal farklılıklarına vurguyla tebarüz bir kendilik deneyimine vücut vermesi bu teklifsizliğin en bariz sonucudur (Küçükalp, 2024b).

Gerek modern eğitim paradigması ve gerekse postmodern eğitim paradigmasına bağlı olarak, mahremiyetin ve bu dünyadaki aslî ontolojik statünün kazanılmasını mümkün kılan dünya görüşünün değer kaybetmesi, gençlerimizi dine karşı önyargılı bir bakış açısına sevk etmiştir. Oluş dünyasını anlamla dolduran, insanın sahip olduğu güçleri hangi istikamette kullanacağına dair bir bilinç kazandıran dinden uzaklaşan gençlerimiz, televizyon ve sinemanın da zuhuruyla birlikte, ciddi bir gerçeklik kaybına uğramış, kaybedilen gerçekliğin yerine ikame edilen bir imaj dünyası içerisinde yaşamaya maruz kalmıştır (Baudrillard, 2013). Çılgınca tüketim ve imajinatif varlık modlarının yegâne ideal halini aldığı bir yaşam pratiği içerisinde kalan çağdaş insan, hakikat ve anlam fikrini büsbütün unuttuğu gibi, Heidegger'in de özellikle altını çizdiği üzere, unuttuğunu da unuttuğundan (Heidegger, 2009), hem nihilistik varoluşun hem de insan üremesini engellemek amacına katkı veren ve insanın temel davranış türleri olan tabi haz ve isteklerini yanlış kanalize ederek dünyanın insansızlaştırılması projesine katkı sağlayan "LGBT" olarak isimlendirilen davranış biçiminin tehdidi altında kalmıştır. Toplumsalla birlikte insanın da sonuna işaret eden bu noktada (Bertens, 1995) yanıtlanması gereken en önemli soru, varoluş sorumluluğumuzu nasıl üstlenebiliriz? sorusudur. Bu durumda insan ya dünyanın, oyun olarak hakikatini kabul edip, varoluş sorumluluğunu üstlenecek ya da itibari bir varlık düzlemi içerisinde gerçek bir varoluş imkânından kopacak.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki farklılaştırma eğitimi bağlamında yukarıda ifade edilen problemlere karşı gençleri desteklemek noktasında İslâm'ın rolü, fâni olanla baki olan arasındaki ayrımı hatırlatarak, oyun bozucu bir varoluş ideali sunmasıdır. Bu bağlamda ilim, hikmet ve marifet birlikteliğinin sağlanması bakımından, İslam düşüncesinde olduğu şekliyle bilmek, insanı hakikatle hakikatli bir ilişki imkânına

taşıyan, onu nihilistik bir varoluş ufkunda yolunu kaybetmekten kurtaran, teoriyle pratiğin içiçe geçtiği bir “OLMA” faaliyeti olarak tanımlanacaktır. İslâm düşüncesinde aşkın varlık ve hakikat anlayışına bağlı olarak, bilme eylemi, insan idrakine verilmiş gerçekliğe dair bilgi ile sınırlandırılmamaktadır. Allah ve hakikat, insanın epistemik imkânlarının ötesindedir ve insanın algısına verilmiş gerçeklik yalnızca görünüş düzeyinde bir değere sahip olup, hakikat değeri taşımamaktadır. Bilmek, görünüşün ardındaki hakiki gerçekliği bilmektir. Bunun için İslam, aklın aşağıdan değil, yukarıdan yani Gayb’tan gelen vahiy yoluyla beslenmesi anlamında Allah’ın, değer ve anlamın Allah’la bilinmesini ve bir bütün olarak varlığın Allah’la olan ontolojik rabitasını dikkate alan bir düşünme pratiğini salık vermektedir. Dolayısıyla olmak, görmek ve bilmenin birbiriyle adeta örtüştüğü söz konusu düşünme pratiği, “olarak görme ve bilme”ye yönelmiş mahiyeti nedeniyle epistemoloji öncelikli değil, ontoloji öncelikli bir karaktere sahiptir. Bu ise salt teorik bir eylem olmaktan ziyade mahiyetine uygun bir varoluş gerçekleştiren insanın ontolojik bir kazanımı anlamında “OLMAK”tır (Küçükalp, 2024c). Yani insanın hakikat ile temas kurabilmesi, tasavvufi gelenekteki nefis mertebeleri kavramının imlediği üzere, ruhsal bir dönüşüm geçirmek suretiyle varlığını yukarıya doğru taşımasına bağlıdır. Bir taraftan insanın hakikate ulaşması hakikatin kendisini insana açmasına bağlı iken; hakikatin kendisini insana açma düzeyi ise, insanın “OLMA” düzeyine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. İnsan oluşun amacı varlığını beşerlikten insanlığa taşımasıdır. İnsanın hakikatle hakiki bir rabita kurabilmesi için, Allah’ın, değer ve anlamın, Allah’la bilinmesini ve bir bütün olarak varlığın Allah’la olan ontolojik rabitasını dikkate alan bir düşünme pratiğinin ön görüldüğü böyle bir ilim mantığı içerisindeki insan da, İsmet Özel’in ifadesiyle hakkı verilmiş bir anlamla bütünleşecektir.

SONUÇ

Epistemik şiddet, modern eğitim sistemlerinde çoğu zaman görünmez kalan ancak derin etkiler yaratan bir güç biçimidir. Gerçekliğin yalnızca fiziksel süreçlerden ibaret olduğunu, bilginin ise ancak bilimsel yöntemle elde edilebileceği anlayışına dayanan modern eğitim paradigması, bilgi ve öğrenmeyi tek boyutlu bir epistemik çerçeveye hapsedmekte, insanı yalnızca kendi epistemik imkânlarına referansla düşünmeye sevk etmektedir. Ancak insanın hakikat, değer ve anlam gibi varoluşu anlamlandırmaya, kendini bilmeye yönelik soruları cevaplandırması söz konusu olduğunda, mahiyetleri itibarıyla beşeri epistemik evrenin içinde kalan fizik veya metafiziksel varlık alanlarına dair bilme veya anlama imkânına karşılık gelen bilim ve felsefenin yapacağı açıklamalar rasyonel düşünce veya teolojinin inşa etmiş olduğu bir kurgunun ötesine geçememektedir. Bu nedenle fizik ve metafizik âlemin ötesinden gelmek suretiyle bu dünyanın asıl anlamını, niçin var olduğunu, insanın bu dünyada hangi amaçla bulunduğunu açıklayarak insanı varlık, anlam ve değer bakımından besleyen vahiy, insan varoluşu açısından son derece önemli bir bilme imkânıdır. Bu sayede insan, bilimselci natüralizmin insanın epistemik imkânlarını mutlaklaştırarak yol açtığı dogmatik bir rasyonalizme ve postmodern düşüncenin rölativist karakterine bağlı olarak varabileceği nihai nokta olan nihilizme sürüklenmeden, hayatın anlamı, dünyada bulunuşunun amacı, nereden gelip nereye gittiğine dair ontolojik sorular başta olmak üzere, büyük ve hayati sorularına yanıt bulabilecektir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in Conservative Age*. Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Baudrillard, J. (2013). *Sessiz Yığınların Gölgesinde Toplumsalın Sonu* (O. Adanır, çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Bertens, H. (1995). *The Idea of The Postmodern: A History*. Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Johns Hopkins University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Feyerabend, P. (1975). *Against Method*. New Left Books.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The British of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1975)
- Frankl, V.E. (1963). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Gadamer, H.G. (1975). *Truth and Method*. Continuum.
- Guenon, R. (2018). *Niceliğin egemenliği ve çağın alametleri* (M. Kanık, çev.). İz Yayıncılık. (Orijinal eser 1945).
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). *Modernlik Tamamlanmamış Bir Proje* (E. Saran, çev.). Ankara: İmge Kitabevi
- Heidegger, M. (2009). *Düşünmek Ne Demektir?* (R.,Şentürk çev.). Paradigma Yayınları.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press.
- Küçükcalp, K. (2024a). Modern seküler hümanizm ve yeni-hümanizm bağlamında insanın konumu. *Teklif Dergisi*, 6 (1), 47-65.
- Küçükcalp, K. (2024b). Modern ve postmodern zamanlarda eğitimin varlık olușsal ufkundaki dönüşüm üzerine bir deneme. *Sosyoloji Divanı*, 10(20), 229-235.
- Küçükcalp, K. (2024c). Ontolojik açıklıktan epistemik kesinliğe: Klasikten moderne bilgi anlayışının dönüşümü. In V. Karakaya (Ed.), *Yükseköğretimde bilgi sorunu, eleştiri ve teklifler I* (ss.29-43). Cihannüma Yayınları.
- Lyotard, J. L. (1984). *The Postmodern Condition*. University of Minnesota Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Papineau, D. (2007). Naturalism. In T. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Quine, W. V. (1969). *Ontological telativity and other essays*. Columbia University and other essays. Columbia University Press.
- Rorty, R. (1961). *Objectivity, relativism, and truth*. Cambridge University Press.
- Spivak, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak?" In *Marxism and the Interpretation of Culture*. Macmillan.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences*. Cambridge University Press.

İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDEKİ İSLAM AHLAK ESASLARI VE FELSEFESİ DERSİNİN EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Rabia AY

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Kasım KOCAMAN

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Rabia96sultan45@gmail.com

ÖZET

Türkiye’de ilahiyat fakültelerinde farklı akademik disiplinlerde oldukça geniş öğrenme alanlarında pek çok ders eğitim-öğretim sürecinde yer almaktadır. Felsefe ve din bilimleri alanında öğretimi gerçekleştirilen derslerden biri de “İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi” dersidir. İslam, ahlak ve felsefe olmak üzere üç önemli temel alanın birleşiminden oluşan bu dersin günümüz ilahiyat fakültelerindeki mevcut durumunun tespit ve tahlil edilip genel yapısının ortaya konulması çalışmanın ana hedefidir. Bu bağlamda ilahiyat fakültelerinin öğretim programlarında dersin hedefleri, içeriği, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme süreçleri incelenmiş fakülteler arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bunun yanında dersin hangi dönemlerde okutulduğu, ders saatleri, AKTS’leri, faydalanılan kaynaklar, diğer disiplinlerle ilişkisi gibi konular da çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama tekniğinin kullandığı çalışmada, Türkiye’deki 10 ilahiyat fakültesinin öğretim programları incelenmiş İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi ders programının verilerine ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan analizlerde söz konusu dersin İslam ahlak anlayışını merkeze alınarak dini öğretilerden çıkarılan İslam ahlak esaslarının felsefî bir zeminde işlenmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Ancak ulaşılan veriler ışığın dersin konularının daha çok ahlak felsefesi ve bazı fakültelerde İslam ahlak düşünürleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Dersin hedef ve kazanımlarının üst bilişsel ve eleştirel düşünceyi geliştirmekten uzak olduğu, daha ziyade bilişsel hedeflerin bilgi ve kavrama düzeyindeki hedefleri kapsadığı görülmektedir. Ders işleme sürecinde daha çok anlatım, soru-cevap, tartışma gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğrenciyi merkeze alan, çoklu öğrenmeyi sağlayan, etkileşimli bir iletişim süreci içeren öğretme-öğrenme anlayışına sahip olunamadığı anlaşılmaktadır. Dersin teorik ve bir o kadar da tarihî bir bağlamda işlendiği, güncel bir perspektifle işlenmediği de varsayılabilir. Nitekim ahlaki bilgilerin doğru değerlendirilmesi, hayata geçirilmesi felsefenin etik ilkeleri olarak yer almaktadır. Felsefî düşünce sistemi teorik bir alanı teşkil etmesi sebebiyle öğrencilerin zihin gelişimini desteklemekte ancak pratikte

bunun yansıması pek görülmemektedir. Felsefi eğitimin sahada gözlenmesi ise Ahlaki (etik) ilkelerin öğretilmesi ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda ilahiyat fakültelerinde verilen eğitim ile öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilmesi, sorgulayan ve güncel problemlere çözüm üretebilen nesiller yetiştirilmesi beklenir. Aynı zamanda İslam Ahlak Esasları ve Felsefe Dersi de öğrencilere analitik düşünme, sorgulama, toplumun güncel sorunlarına çözüm üretebilme gibi amaçlara sahiptir. Genel olarak araştırmada İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi dersinin değerlendirilmesi yapılmış, özellikle dersin kazanımları ve çıktıları üzerinden verilen eğitimin olumlu - olumsuz yönleri belirlenmiş olup ilahiyat fakültelerinde İslam ahlak felsefe eğitiminin günümüzdeki durumunu daha iyi anlamak açısından faydalı bir temel oluşturulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlahiyat Fakülteleri, İslam Ahlak Esasları, İslam Ahlak Felsefesi Öğretimi

GİRİŞ

Türkiye’de ilahiyat fakülteleri, kuruluşlarından itibaren değişen toplumsal ihtiyaçlar ve eğitim politikaları doğrultusunda çeşitli bilimsel, kültürel ve mesleki sorumluluklar üstlenmiştir.¹ Bu fakülteler yalnızca dinî bilgi aktaran kurumlar değil; aynı zamanda bilimsel sorgulama, eleştirel düşünme ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik bilgi üretme misyonu da taşıyan yükseköğretim birimleri olarak konumlandırılmaktadırlar.²

Bologna Süreci ile programların amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bileşenlerinin daha sistematik bir yapıya kavuşturulması, ilahiyat fakültelerinde verilen derslerin bu çerçeveye ne ölçüde uyumlu olduğunu incelemeyi gerekli kılmıştır.³ Türkiye’deki ilahiyat fakülteleri genel olarak Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları olmak üzere üç bölüm altında yapılandırılmaktadır.⁴ Bu yapılanma, hem klasik dinî ilim geleneğini hem de düşünsel, felsefî ve etik sorgulama alanlarını aynı çatı altında bütünleştirerek öğrencilerin çok boyutlu bir teolojik perspektif kazanmalarını amaçlamaktadır.⁵ Bu hedefe ulaşmak için ilahiyat fakültelerinde pek çok dersin yer aldığı bir eğitim programı uygulanmaktadır.

İlahiyat programında yer alan derslerden birisi de İslam ahlak esasları ve felsefesi dersidir. Çalışmamıza konu olan bu ders yalnızca ahlakın teorik temellerini öğretmekle sınırlı olmayıp; değer, eylem ve sorumluluk kavramlarının çağdaş bağlamlarda analiz edilmesine fırsat sunan merkezi bir ders niteliği taşımaktadır.⁶ Bununla birlikte ders, analitik düşünme, eleştirel muhakeme, problem çözme ve analiz gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine imkân sağlayarak ilahiyat alanındaki düşünsel yetkinliğin artırılmasına da katkı sunar. Böylece ders, ilahiyat eğitiminin hem dini düzeyini hem de felsefî derinliğini güçlendirmesi açısından önemlidir.

Günümüz ilahiyat fakültelerinde öğrencilerin ihtiyaçları, beklentileri ve karşılaştıkları güncel sorunlar çeşitlenmiş; buna bağlı olarak ders programlarının bilimsel

[1] Cemal Tosun, “Üniversitede İlahiyat: Bilim Teorisi ve Sosyal-Politik Temellendirme Açılarında Bir Değerlendirme”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 13 (2022), 14.

[2] Tosun, “Üniversitede İlahiyat: Bilim Teorisi ve Sosyal-Politik Temellendirme Açılarında Bir Değerlendirme”, 14-15.

[3] Tosun, “Üniversitede İlahiyat: Bilim Teorisi ve Sosyal-Politik Temellendirme Açılarında Bir Değerlendirme”, 14-15.

[4] Muzafer Üzümcü, “İlahiyat Fakülteleri Felsefe ve Din Bilimleri Bölümlerinde Akademik Yapılanma ve Lisansüstü Eğitim Üzerine Bir Değerlendirme”, *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (2020), 175-181.

[5] Üzümcü, “İlahiyat Fakülteleri Felsefe ve Din Bilimleri Bölümlerinde Akademik Yapılanma ve Lisansüstü Eğitim Üzerine Bir Değerlendirme”, 178.

[6] İzzet Gülaçar, “İslâm Ahlâk Esasları ve Felsefesi -”, *İslami Araştırmalar Dergisi* 27/2 (2016), 209-211.

temellere dayalı biçimde yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda “İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi” dersinin mevcut durumunun program geliştirme açısından değerlendirilmesi, dersin hedeflere uygun işlenebilmesi adına önemlidir. Bu motivasyonla ortaya konulan çalışmanın amacı İslam ahlak esasları ve felsefesi dersinin hem mevcut durumunu tespit etmeye hem de gelecekte yürütülecek ders içeriklerinin bilimsel temellere dayalı olarak yeniden düzenlenmesine katkı sunmaktır.

Araştırmanın yöntemi

Çalışmanın konusu nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynağını Türkiye’deki 10 ilahiyat fakültesine ait Bologna Süreci kapsamında yayımlanan ders bilgi paketleri oluşturmaktadır. Veriler, 2025 yılı içerisinde fakültelerin resmî web sitelerinden toplanmıştır. Olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı (kastı) örneklem yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuştur.⁷ Çalışmada incelenen fakülteler K1, K2, K3... rumuzlarla ifade edilmiştir.

Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş; dersin amaçları, haftalık içeriği, öğretim süreçleri, öğrenme kazanımları, kullanılan kaynaklar, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) değerleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri gibi temel öğeler ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu amaçla ilahiyat akreditasyon ajansının belirlemiş olduğu ilahiyat eğitimiyle ilgili genel hedeflerden yararlanılarak dersin bu hedeflerle ne ölçüde uyumlu olduğu ve öğrencinin ihtiyaçların hangi ölçüde karşıladığı ortaya koymaya çalışılmıştır.⁸

Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme, eğitim programını oluşturan amaçların, içerik düzenlemelerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve değerlendirme yaklaşımlarının birbiriyle tutarlı ve etkileşim hâlinde ele alınmasını gerektiren kapsamlı bir süreçtir.⁹ Eğitim faaliyetlerinden beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi; hedeflerin açık ve ulaşılabilir biçimde belirlenmesine, bu hedeflere uygun içeriklerin seçilmesine, nitelikli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına ve öğrenme sürecinin öğrenci merkezli yaklaşımlarla desteklenmesine bağlıdır.¹⁰

Etkili bir eğitim programı, yalnızca hangi bilgilerin aktarılacağına odaklanmaz; öğrencinin zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyecek bir öğrenme düzeyinin oluşturulmasını da esas alır.¹¹ Eğitimin kalitesini artıran temel unsur, bireyde kazandırılması planlanan davranışların gerçekçi, ölçülebilir ve ihtiyaçlara uygun biçimde tanımlanmasıdır. Bu davranışların ortaya çıkabilmesi; uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi, gerekli materyal ve ortamların hazırlanması, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması ve süreç boyunca öğretmenin rehberlik rolünü etkin biçimde sürdürmesiyle mümkün olur.¹² Eğitim sürecinin sonunda hedeflenen kazanımların ne düzeyde gerçekleştiğini güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla değerlendirmek, programın işlevselliğini ortaya koyan kritik bir aşamadır.¹³

[7] Ayhan Ural - İbrahim Kılıç, “Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi”, *Detay Yayıncılık*, (2005), 45.

[8] “iaa_lisans_olcutler.pdf” (Erişim 30 Kasım 2025).

[9] Yavuz Erişen, “Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 13/13 (1998), 79.

[10] Fatma Varış, “Program Geliştirmede Metodolojik Sorunlar”, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 18/1 (1985), 67-68.

[11] Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme* (Pegem A Yayıncılık, 2007), 70-85.

[12] Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğrenme-Öğretme Süreci* (Ankara: Anı, 2019), 31-35.

[13] Sönmez, *Program Geliştirmede Öğrenme-Öğretme Süreci*, 31-35.

Eğitimde program geliştirme disiplini çerçevesinde “İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi” dersi, analiz edilmeye çalışılmıştır. Dersin hem İslam düşüncesinde temel ahlak esaslarını hem de ahlak felsefesinin problem alanlarını içermesi, içeriğin dengeli biçimde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Bu durum dersin içerik seçiminin program hedefleriyle uyumlu olup olmadığının değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla dersin amacı, içeriği, yöntemi ve değerlendirme süreci arasındaki bütünlük; dersin hem akademik hem de mesleki niteliğini artıran temel bir kriterdir.¹⁴

İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi Dersine Dair Bulgular ve Analizi

İlahiyat fakültelerinde yer alan “İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi dersi” eğitim programının dört temel ögesini oluşturan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme açısından uyumluluğu ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Bununla beraber dersin adı, düzeyi, yapısal özellikleri, AKTS 'si, toplam iş yükü dersin amaçları, öğrenme çıktıları, ders içeriği, kullanılan kaynaklar, öğretim yöntem-teknikleri, stratejileri, ölçme ve değerlendirme uyumsuzlukları da değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada yalnızca öğrenci bilgi paketlerine işlenen veriler dikkate alınarak anlamlı sonuçlar çıkarılmıştır. Ayrıca fakülteler K1, K2, K3 ... şeklinde rumuzlarla ifade edilmiştir.

1. Ders Adı, Düzeyi ve Yapısal Özellikler

Dersin adı, fakültelerin genelinde (f=8) “İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi” biçimindedir. K1 ve K10 fakültelerinde farklı isimler adı altında yer almıştır. ¹⁵ Dersin K10 “Ahlak Felsefesi” adıyla okutulması bu dersin İslami bağlamdan kısmen uzaklaşarak daha geniş ve disiplinler arası bir etik perspektifle işlendiğini göstermektedir. Bu durum, dersin hangi felsefi ve dini çerçevede ele alınması gerektiğine ilişkin İlahiyat fakültelerinde bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Programlarda ortak bir ders adı bulunmaması, Bologna sürecinde hedeflenen ders eşitleme ve karşılaştırılabilirlik ilkesini zayıflatmaktadır.¹⁶

İlahiyat fakültelerinde uygulanan eğitim programında dersler zorunlu, seçmeli ve zorunlu seçmeli olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Araştırmaya konu olan fakültelerin veri girişi bulunmayan biri (K6) haricinde İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi “zorunlu” ders olarak okutulmaktadır.¹⁷

Dersin verildiği yıl ve yarıyıl şu şekildedir; 1. yıl: (f=1), 2. yıl: (f=3), 3. yıl: (f=1), 4. yıl: (f=4), Veri girmeyen: (f=1), 2.yarıyıl: (f=1), 3. yarıyıl: (f=2), 4. yarıyıl: (f=1), 6. yarıyıl: (f=1), 7. yarıyıl: (f=1), 8. yarıyıl: (f=3), veri girmeyen: (f=1). ¹⁸ Bu veriler ışığında dersin okutulduğu yıl ve yarıyıl bazında fakülteler arasında önemli farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Dersin birinci yıldan dördüncü yıla kadar çok geniş bir yelpazede yer alması, fakültelerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını farklı seviyelerde algıladıkları

[14] Varış, “Program Geliştirmede Metodolojik Sorunlar”, 70.

[15] “Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi” (Erişim 25 Kasım 2025); “Bursa Uludağ Üniversitesi” (Erişim 25 Kasım 2025); “Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi” (Erişim 25 Kasım 2025); “Çukurova Üniversitesi” (Erişim 25 Kasım 2025); “Ondokuz Mayıs Üniversitesi”, Google My Maps (Erişim 25 Kasım 2025); “Akdeniz Üniversitesi” (Erişim 25 Kasım 2025); “Dicle Üniversitesi” (Erişim 25 Kasım 2025); “Kütahya Dumlupınar Üniversitesi” (Erişim 25 Kasım 2025); “Sivas Cumhuriyet Üniversitesi” (Erişim 25 Kasım 2025); “Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi” (Erişim 25 Kasım 2025).

[16] Mehmet Metin Arslan - Harun Bahadır, “Bologna süreci ve Türkiye”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 2/2 (2007), 223-224.

[17] “Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi”; “Bursa Uludağ Üniversitesi”; “Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi”; “Çukurova Üniversitesi”; “Ondokuz Mayıs Üniversitesi”; “Akdeniz Üniversitesi”; “Dicle Üniversitesi”; “Kütahya Dumlupınar Üniversitesi”; “Sivas Cumhuriyet Üniversitesi”; “Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi”.

[18] “Bursa Uludağ Üniversitesi”; “Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi”; “Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi”; “Çukurova Üniversitesi”; “Ondokuz Mayıs Üniversitesi”; “Akdeniz Üniversitesi”; “Dicle Üniversitesi”; “Kütahya Dumlupınar Üniversitesi”; “Sivas Cumhuriyet Üniversitesi”; “Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi”.

ve yorumladıkları izlenimi oluşturmaktadır. Okutulduğu yıl ve yarıyıl çeşitliliğinin olması, dersin ulusal bir standartının olmadığını ve hangi bilişsel olgunluk düzeyinde verilmesi gerektiğine ilişkin ortak bir yaklaşımın bulunmadığını göstermektedir.

2. AKTS, Toplam İş yükü ve İş Yükü Uyumsuzlukları

AKTS kredisi, öğrencilerin herhangi bir derste sınıf içi ve sınıf dışı gerçekleştirmek zorunda oldukları eğitim etkinliklerinin toplam zamanını ve iş yükünü ifade etmektedir.¹⁹ Buna bağlamda 1 AKTS zaman olarak 25-30 saate tekabül etmektedir.²⁰ Değerlendirmeye alınan fakültelerin AKTS verileri şu şekildedir; 2 AKTS: (f=5), 3 AKTS: (f=3), 7 AKTS: (f=1), veri girmeyen: (f=1)²¹

Fakültelerin genelinde (f=8) AKTS'leri ve toplam iş yükü saati oranlarında 1 ila 5 saat arasında sapmalara rastlanılmaktadır. Diğer iki fakültede ise dersin AKTS değerleri ve toplam iş yükü verileri tutarsızdır. K4 fakültesinde 3AKTS olan dersin toplam iş yükü süresi 130 saat olarak belirtilmektedir. Halbuki 3 AKTS en fazla 90 saatlik bir eğitim etkinliğini kapsamalıdır. Buna göre K4 fakültesinin öğrenciye olması gerekenden daha fazla sorumluluk yüklemesi, AKTS değeri ile toplam iş yükü süreleri arasında bir tutarsızlığın olduğunu göstermektedir. K9 fakültesinde ise durum tam tersidir. 7 AKTS' ye sahip dersin toplam iş yükü saati 50 saat olarak belirlenmesi de uygun bir veri girişi değildir. Bu bağlamda AKTS ve buna bağlı olarak toplam iş yükünün belirlenmesi hususunda bazı fakültelerin bilgi eksikliğinin olduğu söylenebilir. Bu durum, ders planının Bologna ilkelerine uygun yürütülmediğini ve öğrencinin ders yükünün doğru yansıtılmadığını göstermektedir.

Fakültelerin çoğunda (f=7) dersin hafta sayısı 14 olarak belirtilirken, iş yükü süresi ise 28 saat olarak ifade edilmiştir. Diğer üç fakültede hafta sayısı ile saatleri (süreleri) arasında veri tutarsızlığı bulunmaktadır. K4 fakültesi dersin hafta sayısını 15, iş yükü süresini 80 saat; K6 fakültesinin hafta sayısını 13, iş yükü süresini 28 saat ve K5 fakültesi dersin hafta sayısını 13 iş yükü süresini 26 saat olarak girmesi, fakülteler arası bir tutarsızlığa işaret etmektedir.²² Ayrıca fakülteler arasında haftalık eğitim sayısının bir hafta fazla ve bazı fakültelerde de bir hafta eksik işlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ulaşılan bulgular ışığında tüm ilahiyat fakültelerinden mezun olan öğrencilerin aynı bilgi ve yeterliliğe sahip olmadıkları ve de fakültelerin öğrenci bilgi paketlerindeki verilerde ve verilerin girişlerinde zafiyet ve eksikliklerin bulunduğu söylenebilir.

3. Dersin Amaçları ve Öğrenme Çıktıları

Fakültelerin öğrenci bilgi paketlerinde yer alan amaçları tek tek incelenmiş ve 12 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar ve frekansları: 1. İslam inancının ahlaki ilkelerini öğrenmesi (f=4) 2. Felsefi bir bakış açısı kazanması (f=4) 3. İslam ahlak felsefesinin dini ve felsefi arka planını klasik kaynaklarla kavraması (f=3) 4. İslam ahlak anlayışını

[19] Raif Serkan Albayrak - Behzat Gürkan, "Aks Kredisinin Hesaplanması: Yaşar Üniversitesi Uygulaması Calculating Ects Credits: Case of Yaşar University", (2011), 13-14.

[20] "AKTS Nedir? | Nasıl Hesaplanır?", haz. Ata-Ögem.

[21] "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi"; "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi"; "Bursa Uludağ Üniversitesi"; "Çukurova Üniversitesi"; "Ondokuz Mayıs Üniversitesi"; "Akdeniz Üniversitesi"; "Dicle Üniversitesi"; "Kütahya Dumlupınar Üniversitesi"; "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi"; "Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi".

[22] "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi"; "Bursa Uludağ Üniversitesi"; "Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi"; "Çukurova Üniversitesi"; "Ondokuz Mayıs Üniversitesi"; "Akdeniz Üniversitesi"; "Dicle Üniversitesi"; "Kütahya Dumlupınar Üniversitesi"; "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi"; "Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi".

felsefi perspektifle kazanması (f=3) 5. Ahlak felsefesi geleneğinin başlıca teorilerini güncel ahlak problemlileriyle karşılaştırıp değerlendirilmesi (f=3) 6. İslam ahlak kültürünü benimsemesi (f=3) 7. Ahlak-etik ilişkisini ve ayırt edici yönlerini bilmesi (f=2) 8. Ahlaki bilinç kazanması (f=2) 9. Ahlaki ilkeleri ve eylemleri tanıması (f=2) 10. Ahlak felsefesine ilişkin temel bilgileri kavraması (f=1) 11. Dersin diğer alanlarla (kelam, tasavvuf, fıkıh) bütüncül ilişkisini kavraması (f=1) 12. İslam ahlak anlayışını ve İslamın temel önermelerini eleştirel, analitik, felsefi bir perspektiften incelemesi (f=1) şeklindedir.

Eğitim kurumlarının belirlemiş olduğu amaçlarına ulaşip-ulaşamadığı öğrenme çıktıları(kazanımları) doğrultusunda belirlenir.²³ İlahiyat fakültelerinin bazılarında amaçları ile öğrenme çıktıları arasında sayısal tutarsızlıklar bulunmaktadır. Aynı zamanda fakültelerin bir kısmında gerek amaç gerek çıktı sayısı yeterli miktarda değildir. Bu fakültelerden K9'un iki amacı ve bir çıktısının olması buna güzel bir örnektir. Bu durum fakültelerin bazılarının öğrencilerine yeterli seviyede bilişsel hedeflere ulaştıramadığı kanaatine götürmektedir.

Fakültelerin aynı zamanda çıktı yazımında değerlendirmeye alınamayacak düzeyde teknik hatalar yapılmıştır. Çıktıların yazımında açık, net ve ölçülemez ifadelerin yer alması programlarda öğrenciden beklenen hedeflerinde net olmadığını ve karışıklıklar olduğunu göstermektedir. Fakültelerin bazılarında amaçların öğretmen merkezli eğitim anlayışını yansıtan ifadelerle kaleme alınmıştır. "Benimsetmek", "öğretmek" gibi amaç ifadeler öğrenciye kazandırılmak istenen davranışı ölçülemeyeceğini gösterdiğinden pedagojik olarak bir problemin olduğunu yansıtmaktadır.²⁴

Fakültelerin toplam 80 çıktısı Bloom taksonomisine göre incelendiğinde bilişsel alanın bilgi düzeyinde (f=24), kavrama düzeyinde (f=22), uygulama düzeyinde(f=1), analiz düzeyinde (f=16), sentez düzeyinde, (f=6) ve değerlendirme düzeyinde (f=5), ayrıca duyuşsal alanın değer verme düzeyinde (f=2) şeklindeki verilere ulaşılmıştır.²⁵

Dersin çıktı verileri fakültelerin çoğunun alt düzey bilişsel becerilere yoğunlaştığını göstermektedir. En yüksek iki kategori bilgi (f=24) ve kavrama (f=22) düzeyleridir. Bu durum fakültelerin çıktılarında öğrenciye temel bilgi kazandırma ve konuyu anlama hedeflerinin ağırlıklı olduğunu gösterir. Bilgiyi parçalama ve mantıklı ilişkiler kurması ifade eden analiz düzeyindeki amaçların sayısının(f=16) dikkat çekici miktar olması belli oranda üst düzey düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmaya çalışılmak istendiğini göstermektedir. Ulaşılan bulgularda fakülteler arasında amaç ve çıktılar açısından da standartlaşma sorunu bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durumun öğrenme-öğretme süreci ile eğitim programının tümünün kontrolünü sağlayan ölçme araçları ve değerlendirme biçimleri açısından da ele alınması gerekir.

5. Ders İçeriği ve Kaynaklar

Kapsam, tema, ünite ve konu olarak da tanımlanan içerik, bir eğitim programında öğrencilere neyin öğretilceğini ifade etmektedir. İlahiyat fakültelerinin İslam Ahlak

[23] Mahmut Sami Koyuncu vd., "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Doküman Analizi Yöntemi ile İncelenmesi", *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology* 9/2 (2018), 227-230.

[24] Ahmet Yenertürk, "Bologna Süreci Koordinatörlüğü – Ankara Üniversitesi", *Bologna Süreci Koordinatörlüğü* (Erişim 25 Kasım 2025).

[25] "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi"; "Bursa Uludağ Üniversitesi"; "Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi"; "Çukurova Üniversitesi"; "Ondokuz Mayıs Üniversitesi"; "Akdeniz Üniversitesi"; "Dicle Üniversitesi"; "Kütahya Dumlupınar Üniversitesi"; "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi"; "Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi".

Esasları ve Felsefesi dersinin içeriği fakülteler arasında büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte farklı temaların programlarda yer aldığını söylemekte mümkündür. Dersin fakültelerdeki içeriği incelendiğinde şu şekilde kodlar oluşturulabilir:

1. İslam ahlak filozoflarının görüşleri (f=4), 2. Ahlakın felsefi yönü (f=4), 3. Pratik ahlak ve sosyal-siyasal boyutları (f=3), 4. Ahlakın temel kavramları (f=3), 5. İslam felsefesinde ahlak teorileri (İbn Sina, Farabi, İbn Rüşd, Miskeveyh) (f=3), 6. Tarihsel ahlak kuramları (Sokrat, Platon, Aristo, Epikür, Stoa vb.) (f=2), 7. Etik-ahlak ilişkisi ve Etiğ'in ayırt edici özellikleri (f=2), 8. Ahlakın tanımı ve mahiyeti (f=2), 9. Modern İslam filozoflarının görüşleri (f=1), 10. Batı ahlak teorileri (f=1), 11. Ahlak-din ilişkisi (f=1).

Fakültelerden ikisinin (K7, K8) program içeriği incelendiğinde herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Dersin hedefleri bağlamında değerlendirildiğinde içeriğin hem klasik İslam ahlak düşüncesini hem de güncel etik tartışmaları kapsamı gerekirken, bazı fakültelerde dersin programı ya felsefi ya da sadece dini açıdan içeriklendirilmiştir.²⁶ Nitekim isminden hareketle dersin İslam'ın Ahlak Esaslarını ve bunların felsefesini öğretmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte fakültelerin bazılarında (K6) İslam ahlak esasları ve felsefesinden ziyade konuları itibariyle büyük oranda batı ahlakını kapsadığı anlaşılmaktadır. K10 da ise dersin adı "Ahlak Felsefesi" olmasına rağmen konuları 'ahlakın felsefi yönüne' ve 'İslam filozoflarının görüşlerini' içermektedir. Ancak K10 fakültesinde dersin ismi programda farklı olsa da içerik bakımından diğer fakültelerle benzer konulara sahiptir.

Fakültelerin ders içeriğinin oluşturulmasında yararlandığı çok çeşitli kaynak kitap ve makale kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu kitap ve makalelerin isimleri ve kaç fakülte tarafından tercih edildiği aşağıda ifade edilmiştir. Buna göre 1. İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi (ed. Müfit Selim Saruhan), (f=4) 2. İslam Düşüncesinde Ahlak (Mustafa Çağrı) (f=4), 3. Tahsilü's-Saâde 'Mutluluğun Kazanılması' (Farabi) (f=3), 4. Tehzibu'l-Ahlak / Ahlakı Olgunlaştırma (İbn Miskeveyh) (f=3), 5. İslam Ahlak Teorileri (M. Macit Fahri) (f=3), 6. Ahlakın Dini Temeli / İnsan ve Ahlak (Recep Kılıç) (f=2), 7. Felsefe Tarihi (Macit Gökberk) (f=2), 8. Ahlak-ı Alai (Kınalızade Ali Çelebi) (f=2), 9. Ahlak-ı Nasiri (Nasıruddin Tusi) (f=2), 10.- İslam Ahlakı / Ahlak Felsefesi (Hayranî Altıntaş) (f=2) olarak veri girilmiştir. Genel olarak kullanılan kaynaklar klasik ahlak eserleri, modern ahlak felsefesi kitapları, İslam ahlakına dair temel metinler ve üniversite ders kitaplarından oluşmaktadır.²⁷

Eğitim programlarında içerikte kullanılan kaynakların maksadını aşan miktarda olması pedagojik açıdan sorun teşkil etmektedir. Zira bu durum kaynakların erişilebilirliği ve kullanılabilirliği bakımından problem oluşturabilmektedir.²⁸ Bu bağlamda ilahiyat fakültelerin bir kısmında (K3 ve K7) kaynak sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir.

[26] "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi"; "Bursa Uludağ Üniversitesi"; "Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi"; "Çukurova Üniversitesi"; "Ondokuz Mayıs Üniversitesi"; "Akdeniz Üniversitesi"; "Dicle Üniversitesi"; "Kütahya Dumlupınar Üniversitesi"; "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi"; "Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi".

[27] "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi"; "Bursa Uludağ Üniversitesi"; "Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi"; "Çukurova Üniversitesi"; "Ondokuz Mayıs Üniversitesi"; "Akdeniz Üniversitesi"; "Dicle Üniversitesi"; "Kütahya Dumlupınar Üniversitesi"; "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi"; "Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi".

[28] Gonca Uludağ vd., "Bologna Süreciyle İlgili Bir İnceleme: Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yöntemleri ile", *Yükseköğretim Dergisi* 6/2 (2016), 84-94; Nuray Kısa vd., "Bologna Sürecinin Öğrenci Merkezli Öğrenme Boyutu: Eğitim Fakültesi Öğretim Programlarına Yansımalar", *Yükseköğretim Dergisi* 10/1 (2020), 85-95.

4. Eğitim Durumları

Eğitim programlarında herhangi bir dersin nasıl işleneceğini, ne tür eğitim etkinliklerinin kullanılacağını gösteren ögeye eğitim durumları denilmektedir. Öğretme-öğrenme süreci olarak da isimlendirilen eğitim durumları öğretim ilkelerini, öğretim kuramlarını, öğretim strateji yöntem ve tekniklerini ve de öğretim teknolojisini içerir.²⁹

Eğitim etkinlikleri gerçekleştirilirken genel olarak sunuş, buluş ve araştırma-inceleme olmak üzere üç strateji kullanılmaktadır.³⁰ Bunlardan sunuş, daha çok bilgi aktarımına dayalı ve öğretmen merkezli bir stratejidir. Buluş stratejisi ise öğrencinin bilgiyi keşfetmesine dayalı ve öğrenci merkezlidir. Araştırma-inceleme stratejisi diğer stratejilere göre sınıf dışı öğrenci aktivitesini ve bazı eğitim etkinlikleri sonunda somut ürünün ortaya konulması bakımından farklılık arz etmektedir. Bu nedenle bu stratejinin diğerlerine göre daha gelişmiş ve ileri seviyede olduğu söylenebilir.³¹ Stratejilerin uygulanmasını gösteren pek çok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlardan bazıları anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, proje tabanlı, soru-cevap, beyin fırtınası, büyük grup tartışması, çember, küme çalışması, çalıştay, drama, eğitsel oyunlar gibi yöntemler ve teknikler olarak sıralamak mümkündür.³²

Fakültelerin öğrenci bilgi paketlerinde strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili sunuş stratejisi (f=4) ve buluş stratejisinin (f=3) kullanıldığı; araştırma-inceleme stratejisinin ise hiç kullanılmadığı fark edilmektedir. Yöntem ve tekniklerin kullanılması bakımından ders programında anlatım (f=4), tartışma (f=3), soru- cevap (f= 2), münazara (f=1) ve beyin fırtınası (f=1) yer almaktadır. Bununla birlikte önemli miktarda fakültenin (f=4) ³³ dersle ilgili programında yöntem ve tekniklere dair herhangi bir veri girişinde bulunmadığı da müşahade edilmemiştir. Bir fakülte ise literatürde öğretim yöntemi ve tekniği olarak geçmeyen 'slayt gösterisini' yöntem ve teknik olarak belirtmiştir.

Dersin programının amaç, çıktı ve eğitim süreçleri arasında uyumu bakımından değerlendirildiğinde bilişsel düzeyin bilgi ve kavrama basamaklarındaki kazanımları sağlamaya yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin daha yoğun biçimde kullanıldığı fark edilmektedir. Bununla beraber önemli miktarda fakültenin (f=4) hedeflere ulaşmayı sağlayan yöntem ve teknik bilgiye ders programlarında yer vermemesi oldukça düşündürücü bir durum arz etmektedir. Bu durum fakültelerin öğrenci bilgi paketine veri girişini önemsemediklerini ya da öğretim elemanlarının yöntem ve teknik bilgi ve kullanımı bakımından yetersiz oldukları izlenimini vermektedir.

6. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinin etkinliğini ölçen ve bunun kontrolünü sağlayan temel bir eğitim programı bileşenidir.³⁴ Öğretme-öğrenme süreci esnasında ve sonunda yapılan ölçme değerlendirmeler hedeflere ne kadar ulaşıldığını

[29] Cevat Alkan, "Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 20/1 (1987), 210-212.

[30] Etem Yeşilyurt, "Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması", *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3/5 (2019), 60-70.

[31] Yeşilyurt, "Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması", 65-78.

[32] Ebru Bozpolat vd., "Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 27 (2016), 83-95.

[33] "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi"; "Bursa Uludağ Üniversitesi"; "Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi"; "Çukurova Üniversitesi"; "Ondokuz Mayıs Üniversitesi"; "Akdeniz Üniversitesi"; "Dicle Üniversitesi"; "Kütahya Dumlupınar Üniversitesi"; "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi"; "Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi".

[34] Koyuncu vd., "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Doküman Analizi Yöntemi ile İncelenmesi", 217.

ve buna bağlı olarak içeriğin yeterli ve de kullanılan yöntem ve tekniklerin verimli olup olmadığının tespiti bakımından büyük önem taşımaktadır.³⁵

Alandaki literatüre bakıldığında araçlarının geleneksel ve alternatif ölçme araçları şeklinde ikili bir tasnife tabi tutulduğu görülmektedir. Geleneksel ölçme araçlarının; sözlü yoklama, yazılı yoklama, kısa cevaplı (tamamlamalı) testler, doğru yanlış testleri, eşleştirmeli tersleri ve çoktan seçmeli testler şeklinde sıralanmaktadır. Alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ise portfolyo (öğrenci ürün dosyası), yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, temel ilişkilendirme, görüşme (mülakat) gözlem formları, kontrol listesi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirilmesi, performans değerlendirme, proje (ve ödev) değerlendirme, kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarı(rubrik) ve sözlü sunum şeklinde zikredilmektedir.³⁶

İlahiyat fakültelerinin araştırmaya konu olan derse dair programları irdelendiğinde gerek geleneksel gerekse alternatif ölçme yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterli vereye ulaşılamamaktadır. Dersin programının ölçme araçları bölümünde ödev, sunum/ seminer hazırlama, uygulama, laboratuvar, proje, ara sınav, final, devam gibi veriler yer almakla birlikte genel olarak ara sınav ve final şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmektedir.³⁷ Bu ifadeler ise ne tür ölçme değerlendirme araçlarının kullanılacağına veya kullanılmak istendiğine dair herhangi bir yorum yapmayı sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte ders programlarında ödev, sunum/ seminer, uygulama laboratuvar ve proje gibi alternatif ve üst düzey öğrenme ve düşünme becerisini ölçen araçlara ilişkin veri girişinin hiç olmayışı, dersin geleneksel eğitim anlayışıyla işlendiği izlenimini uyandırmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde okutulan "İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi" dersi, eğitimde program geliştirme açısından incelenmiş, örneklem grubunu oluşturan on ilahiyat fakültesinin öğrenci bilgi paketlerindeki veriler birbirleriyle ilişkilendirilerek analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede dersin adı, amaçları, içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, AKTS değeri ve toplam iş yükü ile ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri bir bütün olarak işe koşulmuştur.

Analizler neticesinde fakülteler arasında ders programını oluşturan bileşenler açısından uygulama farklılıklarının bulunduğu ve bunun da program öğeleri arasındaki bütüncül uyumu olumsuz etkilediği saptanmıştır. Bu durum Bologna süreciyle uyumlu bir programın uygulanmadığını ve bu konuda bir uyumsuzluğun söz konusu olduğunu göstermektedir.

Fakültelerin veri girişleri incelendiğinde, 'İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi' dersinin genel olarak amacının öğrencilere analitik düşünme ve sorgulama becerisini kazandırma, ve bunun yanında toplumun güncel sorunlarına cevap verebilme hedefine ulaşma olduğu söylenebilir. Ancak dersin amaç ve çıktıları, eğitim süreçleri ve ölçme değerlendirme araçları açısından incelendiğinde genel olarak arzu edilen hedeflere

[35] Koyuncu vd., "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Doküman Analizi Yöntemi ile İncelenmesi", 217.

[36] Ahmet Koç, *Din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme* (NEÜ Yayınları, 2022).

[37] "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi"; "Bursa Uludağ Üniversitesi"; "Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi"; "Çukurova Üniversitesi"; "Ondokuz Mayıs Üniversitesi"; "Akdeniz Üniversitesi"; "Dicle Üniversitesi"; "Kütahya Dumlupınar Üniversitesi"; "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi"; "Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi".

ulaşmaktan uzak olduğu söylenebilir.

Fakültelerin bazılarında çıktı sayısının gerekenden fazla, diğer bir kısmında ise yalnızca bir çıktıyla sınırlı kalınması belirlenen amaçlara ulaşılmasına hizmet etmediği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca kullanılan öğretim yöntemlerinin ve ölçme-değerlendirme araçlarının ağırlıklı olarak geleneksel olması dersin niteliğini sınırlayan önemli faktörler arasındadır. Yine dersin programlarında gözle görülür oranda veri girişi eksikliğinin olması, programı tasarlayan ve hazırlayanların bilgi eksikliği olduğu ya da fakültelerin ders programlarının hazırlanmasını ciddiye almadığı şeklinde değerlendirilebilir. Aynı zamanda veri girişinin eksik olması konuyla ilgili yapılacak araştırmaları sınırlandıran olumsuz bir durumdur.

Araştırma, ‘İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi’ dersinin programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarıyla yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir. Program öğelerinin bütüncül bir anlayışla düzenlenmesi ve fakülteler arasında uyumun sağlanması, programın niteliğinin artırılması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın neticesinde şu öneriler sunulabilir:

1) Öğrenci bilgi paketlerinde program yazımlarının açık ve net olmadığı; program geliştirmenin temel ilkelerine dair bilgi eksikliklerinin bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle “Eğitimde Program Geliştirme” konulu seminerlerin düzenlenmesi yararlı olacaktır.

2) Bu konuya ilişkin akademik düzeyde daha fazla çalışma yapılması alana katkı sağlayacaktır.

3) Din eğitimcilerinin program hazırlama sürecinde daha etkin rol almaları gerekmektedir.

4) Dersin felsefi niteliğinin gerektirdiği eleştirel düşünme, metin çözümlemesi ve tartışma temelli yöntemlerin daha sistematik kullanımı; öğrenme çıktılarının üst düzey bilişsel becerilere ulaşmasını destekleyecektir. Bu bağlamda eğitim sürecinde gerek buluş gerek araştırma-inceleme stratejileri ve yöntemlerinin kullanılması gerekse ölçme-değerlendirme araçlarının çeşitlendirilip alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine yer verilmesi yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Albayrak, Raif Serkan - Gürkan, Behzat. "Akts Kredisinin Hesaplanması: Yaşar Üniversitesi Uygulaması Calculating Ects Credits: Case of Yaşar University", 13-23.
- Alkan, Cevat. "Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 20/1 (1987), 209-229.
- Arslan, Mehmet Metin - Bahadır, Harun. "Bologna süreci ve Türkiye". *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 2/2 (2007), 222-229.
- Bozpolat, Ebru vd. "Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 27 (2016), 83-95.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, 10. Basım, 2007.
- Erişen, Yavuz. "Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 13/13 (1998), 79-97.
- Gülaçar, İzzet. "İslâm Ahlâk Esasları ve Felsefesi -". *İslami Araştırmalar Dergisi* 27/2 (2016), 460.
- Kısa, Nuray vd. "Bologna Sürecinin Öğrenci Merkezli Öğrenme Boyutu: Eğitim Fakültesi Öğretim Programlarına Yansımalar". *Yükseköğretim Dergisi* 10/1 (2020), 85-95.
- Koç, Ahmet. *Din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme*. NEÜ Yayınları, 2022.
- Koyuncu, Mahmut Sami vd. "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Doküman Analizi Yöntemi ile İncelenmesi". *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology* 9/2 (2018), 216-238.
- Sönmez, Veysel. *Program Geliştirmede Öğrenme-Öğretme Süreci*. Ankara: Anı, 18. Basım, 2019.
- Tosun, Cemal. "Üniversitede İlahiyat: Bilim Teorisi ve Sosyal-Politik Temellendirme Açılarında Bir Değerlendirme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 13 (2022), 11-24.
- Uludağ, Gonca vd. "Bologna Süreciyle İlgili Bir İnceleme: Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yöntemleri ile". *Yükseköğretim Dergisi* 6/2 (2016), 84-94.
- Ural, Ayhan - Kılıç, İbrahim. "Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi". *Detay Yayıncılık*, 100.
- Üzümcü, Muzaffer. "İlahiyat Fakülteleri Felsefe ve Din Bilimleri Bölümlerinde Akademik Yapılanma ve Lisansüstü Eğitim Üzerine Bir Değerlendirme". *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (2020), 167-192.
- Varış, Fatma. "Program Geliştirmede Metodolojik Sorunlar". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 18/1 (1985), 67-77.
- Yenertürk, Ahmet. "Bologna Süreci Koordinatörlüğü - Ankara Üniversitesi". *Bologna Süreci Koordinatörlüğü*. Erişim 25 Kasım 2025. <https://bologna.ankara.edu.tr/>
- Yeşilyurt, Etem. "Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması". *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3/5 (2019), 57-78.
- "Akdeniz Üniversitesi". Erişim 25 Kasım 2025. <https://obs.akdeniz.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=22&curSunit=818#>
- "AKTS Nedir? | Nasıl Hesaplanır?" haz. Ata-Ögem. Yayın Tarihi 21 Haziran 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=O4cw8c1qjRQ>
- "Ankara Üniversitesi | Bologna Bilgi Sistemi". Erişim 25 Kasım 2025. https://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Bilgileri.aspx?dno=1103235&bno=1892&bot=489
- "Bursa Uludağ Üniversitesi". Erişim 25 Kasım 2025. <https://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Ders/Index/1435735>
- "Çukurova Üniversitesi". Erişim 25 Kasım 2025. <https://ebs.cu.edu.tr/Ders/GenelBilgi/662604>
- "Dicle Üniversitesi". Erişim 25 Kasım 2025. <https://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=16&curSunit=426#>
- "Dokuz Eylül Üniversitesi Ders Kataloğu / Bilgi Paketi". Erişim 25 Kasım 2025. https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2023-2024/tr/tr_1146_1146_1286.html
- "iaa_lisans_olcutler.pdf". Erişim 30 Kasım 2025. https://iaa.org.tr/wp-content/uploads/2020/10/iaa_lisans_olcutler.pdf
- "Kütahya Dumlupınar Üniversitesi". Erişim 25 Kasım 2025. <https://obs.dpu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=53&curSunit=90908173#>



- Google My Maps. “Ondokuz Mayıs Üniversitesi”. Erişim 25 Kasım 2025. https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1twu1S1FAQx3x_fdyS5rvM0iHrF02f0s&hl=tr
- “Sivas Cumhuriyet Üniversitesi”. Erişim 25 Kasım 2025. <https://sosyalbilenst.cumhuriyet.edu.tr/6063-ders-bilgi-paketi>
- “Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi”. Erişim 25 Kasım 2025. <https://bilgipaketi.yyu.edu.tr/DereceProgramlari/Ders/1/8425/337402/1032684/1>



İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN REHBERLİK VE ÖZEL EĞİTİM DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Rıdvan DEMİR

Mustafa Kemal Üniversitesi

ridvandemir@mku.edu.tr

GİRİŞ

Günümüzde din hizmetlerinin rolü, geleneksel teolojik bilgi aktarımının ötesine geçerek toplumsal çeşitliliğe ve bireysel gereksinimlere duyarlı, kapsayıcı bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Türkiye’de engelliler, göçmenler ve diğer dezavantajlı grupların varlığı düşünüldüğünde, özel gereksinimli bireylerin dinî ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak, din hizmetleri alanının öncelikli çalışma alanlarından biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, din hizmeti sunacak ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yalnızca teolojik bilgiye sahip olması yeterli görülmemekte, aynı zamanda özel eğitim ve rehberlik becerileriyle donatılması beklenmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı gibi kurumların başlattığı kapsayıcı din eğitimi programları (örneğin işaret dili eğitimi), bu gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimindeki niceliksel artış (EYHGM, 2021), bu alanda nitelikli personel ihtiyacının sürdüğünü göstermektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda, ilahiyat fakülteleri pedagojik formasyon dersleri arasında yer alan “Rehberlik ve Özel Eğitim” dersinin önemi artmaktadır. Bu dersin, öğrencilerin empati, etkili iletişim, rehberlik ve dinî danışmanlık gibi çok yönlü beceriler kazanmasına katkıda bulunduğu; ayrıca kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutumları azaltmada işlevsel olduğu belirtilmektedir (Polat, 2018; Türkyılmaz, 2019). Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK, 2018; 2021) öğretmen yetiştirme programlarına bu dersi entegre etmesi, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyleri tanımaları ve onlara uygun destek sunma yeterliliklerini geliştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir.

Literatürde, din eğitimi ve İlahiyat Fakültesi bağlamında özel eğitimle ilgili çalışmalar sınırlı olup (Polat, 2018; Türkyılmaz, 2019; Uçar, 2024), bu çalışmalar genellikle kaynaştırma veya engellilik konularına odaklanmıştır. Öğretmen adaylarının özel eğitim derslerine yönelik tutumlarını inceleyen genel eğitim çalışmaları bulunsa da (Yaralı, 2016; Çitil vd., 2018), din eğitimi alanında bu dersin öğrenci tutumlarına etkisini sistematik biçimde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, alandaki önemli bir boşluğu işaret etmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Rehberlik ve Özel Eğitim dersine ilişkin tutumlarını incelemek ve bu tutumların sosyo-demografik de-

ğişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, özel eğitimle ilgili deneyim) bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini analiz etmektir. Ayrıca, öğrencilerin bu dersi din hizmetleri ve mesleki rehberlik açısından nasıl konumlandıkları ile genel tutumları arasındaki ilişki de araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür (Karasar, 2022). Bu model, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Rehberlik ve Özel Eğitim dersine yönelik tutumları ile din hizmetleri, dini rehberlik işlevleri ve sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2024–2025 akademik yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde eğitim gören, Rehberlik ve Özel Eğitim dersini almış olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2024). Toplam katılımcı sayısı N=103'tür. Katılımcılara ait bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş yapılandırılmış bir anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde, katılımcıların yaş, cinsiyet, özel eğitime dair eğitim/seminer alıp almadığı ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi gibi bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. Demografik Bilgi Formu: Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve özel eğitime dair eğitim/seminer alıp almama durumu gibi değişkenleri içermektedir. Anketin ikinci bölümünde, araştırmacı tarafından geliştirilen toplam 10 özgün tutum maddesi yer almaktadır. Bu maddeler, Rehberlik ve Özel Eğitim dersinin özellikle ilahiyat öğrencileri açısından dinî rehberlik, manevi danışmanlık, mesleki yeterlik ve toplumsal hizmet işlevleriyle olan ilişkisini sorgulamayı amaçlamaktadır. 5'li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları, anketin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu, maddelerin faktör yüklerinin 0.674 ile 0.862 arasında değiştiğini ve açıklanan toplam varyansın %62,74 olduğunu göstermiştir. KMO değeri (0.896) ve Bartlett testi ($\chi^2(45)=756.217$, $p<.001$) sonuçları, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Anket formunun üçüncü bölümünde, Fırat Durdukoca (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenilirlik analizleri yapılmış olan "Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır., 17 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek; *Derse Yönelik Bakış Açısı*, *Derse Yönelik Olumsuz Tutum* ve *Derse Duyulan Haz* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak rapor edilmiştir. Alt boyutlara ait güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .84, .84 ve .68'dir. Elde edilen bulgular, ölçeğin psikometrik açıdan yeterli niteliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Veri Analizi

Veri analizinde SPSS 25.0 yazılımı kullanılmıştır. Normallik testleri sonucunda toplam tutum puanının dağılımı normal bulunduğundan Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Alt boyutların dağılımları normalden saptığı için karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi; değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde ise Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	76	73,8
Erkek	27	26,2
Yaş Grubu		
20-23 yaş	59	57,3
24 yaş ve üzeri	44	42,7
Sınıf Düzeyi		
3. sınıf	37	35,9
4. sınıf	66	64,1
Özel eğitime dair Seminer/eğitim/derse katılan katılımcı		
Evet	57	55,3
Hayır	46	44,7
Toplam Katılımcı Sayısı	103	

Bulgular

Özel Eğitim Dersine Yönelik Genel Tutum Düzeyleri: Katılımcıların özel eğitim dersine yönelik toplam tutum ortalama puanı 4.10 (SS=0.47) olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Bulgular, öğrencilerin tutumlarının genel olarak **olumlu** olduğunu, özellikle dersin içeriğine ve amacına yönelik bilişsel değerlendirmelerinin (**Bakış Açısı**) duyuşsal deneyimlerden (**Haz**) daha güçlü olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerler (N = 103)

Ölçek / Alt Boyut	Ort. (Mean)	Std. Sapma (SD)
Derse Yönelik Bakış Açısı	4.47	0.46
Derse Yönelik Olumsuz Tutum	3.89	0.91
Derse Duyulan Haz	3.57	0.75
Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum Ortalama Puan	4.10	0.47

Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılıklar

Yaş ve Tutum

- **Genel Tutum:** Yaş grupları arasında özel eğitim dersine yönelik genel tutum puanlarında istatistiksel olarak **anlamli bir fark bulunmamıştır** ($t(101) = 1.042, p = .300$).
- **Alt Boyutlar:** Sadece “**Derse Duyulan Haz**” alt boyutunda anlamli bir fark tespit edilmiştir ($U=924.0, p=.012$). 24 yaş ve üzeri katılımcıların derse yönelik haz düzeyi, 20-23 yaş grubuna göre daha yüksek bulunmuştur.

Cinsiyet ve Tutum

- **Genel Tutum:** Cinsiyete göre özel eğitim dersine yönelik ortalama tutum puanlarında **anlamli bir farklılık** görülmüştür ($t(101) = -2.469, p = .015 < .05$). **Kadın** öğrencilerin ($\{X\}=4.17$) tutum puanı ortalaması, **erkek** öğrencilere ($\{X\}=3.92$) kıyasla anlamli düzeyde daha yüksektir.
- **Alt Boyutlar:** Bu fark, sadece “**Derse Yönelik Olumsuz Tutum**” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlidir ($U=484.000, z=-4.100, p<.001$). Ters kodlama nedeniyle bu bulgu, kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha **olumlu** bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Özel Eğitim Semineri/Eğitimi ve Tutum

- **Genel Tutum:** Seminer veya eğitim alıp almama durumuna göre genel tutum puanlarında **anlamli bir farklılık** tespit edilmiştir ($t(101) = 2.380, p = .019 < .05$). **Seminer/eğitim almayan** katılımcıların ($\{X\}=4.23$) tutum puanı, alan katılımcılardan ($\{X\}=4.01$) **daha yüksek** bulunmuştur.
- **Alt Boyutlar:** Bu fark, sadece “**Derse Yönelik Bakış Açısı**” alt boyutunda anlamlidir ($U=849.000, z=-3.100, p=.002$). Yine seminer/eğitim almayan öğrencilerin tutumları bu alt boyutta daha yüksektir.

Sınıf Düzeyi ve Tutum

- **Genel Tutum ve Alt Boyutlar:** Sınıf düzeyi (3. ve 4. sınıf) açısından özel eğitim dersine yönelik genel tutum puanlarında ($t(101) = 1.178, p = .241$) ve alt boyutlarda **anlamli bir farklılık bulunmamıştır** ($p>.05$).

Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum ile Din Eğitimi İlişkisi

Katılımcıların özel eğitim dersine yönelik genel tutumları (ÖEDYT) ile bu dersin din eğitimiyle bağlantısına ilişkin tutumları arasında **anlamli ve pozitif yönde ilişkiler** olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Tüm korelasyon katsayıları pozitifdir ve istatistiksel olarak anlamlidir ($p=.000$). özel eğitim dersini olumlu değerlendiren bireylerin, bu dersin din eğitimiyle empati, toplumsal duyarlılık, rehberlik ve değer kazandırma gibi alanlarda ilişkilendirilebileceğine de inandıklarını göstermektedir.

Tablo 3. Özel Eğitim Dersinin Din Eğitimiyle İlişkisine Yönelik Tutumları

Özel Eğitim Dersinin Din Eğitimiyle İlişkisine Yönelik Tutumları Spearman ρ (rho)		ÖEDYT		
		p-değeri	n	
1	Dersi, din hizmetleri açısından mesleki bir gereklilik olarak görme	.429**	.000	103
2	Dersi, engelli bireylerin dinî ve manevi beklentilerini anlamada faydalı bulma	.417**	.000	
3	Dersi, engelli bireylerle çalışırken gerekli rehberlik ve dini danışmanlık becerilerini geliştirme aracı olarak görme	.472**	.000	
4	Dersten öğrenilen yaklaşımların meslek yaşamında uygulanabilir olduğunu düşünme	.494**	.000	
5	Dersi, engelli bireylerle doğru iletişim kurmada yardımcı bir kaynak olarak görme	.532**	.000	
6	Dersin, toplumsal duyarlılık, adalet ve empati gelişimine katkı sağladığını düşünme	.554**	.000	
7	Dersin, dinî rehberlik hizmetleri ile özel eğitim uygulamaları arasında bağ kurduğunu düşünme	.552**	.000	
8	Dersin, farklı gelişim özelliklerine sahip bireylere karşı anlayış ve saygı geliştirdiğini düşünme	.530**	.000	
9	Rehberlik ve özel eğitim konularının din eğitimi programlarında bütüncül şekilde ele alınmasının gerekli olduğunu düşünme	.451**	.000	
10	Dersin, din görevlilerinin toplumsal sorumluluk bilincine katkı sağladığını düşünme	.456**	.000	

En yüksek korelasyonlar, özel eğitim dersinin **toplumsal, etik ve insani değerler** (empati, duyarlılık, adalet) ile **dinî rehberlik hizmetleri** arasındaki bağlantıyı kuran maddelerde ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin özel eğitim dersini mesleki bir zorunluluk olmanın ötesinde, ahlaki ve duyuşsal gelişimi destekleyen bir araç olarak gördüklerini göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Rehberlik ve Özel Eğitim dersine yönelik genel olarak olumlu ve yüksek düzeyde bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. En yüksek puanın *Derse Yönelik Bakış Açısı* alt boyutunda olması, öğrencilerin dersin içeriğine ve mesleki amaca hizmet etme potansiyeline yönelik bilişsel bir kabul içinde olduklarını düşündürmektedir. Bu bulgu, özel eğitim dersinin ilahiyat öğrencileri açısından mesleki farkındalık yaratma potansiyelini desteklemektedir (Kırnık vd., 2020; Yenice & Alpak Tunç, 2017). **Yaş değişkeni** açısından genel tutumda anlamlı fark bulunmaması, Yaralı'nın (2016) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak, 24 yaş ve üzeri grubun *Derse Duyulan Haz* düzeyinin daha yüksek olması, ileri yaştaki öğrencilerin konuya yönelik kişisel duyarlılıklarının artması veya akademik motivasyonlarının yükselmesiyle ilişkilendirilebilir.

Cinsiyet temelindeki anlamlı fark, kadın öğrencilerin özel eğitim dersine yönelik genel tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Bu fark, özellikle olumsuz tutum alt boyutunda anlamlıdır ve kadınların bakım, destek ve empati gerektiren rollere karşı tarihsel olarak daha yüksek ilgi geliştirdiği yönündeki literatür bulgularıyla (Eagly ve Crowley, 1986) açıklanabilir. Bu sonuç, kadın öğrencilerin

özel eğitim ve kapsayıcılık konularına yönelik farkındalık ve duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde cinsiyetin tutuma etkisine dair farklı sonuçlar bulunsada (Sarı & Bozgeyikli, 2003; Güven & Çevik, 2011), bu çalışmadaki bulgu, İlahiyat öğrencilerinin tutumlarında cinsiyetin belirleyici olduğunu göstermektedir.

En dikkat çekici bulgulardan biri, daha önce özel eğitimle ilgili seminer veya eğitim alan öğrencilerin genel tutum puanlarının, almayanlara kıyasla daha düşük çıkmasıdır. Literatürde (Lambe & Bones, 2006; Orel vd., 2004; Avramidis vd., 2000), özel eğitimle ilgili bilgi edinmenin genellikle olumlu tutumu artırdığı belirtilirken, bu çalışmanın aksi yöndeki bulgusu, alınan eğitimin içeriği ve sunum kalitesini sorgulamayı gerektirmektedir. Kısa süreli, yüzeysel veya teori odaklı seminerler, öğrencilerin beklentilerini karşılamakta ve olumlu tutuma dönüşmekte yetersiz kalmış olabilir. Bu durum, bilgi eksikliğinden kaynaklanan *hayali olumsuzlukların* teorik eğitimle yüz yüze gelindiğinde *gerçekçi olumsuzluklara* dönüşme riskini veya beklenti hayal kırıklığını yansıtabilir. İlerideki eğitim programlarının, empatiyi artırıcı uygulamalar, vaka analizleri ve deneyim temelli öğrenme yöntemleriyle desteklenmesi, bilginin tutuma daha etkin dönüşümünü sağlayabilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde ise genel tutumda ve alt boyutlarda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, Başkonuş ve Öztürk'ün (2023) bulgularıyla uyumludur ve tutum gelişiminde sınıf seviyesinin tek başına güçlü bir etken olmadığını göstermektedir.

Korelasyon analizi sonuçları, dersin din eğitimiyle ilişkilendirilmesine dair inançlar ile genel tutum arasındaki güçlü pozitif ilişkiyi ortaya koymuştur. Öğrenciler, özel eğitim dersine olumlu yaklaştıkça, bu dersin; **Mesleki Gereklilik** (mesleki yeterlilik, uygulanabilirlik ve bütüncül program algısı), **Etik ve Değerler Eğitimi** (toplumsal duyarlılık, empati, adalet ve saygı), **Dinî Rehberlik ve İletişim** (manevi beklentileri anlama, doğru iletişim kurma) gibi boyutlarda din eğitimiyle güçlü bir kesişime sahip olduğuna inanmaktadır. Özellikle toplumsal duyarlılık ve dinî rehberlik bağının yüksek korelasyon göstermesi ($\rho=.554$ ve $p = .000$), öğrencilerin özel eğitim dersini, İslam'ın kapsayıcı, etik ve insani değerlerini yansıtan, manevi destek sunan bir araç olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, din görevlisi adaylarının rollerini sadece teolojik bilgi aktarımıyla sınırlı görmeyip, toplumsal sorumluluk ve insan odaklı hizmet boyutlarıyla bütünleştirdiklerini ortaya koymaktadır (Banks, 2001; Poston & Turnbull, 2004).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Rehberlik ve Özel Eğitim dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve bu tutumların, dersin mesleki yeterlik, etik değerler ve dinî rehberlik hizmetleriyle kurduğu güçlü bağ ile pekiştiğini göstermektedir. Kadın öğrencilerin ve daha ileri yaş grubundaki öğrencilerin tutumları bazı boyutlarda daha yüksek çıkmıştır. Daha önce seminer/eğitim alanların tutumlarının düşük olması ise, bu ek eğitimlerin niceliksel değil, niteliksel olarak güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Özel eğitim dersi, İslami etik, manevi danışmanlık, toplumsal sorumluluk ve engelli bireylerle iletişim gibi temalar etrafında, öğrencilerin mesleki formasyonlarıyla doğrudan ilişkilendirilerek bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılmalıdır. Ders içeriği, sadece teorik bilgi aktarımından ibaret olmamalı; vaka analizleri, simülasyonlar, saha ziyaretleri ve özel gereksinimli bireylerle etkileşim imkânları sunan uygulamalı bileşenlerle desteklenmelidir. Seminer ve kısa süreli eğitim programlarının; öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun, pedagojik olarak zenginleştirilmiş ve empatiyi artırmaya odaklanmış biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. İlahiyat fakültelerinde rehberlik, özel eğitim ve dinî danışmanlık alanlarını entegre eden disiplinler arası derslerin ve projelerin teşvik edilmesi, öğrencilerin bu alanlar arasında işlevsel bağlar kurmasını destekleyecektir.

Bu araştırmanın örneklem büyüklüğü (N=103) ile sınırlı olması nedeniyle, ilerideki çalışmalarda farklı üniversitelerde benzer dersleri alan daha geniş ve çeşitli örneklem gruplarıyla karşılaştırmalı araştırmalar yürütülmesi, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca, öğrencilerin tutumlarının altında yatan dinamikleri anlamak adına, nitel verilerle (derinlemesine görüşmeler) desteklenen karma yöntemli araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ault, M. J., Collins, B. C., & Carter, E. W. (2013). Congregational participation and supports for children and adults with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(1), 48-61.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Başkonuş, T., & Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184. Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283-308.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2015). Özel eğitim dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 651-666.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kırnık, D., Susam, E., & Özbek, R. (2020). Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki tutumuna etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 647-655.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Polat, T. F. (2018). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Poston, D., & Turnbull, A. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 95-108.
- Türkyılmaz, H. (2019). Kaynaştırma ve sosyal bütünleştirme bilincinin artırılması: özel eğitim dersinin ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma yeterlik algılarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 209-222.
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016(24), 59-76.

İMAM HATİP OKULLARINDA KURUM KÜLTÜRÜNÜ ETKİLEYEN OLUMLU VE OLUMSUZ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Mehmet YILMAZ

Milli Eğitim Bakanlığı
mehmetyilmaz-37@hotmail.com

GİRİŞ

Kültür bir toplumu oluşturan insanların bütün yaşamını kuşatmaktadır. Dolayısıyla kültürün düşünsel/zihinsel boyutunda değişme olmadan girilen kültür değiştirme çabaları amacına ulaşmayacaktır (Şişman, 2007). Toplumsal ve toplumdan etkilenen bireysel beklentiler kurumların işleyişinde önemli bir yere sahiptir. Bir eğitim kurumu olarak imam hatip okullarında niteliğin geliştirilmesi için yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açılarının ve kurum kültürünün bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden imam hatip okullarında niteliğin geliştirilmesi için yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açılarının ve kurum kültürünün bilinmesi önem arz etmektedir. Bu kurumların anlaşılmasında ve geliştirilmesinde yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açılarının önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bunun için: “Kastamonu ilindeki imam hatip okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bakış açılarının” incelenmesi, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

İmam hatip okullarında niteliğin artırılması ve amacına ulaşabilmesi için yöneticilerin ve öğretmenlerin en temel görevlerinden biri, okulları olumlu kültüre sahip kurumlar haline dönüştürmeye çalışmalarıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin okul kültürünü olumlu değerlendirmeleri; onları okulun amaçlarına bağlaması, bu yolda bir zorunluluk olarak değil, birer eğitim gönüllüsü olarak iş görmeleri açılardan büyük önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerini, okula bakış açılarını, okulu algılayış biçimlerini ve kurum kültürüyle ilişkili değişkenleri tanımak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. İmam hatip okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin kurum kültürüne bakışlarının tespit edilmesinin hem bu okulların gelişimleri için katkı sağlayacağı, hem de kurum kültürü alanında yapılan çalışmalar için farklı bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Çalışmamız, araştırmaya konu olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan tarama modeline göre yapılmıştır (Karasar, 2006). Çalışmanın veri toplama aracı, uzman görüşleri alınarak hazırlanan kurum kültürüyle ilgili değişkenlerden oluşan bilişsel haritalama seti olarak oluşturulmuştur. Ayrıca imam hatip okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet, okul türü, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, devlet memurluğu(kadro) durumu, mesleki kıdem, okulda çalışma memnuniyeti, okuldaki görev durumu, okuldaki görev süresi,

okulu tercih nedenini içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır. Hazırlanan değişken seti, Kastamonu İlindeki imam hatip okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere Google Form ile ulaştırılmış ve cevapları alınmıştır.

İmam hatip okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, bireysel ve kurumsal olarak 51 değişkene ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini yansıtmaları beklenilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Kültür, Kurum Kültürü, İmam Hatip Okulları, Kültürel Değerler.

Aşağıda çalışmamıza ilişkin kavramlar, Kastamonu ilinde imam hatip okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgileri, kurum kültürünü etkileyen değişkenlere ilişkin görüşleri ve sonuç yer almaktadır.

A-Kavramlar

Çalışmamızda yer alan İHO, Kurum Kültürü ve Bilişsel Haritalama kavramları açıklanmıştır.

İHO(İmam hatip Okulları): İmam Hatip Ortaokullarını ve İmam Hatip Liseleri

Kurum Kültürü: “Bir kurumu, diğer kurumlardan ayıran; kurum üyeleri tarafından paylaşılan ortak inançlar, düşünceler, değerler, beklentiler, varsayımlar, tutumlar, davranışlar, kurallar ve göstergeler bütünüdür.”

Bilişsel Haritalama: Bilişsel harita terimi, belirli bir ortamın zihinsel özelliklerinin anlaşılmasını ifade eder. Bu özellikler, bilgiyi yorumlamak ve karar vermeyi kolaylaştırmak için kullanılır. Bu yöntem sayesinde soyut kavramlar daha anlaşılır hale gelir. Temel amaç hedef kitlenin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve düşünce yapısını anlamaktır.

B-İHO’ larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri

Kastamonu ilinde imam hatip okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet, okul türü, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, devlet memurluğu(-kadro) durumu, mesleki kıdem, okulda çalışma memnuniyeti, okuldaki görev durumu, okuldaki görev süresi, okulu tercih nedenini içeren kişisel bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen ve yöneticilerin kurum kültürüne uyum sağlama konusunda öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgileri önemli görülmektedir. Yapılan çalışmada göreve yeni başlamış genç öğretmenlerin kıdemli olan öğretmenlere; bekâr olanların, olmayanlara; idareciliğe yeni başlamış öğretmenlerin, idarecilik kıdemi fazla olanlara; görev yaptığı okulda hizmet yılı az olanların, olmayanlara; çevre ve mekândan memnun olmayanların da memnun olanlara göre önemli ölçüde kişisel başarısızlık yaşamakta olduklarını göstermektedir (Yılmaz, 2009). Bu durumda kurum kültürünü olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

1- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyet Durumu

İHO'larda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet durumu aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet Türü	Sayı Değerleri
Erkek	112
Kadın	98

2- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türü Durumu

Çalışmada yer alan İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler sayı bakımından fazladır.

Okul Türü	Sayı Değerleri
İHL	137
İHO	73

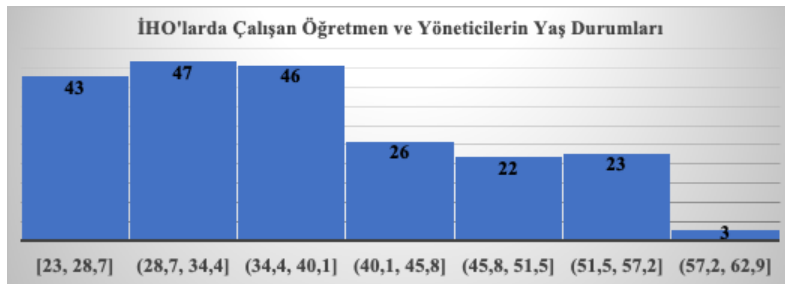
3- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Medeni Durumu

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin büyük çoğunluğunun evli olduğu görülmektedir.

Medeni Durum	Sayı Değerleri
Bekar	48
Evli	162

4- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Yaş Durumları

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin genç olduğu görülmektedir. Bu durumun da ilk atamanın veya zorunlu atamaların olduğu şeklinde anlaşılabılır.



5- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenim Durumları

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, yüksek lisans düzeyinde ve doktora düzeyinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Öğrenim Durumu	Sayı Değerleri
Doktora	2
Lisans	171
Yüksek Lisans	37

6- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Branş Durumları

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin büyük çoğunluğunu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı ile Sosyal Alan branşlarının olduğu görülmektedir.

Branş	Sayı Değerleri
Dil	8
Din- İHL	73
Sayısal	48
Sosyal Alanlar	69
Spor-Sanat	12

7- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Kadro Durumları

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin büyük çoğunluğunun kadrolu olmasının avantaj olduğu söylenebilir.

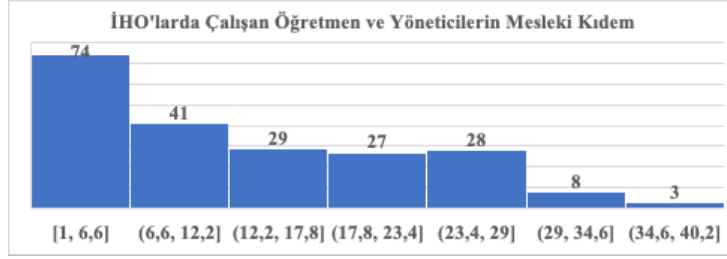
Kadro Durumu	Sayı Değerleri
Görevlendirme	3
Kadrolu	183
Sözleşmeli	15
Ücretli	9

8- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okuldaki Görev Durumu

Okuldaki Görevi	Sayı Değerleri
Müdür	17
Müdür Yardımcısı	28
Öğretmen	165

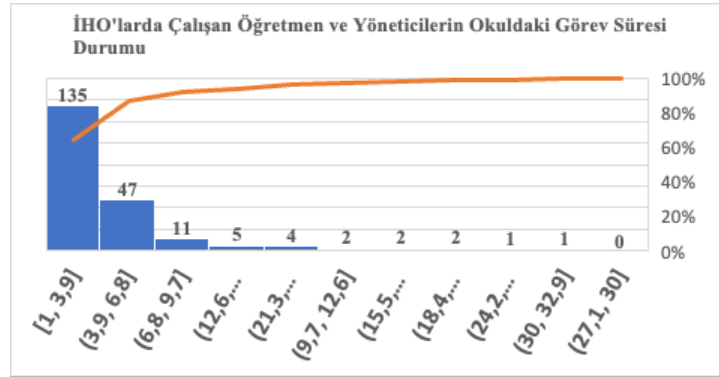
9- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdem Durumu

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin çoğunluğunun 1 ile 6 yıl arasında kıdeme sahip olması, yöneticilikte 4+4 durumunun olması ve bu okulların zorunlu hizmetini tamamlama yeri olarak anlaşılabilir. Böyle bir durumda kurum kültürünü olumsuz olarak etkileyebilmektedir.



10- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okuldaki Görev Süresi Durumu

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin aynı okulda uzun süre durmamaları, zorunluluktan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir, Çalışanların çoğu 1 ile 4 yıl arasında görev yapmaktadır. Bu durumda kurum kültürüne olumsuz olarak yansiyabilir.



11- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışma Memnuniyeti Durumu

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin büyük çoğunluğu bu okullarda çalışmaktan memnun olduklarını göstermektedir.

Okulda Çalışma Memnuniyeti	Sayı Değerleri
Evet	200
Hayır	10

12- İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Bulunduğu Okulu Tercih Nedenleri Durumu

İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin çoğunluğunun zorunlu olarak atanması, kurum kültürünü olumsuz olarak etkileyebilir.

Okulu Tercih Nedeni	Sayı Değerleri
Çalışma Ortamı	11
İdealist Tutum	30
İHO Olması	17
İsteklilik	44
Proje okulu olması	4
Tayin ve Zorunluluk	104

İdealist tutumu olanlar, tükenmişliği daha çok yaşamaktadır. Gerçekleri göz önünde bulunduranlar daha az yıpranmaktadır (Yılmaz, 2009).

C-İHO'larda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Kurum Kültürünü Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşleri

Aşağıda 51 değişkene ilişkin öğretmen ve yöneticilerin İmam Hatip Okullarıyla ilgili görüşleri ele alınacaktır.

1- İHO'larda Sosyal İlişkiler

İnsan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir. Böylece o insanların hem işbirliği ve verimi artar, hem sosyolojik, ekonomik ve psikolojik gereksemeleri karşılanmış olur (Bursalıoğlu, 2002). İmam hatip okullarının okul değerleri ve kimliğinin oluşumunda, insan ilişkileri ve iletişim önemli görülmektedir (Yılmaz, 2023). İHO'larda Sosyal ilişkiler olumlu olarak algılanmaktadır.

Sosyal İlişkiler	Sayısal Değerler
İyi	134
Orta	68
Zayıf	8

2-İHO'larda Ekip Ruhu-Özveri

İHO'larda Ekip Ruhu ve Özveri, olumlu olarak algılanmaktadır.

Ekip Ruhu-Özveri	Sayısal Değerler
İyi	130
Orta	68
Zayıf	12

3-İHO'larda Katılımcılık-Ortak Karar

İşbirliği sürecine etkin olarak katılanların işinde daha doyumludur olduğu görülmektedir. Böylece öğretmenler, disiplin, okul geliştirme, planlama personel seçimi gibi önemli kararların katılımcısı oldukları (Balay, 2000), görülmektedir. Bu yüzden çalışanların işbirliği süreçlerine katılımlarının sağlanması önemli görülmektedir. Ancak iş yerinde tutulmayan sözler, iş arkadaşlarıyla yaşanan çatışmalar, kişinin pozitif enerjisini negatif tutumlara ve davranışlara çevirerek bir tatminsizlik sebebi olabilir. Yöneticinin de bu tür olumsuz durumları ortadan kaldırmak için kullanacağı yöntemlerden biri onun kararlara katılımını sağlamak olabilir (Demir, 2007). İHO'larda katılım düzeyin yüksek olması kurum kültürü açısından olumlu olarak ifade edilebilir.

Katılımcılık-Ortak Karar	Sayısal Değerler
İyi	117
Orta	79
Zayıf	14

4-İHO'larda Adil Tutum

İHO'larda yöneticilerin adil tutum sergilemesi, kurum kültürüne olumlu olarak yansımaktadır. İHO'larda adil tutum konusunda olumlu algılanmaktadır.

Adil Tutum	Sayısal Değerler
İyi	149
Orta	49
Zayıf	12

5-İHO'larda Birliktelik-İşbirliği

İş birliği sürecine etkin olarak katılanların okulun disiplin, okul geliştirme planlama konusunda (Balay, 2000) destek sağladıkları anlaşılmaktadır. Toplumsal destek, motivasyonu etkilemektedir. Bu durum aynı zamanda kolektif toplumlarda önemli görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2014). Okulların personel arasında işbirliğini geliştirme-leri, kurum kültürüne olumlu olarak yansımaktadır.

Birliktelik-İşbirliği	Sayısal Değerler
İyi	137
Orta	62
Zayıf	11

6-İHO'larda Açıklık-Şeffaflık

İHO'larda açıklık ve şeffaflık olumlu olarak algılanmaktadır.

Açıklık-Şeffaflık	Sayısal Değerler
İyi	133
Orta	62
Zayıf	15

7-İHO'larda Öğrenciye Özel Zaman Ayrılması

İHO'larda öğrenciye zaman ayrıldığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciye Özel Zaman	Sayısal Değerler
İyi	116
Orta	82
Zayıf	12

8-İHO'larda Faaliyetler

İHO'larda faaliyetlerin olumlu olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Faaliyetler	Sayısal Değerler
İyi	144
Orta	55
Zayıf	11

9-İHO'larda Kurslar

İHO'larda kursların olumlu olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Kurslar	Sayısal Değerler
İyi	121
Orta	77
Zayıf	12

10-İHO'larda Disiplin

Öğrencilerde çevre etkisi fazla görülmektedir. Az bir zorlama ile öğrenciler okuldan ayrılmaktadırlar. Bu yüzden öğrencilere fazla yüklenilmemektedir.

Disiplin	Sayısal Değerler
İyi	114
Orta	75
Zayıf	21

11-İHO'larda Akademik Başarı

Okulda kurumsal işleyiş ve uygulamalarda öğrenci başarıları önemsenmektedir. Okul yöneticisi, geliştireceği törenler, değerler ve okul kimliği ile okulu çekici bir kültür haline getirmesi gerektiği tespit edilmiştir. Zayıf okul kültürleri ne öğretmenleri ne de öğrencileri okula bağlayabilir (Çelik, 2012).

Merkezi yerlerdeki İmam Hatip Okulları haricinde küçük ilçelerde öğrenciler azalmaktadır ve tercih edilmediği için akademik başarı düşmektedir. Proje Okulları ve merkezi yerlerdeki ortaokullar haricinde akademik başarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda kurum kültürünü olumsuz olarak etkileyebilir.

Akademik Başarı	Sayısal Değerler
İyi	57
Orta	95
Zayıf	58

12-İHO'larda Eğitimde Nitelik

Merkezden kırsala mesleki eğitim ve eğitimde nitelik düşmektedir. Farklı ortaokul bünyelerindeki imam hatip okullarında öğrenciler ikinci sınıf muamelesi görmekte ve eğitimin niteliği düşmektedir. Çok Programlı Liseler Bünyesindeki İmam Hatip Liseleri, imam hatip kültürünü alamamakta ve istenilen amaca ulaşamadığı görülmektedir. Merkezi ilçelerdeki imam hatip liseleri öğrenci azlığı ve niteliği ile karşı karşıya kalmaktadır.

Eğitimde Nitelik	Say Eğitimde Nitelik
İyi	78
Orta	98
Zayıf	34

13-İHO'larda Öğretmenin Gayreti

İHO'larda öğretmenlerin gayretli oldukları bu durumun da kurum kültürüne olumlu olarak yansiyabilir.

Öğretmenin Gayreti	Sayısal Değerler
İyi	155
Orta	46
Zayıf	9

14-İHO'larda Kuruma Güven

Kuruma güven kurum kültürü açısından önemli görülmektedir. Yöneticilerin davranışları da kuruma güveni etkileyebilmektedir. Okuldaki güven, öğretmenler arasındaki işbirliği ve eşgüdümü kolaylaştırır. Ayrıca okulun kendi içinde oluşan güven ortamı, velilerin de okula güven duymasına neden olması bakımından da önemlidir (Çelik, 2012).

Kuruma Güven	Sayısal Değerler
İyi	154
Orta	46
Zayıf	10

15-İHO'larda İş Doyumu

İş doyumu, kişinin işle ilgili değerlerinin karşılığını bulması ve bu değerlerin bireyin ihtiyaçları ile uyumlu olması olarak tanımlanmaktadır (Güler, 1990). Tükenmişlik ile iş doyumu arasında yüksek ve ters yönde bir ilişki olduğu; iş doyumu arttıkça tükenmişliğin azaldığı, öğretmenlerin işlerinden doyum sağlamaları, iş ortamında kendilerini

gerçekleştirebilmeleri mümkün olmadıkça, tükenmişlikleri artacak ve bunun bir doğal sonucu olarak da eğitimin niteliği ve verimi giderek azalacaktır (Akçamete vd., 2001). İş doyumu kurum kültürü açısından önemli bir kavram olarak ifade edilmektedir. İş doyumunun İHO'larda orta düzeyde algılandığı görülmektedir.

İş Doyumu	Sayısal Değerler
İyi	99
Orta	90
Zayıf	21

16-İHO'larda Aidiyet-Bağlılık

Örgütsel bağlılık, bireylerin bir bütün olarak örgütleri ile ilgili düşünce ve inançları olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2007). Kurumlarına olumlu bakışı olan çalışanların, aidiyet ve bağlılıkları artmaktadır. İHO'larda bağlılık olumlu olarak algılanmaktadır.

Aidiyet-Bağlılık	Sayısal Değerler
İyi	130
Orta	66
Zayıf	14

17-İHO'larda Motivasyon

Motivasyon, bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları ve bu doğrultuda gayret göstermeleri olarak tanımlanabilir (Demir, 2007). Bireyin yaptığı işten memnun olmasında ve doyum sağlamasında motivasyon önemli bir rol oynamaktadır (Koçel, 2003). Çalışan öğretmen ve yöneticilerin, kurumsal anlamda bağlı olmakla birlikte bireysel anlamda tam anlamıyla bulundukları okulun ihtiyaçlarına cevap vermediği anlaşılmaktadır.

Motivasyon	Sayısal Değerler
İyi	105
Orta	86
Zayıf	19

18-İHO'larda Yardımlaşma

İHO'larda yardımlaşmanın olumlu olarak algılandığı görülmektedir.

Yardımlaşma	Sayısal Değerler
İyi	154
Orta	49
Zayıf	7

19-İHO'larda Örgütsel Öğrenme

İmam hatip okullarının okul değerleri ve kimliğinin oluşumunda, okulun kendini geliştirmesi, öğretmen ve öğrencileriyle kendini geliştirmeyi hayatlarının bir parça-

sı haline getirmesi, kurum kültürünün tamamlayıcılarından görülmektedir (Yılmaz, 2023). Örgütsel öğrenme, orta düzeyde algılanmaktadır.

Örgütsel Öğrenme	Sayısal Değerler
İyi	100
Orta	95
Zayıf	15

20-İHO'larda Ahlak-Edep

Değerler, paylaşılmış kavramlardır. Çalışanların başarısını belirlemede çok sık başvurulan bir ölçüttür. Paylaşılmış değerler kurumun karakterini ve kurumun kimlik duygusunu anlamada önemli bir belirleyicidir(Çelik, 2012). İHO'larda, değerler olumlu olarak algılanmaktadır.

Ahlâk-Edep	Sayısal Değerler
İyi	137
Orta	61
Zayıf	12

21-İHO'larda Manevi İklim

Okulda manevi iklim kavramının genellikle kurumsal olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Manevi iklim, okuldaki olumlu hava olarak anlaşılmaktadır.

Manevi İklim	Sayısal Değerler
İyi	130
Orta	69
Zayıf	11

22-İHO'larda Hoşgörü

Hoşgörü	Sayısal Değerler
İyi	162
Orta	40
Zayıf	8

23-İHO'larda Sevgi

İHO'lardaki sevgi karşılığını bularak olumlu algılanmaktadır.

Sevgi	Sayısal Değerler
İyi	164
Orta	41
Zayıf	5

24-İHO'larda Saygı

İHO'larda saygı, olumlu olarak algılanmaktadır .

Saygı	Sayısal Değerler
İyi	153
Orta	49
Zayıf	8

25-İHO'larda Dürüstlük

İHO'larda dürüstlük olumlu olarak algılanmaktadır.

Dürüstlük	Sayısal Değerler
İyi	147
Orta	55
Zayıf	8

26-İHO'larda Okul Mimarisi

İHO'larda okul mimarisinde aksayan yönlerin bulunduğu bu konuda İmam hatip Okullarına uygun okul mimarisi inşa edilmesi kurum kültürüne ve okul iklimine olumlu olarak yansiyabilir.

Okul Mimarisi	Sayısal Değerler
İyi	98
Orta	57
Zayıf	55

27-İHO'larda Törenler

Toplumsal yaşamda törenler, ilkel toplumlardan modern toplumlara kadar hepsinde önemli bir yer tutar. Tören bir amaç için ortaya konan simgesel eylemlerdir. Kurum üyelerinin tutum ve davranışlarını kurum kültürüyle uyumlu hale getirmek için tekrarlanan ve standardize edilen eylemlerdir. Kurumda kültürel değerleri güçlendiren alışılmış ve tekrarlanan eylemler bütünüdür(Şişman, 2007).

Resmi Törenler	Sayısal Değerler
İyi	150
Orta	58
Zayıf	2

28-İHO'larda Okul Tanıtımı

İHO'ların tanıtımı için mezunlarla iyi bir iletişim kurmayı gerektirir. Öğrenci başarısı İHO'ların tanıtımında önemli rol oynamaktadır.

Okul Tanıtımı	Sayısal Değerler
İyi	149
Orta	53
Zayıf	8

29-İHO'larda Kurallar ve Prensipler

İHO'larda kurallara ve prensiplere uyulduğu anlaşılmaktadır.

Kurallar ve Prensipler	Sayısal Değerler
İyi	118
Orta	79
Zayıf	13

30-İHO'larda Maaş ve Ücretler

Branş ve kadro durumlarına göre maaş ve ücretlerde farklılık olabilmektedir.

Maaş ve Ücretler	Sayısal Değerler
İyi	125
Orta	74
Zayıf	11

31-İHO'larda Personel Eksikliği

İHO'larda memur, aşçı, hizmetli konusunda ihtiyaç bulunmaktadır. Memurun bulunmaması, yöneticilerin kısa sürede kurumdan ayrılmalarına neden olmakta bu durum da kurum kültürünü olumsuz etkileyebilir.

Personel Eksikliği	Sayısal Değerler
Az	79
Çok	51
Orta	80

32-İHO'larda Bina Sorunları

Bina Sorunları	Sayısal Değerler
Az	53
Çok	55
Orta	102

İHO'larda bina sorunları orta düzeyde algılanmaktadır.

33-İHO'larda İş Riski

İHO'larda iş riski orta düzeyde algılanmaktadır.

İş Riski	Sayısal Değerler
Az	124
Çok	9
Orta	77

34-İHO'larda İş Yoğunluğu

İHO'larda iş yoğunluğu diğer okullara göre daha fazladır. Bu yüzden çoğu çalışan İHO'lardan ayrılmak istemektedirler. İş yoğunluğu, resmi işlemlerin ve kırtasiyecilikle birlikte yoğun olduğu algılanmaktadır.

İş Yoğunluğu	Sayısal Değerler
Az	11
Çok	85
Orta	114

35-İHO'larda Kırtasiyecilik-Resmi İşler

Kırtasiyecilik-Resmi İşler	Sayısal Değerler
Az	18
Çok	81
Orta	111

36-İHO'larda Mevzuat

Mevzuat	Sayısal Değerler
Az	5
Çok	78
Orta	127

37-İHO'larda Hiyerarşi

Hiyerarşi	Sayısal Değerler
Az	47
Çok	28
Orta	135

İHO'larda mevzuat ve hiyerarşi orta düzeyde algılanmaktadır.

38-İHO'larda Toplantılar

Toplantılar, iş yoğunluğu çerçevesinde değerlendirilebilir.

Toplantılar	Sayısal Değerler
Az	16
Çok	58
Orta	136

39-İHO'larda Vurdumduymazlık

Vurdumduymazlık	Sayısal Değerler
Az	145
Çok	15
Orta	50

40-İHO'larda Gösteriş

Gösteriş	Sayısal Değerler
Az	131
Çok	19
Orta	60

41-İHO'larda Dedikodu

Dedikodu	Sayısal Değerler
Az	140
Çok	21
Orta	49

42-İHO'larda Şikayet

Şikayet	Sayısal Değerler
Az	135
Çok	23
Orta	52

İHO'larda vurdumduymazlık, dedikodu, gösteriş ve şikayet gibi olumsuz durumlar az algılanmaktadır. Bu durumda kurum kültürüyle uyumlu olduğunu göstermektedir. İHO'ların vizyon ve misyonuna uygun olduğu anlaşılmaktadır.

43-İHO'larda Politik Etki-Etkilenme

Politik Etki, Etkilenme	Sayısal Değerler
Az	127
Çok	19
Orta	64

44-İHO'larda STK'ların Etkisi

STK'ların Etkisi	Sayısal Değerler
Az	107
Çok	19
Orta	84

İHO'larda politik etkilenme ve STK'ların etkisinin az olması düşünülürken STK'ların etkisinin poltik etkilenmeye göre daha fazla olduğu anlaşılabılır.

45-İHO'larda Tükenmişlik

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır. Çalışanların meslekleri, çalıştıkları kurum ve kişisel yeterlilikleri ile ilgili gerçekçi olmayan, dolayısıyla karşılanması güç olan beklentileri tükenmişliğin artmasında önemli bir etkindir. Yapılan araştırma bulgularına bakıldığında, genç ve tecrübesiz elemanlarda yaşlı ve tecrübeli elemanlara göre daha çok tükenmişlik görülmektedir. Bu durum beklenti düzeylerinin farklılığı ile açıklanmaktadır (Izgar, 2003). Ekonomik doyum sağlayanların daha fazla duygusal ve duyarsızlaşma yönünden tükenmişlik yaşadıkları (Yılmaz, 2009) görülmektedir. **Öğretmenleri birlik ve beraberlik içinde çalışmayan, kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için çaba harcamayan, yöneticisinden ve yapısından hoşnut olmayan, yaptığı işten gerek ekonomik, gerekse psikolojik olarak doyum almayan bir okulun istenilen ve planlanan işleri yerine getirmesinin (Topcu, 2019) zorlaşacağı ifade edilmektedir.** İHO'larda tükenmişliğin az düzeyde bulunduğu ifade edilebilir.

Tükenmişlik	Sayısal Değerler
Az	119
Çok	23
Orta	68

46-İHO'larda Stres

Stres, endişe, gerginlik, çatışma, duygusal çöküntü, ağır dış şartlar, benlik tehdidi, engelleme, güvenliğin tehdidi, uyarılma ve daha pek çok terim yerine kullanılan terimdir (Baltaş ve Baltaş, 2008). Stres bireylerde psikolojik ve fizyolojik bir dengesizlik yaratan içsel bir deneyim ya da pozisyon olarak tanımlanabilir. Tıp ve yönetim literatürünün taranmasında örgütsel stres ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: (Balcı, 2002).

- 1- Çeşitli örgütsel ve çevresel koşullar stres üretme yeteneğine sahiptirler.
- 2- Farklı insanlar aynı koşullarda farklı tepkilerde bulunurlar.
- 3- Bireylerdeki stresin yoğunluğu ve uzantısını kestirmek zordur.
- 4- Stresin ürünleri fizyolojik ya da davranışsal ya da her ikisi e olabilir.
- 5- Stresin sonuçları kronik hastalıklar koroner kalp hastalıkları olabilir.

Stres	Sayısal Değerler
Az	79
Çok	36
Orta	95

İHO'larda stresin orta düzeyde bulunduğu anlaşılmaktadır.

47-İHO'larda Kavga

İHO'larda Kavga, gerginlik ve mobbing gibi olumsuz olarak algılanan durumların çok az oldu anlaşılmaktadır.

Kavga	Sayısal Değerler
Az	180
Çok	3
Orta	27

48-İHO'larda Çatışma ve Gerginlik

İnsanların etkileşim halinde olduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasındaki ilişkilerde, etkinliklerde uyumsuzluk ve tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı doğurur. Çatışma ürkütücü bir kavramdır. Genellikle belleğimizde yer etmiş olumsuzluklar, kırgınlıklar, düşmanlıklar ve hatta yıkıcı savaşlarla birlikte kullanılan bir kavramdır (Karip, 2003).

Çatışma ve Gerginlik	Sayısal Değerler
Az	162
Çok	7
Orta	41

49-İHO'larda Mobbing (Baskı)

Mobbing (Baskı)	Sayısal Değerler
Az	177
Çok	7
Orta	26

50-İHO'larda Değişime Direnç

Kurum kültürünü hesaba katmayan ve hedef almayan örgütsel değişim stratejilerinin amacına ulaşması güçtür. İnsan davranışlarını değiştirmenin temel yolu da öncelikle bu davranışları yönlendiren düşünceleri değiştirmektir. Ancak bu değişim, bir kurumda fiziksel nesnelerin değiştirilmesi kadar kolay değildir (Açıkalın, 1999). İHO'larda değişime direncin az olması olumlu olarak algılanabilir.

Değişime Direnç	Sayısal Değerler
Az	127
Çok	12
Orta	71

51-İHO'larda Derse Geç Girme

İHO'larda derse geç girme az olarak algılanmaktadır.

Derse Geç Girme	Sayısal Değerler
Az	149
Çok	13
Orta	48

SONUÇLAR

Kurumlarına olumlu bakışı olan çalışanların, aidiyet ve bağlılıkları artmaktadır.

Okulda manevi iklim kavramı okuldaki olumlu hava olarak algılanmaktadır.

İHO'larda iş yoğunluğu diğer okullara göre daha fazladır. Bu yüzden çoğu öğretmen ve yönetici İHO'lardan ayrılmak istemektedirler.

Memur, aşçı vb, personel eksikliği İHO'larda fazla olduğu algılanmaktadır. Yöneticiler iş yoğunluğundan sıkıntı çekmektedirler.

İdareye güven, kuruma olumlu yansımaktadır.

Ahlaki değerlerin İHO'larda olumlu olarak kuruma yansıdığı, olumsuz değerlerin az bulunmasının ise kurum kültürüne olumlu yansıdığı söylenebilir.

Öğrenci başarısının merkezi yerlerin dışında olumsuz olarak görülmesinin nedenleri olarak küçük ilçelerde nüfusun azalması, çok programlı liselerin bünyesinde imam hatip liselerinin açılması ve farklı ortaokul bünyesinde imam hatip ortaokullarının açılması olarak yorumlanabilir.

İmam Hatip Okullarına zorunlu olarak atanma gibi olumsuz durumlar, İHO'larda olumlu havanın etkisinin bu olumsuzluğu kırdığı şeklinde anlaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1999). *İnsan Kaynağının Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem yayınları.
- Akçamete, G. vd. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Baltaş, Z., ve Baltaş, A. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bursalıoğlu, Z. (200). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demir, N. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Güler, M. (1990). *Endüstri İşçilerinin İş Doyumu ve İş Verimine Depresyon, Kaygı ve Diğer Bazı Değişkenlerin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Izgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş (16 b.)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). *The Measurement of Experienced Burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Topcu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2009). *Yatılı Okullarda Görev Yapan Öğretmen ve İdarecilerin İş Tatmin Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (İnebolu İlçesi Örneği)*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2023). *İmam Hatip Okullarında Kurum Kültürü (Kastamonu İli Örneği)*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023.

İMAM MÂTURÎDÎ'NİN AHLAK ANLAYIŞININ DİN EĞİTİMİ PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet YANAR

Dokuz Eylül Üniversitesi
ahmet1995ynr@gmail.com

GİRİŞ

İslam düşünce tarihi, ilahiyat konularının ötesinde bilginin kaynağı, imanın özü ve ahlakın insan hayatındaki merkezî rolüne dair derin felsefi tartışmalarla gelişmiş zengin bir entelektüel miras sunar.³⁸ Bu geleneğin zirve isimlerinden biri, şüphesiz klasik Kelamın çizdiği sınırları aşmayı başaran İmam Mâturîdî'dir (ö. 944). Zira o, insanı yalnızca edilgen bir inanan olarak görmez aksine aklıyla muhakeme edebilen, iradesiyle bilinçli tercihler yapabilen ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilen aktif bir ahlaki özne olarak merkeze yerleştirir. Mâturîdî'nin düşüncesinde akıl ile vahiy arasındaki hassas ilişki, yalnızca soyut bir teolojik denge arayışı olarak değil aynı zamanda bireyin ahlaki yönelimlerini, değer yönelimlerini ve toplumsal sorumluluk bilincini şekillendiren vazgeçilmez bir temel ilke olarak işler.³⁹ Ona göre din, insan zihnini baskılamaz bilakis aklın doğruyu ve yanlış ayırt etme yeteneğine rehberlik eder. Bu bağlamda, din eğitimi ile ahlak eğitimi, birbirinden ayrıldığında anlamını yitiren, iki bütünün parçalarıdır.⁴⁰

Günümüz din eğitimi uygulamalarının büyük kısmı ibadetlerin yüzeysel öğretimine indirgenmiş, zihinsel ezberin ötesine geçemeyen biçimsel bir yapıya bürünmüştür. Ahlaki değerler, öğrencilerin içsel muhakemesini geliştirmek yerine, davranışı biçimlendiren basit kurallar düzeyinde kalmakta; bilişsel boyut öne çıkarken, duyuşsal ve vicdanî derinlik ihmal edilmektedir.⁴¹ Bu durum karşısında, Mâturîdî'nin ahlak anlayışı, modern din eğitiminin yaşadığı açmazlara hem teorik hem de pedagojik bir derinlik sunma potansiyeli taşır. Onun sisteminde akıl, insan davranışının anlamlandırıldığı temel iken; vahiy, bu akli yönlendiren ilahi ölçü olarak belirir.⁴² Mâturîdî, bireyden dinî yükümlülüklerini yerine getirmesini ve vicdanının rehberliğinde sorumlulukla hareket eden olgun bir ahlaki özne olmasını bekler.

Bu bildirinin esas gayesi, Mâturîdî'nin ahlaka bakış açısını din eğitimi perspektifinden incelemek ve özellikle *Te'vilâtü'l-Kur'ân* ile *Kitâbü't-Tevhîd* gibi temel eserleri üzerinden, onun fikirlerinin çağdaş ahlak eğitimi tartışmalarında nasıl yeniden yorumlanabileceğini ortaya koymaktır. Araştırmanın temel gerekçesi, Mâturîdî düşün-

[38] Lokman Çilingir, *Ahlak Felsefesine Giriş* (Ankara: Elis Yayınları, 2009), 12-13.

[39] Sönmez Kutlu, *İmam Mâturîdî ve Mâturîdilik* (Ankara: Otto Yayınları, 2011), 16-17.

[40] Mâturîdî, *Te'vilâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, çev. Bekir Topaloğlu (Ankara: Ensar Neşriyat, 2015), 13. cilt, 359-361

[41] Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002), 139-140

[42] Mâturîdî, *Te'vilâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, 4. cilt, 40-41.

cesinin hem Türk-İslam ahlak geleneğini muhafaza eden bir yapıya hem de evrensel ahlaki ilkelerle uyumlu bir model sunma potansiyeline sahip olmasıdır. Onun adalet, hikmet ve özgür iradeyi merkeze alan yaklaşımı, farklı inanç toplulukları arasında bile ortak erdemler etrafında bir dayanışmanın zeminini önerir. Dolayısıyla Mâturîdî, bazılarınca tarihsel bir figür olarak kabul edilse de o, çağdaş ahlak eğitiminin düşünsel temellerini yeniden kuracak güçlü bir ilham kaynağıdır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden belge analizini esas alarak, Mâturîdî hakkında yapılan çalışmaları titiz bir içerik analiziyle incelemiş ve elde edilen kuramsal verileri çağdaş pedagojik literatürle karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Nihai amaç, Mâturîdî'nin ortaya koyduğu bu çerçeveye, ahlaki değerlerin ezberlenen bilgiler olmaktan çıkıp bilinçli yaşantıya dönüşebileceği bir eğitim anlayışının imkânını göstermektir.

Mâturîdî'nin Ahlak Anlayışı

Akıl ve Ahlak İlişkisi

İmam Mâturîdî'nin ahlak anlayışı, insanın dinî ve ahlaki sorumluluğunu temellendiren en temel yetenek olan akıl kavramı üzerine inşa edilmiştir. Ona göre insanın mükellef olabilmesi, yani dini ve ahlaki yükümlülük altına girmesi, ancak akıl sahibi olmasıyla mümkündür.⁴³ Ancak Mâturîdî'nin kullandığı anlamda akıl, yalnızca düşünme gücü değildir. Buna ek olarak iyiyle kötüyü, doğruyla yanlış biribirinden ayırt etme kudretidir.⁴⁴ Bu nedenle akıl, onun düşünce sisteminde ahlakın en asli kaynağı ve dayanağıdır. İnsan, akli sayesinde duyularla elde ettiği bilgiyi değerlendirir, tartar ve bu bilgiyi bilinçli bir ahlaki eyleme dönüştürme imkânına kavuşur.

Mâturîdî'ye göre bilginin varlığı tek başına yeterli değildir. Asıl önem taşıyan, bu bilginin davranışa dönüşmesi ve hayatta karşılığını bulmasıdır. Ona göre cehalet, bilginin yokluğu değil, bilinenin hayata uygulanmamasıdır.⁴⁵ Bu anlayışa göre bir eylemin ahlaki olarak değerlendirilebilmesi, mutlaka bilgiye dayanmasını gerektirir. Dolayısıyla ahlaki davranış bilişsel ve iradi bir sürecin sonucudur, insan bilgiyle yön bulur, iradesiyle değer kazanır.

Mâturîdî'ye göre insan, dünyayı öncelikle duyular aracılığıyla kavrar ancak ahlaki bilgi yalnızca dış duyuların ürünü değildir. Bu bilgi, vicdan ve sezgi gibi içsel duyularla tamamlanır. Dış duyular insana bilgiyi sunarken, iç duyular bu bilginin değerini ve uygulanabilirliğini ölçer. Böylece ahlaki muhakeme süreci doğar. Bu anlayış, Mâturîdî'nin akıl kavrayışını salt teorik bir bilme eyleminin ötesine taşır ve onu, yaşanan bir bilinç hâline dönüştürür.⁴⁶ Mâturîdî'ye göre akla sahip olmak, ahlaki olgunluk için gerekli bir başlangıçtır ancak asıl önemli olan, aklın etkin biçimde kullanılmasıdır. Bu nedenle o, akıl ile nazar kavramlarını birbirinden ayırır. Akıl, iyi ile kötüyü ayırt etme yeteneğidir; nazar ise bu yeteneğin harekete geçmesi, yani düşünme, sorgulama ve hikmete yönelme sürecidir.⁴⁷ Dolayısıyla nazar, insanı bilinçli seçimlere ve ahlaki davranışa sevk eden etkin akıl gücünü temsil eder. Mâturîdî'ye göre gerçek hikmet, ancak aklın nazar aracılığıyla doğruya yönelmesiyle mümkün olur.

[43] Nüreddin es-Sâbüni, *Mâturîdiyye Akâidi*, çev. Bekir Topaloğlu (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2011), 79.

[44] Temel Yeşilyurt, "Mâturîdîlik: Önemli İsimler ve Temel İlkeler", *Kelâm El Kitabı*, ed. Şaban Ali Düzgün (Ankara: Grafiker Yayınları, 2013), 153.

[45] Hanifi Özcan, *Mâturîdî'de Bilgi Problemi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1993), 156.

[46] Fatma Aygün, "Allah'ın Varlığını Aklen Bilmeye İlişkin Mâturîdî'nin Fıtrat Delili", *Din Felsefesi Açısından Mâturîdî Gelenek: Klasik ve Çağdaş Metinler Seçkisi III*, ed. Recep Alpyağılı (İstanbul: İz Yayıncılık, 2016), 640.

[47] Özcan, *Mâturîdî'de Bilgi Problemi*, 70.

Bu hususlardan hareketle Mâturîdî, yalnızca akla dayalı bir ahlak anlayışını yeterli bulmaz. Çünkü ona göre hem akıl hem de duyular zaman zaman yanılgıya düşebilir. Bu sebeple elde edilen bilginin haber yani vahiy tarafından doğrulanması gerekir. Vahiy, aklın ulaştığı hakikatleri teyit eden, aynı zamanda onun sınırlarını aşarak daha kapsamlı bir rehberlik sunan ilahi bir kaynaktır.⁴⁸ Dolayısıyla Mâturîdî'nin düşünce sisteminde akıl ile vahiy arasında çatışma yoktur. Bilakis birbirini tamamlayan bir denge söz konusudur. Ahlaki bilgi, akıl ve duyular aracılığıyla kazanılır fakat bu bilgi, vahyin onayıyla gerçek anlamını bulur.⁴⁹

Sonuç olarak, Mâturîdî'nin ahlak anlayışı akla dayanan bir temele sahip olsa da vahyin rehberliğini dışlamayan dengeli bir yapı kurar. Akıl, ahlakın özünü kavramayı sağlayan bir araçken vahiy, bu özün doğruluğunu teyit eden ve ona yön kazandıran ilahi ölçüdür. Bu iki unsur arasındaki uyum, insanın hem bireysel vicdanını besleyen hem de toplumsal sorumluluğunu şekillendiren bütüncül bir ahlak bilincinin ortaya çıkmasını sağlar.

Ahlaki Davranışın Temeli

İmam Mâturîdî'nin ahlak anlayışında davranış, sadece dışsal bir eylem değil bilakis bilgi, irade ve amacın bir araya gelmesiyle oluşan bilinçli bir yöneliştir. Bir davranışın ahlaki değeri, onun bireye, topluma ve ilahi düzene yaptığı katkıyla ölçülür. Mâturîdî'ye göre bir eylem hem birey hem de toplum açısından fayda sağlıyorsa iyi, zarar veriyorsa kötü olarak nitelendirilir.⁵⁰ Dolayısıyla onun ahlak anlayışı sonuç odaklı bir karakter taşır. Ancak bu sonuç basit bir faydacılığa indirgenmez. Aksine hikmet, sorumluluk ve ahlaki bilinçle bütünleştiğinde gerçek anlamını bulur.

Mâturîdî, bilginin kaynağını açıklarken üç temel unsura dikkat çeker: duyular, akıl ve haber (vahiy). Duyular, dış dünyadan gözlem ve deneyim yoluyla veri toplar; akıl, bu verileri düzenleyip anlamlandırır; vahiy ise aklın ulaştığı bilgiyi doğrular ve onu aşkın bir hakikatle bütünleştirir.⁵¹ Böylece bu üçlü yapı, insanın hem deneyimsel hem de metafizik düzlemde doğru davranışı kavrayabilmesini ve ahlaki yönelişini sağlam bir temele oturtmasını mümkün kılar.

Ahlaki davranışın merkezinde niyet kavramı özel bir yere sahiptir. Mâturîdî'ye göre bir eylemin değerini belirleyen unsur olarak, dışsal form tek başına yeterli değildir, bunun ardındaki zihinsel yönelim ve niyetin samimiyeti esas alınır. İnsan, iyiliği dışsal ödül beklentisiyle veya cezadan kaçınmak amacıyla gerçekleştirmez, bunun yerine vicdanının rehberliği ve içsel sorumluluk bilinciyle hareket eder.⁵² Bu bakış açısıyla Mâturîdî'nin ahlak anlayışı, korku veya çıkar anlayışı çerçevesinde açıklanmaz, çünkü o bilinçli özgürlük ve ahlaki olgunluk temeline dayalı bir sistem kurar. Bu yaklaşımda hikmet kavramı, merkezi bir konuma sahiptir. Hikmet, bilginin eylemle birleştiği noktada ortaya çıkar. Çünkü bilmek fakat uygulamamak, Mâturîdî'ye göre hikmetsiz bir bilgidir. Ona göre hikmet, Allah'ın insana bahsettiği bir yöneliştir ve insan bu yönelişi etkin kıldığında iyi fiiller ortaya koyar. "Hikmet, bilgi ile eylemin birlikteliğinden do-

[48] Mâturîdî, *Kitâbü't-Tevhîd: Açıklamalı Tercüme*, çev. Bekir Topaloğlu (Ankara: İsam Yayınları, 2002), 100–101.

[49] Sami Şekeroğlu, *Mâturîdî'de Ahlak* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2016), 48–49.

[50] Fethi Kerim Kazanç, "Mâturîdî'nin Ahlak Kuramı Üzerine Teolojik ve Felsefî Bir Çözümleme", *Uluğ Bir Çınar: İmâm Mâturîdî Uluslararası Sempozyumu Tebliğler Kitabı* (Eskişehir, 28–30 Nisan 2014), 486–487.

[51] Özcan, *Mâturîdî'de Bilgi Problemi*, 64.

[52] M. Sait Yazıcıoğlu, *Mâturîdî ve Nesevî'ye Göre İnsan Hürriyeti Kavramı* (Ankara: Akid Yayınları, 1988), 107.

ğar”⁵³ ifadesiyle Mâturîdî, bilginin davranışa dönüşmediği yerde ahlaki bütünlüğün zedeleneceğini vurgular.⁵⁴

Mâturîdî’ye göre Allah, insana akıl ve irade vererek ona iyi ile kötü arasında tercih yapma yeteneği kazandırmıştır. Bu yetenek, insanın ahlaki sorumluluğunun özünü oluşturur.⁵⁵ İnsan doğası itibarıyla iyiliğe meyillidir; ancak bu eğilim, kendiliğinden gerçekleşmez yalnızca eğitim ve yaşam tecrübesi yoluyla gelişir. Bu nedenle ahlaki davranış, yalnızca doğuştan gelen bir eğilimin sonucu olarak görülmez. Çünkü o, eğitim süreci içinde olgunlaşan bilinçli bir eylem biçimidir.⁵⁶

Sonuç olarak, Mâturîdî’nin ahlak anlayışında davranışın temeli üç ana ilkeye dayanır:

1. Bilgiye dayanmak: Ahlaki eylem bilinçsiz gerçekleşemez.
2. Niyetin saflığı: Bir davranışın değeri, onun içsel yöneliminde gizlidir.
3. Hikmetle bütünlük: Bilgi ile eylem birleştiğinde gerçek ahlak ortaya çıkar.

Bu bütünlük, bireyin bilgiyle ve bilinçle hareket eden bir varlık olarak eğitilmesini zorunlu kılar. Böylece Mâturîdî’nin ahlak anlayışı, insanı edilgen bir varlık olmaktan çıkararak sorumluluk sahibi, bilinçli bir ahlaki özne konumuna yükseltir. Mâturîdî’nin özneyi merkeze alan bu yaklaşımı, din eğitimi alanında köklü bir paradigma değişiminin gerekliliğine vurgu yapar. Bu çalışmada söz konusu gereklilikten hareketle, Mâturîdî’nin düşüncesinin sunduğu pedagojik açılımlar sistematik biçimde bir araya getirilmekte ve bu teorik zeminden beslenen “ahlaki öznenin eğitimi” fikri belirlenmektedir. Ahlaki öznenin eğitimi; bireyi yalnızca kendisine sunulan kurallara itaat etmekle yetinen, pasif bir inanç taşıyıcısı olmaktan uzaklaştırarak, aklını kullanabilen, eleştiri yapabilen, özgür iradesi doğrultusunda bilinçli seçimler yapabilen ve tüm bu tercihlerinin sonuçlarına karşı sorumluluk üstlenebilen etkin bir özne haline getirmeyi hedefleyen, çok boyutlu ve kapsamlı bir pedagojik formasyonu ifade eder.

Adalet, Hikmet ve Özgür İrade

Mâturîdî’nin ahlak öğretisinde insanın ahlaki özne olarak konumlanması, adalet, hikmet ve özgür irade kavramları etrafında şekillenir. Bu üç ilke, onun düşünce sisteminin teorik kavramlarıdır ve aynı zamanda insanın Tanrı’yla, toplumla ve hatta kendi vicdanıyla kurduğu ilişkide yönlendirici birer ahlaki ilke olarak işlev görür.

Adalet

Mâturîdî’ye göre adalet, Allah’ın evreni üzerine kurduğu düzenin özünü oluşturur. İnsan, bu düzeni idrak ettiği ölçüde gerçekten ahlaki bir varlık hâline gelir. Adalet hem Tanrı’ya karşı kulluk bilincini hem de insana karşı sorumluluğu dengeleyen bir ilkedir. Bu anlayışta birey davranışlarında, kendi çıkarını ve toplumun ortak iyiliğini de gözetmelidir. Dolayısıyla adalet, Mâturîdî’nin düşünce sisteminde sadece hukuki bir kavram olarak görülmez aynı zamanda vicdani bir ilke ve ahlaki bir denge unsurudur.⁵⁷

[53] Mâturîdî, *Kitâbü’t-Tevhîd: Açıklamalı Tercüme*, 51-52

[54] Hanifi Özcan, “Mâturîdî’ye Göre Hikmet Terimi”, *İslâmî Araştırmalar* 2 (Ocak 1988), 43.

[55] Sami Şekeroğlu, “Mâturîdî’de Hikmet-Ahlak İlişkisi”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 41 (Haziran 2019), 138.

[56] Bülent Çelikel, *Gazâlî ve Eğitim* (İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2008), 158-159.

[57] Kemal Işık, *Mâturîdî’nin Kelâm Sisteminde İman, Allah ve Peygamberlik Anlayışı* (Ankara: Fütüvvet Yayınları, 1980), 106.

Ona göre adalet, her şeyi yerli yerine koymak demektir, yani varlığı ve insanı, yaratılış gayesine uygun biçimde değerlendirmektir. Bu anlayışta adalet, yalnızca başkasına zarar vermemekle sınırlı görülmez aynı zamanda iyiliği gerçekleştirmek için bilinçli bir çaba göstermeyi de içerir.⁵⁸ Böylece adalet, insanın ahlaki olgunluğunu belirleyen temel ölçüt hâline gelir ve bireysel ve toplumsal düzlemde davranışların yönünü tayin eder.

Hikmet

Mâturîdî'ye göre ahlakın özünü anlamak, insanın hikmeti anlamasından geçer. Çünkü hikmet, bilginin davranışa yön vermesidir, düşüncenin eylemle buluştuğu o ince çizgidir.⁵⁹ “Allah hikmeti dilediğine verir; kendisine hikmet verilen kimse pek çok iyiliğe nail olmuştur” (Bakara 2/269) ayetini yorumlarken, Mâturîdî bu gerçeği açık biçimde vurgular. Ona göre hikmet, doğru bilginin kuru bir malumat olarak kalmaması, insanın iradesiyle birleşip fiile dönüşmesidir.⁶⁰

İnsanın hikmet sahibi olabilmesi, aklını nasıl kullandığına bağlıdır. Akıllı, ahlaki eylemin aracı olarak görebilen kişi hikmet sahibidir.⁶¹ Çünkü akıl, insanı bilgiye ulaştırmakla yetinmez aynı zamanda o bilgiyi doğru davranışa yöneltme gücüne sahiptir. Bu noktada Mâturîdî'nin ahlak düşüncesi, sadece neyin iyi neyin kötü olduğunu bilmekten öte bu ilkelerin bizzat hayat tecrübeleriyle yoğrularak kişinin tüm eylemlerini şekillendiren, içselleşmiş ve pratik bir yaşam felsefesi haline gelmesidir.

Hikmet, ahlaki bilginin hayata karıştığı yerdir. Böylece ahlak, durağan bir sistem olmaktan çıkar, insanın aklıyla, vicdanıyla, iradesiyle sürekli yeniden inşa ettiği dinamik bir sürece dönüşür. Mâturîdî'nin düşüncesinde ahlak, aklın rehberliğinde iyiliğe yönelen bir çabadır. Mâturîdî, hikmet kavramını yalnızca bir bilgi türü olarak düşünmez. Ayrıca onu hem bilginin doğasına hem de insan davranışına yön veren bütüncül bir ilke olarak ele alır. Ona göre hikmet, epistemolojik ve ahlaki boyutta anlam kazanır.⁶²

Epistemolojik anlamda hikmet, insanın doğruyu bilme, hakikati ayırt etme ve anlama yeteneğidir. Bu yönüyle hikmet, aklın en olgun hâlidir. Çünkü insan ancak aklını doğru biçimde kullandığında bilgisi hikmete dönüşür. Fakat Mâturîdî'ye göre bilmek, kendi başına yeterli değildir. Bilginin, insan eylemiyle yoğrulmadığı sürece anlamı eksik kalır. İşte bu noktada hikmet, ahlaki bir nitelik kazanır, kişi bildiğini davranışında görünür kılabilirse, yani bilgi ahlaki eyleme dönüşebiliyorsa, gerçek anlamda hikmet sahibidir.⁶³ Bu nedenle hikmet, akıl ile vahyin kesiştiği yerde ortaya çıkar. Akıl, insanı doğruyu aramaya sevk eder; vahiy ise o doğruluğun sınırlarını, yönünü ve ölçüsünü belirler. Mâturîdî'nin düşüncesinde hikmet, bu iki alanın birleşim noktasıdır.⁶⁴

Özgür İrade

Mâturîdî'ye göre insan, ahlaki davranışlarının hem faili hem de sorumlusudur. Bu sorumluluğun anlamlı olabilmesi ise, onun özgür iradeye sahip olmasına bağlıdır. Zira

[58] Bekir Topaloğlu vd., *İslâm'da İnanç Esasları* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2017), 106.

[59] Mâturîdî, *Kitâbü't-Tevhîd: Açıklamalı Tercüme*, 171.

[60] Mâturîdî, *Te'vilâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, 2. cilt, 215–217.

[61] Mâturîdî, *Kitâbü't-Tevhîd: Açıklamalı Tercüme*, 138.

[62] Mâturîdî, *Kitâbü't-Tevhîd: Açıklamalı Tercüme*, s. 157.

[63] Mâturîdî, *Te'vilâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, 8. cilt, 388.

[64] Kazanç, “Mâturîdî'nin Ahlak Kuramı,” s. 490-492.

irade olmadan sorumluluk mümkün değildir. Allah, insana iyiyle kötüyü ayırt edebilme ve bunlardan birini seçebilme yeteneği vermiştir. Bu seçim gücü, ahlaki değerlendirmelerin temel dayanağıdır. Çünkü insanın erdemli ya da günahkâr sayılması, ancak özgür tercihlerinin sonucunda anlam kazanır.⁶⁵ Mâturîdî, insanın iradesini bir imkân alanı olarak görür. İnsan, kendisine tanınan bu alanda fiillerini belirler, yönünü seçer, tercihini yapar. Eğer insanın iradesi bulunmasaydı, yaptığı eylemler ne övülebilir ne de kınanabilirdi. Dolayısıyla Mâturîdî için ahlakın temeli, özgürlüğün varlığıyla mümkündür. İrade insanı sorumlu kılar ve onu değerli bir varlık hâline getirir. Çünkü özgürlüğü elinden alınmış bir insan, artık ahlaki fail olmaktan da çıkar.

Mâturîdî, cebrî yani determinist yaklaşımları kesin bir dille reddeder. Ona göre insan ne bütünüyle kendi fiilinin yaratıcısıdır ne de bütünüyle edilgen bir varlıktır. İnsan iradesi, Allah'ın yaratması ile insanın kesbi, yani bilinçli kazanımı arasında kurulan ince bir dengede anlam bulur. Bu anlayışta insan eylemi, yaratma bakımından Allah'a aittir; fakat o eylemin yönünü, niteliğini ve niyetini belirleyen insanın kendisidir. İnsan, fiillerini yoktan var etmez ancak onları kendi iradesiyle seçer, ister ve benimser. İşte bu bilinçli seçim, onu ahlaki bir özneye dönüştürür.⁶⁶ Mâturîdî'ye göre insanın değeri, tam da bu bilinçli tercih gücünde yatar. Çünkü irade, insanı zorunluluğun zincirlerinden kurtarır; onu hem sorumlu hem de anlamlı bir varlık hâline getirir. Böylece insan, kaderin çizdiği sahnede edilgen bir figür değil, Allah'ın yaratışı içinde kendi yönünü tayin edebilen bir bilinç taşıyıcısıdır. Bu anlayış, insanı yalnızca ilahî emirleri mekanik biçimde yerine getiren pasif bir varlık olmaktan çıkarır, onu değer üreten, anlam kuran ve eylemiyle dünyaya yön veren aktif bir özne olarak konumlandırır. Mâturîdî düşüncesinde insan, ahlaki düzenin yalnızca nesnesi değil, aynı zamanda kurucusudur.⁶⁷ Çünkü özgür irade, insana seçme gücü kazandırdığı kadar, bu seçimin sorumluluğunu da yükler.

Mâturîdî'nin ahlak anlayışında adalet, hikmet ve özgür irade birbirini tamamlayan üç ana eksen olarak iç içe durur. Her biri, insanın hem bireysel hem de toplumsal varoluşunu anlamlandıran bir işlev üstlenir.

Adalet, ahlaki düzenin mihenk taşıdır neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirleyen ölçüyü sağlar. Hikmet, bilginin eylem hâline gelmesini, yani düşüncenin davranışta karşılık bulmasını mümkün kılar. Özgür irade ise bu eylemi ahlaki bir bağlama yerleştirir; çünkü insanın seçme gücü, eylemin değerini belirleyen en temel unsurdur. Bu üçlü yapı birlikte işlediğinde, insan hem kendi iç olgunluğuna ulaşır hem de toplumsal uyumu gerçekleştirir. Mâturîdî'nin sistemi, ahlaki yalnızca Tanrısal buyruklara körü körüne itaat olarak değil, aklın rehberliği, bilincin farkındalığı ve iradenin yönelişi içinde yaşanan bir değer üretimi süreci olarak konumlandırır. Böylece ahlak hem düşüncenin hem eylemin hem de özgürlüğün ortak sahasında kök salan dinamik bir gerçeklik hâline gelir.⁶⁸

[65] Kutlu, "Bilinen ve Bilinmeyen Yönleriyle İmam Mâturîdî", *İmam Mâturîdî ve Mâturîdîlik*, 47.

[66] Mâturîdî, *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, 4. cilt, 40–41.

[67] Hanifi Özcan, "Mâturîdîliğin Oluşumu ve Türkler Arasında Yayılışı", *Bilinen ve Bilinmeyen Yönleriyle İmam Mâturîdî ve Mâturîdîlik*, ed. Sönmez Kutlu (Ankara: Kitabiyât, 2003), 290.

[68] Hanifi Özcan, "Mâturîdî Düşüncesine Genel Bir Bakış", *Uluslararası Mâturîdîlik Sempozyumu Bildirileri*, ed. Sönmez Kutlu (Ekim 2018), 22.

Evrensel ve Kültürel Boyut

İmam Mâturîdî'nin ahlak anlayışı, yalnızca bireyin iç dünyasına yönelen bir erdem öğretisi değildir aynı zamanda toplumun bütününe kuşatan, evrensel değerlere uzanan bir sistemdir. Onun düşüncesinde insan, yaratılışı gereği eğitime açık bir varlıktır. Bu nedenle eğitim, sadece bilgi aktarmanın ötesinde insanın fitratında bulunan potansiyeli açığa çıkarma sürecidir.⁶⁹

Her toplum, kendi tarihsel ve kültürel değerleri içinde ahlak eğitimi yapmak zorundadır; çünkü ahlak, soyut ilkelerden çok, kültürün sürekliliğini sağlayan somut bir yaşama biçimidir.⁷⁰ Bu bakımdan Mâturîdî, ahlaki kişisel davranış, toplumsal süreklilik ve kültürel kimliğin taşıyıcısı olarak görür. Böylece onun düşüncesinde ahlak, bireyden topluma, toplumdan insanlığa uzanan bir değer zinciri hâline gelir.

Kültürel Boyut

Mâturîdî'ye göre din, tek bir kutsal kültür diline hapsedilemez. Zira vahiy, tarih boyunca farklı toplumların zihin dünyasında, farklı kültürel biçimlerde yankı bulmuştur. İlahi mesajın özü evrenseldir, ancak bu öz, her toplumda kendi dilinde, kendi sembollerinde ve kendi yaşam tarzı içinde şekillenir.⁷¹ Bu nedenle Mâturîdî, dinî metinlerin yorumlanmasında yerel unsurların göz ardı edilmemesi gerektiğini özellikle vurgular. Ona göre vahyin anlaşılması, sadece lafzî çözümlemeye değil, toplumun örfünü, geleneklerini ve ahlaki beklentilerini dikkate alan bir yorum bilincine dayanmalıdır. Çünkü din soyut bir sistemden öte insanın yaşadığı kültürel bağlam içinde anlam kazanan canlı bir gerçektir.

Mâturîdî, Arap kültürünün evrensel bir ölçü olarak kabul edilmesini açıkça reddeder. Ona göre Müslüman olmak, Araplaşmak anlamına gelmez çünkü İslam, belirli bir kavme özgü değil, evrensel bir mesaj taşır. Her toplum, kendi kültürel kodları, dili ve gelenekleri içinde bu mesajı anlayabilir, yorumlayabilir ve yaşayabilir. Bu bakımdan Türklerin İslamiyet'i kabul ederken kendi örf ve değerlerini koruyarak İslam ahlakına katkıda bulunmaları, Mâturîdî'nin düşüncesi tarih sahnesindeki en somut yansımalarından biridir.⁷² Mâturîdî'ye göre dinî ve ahlaki eğitim, toplumun kültürel yapısıyla uyum içinde yürütülmelidir. Onun bu yaklaşımı, din eğitimi açısından da derin bir anlam taşır. Zira kültürle bağını koparan bir eğitim, bireyi kendi köklerinden uzaklaştırır, değer aktarımını zayıflatır ve kimlik bilincini aşındırır. Eğitimin amacı, bireyi sadece bilgiyle donatmak değil, onu kültürel aidiyeti içinde ahlaki bir özne hâline getirmektir.⁷³

Bu nedenle Mâturîdî, eğitim sürecinde yerel değerlerin korunmasını hem millî bir sorumluluk hem de ahlaki bir görev olarak görür. Ona göre din, kültürün içinde şekillenir, kültür ise dini ahlaki bir forma büründürür. Bu karşılıklı etkileşim, bireysel gelişimi ve toplumsal bütünlüğü sağlayan dinamik bir ahlak eğitimi anlayışının temelini oluşturur.⁷⁴

[69] Mâturîdî, *Te'vilâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, 4. cilt, 161–162.

[70] Toshihiko İzutsu, *Kur'an'da Dinî ve Ahlakî Kavramlar*, çev. Selahattin Ayaz (İstanbul: Pınar Yayınları, 2017), 15.

[71] Hanifi Özcan, *Türk Düşünce Hayatında Mâturîdîlik* (Ankara: Cedit Neşriyat, 2012), 129.

[72] Ahmet Yanar, *İmam Mâturîdî'nin Ahlak Eğitimi ile İlgili Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022), 40.

[73] Bülent Çelikel, "Din Eğitimi Sosyoloji Gözüyle Okumak", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 9/1 (Haziran 2020), 41.

[74] Özcan, *Türk Düşünce Hayatında Mâturîdîlik*, 28.

Evrensel Boyut

Mâtûrîdî'nin ahlak öğretisi, belirli bir topluma, kültüre ya da inanç çevresine hapsedilemeyecek kadar geniş bir ufka sahiptir. Onun için ahlak, yalnızca Müslüman bireyin davranışlarını düzenleyen bir sistem olarak görülmenin ötesinde bütün insanlık için geçerli, evrensel bir değer alanıdır. Bu nedenle Mâtûrîdî, ahlak eğitiminin nihai amacını dünyadaki tüm insanların iyiliğini gözetmek ve din, ırk, mezhep farkı gözetmeksizin ortak ahlaki değerlerde birleşmelerini sağlamak şeklinde tanımlamamıza imkan veren bir düşünceye sahiptir. Kur'an'daki "Allah adaleti, ihsanı ve akrabaya karşı cömert olmayı emreder" (Nahl 16/90) ayetini bu çerçevede yorumlayan Mâtûrîdî, bu üç değerın yalnızca Müslümanlara özgü erdemler olmadığını, insan olmanın özünü ilgili evrensel ilkeler olduğunu vurgular. Adalet, insan ilişkilerinin dengesini ihsan, merhametin toplumsal biçimini cömertlik ise paylaşmanın ahlaki derinliğini temsil eder.⁷⁵ Bu yaklaşım, Mâtûrîdî'nin ahlak sistemini mezhep veya kültür sınırlarının ötesine taşır. Onun düşüncesinde ahlak, insanın Tanrı ile ilişkisini yüceltirken aynı zamanda insan-insan ilişkilerinde ortak bir vicdan dili oluşturur. Böylece Mâtûrîdî'nin ahlak öğretisi, yalnızca bir inanç topluluğunun değil, bütün insanlığın ortak iyiliğini hedefleyen evrensel bir insanlık ideali hâline gelir.

Mâtûrîdî'ye göre evrensel ahlaki ilkeler, farklı dinî gelenekler arasında ortak bir zeminin mümkün olduğunu gösterir. Bu ilkeler, insanlığın vicdanında yer etmiş doğruluk, merhamet ve adalet duygusunun ifadesidir.⁷⁶ Din eğitimi, bu ortak değerleri bireylere aktarabildiği ölçüde, inanç farklılıklarının çatışma nedeni olmaktan çıkıp birer zenginlik unsuru hâline gelmesini sağlar. Böylece farklı topluluklar arasında barış, adalet ve karşılıklı saygı temelli bir ahlaki uyum kurulabilir.⁷⁷

Bu yönüyle Mâtûrîdî'nin yaklaşımı, modern dönemde sıkça vurgulanan kültürel çoğulculuk ve değerler arası diyalog ilkeleriyle dikkate değer biçimde örtüşür. Onun ahlak öğretisi, yalnızca tarihsel bir doktrin olarak kabul edilmemeli aynı zamanda çağdaş dünyada birlikte yaşamının, farklılık içinde birlik kurmanın felsefi zemini olarak görülmelidir. Mâtûrîdî'nin ahlak anlayışı, dinin iki yönünü bir araya getirir. Bir yandan toplumsal kimliği besler, diğer yandan insanlığın ortak vicdanını şekillendirir. Bu sentez, onun düşüncesini hem yerel hem evrensel düzlemde anlamlı kılar.

Bu bağlamda Mâtûrîdî'nin yaklaşımı, günümüz din eğitimi için iki temel ilke sunar:

1. Ahlak eğitimi, kültürel köklerinden kopmadan, kendi tarihsel bağlamını koruyarak yürütülmelidir.
2. Evrensel değerler, bu eğitimin merkezinde yer almalı ve insanlığı ortak bir iyilik idealinde buluşturmalıdır.

Böylece Mâtûrîdî düşüncesi, yerel değerlerle evrensel değerleri buluşturan bir ahlak eğitimi modeli önerir. Bu model, bireyin kimliğini korur ve onu evrensel insanlık bilincine taşır bu da modern çağın ihtiyaç duyduğu dengedir.

[75] Mâtûrîdî, *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, 8. cilt, 199–200.

[76] Sönmez Kutlu, "Bilinen ve Bilinmeyen Yönleriyle İmam Mâtûrîdî", *İmam Mâtûrîdî ve Mâtûrîdîlik*, 46.

[77] Yusuf Ceylan, "Eğitimin Doğası ve Din Eğitimi: Günümüzde Din Alanında Eğitilmiş Olmanın Anlamı", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (Ağustos 2018), 36–37.

Din Eğitimi Açısından Değerlendirme

Din Eğitiminde Ahlakın Konumu

Modern din eğitimi uygulamalarında ahlak öğretimi çoğu zaman, davranış merkezli ve yüzeysel bir biçimde yürütülmektedir. Öğrencilere belli başlı değerleri tanıtmakta, onları ezberletmekte başarılıdır. Ancak bu değerlerin öğrencinin iç dünyasında bilince dönüşmesini çoğu zaman sağlayamaz. Değer, yalnızca bilmekle değil aynı zamanda yaşamakla anlam kazanır.⁷⁸ Bu noktada Mâturîdî'nin ahlak anlayışı dikkate değer bir alternatif olarak karşımıza çıkar. Ona göre ahlak eğitimi, yalnızca bilgi aktarımından ibaret değildir, bilginin ötesinde, vicdanın terbiyesi ve aklın olgunlaşması anlamına gelir. İnsan, iyiyi kötüyü dışsal bir otoritenin buyruğundan ziyade aklının rehberliğinde seçmeyi öğrenmelidir.⁷⁹ Bu seçim süreci, özgür iradenin ve içsel muhakemenin bir tezahürüdür. Dolayısıyla Mâturîdî'nin ahlak anlayışı, bireyi edilgen bir itaatkâr olmaktan çıkarır, onu kendi değerlerini bilinçle seçebilen aktif bir ahlaki özneye dönüştürür.

Bu yaklaşım, modern eğitim teorilerinin savunduğu öğrenciyi merkeze alan ahlaki öznellik anlayışıyla da dikkat çekici biçimde örtüşür. Günümüz din eğitimi, çoğu zaman bilgiyi aktarmaya endekslenerek aklın yaratıcı yönünü geri plana iterken, Mâturîdî, akli vahyin karşısı değil tamamlayıcısı olarak konumlandırır. Onun akıl ile vahiy dengesi anlayışı, çağdaş programlarda eksik kalan eleştirel düşünme, vicdan eğitimi ve içsel ahlaki motivasyon unsurlarına güçlü bir teorik zemin sunar.⁸⁰

Sonuçta din eğitimi, yalnızca dogmatik bilgilerin aktarımıyla sınırlı kalmamalıdır. Aksine, bireyin düşünme, sorgulama ve ahlaki muhakeme yeteneklerini geliştiren, akla dayalı bir değer eğitimi süreci olarak yeniden tasarlanmalıdır. Çünkü gerçek ahlak, dıştan dayatılan bir disiplin değil, içten doğan bir bilinçtir.

Ahlaki Sorumluluk ve Özgürlük Temelli Öğretim

Mâturîdî, insanın yalnızca düşünen bir varlık değil, aynı zamanda özgür iradeye sahip bir özne olduğunu vurgular. Ona göre insan, yaptığı her eylemden sorumludur. Çünkü seçimlerini kendi akli ve iradesiyle yapabilme yetisine sahiptir.⁸¹ Bu anlayış, din eğitiminin hedefini kökten değiştirir. Modern din eğitiminin temel gayesi, pasif bir itaatkârlıkla sınırlandırılmış bireyin yüzeysel emeğini elde etmek değil; tam aksine olayların ardındaki nedenleri idrak eden ve nihayetinde bu derin farkındalıkla eylemlerinin sorumluluğunu cesaretle üstlenen bireylerin aktif katılımını sağlamaktır.⁸² Mâturîdî'ye göre özgür bir vicdan, körü körüne itaati istemez aksine bilinçli bir teslimiyeti tercih eder. Din eğitiminde bu anlayış, öğrencilerin dinî emirleri sorgulamadan uygulamak yerine, onları akıl ve vicdan süzgecinden geçirerek benimsemelerini teşvik eder. Böylece davranış, dışsal bir yükümlülük olmaktan çıkar, içsel bir anlam kazanır. Bu da ahlaki davranışların kalıcılığını ve samimiyetini derinleştirir.⁸³

[78] Hasan Meydan, "Değer Eğitiminde Karakter Bileşenleri Modeli", *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi*, ed. Hasan Meydan (Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2018), 269–276.

[79] Ahmet Yanar ve Şükrü Keyifli, "İmam Mâturîdî'nin Ahlak Eğitimi Anlayışı ve Din Eğitimine Katkıları", *Akdeniz İlahiyat Dergisi* 2 (Eylül 2025), 17–18.

[80] Aygün, "Mâturîdî'nin Fitrat Delili", 641.

[81] Mâturîdî, *Te'vilâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, 4. cilt, 214.

[82] Namık Okumuş, "Din Eğitim-Öğretimi Özgür Bireylerin Yetiştirilmesinde Etkin Bir Rol Üstlenebilir mi?", *KADER Kelâm Araştırmaları Dergisi* 13/1 (Şubat 2015), 271.

[83] Mahmut Zengin ve Elif Arslan İçöz, "Dinî, Felsefî, Psikolojik Boyutlarıyla Vicdan ve Değerler Eğitimindeki Yeri", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (Haziran 2018), 325–326.-

Bu bağlamda öğretmen, artık salt bilgi aktaran bir figür olarak düşünülmez. Bilakis düşünmenin, sorgulamanın ve ahlaki olgunlaşmanın rehberi hâline gelir. Onun görevi, öğrenciyi hazır yargılara yönlendirmekten ziyade kendi aklıyla doğruyu arama cesaretini kazandırmaktır. Öğrenciler, değerleri taklit ederek değil, onları tartışarak, eleştirerek ve yaşantıya dönüştürerek anlamlandırmalıdır. Çünkü gerçek öğrenme ancak böyle gerçekleşir.

Kültürel ve Evrensel Değerlerin Eğitimi

Mâturîdî'nin ahlak anlayışı, yalnızca belli bir topluma ait değerleri değil, insanlığın ortak vicdanını da kapsayan evrensel bir ufka sahiptir. Onun öğretisinin rehberlik ettiği dini/ahlaki eğitim süreci, bu iki alan arasında bir denge kurabilmelidir. Bu denge, bir yanda yerel kültürün, örflerin ve geleneklerin korunması; diğer yanda adalet, merhamet, hikmet ve doğruluk gibi tüm insanlığa hitap eden evrensel değerlerin kazandırılması esasına dayanır. Bu denge, bireyin hem kendi kimliğini kaybetmeden kökleriyle bağ kurmasını hem de insanlığın ortak değerlerine yönelebilmesini mümkün kılar.⁸⁴

Eğitimde yerel unsurların dikkate alınması, bireye aidiyet duygusu kazandırır. Kendi toplumunun kültürel dokusunu tanıyan, geleneklerinin anlamını bilen bir öğrenci, kim olduğunu, nereye ait olduğunu daha derinden kavrar.⁸⁵ Ancak bu aidiyet, kapalı bir kimlik anlayışına dönüşmemelidir. Mâturîdî'nin perspektifinde, yerel kimlik bir başlangıç noktasıdır ve insanı evrensel hakikatlere taşıyan bir köprüdür. Bu köprüden geçerek birey, biz duygusunun ötesine uzanır ve insanlık bilincine ulaşır.⁸⁶

Bu nedenle din eğitimi, yerel değerleri muhafaza eden bir alan olmalı ve evrensel etik ilkeleri yaşatan bir öğretim sahası oluşturmalıdır. Mâturîdî'nin modelinde din, insanları sınırlarla ayırmaz aksine ortak anlamlarda buluşturan, birlikte yaşamının ahlaki zeminini inşa eden bir eğitim alanıdır. Bu yaklaşım, çağdaş din eğitiminin üzerinde durduğu evrensel etik fikriyle de uyuşmaktadır. Nihayetinde insanın ahlaki olgunluğu, kendi kültürüne sadık kalırken başka kimliklerin varlığını da anlayabilme yetisinde gizlidir.

Mâturîdî Düşüncesinde Günümüz Din Eğitimine Yansımalar

Mâturîdî'nin düşüncesi, çağdaş din eğitimi uygulamalarına doğrudan ışık tutabilecek üç temel ilke çerçevesinde değerlendirilebilir. *Birincisi*, aklın merkeze alınmasıdır. Din eğitimi, öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan çıkarıp düşünen, sorgulayan, kararlarını bilinçle verebilen bir özneye dönüştürmelidir. Akli merkeze almak, bilgiyi ezberletmekten çok, anlam üretme sürecine katmayı ifade eder.⁸⁷ *İkincisi*, ahlak eğitimidir. Mâturîdî'ye göre gerçek ahlak, bilinçli bir içsel muhakeme süreciyle doğar. Dolayısıyla din eğitimi, öğrencilerin değerleri sadece duymalarını değil, onları düşünmeleri, tartmaları ve vicdanlarında kökleştirmelerini sağlamalıdır.⁸⁸ *Üçüncü* ilke ise, kültürel ve evrensel uyumdur. Eğitim, bireyin yerel kimliğini korurken evrensel insanlık ilkelerine açık olmasını da desteklemelidir. Bu denge kurulduğunda, öğrenci hem kendi toplumunun değerleriyle barışık hem de farklı kültürlerle empati kurabilen bir insan olgunluğuna ulaşır.⁸⁹

[84] Mâturîdî, *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi*, 3. cilt, 195–200.

[85] Münire Erden, *Eğitim Bilimlerine Giriş* (Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2011), 152.

[86] Özcan, *Türk Düşünce Hayatında Mâturîdîlik*, 35.

[87] Özcan, *Türk Düşünce Hayatında Mâturîdîlik*, 25–27.

[88] Yanar ve Keyifli, "İmam Mâturîdî'nin Ahlak Eğitimi," s. 25.

[89] Mustafa Ergün, *Eğitim Felsefesi* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2009), 13–14.

Bu üç temel ilke, din eğitiminde ahlak öğretimini salt bir bilgi aktarımı sürecinden çıkarır, öğrenenin yaşamına nüfuz eden, deneyimsel bir dönüşüm alanına taşır. Böylece din eğitimi, yalnızca ibadet biçimlerini değil, bireyin ahlaki karakterini, yani kim olduğunu biçimlendiren bir süreç hâline gelir.⁹⁰ Mâturîdî'nin düşüncesi, günümüz din eğitimi programlarına hem felsefi bir derinlik hem de pedagojik bir yönelim kazandırır. Onun akla, hikmete ve özgür iradeye verdiği önem; öğrencinin kendi kararlarını verebilen, sorumluluk bilincine sahip, vicdanı gelişmiş birey olarak yetişmesini amaçlayan modern eğitim yaklaşımlarıyla dikkat çekici bir uyum içindedir.⁹¹

Sonuç olarak, Mâturîdî düşüncesinin yeniden yorumlanması, din eğitimine yeni bir paradigma kazandırabilir: Öğreten değil, düşündüren bir eğitim anlayışı. Böyle bir yaklaşım, inancı bilinçle, ahlaki özgür iradeyle, değerleri de vicdanla buluşturur. Bu durumda eğitim, ruhu ve akıllı kapsayan bir sürece dönüşür.

SONUÇ

İmam Mâturîdî'nin ahlak anlayışı, akıl, vahiy ve özgür irade arasında kurduğu hassas dengeyle özgün bir konuma sahiptir. Onun yaklaşımı, ahlaki yalnızca emir ve yasaklara indirgemeyen; bilakis insanın aklıyla, vicdanıyla ve iradesiyle şekillenen bilinçli bir tercih alanı olarak yorumlayan dinamik bir sistemdir. Bu anlayış, insanı hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ahlaki özne olarak konumlandırır, yani insan sadece itaat eden değil, iyiliği seçme bilinciyle eyleyen bir varlıktır.

Mâturîdî'ye göre insan, Allah'ın kendisine lütfettiği akıl sayesinde iyiyi kötüden ayırabilir. Vahiy ise bu aklın yolunu aydınlatan bir rehberdir. Bu iki kaynağın dengesi, ahlaki eğitimi kuru bir bilgi aktarımı olmaktan çıkarır; onu vicdanın olgunlaşması ve sorumluluk bilincinin eğitimi hâline getirir. Bu bakımdan Mâturîdî, modern eğitimde sıklıkla vurgulanan değerlerin içselleştirilmesi ilkesine yüzyıllar öncesinden sağlam bir teorik zemin hazırlamıştır.

Din eğitimi perspektifinden bakıldığında, Mâturîdî'nin düşüncesi üç temel katkı sunar:

1. Aklın Eğitimi: Din eğitimi, körü körüne itaat eden bireyler yetiştirmekten ziyade, düşünen, sorgulayan ve inancını bilinçle temellendiren bireyler yetiştirmelidir.
2. Vicdanın Eğitimi: Gerçek ahlak, dışsal baskılarla değil, içsel muhakeme, vicdani ikna ve özgür irade ile kök salar.
3. Kültürel-Evrensel Denge: Eğitim, bireyin yerel kimliğini korurken, onu insanlık düzeyinde ortak değerlere yöneltmelidir.

Bu üç ilke, günümüz din eğitimi müfredatlarında yer alan değerler eğitimi hedeflerine biçimsel ve anlamsal bir derinlik kazandırabilir. Özellikle Mâturîdî'nin hikmet ve adalet kavramlarına yaptığı vurgu, çağdaş ahlak eğitimi modelleriyle dikkate değer bir uyum içindedir. Çünkü Mâturîdî'ye göre iyilik, yalnızca dinî bir ödev değil; aklın sezgisiyle, vicdanın onayıyla birleşen bir insanlık görevidir.

[90] Lokman Çilingir, "Ahlak ve Din Eğitiminin Yapısı ve Yöntemi Üzerine", *Felsefe Dünyası* 72 (2020), 62.

[91] M. Sait Yazıcıoğlu, "Mâturîdî Günümüze Ne Söyler?", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21/43 (2022), 582–583.

Sonuç olarak, Mâturîdî'nin düşüncesi hem teorik hem de pratik düzeyde yeni bir ahlak pedagojisinin imkânını gösterir. Onun sesine bugün yeniden kulak vermek, din eğitiminin ritüel merkezli biçimlerinden sıyrılıp düşünen, hisseden ve sorumluluk taşıyan bir insan modeline yönelmek anlamına gelir. Bu yöneliş, geçmişin mirasına duyulan nostaljik bir merak değil, aksine geleceğin ahlaki eğitim anlayışını inşa etmeye yönelik bilinçli bir çağrıdır.

KAYNAKÇA

- Aygün, Fatma. "Allah'ın Varlığını Aklen Bilmeye İlişkin Mâtürîdî'nin Fıtrat Delili." *Din Felsefesi Açısından Mâtürîdî Gelenek: Klasik ve Çağdaş Metinler Seçkisi III*. Ed. Recep Alpyağıl. İstanbul: İz Yayıncılık, 2016.
- Ceylan, Yusuf. "Eğitimin Doğası ve Din Eğitimi: Günümüzde Din Alanında Eğitimli Olmanın Anlamı." *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (Ağustos 2018): 35-54.
- Çelikel, Bülent. "Din Eğitimi Sosyoloji Gözüyle Okumak." *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 9/1 (Haziran 2020): 33-50.
- Çelikel, Bülent. *Gazâlî ve Eğitim*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2008.
- Çilingir, Lokman. "Ahlak ve Din Eğitiminin Yapısı ve Yöntemi Üzerine." *Felsefe Dünyası* 72 (2020): 58-75.
- Çilingir, Lokman. *Ahlak Felsefesine Giriş*. Ankara: Elis Yayınları, 2009.
- Erden, Münire. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2011.
- Ergün, Mustafa. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2009.
- es-Sâbûnî, Nûreddin. *Mâtürîdiyye Akâidi*. Çev. Bekir Topaloğlu. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2011.
- İşık, Kemal. *Mâtürîdî'nin Kelâm Sisteminde İman, Allah ve Peygamberlik Anlayışı*. Ankara, 1980.
- İzutsu, Toshihiko. *Kur'an'da Dinî ve Ahlakî Kavramlar*. Çev. Selahattin Ayaz. İstanbul: Pınar Yayınları, 2017.
- Kazanç, Fethi Kerim. "Mâtürîdî'nin Ahlak Kuramı Üzerine Teolojik ve Felsefî Bir Çözümleme." *Uluğ Bir Çınar: İmâm Mâtürîdî Uluslararası Sempozyumu Tebliğler Kitabı*. Eskişehir, 28-30 Nisan 2014, 483-521.
- Kutlu, Sönmez. *İmâm Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik*. Ankara: Otto Yayınları, 2011.
- Mâtürîdî. *Kitâbü't-Tevhîd: Açıklamalı Tercüme*. Çev. Bekir Topaloğlu. Ankara: İsam Yayınları, 2002.
- Mâtürîdî. *Te'vilâtü'l-Kur'ân Tercümesi*. Çev. Bekir Topaloğlu. Ankara: Ensar Neşriyat, 2015.
- Meydan, Hasan. "Değer Eğitiminde Karakter Bileşenleri Modeli." *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi*. Ed. Hasan Meydan. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2018.
- Okumuş, Namık. "Din Eğitim-Öğretimi Özgür Bireylerin Yetiştirilmesinde Etkin Bir Rol Üstlenebilir mi?" *KADER Kelâm Araştırmaları Dergisi* 13/1 (Şubat 2015): 213-288.
- Özcan, Hanifi. "Mâtürîdî Düşüncesine Genel Bir Bakış." *Uluslararası Mâtürîdîlik Sempozyumu Bildirileri*. Ed. Sönmez Kutlu. Ekim 2018.
- Özcan, Hanifi. "Mâtürîdî'ye Göre Hikmet Terimi." *İslâmî Araştırmalar* 2 (Ocak 1988): 43.
- Özcan, Hanifi. *Mâtürîdî'de Bilgi Problemi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1993.
- Özcan, Hanifi. "Mâtürîdîliğin Oluşumu ve Türkler Arasında Yayılışı". *Bilinen ve Bilinmeyen Yönleriyle İmâm Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik*. Ed. Sönmez Kutlu. Ankara: Kitabiyât, 2003, 283-432.
- Özcan, Hanifi. *Türk Düşünce Hayatında Mâtürîdîlik*. Ankara: Cedit Neşriyat, 2012.
- Şekeroğlu, Sami. "Mâtürîdî'de Hikmet-Ahlak İlişkisi." *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 41 (Haziran 2019): 135-150.
- Şekeroğlu, Sami. *Mâtürîdî'de Ahlak*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2016.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Topaloğlu, Bekir vd. *İslâm'da İnanç Esasları*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2017.
- Yanar, Ahmet ve Şükrü Keyifli. "İmâm Mâtürîdî'nin Ahlak Eğitimi Anlayışı ve Din Eğitimine Katkıları." *Akdeniz İlahiyat Dergisi* 2 (Eylül 2025): 13-24.
- Yanar, Ahmet. *İmâm Mâtürîdî'nin Ahlak Eğitimi ile İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022.
- Yazıcıoğlu, M. Sait. "Mâtürîdî Günümüze Ne Söyler?" *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21/43 (2022): 566-587.
- Yazıcıoğlu, M. Sait. *Mâtürîdî ve Nesefî'ye Göre İnsan Hürriyeti Kavramı*. Ankara: Akid Yayınları, 1988.
- Yeşilyurt, Temel. "Mâtürîdîlik: Önemli İsimler ve Temel İlkeler." *Kelâm El Kitabı*. Ed. Şaban Ali Düzgün. Ankara: Grafiker Yayınları, 2013.
- Zengin, Mahmut ve Elif Arslan İçöz. "Dinî, Felsefî, Psikolojik Boyutlarıyla Vicdan ve Değerler Eğitimindeki Yeri." *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (Haziran 2018): 323-345.

İSRAİL'DE DEVLET ANAOKULLARINDA TANAH EĞİTİMİ: HZ. YAKUP KISSASI

Dr. Nuran ÇINAR

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
ncinar@nku.edu.tr

ÖZET

Yahudiliğin temel metni olan Tanah; Tevrat, Neviim ve Ketuvim kitaplarından oluşur ve bu üç kitabın baş harflerinin birleşiminden ismini alır. Klasik Yahudi eğitim tarihinde Tanah, eğitime doğrudan ve bir bütün olarak konu edilmemiş, bunun yerine (özellikle Tevrat bölümü olmak üzere) Tanah üzerine yazılmış yorum literatürünün ve hukukî eserlerin öğretimi yapılmıştır. Ancak Avrupa'da Haskala, Yahudi milliyetçiliği ve Siyonizm hareketlerinin gelişmesiyle Tanah ile yeni bir ilişki tesis edilmiştir. Yorum literatüründen ziyade Tanah'ın kendisine odaklanılmış ve Tanah, Yahudi ulusunun canlanışında temel bir metin olarak görülmüştür. İsrail'in kuruluşuyla Tanah, devlet okullarında anaokulundan liseye kadar zorunlu olarak okutulan resmî bir ders olmuştur. Ders ayrıca çekirdek müfredat kapsamında yer almaktadır. Dinî kavramlarla yüklü bir kitabın, dinle arasına (en azından ilkesel olarak) mesafe koyan genel devlet okullarında, dinî bir misyon yüklenmeden nasıl öğretileceği önemli bir soru olarak ortaya çıkmıştır. Bu bildiride, devlet okullarının anaokulu kademesinde Tanah öğretiminin nasıl gerçekleştirildiği Hz. Yakup kıssası örneğinde incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Devlet anaokullarındaki Tanah öğretimi olgusu dersin öğretimini düzenleyen resmî belgeler ve sahadaki uygulama olmak üzere iki boyutlu olarak incelenmiştir. Veriler, doküman analizi ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Bu doğrultuda 2018 Devlet Tanah Öğretim Programı'nın ve dersle ilgili genelgenin anaokullarına ilişkin bölümü incelenmiştir. Araştırmacının İsrail'de bulunduğu 2023 Haziran- 2024 Haziran döneminde Kudüs'te bir anaokulunda gerçekleştirdiği gözlemler diğer veri kaynağını oluşturmaktadır. Anaokulu kademesinde derse hangi hedeflerin yüklendiği, dersin hangi yaklaşım ve yöntemlerle işlendiği ve derste hangi materyal ve araçların kullanıldığı araştırmanın temel sorularını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İsrail, Anaokulu, Tanah, Tevrat, Öğretim Programı.

GİRİŞ

Yahudiliğin temel metni olan Tanah; Tevrat, Neviim ve Ketuvim olmak üzere üç kitaptan oluşur. TaNaH kelimesi, bu üç kitabın baş harflerinden oluşan bir akronimdir.⁹² Yahudi literatüründe Tanah kimi zaman Mikra olarak da isimlendirilir.⁹³

[92] "Tanakh [תנ"ך]", *Sefaria* (Erişim 12 Kasım 2025) Ketuvim kelimesinin baş harfi olan Kaf [כ], kelime sonunda ħ sesiyle okunur.

[93] "Mikra [מקרא]", *Morfix* (Erişim 11 Kasım 2025).

İkinci Mabad'ın MS 69 yılında Romalılar tarafından yıkılmasıyla Yahudi eğitim tarihi açısından önemli iki gelişme yaşanmıştır: Birincisi; Sözlü Tevrat olarak da isimlendirilen yorum literatürünün yazıya geçirilmesi ve geliştirilmesi; ikincisi ise klasik Yahudi eğitim kurumlarının teşekkülüdür. Birbiriyle ilişkili olan bu iki gelişme, Yahudi varlığının devam ettirilmesinde önemli araçlar olarak görülmüştür. Bu dönemde *bet ha-sefer*, *bet ha-midrash*, *yeşiva* gibi klasik Yahudi eğitim kurumları teşekkül etmiştir. Zaman içinde Tanah, bu kurumlarda yapılan eğitimin odağından uzaklaşmış ve daha çok yorumların ve dinî hukuk literatürü *halahanın* öğretimi yapılmıştır.⁹⁴

18. ve 19. yüzyıllarda Avrupa'da yaşanan Özgürleşme Dönemi, Haskala, Siyonizm gibi hareketlerin⁹⁵ etkisiyle Yahudi milliyetçiliği yükselmiş ve Tanah ile yeni bir ilişki tesis edilmiştir. Yorum külliyatı, -özellikle seküler Siyonistler tarafından- hem sürgün dönemine ait hem de çok fazla "dinî" bir metin olarak görüldüğünden rafa kaldırılmıştır. Bu yaklaşım, "Tanah Restorasyonculuğu", "Tanah'tan Palmah'a" gibi hareketleri ortaya çıkarmıştır. Tanah'ın yalın metni ise Yahudilerin "kendi" topraklarında oldukları antik dönemle ilişkili görülmüştür.⁹⁶ Böylece Tanah'a ulusal bir anlam yüklenmiş ve Yahudi milliyetçiliğinin güçlendirilmesinde önemli bir araç olarak kullanılmıştır.⁹⁷

Siyonist hareket, İsrail'in kuruluş sürecinde "Siyon'a Dönüş", "Siyon'un Yeşivası" gibi Tanah terimlerine de başvurmuştur. İsrail'in kuruluşuyla Tanah, devlet ve dinî devlet okullarında anaokulundan lise son sınıfa kadar okutulan zorunlu bir ders olmuştur. Ulus, toprak ve dilin yeniden diriltilmesinin önemli bir parçası olarak görülen Tanah, böylece Yahudi okul programının merkezine yerleştirilmiştir. Klasik Yahudi eğitiminin merkezinde yer almadığı uzun bir dönemin ardından Tanah'ın zorunlu bir ders olarak devlet eğitimi programında yer alması, İbranice'nin yeniden diriltilmesi gibi "Siyonist devrim" olarak nitelendirilebilecek önemli bir değişimdir.⁹⁸

İsrail Eğitimin Sisteminin Yapısı ve Zorunlu Tanah Dersi

İsrail eğitim sisteminde Yahudilere yönelik okullar genel olarak iki bloğa ayrılır: devlet okulları ve devlet okulu olmayan okullar. Devlet okulları da kendi içinde "genel devlet okulları" ve "dinî devlet okulları" şeklinde ayrılır. Devlet okulu olmayan okullar da "tanınmış okullar" ve "muaf okullar" kategorilerini içerir.⁹⁹ Bu ayrışma, devlet tarafından belirlenen müfredatın ne oranda uygulandığı ve karşılığında alınacak olan devlet desteğinin oranı ile ilgilidir.¹⁰⁰

[94] Nuran Çınar, *İsrail'de Din Eğitimi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2025), 80-82.

[95] Salime Leyla Gürkan, "Yahudi Geleneğinde Reform Arayışları", *Milel ve Nihal* 5/2 (2008), 147-159; Ali Osman Kurt, "Yahudi Aydınlanma Hareketi: Haskala", *Milel ve Nihal* 7/1 (2010), 33-59.

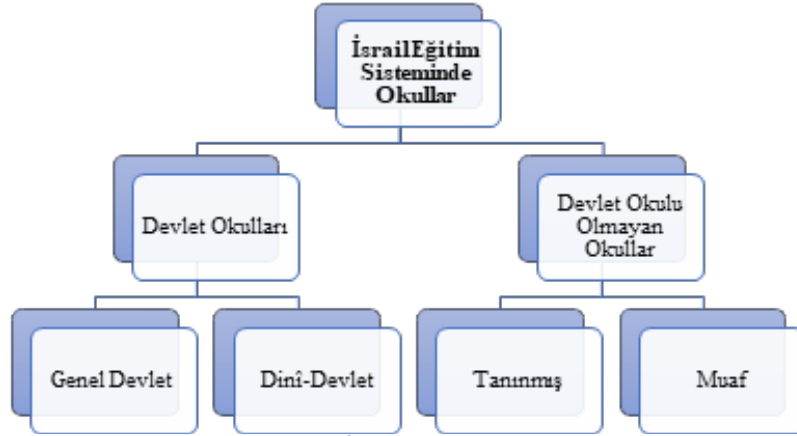
[96] Regev Ben-David, "Medabrim al-Hiloniyut Yahudit (Yahudi Sekülerliği Hakkında Konuşmalar)", *Hashiloach* (2019).

[97] Anita Shapira, *Ha-Tanah ve ha-Zehut ha-Yisraelit (Tanah ve İsrail Kimliği)* (Kudüs: Magnes Yayınevi, İbrani Üniversitesi, 2005).

[98] Çınar, *İsrail'de Din Eğitimi*, 88,90.

[99] Hok Hinuh Mamlahti 5713, "Devlet Eğitimi Kanunu 5713-1953" (İsrail: Knesset, 1953); Hok Limud Hova 5709, "Zorunlu Eğitim Kanunu 5709/1949" (İsrail: Knesset, 1949); Okulların daha ayrıntılı bir listesi için ayrıca bk. Çınar, *İsrail'de Din Eğitimi*.

[100] Finansmanla ilgili tartışmalar için bk. Nuran Çınar - Nurullah Altaş, "İsrail'de Devlet Finansmanı Bağlamında Çekirdek Müfredat Tartışmaları", *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi* 13 (2025), 131-172.



Grafik 1: İsrail’de Okul Türleri

Tablo 1’de İsrail eğitim sisteminde yaşlara göre okul kademeleri gösterilmiştir. İsrail’de ilköğretim 1.-6. Sınıfları, ortaöğretim ise 7.-12. Sınıfları kapsar.¹⁰¹ Bu çalışmada, okul öncesi dönemin 5-6 yaş aralığında yer alan zorunlu anaokulları incelemeye tabi tutulmuştur.

Tablo 1. Yaşlara Göre Okul Kademeleri

	Yaş	Çerçeve
Okul Öncesi	Yeni doğandan üç yaşa kadar	Gündüz bakım merkezleri; kreşler; Çalışma, Refah ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı denetimindeki kamuya ait kreşler ve özel kreşler.
	3-4 yaş	Zorunlu eğitim öncesi anaokulları (özel anaokulları, yerel yönetim/belediye anaokulları ya da konsey anaokulları)
	5-6 yaş	Zorunlu Anaokulları
İlköğretim	6-12 yaş	İlkokul 1.-6. sınıflar
Ortaöğretim	12-15 yaş	Ortaokul 7-9. sınıflar
	15-18 yaş	Lise 10.-12. sınıflar

Anaokulu Müfredatı ve Zorunlu Tanah Dersi

Çalışmamızın odaklandığı Tanah dersi, İsrail’deki devlet okullarında anaokulundan lise son sınıfa (12. sınıf) kadar zorunlu olarak okutulmaktadır. Ders, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde “Miras, Toplum ve Beşerî Bilimler” kümesinde yer alan derslerden biridir. Tablo 2’de Eğitim Bakanlığı’nın Pedagojik Sekreterlik sayfasına göre anaokullarında eğitimi yapılan bilgi alanları gösterilmiştir.¹⁰² İncelememize konu olan Tanah/Mikra dersi “Miras ve Gelenek [תרומה וטורא]” kapsamında öğretilmektedir.

[101] Mearehet ha-Hinuh be-Yisrael, “(İsrail’de Eğitim Sistemi)” (Misrad ha-Aliya ve ha-Klita (Göç ve Entegrasyon Bakanlığı), 2019), 9.

[102] “Thumey Daat-Lemida (Bilgi-Öğrenme Alanları)”, *İsrail Eğitimi Bakanlığı Öğretmen Portalı* (Erişim 18 Kasım 2025).

Tablo 2. İsrail Devlet Anaokullarında Eğitim Öğretimi Yapılan Temel Bilgi Alanları

Sanatlar [אומנויות]
- Görsel Sanatlar [אומנות חזותית]
- Müzik [מוזיקה]
- Dans [מחול]
- Tiyatro [תיאטרון]
Beden Eğitimi [חינוך גופני]
Yaşam Becerileri [כישורי חיים]
Bilim ve Teknoloji [מדע וטכנולוגיה]
Miras ve Gelenek [מורשת ומסורת]
Matematik [מתמטיקה]
Dil ve Okuryazarlık [שפה ואוריינות]
Zenginleştirme: İngilizce [העשרה – אנגלית]
Zenginleştirme: Finansal Okuryazarlık [חינוך פיננסי]
Zenginleştirme: Dijital Okuryazarlık [העשרה - חשיבה מחשובית]

YÖNTEM

Bu çalışmada, İsrail devlet okullarının anaokulu kademesinde Tanah öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğini Hz. Yakup kıssası örnekliğinde incelemek amaçlanmıştır. Anaokulu kademesinde derse hangi hedeflerin yüklendiği, dersin hangi yaklaşım ve yöntemlerle işlendiği ve derste hangi materyal ve araçların kullanıldığı araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

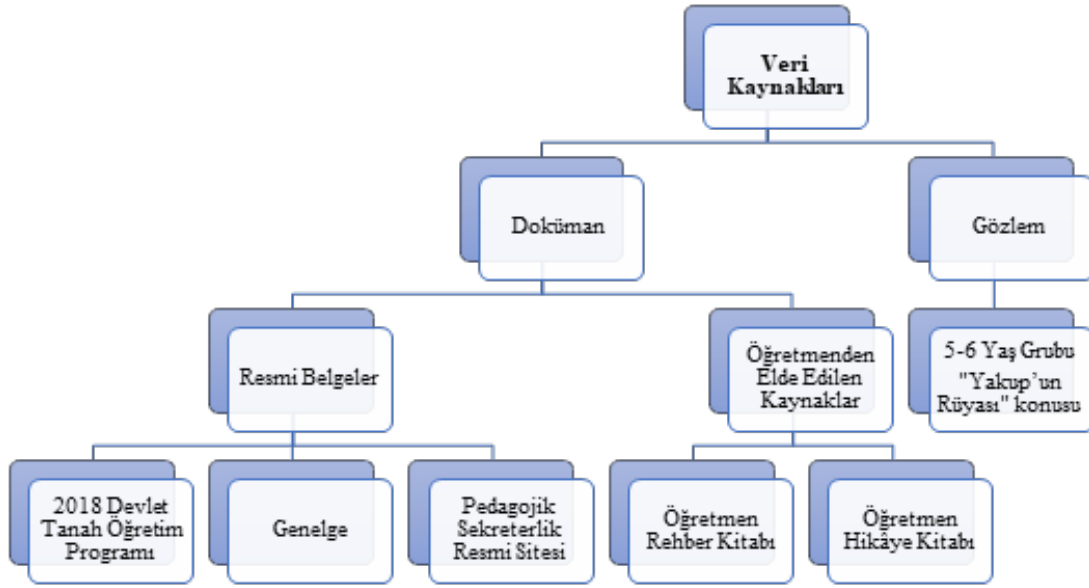
Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının bir alt türü olan *bütüncül tek durum deseni*dir.¹⁰³ Devlet anaokullarındaki Tanah öğretimi olgusu, dersin öğretimini düzenleyen resmî belgeler ve sahadaki uygulama olmak üzere iki boyutlu olarak incelenmiştir. Veriler, doküman analizi ve gözlem yoluyla toplanmıştır.

Doküman analizi kapsamında; 2018 yılında güncellenen Devlet Tanah Öğretim Programı'nın ve dersle ilgili genelgenin anaokuluna ilişkin bölümleri ve Tanah baş müfettişinin program tanıtımına ilişkin pedagojik sekreterlik resmî internet sitesinde yer alan ifadelerindeki anaokuluna ilişkin bölümler incelenmiştir.

Gözlem kapsamında; araştırmacının İsrail'de bulunduğu 2023 Haziran- 2024 Haziran döneminde Kudüs'te bir anaokulunda gerçekleştirdiği gözlem verilerine yer verilmiştir. Gözlem, 1 Şubat 2024 tarihinde 09.30- 10.30 saatinde 5-6 yaşlarında 22 öğrencinin olduğu bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Söz konusu anaokulu "devlet anaokulu" statüsünde bir okuldur. Gözlem, Hebrew Union College'dan Prof. Dr. Michal Muszkat -Barkan'ın ilgili izinleri sağlamasıyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu derste öğretmen, Yaratılış 27-28 bölümlerinde yer alan Yakup kıssasının "Hz. Yakup'un rüyası (Yakup'un merdiveni)" bölümünü anlatmıştır. Araştırmacı, dersten önce öğretmenden o gün hangi konuyu anlatacağını öğrenerek derse hazırlıklı olarak gitmiştir. Öğretmen araştırmacıyla iki kaynak paylaşmıştır: Çalıştığı kurum tarafından okul öncesi yaş grubuna yönelik olarak derlenen, derste okuduğu hikâyeye birlikte başka Tanah hikayelerinin de yer aldığı kitap; ve anaokullarında Tanah'ın nasıl öğretileceği ile ilgili olarak Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış, kendisinin de kullandığı öğretmen rehber kitabı. Bu iki kaynak da doküman analizi kapsamına dahil edilmiştir. Böylece

[103] bk. Hasan Şimşek, Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2011).

araştırma verileri Grafik 2’de gösterilen kaynaklardan elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.



Grafik 2: Veri Kaynakları

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla Tanah’ın anaokulunda öğretilmesinin nasıl gerekçelendirildiği, bu öğretime hangi hedeflerin yüklendiği, program içeriğinin ve içerik seçimine etki eden hususların neler olduğu, öğretim süreçleri ve bu süreçlerde gözetilmesi gereken ilkelere yönelik tespitler ortaya konmuştur. Son olarak da Hz. Yakup kıssasının öğretimi “Yakup’un rüyası” bölümü örnekliğinde incelenmiştir.

Anaokulunda Tanah Öğretiminin Gerekçesi

2018 yılında tüm kademeler için güncellenen Devlet Tanah Öğretim Programı’nda bazı yenilikler gerçekleştirilmiştir. “Anlatı dizisinin korunması, anlamlı ve ilişkili öğrenme, içeriği öğrenci hayatıyla ilişkilendirme, disiplinlerarası çalışma, öğrencilerin Tanah diline aşinalık kazanması, ders kitaplarının iptal edilmesi ve sadece Tanah kitabının kendisinden çalışma” gibi vurgular öne çıkmıştır.¹⁰⁴

Programda Tanah’ın okul öncesinde öğretimine ilişkin gerekçe, hedef ve ilkelere ayrıca değinilmiştir. Erken çocukluk, “insan hayatında, kişilik gelişiminin köklerinin oluştuğu, değer sistemlerini ve tercih ölçeklerini etkileyen bilgi ve deneyimler edindikleri bir dönem” olarak tanımlanmıştır.¹⁰⁵ Bu tanımla ilişkili olarak okul öncesinde Tanah literatürü ile karşılaşmanın çocukların gelişimi için taşıdığı değere ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde sekiz vurgunun öne çıktığı tespit edilmiştir.

[104] Çınar, *İsrail’de Din Eğitimi*, 240-244.

[105] Atar Tanah Mamlahti 929, “Kadem Yesodi (Okul Öncesi)” (Erişim 03 Kasım 2025).

Tanah’la duygusal bağ ve merak: Programa göre erken yaşta Tanah hikâyeleriyle tecrübi bir şekilde karşılaşmanın en önemli etkisi, bu hikâyelerle çocuk arasında olumlu duygusal bir bağ oluşturmak ve Tanah mirasına karşı merak uyandırmaktır. ¹⁰⁶

Yahudi kültürel-ulusal kimliği: Programa göre okul öncesi çocuklarını Tanah hikâyeleriyle buluşturmak, Yahudi kültürel-ulusal kimliğinin ve genel (evrensel) insan kimliğinin üzerine kurulduğu ana anlatı ile buluşturmak anlamına gelmektedir.¹⁰⁷ Tanah’taki hikâyeler aracılığıyla çocuklar, Yahudi halkını şekillendiren ulusal etosla tanışır, Tanah’taki karakterleri ve ilgili olayları tanırırlar. ¹⁰⁸

Kültür içinde “ev” duygusu: Yahudi kültürel-ulusal kimliğiyle ilişkili olarak programda Shenhar raporunda (1994) geçen “kültür içinde ev” kavramına yer verilmiştir. Söz konusu rapora göre “çocuklar Yahudilik kavramlarıyla erken yaşta tanışırlar. Bu yaşta kişisel imgeler dünyası gelişmeye başlar ve kültür içinde bir ‘ev/yuva’ duygusu oluşur. Çocukların Yahudi külliyatı ve değerleriyle buluşturulması, Yahudiliği kültürel bir dünya ve bir aidiyet duygusu kaynağı olarak görmelerini sağlar.” Ancak bu karşılaşmanın içeriğin ve öğretim yöntemlerinin çocukların gelişim düzeyine göre uyarlandığından emin olunduktan sonra yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. ¹⁰⁹

Dil becerilerine katkı: Günlük İbranice dilinden farklı olan Tanah İbranicesiyle tanışma, ifade ve deyimlerin doğrudan kaynağından öğrenilmesini; çocukların kelime dağarcıklarını zenginleştirmesini; dilin farklı bir boyutunu öğrenmekle günlük dilde derinleşmelerini; Tanah hikâyeleriyle yakınlaşmalarını ve dilin farklı kullanımlarına karşı hassasiyet geliştirmelerini sağlayacaktır. Dile bu aşinalık kültürel aidiyet değeri taşımaktadır. ¹¹⁰

Değer ikilemleri: Okul öncesi çocukların algı ve anlayışlarına uygun Tanah hikâyeleriyle eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde karşılaşmaları, Tanah edebiyatına, Tanah karakterlerine, özgün Tanah diline ve Tanah’daki anlatının doğasında var olan değer ikilemlerine karşı gelecekteki tutumlarında izler bırakacaktır.

Anlamlı öğrenme: Tanah’daki hikâyeler aracılığıyla çocuklar, Yahudi-İsrail kültür ve mirasındaki merkezî hikâyelerle tanışacaktır. Bu hikâyeler drama dolu olduğundan ve herkesin aşına olduğu varoluşsal insan meselelerini ele aldığından, söz konusu hikâyeler etrafında anlamlı öğrenmenin temelini atmak mümkündür.

Yüce bir varlığa olan inanca karşı hoşgörü: Programa göre Tanah metni, yüce bir takdirin varlığına olan inancı yansıtmaktadır. Bu özellik, Tanah’ın değeri ve ahlaki hükümler için temel oluşturmaktadır. Devlet eğitim ağının okul öncesi kademesindeki çocukların, inanç, Tanrı’nın varlığı ve otoritesi hakkında sorular sorması mümkündür. Ayrıca okul öncesi dönem farklı görüş ve değerlere sahip (ailelerden gelen) çocukları bir araya getirmek için bir fırsattır. Bu nedenle çocuklarda hoşgörü ruhu içinde, farklı

[106] 929, “Kadem Yesodi (Okul Öncesi)”.

[107] Tohnit ha-Limudim ba-Tanah Mamlahti mi-Gan ha-Yeladim Ad Kita Yud-Bet 2018-2019, “(Devlet Tanah Öğretim Programı- Anaokulundan 12. Sınıfa 2018-2019)” (İsrail Eğitim Bakanlığı Pedagoji Sekreterliği Miras Bölümü, 2019), 11; 929, “Kadem Yesodi (Okul Öncesi)”.

[108] 929, “Kadem Yesodi (Okul Öncesi)”.

[109] Tohnit ha-Limudim ba-Tanah Mamlahti mi-Gan ha-Yeladim Ad Kita Yud-Bet 2018-2019, 11; 929, “Kadem Yesodi (Okul Öncesi)”;

[110] 929, “Kadem Yesodi (Okul Öncesi)”.

görüş ve fikirlerin varlığının meşru olduğuna dair bir anlayışı geliştirmek önemli görülmüştür. Tanah öğretimi esnasında “Bazıları böyle düşünür, bazıları farklı düşünür”, “hikâyenin anlatıcısı/kahramanı daha yüksek bir takdire inandı ve bu nedenle bu şekilde hareket etti” şeklinde açıklamalar yapılabileceğine dikkat çekilmiştir.¹¹¹

Öğretim Hedefleri

Öğretim programında ve resmi belgelerde hem anaokulundan liseye tüm kademeler için bilgi, beceri ve değer boyutunda genel hedefler,¹¹² hem de her kademe için ayrı hedefler belirlenmiştir. Okul öncesi için belirlenen hedefler şöyle sıralanmıştır

- Çocukların Tanah literatüründen seçilmiş bir dizi hikâyeyi bilmesi;
- Tanah hikâyelerindeki ana karakterleri ve olayları tanınması;
- Tanah’da farklı inanç ve değerlerin var olduğunu fark etmesi;
- Tanah’daki hikâyelerde resmedilen insanî ve ulusal değerlerle karşılaşması;
- Tanah edebiyatı aracılığıyla Tanah diliyle tanışıp kelime dağarcığını zenginleştirmesi;
- İfade ve kavramların Tanah’daki özgün hallerini görmesi;
- Tanah’ı İsrail halkı arasında özel ilgi gören eşsiz bir kitap olarak tanınması;
- Tanah’daki hikâyelere karşı merak, ilgi ve olumlu bir duygusal bağ geliştirmesi;
- İsrail bayramlarının ve İsrail geleneklerinin Tanah’daki köklerini bilmesi.¹¹³

Ders İçeriği

Programda anaokulunda Tanah öğretiminin içeriğini oluşturan hikâyeler, hikâye seçiminde bir esneklik olduğu yorumunu mümkün kılacak şekilde, “hikâye önerileri”, “hikâye seçkisi” gibi başlıklarla sunulmuştur. Bununla birlikte hikâye seçiminde şu beş ilkenin gözetilmesi istenmiştir:

- Çocukların takip edebilecekleri bir olay örgüsü içeren hikâyeler;
- Önemli ve iyi bilinen karakterlere odaklanan hikâyeler;
- Çocukların olayların sırasını takip etmelerini sağlayan, Tanah’daki kronolojik sıraya göre birbirleriyle ilişkili karakterler hakkındaki hikâyeler;
- İyimser yönü olan hikâyeler;
- Çocukların başa çıkabileceği bir ikilem uyandıran hikâyeler.¹¹⁴

[111] Tohnit ha-Limudim ba-Tanah Mamlahti mi-Gan ha-Yeladim Ad Kita Yud-Bet 2018-2019, 11; 929, “Kadem Yesodi (Okul Öncesi)”.

[112] Genel hedefler için bk. Tohnit ha-Limudim ba-Tanah Mamlahti mi-Gan ha-Yeladim Ad Kita Yud-Bet 2018-2019, 8,9; ayrıca bk. Çınar, *İsrail’de Din Eğitimi*, 248.

[113] Tohnit ha-Limudim ba-Tanah Mamlahti mi-Gan ha-Yeladim Ad Kita Yud-Bet 2018-2019, 11; 929, “Kadem Yesodi (Okul Öncesi)”.

[114] Tohnit ha-Limudim ba-Tanah Mamlahti mi-Gan ha-Yeladim Ad Kita Yud-Bet 2018-2019, 11.

Programda, Tanah hikâyelerinin ahlaki standartlarının bugün kabul edilen standartlardan farklı olduğu durumlar olduğuna dikkat çekilmiş ve dikkatli hareket etmek noktasında öğreticiler uyarılmıştır. Örneğin çocuklara Hacer ve İsmail'in kovulması veya İshak'ın (kurban edilmek üzere) bağlanması gibi başa çıkamayacakları değer ikilemlerini vurgulayan hikâyeleri anlatmaktan kaçınılmalıdır. Karmaşık değer ikilemlerine dair derin tartışmalar, metinle ileriki yaşlardaki karşılaşmalara bırakılacaktır.¹¹⁵

Tablo 3'te, okul öncesi için seçilen içeriğin Tanah bölümlerine göre dağılımı yer almaktadır. Tavsiye edilen içerik ağırlıklı olarak Yaratılış kitabından oluştuğu görülmektedir. Bazı Tanah bölümlerinin tamamı ders içeriğine dahil edilirken, bazı bölümlerdeki bazı ayetler dışarıda bırakılmıştır. Dışarıda bırakıldığını tespit ettiğimiz bu ayetlerde yer alan olaylar, tabloda italik yazıyla vurgulanmıştır.

Tablo 3. Öğretim Programında Okul Öncesi İçin Uygun Bulunup Tavsiye Edilen Tanah Hikâyeleri

Tevrat	"Git, ayrıl!" emri (Yaratılış 12:1-9) <i>*Hz. Sare'nin Firavun'un sarayına götürüldüğü kısım dışarıda bırakılmıştır.</i>
	Lut ve İbrahim'in çobanları (Yaratılış 13:1-12) <i>*Sodom'un işlediği günaha ilişkin bölüm dışarıda bırakılmıştır.</i>
	İbrahim ve üç konuk (Yaratılış 18:1-15) <i>*Sodom ve Gomora'nın helak edilişi dışarıda bırakılmıştır.</i>
	İshak'ın doğumu (Yaratılış 21:1-8) <i>*Sare'nin Hacer'in gitmesini istediği bölüm dışarıda bırakılmıştır.</i>
	İshak ve Rebeka (Yaratılış 24)
	Esav ve Yakup'un doğumu (Yaratılış 25:19-34) <i>*Hz. İsmail ve soyundan bahseden giriş bölümü dışarıda bırakılmıştır.</i>
	Yakup'un rüyası (Yaratılış 28:1-22)
	Yakup ve Rahel'in aşkı (Yaratılış 29)
	Yusuf'un hikâyeleri: Yusuf'un rüyaları (Yaratılış 37)
	Mısır'da Yusuf (Yaratılış 39-41) (Seçimlik konu)
	Mısır'da kölelik, Musa'nın doğumu, Mısır'dan çıkış (Çıkış 1-14) (Seçimlik konu)
	Sina Dağı ve On Emir (Çıkış 19-20)
Nevim	Eriha'daki casuslar (Yeşu 2)
	Gidyon'un Midyanlılar ile Savaşı (Hâkimler 6-8)
	Samson'un Hayatı (Hâkimler 14-16)
	Davut ve Golyat (I Samuel 17)
	Süleyman'ın rüyası (I Krallar 3)
Ketuvim	Rut Kitabı (Rut 1-4)
	Ester Kitabı (Ester 1-10) (Seçimlik konu)

Öğretim Süreçlerinin Yapısı

Dersi düzenleyen resmî belgelerde, öğretim sürecinin yapısına ve gözetilmesi gereken ilkelere yönelik hususlara "öğretmenin derse hazırlığı", "hikayayı nasıl anlatalım", "hikâyenin nasıl okunacağına dair öneriler" başlıklarında değinilmiştir. Öğretmenin ders öncesinde ve derste izlemesi gereken adımlara ilişkin bu hususlar Tablo 4¹¹⁶ ve Tablo 5'te¹¹⁷ görselleştirilmiştir.

[115] 929, "Kadem Yesodi (Okul Öncesi)".

[116] Limudey Tanah ba-Hinuh ha-Mamlahti ba-Migzar ha-Yehudi-0151, "Yahudi Sektörü Devlet Eğitiminde Tanah Çalışmaları-0151 No'lu Genelge" (12 Mart 2018), (2.2.); 929, "Kadem Yesodi (Okul Öncesi)".

[117] Tohinit ha-Limudim ba-Tanah Mamlahti mi-Gan ha-Yeladim Ad Kita Yud-Bet 2018-2019, 12; 929, "Kadem Yesodi

Tablo 4: Öğretmenin Derse Hazırlık Sürecinde İzlemesi Gereken Adımlar

Hikâyeyi kaynağından öğrenme	- Hikâyeyi Tanah'ta yer aldığı şekliyle bilme; - Metni akıcı bir şekilde okuma; - Hikâyeyi öğrenirken farklı yorumcuların [מפרש] görüşlerinden yararlanma (Öğretmenin birden fazla tefsir kullanması tavsiye edilmiştir.)
Hikâyenin çocuklara uygunluğunu kontrol etme ve hikâyeyi uyarlama	- Hikâyenin okul öncesi çocuklar için uygunluğunu kontrol etme; - Hikâyeyi okul öncesinde anlatabilecek şekilde uyarlama; - Hikâyenin kapsamını belirleme: neyin çıkarılacağına, neyin genişletilerek anlatılacağına, çocuklara hangi kavram ve bilgilerin öğretilmesi gerektiğine, hangi mesajların vurgulanacağına karar verme. - “Neler anlatılacak? Neler atlanacak? Neler sözlü olarak anlatılacak ve neler doğrudan Tanah'tan okunacak?” sorularına cevap verme. - Çocukların hikâyeyi anlaması için gerekli ayrıntıları tamamlama.
Yardımcı araçlar hazırlama	- Tanah dışında hangi materyallerin hikâyenin anlaşılmasına ve içselleştirilmesine yardımcı olabileceğini araştırma. - Hikâyeyi çeşitli yönleriyle gösterip izah etmek için video, fotoğraf, çizim vb. çeşitli yardımcı araçlar hazırlama.
Ders ve sonrası için etkinlikler hazırlama	- Çocukların hikâye ile tanışması için uygun ders içi aktivitelere ve hikâye sonrası etkinliklere karar verme.

Tablo 5'deki birinci başlıkla paralel şekilde, dersinde gözlem yaptığımız öğretmen Tanah hikayelerini anlatırken Tanah'ın kendisini kullandığını ifade etmiştir. Yaptığımız gözlemlerde öğretmenin Tanah kitabını yanında bulundurduğu ancak okumayı çocuklar için sadeleştirilmiş metinleri içeren bir kitaptan yaptığı görülmüştür. Tablo 5'deki sekizinci maddede ek etkinlikler düzenlemek yer almaktadır. Dersinde gözlem yaptığımız öğretmen ise son yıllarda çalışma kağıdı ve boyama kitabı kullanmadıklarını, böylece çocukların hayal güçlerini çalıştırmayı hedeflediklerini ifade etmiştir: “Bu yüzden etkinlik kağıdım yok. Hikâyeyi okuduktan sonra birlikte çiziyoruz.”

Tablo 5: Ders Sürecinde İzlenmesi Gereken Adımlar

1. Okumayı özgün metinden yapma
- Çocukların Tanah metninde yer alan bir hikâyeyle karşılaşmasının kültürel değeri; - Öğretmenin her derste yanında bir Tanah bulundurmasının ve okumayı doğrudan Tanah metninden yapmasının önemi; - Öğrencinin özgün Tanah diline aşina olması, dilini zenginleştirmesi ve bu dile yakınlık hissetmesi için hikâyeyi olduğu gibi aktarmanın önemi
2. Tanah dili ile çocukların dili arasında köprü kurma
- Tanah İbranicesi ile günlük İbranice arasındaki fark; - Tanah metninde çocukların diline yabancı kelimelerin ve sözdizimsel biçimlerin varlığı; - Öğretmenin Tanah İbranicesi ile günlük İbranice arasında aracılık oluşturma görevi; - Öğretmenin hikâyeyi çocukların algısına göre işleme ve onların anladığı dili kullanma rolü
3. İlgili çekici bir giriş oluşturma
- Hikâyeyi yönlendirmek, odaklanmayı sağlamak ve merak uyandırmak için konuyu, karakteri veya olayı ele alan ilgili çekici bir giriş oluşturma
4. Hikâyeyi bütün olarak veya durarak okuma/anlatma
- Hikâyeyi baştan sona okuma/anlatma; - (Veya) açıklama yapmak, olaylar ve karakterler hakkında konuşmak, kısa bir tartışma gerçekleştirmek ve hikâyenin olası devamı hakkında sorular sormak için hikâyeyi belli noktalarda durarak anlatmak
5. Metni ilgili çekici bir şekilde okuma
- Yoğun taklit ve mimik kullanma; - Olay örgüsüne ve içeriğine göre akıcı ve vurgulu okuma
6. Dersin odaklanacağı bir konu seçme
7. Hikâyeye ilgili sorular sorma
- Temel sorular: Hikâyenin temel noktalarının tüm öğrenciler tarafından anlaşıldığından emin olmak için öncelikle karakterler, olay örgüsü ve zaman ile ilgili sorular sorma; - Üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular: Dersin odak noktası olarak seçilen konu hakkında, daha yüksek düzeyde düşünme (görüş, hipotez vb.) sorularını veya hikâyedeki olay ve karakterlere karşı öğrencinin (empati veya eleştiri gibi) tepkisini tetikleyen soruları içeren bir tartışma yürütme
8. Ek etkinlikler düzenlemek
- Öğrenilenleri zenginleştirmek, genişletmek veya özetlemek için video, çizim, oyun vb. kullanmak; - Özellikle öğretmenin kendi hayal gücüyle ürettiği materyaller.

Tanah'ta Yakup'un Hikâyesi

Çalışmamıza konu edindiğimiz Hz. Yakup kıssası Yaratılış kitabının 25-33 bölümlerinde anlatıldığı şekliyle özetle şu olayları içermektedir: ¹¹⁸

İshak ve Rebeka'nın evliliklerinde uzun süre çocukları olmaz. Yıllar sonra Rebeka ikiz çocuklara hamile kalır. Çocukların karnında itişmesi üzerine sorduğu soruya Rab "rahminden iki halk doğacağını, birinin öbüründen güçlü olacağını ve büyüğün küçüğe hizmet edeceğini" bildirerek cevap verir. Yakup kendisinden önce doğan Esav'ın topuğunu tutmuş olarak doğar. Büyüdüklerinde Esav bir avcı, Yakup ise daha çok çadırında oturan bir adam olur. İshak Esav'ı, Rebeka ise Yakup'u daha çok sever.

Bir gün Yakup çadırında mercimek pişirirken Esav yorgun ve aç bir halde gelir ve Yakup'dan kendisine yemek vermesini ister. Yakup, ilk oğulluk hakkını kendisine vereceğine and içmesi şartıyla ancak Esav'a yemek vereceğini söyler. Çok aç olan Esav kabul ederek ilk oğulluk hakkını Yakup'a satar. Tanah'a göre Esav böyle yapmakla ilk oğulluk hakkını küçümsemiştir.

İshak, ailesiyle güneydeki Ber Şeva'ya yerleşir. Esav burada Hititli iki kadınla evlenir. Bu iki kadın İshak'la Rebeka'nın başında dert olur.

[118] Çalışmadaki tüm Tanah alıntılarında Sefaria.org veri tabanındaki İbranice ve İngilizce metin esas alınmıştır. Sefaria, "Sefaria: a Living Library of Jewish Texts Online", ts.

Yaşlanıp gözleri görmez olunca İshak, büyük oğlu Esav'dan avlanıp kendisine lezzetli bir yemek yapmasını ister ve sonrasında kendisini kutsayacağını söyler. Bu konuşmayı duyan Rebeka, Esav'ın değil Yakup'un kutsanmasını istediğinden, bunun için Yakup'a yardım eder. Yakup annesinin yönlendirmesiyle Esav kılığına girererek babasının kutsamasını elde eder.

Esav bunu öğrenince Yakup'a kin tutar ve onu öldürmeye karar verir. Rebeka Esav'ın bunu yapmasını engellemek için bir çare düşünür. İshak'a Yakup'un Kenan diyarındaki Hititli kızlarla evlenmesini istemediğini söyler. Bunun üzerine Yakup'un dayısının yaşadığı bölgeden bir kızla evlenmek üzere Harran'a gitmesine karar verilir. Yakup Harran'a doğru yola çıkar. Böylece Rebeka Yakup'u Esav'dan korumuş olur. Veda esnasında İshak, Tanrı'nın Yakup'a da İbrahim'e verdiği bereketi vereceğini söyler: Kendisi ve soyundan gelenler seçilmiş halk olacak ve Kenan diyarı ondan sonra onun ve çocuklarının olacaktır.

Harran'a doğru yola çıkan Yakup, gece bir yerde konaklar. Başının altına bir taş koyarak uyur. Rüyasında gökyüzüne uzanan bir merdiven, bu merdivenden inip çıkan melekler görür. Rab kendisini şöyle seslenerek teselli eder: "Atan İbrahim'in, İshak'ın Tanrısı RAB benim (..) Üzerinde yattığın toprakları sana ve soyuna vereceğim. Yeryüzünün tozu kadar sayısız bir soya sahip olacaksın. Doğuya, batıya, kuzeye, güneye doğru yayılacaksınız. Yeryüzündeki bütün halklar sen ve soyun aracılığıyla kutsanacak. Seninle birlikteyim. Gideceğin her yerde seni koruyacak ve bu topraklara (Kenan'a) geri getireceğim. Verdiğim sözü yerine getirinceye kadar senden ayrılmayacağım." Yakup uyanınca şöyle diyerek bir adakta bulunur: "Tanrı benimle olur, gittiğim yolda beni korur, bana yiyecek, giyecek sağlarsa, babamın evine esenlik içinde dönersem, RAB benim Tanrım olacak. Anıt olarak diktiğim bu taş Tanrı'nın evi olacak. Bana vereceğin her şeyin onda birini Sana vereceğim."

Yakup Harran'daki dayısı Lavan'ın yanına varır ve yanında çalışmaya başlar. Dayısının küçük kızı Rahel'e aşık olan Yakup, Rahel'le evlenebilmek için dayısına yanına yedi yıl hizmet etmeyi teklif eder. Yedi yılın sonunda düğün gününde dayısı, Rahel'i değil ablası Lea'yı vererek Yakup'u kandırır. Bunu "büyük kız dururken küçük kız evlendirilmez" şeklinde gerekçelendirir ve yanına yedi yıl daha çalışırsa ancak Rahel'i vereceğini söyler. Yakup yedi yıl da Rahel için çalışır. Lea'nın çocukları olmasına rağmen Rahel'in uzun bir süre çocuğu olmaz. En sonunda Tanrı Rahel'in duasını kabul eder ve ona Yusuf olarak isimlendirdikleri bir erkek çocuk verir. Dayısı Lavan, pek çok kez çalışmasının karşılığında alcağı ücret konusunda Yakup'a verdiği sözleri tutmaz. Ancak yıllar içinde Yakup'un hayvanlarının sayısı artar ve zenginleşir. Yakup, dayısının oğullarının kendisini kıskanması üzerine yirmi yıl kaldığı Harran'dan ayrılıp Kenan'a ailesinin yanına gitmeye karar verir. Eşlerine "Tanrı'nın kendisiyle olduğunu, bu ülkeden ayrılarak kendi doğduğu ülkeye gitmesini istediğini" söyler. Böylece eşleri, çocukları ve hayvanlarıyla birlikte Harran'a doğru yola çıkar. Dayısı Lavan peşlerine düşüp onu engellemeye çalışsa da onunla bir anlaşma yaparak ayrılır.

Yakup, yolda Tanrı'nın melekleriyle karşılaşır. Kenan'da abisi Esav'ın yaşadığı bölgeye yaklaşırken abisinin saldırısından kendini koruması için Tanrı'ya yalvarır. Esav'ın öfkesini dindirmek için hediye olarak ona sürüsünden hayvanlar gönderir. Bir gece tüm ailesini ve sürüsünü Yabbuk ırmağının karşısına geçirir. Kendisi arkada yalnız kalır. Orada Yakup'un İsrail adını almasına sebep olan "ilâhi bir varlıkla güreş"

olayı gerçekleşir ve Yakup Tanrı tarafından kutsanır. Esav dört yüz adamıyla Yakup'a doğru gelir. Yakup abisini görünce saygıyla önünde eğilir. Endişesinin aksine Esav onu çok hoşnut karşılar ve kucaklaşırlar. Böylece Yakup güven içinde Kenan'a geri döner ve oraya yerleşir. (Yaratılış 25-33)

Yakup Kıssasının Okul Öncesi Çocuklarına Anlatımı

Bu bölümde önce genel olarak Yakup kıssası, ardından özel olarak bu kıssanın içindeki “Yakup’un Merdiveni (Rüyası)” bölümü ele alınmıştır.

Tanah hikayelerinin anaokulunda öğretimiyle ilgili olarak İsrail Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere rehber olması için hazırlanan ve dersinde gözlem yaptığımız öğretmen tarafından da kullanılan kitapta, Yakup hikayesinde anlatılacak ve atlanacak bölümler arasında bir ayırım yapılmıştır. Bu bölümler ve ilgili gerekçeler Tablo 6’da sunulmuştur. ¹¹⁹

Tablo 6: Yakup Kıssasında Çocuklara Anlatılacak ve Atlanacak Bölümler (Yaratılış Kitabı)

Anlatılacak Bölümler	▪ Esav ve Yakup’un doğumu; ilk oğulluk hakkının satışı (25:19-34) ▪ Yakup’un Harran’a gidişi; Yakup’un rüyası (27:41-46; 28:1-5; 10-22) ▪ Yakup ve Rahel’in tanışması; Yakup’un Lea ve Rahel ile evlenmesi, oğullarının doğumu (29:1-35, 30:1-25) ▪ Yakup’un Kenan’a dönüşü (32-33)
Atlanacak Bölümler	▪ İshak’ın kutsanması (27:1-49) Gerekçe: Bu bölümde anne, oğlunu babasını aldatmaya yönlendirmiştir. Bu olay, küçük çocukların başa çıkması zor ahlaki ve duygusal meseleleri gündeme getirecektir. Psikolojik nedenlerden dolayı bu bölüm atlanacaktır. ▪ Yakup’un Harran’daki deneyimlerinin ayrıntıları (30:26-43) Gerekçe: Bu bölüm, Yakup karakterini anlamak veya anlatının sürekliliğini sağlamak için gerekli olmayan, anlaşılması zor pek çok karmaşık ayrıntı içermektedir. ▪ Yakup’un Yabbuk ırmağını geçerken ilahi bir varlıkla güreşi (32:25-33) Gerekçe: Bu bölüm çok karmaşıktır ve anlaşılması zordur. ▪ Dina’nın İşleri (34) Gerekçe: Konu küçük çocuklar için ağırdır ve anlaşılması zordur.

Anlatılacak ve atlanacak bölümler arasında bir ayırım yapılmasının yanı sıra anlatılacak bölümlerle ilgili bazı hususlara da dikkat çekilmiş ve öğretmenler için bazı açıklamalar yapılmıştır. Aşağıda başlıklar halinde verilen bu açıklamalarda Tanah yorumlarından da aktarımlar yapıldığı tespit edilmiştir.

Esav ve Yakup arasındaki mücadele: Esav ve Yakup arasında bir mücadele olacağı, annelerinin karnındaki durumlarını ifade eden ayetlerden de anlaşılmaktadır. “Çocuklar birbirleriyle mücadele ettiler.” (25:22), “Rahminde iki ulus var ve karnından iki ulus doğacak; biri öbüründen güçlü olacak, büyük küçüğüne hizmet edecek” (25:23), “sonra kardeşi (Yakup) doğdu. Eliyle Esav’ın topuğunu tutuyordu” (25:26) ayetleri, ikisi arasında yaşanacak ayrılığın ve rekabetin habercisi ve aralarındaki karmaşık ilişkinin bir ipucudur. Yakup hem ilk oğulluk hakkını hem de kutsamayı hileyle elde etmesi nedeniyle bazı Tanah yorumcuları tarafından eleştirilir. Çünkü Yakup hem

[119] Ofra Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereshit la-Gil ha-Rah (Babaların ve Yusuf’un Hikâyeleri: Okul Öncesi Çocuklar İçin Yaratılış Bölümü)* (Kudüs: İsrail Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Pedagoji Dairesi, Müfredat Bölümü., 1992), 76.

kardeşi Esav'ın açlığını hem de babası İshak'ın körlüğünü suistimal etmiştir. Bu yorumculara göre ailesinden ayrılmasından sonra Yakup'un başına gelen her şey, bir tür cezadır. Nitekim Yakup'un hayatı sonrasında karmaşık bir hal almıştır: Ailesini, evini ve işlerini bırakıp uzak bir diyara göçmek zorunda kalır. Kayınpederi Lavan, onu evlilik meselelerinde aldatır. Yirmi yıl boyunca fiziksel gücünü ve yeteneklerini kullanır. Kenan yolunda ilâhi bir varlıkla karşılaşır ve onunla güreşir. Kenan'da kızı Dina'ya tecavüz edilir. Sevgili karısı Rahel doğum yaparken ölür ve sevgili oğlu Yusuf köle olarak satılıp kaybolur.

Yakup'un insanî yönü: Öğretmen rehber kitabında Yakup karakterinin çok “insanî” olduğuna dikkat çekilmektedir. Yakup'un hayatını karakterize eden şey, sürekli bir mücadeledir. Yakup karakteri günlük hayatla meşguldür ve varoluşunun özünde insanlarla ilişkileri yer almaktadır. Yakup'la ilgili tüm hikâyeler aşk, nefret, arzu, hayal kırıklığı, korku, üzüntü gibi insanî duygularla doludur.¹²⁰

Yakup'un Rüyası (Yakup'un Merdiveni)

Anaokulunda gerçekleştirdiğimiz gözlemde öğretmen, Yakup hikâyesinden “Yakup'un Harran'a gidişi ve Yakup'un rüyası/merdiveni” bölümünü anlatmıştır. Tablo 7'de hem hikâyenin Tanah'taki özgün haline (Yaratılış 28: 10-22) hem de öğretmenin kullandığı kitapta yer alan, hikayenin çocuklar için uyarlanmış haline yer verilmiştir. Böylece iki metin arasındaki farkın gösterilmesi amaçlanmıştır:

[120] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 76.

Tablo 7: Tanah'taki Yakup'un Rüyası (Merdiveni) Anlatısının Okul Öncesi İçin Uyarlanmış Metinle Karşılaştırılması

Tanah	"Yakup, Ber Şeva'dan ayrılıp Harran'a doğru yola çıktı." (Yaratılış 28:10)
Okul Öncesi İçin Uyarlanmış Metin	"Yakup'un Rüyası: Yakup Esav'dan kaçıyor: Yakup, annesinin akrabalarının yanına yani Rebeka'nın kardeşi Lavan'ın evine gitmek üzere Ber Şeva'dan ayrıldı. İshak ve Rebeka'nın çadırından uzaklaşmak için hızlı adımlarla yürüyordu çünkü kendisine öfkeli olan kardeşi Esav'dan kaçıyor. İshak'ın mirasını elinden aldığı için Esav'ın onu öldürmek istediğini biliyordu. Yüreği korkuyla doldu. Acaba Esav onu takip edecek miydi? Acaba kardeşinin kılıcı yakında ona da mı ulaşacaktı? Kılıç ve yay kullanmaya alışmış olan Esav'a karşı Yakup nasıl savaşılabirdi? Yakup, bütün hayatını çadırdan geçirmişti, kırdan avlanmamıştı, ellerini kılıç tutmaya alıştırmamıştı ve dövüşmeyi bilmezdi."
Tanah	"Bir yere vardı ve orada geceledi, çünkü güneş batmıştı. Oradaki taşlardan birini alıp başının altına koydu ve uzandı." (Yaratılış 28:11)
Okul Öncesi İçin Uyarlanmış Metin	"Akşam köküyor. Yakup'un adımları yavaş ve küçük... Yakup yoruldu. Geceyi geçirebileceği bir yer arıyor ancak ufukta ne bir mesken ne de bir çadır var. Yakup oradaki taşlardan birini alıp başının altına koydu ve yatıp uyudu. Yorgunluğu gözlerini ağırlştırıyor. Düşünceleri zihnini dolduruyor. Yakup, babası İshak'ın kendisine anlattıklarını hatırladı: İbrahim, hizmetçisini, kendi seçilmiş kavminin soyundan bir kadını (oğluna gelin) almak üzere göndermişti. Hizmetçi, her türden güzel eşya ile yüklü bir deve kervanının başında yola çıkmıştı. Kervanda Kenan halkının hediyeleri ve lezzetli yiyecekler vardı. Bu hizmetçi, annesi Rebeka'ya değerli altın takılar vermişti. Peki Yakup neden Rebeka'nın ailesinin topraklarına geldi? Elinde bir bastonla yürüyor ve hiç malı mülkü yok. Elinde küçük bir mücevher parçası olsaydı, onu evlenmek istediği kıza verebilirdi. Yakup'un yüreği kederliydi ve kendisini çevreleyen gecenin karanlığında, babasının evinden ve sevgi dolu annesinden uzakta, kendisini teselli edecek hiç kimsenin olmadığı bu yerde kendini yalnız hissetti."
Tanah	"Bir rüya gördü; yere bir merdiven yerleştirilmişti ve ucu göğe kadar uzanıyordu. Tanrı'nın elçileri merdivenden inip çıkıyordu. Ve yanında duran Rab, 'Ben, baban İbrahim'in [evinin] ve İshak'ın [evinin] Tanrısı Rab'bim. Üzerinde yattığın toprağı sana ve soyuna vereceğim' dedi. 'Soyunuz yeryüzünün tozu gibi olacak; batıya, doğuya, kuzeye ve güneye yayılacaksınız. Yeryüzündeki bütün aileler senin ve soyunun aracılığıyla kendini kutsayacak. Unutma, seninleyim. Nereye gidersen git seni koruyacağım ve seni bu topraklara geri getireceğim. Sana verdiğim sözü yerine getirene kadar seni terk etmeyeceğim.'" (Yaratılış 28:12-15)
Okul Öncesi İçin Uyarlanmış Metin	"Yakup uykuya daldı ve bir rüya gördü; yeryüzüne bir merdiven kurulmuştu ve ucu göğe ulaşıyordu. İşte! Tanrı'nın melekleri merdivenden inip çıkıyordu. Tanrı ona şöyle dedi: 'Ben İbrahim'in ve İshak'ın Tanrısı Rab'bim. Üzerinde yattığın toprakları sana ve soyuna vereceğim. Batıya, doğuya, kuzeye, güneye yayılacaksınız. Çünkü Ben sizinle olacağım, gittiğiniz her yerde sizi koruyacağım ve ayrıldığınız ülkeye sizi geri getireceğim.'" "
Tanah	"Yakup uykusundan uyandı ve 'Gerçekten Rab burada, bense bilmiyordum!' dedi. Sarsılarak, 'Burası ne kadar dehşet verici! Burası Tanrı'nın mekânından başkası değil ve burası cennetin kapısıdır.' dedi. Sabah erkenden Yakup, başının altına koyduğu taşı alıp bir anıt olarak dikti ve üzerine yağ döktü. Buraya Beytel adını verdi; ancak şehrin eski adı Luz'du. Yakup bir adak adayarak şöyle dedi: 'Tanrı benimle kalır, çıktığım bu yolculukta beni korur, bana yiyecek ekmek ve giyecek verirse, babamın evine sağ salım dönersem, RAB benim Tanrım olacak. Ve anıt olarak diktiğim bu taş, Tanrı'nın makamı olacak. Bana verdiğin her şeyin onda birini Sana ayıracağım.'" (Yaratılış 28:16-22)
Okul Öncesi İçin Uyarlanmış Metin	"Yakup uykudan uyandı ve kendi kendine şöyle dedi: 'Ben bu yerde yalnız değilim, çünkü büyükbabam İbrahim'e Kenan diyarına gittiğinde seslenen Tanrı, benim koruyucum olacak. Babam İshak'ı koruyan Tanrı bana da yardım edecektir. Harran'a giderken yalnız değilim.' Sonra bir yemin etti: 'Eğer Tanrı benimle olursa, bu yolculukta beni korursa, bana yiyecek ekmek, giyecek elbise verirse ve babamın evine esenlikle dönersem, ona bütün yüreğimle hizmet edeceğim.'" "

Öğretmen rehber kitabında Yakup'un rüyası/merdiveni bölümünün çocuklara anlatımında atlanması gereken bölümlere, dikkat edilmesi gereken hususlara ve ilgili gerekçelere dikkat çekilmiştir:

Yakup'un annesinin yönlendirmesiyle Esav kılığına girerek babası İshak'tan kutsamayı alması: Etik nedenlerle bu bölüm anlatılmayacaktır. Anneleri Rebeka, oğlu Yakup'u babasını aldatmaya yönlendirmiştir. (27:13) Bu tür etik olmayan ve kabul edilemez davranışlar, Rebeka ve Yakup için çocuklar nezdinde olumsuz bir resim

oluşturacak ve çocukların “Bir oğul babasını nasıl aldatır ve bir anne oğlunu böyle bir aldatma eylemi yapmaya nasıl teşvik eder?!” diye sormasına neden olacaktır. Bu nedenle Esav’ın Yakup’a olan öfkesinin sebebi bu olayla değil ilk oğulluk hakkının yemek karşılığında satılmasıyla ilişkilendirilerek anlatılacaktır. (27:36) ¹²¹

Esav’ın “Yakup’u öldüreceğim” sözü: Rehber kitaba göre çocuklara Esav’ın bunu derken muhtemelen Yakup’u gerçekten öldürmeyi amaçlamadığı, öfkeli olduğu için böyle söylemiş olduğu, nitekim insanların öfkeliyken kastetmedikleri şeyler söyleyebilecekleri anlatılabilir. Böyle bir yorum, çocukların hem kendilerinin hem başkalarının öfkeliyken gösterdikleri davranışlarını anlamalarına yardımcı olacak ve benzer davranış ve sözlerin onlarda uyandırdığı korkuyu da yatıştıracaktır.

Rebeka’nın Esav’ın öfkesi karşısında tutumu: Rebeka, Esav’ın öfkeyle söylediklerini duyunca çok korkmuştur. İkisi oğluna da kötü bir şey olmasını istemediğinden Yakup’u Esav’ın elinden nasıl kurtaracağını düşünmüştür. Rebeka çocuklarının doğasını, çok fazla öfkelenebildiklerini ancak aynı zamanda çabuk unuttuklarını bilmektedir. Esav’ın öfkesi geçene kadar Yakup’u bir süre uzak tutmanın iyi olacağını düşünmüştür. Rebeka, Esav’ın her gün Yakup’u görmemesi durumunda Esav’ın öfkesinin daha çabuk geçeceğini de düşünmüş olabilir.

Çocukların Esav’ın öfkesiyle özdeşleşmesi: Rebeka’nın tutumuyla ilişkili olarak çocuklara “Biri sizi kızdırırsa veya size kötü bir şey yaparsa, bir süre sonra ne olur? Hâlâ ona kızgın olur musunuz?” sorusu yöneltilebilir. Rehber kitaba göre bu soruyu “evet, daha da fazla öfkelenirim” şeklinde cevaplayan çocuklar olacağı gibi “hayır, unutturum” diyen çocuklar da olacaktır. Bu sorularla insanların farklı davranabilecekleri çocuklara gösterilebilir. Öfkesini içinde tutan ve besleyenler olduğu gibi kendisini öfkeliendiren olayları unutan ve kin beslemeyenler de olacaktır.

Yakup’un Harran’a gitme sebebi: Çocuklara, Rebeka’nın Esav’ın öfkesini İshak’a söylemeyip bunun yerine neden evlilik konusunu açtığı sorulup ardından şu açıklama yapılabilir: Rebeka’nın Yakup’u Harran’a göndermesinin iki nedeni olabilir. Birincisi; Rebeka, bu yolculuğun bir kaçış değil hedefe yönelik bir yolculuk olmasını sağlamıştır. İkincisi; Rebeka Yakup’un eş araması için uygun vaktin gelmiş olduğunu da düşünmüş olabilir. Bu noktada çocuklara kimin kendi erkek çocuklarının akrabalarından birinin kızıyla evlenmesini istediği sorulabilir. İbrahim’in de oğlu İshak için akraba kızlarından bir eş seçmesi için yardımcısını Harran’a gönderdiği ve Rebeka’nın da İshak’ın kuzeni olduğu hatırlatılabilir. İshak da nihayetinde İbrahim gibi davranmıştır. ¹²²

Yakup’un yolculuğa hazırlığı: Çocuklara Yakup’un yolculuğa nasıl hazırlandığı ve yanına neler almış olabileceği sorulabilir. Çocuklar böylece İbrahim’in hizmetçisi Eliezer’in Harran’a yolculuğunu ve yanına aldıklarını hatırlayacaktır. İki olay arasındaki farklar da vurgulanabilir. Eliezer bir elçi olarak gitmiş ve yanına pek çok insan, deve ve hediye almıştır. Yakup ise kardeşinden korkarak evden ayrıldığından tek başına gitmiş ve yanında bir şey götürememiştir. Çocuklardan, Yakup’un Harran’a doğru yola çıkarken aklından neler geçtiğini ve neler hissettiğini tahmin etmelerini istenebilir. Çocuklarla şu gibi tahminler yapılabilir: Esav’ın onu takip edip öldüreceğinden, annesi ve babasını bir daha asla göremeyeceğinden, Kenan diyarına bir daha

[121] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 85.

[122] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 86-87.

asla dönemeyeceğinden, Tanrı'nın- babası İshak ve büyükbabası İbrahim'e - bu diyarın kendisine ve çocuklarına ait olacağı yönündeki vaadinin asla gerçekleşmeyeceğinden veya Harran'a giden uzun yolculukta başına bir felaket geleceğinden korkuyor olabilir. Belki de yeni insanlarla tanışmak için başka topraklara gitmekten mutludur, belki de Harran'da eş olarak bulacağı kadını düşünmektedir. Öğretmen çocukların bunlara benzer muhtemel cevaplarını tebrik edip tüm bu düşüncelerin Yakup'u etkilemiş olabileceğini söylemelidir. ¹

Yakup'un rüyasındaki temalar: Hassas temalar içeren bu rüyanın hikâyedeki yerinin oldukça önemli olduğu vurgulanmış ve bu temalarla ilgili açıklamalar yapılmıştır: ²

Merdiven: Yakup'un gördüğü rüyayla ilgili olarak öğretmen çocuklarla birlikte merdivenin uzunluğunu hayal edebilir. Yavaş bir hareketle elini, başını ve gözlerini yukarı kaldırıp, merdivenin ucunu görmenin imkânsız olduğunu, merdivenin göğe doğru kaybolduğunu söyleyebilir.

Melekler: "Melekler" kelimesi çocuklarda çeşitli çağrışımlar uyandırabilir. Muhtemelen çoğu, farklı resimlerde gördükleri gibi, onları kanatlı bir figür olarak hayal edecektir. "Melek nedir?" diye sorduklarında, "Tanrı'nın bir elçisi olduğu, yeryüzüne inip göğe yükselebileceği, ancak nasıl göründüklerini bilmediğimiz" şeklinde bir açıklama yapılabilir.

Tanrı'yı Görmek veya Yanında Olmak: Olayın geçtiği Tanah ayetlerinde "gördü" kelimesi yer almamasına rağmen (muhtemelen) "yanında duran Rab" ifadesi yorumlanarak, öğretmen rehber kitabında "Yakup rüyasında Rab'bi gördü ve O'nun sözlerini duydu" ifadesi kullanılmıştır. ³

Tanrı'nın Yakup'u teskin etmesi: Başına gelenler konusunda endişeli olan Yakup'un korkuları rüyasında açığa çıkmış ancak Tanrı'nın sözleri onun sakinleşmesini sağlamıştır. ⁴ İlgili ayette "korkma" kelimesi olmamasına rağmen Tanrı'nın Yakup'a seslenişi çocuk dünyasına hitap edecek forma sokulmuştur: "Korkma Yakup! Seni yolda tutacağım ve nerede olursan ol, sana hiçbir zarar gelmeyecek. Seni Kenan diyarına geri getireceğim. Birçok oğlun ve torunun olacak ve bu topraklar senden sonra senin ve oğullarının olacak." Bu sözlerin Yakup'un korkularını giderdiğine, Tanrı'nın İbrahim ve İshak'a verdiği sözleri tekrarladığına, Yakup ile Kenan diyarı arasındaki bağın vurgulandığına ve Harran'a gidişin geçici olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğretmen rehber kitabında Tanrı'nın Yakup'u teselli eden sözlerini içeren bir çocuk şarkısı da yer almaktadır. Kitaba göre "Korkma ey kulum Yakup" şarkısı Tanrı ve Yakup arasında bir tür diyalogtur. Öğretmen şarkıyı söylerken bu diyalogta iki taraf olduğunu vurgulamalı ve gerekirse çocukları iki gruba ayırmalıdır. Yakup'un uyanınca söylediği sözler de çocuk dünyasına uygun hale getirilmiştir: "Artık korkmuyorum! Başıma kötü bir şey gelmeyeceğinden eminim! Artık ülkeme sağ salim döneceğimden eminim!" ⁵

[1] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 88.

[2] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 85.

[3] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 89-90.

[4] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 85.

[5] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 90-92.

Tablo 8: "Korkma Ey Kulüm Yakup" Şarkısı

Korkma ey kulüm Yakup!

Ah, bir rüya gördüm!
Ne dehşet verici bir yer!
Önünde semanın melekleri
Ve bir merdiven duruyordu.
Hep birlikte inip çıkan
Beyaz kanatlı melekler.

Yakup kardeş, bütün kuvvet seninle olsun
Kalk ve yoluna, doğuya git
İleri git! Dönme, yoluna koyul
Çünkü topraklar
Senin ve soyunun olacak! ³⁸

אל תירא, עבדי יעקב

אל תירא, עבדי יעקב

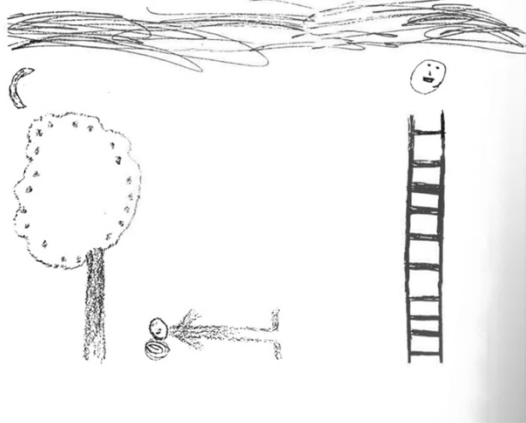
!הו, חלמתי חלום!
!מה נורא המקום!
נצב לו הסלם עם מלאכי שמים,
עולים ויורדים קלם,
עם צחורי קנפיים.

!יישר כסה, יעקב אחא
קומה לדרכך קדמה, מנחה
לך קדימה, אל תחמה
!לך לך
כי תקום
הארץ עמה
לך ולזרעה!

Bir sonraki derse güdüleme: Öğretmen hikâyeyi öğrencileri gelecek derse güdüleyerek ve merak uyandırarak "Bir sonraki derste Yakup'un Harran'a nasıl vardığını ve orada başına neler geldiğini dinleyeceğiz" şeklinde bitirebilir.

Çizim etkinliği: Çizim etkinliğini öneren rehber kitaba göre Yakup'un rüyası, çocukların hayal gücünü harekete geçiren konulardan biridir. Bu nedenle rüyayı, merdiven ve melekleri, büyük boyutlarda ve "merdivenin başı göğe ulaşıyordu" ifadesini vurgulayacak şekilde çizebilmeleri için çocuklara büyük kağıtlar verilebilir. Rüyayı siyah bir kâğıda beyaz bir tebeşirle çizmeleri sağlanabilir. Böylece siyah arka plan geceyi çağrıştırırken, beyaz tebeşirle çizilen çizgiler rüyanın uhrevî atmosferiyle uyumlu olacaktır. ⁶

Resim 1



Resim 2



Daha önce de belirtildiği gibi dersinde gözlem yaptığımız öğretmen de son yıllarda çalışma kâğıdı ve boyama kitabı kullanmadıklarını, hikâyeden sonra çocukların hayal güçleriyle kendi çizimlerini yaptıklarını söylemiştir. Resim 1 ve Resim 2'de öğretmen rehber kitabında yer alan çocuk çizimleri yer almaktadır. Resim 3'te ise dersinde gözlem yapılan öğretmenin kitabında yer alan ve ders esnasında çocuklara gösterdiği çizim yer almaktadır.

[6] Reisman, *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah*, 90-91.

Resim 3



Resim 4



Gözlem Notları

Gözlem yapılan sınıfın kadın öğretmeni haftada bir gün olmak üzere Perşembe günü Tanah dersi yaptıklarını ama konu yetişmezse Pazartesi günü de yaptıklarını söylemiştir. Okulda ayrıca her gün sabah duası yapılmaktadır. Ders esnasında sınıfta iki yardımcı öğretmen bulunmuştur. Öğretmenlerin birinin dindar Yahudi kadın kıyafet tarzı kapsamına giren bir türban taktığı gözlemlenmiştir. Derste Yaratılış 27-28. bölümlerde anlatılan “Yakup’un rüyası” konusu işlenmiştir. Ders akışı şu aşamalarla gerçekleşmiştir:

- Öğretmen, hareketli ve neşeli bir şarkı olan “Dedem geldi, babannem geldi, kim geldiyse hoş geldi” şarkısına⁷ ritim tutturarak çocukları derse hazırladı. Bütün çocuklar sandalyelerine oturmuş ve sessizce öğretmeni dinler hale geldiklerinde onlara o günün hangi gün olduğunu sordu. Perşembe cevabını aldıktan sonra Perşembe günlerinde ne yaptıklarını sordu. Çocuklar “Tanah!” diye bağıldılar.
- Öğretmen bir çocuktan sınıftaki tüm çocukları saymasını istedi ve o gün kimin olmadığını sordu. Çocuklar o gün gelmemiş olan arkadaşlarının isimlerini söylediler.
- Öğretmen bir kız çocuğuna Tevrat tomarını (bk. Resim 4) verdi ve sınıfta dolaştırmasını istedi.⁸ Çocuk tüm arkadaşlarının dokunması için *Sefer Tora*’yı gezdirirken, Aşkenazi sinagoglarda bu ritüelin gerçekleştirildiği esnada okunan bir *siduru* hep birlikte söylediler. Bk. Tablo 9.

[7] “Ha-Mişpaha Şeli (Benim Ailem)”, Uzi Hitzman (Youtube) (16 Temmuz 2025).

[8] Dindar Yahudilikte sinagoglarda Tevrat tomarını dışarı çıkarıp dolaştırma ritüelini sadece erkeklerin yaptığına dikkat çekilmelidir.

Tablo 9: Tevrat Tomarı Dolaştırılırken Söylenen Ezgi

Sandık yola çıkınca, Musa şöyle diyordu: "Ey Rab, kalk! Düşmanların dağılsın, hasımların önünden kaşsın!" ⁹	וּסְבֹנוּ רַבִּי יֵאָצֵא וְצִפְּיוֹ הָהֵן הַמִּוֹק הַשֵּׁם רַמְאֵן וְרָאָה עֶסְבֵּב יֵהִי רִיבְנָם רִיבְנָם
Çünkü Tevrat/Yasa Siyon'dan, Rab'bin sözü Yeruslayım'dan çıkacak. ¹⁰	מִלְשׁוֹרֵימ יִנְדָּא רַבִּי. הָרוֹת אֶצֶת וַיֵּצֵא יֵב
Halkına Tevrat'ı veren yüceler yücesidir. ¹¹	וַתִּשְׁדָּקֵב לֶאֱרֹשׁ מֵעַל הָרוֹת וַתִּנָּשׁ וַיִּרְבֵּ
Rab'den tek istediğim, kendisini aradığım tek şey, hayatımın tüm günlerinde Rab'bin evinde yaşamak. ¹²	יִמְלִלֵךְ הַיְהוָה יִתִּיבֵב יִתְבָּשׁ שֶׁבָּא הַתּוֹא הַיְהוָה יִתְאֵמ יִתְלַאֵשׁ תִּחָּא יֵיִתְ

- Öğretmen Tevrat tomarını bir taburenin üstüne koydu. Çocuklara hem Tanah kitabının kendisini hem de çocuklar için uyarlanmış hikayeleri içeren kitabı gösterdi.
- Öğretmen bir önceki derse ilişkin sorular sorarak çocukların dersi hatırlamalarını sağladı: Yakup niye kaçmıştı? Esav mutlu muydu yoksa kızgın mıydı? Esav Yakup'a neden kızgındı? Rebeka Yakup'a ne söylemişti?
- Öğretmen hikâyenin o güne ait bölümünü elindeki kitaptan okumaya başladı. Hikâyede "Ber Şeva'dan çıkıp Haran'a gitti" gibi mekan isimleri geçtikçe bu mekanları haritada gösterdi ve bazı çocuklardan da bu yerleri haritada göstermelerini istedi.
- Öğretmen hikâyeyi baştan sonra kitaptan okudu. Ancak kimi zaman bazı açıklamalar yapmak, haritada bir yer göstermek, çocuklara sorular sormak veya çocukların sorularını cevaplamak için durdu. Hikâyeyi kitaptan okumaya özellikle dikkat etti.
- Öğrenciler hikâyeyi ilgiyle dinlediler. Çocukların bazıları olabileceklerinden önceden bilip cevap verdiler. Bazıları olayın ayrıntısıyla ilgili sorular sordular. Öğretmen hikâyeyi anlatmayı bitirince çocuklara kendi kitabındaki resmi gösterdi. (bk. Resim 3)
- Hikâye bittikten sonra öğretmenden çocuklara "Kim Yakup olmak ister?" diye sordu. Bir erkek çocuk Yakup oldu ve seçildiği için oldukça mutluydu. Yakup'un yolculukta başının altına aldığı bir taşı yastık yaparak uyuması ve rüya görmesi canlandırıldı. Bunun için sınıftaki bir yastığı kullandılar. Öğretmen Yakup'un uyuduğu yeri hayal etmelerini istedi. Çocuklara bu olaya "Yakup'un rüyası" veya "Yakup'un merdiveni" dediklerini söyledi.
- Öğretmen Yakup'un bu yolculuğu kuzeye doğru yaptığını söyleyerek konuyu yönlere getirdi. Çocuklara bir pusula gösterdi. Yere dönen bir ok koydu. Oku döndürerek işaret ettiği yönlerin hangi yön olduğunu söyledi. Sonra yönleri çocuklara sordu.

[9] Çölde Sayım 10:35

[10] İşaya 2:3

[11] Bu ifadeler Aşkenazi sidurunda yer almaktadır. Bk. "The Torah Service", Sefaria (Erişim 06 Kasım 2025).

[12] Mezmurlar 27:4. Bu ayetin sonunda yer alan "Rab'bin güzelliğine bakmak. Tapınağını sık sık ziyaret etmek." ifadelerine çocuklarla söylenen şarkıda yer verilmemiştir.

▪ Yönleri hem Tanah metninde geçen kelimelerle hem de modern İbranice’de kullanılan kelimelerle öğretti. Tanah İbranicesinde olduğu gibi yönleri coğrafi özelliklerle ilişkilendirdi. “Hangi yönde ne var? Deniz nerede? Güneş nereden doğuyor, nereden batıyor?” gibi sorular sordu.

▪ Öğretmen “güneyde ne var?” diye sorduğunda çocuklardan biri “güneyde savaş var” dedi.¹³

▪ Öğretmenin soru sormak için çağırdığı öğrenciler mutlu olurken çağırmadıkları mutsuz bir şekilde oturdu. Öğretmen yuvarlak halının üstüne 4 çocuk çağırdı. Hep birlikte söylediği yöne koşmalarını istedi. Bu etkinlikte de yönlerin hem Tanah İbranicesindeki hem modern İbranice’deki şekillerini söylemeye dikkat etti.

▪ Dört çocuğu dört yöne yerleştirdi. Ok ara yönlerden birine gelince öğretmen “Tanah’da ara yön olmadığını” açıklamasını yapsa da çocuklara ara yönleri de öğretti.

▪ Öğretmen dersi yönlerle ilgili bir şarkıyla bitirdi. Yakup’un rüyasında Tanrı’nın kendisine söylediği “batıya, doğuya, kuzeye ve güneye yayılacaksınız.” (Yaratılış 28:14) sözlerinden oluşan bu şarkıyı hep birlikte söylediler.¹⁴

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bulgular kısmında yer verilen analizlerin değerlendirilmesiyle araştırma sorusu bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İsrail devlet anaokullarında Tanah öğretimi metin merkezli olarak gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi dönemin gelişim özellikleri dikkate alınmakla birlikte çocuğun Tanah’taki hikâyeyi özgün ifadelerle en yakın biçimde öğrenmesi hedeflenmektedir. Nitekim öğretmenin metni doğru ve akıcı bir şekilde okuması gerekliliği bir ilke olarak vurgulanmıştır.

- Hikâyenin çocuklar için uyarlanmış hallerini içeren kitaplar kullanılmakla birlikte derslerde Tanah kitabının kendisinin de bulunması çocukların sadece hikâyeye değil Tanah’ın somut varlığına da aşina olmaları yönünde bir hedefin olduğunu göstermektedir.

- Programda içerik ve yöntem başlıklarında yer alan “tavsiye edilir” ifadeleri, programın esnek müfredat özelliği taşıdığını ve bazı kararların okullara ve öğretmene bırakıldığını göstermektedir. Özellikle içerik seçimiyle ilgili tanınan bu esneklik sonucunda, öğretmenlerin karar alma süreçlerini tek başlarına yürütüp yürütemeyecekleri tartışılabilir. Nitekim okul öncesi dönemin gelişim özellikleri dikkate alındığında, Tanah zor sayılabilecek bir metindir.

- Devlet ana okullarındaki Tanah dersinin edebî, kültürel ve tarihi vurgularla gerçekleştirildiği söylenebilir. Yahudi kimliği inşasında Tanah dersinde özellikle “dil” ve “toprak” vurgularının öne çıktığı görülmüştür.

[13] Çocuk bu sözünü 7 Ekim 2023’ten sonra İsrail’in Gazze’de başlattığı operasyonu anlatmak istemiştir.

[14] Ariel Zilber, “Ufaratzta [תוצרת]”, Tsama (Youtube) (14 Kasım 2017).

- Toprağa bağlılık kavramıyla ilişkili olarak öğretmenin dersinde sıkça harita kullandığı görülmüştür. Tanah dersleriyle “toprak bilinci oluşturma” hedefi, “okul öncesi dönemindeki çocuklar harita okuyabilir mi?” sorusu ve bu konudaki becerilerin gelişim süreci dikkate alınarak değerlendirilebilir.
- Öğretim programında Tanrı ve inanç konusuna sadece, bir inanca sahip olanlara saygı ve hoşgörü bağlamında değinilmiştir.
- Dinî kavramların yoğun olarak yer aldığı bir metni, herhangi bir dinî bir etkin ilkesel olarak istenmediği devlet okullarında (anaokullarında) öğretmenin ortaya çıkardığı kriz, Tanrı’ya edebî bir karakter, dini kavramlara ise edebî bir içerik gibi yaklaşmakla çözülmüş görünmektedir.
- İsrail lakabının sahibi olan Yakup karakterinin Yahudi tarihinde önemli bir yeri vardır. Öğretim programı ve ilişkili metinlerin “çocukların Yakup karakterinin Yahudi tarihi için önemini kavraması” ile “bu karakterin hatalarından anlamlı öğrenme fırsatı oluşturma” arasında bir denge kurmaya çalıştığı söylenebilir. Nitekim öğretmen rehber kitabında “Yakup’un insanî tarafı” eğitimsel bir zenginlik olarak sunulmuştur.
- Çocukları Tanah hikayeleri yoluyla başa çıkabilecekleri ikilemlerle, öfke, kıskançlık vs. duygularla karşılaştırmanın hedeflendiği görülmektedir.
- Tanah karakterlerinin hatalarının çocuklara izahında tefsirlerdeki yorum ve açıklamalardan da yardım alındığı görülmüştür.

KAYNAKÇA

- 929, Atar Tanah Mamlahti. "Kadem Yesodi (Okul Öncesi)". Erişim 03 Kasım 2025. <https://edu.929.org.il/%d7%a-a%d7%9b%d7%a0%d7%99%d7%aa-%d7%94%d7%9c%d7%99%d7%9e%d7%95%d7%93%d7%99-%d7%9d/%d7%a7%d7%93%d7%9d-%d7%99%d7%a1%d7%95%d7%93%d7%99/>
- Ben-David, Regev. "Medabrim al-Hiloniyut Yahudit (Yahudi Sekülerliği Hakkında Konuşmalar)". *Hashiloach* (2019). <https://hashiloach.org.il/%D7%9E%D7%93%D7%91%D7%A8%D7%99-%D7%9D-%D7%A2%D7%9C-%D7%97%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%95-%D7%AA-%D7%99%D7%94%D7%95%D7%93%D7%99%D7%AA/>
- Çınar, Nuran. *İsrail'de Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2025.
- Çınar, Nuran - Altaş, Nurullah. "İsrail'de Devlet Finansmanı Bağlamında Çekirdek Müfredat Tartışmaları". *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi* 13 (2025), 131-172.
- Gürkan, Salime Leyla. "Yahudi Geleneğinde Reform Arayışları". *Milel ve Nihal* 5/2 (2008), 147-159.
- Hasan Şimşek, Ali Yıldırım. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2011. <https://www.scribd.com/document/562272672/Ali-Y%C4%B1ld%C4%B1rma-Yontemleri>
- Hok Hinuh Mamlahti 5713. "Devlet Eğitimi Kanunu 5713-1953". İsrail: Knesset, 1953. https://fs.knesset.gov.il//2/law/2_lsr_208355.PDF
- Hok Limud Hova 5709. "Zorunlu Eğitim Kanunu 5709/1949". İsrail: Knesset, 1949. https://fs.knesset.gov.il/1/law/1_lsr_203716.PDF
- Kurt, Ali Osman. "Yahudi Aydınlanma Hareketi: Haskala". *Milel ve Nihal* 7/1 (2010), 33-59.
- Limudey Tanah ba-Hinuh ha-Mamlahti ba-Migzar ha-Yehudi-0151. "Yahudi Sektörü Devlet Eğitiminde Tanah Çalışmaları-0151 No'lu Genelge". 12 Mart 2018. <https://apps.education.gov.il/mankal/Print.aspx>
- Mearehet ha-Hinuh be-Yisrael. "(İsrail'de Eğitim Sistemi)". Misrad ha-Aliya ve ha-Klita (Göç ve Entegrasyon Bakanlığı), 2019. https://www.gov.il/BlobFolder/generalpage/education_guides_tuota/he/Hinuch_he.pdf
- Reisman, Ofra. *Sipurey ha-Avot ve-Sipurey Yosef: Bereşit la-Gil ha-Rah (Babaların ve Yusuf'un Hikâyeleri: Okul Öncesi Çocuklar için Yaratılış Bölümü)*. Kudüs: İsrail Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Pedagoji Dairesi, Müfredat Bölümü., 1992.
- Sefaria. "Sefaria: a Living Library of Jewish Texts Online", ts. <https://www.sefaria.org/texts>
- Shapira, Anita. *Ha-Tanah ve ha-Zehut ha-Yisraelit (Tanah ve İsrail Kimliği)*. Kudüs: Magnes Yayınevi, İbrani Üniversitesi, 2005.
- Shenhar, Aliza. "Am ve Olam: Tarbut Yahudit ba-Olam Miştane (Bir Ulus ve Bir Dünya: Değişen Bir Dünya-da Yahudi Kültürü)". İsrail Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı Devlet Eğitiminde Yahudi Çalışmalarını İnceleme Komitesi, 1994. <https://sapircenter.org.il/%D7%A2%D7%9D-%D7%95%D7%A2-%D7%95%D7%9C%D7%9D-%D7%AA%D7%A8%D7%91%D7%95%D7%AA-%D7%99%D7%94-%D7%95%D7%93%D7%99%D7%AA-%D7%91%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%9D-%D7%9E-%D7%A9%D7%AA%D7%A0%D7%94/>
- Tohnit ha-Limudim ba-Tanah Mamlahti mi-Gan ha-Yeladim Ad Kita Yud-Bet 2018-2019. "(Devlet Tanah Öğretim Programı- Anaokulundan 12. Sınıfa 2018-2019)". İsrail Eğitim Bakanlığı Pedagoji Sekreterliği Miras Bölümü, 2019. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/tanach/TochnitTashat.pdf
- Zilber, Ariel. "Ufaratzta [תוצרת]". Tsama (Youtube). 14 Kasım 2017. Erişim 20 Kasım 2025. [youtube.com/watch?v=i2rVUGJhAAg](https://www.youtube.com/watch?v=i2rVUGJhAAg)
- Uzi Hitzman (Yotube). "Ha-Mișpaha Şeli (Benim Ailem)". 16 Temmuz 2025. Erişim 10 Kasım 2025. <https://www.youtube.com/watch?v=nar5IbENrxw>
- "Mikra [מקרא]". *Morfix*. Erişim 11 Kasım 2025. <https://www.morfix.co.il/en/%D7%9E%D7%A7-%D7%A8%D7%90>
- "Tanakh [תנ"ך]". *Sefaria*. Erişim 12 Kasım 2025. <https://www.sefaria.org/texts/Tanakh>
- Sefaria. "The Torah Service". Erişim 06 Kasım 2025. <https://www.sefaria.org/sheets/388178.22?lang=he&with=all&lang2=he>
- İsrail Eğitimi Bakanlığı Öğretmen Portalı. "Thumey Daat-Lemida (Bilgi-Öğrenme Alanları)". Erişim 18 Kasım 2025. https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE GEREKSİNİMLERİNİN İNCELENMESİ^{15*}

Gülsün Nur KOCAMAN

Milli Eğitim Bakanlığı

glsnnrkcmn@gmail.com

Doç. Dr. Muhammed Fatih TURANALP

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı ortamda eğitim görmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Yalnızca öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesiyle sınırlı kalmayan bu yaklaşım, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak düzenlemelerin yapılmasını da içerir. Bu bağlamda yaptığımız çalışmada, kaynaştırma eğitimine katılan öğrenciler ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun din eğitimi almalarını desteklemek, karşılaştıkları sorunları belirleyip çözüm yolları geliştirmek ve dersle ilgili beklentilerini ortaya koymak amacıyla ele alınmıştır.

Araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler ve öğretmenleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine yönelik görüşleri, sorunları ve beklentilerine dair bilgiler sunmuştur. Bulgular arasında, öğrencilerin DKAB dersinde bazı etkinliklerde zorlandıkları, öğretmenlerin ise gerekli öğretim teknikleri konusunda desteklenmeleri gerektiği yer almaktadır. Öğretim içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sadeleştirilmesi, yöntemlerin uyarlanması, sosyal etkinliklere katılımın desteklenmesi ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma, Din Eğitimi

GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kaynaştırma eğitimi; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır ifadesiyle tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda akade-

[15]* Bu bildiri, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalında, 'Kaynaştırma Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Görüş ve Gereksinimlerinin İncelenmesi' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

mik ve sosyal yönden bütünleşmelerini hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır.

Din, bireylerin inanç, ibadet, ahlaki değerlerini kapsayan ve manevi yönünü besleyen bir olgudur. Din eğitimi, bireylerin bu değerleri doğru biçimde anlamaları ve yaşamlarına yansıtılmalarına yardımcı olmak amacıyla verilen bir eğitimidir. Özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma eğitimi kapsamında, DKAB dersleriyle din eğitimi alabilmektedirler. Söz konusu öğrenciler için diğer eğitim alanlarında olduğu gibi din eğitiminin de bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanması gerekmektedir. Bu bireylere sunulan uygun din eğitimi, onların ruhsal açıdan daha dengeli bir tutum geliştirmelerine ve toplumsal uyum süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin DKAB dersine yönelik görüş ve gereksinimlerinin incelenmesi, bu öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol oynayacaktır.

Çalışmamızda kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda din eğitimi almaları, DKAB dersinde karşılaşılan sorunların çözülebilmesi, beklentilerinin karşılanması ve verilen eğitimin iyileştirilmesi için söz konusu öğrencilerin görüşleri, ihtiyaçları, sorunları ve beklentileri tespit edilmek istenmektedir. Araştırmamızın problemi “Kaynaştırma öğrencilerinin DKAB dersine yönelik görüşleri, gereksinimleri, beklentileri ve karşılaştıkları problemler nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Problemin bu şekilde ele alınmasıyla söz konusu öğrencilerin derse katılımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, daha kapsayıcı ve verimli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Çalışmamız kaynaştırma uygulamalarına dair saha temelli veriler sunmaktadır. Bu yönüyle araştırmamızın alana katkı sunmasını, din eğitimi uygulayıcılarına ve araştırmacılarına fikir vermesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Çalışmamız nitel araştırma yaklaşımına göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında veriler gözlem, mülakat, doküman, sesli ve görüntülü materyaller kullanılarak toplanır (Creswell vd., 2017, s. 191). Araştırmamızda nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Katılımcılarımızla yüz yüze görüşme yapılarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler 20 kaynaştırma öğrencisi ve 5 DKAB öğretmeni ile yapılmış olup, veri kaybına sebebiyet vermemek için ses kaydı alınmıştır.

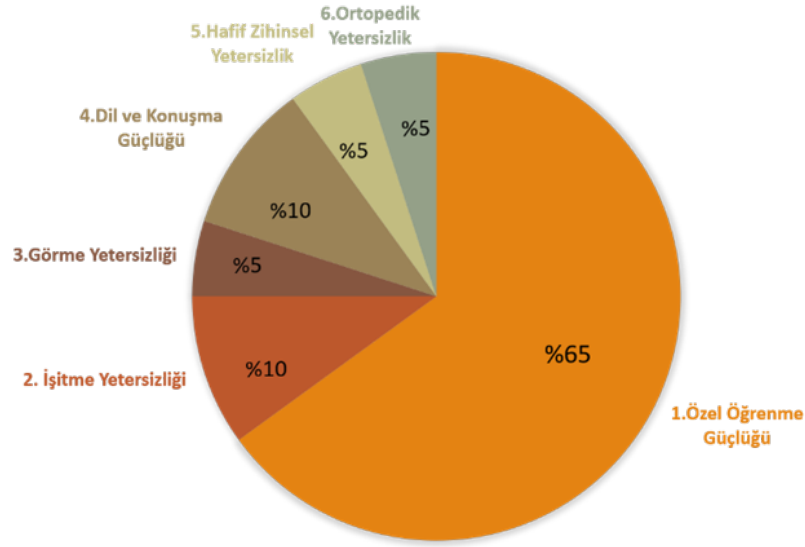
Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi için görüşme sorularından yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuş ve veriler bu çerçeveye bağlı olarak, uygun temalar altında düzenlenmiştir.

Çalışmada katılımcıların isimleri kullanılmak yerine kodlamaya gidilmiştir. Erkek öğrencilerin isimleri E, kız öğrencilerin isimleri K, öğretmenlerin isimleri Ö harfleri ile belirtilmiştir. Görüşme yapılan öğrenci bilgileri Tablo 1’de, görüşme yapılan öğretmen bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Engel Türleri
K1	Kız	7	12	Dil ve Konuşma Güçlüğü
K2	Kız	5	10	Görme Yetersizliği/Az Gören
K3	Kız	7	12	Özel Öğrenme Güçlüğü
K4	Kız	7	11	Özel Öğrenme Güçlüğü
K5	Kız	7	11	Özel Öğrenme Güçlüğü
K6	Kız	7	11	Ortopedik Yetersizlik
K7	Kız	8	13	Özel Öğrenme Güçlüğü
E1	Erkek	6	11	Özel Öğrenme Güçlüğü
E2	Erkek	7	12	Özel Öğrenme Güçlüğü
E3	Erkek	7	13	İşitme Yetersizliği/Az İşiten
E4	Erkek	8	13	Dil ve Konuşma Güçlüğü
E5	Erkek	7	12	Özel Öğrenme Güçlüğü
E6	Erkek	8	13	Özel Öğrenme Güçlüğü
E7	Erkek	7	12	Özel Öğrenme Güçlüğü
E8	Erkek	6	11	İşitme Yetersizliği/Az İşiten
E9	Erkek	8	13	Özel Öğrenme Güçlüğü
E10	Erkek	5	10	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
E11	Erkek	6	11	Özel Öğrenme Güçlüğü
E12	Erkek	5	10	Özel Öğrenme Güçlüğü
E13	Erkek	8	13	Özel Öğrenme Güçlüğü

Görüşülen kaynaştırma öğrencilerinin engel gruplarına göre dağılım oranları belirlenmiş ve Şekil 1' de verilmiştir. Örneklem grubumuzun engel gruplarına dağılım oranlarının, tarafımızdan bilinçli olarak belirlenmiş bir seçim olmadığı belirtilmelidir. Kaynaştırma öğrencileriyle görüşme talebinde bulunulduğunda, okullarda mevcut engel gruplarının dağılım oranlarının bu şekilde olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1. Kaynaştırma öğrencilerinin engel gruplarına göre dağılım oranları

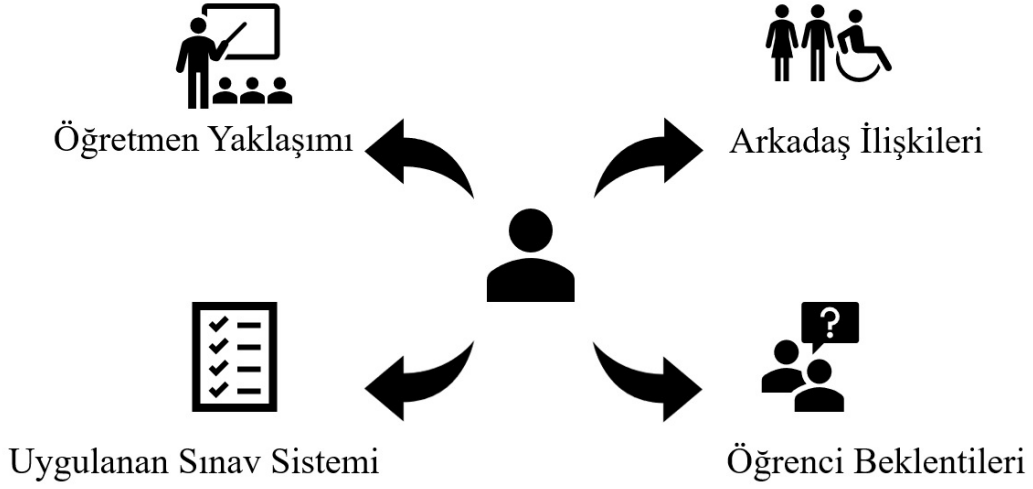
Tablo 2. Görüşme yapılan öğretmen bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Öğretmenlik Süresi (Yıl)
Ö1	Kadın	31	Lisans	DKAB	8
Ö2	Erkek	34	Lisans	DKAB	9
Ö3	Erkek	39	Lisans	DKAB	16
Ö4	Kadın	32	Lisans	İLAHİYAT	8
Ö5	Kadın	33	Lisans	İLAHİYAT	8

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmamızda 20 kaynaştırma öğrencisinin DKAB dersi için görüşleri ve 5 DKAB öğretmenin kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Kaynaştırma öğrencileri ile yapılan görüşmelerin çerçevesini oluşturan ana temalar Şekil 2’de yer almaktadır. Her tema ayrıntılı şekilde tablolar halinde sunulmuştur.



Şekil 2. Görüşmelerin çerçevesini oluşturan ana temalar

Öğretmen Yaklaşımı

Ders İçi Öğretmen Öğrenci İlişkileri

Bu temada, derste herhangi bir etkinliği yapamayan, zorlanan öğrencilerin öğretmenlerinden gördükleri tepkiler ile öğretmenlerin bu öğrencileri derse ve sosyal etkinliklere dahil etme düzeyleri incelenmektedir. Tablo 3' te kaynaştırma öğrencilerinin, DKAB öğretmenlerinin yaklaşımları hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen tutumu hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema		Cevaplar	Katılımcılar
Öğretmen Yaklaşımı	Ders içi öğretmen-öğrenci ilişkileri	Öğrencilerin Ders Katılımını Etkileyen Öğretmen Yaklaşımları	Nazıkçe söyler, kızmaz, tekrar anlatır.	K1, K2, K4, K5, K7, E1, E3, E6 K1, K2, K4, K5, K7, E1, E3, E6
			Uyarır.	K6, E2, E4, E7
			Biraz kızar.	K3, E12
			Eksi verir.	E10
			Tepki vermez.	E11
			Etkinliklere katılmam.	E8, E5, E9, E13
		Öğrencilerin Derse Dâhil Edilme Durumu	Destekler.	K2, K3, K6, K7, E2, E3, E9
			Desteklemez.	K1, E1, E5, E6, E8, E11, E12, E13
		Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Dâhil Edilme Durumu	Destekler.	E4, E5, E9, E11
			Desteklemez.	K1, K4, K5, K7, E6, E7, E8, E12, E13

Öğrencilerin Ders Katılımını Etkileyen Öğretmen Yaklaşımları

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bir kısmı derste etkinlikleri yapamadıklarında öğretmenlerinin kızmadığını, bir kısmı ise uyarıldıklarını, az da olsa tepki gördüklerini veya eksi not aldıklarını belirtmiştir. Katılımcıların “*Derste herhangi bir etkinliği yapamadığında öğretmenin tepkisi ne olur?*” sorusuna dair katılımcı görüşleri incelendiğinde örneğin: E3 “*hiç çekinmeden, korkmadan soru sorarım, anlayamadığımda ya da yapamadığımda kızmaz, tekrar eder*”, E8 “*ben hiç parmak kaldırmıyorum çünkü yapamıyorum, ben öğretmene hiçbir şey sormuyorum, öğretmen bana kızmaz ama ben yine de parmak kaldırmıyorum*” şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür.

Katılımcıların ifadeleri genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı sabırlı ve anlayışlı bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar öğretmenlerinin zaman zaman olumsuz tepkiler verdiğini ve bu durumun derse katılım motivasyonlarını etkilediğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarının başat unsuru olan öğretmenin davranışları ve yaklaşımı kaynaştırma eğitimi için belirleyici bir unsur olduğu, öğretmenlerin sabır, hoşgörü ve destekleyici yaklaşımların sürecin başarısı açısından kritik önem taşıdığı vurgulanabilir.

Öğrencilerin Derse Dâhil Edilme Durumu

Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen tarafından derse dahil edilme durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde bazı katılımcıların öğretmenlerinin derse katılımlarını desteklediğini belirtirken, katılımcıların diğerleri ise bu konuda herhangi bir destek göremediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların “*DKAB öğretmenin seni derse nasıl dâhil*

ediyor?” sorusuna dair katılımcı görüşleri incelendiğinde örneğin: K2 “soruyu cevaplamak isteyip, istemediğimi soruyor. Soruları anlamam için yardımcı oluyor. Tahtada ki yazıları okuyor ben yazıyorum”, E3 “benim derse katılmam için ön sıraya oturtuyor”, E11 “parmak kaldıranı kaldırıyor sadece, beni fark etmiyor” şeklinde cevaplamışlardır.

Diğer katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerinin kendilerini ön sıralara oturtarak, sorularla teşvik ederek veya ödüllendirme yoluyla derse katılımlarını desteklemeye çalıştıklarını göstermektedir. Buna karşın bazı katılımcılar, öğretmenlerinin kendilerini fark etmediğini ya da derse katılım konusunda yönlendirmede bulunmadığını ifade etmişlerdir. İşitme yetersizliği olan 2 katılımcının ifadelerine bakıldığında, E3 öğretmenin derse katılımını kolaylaştırmak amacıyla kendisini ön sıraya oturttuğunu belirtmiştir. E8 kodlu katılımcı ise, arka sıralarda oturduğunu, öğretmenini duymakta güçlük çektiğini, bu nedenle derse katılamadığını ve bu durumu öğretmeniyle paylaşmadığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik düzenlemelerinin öğrencilerin derse katılım düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin derste sorular sorarak öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarını teşvik etmesi, derse katılım sağlama konusunda çekimser kalan kaynaştırma öğrencileri açısından son derece önemlidir.

(Nazıroğlu, 2011, s. 200). Ders etkinliklerini yapmadıkları ve anlayamadıkları gerekçeleriyle katılım sağlamadıklarını belirten öğrencilerin olması öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması için gerekli öğretim, yöntem ve tekniklerini kullanmadıklarını göstermektedir. Kaynaştırma uygulaması için planlama ve müfredatta uyarılama yapan öğretmen sayısının, oldukça az olduğunu belirten branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlendiği bir araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir (Çetinkol Sarı, 2019, s. 65). Bunun dışında Sanır (2009), çalışmasında öğretmenlerin ders konularını kaynaştırma öğrencilerine uyarlayarak değil, müfredat esasına göre uyguladıklarını bildirmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Dâhil Edilme Durumu

Katılımcıların “DKAB öğretmenin seni sosyal etkinliklere nasıl dâhil ediyor?” sorusuna yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu etkinliklere katılmak istediklerini ancak utandıklarını veya etkinliklerden haberdar olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler öğretmen desteği almalarına rağmen katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ise konuşma gerektirmeyen etkinliklere katılma istediğini ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sosyal etkinliklere katılımını desteklemelerinin önemini göstermektedir ayrıca bu öğrencilerin sosyal etkinliklerde yer alması onların akranları tarafından da kabul edilme durumlarını artıracaktır.

Öğretmen Yaklaşımına Göre Öğrenme Tepkileri

Katılımcıların “Ders etkinliklerine katılmama öğretmen davranışlarının etkisi nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen davranışlarının öğrenme üzerindeki etkileri hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Öğretmen Yaklaşımı	Öğretmen yaklaşımına göre öğrenme tepkileri	Etkilemez.	K5, E3, E4, E7, E11
		Etkiler.	K1, K2, K3, K4, K6, K7, E1, E12, E13
		Bilmiyorum.	E2, E5, E6, E8, E9, E10

Öğrencilerin verdiği örnek cevaplar, (K3“kızdığında strese giriyorum”, K7 “bana kız-mıyor ama parmak kaldırırken tedirgin oluyorum”) öğrencilerin öğretmen davranışları karşısındaki duygusal ve davranışsal tepkilerini göstermektedir. Öğretmenlerin pozitif ve destekleyici tutumu öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha olumlu katkı sağlayacaktır.

Arkadaş İlişkileri

Arkadaş ilişkileri ana temamızda akran öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımı ve sınıf içi iletişimlerini incelenmektedir.

Akran Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yaklaşımı

Tablo 5. Kaynaştırma öğrencilerin akran yaklaşımı hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Arkadaş ilişkileri	Akran öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımı	Arkadaşlarımla ilişkilerim iyi.	K1, K2, K3, K4, K6, E3, E4, E6,
			E8, E10, E12, E13
		Ara sıra iyi.	K5
		Bazen tartışma çıkıyor	E9
		Sınıf arkadaşlarımla oynamıyorum.	E2, E7
		Arkadaşlarım beni umursamaz.	E11
		Bilmiyorum.	K7
		2 tane arkadaşım var.	E1
		Arkadaşım yok.	E5

Katılımcıların “Arkadaşların ile ilişkilerin nasıl?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcıların %60 oranında olumlu olarak ‘arkadaşlarımla ilişkilerim iyi’ yanıtını verdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra %40 oranında ilişkilerinin iyi olmadığı yönünde katılımcıların farklı ifadeleri görülmektedir.

Akranları ile Sınıf İçi İletişimi

Katılımcıların “Arkadaşların ile grup çalışmalarında, etkinliklerde yaşadığın problemler nelerdir?” sorusuna yönelik ifadeler incelendiğinde, bazı katılımcıların herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade ederken, diğerleri arkadaşları tarafından grup çalışmalarına ve oyunlara dahil edilme sürecinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Akranları ile yaşadıkları problemler hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Arkadaş ilişkileri	Akranları ile Sınıf İçi İletişimi	Problem yaşamıyorum.	K1, K3, K7, E3, E4, E6, E8, E10, E13
		Oyunlara, grup çalışmalarına almazlar.	K5, E1, E2, E5, E7, E9
		Oyunlara katılamıyorum.	K6, K2
		Oyunlara çağırılmazlar ama katılmama izin verirler.	E11
		Sus, konuşma derler.	K4, K5, E11
		Kötü söz söylerler ama oyun oynarız.	E12
		Azarlar, bazen vururlar.	E7, E9

Tablo 5’ de arkadaş ilişkilerinin iyi olduğuna dair görüş bildiren %60’lık oranın, Tablo 6’da ‘arkadaşlarımla problem yaşamıyorum’ ifadeleriyle %45’e düştüğü görülmektedir. Bu düşüşte özellikle K2 ve K6 kodlu öğrencilerin yanıtlarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Görme ve ortopedik yetersizliği bulunan bu iki öğrenci, engel durumları nedeniyle oyunlara katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki öğrenci Tablo 5’de arkadaşlarımla ilişkilerim iyi ifadelerinden sonra Tablo 6’ da arkadaşlarıyla yaşadıkları problemi, oyunlara katılamıyorum şeklinde belirtmelerini, akranlarıyla sözel iletişimlerinin olumlu olduğunu ancak akranlarının bu arkadaşlarını oyunlara dahil etme konusunda desteğe ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlayabiliriz. Akranların özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları, özellikleri ve onlara nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirilmelerini sağlayacak sistematik bir kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Uygulanan Sınav Sistemi

Öğrencilerin Sınav Sistemi Hakkındaki Görüşleri

Tablo 7. Kaynaştırma öğrencilerinin uygulanan sınav hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Uygulanan Sınav Sistemi	Öğrencilerin uygulanan sınav sistemi hakkındaki görüşleri	Memnunum.	K5, K7, E1, E3 E12, E13
		Zorlanıyorum.	K1, K4, K6, E5, E6, E8 E9, E10
		Bazı sorular zor, bazı sorular kolay.	K3, E11
		İyi almak istiyorum.	E7
		Bilemediğimiz konulardan soruyor.	E4
		Görüşüm yok.	K2

Katılımcıların “*Uygulanan sınavlar hakkındaki görüşlerin nelerdir?*” sorusuna yönelik cevapları incelendiğinde, bazı öğrenciler sınav sorularını zor bulurken, bazıları ise hem zor hem kolay soruların olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları ve ezber gerektiren konularda güçlük yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla, sınavlar öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçme amacı taşıyorsa, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel yeterlilikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınavlardan yüksek not alma isteklerini dile getirmeleri, başarıya önem verdikleri ve öğrenme motivasyonlarının güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenin Değerlendirme Şekli

Katılımcıların “*Sana uygulanan sınav sistemi nedir?*” sorusuna verdikleri cevapların yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün eşit şekilde değerlendirildiklerini ifade ettikleri, bazı öğrencilerin ise kendilerine arkadaşlarından farklı sorular yöneltildiğini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin öğretmenin değerlendirmesine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Uygulanan Sınav Sistemi	Öğretmenin değerlendirme şekli	Eşit şekilde değerlendiriyor.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E10, E11, E13
		Farklı sorular soruyor.	E7, E9, E12, K7
		Bazen aynı sorular bazen farklı sorular soruyor.	E1

Ölçme değerlendirmenin özel gereksinimli öğrenciye uygun bir şekilde yapılması gerekirken, öğrencilerin ifadelerinde de görüldüğü gibi diğer öğrencilerle eşit değerlendirildikleri görülmüş ve buna bağlı olarak sınavda zorlandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde, bu bulgumuzu destekler nitelikte veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin genellikle akademik alanda değerlendirildikleri, beceri ve gelişim alanında değerlendirilmedikleri yönünde ifadeleri yer almaktadır. Hasanoğlu tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz olduğu, değerlendirme sürecinde bireysel değerlendirecek şekilde düzenlemeler yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Hasanoğlu, 2013). Bu konuda kaynaştırma öğrencilerimizin kendilerine uygun seviyede hazırlanmış sorularla değerlendirilmeye ve aynı zamanda sosyal-bilişsel gelişimleri, iletişim kurma ve iş birliği yapma becerileri gibi alanlarda da değerlendirilmelerinin gerekliliği tespit edilmiştir.

Öğrenci Beklentileri

Öğrenci beklentileri ana temamızda, söz konusu öğrencilerimizin öğretmene, arkadaş ilişkilerine, sınav sistemine ve ailelerine yönelik beklentileri incelenmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin öğretmene yönelik beklentileri hakkında görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Cevaplar	Katılımcılar
Öğrenci Beklentileri	Öğretmene yönelik	Beklentim yok, memnunum.	K1, K2, K3, K5, E1 E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12
		Evet, beklentim var.	K4, K6, K7 E4, E5, E13

Katılımcıların öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde, çoğu öğrencinin öğretmenlerinden memnun oldukları ve ek bir beklentilerinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise öğretmenlerinden konuları daha ayrıntılı ve ilgi çekici biçimde anlatmalarını beklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin daha sakin ve anlayışlı bir tutum sergilemeleri yönünde beklentilerinin olduğu ifadeler arasında yer almaktadır. Tüm bu ifadeler öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu yüzden öğretmenlerin bu farklılıklara duyarlı bir öğretim yaklaşımı ile dersleri planlaması önemlidir.

Tablo 10. Öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik beklentileri hakkında görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Cevaplar	Katılımcılar
Öğrenci Beklentileri	Arkadaş ilişkilerine yönelik	Beklentim yok, memnunum.	K3, K4, K6, E2, E7 E8, E10, E12, E13
		Evet, beklentim var.	K1, K2, K5, K7 E1, E3, E4, E5, E6, E9, E11

Görüşme yapılan öğrencilerin arkadaşlık beklentileri, destek, anlayış, saygı ve samimiyet gibi yaklaşımları yansıtmaktadır. Bazı öğrenciler arkadaşlarından yardım ve duyarlılık beklerken, bazıları daha eğlenceli ve yakın ilişkiler kurmak istemektedir. Bu beklentiler, öğrenciler arasında etkili iletişim ve karşılıklı anlayışın önemini ortaya koymaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı, yetersizliği olan öğrencilerin toplumdan soyutlanmalarını engellemek ve bu öğrencilerin akranları ile etkileşim kurarak sosyalleşmelerini ve kabul edilmelerini sağlamaktır (Hasanoğlu, 2013; Sucuoğlu & Kargin, 2010).

Tablo 11. Öğrencilerin sınav sistemine yönelik beklentileri hakkında görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Cevaplar	Katılımcılar
Öğrenci Beklentileri	Sınav sistemine yönelik	Beklentim yok, memnunum.	K2, K6, K7, E1 E2, E3, E7, E12
		Sorular kolay olsun.	K4, K5, E4, E5, E6, E8, E10, E11
		Bilmiyorum.	K3
		Farklı kâğıt vermesinler.	E13
		Test olsun.	K1, E9

Katılımcıların uygulanan sınav sistemine yönelik beklentileri incelendiğinde, özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, akranlarıyla eşit koşullarda değerlendirildiklerinde güçlük çektiklerinden dolayı sınav süreçlerinde uyarılama yapılmasını beklemektedirler. Diğer engel gruplarındaki öğrenciler ise mevcut sınav sisteminden memnun olduklarını ve ek bir beklentilerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen Gözünden Öğrenci Gereksinimleri

Çalışmamızın bu bölümünde görüşülen DKAB öğretmenlerinin öğrenci gereksinimlerine yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi faydalı bulup bulmadıkları, öğrencinin gelişimini nasıl takip ettikleri ve değerlendirdikleri, son olarak söz konusu öğrenciler öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve DKAB dersinden beklentileri nelerdir sorularıyla veriler toplanmıştır.

Görüşülen öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma uygulamalarının, söz konusu öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından faydalı olduğunu düşünürken, bazıları yeterli düzeyde etki görülmediğini belirtmişlerdir. Özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerin akademik başarıları normal sınıf ortamında yeterli düzeye ulaşmadığı, bu nedenle yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarının, aktif kullanılan destek eğitim odalarının veya özel eğitim sınıflarının daha yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Üzümcü'nün bu alanda yapmış olduğu çalışmasında, ders süresinin yetersiz olması sebebiyle kaynaştırma eğitiminin sınıf düzenini bozduğunu ve öğretmenlerin bu alandaki bilgi eksikliklerinin süreci olumsuz etkilediğini belirten öğretmenler, özel eğitim sınıfının ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının daha faydalı olabileceğini söylemişlerdir (Üzümcü, 2016, ss. 93-105). Üzümcü'nün çalışmasındaki bulgularla mevcut çalışmamızın bulguları örtüşmektedir.

Öğrenci gelişiminin takibi ve değerlendirilmesine dair görüşler, öğretmenlerin, zaman yönetimi ve sınıf içi uyarılmalarda güçlük yaşadıklarını bunun yanı sıra kaynaştırma öğrencileriyle çalışırken birebir ilgilenmenin gerekliliğine vurgu yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenler, değerlendirme sürecinde farklı sınav kağıtlarının öğrenciyi ifşa ettiği endişesi yaşadıkları ve yüksek not verme eğiliminin gerçek başarıyı yansıtmadığı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin etkileşimli öğretim yöntemlerine ve sadeleştirilmiş müfredata ihtiyaç duydukları, buna

rağmen yapılan uyarlamaların sınıf düzenini zorlaştırabildiği de ifadeler arasında yer almaktadır. Güteryüz (2014), Türk (2011), Üzümcü (2018) çalışmalarının bulguları incelendiğinde öğretmenlerin mevcut öğretim tekniklerini kullanarak konuları basitleştirme yaptıkları ve birebir ilgilenmeye öğrencilerin ihtiyaçları olduğu ancak buna fırsatlarının olmadığı belirtilmeleri yönünden mevcut çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

SONUÇ

Çalışmamızın bulguları, kaynaştırma öğrencisinin DKAB dersinde hem akademik hem sosyal açıdan çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin derslere farklı sebeplerle katılım sağlayamadıklarını belirtmeleri, öğretmenlerin gerekli öğretim yöntem ve teknikler konusunda bilgi ve uygulama eksikliklerinin olduğu sonucuna götürmüştür. Bu bağlamda öğretim sürecinde ders içeriğinin basitleştirilmesi, öğretim yöntem ve tekniklerin uyarlanması ve öğrencilerin derse katılımının desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal etkinliklere öğrencilerin katılmak istedikleri ancak haberdar edilmedikleri ve bilgilendirilmedikleri, özgüven eksikliği nedeniyle de çekimser davrandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun görevlerle sorumluluk verilerek, sosyal etkinliklere katılımlarının desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akran ilişkileri açısından, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine genellikle olumlu davrandıkları, ancak bazı kaynaştırma öğrencilerinin dışlanma, sözel sataşma gibi durumlara maruz kaldıkları görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarının temel unsurlarından olan akranların, kaynaştırma öğrencilerine pozitif bir yaklaşımla destek olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, kaynaştırma uygulaması için yeterli bilgilendirme ve hazırlık çalışmaları yapmadıkları belirlenmiştir. Bulgularımızdan akranların, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve onlara nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri ve sistematik bir kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarına yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme değerlendirme sürecinde zorlanan kaynaştırma öğrencilerin, diğer öğrencilerle aynı ölçütlerle değerlendirildikleri belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğrenci ve öğretmen ifadelerinden öğrencilerin genellikle akademik alanda değerlendirildikleri, beceri ve gelişim alanlarında değerlendirilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimleri açısından ele alındığında, bireyselleştirilmiş ölçme araçları ile değerlendirilmeye aynı zamanda sosyal-bilişsel gelişimlerinin de takip edilmesine ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak İlahiyat Lisans Programlarında 2022-2023 eğitim öğretim yılına kadar Rehberlik ve Özel Eğitim adı altında bir dersin olmadığı, sadece pedagojik formasyon seçmeli dersi olarak Özel Eğitim dersinin programda yer aldığı görülmüştür. 2022-2023 eğitim-öğretim yılından sonra Rehberlik ve Özel eğitim dersi zorunlu ders olarak eklenmiştir. Ancak daha önce mezun olan eğitimcilerin bu konudaki eğitimleri eksik ve yetersiz kalmıştır. Sahada aktif görev yapan eğitimcilerimizin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla, hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve uygulanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Çetinkol Sarı, A. (2019). *Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş Sınıflardaki Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler*. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi.
- Nazıroğlu, B. (2011). *İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik*. Sarkaç Yayınları.
- Sucuğlu, B., & Kargin, T. (2010). *İlk Öğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Kök Yayıncılık.
- Türk, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Sosyolojik Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Üzümcü, M. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma* (Rize).
- Üzümcü, M. (2018). *Din Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. İçinde S. Özdemir & M. Başkonak (Ed.), *Özel eğitimde din eğitimi: El kitabı* (1. baskı). Grafiker.

KLASİK NASİHAT DİLİNDEN DİJİTAL DİLE: SOSYAL MEDYADA GENÇLERİN KULLANDIĞI DİL İLE RESMÎ DİN EĞİTİMİ ARASINDAKİ UÇURUMUN KÖPRÜLENMESİ

Aigerim BAKYTOVA

Ankara Üniversitesi

bakytzyy@mail.ru

Meryem SEVİM

Ankara Üniversitesi

ÖZET

İnsanın varoluşundan bu yana din, düşünceyi, vicdanı ve davranış biçimlerini şekillendiren temel bir unsur olmuştur. Antropolojik, psikolojik ve sosyolojik araştırmalar, insanlık tarihinde tamamen dinsiz bir topluma rastlanmadığını ortaya koymaktadır. Din, bireyin yalnızca inanç sistemini değil; aynı zamanda değer dünyasını, anlam arayışını ve toplumsal kimliğini biçimlendiren bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle din, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kültürün taşıyıcı unsurudur.

Dinî bilginin kuşaklar arasında aktarımı büyük ölçüde dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu nedenle dinin doğru anlaşılması, yaşanması ve toplumda karşılık bulması, dilin etkili, anlaşılır ve bağlama uygun kullanımına doğrudan bağlıdır. Dini anlatım biçimleri tarih boyunca değişmiş; vahiyden hitabete, hutbelerden dijital paylaşımlara kadar farklı iletişim biçimleri ortaya çıkmıştır.

Günümüzde tartışılması gereken mesele “gerçek din” kavramından ziyade, dini metinlerin çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde anlaşılması, yorumlanması ve aktarılmasıdır. Bu aktarım sürecinde en belirleyici unsur, “din dilidir”. Çünkü dil, yalnızca bir aktarım aracı değil; aynı zamanda dinî düşüncenin anlam dünyasını belirleyen kültürel bir göstergedir. Dolayısıyla dinî eğitimin başarısı, içeriğin doğruluğundan çok, kullanılan dilin hedef kitleyle kurduğu etkileşim gücüne bağlıdır.¹⁶

Araştırmanın Problemi

Tarih boyunca din dili, içinde bulunduğu dönemin kültürel ve toplumsal koşullarına bağlı olarak sürekli bir değişim ve dönüşüm süreci geçirmiştir. Hz. Muhammed’in nasihat temelli öğretici üslubu, sonraki dönemlerde toplumsal yapının ihtiyaçlarına göre farklı biçimler kazanmıştır. Ancak dijitalleşmenin dönüştürdüğü çağdaş iletişim ortamında, geleneksel din dili ile dijital çağın genç kuşaklarının benimsediği ifade biçimleri arasında belirgin bir mesafe oluşmuştur.¹⁷

[16] Keyifli, Ş. (2019). *Hutbe ve vaazların dili ve üslubuyla ilgili yaşanan olumsuzluklar*. Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), s.37.

[17] Karaziyan, Z. (2021). *Dinî iletişim ve din dili bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı hutbelerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü], s.26.

Dijitalleşen çağda sosyal medya, dinî bilginin üretim, paylaşım ve yorumlanma biçimlerini köklü bir biçimde değiştirmiştir. Sosyal medya dili; hız, sadeleşme, duygusal vurgu ve kullanıcı etkileşimi gibi dinamikler üzerine kuruludur. Buna karşın, resmî din eğitimi ile sosyal medya arasındaki dilsel kopukluk, özellikle 21. yüzyılın dijital yerlisi olarak tanımlanan genç kuşaklar açısından belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Modern çağda iletişimin büyük kısmı kitle iletişim araçları üzerinden gerçekleşmektedir; bu durum iletişim çalışmalarında medyanın önemini artırmıştır. Dolayısıyla, din ve medya arasındaki etkileşim bağlamında dinî iletişimi analiz etmek, araştırmacılara geniş bir çalışma alanı sunar. Hızlı öğrenmeye yatkın, dikkat süresi kısa ve görsel-işitsel iletişim biçimlerini tercih eden bu kuşak, dinî bilgiye çoğunlukla sosyal medya platformları aracılığıyla ulaşmaktadır. Resmî din eğitimi dili ile sosyal medyada dolaşıma giren dinî söylem arasında anlam, üslup ve etki bakımından belirgin bir ayrışma meydana gelmektedir. Bu farklılık, dinî içeriklerin genç kitlelere ulaştırılmasında iletişimsel etkiyi zayıflatmakta ve dinî bilginin popülerleşme ile otorite kaybı riskini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi, dijital çağda sosyal medya dili ile resmî din eğitimi dili arasındaki iletişimsel kopukluğun, dinî bilginin genç kuşaklara aktarımında etkisizliğe yol açmasıdır.

Bu çalışma, sosyal medyada gençlerin kullandığı dijital dil ile resmî din eğitimi dili arasındaki farkları belirlemeyi ve bu iki dil arasında köprü kurabilecek iletişimsel stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel varsayımı, dinî bilginin aktarımında etkinliğin yalnızca içeriğin doğruluğuna değil, aynı zamanda kullanılan dilin hedef kitleyle uyumuna bağlı olduğudur. Araştırmanın temel soruları şunlardır:

1. Sosyal medyada paylaşılan dinî içeriklerde kullanılan dilin karakteristik özellikleri nelerdir?
2. Klasik nasihat dili ile dijital dil arasında üslup, terminoloji ve sözdizimi bakımından hangi farklılıklar bulunmaktadır?
3. Resmî din eğitimi dili ile sosyal medya dili arasındaki uçurum nasıl köprülenebilir?

Araştırmanın Yöntemi ve Literatür Özeti

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırmada nitel içerik analizi yöntemi kullanılmış; YouTube, Instagram ve TikTok gibi sosyal medya platformlarında gençler tarafından takip edilen en çok etkileşime sahip dinî içerikler incelenmiştir. Veriler, doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi; yazılı, görsel veya dijital materyallerin bilimsel ölçütler çerçevesinde sistematik biçimde analiz edilmesi sürecidir.¹⁸ Analiz sürecinde seçilen içerikler tematik olarak sınıflandırılmış, benzer ifadeler gruplandırılmış ve anlamlı kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analizi ile, dijital din dilinin yapısı, üslubu ve etkileşim biçimleri çözümlenmiş; elde edilen temalar klasik nasihat diliyle karşılaştırılmıştır.¹⁹

Bu araştırma kapsamında özellikle din dili, klasik nasihat dili üzerine yapılan çalışmalar, Türkiye’de sınırlı bir literatür birikimine sahiptir. Kavramın felsefî ve teo-

[18] Kırıl, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170–189.

[19] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. basım). Seçkin Yayıncılık, s.45.

lojik boyutuna ilişkin en kapsamlı değerlendirmeleri Turan Koç'un *Din Dili* adlı eseri oluşturmakta; Koç, din dilinin kendine özgü anlam yapısına, sembolik karakterine ve yorum gerekliliğine dikkat çekmektedir. Ancak din eğitimi perspektifinden din diline yönelen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu alanda Salih Aybey'in "*Din Eğitiminde Verimliliği Sağlayan Önemli Bir Etken: Din Dili*" başlıklı makalesi, dilin din öğretimindeki etkililiğe doğrudan katkı sağladığını vurgulayan nadir çalışmalardandır.

Bununla birlikte, klasik nasihat diline dair akademik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Şükrü Keyifli'nin "*Hutbe ve Vaazlarda Dil ve Üslup Sorunları*" başlıklı makalesi, geleneksel nasihat dilinin güncel iletişim biçimleri karşısında anlam kaybına uğradığını göstermesi bakımından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Ayrıca, Saadettin Özdemir ve Ahmet Yusuf Gıynaş tarafından kaleme alınan "*Yaygın Din Eğitiminin Z Kuşağına Katkısı: Cuma Hutbeleri Örneği*" başlıklı çalışma, Cuma hutbeleri örneği üzerinden yaygın din eğitiminin Z kuşağı üzerindeki etkisini incelemekte ve genç neslin dinî iletişim biçimlerine yönelik önemli bulgular sunmaktadır. Dinî iletişimin dijital ortamlara taşınmasıyla birlikte bu dönüşümün din dili üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalar ise son yıllarda yeni yeni ortaya çıkmaktadır. Gökbayrak ve Işıklı'nın *Dijital Din Teorisi: Dijital Din, Geleneksel Dine Karşı* adlı bölümü, dijitalleşmenin dinî iletişim biçimlerini dönüştürdüğünü, otorite merkezli din anlayışından kullanıcı merkezli bir yapıya geçildiğini vurgulamaktadır.

Sosyal medya bağlamında din dili üzerine yapılan güncel araştırmalardan biri de Kaplan ve Yüksel'in *Religious Language on Social Media: Perspectives of Content Producers and Users* adlı çalışmasıdır. Yazarlar, içerik üreticileri ile kullanıcılar arasındaki din dili farklarını ortaya koyarak dijital mecralarda dinin nasıl temsil edildiğini incelemişlerdir. Bunun yanı sıra, Nazım

Kavramsal Çerçeve; Din Dili

Bu araştırmanın teorik temeli, din dili, klasik nasihat dili, dijital dil, sosyal medya dili ve gençlik kavramlarının kesişiminde şekillenmektedir. Bu kavramların her biri, hem iletişim hem de eğitim bağlamında anlam üretim süreçlerini açıklamaya hizmet etmektedir. Aşağıda, çalışmanın teorik omurgasını oluşturan bu kavramlar ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Din dili, din bağlamında kullanılan dilin, gündelik dil ve diğer bağlamlardan farklılaşmış özel bir türüdür. Din dili tamamen gündelik dilden farklıdır; çünkü gündelik dilin bazı özellikleri din dilinde değiştirilir, hatta kimi zaman askıya alınır. Din dili, gündelik dilden önce (ya da ona üstün) kabul edilir; bunun nedeni, ilahî varlıklarla olan bağı olabilir. Dinî dildeki kelimelerin üretiminde Tanrısal veya aşkın varlıkların etkili olduğu düşünülür. Nitekim birçok kutsal kitap doğrudan Tanrı ile ilişkilendirilir ve vahiy şeklinde insanlara ulaştırılmıştır.²⁰

Bu konuda din dilinin birçok farklı tanımlaması bulunmaktadır. Din dili, genel olarak dinî inançların, düşüncelerin, sözlerin ve eylemlerin ifade edildiği tüm iletişim biçimlerini kapsayan geniş bir kavramdır. Türkiye'de din dili tartışmalarına önemli katkılar sunan Turan Koç, din dilini, dinin "ana omurgasını oluşturan şeylerden bahsetmek"

[20] Naeem, M. H., Andleeb, N., Nadvi, N. A., Umar, M., Shabir, S. A., & Shabir, G. (2014). *Language of religion. International Journal of Innovation and Scientific Research*, 5(1), 40–43.

olarak tanımlamaktadır. Koç'a göre din dili, hem inançların aktarımında hem de dinî duyarlılığın biçimlenmesinde merkezi bir rol oynar. Bu anlamda din dili, yalnızca bir söylem değil, kültürel bir taşıyıcıdır; dinin toplumla ve bireyle bağ kurmasını sağlar. Koç'a göre din dili, yalnızca Tanrı hakkında konuşmakla sınırlı değildir; bireyin yaşam tarzını, düşüncelerini ve inançlarını tüm yönleriyle ortaya koyar. Kesenci'ye göre din dili, sadece sözlü anlatımla sınırlı olmayıp, insanın hayatının her anına sirayet eden bir iletişim biçimidir. Görgün'e göre İslami düşüncede din dili, sadece ruhsal deneyimlerle ilgili değildir; doğru, güzel ve iyi olan her şeyle ilgili talepleri kapsar ve hayatın tüm boyutlarıyla doğrudan ilişkilidir. Alston ise din dilini, herhangi bir inanç kapsamında dua, ibadet, ritüel ve vaaz gibi dini amaçlar için kullanılan dil olarak tanımlar. Tanrı'dan açıkça söz edilmese bile din dilin kapsamına girer. Bu doğrultuda din dili, hem dikey (Tanrı ile insan arasındaki) hem de yatay (insanlar arasındaki) iletişimi kapsar ve hem bireysel hem de toplumsal boyutları içerir. Bu çalışmada din dilinin yatay iletişim boyutu, yani insan-insan arasındaki etkileşimleri ele alınacaktır. Özellikle sosyal medyadaki dini paylaşımların, bireylere dini anlatırken kullandığı dil ve üslup incelenmektedir.

Bugün dijitalleşen çağda din dilinin karşı karşıya olduğu temel mesele, anlamın muhafazası ile biçimin yenilenmesi arasındaki dengedir. Çünkü kutsal metinler sabit olsa da, onları ifade eden dilin toplumsal bağlamı değişmiştir.²¹ Din dili artık yalnızca minberde veya derste değil; sosyal medya akışlarında, videolarda, paylaşımlarda ve dijital sohbetlerde yeniden üretilmektedir. Bu durum, din dilini yalnızca teolojik bir konu olmaktan çıkararak, sosyodilbilimsel ve medya-temelli bir meseleye dönüştürmektedir. Aybey'e göre, doğru kullanılan din dili hem inançlı bireylerin manevi gelişimini sağlar hem de din eğitiminin etkinliğini artırır. Din dilinin başarısı, muhatabın yaş, kültür ve anlam dünyasına uygun biçimde kurgulanmasına bağlıdır. Eğer din dili, öğretici bir dilden çok, rehberlik eden bir dile dönüşebilirse; hem bireysel inanç inşası güçlenir hem de din eğitimi daha kapsayıcı hale gelir.²²

Klasik Nasihat Dili: Otoriteye Dayalı Öğretici Söylem mi?

Klasik nasihat dili, İslam kültüründe dinin öğretim, tebliğ ve rehberlik boyutlarının merkezinde yer alan bir söylem biçimidir. "Nasihat" kavramı, Arapça kökenli olup "samimiyet, öğüt verme ve doğruluk" anlamlarını taşır; bu bağlamda nasihat dili yalnızca bir bilgilendirme aracı değil; aynı zamanda muhatabın davranışlarını ve iç dünyasını dönüştürmeyi amaçlayan bir manevi rehberlik söylemidir. Bu dil, tarih boyunca dinî bilginin aktarımında, ahlaki değerlerin korunmasında ve toplumsal düzenin sürdürülmesinde belirleyici rol oynamıştır.²³

Tarihsel olarak nasihat dili, ilk olarak Hz. Muhammed'in tebliğ yaklaşımında kendini göstermiştir: Sözlü hitabet, cemiyetin dini ve toplumsal dönüşümünde etkin olmuş; sade, doğrudan ve toplumsal gerçeklikle iç içe bir biçim kazanmıştır. Bununla birlikte, İslam'ın kurumsallaşma süreciyle birlikte medrese geleneğinin gelişmesi, din eğitiminin kurumlaşması ve vaaz/hutbe gibi icra biçimlerinin yaygınlaşması bu dili daha soyut, kavramsal ve otoriter hâle getirmiştir. Osmanlı döneminde nasihat dili, hem medrese müfredatında hem de cami vaazlarında toplumsal ahlaki düzenleyen

[21] Kaplan, İ. & Yüksel, A. H. (2023). Religious Language on Social Media: Perspectives of Content Producers and Users. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi (MEDİAD)*, 6(2), s.167-168

[22] Aybey, S. (2018). Din eğitiminde verimliliği sağlayan önemli bir etken: Din dili. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(1), s.179

[23] Keyifli, Ş. (2018). *Hutbe ve vaazlarda dil ve üslup sorunları*. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 20(2), s.45-68.

bir araç hâline gelmiş; “nasihatname” ve “ahlakname” türleriyle yazılı kültürde de yer bulmuştur. Bu süreçte hatip ve vaizler, yalnızca dinî bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin koruyucusu ve şekillendiricisi olarak algılanmıştır. Hutbe ve vaaz dili, devletin din politikalarıyla da örtüşen bir “kamu dili” niteliği kazanmıştır.²⁴ Dolayısıyla klasik nasihat dili, yalnızca teolojik değil, aynı zamanda sosyopolitik bir iletişim pratiği halinde olmuştur.

Tarihsel süreçten dolayı bugüne klasik nasihat dilinin biçimsel yapısı retorik anlatıma dayanır: konuşmacının otoritesi (ethos) öne çıkar; dinleyicinin duygusal yönüne (pathos) hitap edilir; mantıksal çerçeve (logos) ise öğretici metinler, ayet ve hadislerin yorumları üzerinden sağlanır. Ancak bu söylemin temelinde otoriteye dayalı bir yapı vardır: hatip ya da vaiz, bilgi sahibi konumundadır; muhatap ise daha pasif bir konumdadır. Bu bağlamda, söz çoğu zaman kutsal referanslarla desteklenir (“Ey müminler!”, “Âyet-hadis şöyledir...”), ve öğüt veren, muhataba yönlendirici bir tavırla seslenir.²⁵ Günümüzde bu hitap şekli devam etse de, 21. yüzyıl gençlerinin farklı becerilere sahip ve daha özgür yapısı ile zaman zaman çelişki göstermektedir.

Klasik nasihat dili genellikle resmi din eğitimi veren kurumları çağrıştırmaktadır. Güncel literatürde klasik nasihat diline ilişkin eleştiriler de dikkat çekicidir. Örneğin Keyifli’nin çalışması, cami merkezli hutbe ve vaaz dilinde karşılaşılan olumsuzlukları şöyle tespit etmektedir: “korkutma, zorlama, buyurgan ve ayrımcı bir söylem” kullanımı; mesajların aktarımında “toptancı ya da genelleyici dil ve üslup” gibi unsurlar iletişimin etkinliğini zayıflatmaktadır. Ayrıca dil ve üslup yeterliliğinin olmaması ile iletişimin başarısını doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır. Bu gözlemler, klasik nasihat dilinin genç kuşaklar nezdinde iletişimsel açmazlar yaşadığını göstermektedir. Belirli başlı sorun alanları şu şekilde özetlenebilir:

- **Anlaşılabilirlik sorunu:** Ağır kavramlar, sembolik anlatım ve soyut ifadeler gençlerin anlam dünyasında “uzak” bir konuma düşebilmektedir.
- **Etkileşim eksikliği:** Tek yönlü bilgi aktarımı biçimi, günümüz gençlerinin tercih ettiği katılımcı, diyalogik ve etkileşimli iletişim biçimleriyle çelişmektedir.
- **Üslup problemi:** Yapılan araştırmalar, özellikle hutbe ve vaaz dilinin kimi zaman sert, otoriter, yargılayıcı ve korkutucu bir tona sahip olduğunu; bunun mümin bireyde refleks yerine bir uzaklaşma tepkisi doğurabileceğini göstermektedir.²⁶

Tüm bu yönleriyle klasik nasihat dili, hâlâ değerler ve ahlak üzerinden toplumsal iletişimin önemli unsurlarını taşımakta; ancak dijital çağın baş döndürücü iletişim ortamı karşısında yeniden uyarlanma ihtiyacı doğmaktadır. Bu bağlamda, dilin biçimi ve üslubu, içerikten ayrı tutularak kime, hangi ortamda, ne şekilde hitap ettiği bakımından yeniden düşünülmeli; klasik nasihatın özünün korunduğu, ancak gençlerin algı dünyasına daha uygun bir biçime dönüştürülmüş bir hale getirilmesi gerekmektedir.

[24] Doğan, İ. (1999). Osmanlı’nın Son Döneminde Vaaz ve Vaizlik. *Diyanet İlmi Dergi*, 35(1), s. 37–55.

[25] Aybey, S. (2018). a.g.e. s.181

[26] Keyifli, Ş. (2018). *Cami merkezli hizmetlerde din dili*. Din Dili Çalıştayı, 05-06 Mayıs 2018.

Gençlik ve Sosyal Medya Dili

Gençlik ile sosyal medya kavramını birlikte işlememizin nedeni, bu iki kavramın artık çok iç içe olmasıdır; gençleri tanımak için onların sosyal medya sayfalarına ve takip ettikleri sayfalara bakmak bir yol olarak görülebilir. Gençlik dönemi, yalnızca biyolojik bir yaş aralığını değil; kimlik oluşumu, değer inşası ve toplumsal aidiyet süreçlerinin belirginleştiği bir gelişim evresini ifade eder. Bu süreçte birey, hem bilişsel hem duygusal olarak dünyayı anlamlandırma çabası içine girer ve sosyal çevresinden güçlü biçimde etkilenir.²⁷ Daha önce gençler tanımlanırken yaş ölçütleri kullanılırken, günümüzde ‘genç’ olarak kabul edilen yaş aralıkları sürekli olarak değişmektedir. Prensky, dijital çağın insanlarını “dijital göçmenler” (*digital immigrants*) ve “dijital yerliler” olarak ikiye ayırarak bilgiye erişim biçimleri arasındaki yapısal farklılığa dikkat çekmiştir. İnternet öncesi dünyada doğan bireyler dijital kültüre sonradan uyum sağlamaya çalışan göçmenler iken, dijital yerliler bilgiye erişim, iletişim ve öğrenme süreçlerini dijital araçlar aracılığıyla doğal bir biçimde gerçekleştirir.²⁸ Bu bağlamda, çalışmada “genç” kavramı özellikle sosyal medya ile iç içe büyüyen dijital yerli kuşak üzerinden ele alınmaktadır

Ayaz gençlerin dinî sosyalleşme süreçlerinde sosyal medyanın giderek daha belirleyici bir alan haline geldiğini vurgular. Gençler artık dinî bilgilerini yalnızca aile, okul veya resmî din kurumları aracılığıyla değil; aynı zamanda sosyal medya platformları üzerinden de edinmektedir. Bu durum, hem dini bilgiye erişimi demokratikleştirmekte hem de dinî otorite yapılarında çözümlere yol açmaktadır. Çünkü dijital platformlar, kullanıcıların kendi yorumlarını üretmesine ve paylaşmasına olanak tanımakta, böylece bilginin merkezî otoritelerden çoklu bireysel aktörlere dağılmasını sağlamaktadır.²⁹

“Digital in 2024 Global Overview” raporuna göre dünya nüfusunun yaklaşık %62’si (yaklaşık 5 milyar kişi) aktif sosyal medya kullanıcısıdır; Türkiye’de ise bu oran %70’in üzerindedir ve bireyler günde ortalama üç saate yakın süreyi bu platformlarda geçirmektedir.³⁰ Sosyal medya, böylelikle yalnızca bir eğlence alanı değil, bilginin, fikirlerin ve değerlerin dolaşımında olduğu kültürel bir alan hâline gelmiştir. Din ve ahlak gibi toplumsal öneme sahip konular da bu mecralarda tartışılmakta, öğrenilmekte ve yeniden biçimlenmektedir.³¹ Dolayısıyla sosyal medya, gençlerin dini bilgiye erişiminde ve dini algılarının şekillenmesinde önemli bir araç olarak değerlendirilebilir.

Ancak bu etkileşim, her zaman sağlıklı bir bilgi aktarımı anlamına gelmemektedir. Sosyal medya diline uyum sağlayan içerikler daha fazla görünürlük ve etkileşim kazanırken, geleneksel dil kalıplarına bağlı kalan içerikler çoğu zaman sınırlı bir izleyici kitlesine ulaşabilmektedir. Buna karşın, dinî bilgi, metinler ve söylemler doğaları gereği otoriter ve normatif kaynaklara dayanmaktadır. Bu durum, din dilinin sosyal medyanın postmodern, çoğulcu ve kullanıcı merkezli yapısıyla çatışmasına yol açmaktadır. Postmodern çağda bilgiye yaklaşım, mutlak doğruluk ilkesinden ziyade, kitlelerin etkileşimi, paylaşımı ve uzlaşması temelinde şekillenmektedir. Dolayısıyla

[27] Bayhan, V. (2012). Gençlik, sosyal medya ve internet bağımlılığı. *Siyaset ve Kültür Dergisi*, s.62.

[28] Gökbayrak, H., & Işıklı, Ş. (2021). Dijital din teorisi: Dijital din, geleneksel dine karşı. In M. Özdemir (Ed.), *Yapay Zeka, Transhümanizm ve Din* (s. 109).

[29] Ayaz, Orhan. Sosyal Medya ve Dinî Sosyalleşme: Modern Dönemin Dinamikleri. İzmir: Duvar Yayınları, 2024.s.10

[30] We Are Social & Meltwater. (2024). *Digital 2024: Global overview report*. DataReportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report> [Erişim Tarihi:12.10.2025]

[31] Arıcan, S., & Yalvaç Arıcı, H. (2021). Sosyal medyanın gençlerin din algısına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), s. 1065

dijital ortamda üretilen dinî içeriklerin etkili olabilmesi için yalnızca doğru bilgiye dayanması değil, aynı zamanda sosyal medyanın dilsel, kültürel ve etkileşimsel dinamiklerine de uyum göstermesi gerekmektedir.³²

Dijital çağda sosyal medyanın dili; hız, kısalık, görsellik ve etkileşime dayalı bir iletişim biçimi olarak öne çıkar. Sosyal medya kullanıcıları bilgiyi çoğunlukla kısa videolar, görseller veya metin parçacıkları aracılığıyla tüketir. Bu yapı, klasik dil formlarına göre daha parçalı, duygusal ve ironik bir karakter taşır. Sosyal medya dili, otoriteye dayalı söylem yerine eşdüzeyli etkileşim modelini benimser. Bu dönüşüm, dinî iletişimi de derinden etkilemiştir. Geleneksel olarak dinî bilgi, alim-talebe veya hoca-cemaat ilişkisi çerçevesinde otoriteye dayalı bir yapı içinde aktarılırken, dijital ortamda her kullanıcı potansiyel bir yorumcu hâline gelmiştir. Bu durum, dini bilginin yalnızca popülerleşmesine değil, aynı zamanda otorite kaymasına da yol açmaktadır. Artık dinî söylem, sadece resmî kurumların değil, YouTube içerik üreticilerinin, Instagram fenomenlerinin ve TikTok yayıncılarının diliyle de şekillenmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, klasik “nasihat” dilinin dijital çağda nasıl dönüşüme uğradığını ortaya koymak amacıyla yaptığımız içerik incelemesinin bulguları sunulmaktadır. Araştırmanın çıkış noktası, dinî bilginin aktarımında başarının yalnızca içeriğin doğruluğuna değil, kullanılan dilin hedef kitle ile uyumuna da bağlı olduğu varsayımdır. Dijital medya ortamlarında gençlerin kullandığı dil ile okullarda ve resmî kurumlarda kullanılan klasik dini dil arasında derin bir uçurum olduğu gözlemlenmektedir.

Dijitalleşen Din ve Sosyal Medya Vaizliği

Son yıllarda dinî pratikler hızla dijital ortamlara taşınmış, sosyal medya “tele-dai” ya da dijital vaiz olarak adlandırılan yeni bir aktör tipinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Dijitalleşme ve Dini Pratikler başlıklı literatür taraması, pandemi döneminde dijital platformların ibadet, dua ve vaaz ortamı hâline geldiğini; sosyal medyanın sunduğu etkileşimli yapının bireylere soru sorup yanıt alma ve toplulukla iletişim kurma imkânı verdiğini vurgular.³³ Aynı çalışmada, medya vaizliği kavramı tartışılarak geleneksel vaizlerin yerini yeni nesil tele-dailerin aldığından söz edilir. Bu dijital vaizler, sosyal medya ve televizyon kanalları üzerinden gençlerle etkileşim kurmakta, dijital platformların dili ve ritmini kullanarak dinî konuları gündelik dile tercüme etmektedir.

Akademik literatürde sosyal medya vaizliğinin artan popülerliği vurgulanmaktadır. Örneğin Sosyal Medya Vaizliği ve Dijital Din başlıklı makalede, dinî liderlerin Facebook ve diğer ağlar aracılığıyla takipçilerin sorularına yanıt verdiği, günlük hayattan kesitler paylaştığı ve motivasyon yazıları yayımladığı belirtilir. Bu çalışmalarda, “ünlü imamlardan” ziyade “fenomen” kullanıcıların da dini mesajlar paylaşarak geniş kitlelere ulaştığına dikkat çekilir.³⁴ Böylece sosyal medyada vaizlik sadece din adamlarının tekelinden çıkmakta, eğitilmiş veya popüler her bireyin dijital bir kanaat önderi olabilmesine olanak tanımaktadır.

[32] Kaplan, İ. & Yüksel, A. H. (2023). a.g.e. s.168

[33] Okumuş, S. (2023). Dijitalleşme ve dini pratikler: Bir literatür taraması. *TAM Akademi Dergisi*, 2(1), s. 102

[34] Kutlu, M. (2024). Online religion in Turkey: Moral phenomenons of social media YouTube preachers. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 3(1), 116–131.

Bu genel çerçevede, çalışmamız kapsamında incelenen YouTube kanallarına ilişkin veriler, sosyal medya platformlarında dini içerik tüketiminin arttığına işaret etmektedir. Örneğin Hayalhanem kanalının 2025 itibarıyla 5,1 milyon abonesi, 1 835 videosu ve 1,405 milyar toplam izlenme sayısı vardır. Bu kanal, gençler için hazırlanmış dini sohbet ve belgesel serileriyle geniş bir kitleye ulaşmakta; içeriklerde “kardeşim” ve “arkadaşım” gibi samimi hitap ifadeleri kullanılmakta, dinî nasihatler hikâye anlatımı ve kişisel tecrübelerle aktarılmaktadır. Diamond Tema ise 1,24 milyon aboneye sahip felsefe ve teoloji odaklı bir kanaldır; din, bilim ve tarih konularını tartışırken izleyiciyle eşit düzlemde sohbet eden bir dil kullanır ve sorgulayıcı bir yaklaşım izler. Genç Doku ve Maveria TV gibi kanallar ise daha muhafazakâr bir çizgide yer almakla birlikte sokak röportajları, panel ve atölye formatlarıyla interaktif, fakat zaman zaman daha resmî bir üslup kullanan örneklerdir. Hristiyan ve Musevi dünyasından BibleProject ve BimBam kanalları ise İncil ve Tora öykülerini animasyon ve hikâyeleştirme yoluyla anlatmakta; görsellik ve hikâye gücünü kullanarak dinî mesajları popüler kültüre entegre etmektedir.

Klasik Nasihat Dilinin Eleştirisi ve Yeniden Düşünülmesi

Dinî literatürde “nasihat” kavramı, Arapça nush kökünden gelir; “bir şeyi saf ve hâlis kılmak, bozukluktan arındırmak” ve “başkasının iyiliğini istemek, tavsiye etmek” anlamlarını taşır. İslami gelenekte nasihat, vaaz vermek ve öğüt sunmakla eş anlamlı kullanılır; Kur’an’a ve sünnete uygun bir şekilde hikmetle öğüt vermek dinî görev kabul edilir.

Yalvaç Arıcı’nın *Gençlerde Sosyal Medya Bağımlılığına Yönelik Manevi Danışmanlık Müessesesi* başlıklı makalesi, sosyal medya bağımlısı gençlerle çalışırken “manevi danışmanlığın öğüt (nasihat) vermek olmadığını” vurgular. Çalışmaya göre manevi danışmanlık, bireyin karşılaştığı sorunları kendi başına çözmesi için ona yol açmayı, dinî bilgilerini paylaşmayı ve olumlu bakış açısı geliştirmesine destek olmayı amaçlar; bu süreçte danışmanı otorite olarak dayatmak yerine danışanı dinlemek ve birlikte çözüm üretmek esastır.³⁵ Bu yaklaşım, klasik nasihat dilinin tek yönlü ve buyurgan özelliğinin yerini diyalog ve rehberlik temelli bir ilişkiye bırakması gerektiğini ortaya koyar.

Benzer şekilde Melih Özdemir’in *Türkiye’de Sosyal Medya Fenomenlerinin Toplumsal Yaşam Üzerindeki Etkileri* adlı çalışmasında ebeveynlerin ergenlik dönemindeki çocuklarına yaklaşımı tartışılırken, ailelerin “çocuklarının hatalarını gördüklerinde doğrudan nasihat vermek yerine onları dinleyip onlarla vakit geçirmeleri gerektiği” belirtilir. Bu bulgu, gençlerin didaktik üsluba karşı gösterdiği direnç ve iletişimde duygusal bağ kurmanın önemini vurgulamaktadır.³⁶ Dolayısıyla hem manevi danışmanlık literatürü hem sosyal medya fenomenleriyle ilgili çalışmalar, klasik nasihat dilinin kendini yenileyemediği noktada gençlerle bağ kuramadığını göstermektedir.

Literatürde, klasik vaaz ve nasihat dilinin gençleri uzaklaştırdığına dair eleştirilere sıkça rastlanmaktadır. Bu eleştiriler, vaizlerin ve aile büyüklerinin buyurgan ve tek yönlü iletişim tarzının gençler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını; buna karşı-

[35] Yalvaç Arıcı, H. (2024). Gençlerde sosyal medya bağımlılığına yönelik manevi danışmanlık müessesesi. *Diyanet İlmî Dergi*, 60(1), 380.

[36] Özdemir, M. B. (2024). Türkiye’de sosyal medya fenomenlerinin toplumsal yaşam üzerindeki etkileri ve eğitim faktörünün süreçteki kritik rolü. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(38), 345.

lık, empati kurabilen, gençlerin dilini anlayan ve 'ben de senin gibiyim' yaklaşımını benimseyen dini figürlerin çok daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, klasik nasihat dilinin yerini diyalog ve ortak akıl temelli bir iletişim diline bırakması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Dijital Vaizlerin Yaklaşımları ve Dil Özellikleri

Araştırmada, en yüksek etkileşimi alan YouTube kanallarının dil kullanımının analiz edilmesi sonucunda, samimi, çoğulcu ve merak uyandırıcı bir üslubun öne çıktığı görülmektedir. Örneğin, Diamond Tema kanalında, videolarda izleyiciye 'arkadaşlar' şeklinde hitap edilerek bir sohbet ortamı yaratılmakta; Tanrı'nın varlığı, dinlerin doğruluk iddiaları gibi konular ise felsefi sorular aracılığıyla ele alınmakta ve izleyicinin kendi değerlendirmesini yapması teşvik edilmektedir. Ayrıca, sorucevaplı canlı yayınlar ve izleyici yorumlarının dikkate alındığı içerikler, bilginin karşılıklı ve birlikte inşa edildiği bir atmosfer yaratmaktadır. Bu yaklaşım, geleneksel vaazın tek yönlü yapısına alternatif olarak, sorgulamaya açık ve eşitlikçi bir dil sunmaktadır.

Hayalhanem kanalında ise klasik nasihat dilinin izleri bulunsa da, gençlere ulaşmak için dilin önemli ölçüde yumuşatıldığı ve hikâyeleştirildiği görülmektedir. Videoların çoğu bir hatırat veya örnek olay anlatısıyla başlar; konuşmacılar kendi tecrübelerini paylaşarak izleyiciyle duygusal bağ kurar. Hitap ifadeleri "kardeşim", "arkadaşım" gibi samimi söylemlerle doludur ve anlatı dili günlük hayattaki konuşma ritmine benzer. Kanaldaki içeriklerde ayet ve hadis referansları kullanılır; ancak bunlar genellikle uzun vaaz metinlerinden ziyade kısa alıntılar ve hikâyelerle desteklenir. Bu yöntem, nasihatın içerikten ziyade dilini yenilediğinde gençler üzerinde daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Genç Doku'nun sokak röportajları ve kısa filmleri, geleneksel nasihat dilini radikal biçimde dönüştürmektedir. Röportajlarda sorular doğrudan gençlere yöneltilmekte ve yanıtları sansürsüz olarak yayımlanmaktadır; böylece otoriter bir ses yerine gençlerin kendi sesleri öne çıkmaktadır. Örneğin, 'Gençlere camiye gidiyor musunuz?' gibi sorulara verilen samimi yanıtlar, sorgulama ve karşılaştırma imkânı sunmaktadır. Ayrıca, kanal gençlerin eleştirel düşünmesini teşvik edecek sorular sorarak refleksif bir nasihat yöntemini benimsemektedir.

Mavera TV ise daha resmi bir çizgide hareket etmekle birlikte panel ve söyleşi formatlarını tercih etmektedir. Dil resmi ve ciddi olmakla birlikte, panel formatı farklı görüşlerin bir araya gelmesine ve izleyicinin sorular yöneltebilmesine imkân tanımaktadır. Kanalın canlı yayınları, klasik vaazı modernleştirme çabası olarak değerlendirilebilir; bu yayınlarda kurum temsilcileri, uzmanlar ve genç konuşmacılar bir arada yer almakta ve dini konular modern meselelerle ilişkilendirilmektedir.

Hristiyan ve Musevi dijital kanalların da benzer bir dil dönüşümü sergilediği gözlemlenmektedir. Örneğin, BibleProject gibi bazı kanallar, karmaşık teolojik konuları animasyon ve hikâyeleştirme yöntemleriyle sunarak genç izleyicilerin ilgisini çekmekte; anlatım dili kapsayıcıdır ve izleyiciye 'gel beraber keşfedelim' mesajı vermektedir. BimBam ise Tora anlatılarını, çocukların ilgisini çekecek şekilde mizahi ve samimi bir üslupla aktarmakta; bu yaklaşım, klasik haham vaazlarının resmi ve tek yönlü yapısını-

dan uzak, dijital bir nasihat dili oluşturmaktadır. Dolayısıyla, farklı dinler de benzer iletişimsel dönüşümlerden geçmekte ve gençlik odaklı ortak bir dil geliştirmektedir.

Tartışma: “Nasihatın” Formunu Değiştirmenin Gerekliği

Elde edilen bulgular, gençlerin ‘nasihat’ kavramına olan ihtiyaçlarının sürdüğünü, ancak klasik formdaki resmi ve tek yönlü dilin onların dünyasına ulaşmakta yetersiz kaldığını göstermektedir. Manevi danışmanlık literatürü, danışmanın otorite konumundan çıkarak bireyi dinlemesi gerektiğini vurgularken, sosyal medya fenomenleri üzerine yapılan araştırmalar da gençlerle iletişimde ‘dinlemek ve onların diline kulak vermek’ gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu veriler, nasihatın özünün-iyiliği tavsiye etmek ve doğruyu göstermek-korunduğu; ancak biçiminin sorgulamaya açık, hikâyeleştirme ve diyalog temelli bir yapıya dönüştürüldüğünde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Dijital vaizler, gençlerin dilini ve estetik tercihlerini yakalayabildikleri ölçüde başarılı olmuştur. Kısa, görsel ve hikâye odaklı içerikler; sorucevap formatları ve samimi hitaplar; ayet ve hadislerin modern örneklerle yorumlanması, bu başarının temel unsurlarıdır. Bu yönleriyle dijital vaizler, klasik nasihatın özünü koruyarak dilini güncellemişlerdir. Dolayısıyla, dini kurumlar ve eğitimciler, genç kuşağa yönelik nasihat dilini yeniden kurgularken samimiyet, eşitlik, hikâye gücü ve etkileşim (interaktiflik) ilkelerini dikkate almak durumundadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Dil Sorunları

Araştırmamızda dijital mecralardaki dönüşümü incelerken, Millî Eğitim Bakanlığı’nın resmî Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders kitaplarının dili üzerine yapılan akademik eleştirileri de değerlendirdik. Lisansüstü tezlerin tarandığı bir inceleme çalışması, DKAB kitaplarının dilinin sadeleştirilmesi ve görsellik ile hikâye anlatısının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır; araştırmacılar, kitapların daha fazla görsel ve hikâye içermesi, günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, okunabilirliğinin ve anlaşılabilirliğinin geliştirilmesi yönünde öneriler sunmaktadır.³⁷ Aynı derlemede, bazı çalışmalar kitap içeriği ve dilini yeterli bulurken, diğer çalışmalar dilin yetersiz olduğunu belirtmiş; sonuç bölümünde ise dil ve üslubun güçlendirilmesi, etkinlik ve kelime çalışmalarının artırılması, metinlerin daha basit ve ilgi çekici hâle getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, ders kitaplarının dili konusunda akademide hem ortak bir memnuniyetsizlik hem de geliştirilmesine yönelik somut öneriler bulunduğunu göstermektedir.

Resmî raporlara yansıyan bir diğer eleştiri, 1991 yılında Türk Eğitim Derneği (TED) tarafından düzenlenen bir toplantıda gündeme gelmiştir. Toplantıda sunulan ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Durumu’ başlıklı bildiri, ders kitaplarının dersin amaçlarından saparak eski ve güncelliğini yitirmiş bilgiler içerdiğini vurgulamıştır.³⁸ Bu değerlendirme, kitapların içerik ve dil açısından çağın gerisinde kaldığını erken bir dönemde ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

[37] Aydın, S. (2023). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Kilitbahir, 22, 230-232

[38] Ekşi, A. (1991, 2324 Mayıs). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde kullanılan ders kitaplarının durumu*. IX. Öğretim Toplantısı, Türk Eğitim Derneği.

Ders Kitaplarının Tekdüze ve Otoriter Üslubu

Lisansüstü tezlerde ortaya konan bulgular ve Antalya’da yapılan saha görüşmeleri, sadece içerik eksikliklerini değil, ders kitaplarının tekdüze ve otoriter üslubunu da eleştirmektedir. Lise öğrencileri, ders kitabı metnlerinin “fazla kitabî” ve “uzun, ayrıntılı ve sürekli bilgi veren” bir yapıda olduğunu; merak uyandırmaktan ziyade hazır bilgi dayattığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, konuların bir paragraf içinde özetlenmesi, günlük hayattan örneklerle desteklenmesi ve daha fazla görselle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca farklı din ve düşüncelere yer verilmesi, tartışma ve grup çalışması gibi etkinliklerin artırılması yönünde talepler dile getirilmiştir. Bu eleştiriler, ders kitaplarının yalnızca içeriğin doğruluğuna değil, kullanılan dilin sorgulamaya ve keşfe açık olmasına da odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Antalya’daki ortaöğretim öğrencileriyle yapılan nitel görüşmeler de resmi din eğitimi diline yönelik benzer eleştiriler getirmiştir. Öğrenciler, öğretmenin anlatım tarzının derse olan ilgilerini belirlediğini; öğretmenin soru-cevap ve oyun gibi yöntemleri kullandığında sıkıcı konuların bile ilgi çekici hale geldiğini ifade etmişlerdir. Aynı görüşmelerde öğrenciler, ders kitabındaki uzun ve ayrıntılı açıklamaların konuyu sıkıcı hale getirdiğini, metnlerin bir paragraf içinde özetlenmesi ve daha fazla görselle desteklenmesi gerektiğini; ayrıca diğer dinlere ve felsefi konulara yer verilmesini talep ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, ders kitaplarının dili kadar, öğretim yöntemlerinin de çağın gerekliliklerine uygun hâle getirilmesinin önemini ve öğrencilerin aktif katılımına dayalı bir pedagojik yaklaşıma ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Lisansüstü tezlerde ortaya konan eleştiriler doğrultusunda güncel MEB ders kitapları üzerinde yapılan incelemeler de benzer bulgulara işaret etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024–2025 eğitim öğretim yılı için hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları incelendiğinde, bir yandan öğrencilere dini bilgilerin aktarımı hedeflenirken bir yandan da anlatı dilinin hâlâ oldukça “kitabî” olduğu; gençlerin sorgulama ve iletişim taleplerine yeterince cevap vermediği görülmüştür. Bu durum, geleneksel otoriter üslubun ders materyallerine de sirayet ettiği anlamına gelir. Örneğin popüler nasihat yazılarında olduğu gibi öğrencilere “Hidayetin kıymetini bil!”, “Sosyal medya ahlakına dikkat et!” gibi emir kipleriyle seslenen paragraflar, gençlere hitap etmek yerine onları pasif bir dinleyici konumuna yerleştirmektedir. Bu üslup, öğrencilerin derse yabancılaşmasına ve din eğitiminin yaşadığı kopuşun derinleşmesine yol açmaktadır.

Resmî Din Eğitimi İçeriği ve Diyanet Çocuk Medyası

Sosyal medyada gençlerin karşılaştığı dinî içeriklerin dili ile resmî kurumlar tarafından üretilen eğitim materyalleri arasındaki fark, sadece gençler için değil, daha küçük yaş grupları için de belirginleşmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan çizgi filmler üzerine yapılan akademik incelemeler, bu içeriklerin değerler eğitime katkı sağlama niyetine rağmen çocukların ilgisini çekmekte zorlandığını ortaya koymaktadır. Diyanet TV Çizgi Filmlerinin 4–6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğretim Programında Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi başlıklı çalışmada, Dedemin Öyküleri ve Yusuf’un Dünyası gibi çizgi filmlerin merhamet, iyilik ve sorumluluk gibi bazı değerleri hiç işlememesi, buna karşın yardımlaşma değerine ağırlık vermesi nedeniyle program hedeflerini karşılamada yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Aynı araştır-

ma, çizgi filmlerin değerleri görece destekleyen bir içerik sunmakla birlikte öğretim programındaki tüm değerleri aktarmada eksik kaldığını ve geliştirilmesi gerektiğini vurgular.

Bir başka inceleme olan Diyanet TV Çizgi Filmlerinin Din Eğitime Katkısı Açısından İncelenmesi makalesi, “Dedemin Öyküleri” ve “Yusuf’un Dünyası” serilerinin en sık kullandığı dinî içeriğin “Allah” ve “dua” kategorileri olduğunu, ancak kitap ve peygamber gibi unsurlara neredeyse hiç yer verilmediğini saptamıştır. Çalışma, bu çizgi filmlerde geçen duaların Türkçe ve çocukların anlayabileceği sadelikte olduğunu belirtirken, bazı dini unsurların eksikliği nedeniyle içeriklerin daha zengin hâle getirilmesini önermektedir. Dolayısıyla, resmî kurumların ürettiği çocuk medyası bile klasik nasihat dilinin tek yönlü yapısını ve yavaş anlatımını sürdürmekte, günümüz çocuklarının hız ve görsellik beklentilerine yeterince cevap verememektedir. Harfler Köyü gibi bazı yapımlar daha başarılı bulunmakla birlikte, genel tablo çocukların hareketli ve interaktif içeriklere yöneldiğini göstermektedir.

Saha gözlemlerimiz ve liseli gençlerle yaptığımız nitel görüşmeler de bu bulguları desteklemektedir. Antalya’daki lise öğrencileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanılan kitapları “fazla kitabî” ve “tekdüze” olarak nitelendirmekte; konuların uzun ve ayrıntılı anlatılması nedeniyle sıkıldıklarını, ders kitaplarının günlük yaşamla ve çağdaş sorunlarla bağ kurmadığını belirtmektedir. Öğrenciler, dersin öğretmeninin anlatım tarzı sayesinde sıkıcı bir konunun bile ilgi çekici hâle gelebileceğini; öğretmenin soru-cevap ve oyun gibi yöntemler kullandığında dersten keyif aldıklarını dile getirmektedir. Bazı öğrenciler ders kitabındaki uzun açıklamaların dikkatlerini dağınıktığını ve konuların bir paragraf içinde öz olarak verilmesi gerektiğini ifade ederek daha fazla görsel ve günlük hayattan örnek görmek istemektedir. Diğerleri, kitapların ve ders anlatımının yalnızca İslamî konulara odaklanmasından sıkıldıklarını; Hristiyanlık, Yahudilik ve felsefi akımlar gibi farklı din ve düşüncelere dair bölümlerin de eklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşler, Diyanet’in çocuk yayınlarında olduğu gibi okuldaki resmî din eğitimi dilinin de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını ve tek yönlü anlatıdan uzaklaşılması gerektiğini göstermektedir.

Bu noktada, sosyal medya içeriği ile resmî din eğitimi arasında köprü kurma gereksinimi yeniden gündeme gelmektedir. Dijital dünyaya aşina gençler ve çocuklar, hızlı akışlı, etkileşimli ve görsel ağırlıklı içeriklere alışkındır; resmî kaynakların da bu iletişim kodlarını benimsemesi gerekir. Köprüyü kurmak için öncelikle resmî kurumların kendi medya ürünlerini yenilemeleri, hikâye anlatımı ve animasyon tekniklerini çağdaş standartlara uygun hâle getirmeleri; klasik değerleri modern kültürel referanslar ve mizah unsurlarıyla harmanlamaları önerilmektedir. Ayrıca sosyal medya dilinde yaygın olan samimi hitap, soru-cevap dinamiği ve kullanıcı katılımı ders kitapları ve çizgi filmlere entegre edilebilir. Böylece, dinî bilgilerin aktarımı hem içeriğin doğruluğu hem de dilin genç ve çocuk kitleyle uyumlu olmasıyla güçlenir.

Dijital Dil, Dikkat Süresi ve Keşif Odaklı Anlatı

Resmî din eğitimi ve medya içeriklerinde dikkat çeken bir diğer sorun, anlatı ritmi ve sunum biçiminin dijital çağın dinamiklerine ayak uyduramamasıdır. Gençler ve çocuklar, içerikleri saniyeler içinde kaydırarak tüketmektedir; Eye Square’ın *Media Attention Benchmark* araştırması, kullanıcıların %62,5’inin bir reklamı 2,5 saniyeden

sonra terk ettiğini ve mesajın bu kısa süre içinde verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna rağmen, resmî ders kitapları ve Diyanet yayınları uzun paragraflar ve tekdüze bir anlatım kullanmakta; çoğu zaman klasik bir erkek sesinden monoton bir tonla okunmakta ve gençlerin dikkatini çekmekten uzak kalmaktadır. Buna karşılık, BibleProject gibi dijital platformlar, 5-6 dakikalık videolarda dini konuları bir keşif yolculuğuna dönüştürmekte; izleyiciye hazır bilgi dayatmak yerine sorular sorarak birlikte keşfetme ve merak uyandırma yöntemini benimsemektedir. Bu yaklaşım, hâkim olan “hazır bilgi verme” alışkanlığının yerine keşfe vesile olma modelinin etkinliğini göstermektedir.

Gençlerin kullandığı dijital dil de klasik anlatımın dışında bir yapıya sahiptir. *Generation Z's Lingos on TikTok* makalesi, TikTok platformunda gençlerin dilinin akronimler, kelime-resim kombinasyonları, yeni kelimeler ve lakonik cümle yapılarına dayandığını; kelimelere yeni anlamlar yüklendiğini ve görsel dil ile yazı dilinin iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır. Bu özellikler, sosyal medya mesajlarının kısa, mizahi ve yaratıcı olmasını sağlamaktadır. Resmî din eğitimi içeriklerinin gençlere ulaşabilmesi için, bilginin doğruluğunu korurken bu dilsel yeniliklere ve hız kodlarına uyum sağlaması gerekmektedir.³⁹

Instagram ve TikTok'ta popüler olan fenomenler, genellikle günlük yaşamdan esprili kesitler, skeçler, meydan okumalar ve tabulara ilişkin ironik yorumlar içeren içerikler üretmektedir. Kullandıkları dil, akronimlerle oluşturulan yeni kelimeleri, emojilerle desteklenen ifade biçimlerini ve viral müzik parçalarını kapsamaktadır; hitap şekilleri samimi olup, izleyiciyi eşit bir sohbet ortağı olarak konumlandırmaktadır. Bu platformlarda en çok izlenen videolar, hızlı montajlar, kelime oyunları ve doğaçlama diyaloglar içermektedir. Klasik nasihat üslubunun buyurgan ve uzun konuşma tarzı, bu mizahî ve ritmik dile kıyasla gençler tarafından otoriter ve sıkıcı bulunmaktadır. Dolayısıyla resmî kurumlar ve eğitimcilerin, bu mizah ve hız kodlarını anlamak için sosyal medya trendlerini ve fenomenleri yakından takip etmeleri; içeriklerinde esprili ifadeler, kelime oyunları, popüler kültür referansları ve kısa hikâyeler kullanmaları gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bulgular, klasik nasihat geleneği ile dijital nesil arasında derin bir dil ve yöntem farkı olduğunu ortaya koymaktadır. *Din nasihattir* anlayışının ruhunu koruyarak, öğreticilerin ve kurumların mesajlarını gençlerin ve çocukların yaşadığı dijital dünyanın diline uyarlamaları gerekmektedir. Klasik resmi dil, gençleri pasif dinleyici konumuna itmekte; buna karşın dijital vaizler, samimi, sorgulayıcı ve hikâyeleştiren üslubu sayesinde geniş kitlelere ulaşabilmektedir. Bu nedenle, dini kurumlar, eğitimciler ve içerik üreticileri için aşağıdaki stratejik öneriler geliştirilebilir:

Hibrid Nasihat Dili: Klasik kavramları, TikTok ve Instagram kültüründe yer alan mizah, kısa video formatları ve görsel estetikle harmanlamak gereklidir. Sabır veya adalet gibi soyut kavramlar, gençlerin aşına olduğu memler, trend şarkılar ve günlük konuşma kalıpları ile somutlaştırılmalıdır. Kurum çalışanlarının, sosyal medya fenomenlerinin hangi içeriklere güldüğünü ve hangi anlatım tekniklerini kullandığını

[39] Ugoala, B. (2024). Generation Z's lingos on TikTok: Analysis of emerging linguistic structures. *Journal of Language and Communication*, 11(2), 214.

anlamak için bu platformlarda aktif zaman geçirmesi önem arz etmektedir. Böylece mesajlar, hem geleneksel içeriği koruyacak hem de gençlerin ilgisini çekecek şekilde sunulabilir.

Profesyonel Görselİşitsel Üretim: Resmî kurumlar ve ders kitapları, profesyonel grafik tasarımcılar, videografçılar ve animasyon ekipleri ile iş birliği yaparak içeriklerini modernize etmelidir. Dini değerleri içeren çizgi filmler, animasyonlar ve kısa belgeseller; hızlı kurgu, mizahi diyaloglar ve yaratıcı görsel efektlerle desteklendiğinde, çocuklar ve gençler üzerinde daha güçlü bir etki yaratabilir.

Katılımcı ve Etkileşimli Öğrenme: Ders kitapları ve vaazlar, tek yönlü anlatım yerine, öğrencilerin ve izleyicilerin sorularına yanıt veren; tartışma ve oyunlaştırma unsurlarını içeren modellerle sunulmalıdır. Öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte içerik üretebilmeli; sosyal medyada sorucevap oturumları ve canlı yayınlar aracılığıyla katılım sağlanmalıdır. Ayrıca çevrim içi ölçmedeğerlendirme araçları kullanılarak gençlerden düzenli geri bildirim alınmalı ve içerik ile yöntemler bu geri bildirimler doğrultusunda sürekli olarak iyileştirilmelidir.

Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme: Gençlerin dijital ortamda karşılaştıkları dini içerikleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri için medya okuryazarlığı eğitimine önem verilmelidir. Bu yaklaşım, gençlerin bilgi kirliliği ve popüler söylem tuzaklarından korunmasını sağlayacak ve sahih bilgi kaynaklarıyla etkin bir şekilde etkileşim kurmalarına imkân tanıyacaktır.

Sosyal Medya Dilinin Kapsamlı Analizi: TikTok ve Instagram gibi platformlarda en çok izlenen din dışı içeriklerde hangi mizah anlayışının ve hikâye anlatım kalıplarının tercih edildiğinin analiz edilmesi, resmi din dilinin yeni formlarını tasarlamada yol gösterici olacaktır. Örneğin, popüler video trendlerinde sıkça kullanılan kelime oyunları, doğaçlama diyaloglar ve hızlı montaj teknikleri, nasihat içeriklerine de entegre edilebilir. Bu sayede, gençlerin ilgisini çekmek yalnızca içerikle sınırlı kalmayacak; sunum biçimi de dönüştürülerek daha etkili bir iletişim sağlanmış olacaktır.

Mizah Dili ve Kapsayıcı Üslup: Son yıllarda bazı sahne sanatçıları, “küfürsüz mizah” mottosuyla gençlere hitap eden ve gündelik konuları ele alan standup gösterileri üretmeye başlamıştır. Kaba dil ve küfür içermeyen bu mizah anlayışı, dini duyarlılığa sahip izleyiciler için nefes aldırıcı bir ortam sağlamaktadır; ancak siyasi kimlikler veya belirli toplumsal kesimlerle özdeşleşen sunumlar, bu girişimlerin geniş bir kitleye ulaşmasını sınırlandırabilir. Bu nedenle, resmi kurumlar ve içerik üreticilerinin siyasal tarafsızlık ve toplumsal kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda hareket ederek, mizah dilini tüm gençlere hitap edecek bir seviyeye taşımaları gerekmektedir. Söz konusu yaklaşım, yalnızca “bizden olan gençler”e değil, toplumun tamamına ulaşmayı hedefleyen; ortak espri anlayışını ve paylaşılmış kültürel kodları etkin biçimde kullanan bir model anlamına gelmektedir.

Bu öneriler, hem resmi din eğitimi programlarının hem de popüler vaaz platformlarının, gençlerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun hâle getirilmesi için bir yol haritası sunmaktadır. Köprüleme stratejileri, yeni medya dilini benimseyen; ancak içerik doğruluğunu geleneksel kaynaklardan alan bir nasihat modeline yönelmeyi gerektirmektedir. Bu yaklaşım, din eğitimi genç nesiller için daha erişilebilir, ilgi çekici ve anlamlı kılmayı mümkün hâle getirecektir.

KAYNAKÇA

- Fatma Dolunay Öztürk, Aybiçe Tosun. (2021). "Sosyal Medyada Yer Alan Dini İçerikler ve Din Eğitimi Üzerindeki Etkileri: Bir Alan Araştırması. *Tokat İlmîyat Cilt 9, Sayı 2*, 607-630.
- Kaplan, İ. & Yüksel, A. H. . ((2023).). Religious language on social media: Perspectives of content producers and users. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi (MEDİAD)*, 6(2), 167-185. .
- Ali Yıldırım, Hasan Şimşek. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. basım)*. Seçkin Yayıncılık.
- Ayaz, O. (2024). *Sosyal Medya ve Dinî Sosyalleşme: Modern Dönemin Dinamikleri*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Aybey, S. (2018, Haziran 1). Din Eğitiminde Verimliliği Sağlayan Önemli Bir Etken: Din Dili. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 1*, s. 165-182.
- Aydın, S. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Kilitbahır*, 22, 229-258.
- Bayhan, V. (2012). Gençlik, Sosyal Medya ve İnternet Bağımlılığı. *Siyaset ve Kültür Dergisi, sayı 23*, 61-80.
- Bayhan, V. (2012). Gençlik, sosyal medya ve internet bağımlılığı. *Siyaset ve Kültür Dergisi*, 62.
- Gündüz, Ş. (2010). Dinsel Söylemin Medyatikleşmesi ya da Medya Vaizleri. *Eskiye* 17 , 45-49.
- Hilal Gökbayrak, Şevki Işıklı,(kolektif). (2021). *Dijital Din Teorisi: Dijital Din, Geleneksel Dine Karşı. , Yapay Zeka, Transhümanizm ve Din*. Erzurum: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.
- Hüseyin Gökbayrak, Şahin Işıklı. (2021). Dijital din teorisi: Dijital din, geleneksel dine karşı. M. Ö. (Ed.) içinde, *Yapay Zeka, Transhümanizm ve Din* (s. 109). Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Karaziyan, Z. (2021). *Dinî İletişim ve Din Dili Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı Hutbelerinin İncelenmesi* . Konya: Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keyifli, Ş. (2019). Hutbe ve vaazların dili ve üslubuyla ilgili yaşanan olumsuzluklar. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 37.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Koç, T. (2022, Nisan 1). Turan Koç'un "Din Dili" Kitabı. (E. S. Vav Tv kanalı, Röportaj Yapan)
- Kutlu, M. (2024). Online religion in Turkey: Moral phenomenons of social media YouTube preachers. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 3(1), 116-131.
- Mutlu, G. (2023). *Din Dili ve Din Dilinin Psikolojik İşlevleri* . İstanbul Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi.
- Naeem, M. H., Andleeb, N., Nadvi, N. A., Umar, M., Shabir, S. A., & Shabir, G. (2014). Language of religion. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 5(1), 40-43.
- Okumuş, S. (2023). . Dijitalleşme ve dini pratikler: Bir literatür taraması. *TAM Akademi Dergisi*, 2(1), 101-122.
- Özbey, İ. B. (2022). Dijitalleşme, Sosyal Medya ve Risk Toplumu. *İmgelem*, 6(10), 141-158.
- Özdemir, M. B. (2024). Türkiye’de sosyal medya fenomenlerinin toplumsal yaşam üzerindeki etkileri ve eğitim faktörünün süreçteki kritik rolü. . *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(38), 335-353.
- Özpolat, V. (2014). Postmodern Bir Sosyalleşme Mecrası Olarak Sosyal Medya ve Gençlik . *Gençlik ve Kültürel Mirasımız, Uluslararası Kongre II, ed. Bekir Şişman- Muhittin Düzenli*, 48-50.
- Parlak, S. N. (2025). *Din eğitimi bilimi bağlamında hermenötik ve din dili tartışmaları* . İstanbul: Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Sümevra Arıcan, Handan Yalvaç Arıcı. (2021). Sosyal Medyanın Gençlerin Din Algısına Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ,cilt 8, sayı 2*, 1062-1106.
- Ugoala, B. (2024). Generation Z's lingos on TikTok: Analysis of emerging linguistic structures. *Journal of Language and Communication*, 11(2), 211-224.
- Yalvaç Arıcı. (2024). Gençlerde sosyal medya bağımlılığına yönelik manevi danışmanlık müessesesi. *Diyanet İlmî Dergi*, 60(1), 377-410.

KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİNİN AMAÇLARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma Nur SEVEN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
f.akan9982@gmail.com

GİRİŞ

İnsanın doğumuyla birlikte başlayan eğitim süreci ölümüne kadar devam etmektedir. İnsanın varoluşunun bir gereği olarak kendini gerçekleştirme işlevi eğitim ile gerçekleşmektedir. Çocukluk döneminden itibaren daha çok informal yollarla başlayan eğitim süreci okula başladığı andan itibaren formal hale dönüşmektedir. Bu eğitim sürecinde en genel amaç bireyin topluma yararlı hale getirilmesidir (Küçükahmet, 2004).

Sosyal refah seviyesinde görülen ilerlemenin ve kurumların ihtiyacı olan yetkin iş gücünün artmasında eğitimin rolü kaçınılmazdır. Günümüz çağdaş dünyada yaşanan gelişmeler özellikle eğitim ve teknoloji alanlarında kendini göstermektedir. Yaşanan bu gelişmelerin bireylerin hayatına yansıtılabilmesi yeni durumlara uygun şartların sağlanması ile mümkün hale gelebilmektedir. Bilginin, değişim ve dönüşüm döneminde çalışanların mesleki donanımları açısından önemi giderek artmaktadır. Değişimin bu denli hızlı olması yenileşmeyi de gerekli kılmaktadır. Bir insanın geçmiş zaman dilimi içerisinde aldığı eğitimlerin içinde bulunduğu çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların tamamını karşılaması mümkün görünmemektedir (Duran, 2018). Bunların yanında bazı bilgi ve becerilerin de ancak içinde bulunulan zaman dilimi içerisinde kazanılabileceği gerçeği hizmet içi eğitimi zorunluluk haline getirmektedir (Nemli, 2017). Kur'an kursları toplumumuzda kadınların dini sosyalleşme sürecinin en önemli merkezlerindendir. Öğretici sadece Kur'an öğretimi değil ailevi, psikolojik pek çok soruna çözüm üreten bir rehber görevi üstlenmektedir. Dini pratiklerin yerine getirilmesinde de rol model görevi öğreticilere düşmektedir. Bu sebeple öğretici bu ihtiyaçları tam anlamıyla yerine getirebilmek, din hizmetlerinde verimliliğin artmasını sağlamak amacıyla kendini sürekli yenilemek durumunda, bu ihtiyacını da hizmet içi eğitim faaliyetleri ile karşılamaktadır. Çalışmamızda Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Kur'an kursu öğretmenlerine sunulan hizmet içi eğitimin amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği üzerinde durulmuştur.

Amaç ve Önem

Din, insan hayatında ihmal edildiğinde yeri doldurulamayacak bir değerler sistemidir (Ertürk, 2021). İnsan hayatını olumlu veya olumsuz etkileyen kültürel, ekonomik, siyasi pek çok gelişme ve değişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişime ayak uydurmak,

toplumsal birliğin sağlanması, maddi ve manevi değerlerin korunmasında dinin rolü oldukça büyüktür. İnsanlık, varoluşundan itibaren dini ve manevi değerlere gereksinim duymuş ve bu ihtiyaç geçerliliğini hiç kaybetmemiştir. Değerlerin yükseltip gelecek nesillere aktarılması, ancak eğitim yolu ile mümkün olabilir (Gül, 2023). Yaşanılan değişim ve gelişme sürecinde topluma destek olması beklenen kurumların başında Diyanet İşleri Başkanlığı, personel olarak ise Kur'an kursu öğretmenleri gelmektedir. Rol model görevi üstlenen öğretmenler eğitsel olarak kendilerini yeterli göremedikleri kimi zamanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır (Köylü, 1991). Diyanet İşleri Başkanlığı hizmet içi eğitimin amaçlarını belirlerken bir taraftan hizmet alanlarının beklentilerini karşılayıcı, diğer taraftan da hizmet içi eğitimin nitelik ve verimliliğini artırıcı biçimde amaçları ön gördüğünden amaçları bu hususta şekillendirmiştir (Bulut, 2019). Hizmet içi eğitimin farklı boyutlarda ele alınması farklı tanımlamaların da olmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu tanımlamalardan bazıları şu şekildedir:

Hizmet içi eğitim mesleğe başlayan kişinin asil olarak mesleğini yapmaya başladığı günden başlayarak işinden ayrıldığı zamana kadar geçen sürede mesleğine dair bilgi, beceri ve davranışlarında değişiklik kazandırma sürecidir (Kalkandelen, 1981). Günümüzde bir kurum ve kuruluşta (özel ya da kamu fark etmeksizin) belirli bir göreve başlayan (atanan) veya çalışmakta olan kişilerin hizmete başladığı andan itibaren görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere programlanmış eğitim uygulamalarıdır (Aydın 2014). İnsanları bilgiye erdirmeyi ve bu bilgileri tüm alanlarda kullanmayı planlayan her hizmet içi eğitim faaliyetinin amaç ve hedeflerinin önceden tespit edilmesi gerekmektedir. Nitelik ve verimliliğin artırılması, kurumda görev yapan personel arasında ilişkilerin geliştirilmesi, aynı zamanda tüm bunların bir sistem dahilinde yapılmasını amaçlamaktadır (Kaya, 2011). Personel her ne kadar daha öncesinde hizmet içi eğitime katılmış olsa da aldığı eğitimler zaman içinde güncelliğini kaybetmekte bu da eğitimin tekrarlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Gerek çalışanların motivasyon gerekse mesleği ile olan bağının artmasını katkı sağlayacak olan hizmet içi eğitim bireyin mesleki tatmin duygusunu da geliştirmektedir. Literatürde yapılmış pek çok çalışma hizmet içi eğitim ile bireyin motivasyon duygusu arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Araştırmamıza ait hipotezler şunlardır:

a) Araştırmada görüşlerine başvurduğumuz örneklem grubunun hizmet içi eğitimi mesleki gelişimleri açısından gereklidir.

b) Araştırmada görüşlerine başvurduğumuz örneklem grubu hizmet içi eğitim sırasında birtakım problemlerle karşılaşmaktadır. Karşılaşılan bu problemlerin eğitim öğretim süreçlerinden kaynaklı olabileceği düşünülüyor.

c) Araştırmada görüşlerine başvurduğumuz örneklem grubunun hizmet içi eğitimin verimli hale getirilmesinde önerilerinin olabileceği kabul edilir.

Belirlenen hipotezler örneklem grubuna hazırlanmış yarı yapılandırılmış öğretici görüşme sorularına uygun şekilde düzenlenmiştir. Çalışmamızda asıl amaç Kur'an kursu öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğidir. Başkanlık tarafından hazırlanan yönetmelikteki amaçların gerçekleşme durumlarının belirlenmesi, sahada görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çalışmamız ile tespit edilmiş olacaktır. Karşılaşılan problemlere çözümler getirilip getirilmediği, eksikliklerin giderilip giderilmediği, öğretmenler tarafından bildirilmiş olacaktır.

Diyanet İşleri Başkanlığı'nda Hizmet İçi Eğitim

Ülkemizde ve Dünya'da yaşanan değişimler insan hayatını pek çok açıdan etkilemektedir. Özellikle toplumun birliği, dini eğitimi, manevi değerlerinin korunmasında Din ve İslam dinin yerinin başka herhangi bir şey ile doldurulması mümkün değildir. Yaşanılan bu süreçte rol model görevi üstlenen din görevlilerinin eğitimi toplumsal ve kurumsal açıdan oldukça önemlidir (Sürgeç, 2010). İnanç sistemi ve bağlı olduğu kurum açısından hata yapma ihtimali az olan bir meslek olan din görevliliği aldıkları eğitimler bakımından oldukça donanımlı olmak zorundadırlar (Köylü, 2018). Başkanlık tarafından ilk hizmet içi eğitim 1973'te Bolu'da başlatılmıştır. Günümüzde hizmet içi eğitim faaliyetleri, 22/6/1965 tarihli ve 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanunun 7/A ve 10/B maddeleri ile 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 214 üncü ve 216 ncı maddelerine dayanılarak yürütülmektedir.

Başkanlık tarafından yürürlükte olan yönetmeliğe göre hizmet içi eğitimin temel hedefleri şu şekildedir:

a) 657 sayılı yasa uyarınca uygulamaya konulan Memur Eğitim Planı, kalkınma planları ve stratejik planlarda belirtilen eğitim hedefleri doğrultusunda hareket edilmektedir. Bu çerçevede, kurum personelinin bilim ve teknoloji alanındaki güncel ilerlemeler ışığında mesleki bilgi birikimini, deneyimini ve yeteneklerini artırarak görev başında gelişimini sürdürmek, çalışma performansını yükseltmek ve sunulan hizmetin kalitesini en üste seviyeye çıkarmak hedeflenmektedir.

b) Çalışanların kişisel ve mesleki gelişimlerinin, kendilerine tahsis edilen görev, yetki ve sorumluluk çerçevesine uygun olarak desteklemek.

c) İdari ve uygulama safhalarında daha etkili sonuçlar elde etmeye katkı sağlamak.

d) Başkanlık personelinin bilimsel ve teknolojik açıdan yeterliklerini üst seviyeye taşımak.

e) İnsan kaynakları planları ve personel nitelikleriyle uyumlu olarak, kurumun talep ettiği insan gücünü bünyeye kazandırmak.

f) Hizmette kalite ve verimliliğin artması amacıyla aktif, sorgulayıcı, yenilikçi, problem çözücü, kurum kültürü ve aidiyet bilincine sahip personel yetiştirmek.

g) Çalışanlar arasındaki iletişimi ve eşgüdümü pekiştirmek; onların özgüvenini artırmak, motivasyonlarını yükseltmek ve hizmet sektöründeki yeniliklere adaptasyonlarını sağlamak.

h) Hizmetlerin tam ve zamanında etkin bir şekilde hedef kitleye ulaşmasını sağlamak (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2023).

YÖNTEM

Diyanet İşleri Başkanlığı hizmet içi eğitimlerinin amaçlarının, Kur'an Kursu öğrencilerinin görüşleri bakımından değerlendirilmesi adlı çalışmamız, nitel desenli bir

alan araştırmasıdır. Nitel araştırma insanların algılamalarını, tecrübelerini anlamlandırmalarını, tutum ve deneyimlerini derinlemesine inceleyen bir tür veri toplama yaklaşımıdır (Güler , Halıcıoğlu, & Taşgın, 2013). Sosyal bilimlerde pek çok araştırmacı nitel çalışmalar yapmakta, her araştırmacı farklı sorular ve stratejiler geliştirmekte bu durum da nitel araştırmanın türlere ayrılmasına yol açmaktadır. Çalışmamıza uygun görüşme yönteminin yarı yapılandırılmış türü ile Kur'an Kursu Öğreticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış öğretici görüşme soruları başkanlık tarafından belirlenen hedef ve ilkelere uygun olarak hazırlanmıştır.

Bir çalışmada evren, çıkarılacak sonuçların yorumlanacağı grup, örneklem ise çalışma yapılan evrenin içinden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır (Özen & Gül, 2010). Bu çalışmanın evreni Burdur- Isparta- Antalya İl Müftülüklerinde çalışan kadın Kur'an kursu öğretmenleridir. Örneklem grubunu Burdur-Isparta- Antalya İl Müftülüklerinde aktif olarak çalışmakta olan ve tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş olan 30 Kur'an kursu öğreticisidir. Çalışmanın deseni yarı yapılandırılmış görüşmedir.

Bulgular Ve Yorumlar

	Cinsiyet	Görev Süresi	Mezuniyet Durumu	Hizmet Alanı
1	Kadın	13	Lisans	Cezaevi İhtiyaç odaklı
2	Kadın	12	Ön Lisans	İhtiyaç odaklı
3	Kadın	14	Lisans	İhtiyaç odaklı
4	Kadın	18	Lisans	İhtiyaç odaklı
5	Kadın	14	Lisans	İhtiyaç odaklı
6	Kadın	13	Ön Lisans	İhtiyaç odaklı
7	Kadın	18	Lisans	İhtiyaç odaklı
8	Kadın	18	Lisans	İhtiyaç odaklı
9	Kadın	12	Ön Lisans	İhtiyaç odaklı
10	Kadın	14	Lisans	İhtiyaç odaklı
11	Kadın	8	Lisans	4-6 Yaş
12	Kadın	18	Yüksek Lisans	İhtiyaç odaklı
13	Kadın	6	Lisans	İhtiyaç odaklı
14	Kadın	18	Lisans	İhtiyaç odaklı
15	Kadın	18	Yüksek Lisans	İhtiyaç odaklı
16	Kadın	18	Yüksek Lisans	İhtiyaç odaklı
17	Kadın	6	Lisans	İhtiyaç odaklı
18	Kadın	14	Yüksek Lisans	İhtiyaç odaklı
19	Kadın	6	Lisans	4-6 Yaş
20	Kadın	21	Lisans	İhtiyaç odaklı
21	Kadın	34	Ön Lisans	İhtiyaç odaklı
22	Kadın	19	Lisans	Hafızlık
23	Kadın	13	Lisans	Hafızlık
24	Kadın	13	Lisans	Hafızlık
25	Kadın	13	Lisans	4-6 Yaş

26	Kadın	13	Lisans	İhtiyaç odaklı
27	Kadın	13	Lisans	İhtiyaç odaklı
28	Kadın	21	Lisans	4-6 Yaş
29	Kadın	18	Lisans	4-6 Yaş
30	Kadın	13	Ön Lisans	4-6 Yaş

Tabloya göre görüşme yapılan Kur'an kursu öğretmenlerinin tümü kadınlardan oluşmaktadır. Mesleki kıdem olarak ise; 3 öğretici +20 yıl, 9 öğretici 16-20 yıl arası, 14 öğretici 11-15 yıl arası, 4 öğretici ise 6-10 yıl arası görev süresine sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumları ise; 5 ön lisans, 21 lisans ve 4 yüksek lisans mezunu şeklindedir.

Araştırma sonucunda Kur'an kursu öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu ancak verilen eğitimlerin daha da nitelikli hale getirilmesi gerektiği görülmektedir. Başkanlık tarafından hazırlanan yönetmelikte personelin etkiliği, verimliliğinin artırılması, mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, kurum aidiyeti ve personel arasında iletişim ve koordinasyonunun güçlendirilmesi hususlarının gerekliliği vurgulanmış farklı eğitim biçimlerinin zenginlik olarak görülmesi hedeflenmiştir. Lakin uygulamada eğitimler genellikle benzer konular üzerinden işlendiği için güncel konularda ve öğretmenlerin kendilerini eksik hissettikleri konularda yetersiz kalmıştır. Kur'an kurslarına gelen öğrencilerin farklı yaş ve potansiyelde olmaları öğreticinin bir konuyu farklı yaş gruplarına öğretimini zorlaştırdığından öğretmenler sadece din eğitimi alanında değil iletişim, psikoloji, sosyoloji alanlarında da hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymaktadır. Hizmet içi eğitim için yeni programlar geliştirilip uygulanması ve bu eğitimi uzman akademisyenlerin vermesi gerekmektedir. Sadece aktarılan konu değil derslerde anlatılırken kalıcılık sağlanması için öğrencilere yaklaşımın nasıl olması gerektiği ve hangi yöntemle anlatılacağı üzerinde de durulmalıdır. Öğreticilerin tekrar hizmet içi eğitime katılma arzularını artırmak için öncelikle eğitim ihtiyaçları belirlenmeli, katılımcı seçimleri objektif şekilde olmalı, katılımcı sayısı uygun tutulmalı ve hizmet içi eğitim programları ele alınmalıdır. Araştırma sonucunda öğretmenler Başkanlık tarafından hazırlanan Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği'nde belirlenen hedef ve ilkelerin yeterli olduğu ancak eğitsel uygulamaların zaman ve mekan bakımından yetersiz olduğu için beklentilerini tam olarak karşılamadığı şeklinde görüşlerini beyan etmişlerdir. Yarı yapılandırılmış formda öğretmenlere yöneltilen sorulara ilişkin görüşler şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Hizmet içi eğitimin uygulanması sürecinde karşılaşılan problemlerin kaynağına dair görüşler
2. Hizmet içi eğitimin mesleki gelişim açısından gerekliliğine dair görüşler
3. Hizmet içi eğitimin gerçekleşmesine dair görüşler
4. Hizmet içi eğitimin verimliliğine dair görüşler
5. Hizmet içi eğitime katılma durumuna dair görüşler
6. Hizmet içi eğitimin süresine dair görüşler

7. Hizmet içi eğitimin öğreticilerin birbirleriyle olan iletişim ve koordinasyonunu güçlendireceğine dair görüşler

8. Hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulan konulara dair görüşler

Öneriler

Kur'an kursu öğreticilerinin hizmet içi eğitimlerinin amaçları bakımından değerlendirilmesi konulu bu araştırmadan elde edilen görüşler değerlendirildiğinde şu öneriler sunulabilir:

1. Öğreticileri, hizmet içi eğitim önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlendirerek bu eğitimlerin yapılması önemlidir. DİB tarafından personele hizmet içi görev programları düzenlenmekte olup istenilen verimin alınamamasıyla yeni düzenlemeler getirilmelidir. Sahada rol model görevi üstlenen bu öğreticilerin gelişimine olumlu etkisi olacaktır. Öğreticilerin kendi rızalarıyla dahil olmayı tercih edeceği ve fikirlerinin dikkate alındığı eğitimler düzenlenmelidir. Bu hususta DİB ve il müftülükleri iş birliği halinde olmalıdır.

2. Hizmet içi eğitime katılan Kuran Kursu öğreticilerinin bu eğitime kurum baskısı ile değil de kendi ilgi, istek ve özellikle ihtiyaçlarına binaen katılmaları oldukça önemlidir. Bu sebeple ilgili kurumun öğreticileri hizmet içi eğitimler hakkında bilinçlendirici bilgilenmelerin yapılması gerekir.

3. Hizmet içi eğitimi sunan katılımcının tavır ve tutumlarının, hizmet içi eğitim sürecinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Kuran kursu öğreticilerinin eğitimi ve hocayı sevdiği takdirde hizmet içi eğitime de ilgi gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sebeple eğitimi sunan öğreticilerin buna uygun hareket etmesi önerilmektedir.

4. Hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenme sürecinde sadece kurum yöneticilerinin değil, Kuran kursu öğreticilerinin de görüşlerinin alınması uygun olacaktır.

5. Hizmet içi eğitime katılmış öğreticilerin eğitim süreci dışında da görüşmeler yaparak birbirleri ile fikir alışverişinde bulunmaları önemlidir.

6. DİB tarafından uygulanan hizmet içi eğitimlerin genel olarak beğenildiği ancak uygulamaya yönelik etkinlikler ve alıştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Teknolojinin hızla geliştiği şu dönemde öğreticilerin aldıkları eğitimler ışığında ihtiyaca binaen kendilerine ve alana katkı sağlayacak etkinlik ve alıştırmalar üretmesi de önemlidir.

7. Hizmet içi eğitimin verimliliğini artırmak amacıyla kitaptan bilgi aktarmak yerine sorunların merkezde olduğu etkinlerin yapılması gerektiği, eğitim sürecine dair amacın katılmak değil; sevip günlük hayatta uygulamaya koymak olduğu benimsenmelidir.

8. Çağdaş dünyadaki teknolojik atılımlar ve dijital araçlara erişim ile onları işlevsel kullanabilme becerisi, Kur'an kursu öğreticilerinin en öncelikli ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Bu durum, öğreticilerin daima güncel kalmasını ve teknolojiyi faal olarak kullanabilme kabiliyetini edinmesini gerekli kılmaktadır. Unutulmamalıdır ki, teknoloji ile olan etkileşimin seviyesi her geçen gün daha da yoğunlaşmaktadır.

9. Öğreticilerin hizmet içi eğitime en fazla ihtiyaç duydukları alanların psikoloji, sosyoloji ve tashih-i huruf olduğu görülmüştür. Bu bağlamda şu öneriler sıralanabilir.

a) Özellikle psikoloji ve sosyoloji alanında hizmet içi eğitimlerin artırılması için DİB tarafından gerekli kurumlar ile iş birliği yapılmalıdır.

b) Hizmet içi eğitimi sunmak üzere gelen hocaların farklı alanlardan, farklı donanımlara sahip kişiler olması verimlilik açısından önemlidir.

10. Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişim ve koordinasyonunu güçlendirmeye yönelik önemli etkisinin olduğu görülmüştür ancak eğitimin süresinin de etkisi gözden kaçırılmamalıdır. Elde edilen verilere bakılarak çoğunlukla eğitim süresi yeterli bulunsa da senede 2 defa öğretmenler tarafından yeterli bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2014). Hizmet içi eğitim el kitabı. *Pegem Akademi*, 2.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, *Diyanet Akademisi Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği*, (31.05.2023 tarihli ve 32207 sayılı Cumhurbaşkanlığı onayı).
- Ertürk, İ. (2021). *Diyanet İşleri Başkanlığı Mesleğe Hazırlık Ve Tashih-i Huruf Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi* (Yayın No. 668696) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gül, A. (2023). Diyanet gençlik merkezlerinde yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının öğretmen, öğrenci, veli ve Diyanet İşleri Başkanlığı personeli görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 543-583.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşkın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kalkandelen, A. H. (1979). *İşletmeler, kit'ler ve kamu kuruluşları için hizmet içi eğitim el kitabı*. Ajans-Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayii.
- Kaya, O. (2011). *Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi*. Ordu: Serüven Yayınları.
- Koçak Canbaz, F., & Öz, M. (2013). Nitel Araştırma Türleri. S. B. Merriam içinde, *Nitel Araştırma* (s. 21-39). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köylü, M. (1991). Din Görevlilerin Mesleki Problemleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 181-212.
- Köylü, M. (Ed.). (2018). *Türkiye'de din eğitimi ve sorunları*. Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2005). *Sınıf yönetimi*. Nobel.
- Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Özen, Y., & Gül, A. (2010). Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 394-422.
- Sürgeç, C. (2010). Diyanet İşleri Başkanlığı ve eğitim faaliyetleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ*.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tekin, U., & DuRAN, S. (2018). Hizmet içi eğitimin işgören motivasyonuna etkisi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(1), 21-44.

KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ ÇERÇEVESİNDE ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ

Zehra DURSUN

Millî Eğitim Bakanlığı

zhra.drsn25@outlook.com

Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK

Atatürk Üniversitesi

GİRİŞ

Bir ulusa ait olma anlamına gelen vatandaş kelimesi küresel nitelemesi ile “küresel vatandaş” şeklinde yeni bir form kazanmıştır. Küresel vatandaş, insanlar arasındaki farklılıkların önemli olduğuna inanan, dünyanın işleyişini anlayan ve diğer ulusun sorunlarına çözüm bulma adına başkalarıyla çalışandır.¹ Küresel vatandaşlığın, küreselleşen dünyanın göç ve insan hakları gibi sorunlarına bağlı olarak ortaya çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu problemler insanları kendi ülkelerinin ötesinde bir dünya topluluğuna “ait” olma duygusuna yönlendirmektedir.² Günümüzde insanlar çeşitli şekillerde (ticaret, savaş, evlilik vb.) diğer toplumlarla iletişim içerisinde.³ Dijitalleşme, ekonomik krizler ve uluslararası seyahat gibi etkenler dünyayı dönüştürmektedir.⁴ Dünyanın geleceği için küresel sorunların üstesinden gelebilecek küresel vatandaş yetiştirmek gerekli görünmektedir.⁵ Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ UNESCO), öğrencilerin dünyayı anlamaları, etkisi herkesi saran problemlere çözüm üretebilmeleri ve işbirliği içerisinde çalışabilmelerini sağlamada Küresel Vatandaşlık Eğitimine (KVE) dikkat çekmektedir.⁶

KVE'ye ilişkin 1997 yılında Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM)⁷ tarafından geliştirilen ilk program 2015 yılında genişletilerek öğretmen ve öğrenciler için bir kılavuz olarak yayınlanmıştır. Aynı yıl UNESCO'da KVE programı hazırlanmıştır.⁸ UNESCO, 2030'a doğru yol alırken eğitime yönelik hazırlanmış olduğu vizyonda küresel vatandaşlığa bir kez daha atıfta bulunmuştur. 2030'a kadar öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bilgi ve beceri edinmesinin yolunun küresel vatandaşlıktan

[1] UNESCO, “What’s the idea behind global citizenship?”. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>, Erişim Tarihi: 11.10.2025.

[2] Mehmet Fatih Karacabey vd., “Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği”, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* 15/ 3 (2024), 2795.

[3] Halil Aytekin - Elif Ateş, “Küreselleşme Ekseninde Yeni Kavramlar”, *Turkish Studies Language and Literature* 14/4 (2019), 1794.

[4] UNESCO, “What is global citizenship education about?”. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>, Erişim Tarihi: 11.10.2025.

[5] Aytekin - Ateş, “Küreselleşme Ekseninde Yeni Kavramlar”, 1795.

[6] UNESCO, “What is global citizenship education about?”.

[7] Yoksulluğu ve adaletsizliği bitirmek için eşitsizlikle mücadelede kendini gösteren küresel kuruluş. OXFAM, “About Us”. [https://www.oxfamamerica.org/https://tureng.com/tr/turkceingilizce/oxfam#:~:text=oxford%20committee%20for%20famine%20relief%20\(oxfam\)%20i](https://www.oxfamamerica.org/https://tureng.com/tr/turkceingilizce/oxfam#:~:text=oxford%20committee%20for%20famine%20relief%20(oxfam)%20i), Erişim Tarihi: 11.10.2025.

[8] Ahmet Yiğit, Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarına Yansımaları (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Doktora 2024), 2-3.

geçtiğinin altını çizmiştir.⁹ Eğitim programları küresel vatandaşlığı konu edinir hale gelmiştir.¹⁰ KVE'nin amacı adil ve barışçıl bir dünya inşa edebilmeleri için öğrencilere gerekli "bilgi, beceri, değer ve tutumları" kazandırmaktır.¹¹ Küresel vatandaşlık bilincine sahip bireylerle toplumsal ve küresel anlamda değişimler meydana gelebilir, çağımızın sosyo-politik ve çevresel problemlerine çözümler üretilebilir.¹² KVE'de öğrencilerin kültür, din ve cinsiyet gibi farklılıkları tanımaları, eleştirel sorgulama, problem çözme, medya okuryazarlığı ve karar verme becerileriyle donanmaları, başkalarına/çevreye özen göstermeleri ve empati yapmaları amaçlanmaktadır.¹³

UNESCO, çağın ve geleceğin zorluklarını aşabilmede, küresel bakış açısını mümkün kılan ve yerel bakış açılarına saygı duyan eğitimin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Elde ettiği veriler KVE'nin erken yaşlardan itibaren verilmesi durumunda öğrencilerin farklılıklara saygı duyduklarını, problemleri barışçıl şekilde çözdüklerini ve daha az çatışma yaşadıklarını göstermektedir.¹⁴ UNESCO, KVE'de kavramsal boyutlar olarak ifade ettiği üç öğrenme alanından, alanların amaçlarından ve öğrenme alanlarına denk gelen öğrenme çıktılarından bahsetmektedir: Bilişsel boyutta öğrencilere küresel, ulusal ve yerel konularla ülkelerin birbirine bağımlılığına ilişkin bilgi ve anlayış kazandırmak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirmek de amaçlar arasındadır. Sosyo-duygusal boyutta amaç öğrencilerin farklılıklara saygı duymalarını ve empati yapmalarını sağlamaktır. Ayrıca öğrencileri temelinde insan hakları olan ortak insanlık hissine ulaştırmak hedeflenmektedir. Davranışsal boyutta amaç öğrencilerin barışın olduğu ve sürdürülebilir dünya adına yerel, ulusal ve küresel ölçekte etkili ve sorumlu davranmalarınıdır.¹⁵

UNESCO, KVE'de öğrencilerde "bilgili ve eleştirel okuryazar", "sosyal bağlantılı ve çeşitliliğe saygılı", "etik olarak sorumlu ve katılımcı" olmak üzere öğrenme çıktılarıyla ilişkili üç niteliği geliştirmeyi planlamaktadır. İfade edilen niteliklerde kendilerine ait üç konudan oluşmaktadır. Bilgili ve eleştirel okuryazarlıkta öğrenciler; küresel yönetim sistem, yapı ve meselelerine ilişkin bilgi edinirken aynı zamanda küresel ve yerel arasındaki bağımlılığı/bağlantıları, birey ile grupların hak ve sorumluluklarını anlarlar. Sürdürülebilir kalkınma, göç ve barış gibi küresel meseleler hakkında araştırma becerisine sahip olurlar. Sosyal bağlantılı ve çeşitliliğe saygı adımı öğrenciler, farklılığa saygı duymayı ve bir arada yaşama becerisini kazanırlar. Etik olarak sorumlu ve katılımcı bir öğrenci, sosyal girişimcilik-iş birliği-empati gibi becerilere sahip olur. Küresel sorunlar ve sosyal adaletsizlik konularında bireysel ve birlikte hareket edebilme gücüne sahiptir. Yoksulluk-savaş-göç gibi etik sorunları görmezden gelmez hem kendi hem de başkalarının inanç ve değerlerini araştırır, daha iyi bir dünya inşasında aktiftir.¹⁶

Örgün eğitimde KVE'nin gerçekleştirilmesinde çeşitli uygulamalar vardır. Örneğin; okul çapında, dersler arası, belirli dersler içinde bütünleşik, bağımsız bir konu ve

[9] UNESCO, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* (2015a), 21. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>, Erişim Tarihi: 18.10.2025.

[10] İbrahim Aşlamacı, 21. *Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi: Eleştirel Bir Yaklaşım* (İstanbul: DEM Yayıncılık, 2023), 42.

[11] UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (France: UNESCO, 2015b), 15. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>, Erişim Tarihi: 11.10.2025.

[12] Karacabey vd., *Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği*, 2807.

[13] UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, 16.

[14] UNESCO, "Why does UNESCO prioritize global citizenship education?". <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>, Erişim Tarihi: 11.10.2025.

[15] UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, 14, 15, 22.

[16] UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, 23-25.

yaygın eğitim şeklinde uygulama yaklaşımları bulunmaktadır. Okul çapında gerçekleştirilen KVE okulun ruhuna işlemiştir. Öğrenim seviyelerinin tümüne ve etkinliklere yansımıştır. Dersler arası uygulama da ise öğretmen iş birliğiyle, ilgili eğitimin içeriği çeşitli derslerde konu edinilir. Belirli dersler içinde bütünleşik uygulamada, KVE'nin din eğitimi, müzik ve sanat gibi derslerde yer almasıdır. Bağımsız bir konu yaklaşımında ayrı ders/ler olarak uygulama yapılırken yaygın eğitimde okulun dışında STK'lar, diğer eğitim kurumları ve internet ile gerçekleştirilen eğitim kastedilmektedir.¹⁷ Şunu da ifade etmek gerekir ki küresel vatandaş yetiştirme sadece eğitimle gerçekleştirilemez. Çeşitli sektör ve aktörlerin devreye girmesiyle kalıcı bir etkiden söz edilebilir.¹⁸

Millî Eğitim Temel Kanununda¹⁹ yer alan "...insan haklarına saygılı..." ifadesi, Ortaöğretim Kurumları yönetmeliğindeki²⁰ "öğrencilerin...insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle...geleceğe hazırlamayı, öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı" hedefler ile "Eğitim ve öğretim etkinlikleri... evrensel değerleri benimsemiş öğrenciler yetiştirecek biçimde yapılandırılır." cümlesi Türk eğitim sisteminde küresel vatandaşla yapılan atıflar olarak değerlendirilebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ortak metnindeki öğretim programlarının temel yaklaşımında, bilginin kişiye sorumluluk yüklediği belirtilmekte ve sorumluluğun; kişinin kendisine, çevresine, topluma, insanlığa ve tüm kâinata yönelik olduğuna²¹ dikkat çekilmektedir. İfadeyi "küresel vatandaşla" işaret olarak değerlendirmek mümkündür. Öğretim programlarında küresel vatandaş tanımlayan çıktıların olup olmadığını ve küresel vatandaşlık eğitiminde derslerin nasıl bir role sahip olduğunu araştırmak gerekli görünmektedir. Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında din eğitimi kapsamında zorunlu olarak okutulan ders Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB)'dir. DKAB dersi "vatandaşlık ve küresel vatandaşlık" eğitiminde önemli fırsatlar oluşturabilir.²² OXFAM küresel vatandaşlığı çeşitli alanlarla (modern yabancı diller, coğrafya, beden eğitimi gibi) ilişkilendirerek, bu alanlar aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak küresel vatandaş özelliklerine değinmektedir. Küresel vatandaşlığın ilişkilendirildiği alanlardan biri de din eğitimidir. Din eğitimi ile öğrencilere küresel vatandaşla ait "adaletli olma, çeşitliliğe (değer, tutum, inanç) karşı farkındalık, empati yapabilmek, eleştirel düşünme, başkalarına saygı duyma, barış ve çatışma konularını keşfedebilme" özellikleri kazandırılabilir.²³

Araştırmada, 2024 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programındaki öğrenme çıktılarından hangilerinin UNESCO'nun KVE örneğindeki bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal boyuttaki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilebileceği analiz edilecektir. Ayrıca lise DKAB dersi öğretmenlerinin, DKAB derslerinde küresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerine yer verilecektir. Araştırmanın amacı, Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programındaki küresel vatandaşlığa ilişkin öğrenme çıktılarını tespit ederek lise DKAB dersi öğretmenlerinin görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitiminde DKAB dersinin rolünü incelemektir. Din eğitimi literatüründe DKAB dersi öğretim

[17] UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, 48-49.

[18] UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, (France: UNESCO, 2014), 41. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>, Erişim Tarihi: 11.10.2025.

[19] Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun No. 1739. T.C. Resmi Gazete, Sayı 14574, 1973.

[20] Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, S. 28758, 7 Eylül 2013.

[21] Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2025). <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>, Erişim Tarihi: 11.10.2025.

[22] Yiğit, Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarına Yansımaları, 3.

[23] OXFAM, *Education For Global Citizenship: A Guide For Schools* (2015), 12-13. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/education-global-citizenship-guide-schools>, Erişim Tarihi: 18.10.2025.

programlarını küresel vatandaşlığın yansımaları²⁴ ve vatandaşlık²⁵ çerçevesinde ele alan, küresel yetkinlik kapsamında Ortaöğretim 10.sınıf DKAB ders kitabını inceleyen²⁶ ve din öğretimini demokratik vatandaşlık bağlamında²⁷ konu edinen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak 2024 yılında yenilenen Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktılarını KVE doğrultusunda ve lise DKAB öğretmenlerinin Ortaöğretim DKAB dersinde küresel vatandaşlığa ilişkin görüşlerini birlikte ele alarak inceleyen herhangi bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurarak yapılacak olan araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir. Çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılacak olan öğretim programı yenileme çalışmalarında veri seti sunabilir. Ayrıca Ortaöğretim DKAB dersi öğretmenlerinde küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitime yönelik bir bakış açısı geliştirerek farkındalık oluşturabilir.

YÖNTEM

Desen

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yapılandırılmıştır. Durum deseninin benimsendiği çalışmalarda bir veya daha fazla durum derinlemesine incelenebilmektedir.²⁸ 2024 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programında (9, 10, 11 ve 12. sınıf) küresel vatandaşlık bir durum olarak kabul edildiği için belirtilen desen tercih edilmiştir. Araştırma, Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının küresel vatandaşlık eğitimi konularına uygun olduğu ve lise öğrencilerinin ilgili konuya bilişsel/zihinsel anlamda daha hazır oldukları düşünüldüğü için ortaöğretim kademesiyle sınırlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde ortaöğretimde görev yapmakta olan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden daha önce belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasına imkân sağladığı²⁹ için ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmadaki katılımcı ölçütleri; ortaöğretimde DKAB öğretmeni olarak görev yapıyor olmak, yeni öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitime/eğitimlere katılmaktır. Veri doygunluğuna erişilinceye yani veriler tekrar edinceye kadar görüşmeler sürdürülmüştür. Tablo 1'deki gibi 6 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır.

[24] Yiğit, Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarına Yansımaları.

[25] Bayramalı Nazıroğlu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Vatandaşlık Eğitimi (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Doktora 2011).; Bayramalı Nazıroğlu, Vatandaşlık ve Din Eğitimi (İstanbul: Açılım Kitap, 2013).; Emine Keskiner, "Türkiye'de Din Derslerinde Vatandaşlık Eğitimi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 3 (2003), 38-41.

[26] Selin Öcal, "Ortaöğretim 10. Sınıf DKAB Ders Kitabında Küresel Yetkinliğin Farkındalık Boyutunun İncelenmesi", *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 45 (Haziran 2025), 312-336. <https://doi.org/10.35209/ksuifd.1635384>.

[27] Hasan Meydan, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2009).; Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, "Demokratik Vatandaşlık ve Din Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye'de DKAB Dersleri Bağlamında Bir Değerlendirme", *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2010), 29-53.

[28] John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018), 97.

[29] Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021), 120.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Katılımcı No	Cinsiyet	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	9 yıl	Lisans
K2	Erkek	10 yıl	Lisans
K3	Kadın	10 yıl	Lisans
K4	Kadın	5 yıl	Yüksek Lisans
K5	Kadın	14 yıl	Yüksek Lisans
K6	Erkek	19 yıl	Lisans

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, konulara göre önceden hazırlanan soruları sormanın yanı sıra ek soru sorma özgürlüğü tanıdığı³⁰ için yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin görüşlerine ulaşabilme amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Başlangıçta 3 demografik bilgi ve 3 temel soru ile hazırlanan forma, iki alan uzmanının (din eğitimi) değerlendirmeleri sonucunda bir soru daha eklenmiştir. Ayrıca uzmanların önerilerine göre soruların açık, anlaşılır ve yönlendirmelerden uzak olmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulama 2 öğretmen ile yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda sorularda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde metin(ler)den meydana gelen kümedeki belli kelimelerin varlığı, anlamları ve birbirleriyle ilişkileri tespit edilerek mesaja yönelik çıkarımlar yapılır.³¹ Görüşmeler sonucunda oluşan metinler devamlı bir şekilde okunarak kod ve temalara ayrılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden yapılan alıntılar (K1, K2...) şeklindeki kodlarla yapılırken görüşleri ("x") çift tırnak içerisinde *italik* olarak yazılmıştır. Görüşü verilen öğretmenin eğitim düzeyi ve mesleki tecrübesine yer verilmiştir. Örneğin; (K1, Yüksek Lisans, 10 yıl), (K5, Lisans, 5 yıl). Alıntılara anlamı değiştirmeyecek eklemeler yapılmış ve uzun cümleler üç nokta (...) ile kesilmiştir.

Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programında Küresel Vatandaşlık

TYMM'nin beceri, eğilim ve değerleri açıklayan bölümlerinde küresel vatandaşın niteliklerine uygun olabilecek içerikleri görebilmek mümkündür. Örnek olarak; entelektüel eğilimlerden açık fikirlilikte olay ve durumlara karşı saygılı ve ön yargısız olabilme³², sosyal katılım becerisinde öğrencilerin kendini ve yakın çevresini ilgilendiren konulara yönelik bilgi sahibi olması ve fikir üretmek fiile dökebilmesi³³ gösterilebilir. Okuryazarlık türleri arasında vatandaşlık ve kültür okuryazarlığının süreç bileşenlerinde farklılıklar üzerinde durularak bunlara saygı duymaya ve bir arada yaşayabilmeye ilişkin ifadelerle karşılaşılmaktadır.³⁴ Adalet, saygı, dürüstlük, duyarlılık, dostluk, sevgi, yardımseverlik ve temizlik değerlerinin eylem ifadelerinde

[30] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 130.

[31] Şener Büyükoztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2019), 259.

[32] Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 24.

[33] Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 71.

[34] Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 150-151.

ilgili konuya ilişkin cümleler bulabilmek olasıdır. Diğer ülkelerden ülkesine gelen göçmen, turist ve mülteci gibi vatandaşlara misafirperver olmak, şiddetin engellenmesi için sorumluluk üstlenmek, ekosisteme zarar vermemeye yönelik atık yönetimini ve ülkeler arası yardımlaşmanın dostluk adına atılan önemli bir adım olduğunu bilmek verilebilecek örneklerden bazılarıdır.³⁵

TYMM ortak metninde öğrencilerin sahip olması beklenen on profil özelliğinden bahsedilmektedir. Profillerden “ahlak, bilge, zarif, merhametli ve sorgulayıcı” başlıklarında öğrencilerin, herkesin eşit haklara sahip olduğuna inanan, adaletli, empati yapabilen, canlılara-çevreye-başkalarına saygı gösteren özelliklerle³⁶ donanmalarının hedeflenmesi küresel vatandaşlık eğitiminin amaçları ile uyumaktadır. Küresel vatandaş, çeşitliliğe saygı duyan, empati sahibi, adaletli ve eşitsizlikleri analiz edebildir. TYMM’de öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme ve merak gibi becerilerinin geliştirilmesi³⁷ vurgusu küresel vatandaşa dair izlerdir.

Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının temel felsefesinin, yaklaşımının ve vizyonunun açıklandığı bölümlerde sorgulama yapan, farklılıklarla yaşayabilen, empati yapabilen, eleştirel düşünen ve dinler/inançlar hakkında bilgili olan bireyler yetiştirmeye dair anlatımlar KVE’de belirtilen öğrenci nitelikleriyle ilişkilidir.³⁸ Programın özel amaçlarında³⁹ da küresel vatandaşın özelliklerine karşılık gelebilecek anlatımlar yer almaktadır. Mesela; öğrencilerin “İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarını bir zenginlik olarak değerlendirmeleri ve bunlara saygı duymaları, yaşayan dünya dinlerinin tarihsel süreçlerini ve temel özelliklerini özetlemeleri” UNESCO’nun öğrenme çıktılarından sosyo-duygusal boyut ile ilişkilendirilebilir. Çünkü bu boyutun amaçlarından biri öğrencilerin farklılıklara saygı duymasını sağlamaktır. DKAB dersinin belirtilen amaçları ile öğrenciler İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının ve dünya dinlerinin bilincinde olarak bunlara saygı duyabilirler. Bir diğer amaç ise öğrencilerin “İslam’ın evrensel mesajlarından adalet, eşitlik ve barış ilişkisini sentezlemeleri”dir. Belirtilen amaç UNESCO’nun öğrenme çıktılarından bilişsel ve davranışsal boyut ile bağdaştırılabilir. Öğrencilerin evrensel anlamda “adalet, eşitlik ve barışı” birbirleriyle bağlantılı hale getirebilmesi bilişsel boyutta yer alan “küresel, bölgesel, ulusal, yerel konulara ilişkin bilgi ve anlayışa sahip olmayı, eleştirel düşünme becerisini” bireye kazandırabilir. Ayrıca bu bağlantıyı kurabilen öğrenci davranışsal boyutta yer alan barışın olduğu, sürdürülebilir dünya adına sorumluluk alabilme gücüne erişebilir.

9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde bazı ünitelerde ve öğrenme çıktılarında küresel vatandaşa ait olabilecek özelliklere yer verilmiştir. 9. sınıf İslam’ın Ahlak İlkeleri, 10. sınıf İslam’ın Evrensel Mesajları ve 10. sınıf Din, Çevre ve Teknoloji adlı ünitelerin öğrenme çıktılarında⁴⁰ adalet, eşitlik ve barışa yapılan vurgular UNESCO’nun KVE’deki bilişsel ve davranışsal boyutu ile alakalıdır. İslam’ın adalet ve eşitlik ilkeleri arasında bağlantı kurma, teknoloji ve ahlak arasındaki bağı analiz edebilme öğrenciyi bilişsel boyuttaki “küresel, bölgesel, ulusal, yerel konulara ilişkin bilgi ve anlayışa sahip olma, eleştirel düşünme becerisine”, İslam ve barış ilişkisini yorumlayabilme, çevre

[35] Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 129-145.

[36] Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 8-10.

[37] Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 5.

[38] Millî Eğitim Bakanlığı, “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıf)” (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024), 4-6.

[39] Millî Eğitim Bakanlığı, “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 6-7.

[40] Millî Eğitim Bakanlığı, “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 29, 45, 49.

ve teknoloji ilişkisini özetleyebilme ise davranışsal boyuttaki “barışın olduğu ve sürdürülebilir dünya adına yerel, ulusal ve küresel ölçekte etkili ve sorumlu davranma” amacına ulaştırabilir. 10. sınıf İslam Düşüncesinde İtikadi-Siyasi ve Fıkhi Yorumlar ile 11. sınıf İnançla İlgili Meseleler adlı ünitelerin öğrenme çıktıları⁴¹ UNESCO’nun KVE’deki öğrenme çıktılarından bilişsel ve sosyo-duygusal boyutla ilişkilendirilebilir. İslam düşüncesindeki itikadi-siyasi ve fıkhi yorumları karşılaştırabilme ve yeni dini hareketleri tanıma bir farklılığa işaret ettiği için öğrenciye sosyo-duygusal boyuttaki “farklılıklara saygı” becerisi kazandırılabilir. Yeni dini hareketlerin ve dini yorum farklılıklarının ortaya çıkış nedenleri üzerine düşünmek/sentez yapmak öğrenciyi bilişsel boyuttaki “küresel, bölgesel, ulusal, yerel konulara ilişkin bilgi ve anlayışa sahip olmaya, eleştirel düşünme becerisine” götürebilir.

11. sınıf İslam Medeniyeti ve Gönül Coğrafyamız adlı üniteye İslam medeniyetinin izlerini özetleme, bugünü ve geleceğine yönelik akıl yürütebilmeye dair öğrenme çıktılarından⁴² UNESCO’nun KVE’deki öğrenme çıktılarından bilişsel boyut ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Gönül coğrafyasını tanıyan öğrenci sosyo-duygusal boyuttaki farklılıklara saygı hedefi doğrultusunda sosyo-kültürel anlamda çeşitliliklerden haberdar ve bunlara saygılı hale gelebilir. 11. sınıf Yahudilik ve Hristiyanlık, 12. sınıf İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ile 12. sınıf Hint ve Çin Dinleri adlı ünitelerin öğrenme çıktıları⁴³ UNESCO’nun KVE’deki öğrenme çıktılarından bilişsel ve sosyo-duygusal boyut ilişkilendirilebilir. Yahudilik, Hristiyanlık, Budizm, Sihizm, Konfüçyanizm ve Taoizm dinlerini bilmek, tasavvufi düşüncenin oluşumunu analiz etmek ve tasavvufi yorumlara ilişkin bilgi toplamak öğrencileri sosyo-duygusal boyuttaki “farklılıklara saygı ve değerleri paylaşmak” amacına ve bilişsel boyuttaki “küresel, bölgesel, ulusal, yerel konulara ilişkin bilgi ve anlayışa sahip olmaya, eleştirel düşünme becerisine” ulaştırabilir. Programda yaygın olan dinlere yer verilmesi dinsel çoğulculuğun belirtileridir. Bu sayede öğrenciler dünya dinleri hakkında geniş bakış açısına sahip olabileceklerdir.⁴⁴ Ezcümle sınıflara göre ünite ve öğrenme çıktıları analizi yeni DKAB öğretim programında en fazla öne çıkan KVE içeriğinin “farklılıklara saygı” olduğunu göstermektedir. Çünkü programda dini inanç ve yorum çeşitli konularının olması bu çıkarımın yapılmasını muhtemel hale getirmektedir.

2005, 2006, 2010 ve 2018 temel eğitim ve ortaöğretim DKAB öğretim programlarının KVE’ye göre incelendiği çalışma, 2005 Ortaöğretim DKAB Öğretim Programındaki ünite ve konuların diğer öğretim programlarına göre KVE’nin konuları ile daha fazla uyumlu olduğunu göstermektedir. Bir diğer sonuç 2018 DKAB öğretim programlarındaki ünite ve konuların KVE’nin konuları ile çok fazla uyuşmadığı yönündedir. Ortaöğretim DKAB öğretim programları ünite ve konularının ilköğretim DKAB öğretim programlarına göre küresel vatandaşlık eğitimi konularına daha uygun olduğu saptanmıştır. Programlarda öne çıkan KVE konusu ise bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzer şekilde “sosyal olarak bağlantılı ve çeşitliliğe saygılı” olmaktadır.⁴⁵ 2007 ilköğretim ve 2005 DKAB ortaöğretim programlarının vatandaşlık çerçevesinde ele alındığı çalışmada, öğretim programlarında ideal vatandaş yetiştirebilmede “insan hakları, demokratik düşünce, saygı, diyalog, iletişim” gibi kavramların öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁶

[41] Millî Eğitim Bakanlığı, “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 53, 69.

[42] Millî Eğitim Bakanlığı, “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 65.

[43] Millî Eğitim Bakanlığı, “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 73, 90, 94.

[44] Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 146.

[45] Yiğit, *Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarına Yansımaları*, 249.

[46] Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 160.

DKAB Dersinde KVE'ye Dair Öğretmen Görüşleri

Katılımcıların ortaöğretim DKAB dersinde KVE'ye dair görüşleri araştırmacılar tarafından kodlanarak Şekil 1'deki gibi temalandırılmıştır.



Şekil 1. DKAB Dersinde KVE'ye Dair Görüşler

Gereklilik

Genelde eğitim sisteminin içerisinde, özelde de DKAB derslerinde küresel vatandaş yetiştirmenin amaç edinilmesini gerekli gören ve görmeyen katılımcılar vardır. Gerekli gören öğretmenler fikirlerini yaşanan çağa ayak uydurma zorunluluğu ve DKAB dersinin içeriğinin uygunluğundan hareketle temellendirmektedirler. Gerekli olmadığına inanan öğretmenler ise milli vatandaş yetiştirmeyi küresel vatandaş yetiştirmeye tercih etmektedirler.

Katılımcılara göre dijitalleşme dünyayı küçük bir köy haline getirerek insanların birbirlerinden etkilenmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla küresel dünyada yaşayabilecek küresel vatandaş yetiştirme eğitimde amaç olmalıdır. Örneğin K5 (Yüksek Lisans, 14 Yıl), düşüncelerini şöyle anlatmaktadır: “...teknolojik imkanlarla dijital veya fiili alanda insan dünyanın herhangi bir yerine ya da insana ulaşabilmektedir. ... dünya adeta bir köy haline gelmiştir. Dolayısıyla yetiştireceğimiz vatandaşlar dünyayı bir bütün olarak algılayabilmeli kendi sığ ve küçük dünyasının tek doğru olmadığını, başka insanların başka hayatların var olduğunu bilerek bunun farkındalığında olarak yetişmelidir.” Küresel vatandaş yetiştirebilmeye en uygun dersin DKAB dersi olduğuna inanan öğretmen bu durumu “...öğrenciler sorumluluğu, adaleti en iyi şekilde bu derste öğrenebilir. Çevre problemlerine ve bunların sonuçlarına ayet ve hadislerle bir bakış açısı kazanabilir.” (K3, Lisans, 10 Yıl) cümleleriyle açıklamıştır. Okullardaki din eğitiminden, öğrencileri küresel anlamda insan hakları eğitimi alarak birer dünya vatandaşı olarak yetiştirmesi beklenmektedir. Din öğretimi farklı inanca-kültüre-dine saygılı ve sosyal adaletin insanlık için gerekli olduğuna inanan öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli bir konumdadır.⁴⁷

DKAB derslerinde küresel vatandaş yetiştirmeyi reddeden katılımcı küresel ni-telemelerin emperyalist güçler tarafından üretildiğini, küresel vatandaş yerine milli vatandaş yetiştirmenin daha önemli olduğunu belirtmektedir. K2 (Lisans, 10 Yıl), görüşlerini şu şekilde izah etmektedir: “DKAB derslerinde böyle bir amaç gütmüyorum. Çünkü küresel vatandaşlık emperyalist düzenin vatandaşı olmaktır. Küresel vatandaş asimile olmuş, kültürsüz ve medeniyetsiz vatandaş...milli sorunlarını bilmeyen ve bu sorunlara çözüm üretmeyen bir nesille karşı karşıyayken, küresel çapta vatandaşlığı

[47] Aşlamacı, 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi: Eleştirel Bir Yaklaşım, 204, 223.

kaldırabilecek bir hazırbulunuşluk yok maalesef.” Aslında bu görüş küresel vatandaş yetiştirelim derken kendine yabancılaşmış bireylerin var olabileceğine dair bir uyarı niteliğinde değerlendirilebilir. K6 (*Lisans, 19 Yıl*), küresel vatandaş yetiştirirken toplumun değerlerinin bozulmadan ortak değerlerde buluşulmasının amaç edinilmesini istemektedir. Bir yanda dünyaya uyum sağlama diğer yanda milli kültürden vazgeçememe devletlerin küreselleşmeye ayak uydurmasını çıkmaza sokmaktadır.⁴⁸ Eğitimde ulusal ve küresel vatandaştan birini yetiştirmeyi tercih etmek yerine her ikisi de dikkate alınmalıdır.

Öğretmenler eğitimde ve DKAB derslerinde küresel vatandaşlığın yer almasını istemektedirler. Lakin dersin üniteleri, öğrenme çıktıları ve içeriği ulusal vatandaş yetiştirmenin ön planda olduğunu, ilgili konunun birkaç ünite ve öğrenme çıktısından öteye geçemediğini göstermektedir. Başka bir çalışmada da DKAB öğretim programlarında ulusal vatandaşlığın baskın olduğu belirtilmektedir.⁴⁹

Dersin Yetkinliği

Katılımcılar DKAB dersinin küresel vatandaş yetiştirebilmede yetkin olduğuna ve olmadığına yönelik iki görüş ileri sürmüşlerdir.

DKAB dersinin küresel vatandaş yetiştirmede yetkin olduğunu savunan öğretmenler öğretim programında küresel vatandaşa dair öğrenme çıktıları ve ünitelerin yer aldığını, DKAB dersiyle ahlaklı insanların yetiştirebileceğini neden olarak göstermektedirler. Örneğin; *“Din, birey, ahlak gibi konuları ele alan çıktılar, farklı dinleri anlatan üniteler küresel vatandaş yetiştirmeye yönelik olabilir.”* (K1, *Lisans, 9 Yıl*), *“Çevre ve din ünitesinin küresel vatandaş yetiştirebilmede önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci ve yaşadığı yerin çevresel problemlerinin farkında olarak farkındalık kazanabilir.”* (K3, *Lisans, 10 Yıl*) Katılımcılar DKAB dersinin, iyi ve insanlara nasıl davranılacağını bilen öğrenciler yetiştirdiğini söylemektedir. Böyle yetişen öğrencilerin bölgesel ve küresel anlamda insanlığa faydalı olacaklarına inanmaktadırlar. *“...ders, öğrencilere ahlaklı ve iyi bir insan olmayı öğretmeyi amaçlıyor. Küresel vatandaşlık da bizim dünyadaki insanlara karşı sorumluluklarımızı bilmemizi gerektirdiği için, böyle bir amacı olmalı ve olduğuna da inanıyorum.”* (K4, *Yüksek Lisans, 5 Yıl*)

Öğretmenler 2024 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programında farklı dinlerin ve inançların ele alındığı ünitelerle çevre konusundan bahseden ünitelerin küresel vatandaş yetiştirmeye yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı dinlerden, inançlardan ve çevresel sorunlardan bahseden üniteler acaba gerçekten öğrenciyi farklılıklara saygı, sosyal anlamda bağlantılı ve sürdürülebilir bir dünya inşasında aktif olma becerilerine eriştirebilir mi? Yoksa sadece dinlerden, inançlardan ve çevresel sorunlardan haberdar hale mi getirir? sorularına cevap vermek gerekir. Çünkü içerikte ilgili konuların yer alması yetmez, öğrencilerde farkındalık oluşturacak şekilde işlenmesi gerekir. Nitekim 2018 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin yaşayan dünya dinlerini tanıyarak farklı inanç ve dinlere saygılı olmalarına ilişkin amaç ifadeleri yer almıştır. Ancak belirtilen amaçların ünite ve kazanımlara yansımaları incelendiğinde dinlerin betimsel bir tanıtımından öteye geçilememiştir.⁵⁰

[48] Mehmet Zeki Aydın, “Küreselleşen Dünyada Eğitimin Amaçları ve Yöntemleri Nasıl Olmalıdır?”, *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 6/1 (Haziran 2022), 49.

[49] Yiğit, Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarına Yansımaları, 250.

[50] İsmail Arıcı, “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Diğer Dinlerin Öğretimi”, *Uluslararası Sosyal Bilimler*

DKAB dersinin küresel vatandaş yetiştirmede yetkin olmadığına inanan öğretmenler içerik eksikliğine işaret etmektedirler. Bir öğretmen dersin küresel vatandaş yetiştirmede yetersizliğini *“Günümüzde aile kurma ve devam ettirebilme noktasında önemli sorunlar var. Küresel bir problem. Dersin buna yönelik daha fazla içeriğe sahip olması gerekir.”* (K3, Lisans, 10 Yıl) cümleleriyle anlatmıştır. Küresel vatandaşın en önemli özelliğinin empati olduğunu ve dersin içeriğine bunun çokça yansıtılması gerektiğine inanan bir katılımcı böylece öğrencilerin farklılıkları kabul eder hale gelebileceğini söylemektedir. (K4, Yüksek Lisans, 5 Yıl) Dersin içeriğine empatiyi yansıtmamanın ötesinde bu becerinin nasıl kazandırılacağı önemlidir. Sadece sınıf ortamında tek bir dersle becerilerin öğretimi zor olabilir. Okul iklimine yayılan ve okul dışına taşan beceri eğitime ihtiyaç duyulabilir. 2024 İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programını konu edinen bir çalışmada programda empatiye yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Programda sosyal farkındalık becerisine yer verilmesiyle öğrencilerin duygusal gelişimine yardımcı olmanın hedeflendiği belirtilirken dayanışma ve kul hakkı gibi toplumsal değerlerin eksikliği üzerinde durulmaktadır.⁵¹ Öğretim programlarında empati, dayanışma ve kul hakkı konularını dikkate almamak küresel vatandaş yetiştirebilmede sorun oluşturabilir. Çünkü empati küresel vatandaşın özelliklerinden biridir. Dayanışma içerisinde olma ve kul hakkına dikkat etme ise küresel vatandaşta aranan iş birliği ile barışın olduğu bir dünya inşasında rol alma özelliklerinin birer göstergesi kabul edilebilir.

Öğretmen Yeterliği

DKAB derslerinde küresel vatandaş yetiştirebilmede kendisini yeterli ve yetersiz gören öğretmenler vardır. Küresel vatandaş yetiştirebilmede yeterli olduğuna inanan öğretmenler iyi bir rol model ve hoşgörülü oldukları için öğrencilerine farklılıklara saygı duyma becerisini kazandırabildiklerini dolayısıyla problem yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. (K4, Yüksek Lisans, 5 Yıl; K5, Yüksek Lisans, 14 Yıl; E6, Lisans, 19 Yıl) Bir diğer katılımcı farklı dinlerin öğretiminde başarılı olduğu için öğrencilerine küresel vatandaşta aranan nitelikleri kazandırabildiğini *“... öğrencilerime farklı inançlara ve kültürlere saygı, barış içinde yaşama, çevre duyarlılığı ve empati gibi değerleri kazandırmaya çalışıyorum.”* (K1, Lisans, 9 Yıl) şeklinde açıklamıştır. Bazı katılımcılar ise hem kendilerini hem de meslektaşlarını eleştirerek küresel vatandaş yetiştirebilmede yetkin olmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K3 (Lisans, 10 Yıl) görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *“Küresel vatandaş yetiştirebilmek için yeterli donanımına sahip olmak gerekli. Çoğumuzun buna sahip olmadığımızı söylemeliyim.”* Öğretmenlerden biri DKAB dersinin küresel vatandaş yetiştirebilme amacı olsa bile burada öğretmen rolünün önemli olduğunu *“...dersin amacının bu olmasından ziyade dersi aktaranın anlatma, yansıtma şekli ve bakış açısı konuyu daha mahalli ve kendi kültürüne odaklı hale getirebilir. Öğretmenin dünyadaki farklı inançlara, farklı medeniyetlere kısaca kendinden olmayana nasıl baktığı küresel vatandaş yetiştirilmesine bu dersin amacından ziyade etki etmektedir.”* (K5, Yüksek Lisans, 14 Yıl) cümleleriyle savunmaktadır.

Küresel vatandaşlık eğitimi noktasında öğretmenlerin bilgileri, maharetleri devreye girmektedir. Öğretmenlerin, küresel vatandaşlığa dair farkındalığa sahip olmaları öğrencilere örneklik teşkil etmelerinde önemlidir. Ortaöğretim DKAB dersi öğretmenleri

Dergisi 7/31 (Eylül 2023), 392.

[51] Tuğba Bozkaya, “2018 ve 2024 ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Nezaket Erdemi ve Eğitimi Bağlamında Karşılaştırmalı Analizi”, *Genç Mütefakkirler Dergisi* 6/1 (Mart 2025), 331.

ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin “küreselleşme-çoğulculuk-kültür etkileşimi” konularında farkındalığa sahip oldukları ifade edilmiştir.⁵² 21. yüzyılda öğretmenler değişen öğrenme ortamları, öğrenci ve sosyal yaşam konularıyla karşı karşıyadır. Bu değişimler öğretmenlerde bulunması gereken beceriler noktasında yönlendirici olmaktadır.⁵³ Öğretmenler küresel meselelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği için öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilme becerisine sahip olmalıdırlar.⁵⁴ Meta-sentez yöntemine göre yapılan bir çalışmada din dersi (DKAB ve meslek dersi) öğretmenlerinin yeniliklerden haberdar olma, yöntem tercihi ve materyal geliştirebilme gibi konularda zorlandıkları belirtilmiştir.⁵⁵ Öğretmen yeterliği eğitimin en önemli yapı taşlarından biridir. Küresel anlamda öğrenci yetiştirebilmek bu yeterlik gereklerini bir üst seviyeye taşımaktadır.

Zorluklar

Katılımcılar küresel vatandaş yetiştirebilme de zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu zorluklar; öğrencilerin küresel konulara bakış açıları, ders saatlerinin yetersizliği ve materyal/etkinlik eksikliğidir.

Katılımcılardan biri küresel vatandaş yetiştirmede en temel sorunların öğrencilerden ve ders saatlerinin azlığından kaynaklandığını şöyle açıklamıştır: “...öğrencilerin bazı konularda önyargılı olmaları ve küresel konulara ilgilerinin sınırlı olması... ders süresinin azlığı nedeniyle bu tür kazanımlara yeterince zaman ayrılamıyor.” (K1, Lisans, 9 Yıl) “...öğrencilerimde motivasyon düşüklüğü var ve bu her şeyi etkiliyor.” (E6, Lisans, 19 Yıl) Öğrencilerin küresel konulara olan ilgisizliği, önyargısı ve bilgisizliği küresel vatandaş yetiştirmede engel oluşturmaktadır. Mültecileri sürekli eleştirerek öğrencilerin onlarla olmak istememelerine değinen öğretmen ön yargıların ve kökleşmiş bakış açılarının üstesinden gelmenin zorluğundan yakınmaktadır. (K5, Yüksek Lisans, 14 Yıl) Ön yargılarla mücadele etmenin zor ama imkânsız olmadığına inanan katılımcı ise bunun yolunun “...tüm insanları ortak paydada “insan olmak” noktasında birleştirmek...” (K4, Yüksek Lisans, 5 Yıl) olduğuna inanmaktadır. Dünyadaki herkesin insanca yaşayabileceği evrensel bir değerler sistemine⁵⁶, insanın “insan” olduğu için değerli olduğuna inanan ortak bir dile ihtiyaç duyulmaktadır.

Bazı öğretmenler özellikle küresel vatandaş yetiştirmeye yönelik materyal ve etkinlik eksikliğini sorun olarak görmüşlerdir. Bu soruna ilişkin görüşünü K3 (Lisans, 10 Yıl), “Küresel vatandaş yalnızca sınıfta ders kitaplarıyla yetiştirilemez. Bunun okul dışına taşması gerekiyor. Aksi takdirde bu konuda bilinç sağlanamaz. Bir plan ve programa oturtularak etkinlik, gezi gibi şeylerle yapılması önemli.” cümleleriyle ifade etmiştir. Küreselleşmenin ortaya çıkardığı problemlere çözüm üretebilecek bireylerin yetiştirilmesi için yeni proje ve iş birliği yöntemlerinin araştırılması elzemdir.⁵⁷ Küresel vatandaş yetiştirme sorumluluğunu yalnızca okula devretmek yerine konuyu geniş bir yelpazede çeşitli paydaşların katılımıyla ele almak uygun olacaktır.

[52] Yakup Uzunpolat – Münir Ecer, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre İslam Dışındaki Dinlerin Öğretimi”, *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/2 (Aralık 2023), 777.

[53] Arife Gümüş, *Geleceğin Eğitiminde Yeni Öğretmen Becerileri* (İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, 2019), 1.

[54] Karacabey vd., Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği, 2796-2797.

[55] Hümeysra Nazlı Tan, “Din Öğretimi Sürecinde Öğretmenlerin Yeterliklerine, İhtiyaçlarına ve Sosyo-Psikolojik Problemlerine Yönelik Bir Meta-sentez Çalışması”, *Amasya İlahiyat Dergisi* 24 (Aralık 2024), 438.

[56] Hasan Onat, “Küreselleşme Üzerine”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (Haziran 2002), 44.

[57] Mehmet Korkmaz- Cemil Osmanoğlu, “Küreselleşmenin Birey ve Toplum Hayatına Etkileri ve Din Eğitimi”, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8/1 (Şubat 2019), 966.

SONUÇ

Eğitimin amaçlarından biri öğrencileri yaşadığı toplumla bütünleştirmek ve hayata hazırlamaktır. Eğitim sistemleri 21. yüzyılın gerçeklerinden olan küreselleşme ile dijitalleşme olgularını, olguların beraberinde getirdiği problemleri ve ihtiyaçları görmezden gelerek öğrenci yetiştiremez. Eğitim, bölgesel, yerel ve küresel anlamda sosyal adaletin sağlanması, insan haklarının korunması, çevre problemlerinin ortadan kalkması ve sürdürülebilir bir dünya için barışın öncüsü olmalıdır. Yani ulusal ve küresel seviyede bilinç ve farkındalığa sahip vatandaşları yetiştirebilmelidir. Özellikle OXFAM ve UNESCO tarafından küresel dünyanın gereklilikleri için küresel vatandaş yetiştirmeye yapılan çağrı derslerin ve öğretim programlarının parçası haline gelmiştir. Din eğitimi de daha önce belirtildiği gibi ihtiyaç duyulan vatandaş yetiştirmede önemli bir bileşen olarak görülmektedir.

Küresel vatandaşlık eğitimi çerçevesinde 2024 Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının ele alındığı bu araştırmada derse ait ünite ve öğrenme çıktıları küresel vatandaşlık ait olabilecek niteliklerle karşılaştırılmıştır. Ortaöğretim DKAB dersi öğrenme çıktıları ve çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “farklılıklara (inanç, din, kültür vb.) saygı, çevreye karşı duyarlılık, adaletli olmak, barışı öncelemek, sorgulama yapmak” ilgili derste öne çıkan küresel vatandaş yetkinlikleridir. Ancak öğretmenler belirtilen yetkinliklerin kazandırılmasında öğrencilerin ön yargıları, içerik ve materyal eksikliği, alışıla gelen yöntem ve tekniklerin (anlatım) uygulanması, öğretmenlerin bilgi/beceri yetersizliğinin birer engel oluşturduğu yönündedir. Küresel dünyanın problemlerinden bazıları aile kurumunun değerini yitirmeye başlaması/yitirmesi, artan çevre problemleri ve teknolojinin getirdiği olumsuzluklardır. Yeni öğretim programında önceki programlardan farklı olarak 12. sınıfta Din ve Aile, 10. sınıfta Din, Çevre ve Teknoloji ünitelerinin müfredata eklenmesi küresel dünyanın sorunlarının farkında olunduğunun birer işaretidir. Öğrencilerin aile, çevre ve teknolojiye yaşanan sorunlardan haberdar olmaları, farkındalık kazanmaları adına gelişme olarak görülebilir. Böylece öğrencilere UNESCO’nun KVE’deki bilgili ve eleştirel okuryazar, sosyal bağlantılı, etik olarak sorumlu ve katılımcı nitelikleri kazandırılabilir. Bu tür içeriklerin belirli sınıflarda değil tüm sınıf düzeylerinde yer alması önerilebilir.

Ortaöğretim DKAB dersinde küresel vatandaş yetiştirmeye ilişkin içeriğin yeterli ve yetersiz olduğuna dair bir değerlendirme yapmak yerine var olan içeriğin etkili, doğru ve kalıcı bir şekilde nasıl verileceğine cevap aramak daha doğru olacaktır. Eğitimin bileşenlerinden olan öğretmenlerin küresel vatandaşlık konularına dair farkındalığa sahip ve konuları işleyebilecek yeterlikte olmaları önemli görünmektedir. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenler ilgili konularda desteklenebilir fakat kendilerini geliştirme noktasında bir çaba içerisinde olmalıdırlar. Kendi değerlerinden kopmadan küresel güçlerin dayatmalarından uzak küresel vatandaş yetiştirebilmek için sınıfın ötesinde çeşitli kurum ve kuruluşlarla yapılacak sosyal etkinlik ve projelerle iş birliği içerisinde derslere ve okulun iklimine yansıyan bir KVE’ye ihtiyaç duyulmaktadır.

Günümüzde tüketim ve performans gibi isimlerle adlandırılan toplumlar hız ve bireysellik söylemleriyle kişiyi yaşadığı topluma ve kültürüne yabancı hale getirebilmektedir. Kendi toplumuna yabancılaşan birey sosyal reflekslerini kaybederek dünyadan kopuk bir yaşam sürebilmektedir. Dijitalleşmenin yaşandığı çağda her şeyden haberdar olabilen insan nasıl oluyor da insanlık adına hareketsiz kalabiliyor?

Bir tarafta “sağduyudan” bahsedilirken diğer bir yanda “öteki” (ırkçılık, zengin-fakir, güçlü-güçsüz, inançlı-inançsız, yerli-yabancı vb.) nasıl belirgin hale gelebiliyor? Belki de yaşadığımız çağda her zamankinden daha fazla milli ve küresel vatandaş yetiştirmeye ihtiyacımız var. Bir ayağı milli ve yerel değerler üzerinde sabit ve kararlı; diğer ayağı küresel ve evrensel gündem/değerler üzerinde sistemli ve planlı bir şekilde dolaşan vatandaşlar.

KAYNAKÇA

- Arıcı, İsmail. "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Diğer Dinlerin Öğretimi". *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 7/31 (Eylül 2023), 382 -395.
- Aşlamacı, İbrahim. *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi: Eleştirel Bir Yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayıncılık, 2023.
- Aydın, Mehmet Zeki. "Küreselleşen Dünyada Eğitimin Amaçları ve Yöntemleri Nasıl Olmalıdır?". *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 6/1 (Haziran 2022), 45-62.
- Aytekin, Halil - Ateş, Elif. "Küreselleşme Ekseninde Yeni Kavramlar". *Turkish Studies Language and Literature* 14/4 (2019), 1789-1804. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39847>
- Bozkaya, Tuğba. "2018 ve 2024 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Nezaket Erdemi ve Eğitimi Bağlamında Karşılaştırmalı Analizi". *Genç Müttefekkirler Dergisi* 6/1 (Mart 2025), 305-339.
- Büyükköztürk, Şener vd. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2019.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018.
- Gümüş, Arife. *Geleceğin Eğitiminde Yeni Öğretmen Becerileri*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, 2019. <https://ilke.org.tr/tr/yayin-detay/gelecegin-egitiminde-yeni-ogretmen-becerileri> (Erişim Tarihi: 25.11.2025).
- Karacabey, Mehmet Fatih vd. "Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği". *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* 15/3 (2024), 2789-2813. <https://doi.org/10.51460/baebd.1550091>
- Kaymakcan, Recep – Meydan, Hasan. "Demokratik Vatandaşlık ve Din Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye'de DKAB Dersleri Bağlamında Bir Değerlendirme". *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2010), 29-53.
- Keskiner, Emine. "Türkiye'de Din Derslerinde Vatandaşlık Eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 3 (2003), 38-41.
- Korkmaz, Mehmet - Osmanoğlu, Cemil. "Küreselleşmenin Birey ve Toplum Hayatına Etkileri ve Din Eğitimi". *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8/1 (Şubat 2019), 951-967. <https://doi.org/10.33206/mjss.483914>.
- Meydan, Hasan. *Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2009.
- Millî Eğitim Bakanlığı. "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıf)". Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, S. 28758, 7 Eylül 2013.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2025. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> (Erişim Tarihi: 11.10.2025).
- Millî Eğitim Temel Kanunu. Kanun No. 1739. T.C. Resmî Gazete, Sayı 14574, 1973.
- Nazıroğlu, Bayramali. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Vatandaşlık Eğitimi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Doktora, 2011.
- Nazıroğlu, Bayramali. *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*. İstanbul: Açılım Kitap, 2013.
- Onat, Hasan. "Küreselleşme Üzerine". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (Haziran 2002), 37-47.
- OXFAM. "About Us". <https://www.oxfamamerica.org/>; [https://tureng.com/tr/turkceingilizce/oxfam#:~:text=oxford%20committee%20for%20famine%20relief%20\(oxfam\)%20i](https://tureng.com/tr/turkceingilizce/oxfam#:~:text=oxford%20committee%20for%20famine%20relief%20(oxfam)%20i) (Erişim Tarihi: 11.10.2025).
- OXFAM. *Education For Global Citizenship: A Guide For Schools*, 2015. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/education-global-citizenship-guide-schools> (Erişim Tarihi: 18.10.2025).
- Öcal, Selin. "Ortaöğretim 10. Sınıf DKAB Ders Kitabında Küresel Yetkinliğin Farkındalık Boyutunun İncelenmesi". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 45 (Haziran 2025), 312-336. <https://doi.org/10.35209/ksuifd.1635384>.
- Tan, Hümeysra Nazlı. "Din Öğretimi Sürecinde Öğretmenlerin Yeterliklerine, İhtiyaçlarına ve Sosyo-Psikolojik Problemlerine Yönelik Bir Meta-sentez Çalışması". *Amasya İlahiyat Dergisi* 24 (Aralık 2024), 407-446.

- UNESCO. “Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”, 2015a. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (Erişim Tarihi: 18.10.2025).
- UNESCO. “What is global citizenship education about?”. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know> (Erişim Tarihi: 11.10.2025).
- UNESCO. “What’s the idea behind global citizenship?”. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know> (Erişim Tarihi: 11.10.2025).
- UNESCO. “Why does UNESCO prioritize global citizenship education?”. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know> (Erişim Tarihi: 11.10.2025).
- UNESCO. *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Fransa: UNESCO, 2014. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (Erişim Tarihi: 11.10.2025).
- UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Fransa: UNESCO, 2015b. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (Erişim Tarihi: 11.10.2025).
- Uzunpolat, Yakup - Ecer, Münir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre İslam Dışındaki Dinlerin Öğretimi”. *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/2 (Aralık 2023), 762-780. <https://doi.org/10.14395/hid.1327553>.
- Yıldırım, Ali – Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021.
- Yiğit, Ahmet. *Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarına Yansımaları*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Doktora, 2024.

KÜTAHYA'DAKİ SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ DİN EĞİTİMİ FAALİYETLERİ ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Zümrannur SANVER

Dumlupınar Üniversitesi

zumranur89@gmail.com

Doç. Dr. Kasım KOCAMAN

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

ÖZET

Sivil toplum kuruluşları (STK), toplumsal dayanışmayı güçlendiren, demokratikleşme süreçlerine katkı sağlayan ve devlet ile toplum arasında köprü görevi üstlenen yapılardır. STK'lar, bireylerin ortak amaçlar doğrultusunda kendi iradeleriyle bir araya gelerek oluşturdukları özgün ve gönüllü yapılanmalardır. Günümüz dünyasında toplumsal dönüşümün en etkili aktörlerinden biri hâline gelen bu kuruluşlar, toplumun sesi ve vicdanı niteliği taşımanın yanında, demokratik kültürün yerleşmesi, toplumsal dayanışmanın güçlenmesi ve katılım bilincinin yaygınlaşması açısından da hayati bir rol üstlenmektedir. Bu yönleriyle STK'lar, hem toplumsal ihtiyaçlara cevap üreten hem de vatandaşların kamusal süreçlere aktif şekilde dahil olmasına zemin hazırlayan önemli guruplardır. Türkiye genelinde sayıları 180 bini aşan STK'lar; eğitim, sosyal hizmetler, kültürel çalışmalar ve dini faaliyetler gibi pek çok alanda hizmet sunarak devletin ulaşamadığı toplumsal ihtiyaçlara yanıt vermektedir. Özellikle 28 Şubat süreci ile Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları, STK'ların hem görünürlüğünü hem de toplumsal işlevselliğini artırmış, böylece vatandaşların kamu yararına yönelik konularda daha bilinçli ve aktif hale gelmesine katkı sağlamıştır. Kütahya ili özelinde yapılan incelemeler, 2007 yılında 355 olan STK sayısının 2024 yılı itibarıyla 1192'ye yükseldiğini göstermekte olup bu artış bölgedeki sivil bilinç ve katılım düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. Kütahya'da faaliyet gösteren STK'ların önemli bir kısmını dernekler oluşturmakta ve özellikle din hizmetleri ile eğitim alanlarında yoğunlaşan çalışmalar yürütmektedirler; düzenledikleri seminerler, kurslar ve yaygın eğitim etkinlikleri aracılığıyla halkla doğrudan etkileşim kurarak toplumsal yapının güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman analizi tekniği kullanılmış; Kütahya İl Sivil Toplumla İlişkiler Müdürlüğü'nden temin edilen güncel veriler ve kayıtlar incelenerek din eğitimi alanında faaliyet gösteren STK'ların sayısı, kapsamı ve çalışma alanları belirlenmiştir. Araştırma 2024-2025 yıllarıyla sınırlandırılmış olup elde edilen bulguların bölgenin sosyo-kültürel dinamiklerinin anlaşılmasına katkı sağlaması ve ileride din eğitimi alanında yapılacak akademik çalışmalara zemin oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, sivil din eğitimi, sivil toplum kurumları, yaygın din eğitimi

GİRİŞ

STK'ları ile din arasındaki ilişki üzerine teorik düzeyde kapsamlı bir literatür bulunmasına karşın, bu alanda yapılan saha temelli araştırmalar oldukça sınırlıdır. İlgili literatür incelendiğinde, alan verilerine dayalı iki önemli çalışmanın öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki, Lütfi Sunar tarafından hazırlanan *Türkiye’de İslami STK’ların Kurumsal Yapı ve Faaliyetlerinin Değişimi* başlıklı rapordur. Bu çalışmada, 31 İslami STK’dan 40 yöneticiyle yapılan derinlemesine görüşmelere ve kurumlara ilişkin vaka ile doküman analizlerine dayanmaktadır. Araştırmada, son yirmi yılda İslami STK’ların yapısal özellikleri ve faaliyet biçimlerinde meydana gelen dönüşümler incelenmiş; bu değişimin temel belirleyicisinin mali kaynaklardaki farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sunar, 2018, s. 198–199).

Bu konuda gerçekleştirilen ikinci çalışma ise, Erol Erkan’ın “Dernekleşme ve Din: Gaziantep Örneği” başlıklı doktora tezidir. Araştırma, Gaziantep’te faaliyet gösteren din temelli derneklerin işlevlerini ve bu derneklerin siyasi tutum ve davranışlar üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, üyelerin kendi dernekleriyle olan ilişkileri ve genel olarak dinî derneklere yönelik algı ve tutumları da ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, dinî derneklerin sivil toplumun temel ilkeleri olan çoğulculuk, demokrasi, gönüllülük ve şeffaflık gibi değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada, inanç temelli derneklerin toplumsal yapı içinde insanî, kültürel ve siyasal açılardan önemli işlevler üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Erkan, 2012, s. 198–199).

Sivil toplumun en temel unsurlarını oluşturan STK, bireylerin ortak hedefler doğrultusunda özgür iradeleriyle oluşturdukları gönüllü örgütlenmelerdir. Devlet ve bürokrasiden bağımsız yapılarıyla toplumsal inisiyatif geliştirme kapasitesine sahiptirler (Yaman, 2017, s. 53). “Sivil toplum kuruluşu” kavramı; dernekleri, vakıfları, sendikaları, kooperatifleri ve meslek odalarını kapsamakta, ancak siyasal partiler ve tarikatlar bu tanımın dışında bırakılmaktadır. Bununla birlikte, bu grupların da sivil toplumun genel yapısı içinde yer aldığı ve demokratik süreçler açısından önemini koruduğu belirtilmektedir (Tekeli, 2012, s. 31).

Günümüz dünyasında toplumsal değişimin en güçlü dinamiklerinden biri, hiç kuşkusuz sivil toplumdur. Toplumun vicdanı olarak nitelendirilebilecek STK, yalnızca gönüllülük temelli yapılar değil, aynı zamanda demokratikleşmenin, toplumsal dayanışmanın ve katılım kültürünün en somut göstergelerindendir. Devletin ulaşamadığı alanlarda sorumluluk üstlenerek, birey ile kamu arasındaki iletişim köprüsünü kurmakta ve toplumsal bilinci canlı tutmaktadırlar (Çuhadar, 2020, s. 138). Özellikle küreselleşmenin etkisiyle 18. yüzyıldan itibaren ivme kazanan sivil toplum hareketleri, artık sadece destekleyici değil, toplumsal dönüşümün yönünü belirleyen aktörler haline gelmiştir (Özcan, 2018, s. 4).

Sivil toplum, demokratikleşmenin güçlenmesinde ve toplumsal dayanışmanın pekişmesinde önemli bir aktör olarak öne çıkmaktadır. Devletten bağımsız, gönüllülük esasına dayanan bu yapılar, ortak değerler etrafında örgütlenerek toplumsal

yaşamın canlılığını sürdürmektedir (Çuhadar, 2020, s. 138). STK'ları, toplumların gelişiminde etkili birer dinamik haline gelmiştir (Özcan, 2018, s. 4). Adalet, eşitlik ve insan hakları gibi evrensel değerleri savunarak devlet ile vatandaş arasında denge kurmayı amaçlayan STK'lar, kamu yararına hizmet üretme noktasında tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir (Erdoğan, 2023, s. 65). Bu yönüyle farklı toplumsal kesimleri bir araya getirerek güven, dayanışma ve katılım bilincini güçlendirmektedirler (Olçar, 2023, s. 55).

Türkiye'de İçişleri Bakanlığı verilerine göre faaliyet gösteren STK'larının sayısı 184 bini aşmış durumdadır (Türkiye Cumhuriyeti, İçişleri Bakanlığı, n.d.). Giderek artan bu örgütlenmeler, sağlık, eğitim, çevre, kültür, sosyal hizmet, afet yardımı ve dinî faaliyetler gibi birçok alanda aktif olarak görev almaktadır (Erdoğan, 2023, s. 10). Sivil Toplum Geliştirme Merkezi Derneği'nin (STGM) yürüttüğü "Katılım Hakkı" araştırması da bu çeşitliliği desteklemekte; elde edilen bulgular, STK'ların özellikle eğitim (%27), kültür (%22) ve sosyal hizmetler (%20) alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir (Abay, 2024, s. 24).

Literatürde, STK'ların siyaset bilimi, sosyoloji ve iktisat gibi alanlarda kapsamlı biçimde ele alındığı; buna karşın din eğitimi ve hizmetleri alanında sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Lewis & Kanji, 2009, s. 2). Cumhuriyet'in kuruluşundan sonraki süreçte, özellikle 28 Şubat döneminde, STK'ların dinî alandaki faaliyetlerinin belirgin biçimde arttığı ve bu alanda toplumla daha yakın ilişkiler kurdukları gözlemlenmektedir (Aslan, 2010, s. 200). Halk eğitim merkezleri, kurslar ve seminerler aracılığıyla yürütülen bu çalışmalar, dinî bilgilerin geniş kesimlere ulaştırılmasında etkili bir araç haline gelmiştir (İbili, 2021, s. 2).

Kütahya'nın toplumsal gelişim süreci incelendiğinde, 1990 sonrası dönemde STK sayısında belirgin bir artış yaşandığı görülmektedir. Bu kuruluşlar, yayımladıkları bültenler ve düzenledikleri etkinliklerle, kentte sivil bilincin oluşmasına ve toplumsal dönüşümün hızlanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Araştırmalar, bu dönemde eğitim, kültür, din, sosyal yardım, spor ve çevre gibi farklı alanlarda faaliyet gösteren STK'ların hem sayısal hem de niteliksel açıdan geliştiğini ortaya koymaktadır. Şenlik'in (2007, s. 6) verilerine göre 2007 yılında Kütahya genelinde 355 STK faaliyet göstermekteyken, 2024 yılı itibarıyla bu sayı 1192'ye ulaşmıştır. Bu artış, bölgedeki sivil bilincin ve toplumsal katılımın giderek güçlendiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma, Kütahya'da faaliyet gösteren STK'ların din eğitimi alanındaki rollerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, söz konusu kuruluşların güncel veriler üzerinden sayısal dağılımları incelenecek, faaliyet alanları ve öne çıkan yönleri analiz edilecektir. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın amacı, önemi, problemi, yöntemi ve sınırlılıkları ele alınacak; ikinci bölümde STK'ların kavramsal çerçevesi, temel özellikleri ve din eğitimiyle ilişkileri açıklanacaktır. Üçüncü bölümde ise Kütahya'daki STK'ların sayısal verileri değerlendirilecektir.

Türkiye genelindeki örnekler göstermektedir ki STK'ları, devletin ve özel sektörün yeterince yer alamadığı alanlarda önemli bir boşluğu doldurmakta ve toplumsal fayda üretmektedir (Talas, 2011, s. 389). Bu nedenle, STK'ların faaliyetlerinin ve toplumsal etkilerinin incelenmesi hem yerel hem de ulusal düzeyde anlamlı bir gereklilik taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

STK'nın din eğitimi alanındaki faaliyetleri, toplumsal kalkınma ve kültürel yapının güçlenmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın temel amacı, Kütahya ilinde faaliyet gösteren dernek ve vakıfların din hizmetleri ve eğitimi alanındaki etkinliklerini genel hatlarıyla ortaya koymaktır. Çalışmada, bölgedeki STK'ların sayısı, faaliyet türleri, din eğitimiyle ilişkili olanların oranı ve bu kuruluşların toplumsal bilinç üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Kütahya'da kaç adet sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır?
2. Bu kuruluşların faaliyet alanları ve türleri nelerdir?
3. Hangi alanlarda yoğunlaşmaktadırlar?
4. Ne kadarı din hizmetleri ve eğitim faaliyetleri yürütmektedir?
5. Elde edilen veriler, bölge halkının toplumsal bilinç düzeyine dair nasıl bir gösterge sunmaktadır?

Araştırmanın Önemi

STK'ları, yalnızca sosyal dayanışmayı değil, din eğitiminin yaygınlaşmasını ve toplumun değer bilincini de destekleyen kurumlardır. Bu nedenle, STK'ların bu alandaki faaliyetlerinin bilimsel biçimde incelenmesi önem taşımaktadır. Kütahya özelinde yapılan bu çalışma, yerel düzeyde din eğitimi yürüten dernek ve vakıfların sayı, kapsam ve etkinlik düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu durum, bölgedeki sosyo-kültürel dinamiklerin ve halkın dinî bilinç düzeyinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışma, gelecekte yapılacak alan araştırmaları için öncü bir veri kaynağı niteliğindedir.

Araştırmanın Problemi

Kütahya'da hizmet veren STK'lar birçok sosyal ve kültürel faaliyette bulunmakla birlikte, bu kuruluşların din eğitimi alanındaki varlığına ilişkin güncel ve sistematik veriler sınırlıdır. Bu eksiklik, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmada, Kütahya'daki dernek ve vakıfların din eğitimi faaliyetleri belirlenmiş ve bu kuruluşların ne ölçüde aktif oldukları ortaya konulmuştur. Böylece, din eğitimi alanında STK'ların bölgesel etkileri hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcut belge ve kayıtların incelenmesi yoluyla veri elde etmeyi içerir (Karasar, 2016, s. 35). Araştırma kapsamında yerel yönetim raporları, STK'ların resmi yayınları ve internet siteleri incelenmiştir. Ayrıca konuya ilişkin akademik tezler, makaleler ve kitap bölümleri analiz edilmiştir. Çalışmada başlıca kaynaklar arasında;

Arıcan'ın “Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşlarının Örgün Din Eğitime Yaklaşımları” adlı doktora tezi, Erdoğan’ın “Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Yaygın Din Eğitime Etkisi: Yekder Örneği” yüksek lisans tezi, Şenlik’in “Kütahya’da Sivil Toplum ve Sivil Toplum Kurumları” tezi, Koca’nın “Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşları: Dini Hizmet Bağlamında Eğitimsel Bir Değerlendirme” makalesi ve Talas ile Çuhadar’ın ilgili çalışmalarına yer verilmiştir (Bowen, 2009, s. 27).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma yalnızca Kütahya ilinde 2024 yılı itibarıyla faaliyet gösteren STK’ların din eğitimi çalışmalarını kapsamaktadır. Diğer illerdeki benzer kuruluşlar araştırma dışı bırakılmıştır. Bulgular, erişilebilen doküman ve verilere dayandığı için güncel değişimleri tam olarak yansıtmayabilir. Bu yönüyle çalışma, belirli bir dönem ve bölgeyle sınırlı olup, ileride yapılacak daha kapsamlı araştırmalar için ön bilgi niteliği taşımaktadır.

SİVİL TOPLUM

“Sivil” kelimesi, Latince *civis* kökeninden türetilmiş olup “yurttaş” veya “kent sakini” anlamına gelmektedir. Günümüzde bu terim, yurttaşların oluşturduğu toplulukları ve bireylerin bir araya geldiği yapıları tanımlamak için kullanılmakta ve toplumun temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Talas, 2011, s. 390).

Sivil toplum, gönüllü dernekler, organizasyonlar ve sosyal hareketler ile ortak hedef ve dayanışma ruhuna hizmet eden girişimleri kapsar. Benzer değer, inanç ve çıkarları paylaşan bireyleri bir araya getirerek, tek başına gerçekleştirilemeyecek faaliyetlerin kolektif olarak yürütülmesini sağlar (Keyman, 2004, s. 3).

Aynı zamanda, sivil toplum devlet ile birey arasında baskı ve zorlama olmaksızın etkileşimin gerçekleştiği bir ara alan olarak işlev görür. Bu yapılar, bireylere kendi inisiyatifleriyle hareket etme imkânı sunarken, ortak değerler etrafında dayanışmayı güçlendirir (Yıldırım, 2003, s. 60).

Teorik olarak devletten bağımsız kabul edilse de pratikte STK’ların çoğu faaliyetlerini sürdürebilmek için yasal düzenlemelere ve resmi kayıtlara tabi olmak zorundadır. Türkiye’de sivil toplum genellikle Emniyet kaydı bulunan kuruluşlarla sınırlandırılmakta, bu durum devletin sivil toplum üzerindeki dolaylı etkisini göstermektedir. Böylece sivil toplum, devletten bağımsız gibi görünse de faaliyetlerini belirli denetim mekanizmaları çerçevesinde yürütmektedir (Çaha, 2005, s. 9).

Sivil Toplum Kuruluşlarının Genel Özellikleri

Demokrasinin temel göstergelerinden biri, bireylerin hak ve özgürlüklerini rahatça kullanabildiği ve devlet tarafından korunan sivil bir alanın varlığıdır. STK bu alanda işlev görebilmek için bazı özelliklere sahip olmalıdır. Öncelikle, STK’lar devletten bağımsız hareket etmeli ve kendi hedeflerini belirlemelidir (Koca, 2021, s. 266). Faaliyetlerini yasal çerçevede sürdürmeli, maddi kâr amacı gütmemeli ve toplumun genel çıkarını gözetmelidir.

STK'lar toplumsal değişime öncülük etmeli, özerk olarak bireylerin çoğunluğunu temsil etmeli ve kamuoyuna toplumsal talepleri yansıtmalıdır. Günlük siyasi tartışmalardan uzak durarak toplumsal bilinci geliştirmede rol almalı ve gerektiğinde devletle iş birliği yaparak ortak hedeflere ulaşmalıdır (Çaha, 2005, s. 64; Erdoğan, 2023, s. 49).

Sivil Toplum Kuruluşlarının Türleri

STK'larının tarihsel kökeni, Selçuklular dönemi (1071-1293) ile başlar. Osmanlı döneminde (1299-1920) ise vakıfların kurulmasıyla STK'lar sistematik bir yapıya kavuşmuş ve zirveye ulaşmıştır; eğitimden ekonomik yaşama, sosyal hizmetlerden gayrimüslimlerin dini ihtiyaçlarını düzenleyen kurumlara kadar geniş bir yelpazede faaliyet göstermişlerdir (Bahattin Yedyıldız, Vakıf maddesi, İslam Ansiklopedisi). Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte pek çok geleneksel ve modern kuruluş tasfiye edilmiştir. 1980'lerden sonra demokratikleşme süreciyle STK'lar yeniden etkinleşmiş, günümüzdeki yapı Osmanlı vakıf geleneğinin devamı niteliği taşımaktadır (Koca, 2021, s. 267).

STK'ların statüsü ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Bazı ülkelerde yalnızca yasal kuruluşlar STK sayılırken, diğerlerinde yasal olmamakla birlikte STK tanımına uygun faaliyet gösteren gruplar da bu kapsama dahildir. STK'lar arasında dernekler, vakıflar, ticaret ve sanayi odaları, sendikalar, federasyonlar, barolar, siyasi partilerin sosyal girişimleri, platformlar ve dini gruplar yer almaktadır (Çuhadar, 2020, s. 140). Türkiye'de ise STK'lar genellikle dernekler, vakıflar, meslek odaları ve sendikalar olmak üzere dört ana grupta sınıflandırılmaktadır.

Dernekler

Dernekler, Türk Medeni Kanunu ve Dernekler Kanunu ile düzenlenmiş, en az yedi kişinin kâr amacı gütmeyen belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelmesiyle oluşan tüzel kişiliklerdir (Dernekler Kanunu, 2004). Tüzükleri; kuruluş amacı, faaliyet alanları, üyelik koşulları ve iç denetim gibi unsurları kapsar. Dernekler, sosyal, kültürel, sportif, çevresel ve eğitim alanlarında toplumsal ihtiyaçları karşılar, üyelerinin haklarını korur ve toplumsal dayanışmayı güçlendirir. Demokratik toplumlarda bireylerin katılımını ve özgür ifade hakkını destekleyen temel sivil yapı taşlarıdır.

Vakıflar

Vakıf, Arapça kökenli olup mal veya mülkün toplum yararına bağışlanması anlamına gelir. Türk Medeni Kanunu'na göre vakıf, belirli ve sürekli bir amacı gerçekleştirmek için oluşturulan tüzel kişiliğe sahip mal topluluğudur (Türk Medeni Kanunu md.101, 2001). İslam medeniyetinde Hz. Muhammed döneminde başlayan vakıf müessesesi, eğitim, sağlık, sosyal hizmetler ve kültür alanlarında faaliyet göstermiştir (Arıöz Bozkuş, 2009, s. 15; Türkoğlu, 2013, s. 188). Vakıflar, eski (mazbut ve mülhak) ve yeni vakıflar olarak ikiye ayrılır ve hukuki denetim açısından diğer STK'lara göre daha sıkı bir yapıya sahiptir (Pembeçiçek, 1999, s. 63; Vakıflar Kanunu, 2008; Özyakışır ve Erdoğan, 2025; Başpınar, 2020).

Yeni vakıflar, 743 sayılı Türk Kanunu Medenisi ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu çerçevesinde kurulan vakıflardır. Bu vakıfların hukuki statüsü, 5737 sayılı Vakıflar Kanunu'nun 3. maddesinde açıkça belirtilmiştir. Özellikle 4721 sayılı Türk Medeni

Kanunu'nun 1028.maddesi, vakıf kurma işlemlerini düzenlemektedir. Bu maddeye göre, vakıf kurma iradesi, resmî senetle veya ölüme bağlı tasarrufla açıklanır ve vakfın tüzel kişilik kazanması, yerleşim yerindeki asliye hukuk mahkemesinde tutulan sicile tescil edilmesiyle sağlanır. Ayrıca, vakıfların yönetim şekli ve denetimi de bu kanun çerçevesinde düzenlenmiştir (Özyakışır ve Erdoğan, 2025; Başpınar, 2020).

743 sayılı Türk Kanunu Medenisi ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun vakıf kurma süreçlerine ilişkin hükümleri, yeni vakıfların hukuki çerçevesini belirlemektedir.

Sendikalar

Sendikalar, işçilerin ekonomik, sosyal ve kültürel haklarını korumak ve geliştirmek amacıyla kurulan, sınıfa dayalı ve geniş kitleleri kapsayan örgütlerdir (Aksoy & Günbayı, 2016, s. 14; Tokol & Alper, 2022, s. 39). İşverenlerle pazarlık yaparak üyeleri için maaş, iş güvenliği ve adil çalışma koşulları sağlar; aynı zamanda mesleki gelişimi destekler. Sendikalar, işçi haklarının korunması ve geliştirilmesinde merkezi bir role sahiptir (Demir, 2013, s. 35).

Meslek Odaları

Meslek odaları, belirli meslek gruplarını temsil eden ve üyelerinin haklarını, çıkarlarını ve mesleki gelişimini destekleyen örgütlerdir (Ayna & Yıldırım, 2017, s. 38). Mesleki standartlar belirler, eğitim ve sertifikasyon sağlar, etik rehberlik sunar ve sektörle politika yapım süreçlerinde aktif rol alır. Ayrıca üyeler arası iş birliğini teşvik ederek mesleki alandaki düzenlemeleri etkilemeye çalışır (Nohutçu, 2019, s. 77; Öztaş, 2019, s. 42; Saatci, 2021, s. 215).

Sivil Toplum Kuruluşları ve Yaygın Din Eğitimi İlişkisi

Din, tarih boyunca toplumsal yapıyı ve bireylerin kimlik oluşumunu etkileyen temel bir unsur olmuştur. Manevi ve kültürel değerlerin aktarılmasında din eğitimi kritik bir rol oynar ve toplumların işleyişi üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Bilgin & Selçuk, 1991).

Toplumun eğitim ihtiyaçlarına yanıt olarak farklı dini kurumlar ve eğitim sistemleri geliştirilmiştir. Eğitim, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde kritik bir rol oynar ve formal ile informal olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitim, planlı ve programlı olarak yürütülür; örgün eğitim devlet müfredatına bağlı sınıf ortamında, yaygın eğitim ise daha esnek ve çeşitli yaş gruplarına yöneliktir (Korukcu, 2011, s. 58). Yaygın eğitim, örgün eğitime erişemeyen veya eğitimini tamamlayamayan bireylere bilimsel, kültürel ve mesleki gelişim imkânı sunar; toplumsal dayanışmayı, milli değerleri ve istihdamı destekler (Yıldız & Taş, 2023, s. 2337).

Din eğitimi, yaygın eğitim içinde önemli bir yer tutar. Bu eğitim faaliyetleri, bireylere dini bilgileri kazandırmak, batıl inançlardan arındırmak ve dini uygulamaları doğru biçimde öğretmek amacıyla yürütülür (Yılmaz, 2003, s. 128; Kocaman, 2013, s. 737). Örgün eğitim kamu kurumları tarafından sağlanırken, yaygın eğitim büyük ölçüde STK'ları aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu kuruluşlar, vakıflar, dernekler ve sendikalar gibi çeşitli yapıları kapsar ve eğitsel programlar sunar (Koca, 2021, s. 201; Menteş, 2008, s. 15).

TÜİK verilerine göre, Türkiye’de yaygın eğitim sağlayıcıları arasında STK’lar %9 ile katkıda bulunmakta; dernekler ise %3,2 ile diğer STK türlerine göre daha fazla faaliyet göstermektedir (Abay vd., 2021, s. 25). Tarihsel olarak, İslam eğitim sisteminde yaygın din eğitimi önemli bir yer tutar. Hz. Muhammed döneminde mescitler dini bilgilerin aktarıldığı temel merkezler olmuş, vakıf ve sadaka-i cariye uygulamaları toplumsal dayanışmayı ve eğitim faaliyetlerini desteklemiştir (Erdoğan, 2023, s. 11-12).

Vakıflar, İslam tarihi boyunca eğitim, sağlık ve sosyal hizmet alanlarında topluma katkı sağlayarak hem dini eğitimi desteklemiş hem de toplumsal refahı artırmıştır. Günümüzde STK’lar ve vakıflar, yaygın din eğitimi faaliyetleri yürüterek dini bilgilerin yayılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu kuruluşlar, seminerler, konferanslar ve eğitim programları düzenleyerek toplumun farklı kesimlerine ulaşmayı amaçlamaktadır (Türkiye’de Uluslararası Alanda Faaliyet Gösteren Dernek ve Vakıfların Etkisi ve Toplumsal Analizi).

Böylece Hz. Peygamber (s.a.v.) döneminde mescitlerde başlayan yaygın din eğitimi geleneği, vakıflar ve STK’lar aracılığıyla günümüzde de sürdürülmekte ve İslam’ın temel değerleri geniş kitlelere aktarılmaktadır. Türkiye’de STK’lar, özellikle yaygın din eğitimi alanında yoğun faaliyet göstermekte; örgün din eğitiminin yeterli bulunmadığı durumlarda, bireyler ve aileler çocuklarının eğitimini bu kuruluşların programlarıyla desteklemektedir (Bulut, 1993, s. 114). Din hem bireylerin hem de toplumun sosyal kontrolünü sağlayan temel bir unsur olarak eğitimle aktarılır. İnanç ve vicdan özgürlüğü çerçevesinde, bireylerin dini değerleri öğrenmeleri ve bunları sonraki kuşaklara aktarabilmeleri, din eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bulut, 1993, s. 114).

Türkiye’de STK’lar, din eğitimi alanında politik ve düşünsel faaliyetler yürüterek hem siyasal tercihleri etkilemeyi hem de eğitim alanında dönüşümü sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kuruluşlar araştırmalar, projeler ve yayınlarla politika ve kamuoyu üzerinde etki yaratmayı hedefler. Ayrıca, kimlik temelli aktörler ve eylemsel faaliyetlere odaklanan politik kuruluşlar da bu kategoride yer alır (Şirin, 2008).

2000’li yıllara girerken STK’lar daha profesyonel bir yapılanmaya ulaşmış ve din eğitimi ile ilişkilerini dönüştürmüşlerdir. Eğitim STK’ları, muhalefet, MEB’i izleme, savunuculuk, eğitim projeleri geliştirme, işbirliği ve lobi faaliyetleri gibi roller üstlenmişlerdir (Eraslan, 2015). Bununla birlikte, çoğu STK doğrudan baskı kurmaktan ziyade devletin eğitim faaliyetlerine destek olma ve politikaları halka aktarma işlevi görmektedir (Eraslan, 2015; Güvendi, 2017).

İslami STK’lar özelinde Sunar (2018), kuruluşların geleneksel yapılardan kurumsal yapılara dönüştüğünü, dışa dönük faaliyetlere yöneldiğini, uluslararası ilişkiler geliştirdiğini, fon sağlama ve gönüllü destek süreçlerini profesyonelleştirdiğini belirtmektedir. Bu dönüşüm, vakıf sisteminin yeniden canlandırılması ve eğitim yoluyla toplumsal hareketliliğin desteklenmesi ile devlet-toplum arasındaki kopukluğu azaltmıştır. Benzer şekilde Aksay (2011), son on yılda STK’ların bilgi ve politika üretiminde uzmanlaştığını, uluslararası iş birliklerini artırdığını vurgulamaktadır.

Öte yandan, bazı araştırmalar STK’ların eğitim alanındaki etkinliklerinin sınırlı olduğunu, öğretmenler ve yöneticilerin bu kuruluşları bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle temkinli değerlendirdiğini göstermektedir (Özan vd., 2015; Karataş, 2008, 2013).

Bu durum, STK'ların eğitim alanındaki katkılarının sınırlı algılandığını, ancak kurum-sallaşma ve profesyonelleşme süreçleriyle gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

BULGULAR

1990 sonrası Kütahya'da STK sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. Bu kuruluşlar, yayımladıkları bültenler ve gerçekleştirdikleri faaliyetlerle sivil bilincin gelişmesine katkı sağlamış, eğitim, kültür, din, sosyal yardım, spor ve çevre gibi çeşitli alanlarda hizmet vermiştir. Yapılan araştırmalar, Kütahya'da sivil toplumun hızlı bir şekilde örgütlendiğini ve önemli mesafeler kat ettiğini göstermektedir (Şenlik, 2007, s. 6).

2024 yılı itibarıyla Kütahya'da faaliyet gösteren STK'ların sayısı toplam 1.192'dir. Bu kuruluşların dağılımına bakıldığında dernekler 989 adet ile en büyük grubu oluşturmakta, sendikalar 126 adet ile ikinci sırada yer almakta, vakıflar 46 adet ve meslek odaları 31 adet ile diğer grupları oluşturmaktadır (Kütahya Sivil Toplumla İlişkiler Müdürlüğü, 2024).

Derneklerin sayısal olarak öne çıkmasının başlıca nedeni, diğer STK türlerine göre kuruluşlarının daha kolay ve maliyetsiz olmasıdır. Ayrıca dernekler, eğitim, kültür, spor, sosyal yardım, çevre ve din hizmetleri gibi farklı alanlarda faaliyet göstererek toplumun çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verebilmektedir. Bu özellik, derneklerin Kütahya'da sayıca fazla olmasını açıklamaktadır.

Sendikalar ise üyelerinin haklarını koruma, iş koşullarını iyileştirme ve toplu pazarlık yapma amacıyla kurulan kuruluşlar olup doğrudan din eğitimiyle ilişkili olmasalar da sosyal, kültürel ve eğitim alanlarında dolaylı katkı sağlayabilmektedir (Demir, 2013). Kütahya'da merkezi Ankara'da bulunan 15 memur sendikası, 78 memur temsilciliği ve 33 işçi sendikası olmak üzere toplam 126 sendika faaliyet göstermektedir. Bu durum, ilin sanayi ve ekonomik yapısına bağlı olarak çalışan nüfusun sendikalara olan ihtiyacını ve bu kuruluşların eğitim ve sosyal programlar düzenleme kapasitesini artırmaktadır.

Vakıflar açısından ise Kütahya Vakıflar Müdürlüğü'nün bölgesel sorumluluk alanında toplam 156 vakıf bulunmakta, Kütahya ilinde 46 vakıf faaliyet göstermektedir. Bu vakıflardan 13'ü devlet eliyle kurulan ve geliri devlet tarafından karşılanan sosyal yardımlaşma vakıfları, 3'ü Osmanlı döneminden kalan mülhak vakıflar ve 30'u Cumhuriyet dönemi sonrası kurulan yeni vakıflardır. Yeni vakıflar ağırlıklı olarak eğitim ve kültür alanında hizmet vermekte, böylece Kütahya'daki sivil toplum yapısında yaygın din ve kültürel eğitim fırsatlarına önemli katkı sağlamaktadır.

Bu veriler, Kütahya'da sivil toplumun hem nicelik hem de çeşitlilik açısından aktif olduğunu göstermekte ve özellikle din eğitimi ve sosyal hizmetler alanında geniş bir potansiyelin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan analiz ve bulgularına göre, 2008 yılından itibaren Kütahya'da vakıf sayısında belirgin bir artış gözlemlenmemektedir. Bu durum, vakıfların kuruluş ve yönetim süreçlerinin derneklere kıyasla daha sıkı yasal ve düzenleyici çerçevelere tabi olmasından kaynaklanmaktadır. Vakıfların sürdürülebilirliği için düzenli ve yeterli mali kaynaklara ihtiyaç duyulması, sayılarını sınırlayan bir diğer faktördür. Bu doğrultuda,

yasal düzenlemeler ve bürokratik engeller, bireylerin vakıf kurma girişimlerini caydırmakta ve Kütahya'daki vakıf sayısının görece düşük kalmasına yol açmaktadır. Kütahya ilinde faaliyet gösteren 46 vakıf arasında, 13'ü devlet eliyle kurulan ve gelirleri devlet tarafından karşılanan sosyal yardımlaşma vakıfları, 3'ü Osmanlı döneminden kalan mülhak vakıflar ve 30'u Cumhuriyet dönemi sonrası kurulan, eğitim ve kültür alanında hizmet veren yeni vakıflardır (Kütahya Sivil Toplumla İlişkiler Müdürlüğü, 2024).

Kütahya'da meslek odalarının sayısı 31 olup, diğer STK'larına kıyasla daha azdır. Meslek odaları, mesleki standartların belirlenmesi, üyelerin gelişiminin desteklenmesi, mesleki dayanışma, üyelerin çıkarlarını savunma ve kamuoyunu bilgilendirme gibi amaçlar taşır. Üyelerinden aldıkları aidatlarla finanse edilmeleri, ekonomik koşullara bağlı olarak sayılarının sınırlı kalmasına neden olabilmektedir (Ayna & Yıldırım, 2017).

Dernekler açısından değerlendirildiğinde, 2014 yılında Kütahya'da 672 olan dernek sayısı 2024 yılı itibarıyla 989'a ulaşmıştır. On yıllık dönemde sayıda her yıl istikrarlı bir artış gözlemlenmekle birlikte, yıllar arasında değişkenlik de görülmektedir. Örneğin, en yüksek artış 2019-2020 yıllarında 46 yeni dernekle gerçekleşirken, en düşük artış 2024 yılında 15 yeni dernekle kaydedilmiştir. Dernek sayılarındaki bu artış, devletin sivil topluma sağladığı teşvikler ve küresel sivil oluşumların yerel etkileri ile açıklanabilir (Koca, 2021).

2016-2017 yıllarında artış sayısında görece bir düşüş ve 2020-2021 döneminde daha belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. 2020 yılında COVID-19 salgınının etkisiyle birçok STK faaliyetlerini durdurmak veya kısıtlamak zorunda kalmıştır. TÜSEV'in yaptığı bir ankete göre, katılımcı STK'ların %75'i seminer, konferans ve gösteri gibi faaliyetlerini iptal etmiş, %59'u eğitim faaliyetlerini, %43'ü saha çalışmalarını ve hizmet sunumunu, %43'ü kaynak geliştirme çalışmalarını durdurmak zorunda kalmıştır; %29'u ise tüm faaliyetlerini askıya almıştır (TÜSEV, t.y.; Akıncı, 2020, s. 1810). Ayrıca 15 Temmuz darbe girişimi ve sonrasında ilan edilen OHAL, bazı dernek ve vakıfların kapatılmasına yol açarak sivil topluma yönelik güven ortamını olumsuz etkilemiş ve dernek sayısının artışını sınırlamıştır (Aydın & Belli, 2018, s. 74).

Derneklerin faaliyet alanları açısından değerlendirildiğinde, Kütahya'da dini hizmetler alanındaki dernekler en büyük grubu oluşturmakta ve toplamda 325 dernek bu alanda faaliyet göstermektedir. Bu dernekler, ibadet yeri yapma ve yaşatma (196 dernek), dini tesis inşası ve bakımı (124 dernek) ile dini faaliyetler (29 dernek) olarak üç alt gruba ayrılmaktadır. Bu dağılım, Kütahya halkının ibadet yerlerine verdiği önemi ve dini yapıları koruma hassasiyetini yansıtmaktadır. Dini faaliyetler derneklerinin sayısının diğer iki alt gruba göre daha az olması, halkın önceliğinin daha çok fiziksel dini yapılar ve tesislerin inşası ve bakımına yöneldiğini göstermektedir (Kütahya Sivil Toplumla İlişkiler Müdürlüğü, 2024).

Eğitim ve araştırma dernekleri ise Kütahya'da üçüncü sırada yer almakta ve kendi içinde örgün ve yaygın eğitim alanında faaliyet gösterenler (152 dernek) ile araştırma odaklı eğitim dernekleri (11 dernek) olarak ayrılmaktadır. Bu durum, Kütahya'da sivil toplumun eğitim alanında topluma hizmet etmeye yönelik bir eğilimin olduğunu, ancak araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin görece sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Kütahya Sivil Toplumla İlişkiler Müdürlüğü, 2024).

Genel olarak, Kütahya’da STK’ların sayısal dağılımı ve faaliyet alanları, din hizmetleri ve eğitim alanındaki etkinliği öne çıkarmakta, dernekler aracılığıyla sivil toplumun yerel kültürel ve dini ihtiyaçlara katkıda bulunduğunu göstermektedir.

SONUÇ

STK, küreselleşen dünyanın ve devlet politikalarının etkisiyle bireylerin eğitim, sosyal hizmetler, dini faaliyetler ve diğer toplumsal ihtiyaçlarına çözüm aradıkları önemli mekânlar olarak öne çıkmaktadır. Türkiye genelinde STK sayısı ve etkinlikleri, özellikle 28 Şubat süreci ve Avrupa Birliği üyelik süreci sonrası önemli ölçüde artmıştır. Bu kuruluşlar, yaygın ve örgün din eğitimi faaliyetleriyle eğitim alanındaki boşlukları doldurmakta ve bireylere maddi-manevi destek sağlamaktadır (Bahçekapılı, 2012, s. 213).

Yaygın din eğitimi, örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak toplumsal dini bilgi ve maneviyatın güçlenmesine katkı sağlamış, STK’lar ve vakıflar bu süreçte toplumsal dayanışmayı pekiştirmiştir. Bu kuruluşlar, toplumun değerlerini korumak ve yeni değerleri kazandırmak gibi bir misyonla hareket ederek topluma yön verme yeteneğini de ortaya koymaktadır (Eraslan & Erdoğan, 2015).

Kütahya ilinde yapılan analizler, STK’ların din hizmetleri ve eğitim alanında önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. İl genelinde dernekler sayısal olarak en baskın grubu oluşturmakta ve faaliyet alanları incelendiğinde dini hizmetlere odaklanan dernekler öne çıkmaktadır. Bu durum, Kütahya’nın kırsal kesimlerinde süregelen geleneksel ve muhafazakâr yaşam tarzının, din eksenli sivil yapılanmaların oluşumunu desteklediğini göstermektedir.

Nüfus ve STK üyeliği arasında pozitif bir korelasyon gözlemlenmektedir. Kütahya’da 55.363 dernek üyesi, toplam nüfusun %9,61’ini oluşturmaktadır (Kütahya Nüfusu 2023-2024). Bu oran, halkın sivil topluma yüksek katılımını ve sivil bilinç düzeylerinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle dini hizmet derneklerinin sınırlı sayıda olmasına rağmen geniş bir üye tabanına sahip olması, bu derneklerin etkin ve toplumsal hayatın önemli bir parçası olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular ışığında, Kütahya’daki STK’ların din hizmetleri alanındaki etkinliğinin artırılması için bazı önlemler önerilebilir. Yerel yönetimler ve devlet, STK’ların sayısal ve işlevsel büyümesini destekleyecek teşvik ve mali kaynak sağlayabilir. Toplumun bu kuruluşların faaliyetlerinden haberdar olması için düzenli bilgilendirme kampanyaları ve medya iş birlikleri artırılabilir. Ayrıca, gençlerin gönüllülüğünü teşvik edecek eğitim ve üniversite projeleri geliştirilerek üye sayısı artırılabilir.

Günümüzde STK’ların genel yaklaşımı “Güçlü STK’ları, güçlü toplumlar” şeklinde ifade edilmektedir (Çuhadar, 2020, s. 150). Bu perspektif doğrultusunda, Kütahya’daki STK’ların desteklenmesi, teşvik edilmesi ve iş birliklerinin güçlendirilmesi, din hizmetleri ve toplumsal katkılar açısından önemli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abay. (2024, Ocak 8). *Türkiye’de Sivil Toplum Örgütleri: Örgütlenme Özgürlüğü ve Katılım Hakkı* / STGM. <https://www.stgm.org.tr/yayinlar/turkiyede-sivil-toplum-orgutleri-orgutlenme-ozgurlugu-katilim-hakki>
- Abay, T. E., Ataman, H., & Çolak, M. (2021). *Sivil Toplum Örgütlerinin Kapasitesi ve Sınırlılıkları* (s. 184) [Saha Araştırması ve Raporlama Sam Araştırma].
- Akıncı, B. (2020). Covid-19 Pandemisi Sonrasında Sivil Toplum Kuruluşları: Artçı Değişimlerin Sivil Toplum Kuruluşlarının İşlevsel Rollerine Yansımaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(55), Article 55. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1947>
- Aksay, E. (2011). Türkiye’de eğitim alanındaki sivil toplum kuruluşları. http://step.org.tr/images/UserFiles/File/Egitim%20Alanindaki%20STK%27lar_E_Aksa_y.pdf.
- Aksoy, B., & Günbayı, İ. (2016). Eğitim Sen Üyesi Öğretmenlerin Sendikalarından Beklentilerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim. Bilim, Toplum Dergisi*, 14(54), 10-49.
- Arıöz Bozkuş, A. (2009). Genel Esaslarıyla Türk Hukuku’nda Vakıf Müessesesi ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları. *T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Genel Müdürlüğü*, 152.
- Aslan, S. (2010). Sivil Toplum: Kavramsal Değişim ve Dönüşüm. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(9), 188-212.
- Aydın, A., & Belli, A. (2018). Türkiye’deki Sivil Toplum Anlayışına 15 Temmuz Darbe Girişimi Üzerinden Bakış. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15 Temmuz ve Türkiye Demokrasisi Özel Sayısı), Article 15 Temmuz ve Türkiye Demokrasisi Özel Sayısı.
- Ayna, Y. E., & Yıldırım, K. (2017). Meslek Odalarının Kentsel Kamu Alanların Dönüşümündeki Etkileri: Ankara’dan Bir Çalışma Örneği. *Anadolu İktisat ve İşletme Dergisi*, 1(1), Article 1.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*. İlke Yayınları.
- Ballar, S. (2015). *Yeni Vakıflar Hukuku* (1-5). Der Yayınları. <https://www.seckin.com.tr/kitap/468131857>
- Başpınar, S. (2020). Vakıflarda yönetim şeklinin değiştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15(1), 42-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eruhfd/issue/54564/743591>
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1991). *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Akid Yayınları.
- Bulut, M. (1993). Yaygın din eğitimi. *Diyanet İlmi Dergi*, 29(3), 113-124.
- Çaha, Ö. (2005). *Sivil Toplum ve Demokrasi*. Kaknüs Yayınları.
- Çuhadar, S. (2020). Sivil Toplum Kuruluşlarına Genel Bakış ve ANKOS. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.36657/ihcd.2020.70>
- Demir, F. (2013). Sendikaların Kuruluşu ve İşleyişi. *Prof. Dr. Yaşar Üniversitesi Hukuk Fakültesi*, 19. Dernekler Kanunu, 5253 md1 (2004).
- Eraslan, L., & Erdoğan, E. (2015). Değerler, Gençlik ve Sivil Toplum Kuruluşları. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.19126/suje.35998>
- Eraslan, L. (2015). Eğitimin sivil hali. İstanbul: Beta.
- Erdoğan, R. (2023). *Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Yaygın Din Eğitime Etkisi: Yekder Örneği*. T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Erkan, . (2012). “Dernekleşme ve Din: Gaziantep Örneği”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), Kayseri 2012.
- Güvendi, M.F. (2017). Eğitim alanında faaliyet gösteren yerel sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının ve sorunlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İbili, Y. (2021). *Sivil Toplum Kuruluşlarında Gençlik Eğitim Programlarının Uygulanması Ve Yönetimine İlişkin Paydaş Görüşleri: Marifet Okulu Projesi Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Lisansüstü Programı.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. H. (2008). Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları: konumları ve işlevleri (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, İ. H. (2013). Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşlarının konumları ve işlevlerine yönelik stk yöneticilerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(45). 63-87.

- Keyman, F. (2004). *Sivil toplum, sivil toplum kuruluşları ve Türkiye*. Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları no 4, İstanbul.
- Koca, H. K. (2021). Türkiye'deki Sivil Toplum Kuruluşları: Dini Hizmet Bağlamında Eğitimsel Bir Değerlendirme. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 2(2), Article 2.
- Korukcu, A. (2011). İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Yaygın Din Eğitimine Bakışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 55-97.
- Kütahya Nüfusu 2023 2024. (t.y.). Geliş tarihi 19 Mayıs 2024, gönderen <https://www.nufusu.com/il/kutahya-nufusu>
- Lewis, D., & Kanji, N. (2009). *Sivil Toplum Örgütleri ve Kalkınma* (Routledge). <https://doi.org/10.4324/9780203877074>
- Menteş, Ş. (2008). *Sivil Toplum Kuruluşlarıyla (Stk) İlgili Bir İnceleme: Kadınlara Yönelik Faaliyet Gösteren Stk Örnekleri*. T.C Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Halk Eğitimi Bilim Dalı.
- Nohutçu, A. (2019). *Kamu Yönetimi*. Şavaş Yayın Evi.
- Olçar, K. (2023). Sivil Toplum Örgütlerinin Kavramsal ve Tarihsel Gelişimi. *İzlek Akademik Dergi*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.53804/izlek.1381408>
- Özan, M. B., Polat, H., Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 59-70.
- Özyakışır, Ö., & Erdoğan, K. (2025). Vakıf kurma işleminin geri alınması. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 74(2), 999-1048. <https://doi.org/10.33629/auhfd.1631993>
- Özcan, B. (2018). *Kalkınma Sürecinde Sivil Toplum Kuruluşları* [Özel İhtisas Komisyonu Raporu].
- Öztaş, N. (2019). *Yönetim, Örgüt ve Yönetim Kuramları*. Otorite Yayınları.
- Pembeçiçek, F. (1999). *Ayrıntılar: Türk hukuku'nda ticari işletme kavramı ve ticari işletme işleten vakıflar*. <https://koha.etu.edu.tr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=21975>
- Saatçi, S. (2021). Meslek Örgütlenmelerinden Kamu Kurumu Niteliğindeki Meslek Kuruluşlarına. *Kamu Yönetimi Ve Politikaları Dergisi*, 214-232.
- Sunar, L. (2018). Türkiye'de İslami STK'ların kurumsal yapı ve faaliyetlerinin değişimi. İstanbul: İLKE İlim ve Kültür Derneği.
- Sunar, L. (2018). Türkiye'de İslami STK'ların Kurumsal Yapı ve Faaliyetlerinin Değişimi, İstanbul: İlke Yayınları.
- Sunar, İ. (1999). Sivil Toplum ve İslamiyet. Sivil Toplum, Demokrasi ve İslam Dünyası içinde (11-22). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Şenlik, M. (2007). *Kütahya'da Sivil Toplum Ve Sivil Toplum Kurumları*. T.C. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı.
- Şirin, H., (2008). Eğitimin siyasal işlevleri ve Türkiye'deki sivil toplum örgütlerinin bu işlevlere ilişkin görüşlerinin analizi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Talas, M. (2011). Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye Perspektifi. *Türklük Bilimi Araştırmalar*, 387-401.
- Tekeli, İ. (2012). Türkiye için STK'lar ve Katılımcı Demokrasi Yazıları, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tokol, A., & Alper, Y. (2022). *Sosyal Politika* (12. bs). Dora Yayıncılık.
- Türk Medeni Kanunu md.101, 4721 (2001).
- Türkiye'de Uluslararası Alanda Faaliyet Gösteren Dernek ve Vakıfların etkisi ve Toplumsal Analizi*, 11. - Google'da Ara. (t.y.).
- Türkoğlu, Y. D. D. İ. (2013). Osmanlı Devletinde Para Vakıflarının Gelir Dağılımı Üzerindeki Etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), Article 2.
- Tüsev- Covid-19 Salgınının Türkiye'de Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarına Etkisi Anketi. (t.y.). Tüsev - Covid-19 Salgınının Türkiye'de Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarına Etkisi Anketi. Geliş tarihi 19 Mayıs 2024, gönderen <https://covid19vestklar.tusev.org.tr/>
- Vakıflar Kanunu, md:6 Vakıflar Yönetmeliği md.6 (2008).
- Yıldırım, M. (2003). Sivil Toplum ve Devlet. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), Article 2.



Yıldız, B. K., & Taş, A. (2023). Hayat Boyu Öğrenmeye Katılımın Yaygın Eğitim Kursları Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), Article 239. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1130974>

MEB DEĞERLER EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI ÖZ DENETİM ETKİNLİKLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hatice KILIÇLAR

Milli Eğitim Bakanlığı

haticekiliclar80@gmail.com

ÖZET

Toplumun sağlıklı şekilde işleyebilmesi ve bireylerin sorumlu vatandaşlar olarak yetişebilmesi için öz denetim, temel bir kişilik özelliği ve değer olarak öne çıkmaktadır. Öz denetim, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını belirli bir amaç doğrultusunda kontrol edebilmesi; dışsal yönlendirmeye ihtiyaç duymadan hareket edebilme becerisidir. Bu beceri, hem bireysel gelişim hem de toplumsal düzen açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimin temel amaçlarından biri de öğrencilere bu tür değerleri kazandırmaktır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı, 2017 yılında on temel kök değeri öğretim programlarına dâhil etmiş, 2022 yılında ise bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasına katkı sağlamak amacıyla “Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı”nı yayımlamıştır. Kitapta yer alan etkinlikler, öz denetim gibi temel değerlerin öğrencilere kazandırılması amacıyla yapılandırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, söz konusu kitapta yer alan öz denetim temalı etkinliklerin lise öğrencileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ilçesinde bulunan Emir Sultan Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 30 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş; ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile doküman analizi birlikte kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği” kullanılmış, elde edilen veriler SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik olmayan Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında öz denetim becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öz denetim becerilerinin gelişmesinin zaman alabileceğini ve uzun süreli, yapılandırılmış programlarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan değerler eğitimi materyallerinin etkililiğini değerlendirme açısından özgün bir çalışma niteliği taşımaktadır. Elde edilen bulgular, özellikle din eğitimi ve değerler eğitimi alanlarında uygulamaya dönük veri sağlamakta; benzer çalışmalar için yol gösterici olabilecek öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz denetim, değerler eğitimi, lise öğrencileri, yarı deneysel yöntem, etkinlik analizi

AMAÇ

Öz denetim değeri, orta öğretim programlarında yer alan kök değerlerden biridir. Değerler eğitimi kapsamında kazandırılması hedeflenen öz denetim değeri, bireylerin aile ve akranları arasında, okulda, toplum içerisinde uygun ve uyumlu davranışlar sergileyebilmesi, doğru tercihler yapabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Kaynak kitapları öz denetim değeri açısından analiz etmek okullarda öğrencilerin edindikleri bilginin mevcut durumunun belirlenebilmesine kaynaklık edecek, bununla birlikte kaynak kitaplarını iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yapılabilmesi için yol gösterici olacaktır. Bu araştırmanın temel amacı MEB Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nda yer alan öz denetim değeri etkinliklerinin lise öğrencileri üzerindeki etkisini ölçmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

Deney ve kontrol grubunun öz denetim becerisi ön test başarı puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin gelişimini esas alarak değerler temelinde şekillendirilir. Çünkü toplumun varlığının ve birliğinin devamı değerler ile mümkündür (Aktepe vd. 'den akt. Taneri, 2022). Değerlerin yaşatılması ve aktarılmasında ailenin büyük önemi olmakla birlikte, bu görevi üstlenen diğer önemli kurumlardan biri de okuldur. Bilişsel hedeflerinin yanında vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak ve adil olmak gibi birçok duyuşsal hedefi olan okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmak ve karakterlerini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş'tan akt. Topal, 2019).

Bu durumu göz önünde bulunduran MEB, 2017 yılında yaptığı müfredat değişikliği ile on kök değeri öğretim programlarına eklemiş; 2022 yılında bu değerlerin öğrencilere kazandırılması yolunda bir adım daha atılmış ve "Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı" hazırlanmıştır. Etkinlik kitabının amacının kök değerlerin bireylere kazandırılmasıyla bir yandan bireyin toplumsal hayata uyum sağlayarak dengesini bulmasına destek olmak bir yandan da toplumun kültürel özelliklerine katkı sağlamak olduğu ifade edilmiştir (OGM, 2022). Kitapta on kök değere yönelik 120 etkinlik almaktadır. yer alan etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekecek, birbirinden farklı özellikler içeren özgün çalışmalar şeklinde sunulmuştur. Etkinlikler öğretmen uygulamasına yönelik sınıf içi etkinliklerdir. Her etkinliğin sınıf içi uygulama bölümü olmakla birlikte okul içi, okul dışı ve aile ile irtibatlı görevlendirmeler içeren etkinlikler de bulunmaktadır. Etkinliklerin bu ayrımları başlıkları ile belirtilmiştir. Etkinlikler, öğrencilerin sınıf ortamı içerisinde daha çok eğlenerek öğrenebilecekleri, anlama ve anlatma becerilerini daha üst düzeye çıkarabilecekleri çok yönlü çalışmalar şeklinde düzenlenmiştir (Maltepe, 2022). Kitapta yer alan kök değerlerden biri de öz denetim değeridir. Öz denetimle ilgili sekiz sınıf içi etkinliği, bir okul içi etkinlik, ik adet aile ile irtibatlı etkinlik yer almaktadır. 1. Etkinlik-Öz Denetimli Olmak 2. Etkinlik-Alışveriş Çılgınlığı 3. Etkinlik-Gücünü Kendinden Alanlardan Mısın? 4. Etkinlik-Zamanım ve Önceliklerim 5. Etkinlik-Engelleri Aş Hedeflerine Ulaş 9. Etkinlik-Bir Bilene Soralım 10. Etkinlik-Öfke Kontrolü 11. Etkinlik-Nasıl Davranmalı? 6. Etkinlik-Sosyal Medyada Öz Denetim 7.

Etkinlik-Seç Bakalım 8. Etkinlik-İlme Adanmış Bir Ömür 9. Etkinlik-Bir Bilene Soralım 10. Etkinlik-Öfke Kontrolü 11. Etkinlik-Nasıl Davranmalı? şeklindedir (Maltepe, 2022).

Öz-denetim, kişinin kendisi ve dünya arasında daha iyi, daha ideal uyuma sahip olması için kendini değiştirme ve uyarılma kapasitesi olarak değerlendirilmektedir (Duyan vd., 2012). Öz denetim, kişinin dış etkenlerden bağımsız kalabilmesini, iç-sel dürtülerini kontrol edebilmesini sağlayan öz gücü; oto kontrol, davranışlarının sonuçlarını üstlenme, kendine sınır koyma, sorumlulukları yerine getirmenin doğal kaynağıdır (Karatekin, 2013).

Araştırmalar kendini kontrol etmenin hayatın hemen her alanında başarı ve pozitif sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin öz denetim ve haz erteleme konusunda iyi olan çocukların diğerlerine göre daha sakin oldukları, hayal kırıklıklarına daha iyi direndikleri, daha az sinirli ve saldırgan oldukları, işlerine daha iyi konsantre oldukları ve okulda daha yüksek notlar alma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Doğan, 2022). Öz-denetimin öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Aslan'ın Ergenlerde İyi Oluş Sosyal Kaygı Ve Öz Denetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı araştırmasında da öz-denetimin öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Aslan, 2019).

Öz denetim kapasitesi sınırsız olmayıp desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Yapılan araştırmalar, öz denetim becerisinin düzenli uygulamalar aracılığıyla geliştirilebileceğini ve dayanıklılığının artırılabilceğini göstermiştir (Baumeister –Exline'den akt. Doğan, 2022).

Akhan ve arkadaşlarının Öğretmen Adaylarının Kök Değerlere İlişkin Görüşleri'nin araştırıldığı çalışmada öğretmen adaylarının öz denetimi kök değerler içerisinde ifade ettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarına öğretim programlarında kök değerlerin yer alma sebeplerine yönelik görüşleri sorulduğunda, adaylar kök değerlerin öğretim programlarında yer alma sebebinin ideal toplum düzeninin oluşturulması, sorumluluk sahibi, milli bilince sahip iyi vatandaşların yetişmesi ve değerlerin gelecek nesillere aktarılması için programlarda kök değerlere yer verildiğini söylediği görülmektedir (Akhan vd., 2020).

Kök değerler ve kök değerlerden biri olan öz denetim üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki, değerler toplum içerisinde yaşayan bireylere nasıl davranması gerektiği ile ilgili yol göstermektedir. Toplumun değerlerine sahip bireyleri yetiştirilmesi de o toplumun barış ve huzur içerisinde yaşamasına zemin hazırlamaktadır. Bu noktada değerlerin kazandırılmasında eğitim kurumlarının etkin çalışması, uygun öğretim programları ve etkinlik temalı öğrenim materyalleri hazırlaması ve bunları günün imkan ve şartlarına göre geliştirmesi gerekmektedir. MEB'in Değerler Eğitimi üzerine hazırladığı etkinlik kitabında yer alan öz denetim değeri etkinliklerinin lise öğrencileri üzerinde etkisini araştırmaya yönelik bu araştırmada da değerler eğitimi alanındaki ders materyallerinin incelenerek nitelikli ders materyallerinin hazırlanmasına zemin hazırlamak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

MEB Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nda yer alan öz denetim değeri etkinliklerinin lise öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nicel veri analiz yöntemi olarak, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Aynı zamanda bu araştırmada nitel bir veri analiz yöntemi olarak öz denetim değerinin, 2022- 2023 Eğitim Öğretim yılı itibariyle yayınlanan MEB Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nda bulunma durumu doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte olmakla birlikte, bağımsız bir yöntem olarak da kullanılabilir. Çeşitleme yapılan araştırmalarda araştırmayı güçlendirmek ve desteklemek için doküman analizinden yararlanılabilmektedir (Kıral, 2020).

Veri toplama aracı olarak Moilanen (2005) tarafından ergen bireylerde öz denetim becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen "Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği (The Adolescent Self-Regulatory Inventory)" kullanılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye çevirisi Harma tarafından yapılmıştır (Harma, 2008). Bu ölçme aracı 4'lü likert tipi ölçek olarak hazırlanmış 32 maddelik ölçektir. Alınan en düşük puan 32, alınan en yüksek puan 128 şeklindedir. Ölçekten alınan puan arttıkça ergenin öz denetim becerisinin iyi olduğu kabul edilmektedir.

Çalışma grubunu, Bursa İli, Yıldırım İlçesi Emir Sultan Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 30 adet 9. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları istatistiksel birbirine denk olacak şekilde belirlenmiştir. Bu aşamada, grupların denkliliğini göstermek için gruplardaki veri sayısının az olması nedeniyle bağımsız örneklem t-testi'nin parametrik olmayan eşdeğeri Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Grupların denkliliğine ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Denkliliğine ilişkin Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Sıralar Ort.	U	z	p
Deney	14	16,00	105,00	-0,291	,771
Kontrol	16	15,06			

* p<.05

Araştırmada yer alan 30 öğrenciden 14'ü deney, 16'sı da kontrol grubunda yer almaktadır. Her iki grupta olan öğrencilere sürecin başında ön test olarak "Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Daha sonra gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda normal ders seyri devam ederken, deney grubunda MEB Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nda yer alan öz denetimle ilgili sekiz adet sınıf içi etkinliği, bir adet okul içi etkinlik, iki adet aile ile irtibatlı etkinlik iki haftalık süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası ise son test olarak "Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği" tekrar uygulanmıştır.

Uygulamanın yapılabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Katılımcılar 18 yaş altında olduğundan mülakata katılabilmeleri için velilerinden gerekli izin belgeleri alınmıştır. Araştırmacı, öncelikle katılımcılara yapılan araştırmanın bilimsel olduğunu ve verilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağını, isimlerinin araştırmada açıklanmayacağını belirtmiştir.

Araştırma verileri SPSS 23.0 kullanılarak analiz edilmiş ve tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarının az olması nedeniyle, bulgular kısmında yer alan tablolarda bağımlı ve bağımsız örneklem t-testi yerine parametrik olmayan eşdeğeri olan Mann Whitney U testi çalışmada uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 referans alanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, MEB Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nda yer alan öz denetim değeri etkinliklerinin lise öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak "Deney ve kontrol grubunun öz denetim becerisi ön test başarı puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" problemine cevap aranmıştır. Aşağıda yer alan tabloda ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz denetim Son Test Puanlarına ilişkin Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Sıralar Ort.	U	z	p
Deney	14	16,32	100,05	-0,479	,632
Kontrol	16	14,78			

* p<.05

Uygulama sonrasında çalışma gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunup bulunmadığının anlaşılması için gerçekleştirilen Mann Whitney-U Testi sonucuna göre, Deney grubu ile Kontrol grubundaki katılımcıların öz denetim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa (U=100.05, p=.632>.05) ulaşıl原因amıştır.

Ayrıca, bu araştırma kapsamında yer alan ve uygulamanın yapıldığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla da, yine deney grubu verileri için ön test-son test karşılaştırması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular da, aşağıda yer alan Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubunun Ön test-Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Analiz Sonuçları

Grup	Test	n	Sıralar Ort.	U	z	p
Deney	Ön Test	14	15,07	90,00	-,368	,713
	Son Test	14	13,97			
Deney2	Ön Test	16	17,34	114,50	-,509	,610
	Son Test	16	15,66			

* p<.05

Grupların uygulama öncesinde ve sonrasında öz denetim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olup olmadığının açıklanması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U Testi sonuçları, tüm gruplardaki katılımcıların (sırasıyla Deney ve Kontrol) ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklara ulaşamadığını göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nda yer alan öz denetim temalı etkinliklerin, 30 kişilik örneklem üzerinde kısa süreli uygulamalar bağlamında lise öğrencilerinin öz denetim becerilerini anlamlı düzeyde artırmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, deney grubu içindeki ön test-son test karşılaştırmaları da öz denetim becerilerinde belirgin bir değişim olmadığını ortaya koymuştur.

Bu sonuç, öz denetim gibi kişilik ve değer temelli becerilerin gelişiminin, kısa süreli etkinliklerle ölçülemeyecek kadar uzun ve istikrarlı bir süreç gerektirdiğini göstermektedir. Literatürde de belirtildiği üzere, öz denetim, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını belirli bir amaç doğrultusunda kontrol edebilme kapasitesidir ve bu becerinin geliştirilmesi, düzenli tekrar ve çevresel destekle pekiştirilmektedir (Baumeister & Exline'den akt. Doğan, 2022; Duyan vd., 2012). Dolayısıyla, bu çalışmada uygulanan iki haftalık etkinlik süresinin, öğrencilerin öz denetim becerilerini anlamlı şekilde değiştirecek düzeyde yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları ayrıca, lise öğrencilerinin bilişsel ve duygusal gelişim süreçlerinin henüz tam olarak olgunlaşmadığını ve öz denetim becerisinin kazanımının zamana yayılan ve sürekli destek gerektiren bir süreç olduğunu göstermektedir (Karatekin, 2013). Benzer şekilde, ilköğretim düzeyinde yürütülen etkinlik temelli değer eğitimi çalışmalarında da öğrencilerin davranış ve tutumlarına anlamlı düzeyde katkı sağlanamadığı görülmüştür (Aktepe, 2019).

Bu bağlamda, MEB Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nın içerik açısından öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde yapılandırılmış olması önemli bir avantaj sağlamakla birlikte, kazanımın sürekliliğini ve etkililiğini artırmak için uzun vadeli, çok boyutlu ve çevresel destekle zenginleştirilmiş bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Özellikle öz denetim gibi temel değerlerin kazandırılmasında aile, öğretmen ve okul yönetiminin koordineli çalışması büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma, MEB Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'ndaki öz denetim etkinliklerinin kısa süreli lise uygulamaları bağlamında tek başına yeterli olmadığını, ancak uzun süreli ve çok boyutlu bir destekle öğrencilerin öz denetim becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

Öneriler

Uygulama Süresinin Uzatılması: Öz denetim gibi değer temelli becerilerin kazanımı zaman alır. Etkinliklerin tek seferlik veya kısa süreli değil, düzenli aralıklarla uygulanması önerilmektedir.

Çok Boyutlu Yaklaşım: Öz denetim eğitimi yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmamalıdır. Aile, arkadaş çevresi ve okul yönetimi ile desteklenmelidir.

Uygulamalı ve Deneyimsel Etkinlikler: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimini destekleyen, yaşam becerileri ile ilişkilendirilen etkinlikler öncelikli



olmalıdır. Örneğin problem çözme, karar verme ve sorumluluk üstlenme temelli etkinlikler etkili olabilir.

Örneklem Çeşitliliğinin Artırılması: Araştırmanın genellenebilirliğini artırmak için farklı bölgelerde ve okul türlerinde daha geniş öğrenci grupları üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

Ders Materyallerinin Analizi ve Geliştirilmesi: Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nın etkinliği, öğretmen ve öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda analiz edilmeli ve eksiklikler giderilerek daha etkili materyaller hazırlanmalıdır.

Öğretmen Eğitimi ve Rehberliği: Öğretmenlerin değerler eğitimi ve öz denetim konusunda pedagojik farkındalığının artırılması için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Sürdürülebilir İzleme ve Değerlendirme: Değerler eğitimi uygulamaları belirli aralıklarla izlenmeli ve öğrenci gelişimi veri temelli olarak değerlendirilmelidir. Bu, uygulamanın etkisinin gözlemlenmesini ve programın sürekli geliştirilmesini sağlayacaktır.

Diğer Kök Değerlerle Entegrasyon: Öz denetim değerinin diğer kök değerlerle birlikte işlenmesi, öğrencilerin değerler arası ilişkileri kavrayabilmesini ve değerleri yaşamlarına entegre edebilmesini destekleyebilir.

Bu öneriler doğrultusunda yapılacak çalışmalar, hem Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı'nın işlevselliğini artıracak hem de öğrencilerin kişisel ve toplumsal gelişimlerini destekleyecek nitelikli bir değerler eğitimi modeline katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- AKHAN, Nadire Emel; SUBAŞI, Enes; AÇIL, Fatma Beyza (2020), Öğretmen Adaylarının Kök Değerlere İlişkin Görüşleri, Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2020, 3(2), 115-134.
- AKTEPE, Vedat, Etkinlik Temelli Değer Eğitiminin Öğrencilerin Yardımseverlik Tutumlarına Etkisi, Researcher: Social Science Studies Year: 2, Issue: 3
- ASLAN, Mehmet Fatih (2019), Ergenlerde İyi Oluş Sosyal Kaygı Ve Öz Denetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- DOĞAN, Mebrure (2022), Oruç İradeyi Güçlendirir Mi?: Ramazan Orucunun Öz Denetim Ve Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisinin Deneysel Olarak İncelenmesi, Bilimname 48, 2, 495-533.
- DUYAN, Veli; GÜLDEN, Çiğdem; GELBAL, Selahattin (2012), Öz-Denetim Ölçeği - Ödö: Güvenirlilik Ve Geçerlik Çalışması, Toplum ve Sosyal Hizmet, 23 (1), 25-38.
- Genel Müdürlüğümüzce Hazırlanan Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı Yayımlandı,
<https://ogm.meb.gov.tr/www/genel-mudurlugumuzce-hazirlanan-degerler-egitimi-etkinlik-kitabi-yayimlandi/icerik/1665> (Erişim Tarihi 08.01.2024)
- HARMA, Mehmet, The Impact Of Parental Control And Marital Conflict On Adolescents' Self-Regulation And Adjustment, A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of The Middle East Technical University, Ankara.
- KARATEKİN, Neriman ed. (2013), Özdenetim Perese Değerler Eğitimi Öğretmen Kitabı, 3. Baskı, İstanbul.
- KIRAL, Bilgen (2020), Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 15, 170-189.
- MALTEPE, Pınar ed. (2022), Değerler Eğitimi 2022 Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı, <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html> (Erişim Tarihi 08.01.2024)
- TANERİ, Ahu (2022), Öz Denetim Değerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabı Metinlerinde Bulunma Durumunun İncelenmesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2), 590-599.
- TOPAL Yakup (2019), "Değerler Eğitimi ve On Kök Değer", Mavi Atlas, 7(1), 245-254

MEDRESELERİN GERİLEME NEDENLERİ BAĞLAMINDA İLAHİYAT FAKÜLTELERİNİN YAPISAL ANALİZİ

Arş. Gör. Ali PEHLİVAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ali.pehliivan@omu.edu.tr

ÖZET

Yükseköğretim kurumları bir toplumda en üst düzeyde eğitim veren, bilimsel araştırmalar yapan, nitelikli insan gücü yetiştiren ve toplumsal sorunlara çözüm arayarak kamu politikalarına yön veren kurumlardır. Bu bağlamda, yüksek din öğretimi veren İlahiyat Fakülteleri/İslami İlimler Fakülteleri de benzer bir misyona sahiptir. Zira bu kurumlar üstlendikleri misyonun gereği olarak istihdam alanında hizmet üretmenin yanında kurumun kendi içinde ihtiyaç duyduğu nitelikli personelin yetiştirilmesine de doğrudan katkı sunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yüksek seviyede eğitim veren kurumların gerek fiziki yapısı gerek öğretici ve öğrenci nitelikleri gerekse eğitim öğretim program ve araçları bakımından da istenen seviyede olması gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının tarihsel gelişim süreçlerinin incelenmesi günümüz mevcut eğitim kurumlarının daha nitelikli hale gelmesi için fikir verici olmaktadır. Bu noktada Osmanlı'da Tanzimat sonrasında medreselerin yanında mekteplerin açılması ve medreselerin dini ilimlere hasredilerek yalnızca bu alanda varlıklarını devam ettirmesi günümüz Türkiye'sinde yüksek din öğretimi kurumlarının gelişimlerini, üstün ve zayıf yönlerini görmek bakımından bir kıyaslama yapmaya imkân sağlamaktadır. Zira Cumhuriyet öncesi dönemde, günümüzde yüksek din öğretimi kurumlarının üstlendiği dini eğitim öğretim işlevi, medreseler tarafından yerine getirilmekteydi. Medrese mezunları, Osmanlı'da ilmiye sınıfının ihtiyaçlarını karşılamakta, aynı zamanda toplumun dinî rehberliğini üstlenmekteydi. Ancak zaman içinde, çeşitli nedenlerle medreseler bu işlevlerini yerine getiremez hâle gelmiş ve sonuç olarak tarihsel süreç içerisinde yerlerini kaybetmişlerdir. Medreselerin bu sürece girmesinde; öğretim programlarının yetersizliği, öğretici kadronun niteliğindeki zayıflamalar, öğrenci yapısındaki bozulmalar ve öğretim metodunda görülen eksiklikler gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğu literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Benzer eleştiriler, günümüz Türkiye'sindeki yüksek din öğretimi kurumlarına yönelik olarak da dile getirilmektedir. Bu yönüyle, tarihsel ve güncel yapılar arasında anlamlı benzerliklerin olup olmadığını ortaya koymak, önemli bir araştırma konusu olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, son dönem Osmanlı medreseleri ile günümüz yüksek din öğretimi kurumlarını, öğretim programı, öğretici nitelikleri, öğrenci yapısı ve öğretim metotları bakımından karşılaştırmaktır. Yapılacak mukayese sonucunda tarihsel benzerliklerin tespit edilmesi, medreselerin gerilemesine yol açan unsurların günümüzde

de tekrar etme potansiyeline sahip olup olmadığını göstermesi bakımından dikkat çekici sonuçlar doğurabilir.

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilecek olup durum çalışması desene bir örnektir. Çalışmanın örneklemini Osmanlı'nın son döneminde medreselerin gerileme nedenleri hakkında yazılan eserler ile Cumhuriyet döneminde yüksek din öğretimi üzerine yazılan literatür oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılacak olup, toplanan verilerin betimsel bir analize tabi tutularak mevcut durumun genel çerçevesi hakkında bir sonuca varılması amaçlanmaktadır. Öğretim elemanlarının akademik performans verileri ise Akademik Veri Yönetim Sistemine kayıtlı üniversiteler ile sınırlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yüksek Din Öğretimi, Medrese, Eğitim-Öğretim, Din Eğitimi.

Öğretim Programı

Medreselerin gerileme döneminde öğretim programlarına yönelik iki temel eleştiri bulunmaktadır. İlki, zamanla akli ilimlerin program dışı bırakılması diğeri ise Arapçanın temel İslami ilimleri öğrenmedeki araç olma özelliğinin unutulup amaç haline getirilmesidir.

XVI. yüzyılın sonlarına kadar medreselerde akli ilimler ile nakli ilimlerin bir arada okutulduğu bilinmektedir. Bu durumun çok sayıda bilim adamının yetiştirilmiş olmasına ve önemli ilmi eserlerin telif edilmiş olmasına katkısı ise muhakkaktır.¹ Ancak XVII. yüzyıl itibarıyla akli ilimlere karşı bakış açısında değişiklikler meydana gelmiş; Molla Fenârî, Kadızâde-i Rûmî, Ali Kuşçu, İbn Kemal gibi önemli alimler tarafından okutulan hikmet dersleri zamanla şeyhülislamın fetvaları ile programlardan çıkarılmaya başlanmış, bu derslerin yerine zaten mevcut olan fıkıh ve fıkıh usulü dersleri eklenmiştir.

Akli ilimlere olan bu menfi bakış açısına farklı bir örnek olarak Çorlulu Ali Paşa'nın başına gelenleri zikretmek yanlış olmayacaktır. Dönemin şeyhülislamı, Çorlulu Ali Paşa'nın kitaplarına el koymuş tarih, astronomi ve felsefe kitaplarının da kütüphaneye konulmasını yasaklayan bir fetva çıkarmıştır.² Son dönem Osmanlı aydınlarından Satı Bey de medreselerin ilimleri akli ve nakli olarak ikiye ayırıp akli ilimlerden sadece kıyasa önem verdiğini, diğer ilimleri ise görmezden geldiğini ifade etmiştir.³

İhsanoğlu ise XV. yüzyılda Umur Bey Medresesi ve II. Murad'ın kurmuş olduğu Edirne Daru'l-Hadis'inin vakfiyelerinde felsefi bilimlerin okutulması kesin bir dille yasaklanmış olsa da ilerleyen zamanlarda Sahn-ı Seman ve Süleymaniye Medreselerinin vakfiyelerinde ders verecek müderrislerin vasıfları arasında "hem akli hem de nakli ilimlerin prensiplerine ve esaslarına vakıf olmaları" ibaresinin yer aldığını ayrıca *Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi* ve *Osmanlı Matematik Literatürü Tarihi* isimli çalışmalarda medreselerde okutulmak üzere hazırlanan eserlerin nüshalarına yer verildiğini ve XVI.-XIX. yüzyıl arasında bu eserlerin sayısında bariz bir artış olduğunu belirtmiştir.⁴

[1] Fahri Unan, "Osmanlı Medreselerinin İlmî Performansı Üzerine Bazı Düşünceler", *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi* (2011).

[2] Halil İnalçık, *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600)*, çev. Ruşen Sezer (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2011), 188.

[3] Kübra Cevherli, *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Eğitim* (Eskiye Yayınları, 2022), 219.

[4] Ekmeleddin İhsanoğlu, *Medreseler Neydi, Ne Değildi? Osmanlılarda Akli İlimlerin Eğitimi ve Modern Bilimin Girişi* (Kronik Kitap, 2019), 210-212.

Sarıkaya da bu konuda mevcut bilgi, belge ve dönemin ilmi mefkuresini yansıtan eserler dikkate alındığında terk edildiği düşünülen derslerin ilerleyen zamanlarda da ders programlarında bulunduğunu, Koçi Bey, Gelibolulu Mustafa Ali ve Kâtip Çelebi gibi Osmanlı aydınları tarafından ortaya konulan eleştirilerin önemli ipuçları taşımakla birlikte tek başına sonuca ulaştıramayacağını ifade etmiştir.⁵

Medrese müfredatı içerisindeki Arapça dersleri de eleştiri odağı olmuştur. Eğitimin anadilde yapılmıyor olması ilmin inkişafı önünde bir engel olarak görülmüş ve anadilde gerçekleştirilmeyen eğitimin fikir ve bilgi üretimi noktasında sıkıntılara yol açacağı dile getirilmiştir.⁶ Nitekim zamanla medrese öğrencileri Arapça okuma ve yazma anlamında sorun yaşamaya başlamışlardır. Ayrıca Safvet Paşa'nın II. Abdülhamid'e sunmuş olduğu arıza da bu duruma işaret etmektedir.⁷

Sebilürreşad dergisinde yayımlanmış olan medrese öğrencilerinin mektuplarında da medreselerdeki Arapça öğretimine yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Medreselerdeki öğrenciler Arapça eğitiminin bir araç iken amaç haline geldiğini, talebelerin senelerce Arapça eğitimi almalarına rağmen konuşmaktan ve okumaktan aciz olduklarını ifade etmişlerdir.⁸ Ayrıca bir öğrenci mektubunda, bir müsteşrikin yazmış olduğu "Türklerin Arapça Okuması" başlıklı makaleden "Türkler 15 sene Arapça okurlar. İcazet aldıktan sonra, eline İbn Rüşd'ün kitabını versek ben bunu okumadım derler. Arapça da konuşamazlar. Ben dört senede Arapçayı öğrendim ve İbn-i Rüşd'ü anlıyorum" şeklinde nakilde bulunarak bu duruma karşı verebilecek bir cevaplarının olmadığını dile getirmişlerdir.⁹

Günümüzde İlahiyat Fakülteleri de -içerik olarak değişiklik gösterse de-program açısından çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. İlahiyat fakülteleri üzerine yapılmış olan çeşitli çalışmalarda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin İlahiyat fakültesi müfredatına yönelik önemli eleştirileri bulunmaktadır. Yiğit'in yürütmüş olduğu çalışmada öğretim elemanlarına ve öğrencilere "Sizce İlahiyat Lisans programının mevcut amaçları nelerdir" sorusu sorulmuş din görevlisi yetiştirmek, İHL meslek dersi öğretmeni yetiştirmek, DKAB dersi öğretmeni yetiştirmek, ilahiyat akademisyeni yetiştirmek ve diğer seçenekleri verilerek sıralanması istenmiştir. Diğer dışındaki seçenekler araştırmaya katılan akademisyenler tarafından %84,7-%85,9 arasında değişen oranlarla amaç olarak değerlendirilmiştir. Bu durum öğrenciler tarafından ise %73,9-%74,2 oranları arasında amaç olarak görülmüştür.¹⁰

Aynı çalışmada belirlenen her bir amaç için "Belirlediğiniz amaçlar ne kadar gerçekleşmektedir?" sorusu sorulmuş ve "Oldukça Yeterli, Yeterli, Biraz Yeterli, Yetersiz, Oldukça Yetersiz" seçenekleri sunulmuştur. Yeterli diyen öğretim elemanlarının oranları amaca göre %9,0-24,4 arasında değişmektedir. Aynı soru öğrencilere yöneltildiğinde ise bu oranın %19,7-%31,4 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre İlahiyat fakülteleri, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerine göre amaçlarını tam manasıyla yerine getirememektedir.

[5] Yaşar Sarıkaya, "Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi", *İslâm Araştırmaları Dergisi* 3 (1999), 30-33.

[6] Fahri Unan, "Osmanlı Medreselerinin İlmi Performansı Üzerine Bazı Düşünceler" (2011).

[7] İbrahim Turan, "Osmanlı'da Medreselerin Gerilemesi ve Islahat Hareketleri", *Ana Hatlarıyla İslam Tarihi* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2022), 260.

[8] İsmail Dede, *Sebilürreşad Dergisi'nde Medrese Öğrencilerinin Medreseyi Değerlendirmeleri* (Çanakkale: Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 41.

[9] Dede, *Sebilürreşad Dergisi'nde Medrese Öğrencilerinin Medreseyi Değerlendirmeleri*, 56.

[10] Ahmet Yiğit, *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 36-55.

Bu amaçların neden gerçekleşmediği sorusunu ise öğretim elemanlarının %35,9'u cevapsız bırakırken %25,6'sı öğretim programını, %16,7'si öğrencileri, 11,5'i eğitim sistemini-felsefesini, %7,6'sı ise öğretim elemanlarını sebep göstermiştir. Aynı soruyu öğrencilerin 27,2'si cevapsız bırakırken %26,4'ü öğretim programı, %19,0'u öğretim elemanı, %18,5'i eğitim sistemi-felsefesi, %8,9'u ise öğrenci cevabını vermiştir.¹¹ Elde edilen bulgulara göre her iki grup da problemin temel kaynağı olarak öğretim programını görmektedir.

Arapça öğretimi ile ilgili olarak da Sebilürreşad dergisinde vurgulanan durumun günümüz ilahiyat fakültelerinde de benzerlik gösterdiği görülmüştür. Turan ve Vural, Arapça hazırlık eğitimi üzerine yapmış oldukları çalışmada İlahiyat 1 ve 2. sınıf öğrencilerine Arapça hazırlık eğitimi sonrasında konuşma, yazma ve okuma becerilerini nasıl değerlendirdiklerini sormuşlar iyi, orta ve zayıf olarak değerlendirmelerini istemişlerdir. Zikredilen becerilere iyi cevabını veren öğrencilerin oranı sırasıyla %10,3, %43,9 ve %42,9 olmuştur.¹²

İlahiyat Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları da kendileriyle yapılan mülakatlarda İlahiyat fakültelerinin programı ile ilgili olarak yıllarca Arapça eğitimi verilmesine rağmen öğrencilere Arapça öğretilmediğini, İlahiyat fakültesi mezunlarına yönelik sahada menfi bir bakış açısının hâkim olduğunu ve kurumların fakülte mezunlarından memnuniyetsiz olduğunu, fakültedeki öğrencileri hangi mesleğe hazırladıklarının belli olmadığını, programın toplumun ihtiyaçlarına cevap vermediğini, müfredatın öğrencileri bilgi bombardımanına tuttuğunu ifade etmişlerdir.¹³

İlahiyat fakülteleri de medreselerle benzer eleştirilere maruz kalmaktadır. Her ne kadar müfredat açısından yöneltilen eleştiriler farklılık gösterse de yapılan araştırmalar ilahiyat fakültelerinin kendi amaçlarını gerçekleştirme hususunda eksiklikler yaşadığını ortaya koymuştur. Ayıca Arapça eğitimi bakımından da her iki kurum menfi eleştirilere muhatap olmuştur.

Öğretici Nitelikleri

Osmanlı medreselerindeki gerilemenin en önemli nedenlerinden birisi öğretici konusunda yaşanan problemler olmuştur. Öğreticilerde nitelik sorununu büyük oranda ortaya çıkaran şey ise ilmiye sınıfında görülen sorunlardır. Söz konusu grupta görülen rüşvet, iltimas gibi problemlerin öğretici profilini de önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

İlmiye sınıfındaki problemler XVI. yüzyılın sonlarına kadar tikel örnekler olarak görülmekteyken Kanûnî Sultan Süleyman'ın son dönemleriyle birlikte ciddi çözümlerin meydana geldiği görülmüştür. Bu çözülmeye "Hocazadeler Kanunu" ve bu kanunun genişletilmiş hali olan "Zadeganlar Kanunu" etkili olmuştur. Bu kanunlar çerçevesinde ilk olarak padişah hocalarının çocuklarına dahil medreselerine doğrudan tayin hakkı tanınmıştır. Zamanla bu imtiyaz mevleviyetli kadıların ve alimlerin çocuklarını da kapsar hale gelmiştir.¹⁴

[11] Yiğit, *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*, 104-114.

[12] İbrahim Turan - Esra Ermiş Vural, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Hazırlık Eğitimine Bakışı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 25/2 (30 Eylül 2025), 1291-1293.

[13] Bayramalı Nazıroğlu, *Derdimiz İlahiyat* (İstanbul: Okur Akademi, 2020), 177-182.

[14] İlhan Yıldız, "Medreseyle Nereye Kadar", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (2001), 229.

Bahsi geçen kanunlar neticesinde yaşa     k ve yeterli donanıma sahip olmayan kişilerin önemli medreselere müderris olarak atanmaları yaygın hale gelmiştir. Örneğin şeyhülislam Mustafa Efendi'nin oğlu Arif Mehmet Efendi 13 yaşında müderris olarak atanmıştır.¹⁵ Bir diğer oğlu olan Ataullah Mehmet Efendi ise hen   6 yaşındayken müderris olarak atanmıştır.¹⁶ İlgili problem bir türlü     lememiş olacak ki Meşrutiyet dönemi düşünürlerinden Halim Sabit çeşitli yazılarında bu duruma atıfta bulunmuş, Osmanlı Devleti'nin ilmi olarak gelişmemiş olmasının nedenini ehliyetsiz kimselerin hak etmedikleri görevlerde bulunması olarak ifade etmiştir.¹⁷

Öğreticiler ile ilgili yaşanan bir diğer problem de Osmanlı topraklarının hızla büyümesi neticesinde doğan eleman ihtiyacının medrese programlarında değişikliklere sebep olmasıdır. Ortaya çıkan kad  ve müderris ihtiyacı neticesinde medreselerde okutulan kitaplar azaltılmış, medresedeki eğitim süresi dolmadan öğrenciler mezun edilmiştir. Bunun sonucunda da öğreticilerin niteliklerinde problemler görülmeye başlanmıştır.¹⁸

M derrislerin üretkenliğine yönelik eleştiriler de literatürde kendisine yer bulmuştur. Bu konuda Unan, Sahn-ı Seman medresesi müderrisleri üzerine yapmış olduğu çalışmasında kuruluşundan XVII. yüzyılın ilk yıllarına kadar Sahn-ı Seman medresesinde 290 müderrisin görev aldığını, bu müderrislerin ise 118 (%40,7) tanesinin eser ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Bu 118 kişinin ise 520 eser yazdığını, yazmış oldukları eserlerin 189 (%36,3) tanesinin telif, diğer eserlerin şerh, haşiye, hamış, ta'likat, tasnif ve tercüme niteliğinde olduğunu tespit etmiştir. XVII. yüzyılda ise 648 müderrisin görev yaptığını bunlardan sadece 60 (%9,3) tanesinin 118 eser ortaya koyduğunu, 118 eserin de sadece 32 (%27,1) tanesinin telif eser olduğunu ifade etmiştir.¹⁹

XVIII. yüzyılda Osmanlı merkez topraklarında ise İslami ilimler alanında 1757 eser telif edilmiştir. Bu eserlerin %56'sı müstakil eserken geriye kalanlar şerh, haşiye, tercüme, ihtisar ve telhis türü eserlerdir. Ancak müstakil eserler incelendiğinde %65'inin risale formunda olduğu tespit edilmiştir. Risaleler çıkarıldığında ise müstakil eserlerin toplam eserler içerisindeki oranının %20'ye düştüğü görülmektedir.²⁰

Günümüz ilahiyat fakülteleri de medreseler gibi öğretici nitelikleri yönünden çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eleştirilerden belki de en önemlisi ilahiyat fakülteleri ve akademik personel sayısında görülen hızlı artışlar olmuştur. Bu durumu rakamlarla ifade etmek de mümkündür. Kuruluşundan 2010 yılına kadar 27 İlahiyat fakültesi bulunmaktayken²¹ 2010-2025 arasında bu sayı 100'e çıkmıştır.²²  ğretim elemanı sayısı da bu dönemde önemli ölçüde artış göstermiştir. 2010 yılına kadar 1089²³ olan  ğretim elemanı sayısı 2025 itibariyle 5039'a ulaşmıştır.²⁴

[15] Mehmed Süreyya, *Sicill-i Osmani* (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996), 1/315.

[16] Mehmed Süreyya, *Sicill-i Osmani*, 1/335.

[17] Kübra Cevherli, *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Eğitim*, 219.

[18]  mer  zyılmaz, "Medreselerin Bozulma Sebepleri ve Bunların İslahı Yönünde Yapılan  alışmalara Kısa Bir Bakış", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/5 (1993), 136.

[19] Fahri Unan, "Osmanlı Medrese Uleması: İlim Anlayışı ve İlmî Verim", *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3/5 (01 şubat 2003), 26.

[20] Murat Sarıtaş, vd., "18. Yüzyıl Osmanlı Merkez Topraklarında şer'i İlimler: İstatistiki Bir İnceleme", *Sahn-ı Seman'dan Darulfünun'a Osmanlı'da İlim ve Fikir Dünyası Alimler, Müesseseler ve Fikri Eserler XVIII. Yüzyıl* (Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, 2018), 1/16.

[21] Z. şeyma Altın, *İstatistiklerle Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin 100 Yılı (1923-2023)* (İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2024), 30.

[22] "Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi", *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi* (Erişim 20 Ekim 2025).

[23] Altın, *İstatistiklerle Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin 100 Yılı (1923-2023)*, 143.

[24] "Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi".

Bu durum akademisyenler tarafından da fazlaca eleştirilmiştir. Nazıroğlu'nun İlahiyat hocaları ile yapmış olduğu mülakatlarda bu durum daha net görülmektedir. Bu konuda İlahiyat hocaları; yüksek lisans ve doktorasını bitirmiş neredeyse herkesin üniversiteye girebildiğini bu durumun da nicelik olarak artış sağlasa da nitelik olarak ciddi problemler oluşturduğunu, İlahiyat fakültelerinde yaşanan sayısal artışın öğrenci ve hoca kalitesinde önemli düşüşlere neden olduğunu dile getirmişlerdir.²⁵

Öğretim Elemanlarının yayın üretiminde de son yıllarda düşüş olduğu görülmektedir. İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları 2022 yılında 4017 yayın yaparken bu sayı her geçen yıl azalmıştır. Bu sayı yıllara göre sırasıyla 3313, 2832 ve içerisinde bulunduğumuz yıl itibarıyla 1075 seviyesindedir. Dergilerin genel olarak haziran ve aralık ayında yayınlandığı düşünülse de bir önceki yıldaki seviyeye ulaşılabilmesi için hâlihazırdaki sayının iki katından fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Akademisyen başına düşen yıllık yayın sayısına bakıldığında ise -bu yıl henüz tamamlanmadığı için 2024 sayıları esas alınmıştır- 2044 akademisyenin 2832 yayın yaptığı görülmüştür. Bu durumda 2024 yılında akademisyen başına 1,38 yayın yapılmıştır.²⁶

Görüldüğü üzere medreselerdeki problemler ile benzer problemler İlahiyat fakültelerinde de görülmektedir. Osmanlı'da sınırların genişlemesine bağlı olarak öğretici ihtiyacı ortaya çıkarken günümüz yüksek din eğitimi alanında da yeni fakültelerinin hızla açılmasından kaynaklı ihtiyaç doğmaktadır. Her ikisinde de görülen ortak durum ise nicelikteki artışın yanında nitelikte yaşanan düşüş olmuştur. Üretkenlik sorunu ise son yıllardaki verilere bakıldığında medreselerdeki düşüşlerle benzerlik göstermektedir.

Öğrenci Yapısı

İlmiye sınıfı, Osmanlı devlet teşkilatı içerisinde temel yapı taşlarından birisidir. Bu sınıfın eleman ihtiyacı ise medreseler tarafında karşılanmaktadır. Osmanlı Devleti'nin sınırlarının hızla büyümesiyle birlikte medrese mezunlarına olan ihtiyaç artmıştır. Bu durum da zaten cazip bir kurum olan medreselerin cazibesini daha da arttırmıştır.²⁷ Ayrıca istihdam kolaylığının yanı sıra vakıfların medrese öğrencilerine barınma, yiyecek ve burs imkânı sunması da kasabadaki ailelerin çocuklarını medreselere göndermelerinde önemli etkenlerden birisi olmuştur.²⁸

Ancak medreselerin sunmuş olduğu bu imkanlar çeşitli suistimalleri de beraberinde getirmiştir. Nitekim Osmanlı toprakları III. Murad ile birlikte en geniş sınırlarına ulaşmıştır. XVI. yüzyılın son çeyreğiyle birlikte ise fethedilen topraklar kaybedilmeye başlanmıştır. Kaybedilen yerlerdeki Müslüman nüfusun Osmanlı topraklarına göç etmesiyle birlikte elde kalan coğrafyada önemli bir nüfus yoğunluğuna ulaşılmıştır. Bu durum işsizlik, barınma gibi sorunlara sebebiyet vermiştir. Sonuç olarak medreseler artık sadece ilim öğrenmek isteyen insanlar için değil, işsizlik ve barınma sorunu yaşayanlar için de cazip bir hale gelmiştir. Bu durum da medreselerin işleyişinde önemli sorunlara sebebiyet vermiştir.²⁹

[25] Nazıroğlu, *Derdimiz İlahiyat*, 160-161.

[26] Veriler AVESİS'te kayıtlı olan 28 fakültenin kendi sitelerinden alınmıştır.

[27] Bayram Kodaman, "Osmanlı Devleti'nin Yükseliş ve Çöküş Sebeplerine Genel Bakış", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16 (2017), 4.

[28] Yunus Koç, "XVI. Yüzyıl Ortalarında Osmanlı İmparatorluğu'nda Suhte Olayları", *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 18 (2013), 151.

[29] Mefail Hızlı, "Osmanlı Medreselerinde Bozulma", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/1 (1994), 73.

Tüm bu nedenler sonucunda talebe sayısında görülen artışa rağmen hoca sayısında aynı artış meydana gelmemiştir. Bu durum da medrese öğrencilerinin ilmi olarak kendilerini yeteri kadar geliştirememelerine neden olmuştur. Sorunlar sadece ilmi anlamda olmamış, öğrenci sayısının artması, beraberinde fiziki ve maddi imkanlarda ve beslenme konusunda da çeşitli sorunlar meydana getirmiştir. İmkanların azalmasıyla birlikte öğrenciler arasında hırsızlık ve çeşitli gayri ahlaki davranışlar da görülmeye başlanmıştır.³⁰

İlahiyat fakülteleri de öğrenci yapısından kaynaklı çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunun temel kaynağı genel olarak niceliksel artış olarak görülmektedir. Nitekim 1982 yılında 5855 olan öğrenci sayısı 2010 yılına kadar yatay bir seyir izleyerek 5991 seviyesinde kalmışken³¹ 2010 yılından günümüze neredeyse 20 kat artarak 109326 seviyesine ulaşmıştır.³² Bu anormal artış öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında da önemli değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Nitekim 2010 yılında öğretim elemanı başına 5,5 öğrenci düşerken günümüzde bu sayı 21,6'dır.

Ayrıca İlahiyat fakültesi akademisyenleri ile yapılan mülakatlarda katılımcılar, öğrenci yapısında menfi bir değişim olduğunu, öğrencilerin sadece ders kitaplarını okuyarak kendilerini yetiştirebileceklerini düşündüklerini, ortaöğretimde alınan eğitimde ciddi sorunların olduğunu, hoca-talebe ilişkilerinin azaldığını,³³ öğrencilerin diploma kaygısı ile okuduğunu, öğrenci profilinin düşük olduğunu, öğrencilerin üniversiteyi bir an önce bitirilip iş sahibi olunacak bir yer olarak gördüklerini dile getirmişlerdir.³⁴

İlahiyat fakültesi öğrencileri ise ilahiyat fakültesi öğrencileri ile ilgili; öğrencilerin derslerde isteksiz olduklarını, derslere hazırlıksız geldiklerini, amaçları arasında din görevlisi yetiştirmek de olan ilahiyat fakültelerinde hutbeye çıkarılacak öğrencinin bulunamadığını, öğrencilerin ilahiyata istemeyerek geldiklerini, öğrencilerin okulu bir an önce bitirmenin derdinde olduklarını, İlahiyat fakültesine gelen öğrencilerin çoğunun atanması kolay olduğu için geldiğini ifade etmişlerdir.³⁵ Ayrıca Çekin'in ilahiyat fakültesi mezunlarıyla yapmış olduğu mülakatlarda da öğrencilerin ilahiyat fakültelerini tercih etme sebepleri %55 oranında iş bulma ve kariyer fırsatları olarak belirtilmiştir.³⁶

Medreseler ve İlahiyat fakülteleri kendi dönemlerinde çeşitli nedenlerle cazip görülen kurumlar olmuştur. Ancak iki kurumun da bu cazibesi ilmi saikler dışında öğrencilerin bu kurumlara rağbet göstermesine ve aşırı bir yığılmaya sebebiyet vermiştir. Yapılan çalışmalar ise medreselerde ve ilahiyat fakültelerinde görülen bu durumun benzer sonuçları doğurma potansiyelinin var olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretim Yöntemleri

Eğitim-öğretimin en önemli meselelerinden birisi de hiç şüphesiz yöntem ve metottur. Medreselerin de izlemiş oldukları belli başlı metotlar bulunmaktadır. Medreselerin

[30] Turan, "Osmanlı'da Medreselerin Gerilemesi ve Islahat Hareketleri", 252.

[31] Altın, *İstatistiklerle Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin 100 Yılı (1923-2023)*, 117.

[32] "Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi".

[33] Nazıroğlu, *Derdimiz İlahiyat*, 171-172.

[34] Yiğit, *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*, 108.

[35] Yiğit, *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*, 132-133.

[36] Fatma Betül Çekin, *Mezunlarına Göre İlahiyat Eğitimi* (Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2024), 92.

genel metodu öğreticinin ana metni okuması, yer yer izahatlarda bulunması, talebenin de hocasını takip ederek izahatlarını not alması şeklinde kendisini göstermekteydi. Ayrıca ezber, karşılıklı soru-cevap ve tedricilik de önem verilen metotlar arasında yer almaktaydı.³⁷ Yöntem ve metodun ötesinde medreselerin eğitim anlayışı da nass ve otoriteye dayalı olan tündengelim usulü olarak görülmektedir.³⁸

Medreselerde okutulan kitaplar ise ilk zamanlarda temel kitaplar olsa da zamanla tündengelim usulü ile ele alınan şerh ve haşiyeler olmuştur. 1873 yılında medreselerde uygulanmak için hazırlanan programda da şerh ve haşiyelere fazlaca yer verilmiştir. Ancak şerh ve haşiyelerin bu denli yoğun olması ciddi eleştirileri beraberinde getirmiştir. Nitekim Saçaklızade, o yıllardaki eğitim öğretimde kalitenin düşmesinin nedenini önceki nesillerden farklı olarak ana kaynakların yerine şerh ve haşiyelerin hatta haşiyenin haşiyesinin okutulması olarak görmektedir. Ayrıca bu kitapların fazlalığı ve konuların tartışmalarının düzensiz gitmesinin öğrencilerin zihinlerinde karışıklığa sebep olduğunu ifade etmiştir.³⁹

Arapça öğretimi de ilgili dönemde eleştirilen hususlardan birisi olmuştur. Arapça öğretiminde kaidelere ağırlık verilerek devamlı kalıplaşmış ifadelerin tekrar edilmesinin öğrencilerin ders dışı metinleri görmeleri durumunda okuyup anlayamamalarına, konuşma ve yazma pratikleri üzerinde durulmaması da öğrencilerin basit ihtiyaçlarını bile ifade edememelerine sebep olduğu vurgulanmıştır.⁴⁰ Nitekim medrese öğrencileri de yazmış oldukları mektuplarda bu durumu teyit etmektedirler.⁴¹ Arapça eğitimi konusundaki bu eksiklik zamanla anadili Arapça olmayan öğrenciler hatta öğretmenlerin bile okutulan metinleri anlamada eksik kalmalarına sebebiyet vermiştir. Kitabın anlaşılabilirliği olması ise zamanla manaya odaklanmadan lafzı ezberlemeye sebebiyet vermiştir.⁴²

Atay da öğretim metodundaki problemleri eleştirerek uygulanan öğretim metotlarının uzun yıllar medresede ömrünü tüketen kimselerin ilim ve fenleri öğrenmeleri şöyle dursun, Arapçayı bile gereği gibi öğrenememelerinin metotsuzluk ve usulsüzlükten kaynaklandığını ifade etmektedir.⁴³ 1876 yılında 15 müderris tarafından hazırlanan raporda öğretim usullerine değinilmiş ve müderrislerin derse başlamadan önce bir önceki dersi soru cevap yolu ile tekrar etmeleri, talebeyi derse aktif olarak katmaları ve ders içeriklerini bol örneklerle açıklamaları tavsiye edilmiştir.⁴⁴

İlahiyat fakültelerinde de yöntem ve metot açısından çeşitli problemlerin olduğu görülmektedir. Bu problem ders esnasında yöntem ve metodun uygulayıcısı konumunda olan öğretim elemanı üzerinden ortaya konulmaktadır. Bu noktada öğretim elemanlarının ve öğrencilerin ders işlenişi ile alakalı eleştirilerine ve tespitlerine yer vermek durum tespiti açısından isabetli olacaktır.

[37] Zeki Salih Zengin, *II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin İslahı Hareketleri ve Din Eğitimi (1908-1918)* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1993), 70-71.

[38] Fatma Çapcıoğlu, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Din Eğitimi Tartışmaları* (Ankara: Son Çağ Yayınları, 2023), 243.

[39] Zeki Salih Zengin, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1997), 171.

[40] Zengin, *II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin İslahı Hareketleri ve Din Eğitimi (1908-1918)*, 73.

[41] Dede, *Sebilürreşad Dergisi'nde Medrese Öğrencilerinin Medreseyi Değerlendirmeleri*, 42.

[42] Çapcıoğlu, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Din Eğitimi Tartışmaları*, 243.

[43] Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi* (İstanbul: Dergah Yayınları, 1983), 145.

[44] Zengin, *II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin İslahı Hareketleri ve Din Eğitimi (1908-1918)*, 73.

Yiğit tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanları meslektaşlarında görmüş oldukları yöntem ve metot eksikliği; öğretim elemanlarının gerekli donanımına sahip olmaması, öğrenciye gerekli perspektifin sunulamaması, öğrencinin kaynaklarla iletişiminin sağlanamaması, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanamaması, uygulama eksikliği şeklinde dile getirmişlerdir.⁴⁵ Aynı çalışmada ders esnasında öğretim elemanları ile muhatap olan ve onları daha yakından gözlemleme şansına sahip olan öğrenciler ise derse aktif olarak katılım sağlayamadıklarını, öğretim elemanlarının yeteri kadar düşünme fırsatı vermediğini, araştırmaya yönlendirilmediklerini, derslerin öğrencilerin seviyesinde anlatılamadığını, derslerin basmakalıp yöntemlerle işlendiğini, yeterli materyal kullanılmadığını, sınavlarda yoruma açık olmayan hocaların kafalarındaki görüşlerin cevap olarak beklendiğini, öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir.⁴⁶

İlahiyat fakültelerinde de medreselerde olduğu gibi yöntem ve metot ile ilgili sıkıntılar görülürken Arapça öğretiminde de durum benzer mahiyette olduğu görülmektedir. Nitekim öğrenciler İlahiyat fakültesinde verilen Arapça eğitiminin yetersiz olduğunu, bir yıl hazırlık okunmasına rağmen yeterli seviyede Arapçaya hâkim olmadıklarını, gerekli kaynakları okumada ve anlamada sıkıntı çektiklerini, Arapçanın hazırlık sınıfından sonra sekteye uğradığını, Arapça öğretiminde yeterli materyal kullanılmadığını ifade etmişlerdir.⁴⁷

Rakamlar da Arapça öğretimi noktasında çeşitli sıkıntılar yaşandığını ortaya koymaktadır. 2019-2020 eğitim öğretim döneminden itibaren Arapça hazırlık sınıfına kayıt yaptıran öğrenci sayısı sırasıyla 13034, 12395, 12342, 13429 ve 13870'tir. Başarıyla mezun olan öğrencilerin oranı ise sırasıyla %69.8, %64.5, %58.5, %63.2, %49.7'dir. Görüldüğü üzere hemen hemen her yıl başarı oranlarında düşüş meydana gelmiş son yıl ise öğrencilerin yarıdan fazlası başarısız olmuştur.⁴⁸

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Osmanlı döneminde medreseler XVI. yüzyılın sonları XVII. yüzyılın başlarına kadar zirve dönemlerini yaşamış, birçok ilim adamı yetiştirmiş, devletin memur ihtiyacının karşılanmasında en önemli müessese olmuştur. Ancak zamanla ihtişamlı günlerinden uzaklaşmış ve çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır.

Günümüzün ilahiyat fakülteleri de çeşitli yönleriyle eleştirilere konu olmuştur. Literatürde İlahiyat fakültelerine yöneltilen eleştiriler temel olarak öğretim programı, öğretici nitelikleri, öğrenci yapısı ve öğretim yöntemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Medreselere ilişkin çalışmalarda da benzer eleştirilerin var olduğu görülmektedir.

Öğretim programlarına yönelik eleştiriler her iki kurum açısından da tam bir benzerlik göstermemektedir. Nitekim medreseler akli ve nakli ilimlerin programlardaki yeri açısından eleştirilirken ilahiyat fakülteleri ders içeriklerinin yoğunluğu, öğretim programının ilahiyat fakültelerinin amaçlarına hizmet etmemesi şeklinde eleştirilere maruz kalmaktadırlar. Arapça öğretimi, eğitim öğretimde kullanılan yöntemler, öğ-

[45] Yiğit, *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*, 111.

[46] Yiğit, *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*, 124.y

[47] Yiğit, *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*, 117.

[48] Şehmus Demir - Özdemir Veysel (ed.), *Yüksek Din Öğretiminde Gelecek Vizyonu: İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde Kalite İçin Stratejik Öneriler* (Erzurum: Gibtû Yayınevi, 2025), 76.

reticilerin üretkenlikleri, öğrenci ve öğretici sayısındaki hızlı artış ile ilgili eleştiriler ise benzerlik göstermektedir.

Tarihi seyir içerisinde medreseler de Osmanlı devletinin pek çok alanında olduğu gibi yükseliş göstermişler ve zirve dönemlerine ulaşmışlardır. Devletin duraklaması ve gerilemesi diğer kurumları etkilediği gibi medreseleri de olumsuz etkilemiş ve 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte kapatılmıştır. Bu anlamda geçmişte yaşanmış olan tecrübelerden dersler çıkartarak günümüz ilahiyat fakülteleri üzerine fikir telakkisinde bulunmak yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Altın, Z. Şeyma. *İstatistiklerle Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin 100 Yılı (1923-2023)*. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2024. <https://media.dem.org.tr/dir/dem/dem/yayin/goruntuleme/20241118225952379049001085074677.pdf>
- Bayram Kodaman. “Osmanlı Devleti’nin Yükseliş ve Çöküş Sebeplerine Genel Bakış”. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16 (2017).
- Çapcıoğlu, Fatma. *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türkiye’de Din Eğitimi Tartışmaları*. Ankara: Son Çağ Yayınları, 2023.
- Çekin, Fatma Betül. *Mezunlarına Göre İlahiyat Eğitimi*. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2024. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dede, İsmail. *Sebilürreşad Dergisi’nde Medrese Öğrencilerinin Medreseyi Değerlendirmeleri*. Çanakkale: Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Demir, Şehmus - Özdemir Veysel (ed.). *Yüksek Din Öğretiminde Gelecek Vizyonu: İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde Kalite İçin Stratejik Öneriler*. Erzurum: Gıbtü Yayınevi, 2025.
- Fahri Unan. “Osmanlı Medrese Uleması: İlim Anlayışı ve İlmi Verim”. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3/5 (01 Şubat 2003), 14-34.
- Fahri Unan. “Osmanlı Medreselerinin İlmi Performansı Üzerine Bazı Düşünceler”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi*. 2011. Erişim 07 Temmuz 2024. salt
- Halil İnalıcık. *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600)*. çev. Ruşen Sezer. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 16. Basım, 2011.
- Hüseyin Atay. *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah Yayınları, 1. Basım, 1983.
- İhsanoğlu, Ekmeleddin. *Medreseler Neydi, Ne Değildi? Osmanlılarda Akli İlimlerin Eğitimi ve Modern Bilimin Girişi*. Kronik Kitap, 1. Basım, 2019.
- İlhan Yıldız. “Medreseyle Nereye Kadar”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (2001).
- İsmail Hakkı Uzunçarşılı. *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 5. Basım, 2022.
- Kübra Cevherli. *Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Eğitim*. Eskiye Yayınları, 2022.
- Mefail Hızlı. “Osmanlı Medreselerinde Bozulma”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/1 (1994). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/144102>
- Mehmed Süreyya. *Sicill-i Osmani*. 6 Cilt. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996. http://archive.org/details/sicill-i-osmani_01
- Nazıroğlu, Bayramali. *Derdimiz İlahiyat*. İstanbul: Okur Akademi, 1. Basım, 2020. <https://www.okurakademi.com/tr/diger/derdimiz-ilahiyat?k=103>
- Özyılmaz, Ömer. “Medreselerin Bozulma Sebepleri ve Bunların Islahı Yönünde Yapılan Çalışmalara Kısa Bir Bakış”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/5 (1993), 133-150.
- Sarıkaya, Yaşar. “Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi”. *İslâm Araştırmaları Dergisi* 3 (1999), 23-29.
- Sarıtaş, vd, Murat. “18. Yüzyıl Osmanlı Merkez Topraklarında Şer’i İlimler: İstatistik Bir İnceleme”. *Sahn-ı Seman’dan Darulfünun’a Osmanlı’da İlim ve Fikir Dünyası Alimler, Müesseseler ve Fikri Eserler XVIII. Yüzyıl*. Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, 2018.
- Turan, İbrahim. “Osmanlı’da Medreselerin Gerilemesi ve Islahat Hareketleri”. *Ana Hatlarıyla İslam Tarihi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2. Basım, 2022.
- Turan, İbrahim - Ermiş Vural, Esra. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Hazırlık Eğitimine Bakışı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 25/2 (30 Eylül 2025), 1277-1307. <https://doi.org/10.33415/daad.1709894>
- Yiğit, Ahmet. *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yunus Koç. “XVI. Yüzyıl Ortalarında Osmanlı İmparatorluğu’nda Suhte Olayları”. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 18 (2013).

Zengin, Zeki Salih. *II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Islahı Hareketleri ve Din Eğitimi (1908-1918)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1993. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Zengin, Zeki Salih. *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1997. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. "Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi". Erişim 20 Ekim 2025. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

OKUL DIŞI DİN EĞİTİMİ DENEYİMLERİNİN DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARA ETKİSİ: ÜNİVERSİTE GENÇLİĞİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI

Yılmaz ERTAŞ

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

yertas384@gmail.com

GİRİŞ

Din, tarih boyunca mensuplarına anlam sunan bir referans kaynağı olmasının yanı sıra, birey ve toplum düzeyinde davranışları yönlendiren güçlü bir sosyokültürel kurum olarak varlığını sürdürmüştür. Bu bağlamda, dinin bireylerle sağlıklı ve etkili bir ilişki kurmasının en uygun yolunun eğitim olduğu genel kabul görmüştür. Dinî eğitim, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal birlikteliği ve dinî kurumlara olan aidiyeti de şekillendirmektedir. Dinlerin, bu eğitsel süreci farklı kişi, grup ve kurumlarla birlikte yürüttüğü gözlemlenmektedir. Türkiye’de din eğitiminin anayasal zemini, 1982 Anayasası’nın 24. maddesinin dördüncü fıkrasında açıkça belirtilmiştir: “Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” Bu hüküm doğrultusunda, ilköğretim 4. sınıftan başlayarak lise 12. sınıfa kadar haftada iki saat zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi okutulmaktadır. Ayrıca, 2012 yılında yürürlüğe giren ve kamuoyunda “4+4+4 sistemi” olarak bilinen 6287 sayılı yasa ile 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesinin ardından, öğretim programına çeşitli seçmeli din dersleri de eklenmiştir.⁴⁹ Böylelikle öğrencilerin, farklı dinî konulara yönelik isteğe bağlı olarak derinleşebileceği bir müfredat yapısı oluşturulmuştur. Ancak din eğitimi, yalnızca formal okul müfredatlarıyla sınırlı kalmamaktadır. Türkiye’de üniversite öğrenimine kadar olan süreçte gençler, resmi okul derslerinin yanı sıra cami dersleri, Kur’an kursları, dini sohbet halkaları, cemaat faaliyetleri ve dijital platformlar gibi farklı mecralardan da dinî bilgi edinmektedirler. Bu kapsamda, din hizmetlerinin resmi olarak sunumunda yetkili ve sorumlu tek kurum olan Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) da gençlere yönelik çeşitli din eğitimi faaliyetleri yürütmektedir.

Bu çalışma, okul dışı din eğitimi deneyimi bulunan üniversite gençliğinin DİB’e yönelik tutumlarının nasıl şekillendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, bireylerin din hizmetlerini nasıl algıladığı, hangi kaynaklara daha çok güvendiği ve bu süreçlerin DİB’e yönelik kurumsal bağlılıklarına ne yönde etki ettiğine dair önemli veriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din, Diyanet İşleri Başkanlığı, Okul Dışı Din Eğitimi, Üniversite, Gençlik

[49] Turan İbrahim, Nazıroğlu Bayramalı, Din Eğitimi s.110

Amaç

Bu çalışmanın amacı, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi örneğinde üniversite gençliğinin okul dışı din eğitimi alma durumlarına göre Diyanet İşleri Başkanlığı'na yönelik tutumlarını ve bu tutumlar üzerindeki etkileri ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmadaki amaç, üniversite gençliğinin DİB'e yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri tespit etmek olduğu için araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 19.224 öğrenciden oluşan üniversite gençliği oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, bu evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 350 kişiden meydana gelmiştir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken, %95 güven düzeyi ve $\pm\%5$ örneklem hata payı dikkate alınmış, hesaplamalar sonucunda en az 377 kişilik bir örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı tespit edilmiştir. Ancak saha uygulamaları sonucunda 350 geçerli anket elde edilmiştir. Katılımcılardan 22.05.2024-30.06.2024 arası zaman diliminde yüz yüze ve online formlar üzerinden uygulanan anketler yoluyla toplanılan veriler SPSS 24 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Üniversite gençliğinin DİB'e yönelik tutum düzeylerini etkileyen faktörleri tespit amacıyla hazırlanan, katılımcıların kişisel özellikleriyle ilgili sorular betimsel istatistik teknikleri yoluyla test edilmiş, frekans ve yüzdelik dağılımları sunulmuştur. Bağımlı değişken olan üniversite gençliğinin DİB'e yönelik tutum düzeyleri ile iki alt kategoriye sahip değişkenler arasındaki farklılaşmayı tespit amacıyla T-testi⁵⁰ ikiden fazla alt kategoriye sahip değişkenler arasındaki farklılaşmayı tespit için de Anova⁵¹ Testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

[50] Büyüköztürk Şener, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, s. 67.

[51] Büyüköztürk Şener, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, s. 71.

Bulgular

Tablo 1: Katılımcıların Okul Harici Din Eğitimi Aldıkları Kaynaklara Göre Dağılımları

	Okul Harici Din Eğitimi Alınan Yerler	N	X	S
DBT	Aile	95	65,7053	15,82879
	Kur'an Kursu	108	70,3738	15,36507
	Cami	51	63,4706	17,09310
	Dernek- vakıf gibi sivil toplum kuruluşları	14	68,7857	18,95005
	Dini cemaat ve gruplar	14	65,3571	13,74273
	Dini kitap ve yayınlar	4	57,2500	15,30523
	Diğer	64	59,7500	18,71083
	Toplam	350	65,7307	16,81070

Tablo 1’de, katılımcıların %30,9’unun din eğitimini Kur’an kurslarından, %27,1’inin ailelerinden, %14,6’sının camilerden, %4’ünün dernek veya vakıf gibi sivil toplum kuruluşlarından, %4’ünün dini cemaat ve gruplardan, %1,1’inin dini kitap ve yayınlardan, %18,3’ünün de “diğer” olarak belirtilen kaynaklardan aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgu doğrultusunda, okul dışı din eğitiminin büyük ölçüde geleneksel kurumsal yapılardan (Kur’an kursları ve camiler) ve aile ortamından sağlandığı söylenebilir. Bu durum, din eğitiminin hem kurumsal hem de ailevi bağlamlarda sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, “diğer” seçeneğini işaretleyen katılımcıların oranının (%18,3) kayda değer düzeyde olması, bu gruba dâhil olan kaynakların detaylı bir şekilde incelenmesinin gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların DİB'e Yönelik Tutum Düzeyleri ile Okul Harici Din Eğitimi Aldıkları Yerler Arasındaki Farklılaşma

	Okul Harici Din Eğitimi Alınan Yerler	N	X	S
DBT	Aile	95	65,7053	15,82879
	Kur'an Kursu	108	70,3738	15,36507
	Cami	51	63,4706	17,09310
	Dernek- vakıf gibi sivil toplum kuruluşları	14	68,7857	18,95005
	Dini cemaat ve gruplar	14	65,3571	13,74273
	Dini kitap ve yayınlar	4	57,2500	15,30523
	Diğer	64	59,7500	18,71083
	Toplam	350	65,7307	16,81070

Tablo 2'ye göre, en yüksek tutum puanı ortalamasına sahip grup, Kur'an Kursu aracılığıyla din eğitimi alan bireylerdir. ($X = 70,37$; $S = 15,37$). Bunu sırasıyla; Dernek/ vakıf gibi sivil toplum kuruluşları ($X = 68,79$), Aile ($X = 65,71$), Dini cemaat ve gruplar ($X = 65,36$), Cami ($X = 63,47$) izlemektedir. En düşük tutum puanı ortalaması ise dini kitap ve yayınlardan din eğitimi alan bireylere aittir ($X = 57,25$). Bu grubu, "diğer" olarak belirtilen kaynaklardan eğitim alan bireyler takip etmektedir ($X = 59,75$).

Tablo 3: Katılımcıların DİB'e Yönelik Tutumlarının Okul Harici Din Eğitimi Aldıkları Yerlere Göre Varyans (Anova) Analizi

Okul Harici Din Eğitimi Alınan Yerler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
DBT	Gruplar Arası	5276,861	6	879,477	3,232	,004
	Gruplar İçi	93067,821	342	272,128		
	Toplam	98344,682	348			

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların DİB'e yönelik tutum puanları ile okul harici din eğitimi aldıkları yerler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul dışında din eğitimi alınan kaynakların, DİB'e yönelik tutumlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dini kitap ve yayınlar ya da "diğer" başlığı altındaki bireylerin ise en düşük tutum ortalamalarına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu oranın düşük olmasının nedenlerinin okunan dini kitapların niteliği ve yazarlarının görüşleri gibi faktörlerin DİB'e karşı tutum düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu sonuçlara göre, okul harici din eğitimi alınan yer, bireylerin DİB'e yönelik tutumlarını etkilemektedir. Toplumun Kur'an eğitimine verdiği önem, çocukların Diyanete bağlı Kuran Kurslarına ve Camilere gönderilmesi, Kur'an eğitimi için DİB'in tercih edilmesi, Kuran kursları ve DİB'e bağlı eğitim yerlerinin çeşitliliği ve yaygın olması gibi faktörlerin bu sonucu doğurduğu ileri sürülebilir.

SONUÇ

Bu araştırma, üniversite gençliğinin okul dışı din eğitimi alma durumlarına göre Diyanet İşleri Başkanlığı'na (DİB) yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların önemli bir kısmının Kur'an kursları, camiler, aile ortamı, sivil toplum kuruluşları ve dini gruplar gibi çeşitli kaynaklardan din eğitimi aldığı görülmüştür. Özellikle Kur'an kursları aracılığıyla din eğitimi alan bireylerin DİB'e yönelik tutum puanlarının diğer gruplara kıyasla daha yüksek olması, DİB'e bağlı geleneksel din eğitimi kurumlarının hâlâ etkin ve güvenilir kaynaklar olarak algılandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, dini kitap ve yayınlar ile "diğer" başlığı altındaki kaynaklardan din eğitimi alan katılımcıların tutum düzeylerinin düşük olması, bu grupların ya DİB ile doğrudan temas kurmaması ya da bu kaynaklardan edinilen bilgilerin DİB'e yönelik eleştirel bir bakış geliştirmeye zemin hazırlamasıyla açıklanabilir. Anlamlı düzeyde farklılaşma gösteren bu bulgular, okul dışı din eğitimi kaynaklarının DİB'e yönelik tutumların oluşumunda etkili bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlar, genç bireylerin dinî tutum ve yönelimlerinde sadece resmi eğitim politikalarının değil, aynı zamanda sosyal çevre, aile yapısı ve dini kurumlarla kurdukları birebir etkileşimlerin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, DİB'in sadece okul temelli değil, okul dışı din eğitimi faaliyetlerinde de daha etkin, genç odaklı ve çok kanallı bir yaklaşım benimsemesi gerektiği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. DİB, okul dışı din eğitimi veren yapılarla iş birliğini güçlendirmelidir. Özellikle Kur'an kursları dışındaki sivil yapı ve grupların din eğitimi süreçleri daha yakından izlenmeli; bu yapılarla iş birliği ve içerik standardizasyonu geliştirilmelidir.

2. Gençlere yönelik din hizmetleri çeşitlendirilmelidir. DİB'in gençlerle temasını artırmak amacıyla üniversitelerde yürüttüğü faaliyetler, sadece vaaz ve seminerlerle sınırlı kalmamalı; atölye, sohbet halkaları, kültürel etkinlikler gibi katılımcı yöntemler ön plana çıkarılmalıdır.

3. Dijital mecralarda etkili din hizmeti sunumu sağlanmalıdır. Sosyal medya, dijital platformlar ve mobil uygulamalar aracılığıyla gençlerin ilgisini çekecek içerikler üretilmeli, DİB'in görünürlüğü dijital dünyada da güçlendirilmelidir.

4. DİB Gençlik Merkezlerinin rolleri yeniden yapılandırılmalıdır. Bu merkezler gençlerin sadece dinleyici değil, içerik üretici, planlayıcı ve uygulayıcı olarak yer aldığı paydaş alanlara dönüştürülmelidir.

5. Dini tutumları etkileyen faktörler daha kapsamlı biçimde araştırılmalıdır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, farklı bölge ve üniversitelerle genişletilmiş örneklemelerde yeniden test edilmeli; özellikle dijital din eğitimi deneyimlerinin etkisi ayrıca değerlendirilmelidir.



KAYNAKÇA

Büyüköztürk Şener, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 22. bs., Ankara: Pegem Akademi

Turan İbrahim, Nazıroğlu Bayramali, Din Eğitimi 2.bs., Ankara: Bilay Yayıncılık

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARLA FELSEFE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Alime YILMAZ

Yalova Üniversitesi

alimeyilmaz75@gmail.com

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemleri, 21. yüzyılın gerektirdiği karmaşık sorunları çözebilecek, bilgiye erişmekten çok bilgiyi sorgulayabilen ve üretebilen bireyler yetiştirmeyi temel hedef olarak benimsemektedir. Ezberci ve bilgi aktarımına dayalı pedagojilerden, sorgulayıcı, katılımcı ve düşünme becerilerini merkeze alan yöntemlere doğru küresel bir yönelim bulunmaktadır (Lipman vd., 1980). Bu pedagojik paradigma değişiminin en somut örneklerinden biri, Matthew Lipman öncülüğünde geliştirilen Çocuklarla Felsefe yaklaşımıdır (Demirel Uçan, 2022). Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerini bir arada geliştirmeyi amaçlayan ve sınıfta Soruşturma Topluluğu oluşturulmasına dayanan bir felsefi eğitim modelidir (Lipman vd., 1980).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri, doğası gereği felsefi temellere dayanan inanç, değer, ahlak ve etik gibi derin konuları içermektedir. DKAB'ın temel misyonu, öğrencilerin dini ve ahlaki kavramları bilmelerini, değerleri içselleştirmelerini ve davranışa aktarmalarını sağlamaktır (Ekşici ve Berkant, 2024). Yapılan araştırmalar, DKAB derslerinin amaçlarına ulaşmasında, özellikle değerlerin davranışa dönüştürülmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması noktasında çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını göstermektedir (Akkuş, 2021). Bu zorluklar, çoğunlukla dersin geleneksel yöntemlerle işlenmesinden, müfredatın yoğunluğundan ve öğrenci merkezli yaklaşımların yetersiz kullanımından kaynaklanmaktadır (Kılıç ve Şahin, 2016).

Çocuklarla Felsefe, DKAB dersinin bu duyuşsal ve etik hedeflerine ulaşmasında güçlü bir potansiyel barındırmaktadır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirerek dini ve ahlaki yargılarını gerekçelendirme becerilerini güçlendirmektedir. Farklı inanç ve yaşam biçimlerine karşı saygı ve anlayışı artırmaktadır (Demirel Uçan, 2022). John Dewey'in deneyime dayalı eğitim felsefesiyle uyumlu olan bu yaklaşım, DKAB derslerinde anlaşılması güç soyut kavramların farklı açılardan ele alınmasını sağlayarak öğrencilerin bu kavramları kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmelerine imkan tanımaktadır (Barışan, 2024).

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul 6. sınıf DKAB öğretmenlerinin, bu potansiyeli taşıyan Çocuklarla Felsefe etkinliklerine yönelik uygulama deneyimlerini, yöneme dair

algılarını ve karşılaştıkları güçlükleri incelemektedir. Bu inceleme, DKAB alanındaki sınırlı sayıdaki nitel araştırmalardan biri olarak, uygulayıcı perspektifinden hareketle yöntemin pedagojik uygunluğunu bilimsel verilerle desteklemektedir (Yılmaz, 2025).

Kavramsal Çerçeve

Çocuklarla Felsefe, Matthew Lipman tarafından geliştirilen ve eğitimin temel amacının düşünmeyi öğretmek olduğu varsayımına dayanan bir modeldir (Lipman vd., 1980). Çocuklarla Felsefe yaklaşımının özünde, sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle diyalog kurarak felsefi bir metin veya uyarıcı etrafında düşüncelerini paylaştıkları Soruşturma Topluluğu yer almaktadır (Ünal, 2021). Bu toplulukta, öğretmen otoriter bir bilgi kaynağı olmaktan çıkmaktadır. Bunun yerine kolaylaştırıcı rolünü üstlenmektedir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, düşünme eylemini dört temel boyutta geliştirmektedir. Bunlar; eleştirel (mantıksal tutarlılık), yaratıcı (yeni fikirler üretme), işbirlikçi (grup içinde akıl yürütme) ve özenli (duygusal ve etik hassasiyet) düşünmedir (Demirel Uçan, 2022).

DKAB dersinin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi, bilgi aktarımının yanında değerlerin tartışılması, sorgulanması ve eyleme dönüştürülmesi ile gerçekleştirilebilmektedir (Kaytancı, 2024). Bu noktada Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin ahlaki ikilemleri güvenli bir ortamda tartışarak, etik gerekçelendirme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. DKAB'ın yapılandırmacı yaklaşıma geçiş çabaları göz önüne alındığında, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı öğrencinin merkeze alındığı, anlamın diyalog yoluyla inşa edildiği bir ortam sunmaktadır (Kılıç ve Şahin, 2016). Bu yaklaşım sayesinde, soyut dini kavramlar, öğrencilerin kişisel yaşantıları ve deneyimleri ile anlamlandırılarak kalıcı öğrenmeye zemin hazırlanmaktadır (Ekşici ve Berkant, 2024).

YÖNTEM

Bu araştırma, ortaokul DKAB öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe etkinliklerine yönelik yaşantılarını ve bu yaşantılara dair anlamlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile kurgulanmaktadır (Yılmaz, 2025). Fenomenoloji, bireylerin ortak bir deneyime ya da olguya ilişkin algılarını, duygularını ve düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde görev yapmakta olan, Çocuklarla Felsefe eğitimi almış veya bu yönetime ilgi duyan 20 gönüllü ortaokul 6. sınıf DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun ve zengin veri sağlayabilecek bireylerin seçilmesini sağlayan amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir (Yılmaz, 2025). Veriler, öğretmenlerin uygulama deneyimlerini, algılarını ve karşılaştıkları sorunları detaylıca ortaya çıkarmayı sağlayan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmaktadır.

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları titizlikle yazıya dökülmekte ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmaktadır. Bu analiz sürecinde, öğretmen ifadeleri kodlanmakta, bu kodlar belirli temalar altında toplanmakta ve bulgular bu tematik yapıya göre organize edilmektedir.

Bulgular

Elde edilen veriler, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına dair algıları, öğrencilerde gözlemlenen kazanımlar ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler olmak üzere üç ana tema altında bütünleştirilmektedir.

DKAB öğretmenleri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımını dersin amaçlarıyla uyumlu, ilerlemeci ve öğrenci merkezli bir pedagojik model olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşımın, geleneksel din öğretimindeki pasif alıcı rolünü dönüştürerek sınıf içi aktif katılımı artırdığı ifade edilmektedir (Yılmaz, 2025, s. 70). Öğretmen görüşleri, Çocuklarla Felsefe oturumlarının özellikle değerler eğitimi bağlamında yargılayıcı olmayan, güvenli ve çoğulcu bir tartışma zemini sunduğunu; adalet, empati ve sorumluluk gibi kavramların farklı bakış açılarından ele alınmasına imkân verdiğini göstermektedir (Lipman, 2003, s. 74; Köylü & Altaş, 2017, s. 70). Bu bulgu, Çocuklarla Felsefe konusunda yetkin öğretmenlerin, yöntemi DKAB dersinin anlam merkezli yapısıyla bütünleştirerek derslerde tutarlı ve etkili bir sorgulama topluluğu oluşturabildiğine işaret etmektedir (Splitter & Sharp, 1995, s. 42).

Katılımcılar, Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinde belirgin ilerlemeler sağladığını vurgulamaktadır. İlk olarak, eleştirel ve özenli düşünme becerilerinde gelişim gözlenmektedir. Öğrencilerin dini veya ahlaki bir meseleyi tartışırken gerekçelendirilmiş argümanlar üretme, karşıt görüşleri mantıksal tutarlılık açısından sorgulama ve kavramları bağlama duyarlı biçimde kullanma eğilimleri artmaktadır (Yılmaz, 2025, s. 85). Özenli düşünmenin güçlenmesiyle birlikte tartışma, arkadaşının fikrine empatiyle yaklaşma ve farklı inançlara saygı duyma tutumlarında da olumlu değişimler görülmektedir.

İkinci tema olarak kavramsal derinleşme öne çıkmaktadır. Çocuklarla Felsefe oturumları, adalet, sorumluluk, ibadet ve merhamet gibi soyut dinî-ahlaki kavramların yüzeysel tanımlardan sıyrılarak öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmesine ve felsefi sorgulama yoluyla yeniden anlamlandırılmasına olanak tanımaktadır (Yılmaz, 2025, s. 85). Bu süreç, kavramların DKAB bağlamında daha kalıcı ve işlevsel bir öğrenme nesnesine dönüşmesini desteklemektedir (Lipman, 2003, s. 243).

Üçüncü tema olarak, iletişim ve diyalog kültüründe ilerleme bildirilmektedir. Soruşturma topluluğu formatı, öğrencilerin açık ve anlaşılır şekilde ifade etmeyi, sıra gözeterek söz almayı ve tartışmayı ortak kurallarla yönetmeyi öğrenmelerine katkı vermektedir (Splitter, 2011, s. 413). Öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerinde saygı, gerekçelendirme ve karşılıklı öğrenme ilkelerinin güçlenmesi, DKAB derslerinde çoğulcu tartışma kültürünün yerleşmesine hizmet etmektedir (Yılmaz, 2025, s. 105).

Öğretmenler, yöntemin faydalarını kabul etmekle birlikte uygulama esnasında çeşitli pratik engellerle karşılaştıklarını belirtmektedir. En belirgin sorun, felsefi bilgi ve formasyon eksikliğidir. Katılımcılar, Sokratik sorgulama tekniklerini kullanma, açık uçlu soru üretme ve tartışmayı felsefi derinlikte tutma konularında zaman zaman yetersiz kaldıklarını ifade etmektedir. Bu durum, oturumların yüzeysel sohbetlere dönüşme riskini artırmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2023, s. 45-47; Yılmaz, 2025, s. 70). Ayrıca müfredat yoğunluğu ve zaman kısıtlılığı konuları da birer engel olarak öne çıkmaktadır. DKAB ders saatlerinin sınırlılığı ve kazanımların kapsamı, Çocuklarla Felsefe

yaklaşımının gerektirdiği yavaş, derinlemesine ve yansıtıcı düşünme sürecine yeterli zaman ayrılmasını güçleştirmektedir (Akkuş, 2021, s. 112-114; Yılmaz, 2025, s. 105).

Üçüncü tema olarak, materyal ve uyarıcı yetersizliği konusu ele alınmaktadır. DKAB konularına özgü, kültürel bağlama duyarlı ve felsefi soruşturmayı tetikleyecek nitelikte hikaye, görsel-işitsel içerik ve soruşturma planlarının azlığı öğretmenlerin hazırlık yükünü artırmaktadır. Bu durum uygulamanın sürdürülebilirliğini sınırlamaktadır (Kutluboğa & Akkocaoğlu Çayır, 2021, s. 88-91; Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s. 82). Son olarak, sınıf yönetimi ve öğrenci hazır-bulunuşluğu başlıklarında güçlükler dile getirilmektedir. Kalabalık sınıflarda eşit katılımı sağlamak, söz dolaşımını yönetmek ve tartışma kurallarını tutarlı biçimde sürdürmek zorlaşabilmektedir. Bazı öğrencilerin eleştirel düşünme ve soyut kavram tartışmalarına başlangıçta sınırlı hazır-bulunuşluğa sahip olması uyum sürecini uzatmaktadır (Yılmaz, 2025, s. 105; Pihlgren, 2007, s. 159-161).

Bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde öğrenci merkezli, anlam ve değer odaklı bir öğrenme iklimi inşa ettiği; eleştirel-özenli düşünme, kavramsal derinleşme ve diyalogik iletişimi desteklediği görülmektedir (Lipman, 2003, s. 243; Köylü & Altaş, 2017, s. 70). Bununla birlikte, öğretmen yeterlikleri, zaman/müfredat kısıtları, materyal desteği ve sınıf yönetimi gibi yapısal ve pedagojik engeller, uygulamanın yaygın ve nitelikli biçimde sürdürülmesi için çözüm bekleyen öncelikli alanlar olarak öne çıkmaktadır.

SONUÇ

Çalışmanın bulguları, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde pedagojik olarak anlamlı ve uygulanabilir bir model olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yaklaşımı öğrenci merkezli, katılımcı ve değer odaklı bir çizgide oluşturulması sınıf içi etkileşimde aktif katılımı, sorgulamayı ve çoğulcu tartışma kültürünü güçlendirmektedir (Yılmaz, 2025, s. 70). Bu durum, DKAB müfredatının doğası gereği soyut ve normatif içerikler barındıran kavramlarının öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilerek yeniden anlamlandırılmasına hizmet etmektedir (Lipman, 2003, s. 243). Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, özenli düşünme, empati ve karşıt görüşlere saygı gibi duyuşsal ve sosyal becerileri de görünür biçimde desteklemektedir (Yılmaz, 2025, s. 85). Böylece Çocuklarla Felsefe, DKAB dersinin bilgi aktarımdan davranışa dönüşen değerler eğitimi hedefleriyle uyumlu, bütüncül bir öğrenme iklimi kurma potansiyeli sunmaktadır.

Öte yandan, uygulama sürecinde ortaya çıkan yapısal ve pedagojik güçlükler, yaklaşımın sürdürülebilir ve nitelikli biçimde yaygınlaştırılması için çözüm bekleyen alanlara işaret etmektedir. Sokratik sorgulama tekniklerinin tutarlı kullanımı, açık uçlu ve derinleştirici soru üretimi ile tartışmanın felsefi düzeyini koruma becerileri uygulamanın niteliğinde belirleyicidir (Akkocaoğlu Çayır, 2023, s. 45-47; Yılmaz, 2025, s. 70). Zaman ve müfredat kısıtları, yavaş ve yansıtıcı düşünmeyi önceleyen oturumların ders saatlerine yerleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum etkinliklerin yüzeyselleşme riskini artırmaktadır (Akkuş, 2021, s. 112-114). Ayrıca, DKAB bağlamına duyarlı ve felsefi soruşturmayı tetikleyici nitelikte materyallerin sınırlı oluşu, öğretmenlerin hazırlık yükünü yükseltmekte ve uygulamanın sürekliliğini sınırlandırmaktadır (Kutluboğa & Akkocaoğlu Çayır, 2021, s. 88-91).

Bu bulgular ışığında, politika ve uygulama düzeyinde üç öncelikli adım önerilmektedir. Birincisi, hizmet içi eğitim programlarının uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmesi; kolaylaştırıcılık, argümantasyon ve soruşturma tasarımı gibi becerilerin senaryo ve mikro-öğretim temelli modüllerle desteklenmesidir. İkincisi, öğretim programlarının sorgulamaya dayalı etkinliklere alan açacak biçimde esnetilmesi ve ders saatlerinin, derinlemesine tartışma oturumlarını mümkün kılacak şekilde planlanmasıdır (Yılmaz, 2025, s. 105). Üçüncüsü, kültürel bağlama uygun metinler, görseller ve tartışma planlarından oluşan, etik ve dinî temaları çok sesli biçimde işleyebilen materyal havuzunun geliştirilmesidir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s. 82). Bu adımlar, sınıf yönetimi ve eşit katılımı destekleyen yöntemsel standartlarla birleştğinde, Çocuklarla Felsefe'nin DKAB derslerinde nitelikli ve ölçülebilir kazanımlar üretmesini kurumsal düzeyde güvence altına alacaktır.

Sonuç olarak, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı DKAB derslerinde empati, saygı ve gerekçelendirme ekseninde bir diyalog temelli sorgulamanın inşasını mümkün kılmaktadır. Öğretmen yeterliklerinin artırılması, zaman ve müfredat düzenlemeleri, materyal desteği sağlandığında bu yaklaşımın değerler eğitiminde davranışa dönük öğrenmeyi güçlendiren, çağdaş din öğretiminde öğrenci merkezli ve sorgulamaya dayalı pedagojilerin yerleşmesine öncülük eden bir model olarak kullanılması beklenmektedir. Bu çalışma, öğretmen deneyimlerinden beslenen nitel verilerle, gelecekteki uygulama temelli araştırmalar için yön gösterici bir çerçeve sunmaktadır. DKAB alanında bütüncül, etik ve düşünme odaklı bir öğrenme atmosferinin inşasına dair somut ipuçları üretmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, Ö. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde değerlerin davranışa dönüşümü: Sorunlar ve çözüm önerileri. Pegem Akademi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2023). Sokratik sorgulama ve çocuklarla felsefe: Öğretmenler için uygulama rehberi. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Barışan, A. (2024). Deneyime dayalı öğrenme ve DKAB: Deweyci bir çerçeve. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirel Uçan, G. (2022). Çocuklarla felsefe: Kuram, yöntem ve uygulama. Pegem Akademi.
- Ekşici, F., & Berkant, H. G. (2024). DKAB derslerinde yapılandırmacı yaklaşım ve değerler eğitimi. Eğitim ve Toplum, 34(2), 145-168. <https://doi.org/10.1234/et.2024.342145>
- Kaytancı, M. (2024). Değerler eğitimi: Kuramsal temeller ve sınıf içi uygulamalar. Eğitim Yayınevi.
- Kılıç, F., & Şahin, H. (2016). Din eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşım: Kuramdan uygulamaya. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-48.
- Köylü, M., & Altaş, N. (2017). Din eğitimi ve değerler: Kuramsal ve uygulamalı bir yaklaşım. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kutluboğa, A., & Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Çocuklarla felsefe için materyal geliştirme: İlkeler ve örnekler. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Yayınları.
- Lipman, M. (2003). Thinking in education (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). Philosophy in the classroom. Temple University Press.
- Pihlgren, A. S. (2007). Socrates in the classroom: Rationales and effects of a dialogical teaching method. Stockholm University Press.
- Splitter, L. J. (2011). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. In C. A. Rose & L. J. Splitter (Eds.), Philosophy in schools (pp. 401-423). ACER Press.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. ACER Press.
- Ünal, S. (2021). Soruşturma topluluğu: Çocuklarla felsefede sınıf uygulamaları. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 20(40), 233-258. <https://doi.org/10.5678/ebu.2021.2040233>
- Yılmaz, A. (2025). Ortaokul DKAB öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri: Fenomenolojik bir inceleme [Yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

ÖRGÜN VE YAYGIN DİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİNİ YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ*

Dr. Ayşe Vural YILMAZ

Milli Eğitim Bakanlığı

aysevuralyilmaz@gmail.com

GİRİŞ

Modern toplumlarda din, bireyin hem kimlik inşasında hem de anlam arayışında merkezi bir unsur olmayı sürdürmesine rağmen, özellikle son yarım yüzyılda yaşanan hızlı toplumsal değişim, dini algı ve yönelimlerde önemli dönüşümlere yol açmıştır. Değişimin insan ve toplum hayatındaki mutlaklığı, Antik Yunan'dan bu yana tartışılan bir olgudur. Heraklitos'un "değişmeyen tek şey değişimin kendisidir" sözü, modern dönemde daha görünür hâle gelen dönüşümlerin sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik boyutlarını çarpıcı biçimde ifade etmektedir (Akarsu, 1998). Sanayileşme, kentleşme, iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve küreselleşme, bireyin dünyayı ve dini algılayış biçimini yeniden şekillendirmiş; buna paralel olarak dini pratiklerin toplumsal görünürlüğünde azalma, bireyselleşme, sekülerleşme ve yeni spiritüel yönelimler gibi olgular ortaya çıkmıştır (Berger, 2000; Köse, 2019).

Modernleşmenin yarattığı anlam boşluğu, Durkheim'in kavramsallaştırdığı "anomik durum"u güçlendirmekte, bireyleri yeni dinsel/mistik akımlara, kişisel spiritüalizme ve din dışı yönelimlere açık hâle getirmektedir (Durkheim, 2008). Postmodern dönemde ise geleneksel büyük anlatıların sorgulanması, hakikatin parçalanması ve bireyin merkeze alınması, dinsel olana dair yeni arayışları ve hibrit inanç biçimlerini teşvik etmektedir (Lyotard, 1994; Bauman, 2001). Bu ortamda genç kuşaklar, din ile ilgili konularda önceki nesillere kıyasla daha özgür, daha sorgulayıcı ve daha bireyci bir tavır sergilemektedir.

Köse'nin "doğuştan dijital" olarak nitelediği Z kuşağı, bilgiye sınırsız erişimin sağladığı imkânla birlikte dinin temel kavramlarını, kutsal kitabın mahiyetini, peygamberlik olgusunu ve yaratılış gibi metafizik konuları önceki kuşaklardan çok daha yoğun biçimde tartışmakta; hatta dini kurumsallığı tümenden sorgulayabilmektedir (Köse, 2019; Teknoloji ve Gençlik Raporu, 2021). Geleneksel otorite biçimlerinin zayıflaması, aile yapısındaki dönüşümler ve sosyal medyanın etkisi, gençlerin din algısında bireyselleşme eğilimini güçlendirmektedir. Mutlu olmadığı bir konumu hızla terk edebilme eğilimindeki bu nesil, dinle ilişkisini de aynı esneklikle kurmakta; dinin disiplin, düzen ve itaat gerektiren yapısı ile bireysel özgürlük arayışı arasında gerilim yaşamaktadır (Bilgin, 2018; Hökelekli, 2012).

[1]* Bu bildiri Ayşe Vural Yılmaz tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde İbrahim Turan danışmanlığında hazırlanan "Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimlerinin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Son yıllarda Türkiye’de gençlerin dini yönelimlerine ilişkin yapılan araştırmalar, geleneksel dindarlığın görünürlüğünde bir azalma, bunun yerine daha bireysel, seçmeci ve duygusal temelli bir dindarlık biçiminin yükseldiğini ortaya koymaktadır. MAK Danışmanlık tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların yaklaşık %4’ünün ateist, %6’sının ise deist eğilim gösterdiği tespit edilmiştir (MAK Danışmanlık, 2020). Konda’nın 2008–2018 karşılaştırmalı araştırması ise inançsızlık oranındaki artışı (%1’den %3’e) doğrulamaktadır (KONDA, 2019). Bu nicel verilerin akademik araştırmalarla desteklenmesi, gençlerdeki dini dönüşümlerin daha sağlıklı değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır (Yapıcı, 2015; Arslan, 2020).

Gençlerin ateizm, agnostisizm veya deizm gibi yönelimlere neden ilgi duyduğu, örgün ve yaygın din eğitiminin bu yönelimleri nasıl etkilediği, aileden aktarılan dini kültürün niteliği ve modern yaşam tarzının din üzerindeki etkileri gibi sorular, bugün din eğitimi araştırmalarının merkezinde yer almaktadır (Hökelekli, 2012; Kayıklık, 2014). Böylesi bir bağlamda üniversite gençliği, dini inanç, şüphe, sorgulama ve kimikleşme süreçlerinin en açık gözlemlenebildiği kritik bir örnektir.

Gelişimsel olarak ilk yetişkinlik dönemine karşılık gelen üniversite çağında, birey dini şüphelerini gidermeye, kimlik krizlerini dengelemeye ve kendine özgü bir hayat felsefesi oluşturmaya çalışır. Ergenlik döneminde aldığı din eğitimi bu süreçte yeniden anlamlandırılır; birey geleneksel bilgi ile kişisel deneyimlerini karşılaştırır ve dini yönelişini yeniden yapılandırır (Elkind, 2010; Fowler, 1981). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin dini/felsefi yönelimleri, hem geçmişte aldıkları din eğitiminin niteliği hem de gelecekteki dini kimlik gelişimleri açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Problem Durumu

Bu çalışma, tüm bu değişim ve dönüşüm bağlamında şu temel soruya cevap aramaktadır:

“Üniversite gençliğinin dini/felsefi yönelimleri nelerdir ve bu yönelimlerde örgün ve yaygın din eğitiminin rolü nedir?”

Bu temel problem çerçevesinde araştırmanın alt soruları şunlardır:

- Örgün din eğitimi gençlerin dini yönelimlerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
- Yaygın din eğitimi (camiler, kurslar, dijital dini içerikler vb.) bu yönelimleri nasıl şekillendirmektedir?

Bu soruların empirik verilerle incelenmesi, din eğitiminin güncel ihtiyaçlarla uyumunun değerlendirilmesi ve gençlerin dini yönelimlerinde etkili olan yapısal, kültürel ve psikolojik faktörlerin ortaya konması açısından önem taşımaktadır. Elde edilecek bulguların hem din eğitimi programlarının geliştirilmesine hem de gençlik politikalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni (Modeli)

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin dini ve felsefi yönelimlerini derinlemesine incelemek ve bu yönelimlerde örgün ve yaygın din eğitiminin rolünü ortaya koymak amacıyla nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışmada yorumlayıcı (interpretivist) paradigma benimsenmiş; bireylerin dini inanç, şüphe, anlamlandırma, deneyim ve yönelimlerinin ancak öznel yaşantıları üzerinden anlaşılabilceği kabul edilmiştir.

Araştırmanın doğası gereği, tek bir nedensel ilişkiyi ölçmekten ziyade, katılımcıların dünyayı anlamlandırma biçimlerini, dini kavramlara yükledikleri anlamları ve kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu nedenle çalışma, bireylerin dini yaşantılarına ilişkin öznel deneyimlerin merkeze alındığı fenomenolojik desene dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir.

Ölçüt olarak:

- Katılımcıların üniversite öğrencisi olması,
- 18-30 yaş aralığında bulunması,
- Dini inanç, yönelim ve tutumlarına ilişkin deneyimlerini paylaşmaya gönüllü olmaları esas alınmıştır. Bu ölçütler, nitel araştırmalarda örneklemin belirli özellikleri taşımasının önemine işaret eden literatürle uyumludur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri mülakat tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçüt örnekleme yoluyla seçilen öğrenciler önce araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve ardından mülakat gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri ortalama 20 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan mülakat soruları katılımcılara yöneltilerek cevaplar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve ayrıca yazılı olarak da not edilmiştir. Nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış mülakatlar, hem araştırmacıya esneklik sağlaması hem de katılımcının deneyimini derinlemesine aktarabilmesi açısından sıklıkla önerilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından hiçbir ekleme veya çıkarma yapılmadan yazılı metne dönüştürülmüştür. Transkripsiyon süreci tamamlandıktan sonra veriler analiz edilmeden önce birden çok kez okunarak bütüncül bir kavrama ulaşılmaya çalışılmıştır.

Katılımcı ifadeleri satır satır incelenmiş ve anlamlı görülen ifadeler için açık kodlar oluşturulmuştur. Benzer anlam taşıyan açık kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler araştırmanın temel problemine uygun biçimde ana temalar altında toplanmıştır. Temaların geçerliğini artırmak amacıyla analiz edilen her kategori, katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Kodlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla verilerin belirli bir kısmı ikinci bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve uyum düzeyi karşılaştırılmıştır. Katılımcılar, etik ilkeler gereği gerçek isimler kullanılmadan K1, K2, K3... şeklinde kodlanmış, bu sayede kimlik gizliliği korunmuştur.

Bulgular

Tanrı İnancı

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu Tanrı'nın varlığına kesin olarak inandığını belirtmiştir. Bu durum, gençlerin hâlâ teistik bir referans çerçevesi içinde düşündüklerini göstermektedir. Yalnızca az sayıda katılımcı Tanrı'nın varlığına ilişkin şüphe taşıdığını veya Tanrı'nın var olup olmadığının bilinemeyeceğini ifade etmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü Tanrı'yı; evrene müdahil, insanın yaşamını gözeten, kaderi belirleyen şeklinde tasvir etmiştir. "Her şey kaderimizde yazılıdır", "Tanrı bizi yönetir", "Tanrı'nın iradesi dışında hiçbir şey olmaz" gibi ifadeler, determinist bir Tanrı tasavvurunun gençler arasında hâlâ yaygın olduğunu göstermektedir.

Dikkat çekici bir bulgu olarak, Tanrı'ya inanmayan veya agnostik olduğunu ifade eden bazı katılımcıların zor zamanlarında dua ettiklerini söylemesi, ibadet ve dua gibi pratiklerin bazen inançtan bağımsız psikolojik bir başa çıkma stratejisi olarak işlev gördüğünü gösteren literatürle uyumludur (Pargament, 1997).

İbadet Algısı

Öğrencilerin büyük kısmı ibadetlerin Tanrı tarafından belirlenmiş yükümlülükler olduğunu ifade etmiştir. Buna rağmen ibadetlerin düzenli olarak yerine getirilme oranı oldukça düşüktür; 30 katılımcıdan yalnızca 5'i ibadetlerini sürekli olarak yaptığını söylemiştir. Bu sonuç, gençlerde "inanmak" ile "uygulamak" arasındaki farkın giderek açıldığını göstermektedir (Yapıcı, 2015; Hökelekli, 2012). Katılımcılar arasında ibadetin anlamı konusunda iki temel yaklaşım ortaya çıkmıştır:

a) Geleneksel/Normatif İbadet Algısı

Bu görüşe sahip katılımcılar ibadeti:

- Tanrı'ya yakınlaşma,
- Sorumluluklarını yerine getirme,
- Manevi huzur bulma amacı taşıyan zorunlu ritüeller olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, klasik ibadet anlayışının din eğitimindeki etkisini sürdürdüğünü göstermektedir.

b) Manevi-Bireysel İbadet Algısı

Bazı katılımcılar, ibadetin biçimsel yönünü ikinci planda görerek niyeti ve maneviyatı öne çıkarmıştır.

Bir katılımcının, “Bir insanın namaz kılmasıyla yoga yapması aynı temele dayanıyor; ikisi de ruhu dinginleştirir” ifadesi, gençler arasında giderek yaygınlaşan:

- seküler mistisizm,
- kişisel maneviyat,
- ritüelden bağımsız dindarlık eğilimlerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, ibadetin kurumsal dinden bireysel maneviyata doğru kaydığını ortaya koyan çağdaş din sosyolojisi araştırmalarıyla uyumludur (Berger, 2000; Köse, 2019).

İbadet – Ahlak İlişkisi

Katılımcıların büyük çoğunluğu (25 kişi), ibadetlerin ahlaki olumlu yönde etkilediği görüşündedir. Onlara göre ibadet bireyin kendini kontrol etmesini, günahlardan kaçınmasını, sorumluluk bilincini geliştirmesini, kötü alışkanlıklardan uzak durmasını sağlayan bir mekanizma işlevi görmektedir. Bu bulgular, ibadetin ahlaki davranış üzerinde düzenleyici bir rol oynadığını ifade eden klasik İslam ahlakı anlayışıyla uyumludur (Kurtoğlu, 2016).

Dikkat çekici olarak, düzenli ibadet etmeyen bazı öğrenciler bile “ibadet eden insanlar daha güvenilir olur” ifadesini kullanmıştır. Bu durum, ibadetlerin toplumsal hafızada ahlaki güvenin sembolü hâlinde varlığını sürdürdüğünü göstermektedir (Yapıcı, 2015). Buna karşılık küçük bir grup ise ibadetle ahlak arasında zorunlu bir bağ olmadığını savunmuştur. “Bazı ibadet eden insanlar ahlaksız davranabiliyor”, “ahlak için dine gerek yok” gibi ifadeler, modern toplumlarda yaygınlaşan ahlakın özerkleşmesi eğilimini yansıtmaktadır (Gül, 2018; Arslan, 2020).

Bu görüşü savunan katılımcılar, ahlakı dini ritüellerden bağımsız, vicdani-insani değerlere dayalı bir sistem olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, özellikle hümanist ve rasyonalist düşünceye yakın gençlerde belirginlik kazanmıştır. Sonuç olarak, katılımcılar arasında ritüel merkezli ahlak anlayışı ile seküler/manevi temelli ahlak anlayışı yan yana var olmaktadır.

Dini Yönelimde Aile Etkisi

Katılımcıların önemli bir bölümü dini yönelimlerinin kaynağının ilk çocukluk döneminde aileden öğrendikleri dini bilgiler olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, ailenin dinî sosyalizasyon sürecindeki birincil rolünü vurgulayan literatürle uyumludur (Hökelekli, 2012; Kayıklık, 2014). Aile etkisi üç biçimde ortaya çıkmıştır:

a) Destekleyici/Aktarıcı Aile Etkisi

Bu gruptaki öğrenciler ailelerinin dindarlığını örnek aldıklarını, ibadet alışkanlıklarının çocukluk döneminde şekillendiğini belirtmiştir. Ailedeki sıcak, destekleyici din dili, dindarlığın sürekliliğini artırmaktadır (Hökelekli, 2012).

b) Baskıcı/Otoriter Aile Etkisi

Bazı öğrenciler ailelerinin dindarlığı baskıcı bulduklarını ifade etmiş; bunun sonucunda dinden uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılarda cezalandırıcı Tanrı tasavvuru, kaderci ve pasif dindarlık, dini pratiklere karşı isteksizlik daha belirgin görülmektedir. Bu bulgu, otoriter dinî sosyalleştirmenin gençlerde tepkisel uzaklaşmaya yol açabileceğini ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir (Kayıklık, 2014; Köse, 2019).

C) Kökeni Ailede Olan Fakat Zamanla Zayıflayan Etki

Bazı katılımcılar çocukluk döneminde dindar bir ortamda yetiştiklerini, ancak üniversite dönemindeki sorgulama, bireyselleşme, farklı dünya görüşleriyle karşılaşma sonucunda dinden uzaklaştıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, üniversite yıllarının gençlerde dini kimliğin yeniden inşa ve sorgulama dönemi olduğunu gösteren gelişim psikolojisi araştırmalarıyla uyumludur (Elkind, 2010; Fowler, 1981).

Tartışma

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin Tanrı inancı, ibadet algısı, ibadet-ahlak ilişkisine bakışı ve dini yönelimlerinde aile etkisi incelenmiş; elde edilen bulgular modern gençliğin dini yapı ve yönelimlerinin homojen olmadığını, aksine çok katmanlı ve dönüşüm hâlinde olduğunu göstermiştir. Bulgular literatürle birlikte değerlendirildiğinde dört temel tartışma eksenine ortaya çıkmaktadır.

Dini Yönelimlerde Çeşitlilik Ve Parçalanma

Tanrı inancının katılımcılar arasında yaygın olmakla birlikte tek biçimli olmadığı, farklı dünya görüşleri ve yaşam deneyimleri doğrultusunda çeşitlendiği görülmektedir. Müdahil-otoriter Tanrı algısının, ailede görülen ebeveyn tutumlarıyla güçlü şekilde ilişkili olduğu araştırmanın önemli bulgularındandır.

Din psikologları Vergote, Rizzuto ve Spilka, bireyin Tanrı imgesinin büyük ölçüde ebeveyn imgeleriyle paralel geliştiğini belirtmektedir (Spilka, 2003; Vergote, 1999). Araştırma bulguları da bunu desteklemekte; baskıcı aile ortamlarında yetişen gençlerin Tanrı'yı cezalandırıcı ve kontrol edici, daha demokratik ve destekleyici aile ortamlarında yetişen gençlerin ise koruyucu ve merhametli olarak tasavvur ettikleri görülmektedir (Hökelekli, 2012; Kayıklık, 2014).

Öte yandan Tanrı'ya inanmakla birlikte günlük yaşama müdahalesini reddeden pasif deistik yaklaşım, modernleşme, bireyselleşme ve seküler rasyonaliteyle uyumludur. Bu durum, Türkiye'de son yıllarda gençler arasında artan deizmin, tamamen ateistik bir kopuş olmaktan ziyade, "kurumsal dine mesafe alma fakat Tanrı'yla duygusal bağı koruma" biçiminde yaşandığını göstermektedir (Köse, 2019; Arslan, 2020). Dolayısıyla gençlerin Tanrı inancındaki çeşitlilik, modern toplumda dinin hem dönüşen hem de çoklu formlarda var olan bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

İbadetin Bireyselleşmesi ve Ruhsallaşması

Araştırmada gençlerin ibadet anlayışının bireyselleşme eğilimi gösterdiği saptanmıştır. İbadet pratiğinin yaygın olmasına rağmen düzensiz olması, gençlerin dini yaşamlarında ritüel merkezli bir yapıdan daha anlam ve duygu merkezli bir yapıya doğru kaydığını göstermektedir. Bu bulgu, Heelas ve Woodhead'in (2005) ortaya koyduğu "Spiritual Revolution" teziyle paralellik göstermektedir. Bu teoriye göre modern toplumlarda dinin kurumsal ve otoriter boyutu zayıflarken, bireysel maneviyat, içsel anlam arayışı ve kişisel dönüşüm ön plana çıkmaktadır.

Nitekim araştırmada bazı öğrencilerin ibadeti yoga, meditasyon, zihinsel rahatlama pratikleri ile ilişkilendirmesi, gençlerin formdan ziyade anlam arayışına yöneldiğini göstermektedir. (Heelas & Woodhead, 2005; Köse, 2019).

Bu durum, ibadetin ritüel bir yükümlülük olmaktan ziyade kişisel bir huzur ve özgün maneviyat kaynağı olarak görülmeye başlandığını göstermektedir. Bu sonuç, küresel dini yönelimlerde gözlenen bireyselleşme sürecinin Türkiye bağlamındaki yansımasıdır.

Ahlakın Dinden Bağımsızlaşması

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri de gençlerin önemli bir kısmının ahlaki dinden bağımsız bir olgu olarak değerlendirmesidir. Ahlakın kaynağı konusunda iki yaklaşım ortaya çıkmıştır:

1. Dindarlık–ahlak bağlantısını zorunlu gören yaklaşım
2. Ahlakı seküler, vicdani ve insan merkezli bir unsur olarak gören yaklaşım

Bu ikili yapı, Allport'un iç güdümlü–dış güdümlü dindarlık modeline benzer şekilde gençlerin dini inançlarını farklı motivasyonlarla yaşadığını göstermektedir (Allport, 1950). Günümüzde pek çok araştırma, gençlerin ahlaki hassasiyetlerinin yüksek olduğunu ancak bu ahlaki değerleri her zaman dinî referanslarla temellendirmediğini ortaya koymaktadır (Gül, 2018; Arslan, 2020). Bu bulgu, Türkiye'de yapılan gençlik araştırmalarında sıkça vurgulanan "dini görünürlüğün azalması fakat ahlaki duyarlılıkların sürmesi" eğilimiyle örtüşmektedir. Modern gençlik, "iyi insan olmayı" dindarlıktan bağımsız, evrensel etik ilkelerle tanımlayabilmektedir.

Aile Etkisi

Araştırmanın en güçlü temalarından biri aile etkisidir. Bulgular, ailedeki dinî atmosfere bağlı olarak gençlerde farklı yönelimlerin ortaya çıktığını göstermektedir.

Destekleyici, anlayışlı, iletişime açık ailelerde yetişen öğrencilerde dindarlığın daha dengeli, daha içselleştirilmiş, daha süreklilik arz eden bir yapıda olduğu görülmektedir.

Baskıcı ailelerde yetişen gençlerde ise dinden uzaklaşma, dini kimlikte kırılma ve sorgulama eğilimi arttığı görülmektedir. Bu durum literatürde reaktif sekülerleşme olarak adlandırılmaktadır (Kayıklık, 2014; Köse, 2019).

Baskıcı ailelerin kullandığı din dili çoğu zaman korkutucu Tanrı tasavvurunu, davranış kontrolünü, ceza merkezli din anlayışını pekiştirmekte bu da gençlerde tepki doğurmaktadır.

Araştırmada ayrıca çocukluk yıllarında aileden güçlü bir dini sosyalleşme alan bazı gençlerin, üniversite döneminde bireyselleşme, farklı dünya görüşleriyle karşılaşma, akademik ortamın sorgulayıcı yapısı nedeniyle dini yönelimlerinde değişim yaşadığı görülmektedir. Bu durum, gelişim psikolojisinin üniversite yıllarını yeniden kimlik yapılanması dönemi olarak tanımlamasıyla uyumludur (Elkind, 2010; Fowler, 1981).

SONUÇ

Bu araştırma, üniversite gençliği arasında hem dini bağlılık hem de dini belirsizlik ve sorgulama eğilimlerinin bir arada bulunduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, modern gençlikte dinin tamamen terk edilmediğini; fakat biçimsel, geleneksel, otorite merkezli bir dindarlığın yerini daha bireysel, esnek ve içsel bir dindarlığa bıraktığını göstermektedir (Köse, 2019; Berger, 2000). Gençlerin dini yönelimlerinin çeşitlilik göstermesi, modern toplumlarda dinî yaşamın homojen olmaktan çıkıp çok boyutlu bir yapıya dönüştüğünü desteklemektedir.

Tanrı inancı gençler arasında güçlü olmakla birlikte, Tanrı tasavvurunun müdahil, cezalandırıcı, koruyucu, müdahalesiz (deistik) gibi farklı biçimlerde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum din psikolojisi literatüründe Tanrı imgesinin bireysel gelişim, aile tutumları ve kültürel çevre ile ilişkilendiğini belirten çalışmalarla uyumludur (Spilka, 2003; Hökelekli, 2012).

İbadet pratiğinin zayıfladığı; ibadetin daha çok manevi, duygusal ve ruhsal bir ihtiyaç olarak tanımlandığı görülmüştür. Bu sonuç gençlerde dinin bireyselleştğini ve ritüel merkezli olmaktan çıkıp anlam ve deneyim merkezli bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir (Heelas & Woodhead, 2005; Yapıcı, 2015).

Gençlerin önemli bir kısmı “ahlak” kavramını “din”den ayrı bir olgu olarak ele almakta; iyi insan olmayı evrensel değerler, vicdan, insan hakları ve toplumsal sorumluluk bağlamında tanımlamaktadır (Gül, 2018). Bu yaklaşım modern toplumlarda yaygınlaşan ahlakın sekülerleşmesi sürecinin gençler arasında da karşılık bulunduğunu göstermektedir.

Ailenin dinî sosyalleştirmedeki etkisi belirgindir. Destekleyici aile yapılarında dinî bağlılık artarken, baskıcı ve cezalandırıcı din dilinin kullanıldığı ailelerde gençlerde reaktif sekülerleşme, yani dinden uzaklaşma eğilimi ortaya çıkmaktadır (Kayıklık, 2014; Hökelekli, 2012).

Üniversite dönemi ise bireyin aile etkisinden sıyrılıp kendi dini kimliğini yeniden yapılandığı bir dönemdir. Gençler bu yıllarda hem sorgulama hem de özgün bir inanç sistemi kurma eğilimindedir (Elkind, 2010).

Araştırmada örgün ve yaygın din eğitiminin gençlerin dini yönelimlerinde etkili fakat tek belirleyici olmadığı görülmüştür. Dijital kültür, sosyal medya, arkadaş çevresi, yaşam tarzı ve bireyselleşme gibi sosyo-kültürel değişkenler gençlerin inanç dünyasını derinden etkilemektedir (Teknoloji ve Gençlik Raporu, 2021; Köse, 2019).

Elde edilen tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, üniversite gençliğinin dinsel/felsefi yönelimlerinin geçiş dönemi karakteri taşıdığı; ne tamamen geleneksel ne de bütünüyle seküler bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Gençlerin dinle ilişkisi esnek, seçmeci, birey merkezli, duygusal ve anlam arayışına dayalı bir çerçevede yeniden şekillenmektedir. Bu sonuç, çağdaş din sosyolojisinin modern gençlik çalışmalarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir (Berger, 2000; Bauman, 2001). Üniversite gençliği dinsel alanda hem çeşitlilik hem kırılğanlık hem de yeni yönelim arayışlarını aynı anda barındırmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda din eğitimi, aile, üniversiteler ve toplumsal/dijital kültüre yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, hem gençlerin dini yönelimlerini daha sağlıklı biçimde desteklemeye hem de din eğitiminin güncel ihtiyaçlara uyarlanmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1. Din Eğitime Yönelik Öneriler

Gençlerin modern dünyada maruz kaldıkları bilgi çeşitliliği, onların dinî konularda daha sorgulayıcı olmalarına yol açmaktadır (Köse, 2019). Bu nedenle din eğitimi; akıl-vahiy ilişkisinin dengeli biçimde ele alındığı, öğrencilerin sorularının açık biçimde tartışılabilirdiği bir çerçevede yürütülmelidir.

Din psikolojisi araştırmalarına göre gençlik dönemi kimlik arayışının ve varoluşsal sorgulamaların yoğun olduğu bir dönemdir (Elkind, 2010; Fowler, 1981). Bu nedenle din eğitimi, sadece bilgi aktarımına değil, gençlerin duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına da seslenmelidir.

İbadetin bireyselleştiği ve manevi bir deneyime dönüştüğü göz önünde bulundurulduğunda, eğitim programları ibadetin ruhsal, etik ve sosyal boyutunu daha görünür kılmalıdır.

Gençlerde reaktif sekülerleşmeye neden olan temel unsurlardan biri, otoriter ve ceza merkezli din dilidir. Bu nedenle din eğitiminde merhamet, rahmet ve hikmet merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir.

Gençlerin seküler mistik eğilimleri ve bireysel maneviyat arayışları dikkate alınarak, meditasyon, tefekkür, değer odaklı yaşam gibi içeriklerin pedagojik biçimde işlenmesi önerilmektedir.

2. Ailelere Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları baskıcı aile ortamlarının gençlerde dinden uzaklaşma eğilimini artırdığını göstermektedir. Aileler, dini değerleri aktarırken şefkat, iletişim ve örneklik temelinde hareket etmelidir.

Ceza merkezli bir din dili, çocuk ve gençlerde kaygı ve kaçınma davranışını tetiklemektedir. Bunun yerine değer, erdem ve sorumluluk temelli bir dil önerilmektedir.



Ergenlik ve ilk yetişkinlik döneminde sorgulama, dini gelişimin doğal bir parçasıdır. Aileler bu süreci “kriz” olarak görmek yerine “gelişimsel bir fırsat” olarak değerlendirmelidir.

3. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler

Üniversite gençliği varoluşsal, manevi ve kimliksel sorgulamalara sıkça yöneldiği için, üniversitelerde bu ihtiyaçlara cevap veren danışmanlık birimleri önem taşımaktadır.

Gençlerin güvenilir, akademik ve dogmatik olmayan kaynaklara ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu bağlamda üniversiteler; modern bilim, teoloji, etik ve felsefe ilişkisini ele alan nitelikli seminerler sunmalıdır.

4. Toplumsal Ve Dijital Kültüre Yönelik Öneriler

Gençler, dinî içerikleri artık çoğunlukla sosyal medya ve dijital platformlar üzerinden takip etmektedir. Bu içeriklerin niteliği büyük farklılıklar gösterdiğinden, gençlere içerik değerlendirme, doğrulama ve eleştirel düşünme becerileri kazandırılmalıdır.

Dijital kültürde hızla yayılan yüzeysel, dogmatik veya manipülatif içerikler gençlerin dini algısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle hem toplumsal hem kurumsal düzeyde nitelikli içerikleri destekleyen stratejiler geliştirilmelidir.

Görsel, dijital ve etkileşimli materyaller; gençlerin öğrenme biçimleriyle daha uyumludur. Bu nedenle din eğitimi kaynakları, modern iletişim teknikleriyle zenginleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). Felsefe terimleri sözlüğü. İnkılap Kitabevi.
- Allport, G. W. (1950). The individual and his religion: A psychological interpretation. Macmillan.
- Arslan, M. (2020). Türkiye’de gençlikte din algısındaki değişim: Sekülerleşme tartışmaları bağlamında bir değerlendirme. İlahiyat Araştırmaları Dergisi, 54(2), 233–257.
- Bauman, Z. (2001). Modernlik ve belirsizlik. Ayrıntı Yayınları.
- Berger, P. L. (2000). Kutsal şemsiye: Dinin sosyolojik teorisine giriş (A. Coşkun, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Durkheim, E. (2008). İntihar: Sosyolojik bir inceleme (Ö. Ozankaya, Çev.). Cem Yayınevi.
- Elkind, D. (2010). Ergenlikte düşünme ve benlik gelişimi (Çev. Grup Çalışması). Nobel Yayıncılık.
- Fowler, J. W. (1981). Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning. Harper & Row.
- Gül, M. (2018). Üniversite gençliğinde ahlaki yönelimler ve dinî referanslar üzerine bir inceleme. Değerler Eğitimi Dergisi, 16(35), 55–80.
- Heelas, P., & Woodhead, L. (2005). The spiritual revolution: Why religion is giving way to spirituality. Blackwell Publishing.
- Hökelekli, H. (2012). Din psikolojisi. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kayıklık, İ. (2014). Dinî gelişim ve ergenlik döneminde dini sorgulama. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 14(1), 45–68.
- Konda Araştırma ve Danışmanlık. (2019). Türkiye’de toplumsal değişim raporu: 2008–2018 karşılaştırmalı analiz. KONDA Yayınları.
- Köse, A. (2019). Deizm, bireyselleşme ve Z kuşağı üzerine bir değerlendirme. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(4), 3142–3161.
- MAK Danışmanlık. (2020). Türkiye gençlik araştırması: İnanç, değer ve yönelimler raporu. MAK Yayınları.
- Spilka, B. (2003). The psychology of religion: An empirical approach. Guilford Press.
- Teknoloji ve Gençlik Raporu. (2021). Dijital çağda gençlerin dini yönelimleri: Sosyolojik ve psikolojik bir inceleme. Türkiye Gençlik Vakfı Yayınları.
- Vergote, A. (1999). Din, inanç ve kişilik. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yapıcı, A. (2015). Gençlerde dinî yönelimlerin psikolojik temelleri. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15(2), 1–28.

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV ALACAK DKAB ÖĞRETMENLERİNİN YETİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK YETERLİK BELİRLEME ÇALIŞMASI

Dr. Tolgahan Ferman POLAT

Milli Eğitim Bakanlığı

tolgahanferman_polat18@erdogan.edu.tr

GİRİŞ

Eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı toplumun ve bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, yaşadıkları toplumdaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri gerekir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır. Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Okulların sadece yeterli sayıda öğretmen gereksinimi olmamakta, aynı zamanda yetenekli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklentilerin farkında olan ve bunları gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlere de ihtiyacı bulunmaktadır.¹ Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır.² 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir.

Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesi olduğu için ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir.³ Yeni nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Zaten “ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir” özdeyişi de bu gerçeği oldukça güzel bir biçimde ortaya koymaktadır. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olmaktadır. Ancak, bu gerçeğin herkesçe bilinmesine rağmen, çeşitli nedenlerle ülkemizde öğretmenlik mesleği çeşitli

[1] Fatma Hacıoğlu - Cevat Alkan, *Öğretmenlik Uygulamaları* (Ankara: Alkım Yayınları, 1997).

[2] Ferhan Oğuzkan, *Öğretmenliğin Üç Yönü* (Ankara: Kadioğlu Matbaacılık, 1998).

[3] Mustafa Çelikten vd., “Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/19 (2005), 210.

dalgalanmalarla bugünlere gelmiştir. Kimi zaman “bilen öğretir” diyerek öğretmenlik meslek bilgisinde yetiştirme aranamaksızın her meslekten kişiler öğretmenliğe atanmış, kimi zaman da “açıkta mı kalsın” endişesiyle alan bilgisi bile olmayan kişilere yeni nesiller teslim edilmiştir.⁴ Öğretmenlerin nitelikli olması ne kadar gerekli ve önemli ise de, yeterli değildir.⁵ Zira bu öğretmen kadrosunun ülke düzeyinde dengeli, etkin ve verimli olarak istihdam edilebilmeleri ile çalışma ve hayat şartlarının iyileşmesi de o derece önemlidir. Günümüz itibarıyla da öğretmenlik mesleği istenilen ya da hak ettiği noktaya gelememiştir.⁶

Öte yandan öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.⁷ Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi temel alınmıştır. Ayrıca eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkanları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Eğitim planlamalarındaki yanlışlıklar ve aksaklıklar ile eğitime yapılan gelişigüzel müdahaleler sebebiyle ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını kapatmak için, öğretmen niteliğini taşımayan kişilerin bu göreve atanması Türkiye’de de yaşanan bir sorundur. Bu gibi uygulamalar öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğuna ilişkin yukarıda sözü edilen kanun maddesine de aykırıdır.⁸ Ancak, yıllardır izlenen yanlış politikalar yüzünden Türkiye’de öğretmenlik kapısı daima değişik meslek gruplarındaki insanlara açık olmuş, öğretmenlik kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirilmiştir. Öğretmenlik, elinde üniversite diploması olup da kendi alanında iş bulamayanların ümit kapısı haline gelmiştir. Bu uygulamalar kuşkusuz, öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını azaltmış, öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek konumuna düşürmüştür.⁹

Bilindiği gibi, 1982 yılında yapılan değişiklikle öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınarak, üniversitelere verilmiştir. Bu süre içerisinde, eğitim fakülteleri, eğitim sistemimizin gereksinimi olan nitelikli öğretmenleri yetiştirmede önemli katkılar sağlamışlardır. Öte yandan 1959’dan itibaren açılan Yüksek İslam Enstitüleri ise, a) İmam-Hatip Okulları, İlköğretmen Okulları, orta ve dengi okullar için din eğitimi öğretmeni yetiştirme, b) Diyanet İşleri Teşkilatının çeşitli kademelerinde görev yapacak din görevlileri yetiştirme ve c) İslami ilimler alanında araştırmalar yapma” gibi işlevler gördüler.¹⁰ Atatürk Üniversitesi’nde 1971-72 eğitim- öğretim yılında, açılan “İslâmî İlimler Fakültesi”nin işlevleri ve programları Yüksek İslâm Enstitülerinin ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’ninkilerden çok farklı değildi.¹¹ Söz konusu İslami İlimler Fakültesi Diyanet İşleri Başkanlığı’nın çeşitli

[4] Leyla Küçükahmet, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (İstanbul: Alkım Yayınevi, 1999), Önsöz.

[5] Hüseyin Dilaver, *Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar*. (İstanbul: İstanbul Kültür Koleji Vakfı Yayınları, 1996), 119.

[6] Çelikten vd., “Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri”, 209.

[7] Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı* (Ankara: Pegem A. Yayıncılık, 1999), 192.

[8] Mustafa Ergün vd., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ankara: Ocak Yayınları, 1999), 62.

[9] Yüksel Özden - Ahmet Eskicumalı (ed.), “Eğitim Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002), 9.

[10] Muhammet Şevki Aydın, “Diyanet İşleri Başkanlığınca Yürütülen Eğitim Hizmetlerini Yeniden Düşünmek” (Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Ankara: Yarınlar İçin Düşünce Platformu Kültür Yayınları, 2005), 47.

[11] Muhammet Şevki Aydın, “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1995), 66.

kademelerine eleman yetiştirme, din eğitimi öğretmeni ve de ilahiyat araştırmacısı yetiştirme işlevine sahipti.¹² Yüksek İslam Enstitüleri ve Erzurum İslami İlimler Fakültesi, 1982 yılında İlahiyat fakültelerine dönüştürülünce bu çok amaçlılık ve söz konusu işlevler İlahiyat Fakültelerine aktarılmış oldu. İsmi geçen yüksek din eğitimi kurumları, buraya kadar olan süreçte çok defa bir birine benzeyen programlarla hem örgün, hem de yaygın din eğitimi alanı için öğretmenler/eğitmciler, din görevlileri, ilahiyat araştırmacıları vb. yetiştirdi.¹³

1997 yılında ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminde meydana gelen gelişmelere paralel olarak, ilahiyat fakültelerinin programları a) İlahiyat Lisans Programı, b) “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı” olmak üzere ikiye ayrıldı. İlköğretime öğretmen yetiştirme fonksiyonu “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı”na devredildi. İlahiyat Lisans Programı’nın içerisinde formasyon dersleri çıkarıldı. Bu program genel bir ilahiyat eğitimi verecek şekilde düzenlendi. Her ne kadar fakültelerde uygulamaya konulan programda yetiştirilecek olan ilahiyatçı; *Kültürel mirası değerlendirebilen, Yaşanan hayatı yorumlayabilen, Problemlere çözüm üretebilen Olgulara Kur’an referanslı bakabilen, İlahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, Hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişi* olarak tanımlanmış ise de bu kişinin hangi alanlarda, mesleklerde görev yapacağı, bu mesleklerin gerektirdiği niteliklerin neler olduğu vb. gibi hususlar ortaya konulmadı.¹⁴ Dolayısıyla bu programın işlevleri daha da bir belirsizleşti. 1997-1998 öğretim yılından itibaren, bu programla hangi mesleklerle, ne tür elemanlar yetiştirildiği/yetiştirileceği açıklığa kavuşturulmadan İlahiyat Fakültelerinde tek tip bir program uygulanmaya devam edildi. Bu durum çeşitli platformlarda eleştirilse de (Aydın¹⁵; Öcal¹⁶; Aşıkoğlu¹⁷; Öcal¹⁸, Ev¹⁹, Buyrukçu²⁰) sonraki zamanlarda da ilahiyat fakültelerinin bahsi geçen bu programı ile ilgili yapısal bir değişikliğe gidilmedi.²¹ İlerleyen süreçte Yüksek Öğretim Kurulu’nun 26 Mayıs 2006 tarihindeki düzenlemesiyle de, daha önce İlahiyat Fakültelerinde yer alan, DKAB programları, eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Aynı dönemde, diğer öğretmenlik programlarının güncelleştirilmesine paralel olarak bu program da güncellenmiştir. DKAB Eğitimi Bölümünün adı 27.07.2010 tarihinde yeniden İDKAB Öğretmenliği Eğitimi Bölümü olarak değiştirilmiştir. Bu bölümler 2012-2013 öğretim yılında yeniden ilahiyat fakültelerine bağlanmıştır. Yüksek Öğretim Genel Kurulu, 5 Mayıs 2014 Tarihli toplantısında alınan karar ile de DKAB Öğretmenliği Programlarına öğrenci alımını durdurmuştur. Şu an adı geçen bölümlere öğrenci alınmamaktadır. Bu alandaki öğretmen ihtiyacı bir süre ilahiyat fakültesi öğrencilerine 3. Sınıftan itibaren

[12] Mehmet Korkmaz, “İlahiyat Fakültelerinin Yaygın Din Eğitimi Yeterlikleri: Eğitim-Öğretim Alanı”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/24 (2012), 129.

[13] Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “Din Hizmetleri Personelinin Yetiştirilmesi Sorununa Öğretim Programları Açısından Yeni Bir Yaklaşım” (Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu, Kayseri: İBAV Yayınları, 2003), 97.

[14] İsmail Arıcı, “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü Ve Bugünü”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/56 (Nisan 2018), 883.

[15] Aydın, “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri”, 60-98.

[16] Mustafa Öcal, “İlahiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme” (Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1998), 45-69.

[17] Aşıkoğlu, “Din Hizmetleri Personelinin Yetiştirilmesi Sorununa Öğretim Programları Açısından Yeni Bir Yaklaşım”, 91-102.

[18] Mustafa Öcal, “Dünden Bugüne Din Görevlileri ve Mesleki Yeterlikleri” (Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu, İstanbul: İBAV Yayınları, 2003), 40-50.

[19] Halit Ev, “Örgün ve Yaygın Din Eğitiminin Bütünlüğü İçerisinde İlahiyat Fakülteleri” (Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (28-30 Kasım 2013), Eskişehir: Bildiri Kitabı, 2013), 390-401.

[20] Ramazan Buyrukçu, “İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Problemi” (Türkiye’de Yüksek Din Öğretim Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (Bildiriler-Müzakereler) -16-17 Ekim 2003-, Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi, Yayınları, Isparta., 2004), 509-520.

[21] Korkmaz, “İlahiyat Fakültelerinin Yaygın Din Eğitimi Yeterlikleri: Eğitim-Öğretim Alanı”, 129-130.

formasyon programı verilerek giderilmeye çalışılmıştır (Aydın²²; Bahçekapılı²³; Ev²⁴; Keskin²⁵; Çınar²⁶; Yazıbaşı²⁷). Son olarak 07.06.2017 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında; “İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri fakültelerin mevcut lisans programlarının içine minimum 25 kredi tutarında pedagojik formasyon derslerinin yerleştirilmesine ve 2017-2018 öğretim yılından itibaren de yeni lisans programlarının uygulanmasına karar verilmesi nedeniyle halihazırda din dersi öğretmeni yetiştirmede başladığımız yere geri dönmüştür.

En nihayetinde DKAB öğretmeni yetiştirmeye yönelik, pedagojik formasyon derslerinin ilahiyat lisans programı içinde yer alması, ilahiyat fakültelerinde ilköğretim aşamasındaki DKAB derslerinin öğretmenlerini yetiştirmek üzere İDKAB öğretmenliği bölümlerinin, orta öğretim DKAB dersine öğretmen yetiştirmek üzere de ilahiyat lisans programından sonra alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının kurulması, ilahiyat fakültelerinde yer alan, DKAB öğretmenliği programlarının eğitim fakültelerine bağlanması, DKAB olan bu bölümlerin adının İDKAB olarak değiştirilmesi, bu bölümlerin yeniden ilahiyat fakültelerine bağlanması, İDKAB programlarına öğrenci alımının durdurulması, pedagojik formasyon sertifika programı uygulanması gibi yaklaşımlardan sonra en son alınan kararla ilahiyat fakültelerinde yeniden tek tip program şeklini almıştır. DKAB öğretmeni yetiştirme faaliyetlerinde; “bilen daha iyi öğretir”²⁸ anlayışının günümüzde de devam ettiği ileri sürülebilir. Yapılan çalışmalara rağmen, Din Eğitimi Biliminin en önemli problemlerinden biri olan DKAB öğretmenliği ile ilgili çok yönlü bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Bu gerekçeden yola çıkılarak özel eğitim adı altında faaliyet gösteren kurumlarda görev alacak DKAB öğretmenlerinin yeterliğine yönelik böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Çalışmanın Önemi ve Temel Problem Cümlesi

Ülkemiz yükseköğretim sistemi içinde yer alan ilahiyat fakülteleri önemli işlevlere sahiptir. Din ile ilgili konularda bilimsel araştırma yapma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaç duyduğu din eğitimi öğretmeni ihtiyacını karşılama, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın çeşitli görevler için ihtiyaç duyduğu eleman (müftü, vaiz, din hizmetleri uzmanı, eğitim merkezi öğretmeni, imam, Kur'an kursu öğreticisi vb.) ihtiyacını karşılama bunlardan bazılarıdır. Bir mesleğe eleman yetiştiren kurumların yeterlik belirleme çalışması yapması, eğitim programlarını buna göre hazırlaması, uygulama-değerlendirme süreçlerini bu yeterlikler doğrultusunda gerçekleştirmesi önemlidir. Bu çerçevede örgün ve yaygın din eğitimi alanı başta olmak üzere çeşitli alanlara eleman; öğretmen, eğitimci, din görevlisi, araştırmacı yetiştiren ilahiyat fakültelerinin de bu çalışmaları gerçekleştirmeleri önemli bir ihtiyaçtır. Zira bu yeterlikler açık bir şekilde ortaya konabilir, programlar buna göre hazırlanabilirse, öğrenciler fakülteyi, dersleri daha bilinçli tercih edebilirler. Özel eğitim başlığı altında görev yapacak bir DKAB öğretmenin çalışabileceği özel eğitim okulları EK 1'de gösterilmiştir. Mezuniyet sonrasında çalışmayı düşündükleri mesleklere ilişkin yeterlikleri fakültedeki eğitim-

[22] Mehmet Şevki Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 1996).

[23] Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)* (İstanbul: İlke Yayınları, 2012).

[24] Halit Ev, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (Ankara: Gündüz Yayınları, 2012), 213-242.

[25] Yakup Keskin, “Yeterlilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümlerinin Değerlendirilmesi”, *Yeterlilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümlerinin Değerlendirilmesi* 5/3 (2015), 304-315.

[26] Fatih Çınar, “Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/46 (2016), 493-513.

[27] Muhammed Ali Yazıbaşı, “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersi ile İlgili Görüşleri”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 21/1 (2017), 297-320.

[28] Adnan Baki, “Öğretmen Eğitiminin Lisans ve Lisansüstü Boyutlardan Değerlendirilmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/3 (2010), 18.

leri sırasında fark edebilirler. Eğitim/öğrenme yaşantılarını buna göre düzenleyebilir, öğretim elamanları programlarını buna göre uygulayabilirler. Dolayısıyla öğrenciler söz konusu yeterlikleri önemli ölçüde kazanmış olarak, daha hazır bir şekilde meslek/çalışma hayatına başlayabilirler. Böylece onlar çeşitli araştırmalarda dile getirilen yeterlik sorunlarını da daha az yaşayabilirler.¹

Örgün din eğitimi faaliyeti yürütecek ilahiyat fakültesi mezunlarının temelde, “alan”, “eğitim-öğretim” ve “genel kültür” yeterliklerine sahip olmaları gerektiği bilinmektedir.² Bu anlamda ortaya konmuş olan yeterliklerin tutarlılığı, kapsamı, güçlü ve zayıf yönleri akademik çevrelerce tartışılabilir, çeşitli araştırmalara konu edilebilir. Sözü edilen gerekçelerden hareketle yeni yeterlikler geliştirilebilir. Bu bağlamda çalışmanın temel problem cümlesi: “Özel Eğitim Okullarında Çalışacak DKAB Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine Yönelik Yeterlikler Nedir” olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Yukarıda ilahiyat fakültesi mezunlarının; Milli Eğitim Bakanlığı’nın ihtiyaç duyduğu din eğitimi öğretmeni ihtiyacını karşılama gibi görevlere atanabildikleri ifade edilmişti. Burada sözü edilen bu görevlerin/mesleklerin kendine has özellikleri, birbirlerinden ayrıldıkları noktalar olmakla birlikte, bütün hepsinde ortak olan hususun “örgün din eğitimi” faaliyeti olduğu söylenebilir. Zira ilahiyat fakültesi öğrencileri mezun olduğunda normal ilkökul, orta ve liseler başta olmak üzere İmam Hatip Ortaokulu ve Lisesi ile özel eğitim başlığı altında faaliyet gösteren işitme engellilere veya görme engellilere ait ilkökul, ortaokul ve lisede; orta-ağır zihinsel yetersizlik ile otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitim gördüğü özel eğitim uygulama okulu ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde görev alabilmektedir. Ayrıca hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik normal ilkökul ve ortaokulda özel eğitim sınıfı ile lise kademesinde özel eğitim meslek okulunda örgün din eğitimi faaliyeti gerçekleştirmektedirler.

Bu bağlamda örgün din eğitimi alanında eğitimcilik rolü üstlenecek ilahiyat fakültesi öğrencilerinin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmanın yanında üç temel alanda yeterlik sahibi olmaları gerekmektedir. Bunlar; “Alan Yeterlikleri”, “Eğitim-Öğretim” ve “Genel Kültür” yeterlikleridir. “Alan Yeterlikleri” eğitime konu edilecek olan alanla yani dinle ilgili yeterliklerdir. Bu yeterlikler alanla (din) ilgili temel bilgileri, kavramları, ilkeleri, farklı görüş, kuram, yöntem, teknik, kaynak vb. içerir. İlahiyat fakültelerinin programlarında bulunan Kur’an-ı Kerim, tefsir, hadis, fıkıh, kelam, tasavvuf vb. konular din alanıyla ilgili yeterlikleri kazandırmaya yöneliktir ve bu alandaki ihtiyacı karşılamaktadır. “Genel Kültür Yeterlikleri” alana ilişkin kavram, ilke, olay ve olguların açıklanmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında, konuların güncelleştirilmesinde vs. gerekli olan bilgileri içerir. Dolayısıyla bunlar olay ve olguların felsefi, tarihsel, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, kültürel vb. yönleriyle ilgili olabilir. İlahiyat fakültelerinin programlarında bulunan felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih, edebiyat vb. dersler genel kültürle ilgili yeterlikleri kazandırmaya yöneliktir.³

[1] Ahmet Selçuk Akdemir, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/12 (2013), 23-25.

[2] Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, 192.

[3] Mustafa Çelikten vd., “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19/2 (2005), 207-237.

“Eğitim-Öğretim Yeterlikleri” ise alanın yani dinin Kimlere? Niçin? Neyi? Nasıl? Ne ile? Ne zaman? Ne kadar? Öğreteceklerini bilmeleri, muhataplarının dinle ilgili öğrenmelerine kılavuzluk yapmaları gerekmektedir.⁴ Buradaki sorular aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinin temel sorularıdır.⁵ Dolayısıyla bunlar bir eğitimcinin sahip olması gereken temel yeterlik alanlarına da işaret etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yukarıda bahsi geçen mesleklerde görev yapacak olan/yapan kişiler için belirlemiş olduğu yeterliklere bakıldığında da “Eğitim-Öğretim Yeterlikleri” başlığı altında özel bir bölüm açıldığı görülmektedir. Buradan da anlaşılaacağı üzere, yukarıda sözü edilen mesleklerden herhangi birini ifa edecek olan bir ilahiyat fakültesi mezununun, kişisel nitelikler/yeterlikler ve din hizmetlerinin yürütülmesi gibi başka bir takım yeterliklerin yanında, en temelde örgün din eğitimi yeterliklerinden “Eğitim-Öğretim Yeterliği” ne sahip olması gerekmektedir. Bu yeterlikler bir şema halinde aşağıda gösterilmiştir. Çalışmanın amacına bağlı olarak burada sadece özel eğitim ile ilgili olan özelliklere değinilmiştir.

1) Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirtildiği üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin özel eğitimle ilgili sahip olması gereken nitelikler aşağıda belirtildiği gibidir. Ancak bir din eğitimcisi öğretmeninden beklenen bu performans göstergelerinin lisans döneminde o da bazı fakültelerde verilen “Özel Eğitim, Kaynaştırma Uygulamaları, Rehberlik ve Özel Eğitim” vb. derslerle kazanması mümkün görünmemektedir.

A1 Düzeyi Performans Göstergeleri

- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim uzmanı ve ilgili uzmanlarla işbirliği yapar.
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğrenim sürecindeki gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yapar.

A2 Düzeyi Performans Göstergeleri

- Etkinlikleri, öğretim yöntemlerini ve kullandığı teknikleri, özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlar.
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş zengin öğretim ortamları oluşturur.
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişim ve becerilerini izleyerek kayıt altına alır.

[4] Cemal Tosun, “Vaazda Yöntem”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (İstanbul: MEB Yayınları, 2000), 70.

[5] Gaston Miarelet, *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*, çev. Hüseyin İzgar - Musa Gürsel (Ankara: Nobel Yayınları, 2001), 59.

A3 Düzeyi Performans Göstergeleri

- Öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmeniyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirler.⁶

Özel Eğitim Okullarında Görev Alacak Olan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Özel Eğitimle İlgili Sahip Olması Gereken Eğitim-Öğretim Yeterlikleri

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen yukarıdaki performans göstergelerini bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenin ulaşabilmesi için kazanması gereken yeterliklere yer verilecektir.

1- İletişim ve Sosyal Beceriler

Bu alan özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kendilerini ifade etme, bulunduğu ortama uygun davranış becerilerini kazandırma ve akranlarının sosyal kabulünü sağlama uygulamalarını içermektedir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış ortamları öğretmen sağlar. Bu bağlamda öğrencinin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmesi için sınıf ortamında ortaya çıkabilecek fırsatlardan öğretmen yararlanır. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye iletişim ve sosyal becerilerini akranları aracılığıyla kazandırılması için diğer öğrencileri yönlendirir. Öğrencinin akranlarıyla etkileşime geçmelerini karşılıklı yardımlaşmalarına fırsat tanır. Özel günlerdeki etkinliklere katılımına yönelik gerekli tedbirleri alarak öğrencinin sosyal ve iletişimini her yönden geliştirmesine destek olur.⁷

2- Öğretim Programını Uyarlama

Bu alan özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde bildiklerinden yola çıkarak hazır bulunuşluğunu belirleme ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BÖP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı hazırlama uygulamalarını kapsamaktadır. Bu bağlamda DKAB dersiyle ilgili öğrencinin özelliğine uygun mevcut görüşme formları ve kontrol listeleri uygulayarak öğretim öncesi öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini belirler. Öğrencinin farklılaşan gereksinimleri doğrultusunda bireye BEP hazırlanır. Özel eğitim gereksinimli öğrenci için yapılmış bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlanır.⁸ Öğretim planında belirtilen yöntem ve stratejilere uygun öğretim materyalleri hazırlayarak derste kullanıma hazır hale getirir. Özel eğitim gereksinimli öğrencinin öğretim sırasında ve sonrasında değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçları hazırlar ve bunları yeri ve zamanı geldiğinde amacına uygun olarak kullanır.⁹

[6] MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri* (Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017), 223.

[7] Atilla Cavkaytar, "Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim", *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, ed. İbrahim Halil Diken (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 1-31.

[8] Tevhide Kargın, "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi", *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 69-101.

[9] Oğuz Gürsel, "Özel Eğitimde Değerlendirme", *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (Pegem Akademi, 2019), 45.

3- Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları İle İşbirliği Yapma

Bu yeterlik alanı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle yürütülen eğitim-öğretim sürecinde yapılacak uyarlamalara ilişkin olarak sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, okul yönetimi ve aile ile iş birliği yapma sorumluluğunu kapsamaktadır. Öğretmen, öğrencinin bireysel farklılıklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, dersine giren diğer öğretmenler ve okul idaresiyle iş birliği içinde öğrencinin düzeyine uygun öğretim süreçlerini planlar ve düzenler. Ayrıca öğretmen, öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin karşılanmasında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) biriminin çalışmalarına aktif olarak katılır, birim üyeleriyle eşgüdüm içerisinde hareket eder ve gerekli bilgi paylaşımını sağlar. Bu süreçte öğretmen, okulun farklı birimleri arasında iletişimi güçlendirerek, bütüncül bir eğitim yaklaşımının benimsenmesine katkıda bulunur.¹⁰ **Eğitim sürecinin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaması için öğretmen, öğrenciye yönelik destekleyici uygulamaların ev ortamında da sürdürülmesini hedefler. Bu doğrultuda aile ile ortak kararlar alır, alınan kararların uygulanmasını destekler ve aileyi gerekli konularda bilgilendirir. Böylece okul-aile iş birliği güçlendirilir ve öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi bütüncül biçimde desteklenmiş olur.**¹¹

4- Davranış Yönetimi

Davranış yönetimi, öğrencinin eğitim-öğretim etkinliklerine etkin bir biçimde katılımını sağlama ve ortaya çıkan problem davranışları yönetebilme becerilerini kapsayan bir alandır. Bu kapsamda öğretmen, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerinin nedenlerini belirleyerek, bu problemlerin çözümüne yönelik uygun düzenlemeler yapar. Ayrıca, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek amacıyla sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olur.

Olumlu davranışların ödüllendirilmesinin olumsuz davranışların sıklığını azaltacağına ilişkin farkındalık geliştirilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin istenen davranışları sürdürmelerini sağlamak için planlama, uygulama ve izleme süreçlerine ilişkin bilgi ve beceriler edinilir. Öğretmen, öğrencinin öğretim etkinliklerine akranlarıyla birlikte katılımını destekleyecek eğitim-öğretim düzenlemelerini planlayabilir ve uygulayabilir.¹² Problem davranış, öğrencinin sosyal ilişkilerini, iletişimini ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen; bireyin kendisine, ailesine, akranlarına ya da yetişkinlere zarar vermesine neden olan ve süreklilik gösteren davranış biçimleri olarak tanımlanabilir.¹³ Bu tür davranışlar, çocuğun mevcut becerilerini kullanmasını engelleyerek gelişimini olumsuz yönde etkiler. Problem davranış gösteren çocuklar, becerilerini yeterince kullanamadıkları için zamanla pratik yeteneklerini kaybetme riski taşır. Örneğin, kalem tutma becerisine sahip bir çocuk problem davranışlar sergiliyorsa, bu becerisini yazmak için değil; kâğıdı yırtmak, delik açmak veya kalemi fırlatmak için kullanabilir.

[10] Sema Batu, "Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri", *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, ed. İbrahim Halil Diken (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 116.

[11] Özen Arzu, "Aile Eğitimi", *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, ed. İbrahim Halil Diken (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 125-153.

[12] İlknur Çiftçi Tekinarslan, "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler", *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 181.

[13] Sema Kaner - Arzu Uçak Çiçekçi, "Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesinin Türkçeye Uyarlanması", *Özel Eğitim Dergisi* 2/4 (2000), 23-34.

Problem Davranış Azaltma Yöntemlerine Başlamadan Önce Dikkat Edilmesi Gerekenler:

1. En az sınırlayıcı müdahale yöntemini kullanmak,
2. Problem davranışın işlevine uygun müdahale stratejisini seçmek,
3. Süreç içinde ara değerlendirmeler yapmak,
4. Değerlendirme sonuçlarına göre gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek,
5. Problem davranışın yerine geçebilecek alternatif, uygun davranışları öğretmek.

Problem Davranışa Müdahale Yöntemleri: Problem davranışlara yönelik müdahale yöntemleri arasında pekiştireç kullanarak azaltma, söndürme, I. tür ceza ve II. tür ceza teknikleri yer almaktadır. Bu yöntemlerin uygulanmasında temel ilke, öğrencinin gelişimini destekleyecek, güvenli ve etik müdahalelerin tercih edilmesidir.¹⁴

5- Mesleki Gelişim Sağlama

Bu alan, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin öğretim sürecini desteklemeye yönelik olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin bireysel uygulamaları kapsamaktadır. Öğretmen, özel eğitimi destekleme amacıyla alanına ilişkin güncel yayınları ve akademik çalışmaları takip etmeye isteklidir. Alanıyla ilgili etkinlikleri izler, mesleki yeterliliklerini geliştirmek amacıyla bireysel mesleki gelişim planı oluşturur ve bu plan doğrultusunda sistematik bir biçimde çalışır.

Öğretmen, araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden etkin bir biçimde yararlanır. Özel eğitim alanına ilişkin kaynakları ve dokümanları inceleyerek derslerinde kullanabileceği kapsamlı bir arşiv oluşturur. Ayrıca, özel eğitimle ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere katılmaya istekli davranır; bu etkinlikler aracılığıyla mesleki bilgi birikimini güncel tutar. Bununla birlikte, öğretmen özel eğitim alanındaki yasa, yönetmelik ve tüzüklerde meydana gelen değişiklikleri ve güncel gelişmeleri yakından takip eder. Bu düzenlemelerin uygulanması sürecinde karşılaşılan eksiklikleri analiz ederek çözüm önerileri geliştirir ve olası aksaklıkların giderilmesine katkı sağlar. Bu süreçte öğretmen, sürekli mesleki gelişimi bir sorumluluk olarak benimser ve hem bireysel hem de kurumsal düzeyde özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmaya yönelik çabalara aktif biçimde katılır.¹⁵

Bu alan özel eğitim gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecini desteklemede mesleki gelişime yönelik öğretmenin bireysel yapması gereken uygulamaları içermektedir. Bu kapsamda özel eğitimi desteklemek amacıyla çeşitli yayınları takip etmede öğretmen isteklidir. Alanıyla ilgili etkinlikleri izler ve bireysel mesleki gelişim planı oluşturur. Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanır. Özel eğitimle ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derslerinde kullanabileceği arşiv oluşturur. Özel eğitimle ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere katılmaya istekli olur. Özel eğitimle ilgili yasa, yönetmelik ve tüzüklerde meydana gelen gelişmeleri ve gelişmeleri yakından takip eder. Yasa ve yönetmeliklerin uy-

[14] Selda Özdemir, "Duygu Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler", *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, ed. İbrahim Halil Diken (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 401-441.

[15] Atilla Cavkaytar, "Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim", 13-14.

gulanmasında karşılaştığı eksikliklere yönelik çözüm önerileri geliştirerek yaşanan akasaklıkların önüne geçilmesine yardımcı olur.¹⁶

SONUÇ

Günümüzde dünya giderek küçülürken, eğitim alanındaki sorunların aynı oranda çoğaldığı ve derinleştiği görülmektedir. Türkiye özelinde değerlendirildiğinde ise, birçok toplumsal problemin temelinde eğitime ilişkin aksaklıkların yer aldığı ve bu problemlerin her geçen gün daha karmaşık bir hâl aldığı açıktır. Bu durum, eğitim sisteminin tüm paydaşlarını -özellikle politika yapıcılarını, öğretim kurumlarını ve öğretmenleri- konuya daha fazla duyarlılıkla yaklaşmaya zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sisteminin en temel ve belirleyici unsuru öğretmendir; zira nitelikli eğitimin anahtarı, nitelikli öğretmenlerdir. Ancak, öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerine ilişkin yapısal sorunların varlığı da yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen yetiştirme süreci yalnızca akademik bir formasyon değil, aynı zamanda seçme, yetiştirme, uygulama, izleme-değerlendirme ve hizmet içi eğitim süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir alan olarak ele alınmalıdır. Öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik yeterlikleri ve uygulama becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmen yetiştiren programların çağın gereklerine, ulusal eğitim politikalarına ve küresel standartlara uygun biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Öğretmenlik rolünün dönüşüme uğraması, hem mesleğe yönelik beklentileri hem de eğitim süreçlerinin doğasını köklü biçimde etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminin yeniden tasarlanması ve öğretmenlerin yalnızca teknik yeterliklerle değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği ve yenilikçilik becerileriyle donatılması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretmen istihdamı konusunda da uzun vadeli ve rasyonel bir insan gücü planlaması yapılmalı; gelecekte hangi branşlarda, hangi niteliklerde ve ne sayıda öğretmene ihtiyaç duyulacağı bilimsel temelde belirlenmelidir.

DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik atılan adımlar önemli olmakla birlikte, henüz yeterli düzeye ulaşmış değildir. Zira bir alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazanılması, yalnızca program düzeyinde değil, öğrenme ortamlarının niteliği ve uygulama süreçlerinin etkinliğiyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle özel eğitim alanında görev yapacak DKAB öğretmenlerinin gerekli mesleki yeterlikleri kazanabilmeleri için, öğrenme durumlarını düzenleyecek öğretim süreçlerinin de bu hedeflerle uyumlu biçimde kurgulanması gerekmektedir. Eğer öğretmen adayları, eğitim sürecinde hedeflenen yaklaşım ve yeterlikleri uygulamalı olarak deneyimleyememişlerse, mezuniyet sonrasında bu nitelikleri sınıf ortamına aktarmaları oldukça güç olacaktır. Örneğin, yapılandırmacı öğrenme anlayışının nasıl somutlaştırılabileceğine ilişkin uygulama deneyimi kazanmadan mezun olan öğretmen adayları, geleneksel aktarımcı paradigma doğrultusunda ders işlemeye devam edeceklerdir. Başka bir ifadeyle, “nasıl öğretmeleri gerektiğini” değil, “kendilerine nasıl öğretildiğini” model alarak öğretme eğiliminde olacaklardır.

[16] MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*, 236.



Sonuç olarak çağdaş öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi, yalnızca birkaç ders düzeyinde teorik bilgiyle sınırlı kalmamalı; bu anlayış, öğretmen yetiştirme programlarının genel felsefesine entegre edilmelidir. Aynı şekilde, özel eğitim alanında görev alacak DKAB öğretmenlerinin gerekli mesleki yeterlikleri kazanabilmesi için, bazı ilahiyat fakültelerinde verilen zorunlu Özel Eğitim veya seçmeli Kaynaştırma Uygulamaları derslerinin tek başına yeterli olmayacağı artık açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, özel eğitim pedagojisine yönelik kapsamlı, uygulamalı ve disiplinler arası bir öğretmen yetiştirme yaklaşımının geliştirilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, Ahmet Selçuk. "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/12 (2013), 15-28.
- Arıcı, İsmail. "Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünyü Ve Bugünü". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/56 (Nisan 2018), 877-884.
- Arzu, Özen. "Aile Eğitimi". *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. ed. İbrahim Halil Diken. 125-153. Ankara: Pegem Akademi, 17. Baskı., 2019.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. "Din Hizmetleri Personelinin Yetiştirilmesi Sorununa Öğretim Programları Açısından Yeni Bir Yaklaşım". 91-102. Kayseri: İBAV Yayınları, 2003.
- Atilla Cavkaytar. "Özel Eğitime Gereklinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim". *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. ed. İbrahim Halil Diken. 1-31. Ankara: Pegem Akademi, 17. Baskı., 2019.
- Aydın, Mehmet Şevki. *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 1996.
- Aydın, Muhammet Şevki. "Diyanet İşleri Başkanlığınca Yürütülen Eğitim Hizmetlerini Yeniden Düşünmek". 30-50. Ankara: Yarınlar İçin Düşünce Platformu Kültür Yayınları, 2005.
- Aydın, Muhammet Şevki. "Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1995), 60-98.
- Bahçekapılı, Mehmet. *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İlke Yayınları, 2012.
- Baki, Adnan. "Öğretmen Eğitiminin Lisans ve Lisansüstü Boyutlardan Değerlendirilmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/3 (2010), 15-31.
- Batu, Sema. "Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri". *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. ed. İbrahim Halil Diken. 103-123. Ankara: Pegem Akademi, 17. Baskı., 2019.
- Buyrukçu, Ramazan. "İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Problemi". 509-520. Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi, Yayınları, Isparta., 2004.
- Çelikten, Mustafa vd. "Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/19 (2005), 207-237.
- Çelikten, Mustafa vd. "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19/2 (2005), 207-237.
- Çınar, Fatih. "Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/46 (2016), 493-513.
- Çiftçi Tekinarslan, İlknur. "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler". *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. 155-188. Ankara: Pegem Akademi, 17. Baskı., 2019.
- Demirel, Özcan. *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık, 1999.
- Dilaver, Hüseyin. *Türkiye'de Öğretmen İstihdamının Dünyü, Bugünü ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar*. İstanbul: İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları, 1996.
- Ergün, Mustafa vd. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları, 1999.
- Ev, Halit. "Örgün ve Yaygın Din Eğitiminin Bütünlüğü İçerisinde İlahiyat Fakülteleri". 390-401. Eskişehir: Bildiri Kitabı, 2013.
- Ev, Halit. "Yükseköğretimde Din Eğitimi". *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 213-242. Ankara: Gündüz Yayınları, 2012.
- Gürsel, Oğuz. "Özel Eğitimde Değerlendirme". *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. 33-67. Pegem Akademi, 2019.
- Hacıoğlu, Fatma - Alkan, Cevat. *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları, 1997.
- Kaner, Sema - Uçak Çiçekçi, Arzu. "Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesinin Türkçeye Uyarlanması". *Özel Eğitim Dergisi* 2/4 (2000), 23-34.
- Kargın, Tevhide. "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi". *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. 69-101. Ankara: Pegem Akademi, 17. Baskı., 2019.
- Keskin, Yakup. "Yeterlilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümlerinin Değerlendirilmesi". *Yeterlilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümlerinin Değerlendirilmesi* 5/3 (2015), 304-315.



- Korkmaz, Mehmet. “İlahiyat Fakültelerinin Yaygın Din Eğitimi Yeterlikleri: Eğitim-Öğretim Alanı”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/24 (2012), 127-146.
- Küçükahmet, Leyla. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi, 1999.
- MEB. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017.
- Miarelet, Gaston. *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*. çev. Hüseyin Izgar - Musa Gürsel. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.
- Oğuzkan, Ferhan. *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık, 1998.
- Öcal, Mustafa. “Dünden Bugüne Din Görevlileri ve Mesleki Yeterlikleri”. 45-69. İstanbul: İBAV Yayınları, 2003.
- Öcal, Mustafa. “İlahiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme”. 45-69. Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1998.
- Özdemir, Selda. “Duygu Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler”. *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. ed. İbrahim Halil Diken. 401-441. Ankara: Pegem Akademi, 17. Baskı., 2019.
- Özden, Yüksel - Ahmet Eskicumalı (ed.). “Eğitim Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı., 2002.
- Tosun, Cemal. “Vaazda Yöntem”. *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. 69-84. İstanbul: MEB Yayınları, 2000.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersi İle İlgili Görüşleri”. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 21/1 (2017), 297-320.

EK 1



PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINDA EĞİTİM GÖREN DİN ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ” DERSİ TUTUMLARI: MARMARA ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Umut KAYA

Marmara Üniversitesi

umut.kaya@marmara.edu.tr

GİRİŞ

Din dersi öğretmen adayları, pedagojik formasyon derslerini ya örgün yüksek din öğretimi çatısı altında program içinde ya da mezuniyet sonrası eğitim fakülteleri bünyesinde açılan pedagojik formasyon sertifika programı ile almaktadır. Bilindiği üzere ülkemizde ilk defa dini yükseköğretim alanında eğitim gören öğrencilere, lisans eğitimlerini tamamlamaları için Ankara İlahiyat Fakültesi’nde 2005-2006 yılında açılmış olan İLİTAM (İlahiyat Lisans Tamamlama) programı kapsamında pedagojik formasyon dersleri yer almamaktadır.¹⁷ Örgün eğitimde formasyon derslerini al(a)mayan ya da İLİTAM mezunu olanlar, eğitim fakülteleri bünyesinde açılan Pedagojik Formasyon Sertifika Programları vasıtası ile bu eğitimi alabilmektedirler. Araştırmanın yapılmış olduğu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nin 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı’ndan itibaren uygulamış olduğu pedagojik formasyon sertifika programında yer alan dersler ve kredileri şu şekildedir:

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Dersleri

Ders Adı	Teori	Uygulama	Kredi	AKTS
Eğitime Giriş	3	0	3	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	4
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3	4
Rehberlik ve Özel Eğitim	3	0	3	4
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	4
Eğitim Psikolojisi	3	0	3	4
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	1	8	5	10
Toplam	23	8	27	40

[17] Recep Kaymakcan vd., “Paydaşlarına Göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programının Değerlendirilmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (2013), 72-75.

Tablodan da görülebileceği üzere pedagojik formasyon dersleri içerisinde öğretmen adaylarının almış oldukları derslerden birisi Öğretim Teknolojileri dersidir. Bu dersin genel amacı, “Bilişim ve bilgi teknolojilerinin eğitim ve öğrenme sürecindeki etkilerini tanımak ve bunlardan yararlanabilmeyi sağlamaktır”. Bu doğrultuda derste ele alınan başlıca konular şunlardır: Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması, öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler, güncel okuryazarlıklar, araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri, öğretim materyallerinin tasarımı, tematik öğretim materyali tasarlama, alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri.

Pedagojik formasyon sertifika programında eğitim gören din öğretmeni adayları, örgün yüksek din öğretiminde eğitim gören öğrencilerinden yaş ve mezuniyet bakımından farklı bir profil ortaya koymaktadır. Pedagojik formasyon programına başvuran öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu İLİTAM mezunudur. Aynı şekilde yaş olarak da genel olarak örgün yüksek din öğrenimi gören öğrencilere kıyasla daha büyüklerdir. Bu bakımdan pedagojik formasyon derslerine yönelik araştırmalarda sertifika programları da gözden ırak tutulmamalıdır.

Bu araştırma, pedagojik formasyon sertifika programında eğitim gören din dersi öğretmeni adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından değişimini inceleyerek öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmen adaylarının ÖTMT dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- 2- Öğretmen adaylarının ÖTMT dersine yönelik tutum puanları,
 - a) not ortalamalarına,
 - b) bir bilgisayara sahip olup olmama durumlarına,
 - c) bilgisayar kullanım becerilerine,
 - d) bilgisayar kullanım sıklıklarına
 - e) günlük internette bağlanma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?”

Öğretim teknolojileri dersi, öğretim teknolojilerine dair temel kavram, süreç ve yaklaşımları tanıtmak suretiyle öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini ve materyal tasarım süreçlerini etkili bir şekilde kullanmalarını amaçlamaktadır. Bu bakımdan öğretim teknolojileri dersi, öğretmen adaylarının eğitimde teknolojinin kullanılmasına yönelik temel yeterliklerini geliştirmesi ve bu yeterlikleri eğitim-öğretim süreçlerine etkin ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri açısından öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumları hem öğretmenlik mesleğine hazırlanma süreçlerini hem de daha sonra öğretmen olduklarında öğrencilerin nitelikli bir eğitim alma hakkını doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan araştırma kapsamında 4 farklı öğretim üyesinin derslerine girmiş olduğu Marmara Atatürk Eğitim Fakültesi’nde eğitim gören din öğretmeni adaylarının Öğ-

retim Teknolojileri dersine yönelik tutumları ele alınmıştır. Dört farklı öğretim üyesi de derslerinde öğrencilere alanlarına yönelik öğretim teknolojileri ile ilgili materyal hazırlatarak derslerini işlemişlerdir. 2012 yılında DKAB öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %70'nin büyük oranda teknolojik materyale ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri de öğretim üyelerinin bu yöndeki tercihlerini desteklemektedir. Örnek olması hasebiyle öğretim üyelerinden bir tanesinin ders yönergesini burada paylaşmak yerinde olacaktır.

Tablo 2: Örnek Ders Yönergesi

No	Öğretim Teknolojileri Dersi Yönergesi	Puan
VİZE		
1	İnternet Sitesi Tanıtımı: Dersle ilgili en az 5 adet web sitesinin araştırılması ve tanıtımının yapılması. Rapor; sitenin adresi, menüleri ve menülerdeki konu başlıkları, sitenin içerdiği ders materyallerinin çeşitleri, örnek materyal isimleri, üyelik durumu gibi bilgileri ihtiva etmelidir.	10
2	a) Fotoğraf/Resim/Karikatür: Size verilen ünite ile ilgili 5 adet, derste öğrencileri düşündürerek, üzerinde konuşulacak, yorum yapılacak kalitede resim ya da fotoğraf olmalıdır, bu fotoğraflarla ilgili öğrenciye yöneltilecek ünite kazanımlarına yönelik en az 3 soru olmalıdır. b) Kavram/Bilgi/Zihin Haritaları- Kavram Karikatürü Size verilen ünite ya da ünite konularından biri ile ilgili bir Kavram/Bilgi/Zihin haritası, bir tane kavram karikatürü.	20
3	Dergi/Gazete Haberleri: Medya okur-yazarlığı çerçevesinde size verilen ünitedeki konularından en az bir tanesine ait 5 adet gazete/dergi ve/veya sosyal medya haberi/kupürü ve bu haberlerle ilgili öğrencileri konu üzerinde düşündürtecek en az 3'er soru.	20
4	Film/Video Kesme: Mümkünse size verilen ünite ile ilgili derste kullanabileceğiniz herhangi bir filmde bir bölümün kesilip kısa film haline getirilmesi. Filmin süresi ortalama beş dakika olmalıdır. Film kesme programları kullanılarak yapılabilir. Windows'un kendi programı MovieMaker veya Power Point Sunusu kullanılarak rahatlıkla yapılabilir. Filmin baş tarafında, konusu ve hazırlayanın isim-soyisim bilgileri yer almalıdır. Kendisi kısa olan filmler olmaz. Kesilen filmler edpuzzle ya da youtube kanalı üzerinden sisteme yüklenecektir. Her iki durumda da linkler ödev dosyasına eklenecek.	225
5	Oyun: Size verilen ünite ile ilgili derste kullanabileceğiniz etkinlik formu üzerinden bir oyun hazırlanması. Oyun, bilgisayar, kâğıt veya bilişsel bir oyun da olabilir. Oyunun kuralları, hangi ders ve ünitelerde kullanılacağı, varsa soruları, cevapları oyunun içinde belirtilmelidir. Online araçları kullananlar etkinlik formunda link ya da karekod vereceklerdir.	25
FİNAL		
6	Örnek Olay ve Drama: Size verilen ünite ile ilgili derste kullanabileceğiniz bir drama ya da örnek olay metni hazırlanması. Örnek olay olarak seçilen ya da yazılan metin, örnek olay incelemesi yöntemine uygun olarak hazırlanmalıdır. Örnek olay ya da dramayı kendiniz yazabilirsiniz, eğer bir yerden alıntı yapmışsanız kaynak belirtmeyi unutmayınız.	20
7	Afiş ve Slogan Hazırlama: Size verilen ünite konularından biri ile ilgili bir mesajı ileten en az iki afiş ve slogan hazırlanacak. Afiş hazırlanırken Photoshop, Paint, Canva gibi bir resim işleme programı kullanılabilir. Afişi oluştururken istifade edilen resim, fotoğraf, çizim ve arka planlar da (orijinal hali) ödev dosyasına eklenecek.	20

[1] Adem Güneş, "DKAB Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı ve DKAB Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)", Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 16/1 (2012), 492.

8	<i>Dijital Hikâye: Mümkünse size verilen ünite ile ilgili sesli hikâye. (Arkasında konu ile ilgili resim/fotoğrafların olup, yazılı metnin ekrandan görünüp arkadan ses dosyası ile okunduğu klip şeklinde olmalıdır. PPT, Moviemaker, Canva/storyboardthat ile yapılabilir)</i> <i>İlahi- Türkü- Şarkı- Ezgi- Şiir: Mümkünse size verilen ünite ile ilgili ilahi, türkü, şarkı, ezgi veya şiir hazırlanması. Seçmiş olduğunuz parçanın sözleri ekrana yansıtılmalı; öğrencilere seçilen müzik parçası ile ilgili sorular yönetilmelidir.</i>	20
9	<i>Ünite (ppt) Sunusu: Size verilen ünitenin bütün konularını içeren ve derste kullanabileceğiniz bir en az 80 slayttan oluşan sunu. Hazırlanacak sununun ilk sayfasında ünite başlığı ve ünite konuları yer almalıdır. Sunuda ünitenin hangi konusu anlatılıyorsa, slaytta o başlık yer almalıdır.</i>	20
10	<i>Materyal Sunum Değerlendirme</i>	20

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli tercih edilmiştir. Genel tarama modelleri, örnekleme yoluyla evren hakkında kestirimlerde bulunma ve genellemeler yapma amacını gütmektedir. Bu modeller özellikle evrene ilişkin eğilimlerin belirlenmesinde yararlı olduğu için kullanılmaktadır. Genel tarama modelleri de kendi içinde “tekil tarama” ve “ilişkisel tarama” modeli olarak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Korelasyon, t-test, varyans analizi ve çoklu regresyon gibi standart istatistiksel teknikler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiler bu modelde belirlenebilmektedir.² Bu doğrultuda bu elde edilen nicel veriler SPSS programında verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında değer aldığından veriler normal dağılmış olarak kabul edilerek, bağımsız örneklem t-testi ve Anova testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi, iki grup arasındaki ortalama farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. ANOVA testi ise, ikiden fazla grup arasında anlamlı farklar olup olmadığını test etmek amacıyla tercih edilmiştir. Bu analizler sayesinde katılımcıların farklı değişkenlere göre görüşleri karşılaştırılmış ve gruplar arası farklılıklar bilimsel temellere dayalı olarak ortaya konulmuştur.³ Çalışmada ANOVA testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklar bulunması durumunda, bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grup büyüklüklerinin eşit olmaması durumunda en güvenilir seçeneklerden birisi olarak kabul edilen Scheffe testi tercih edilmiştir. Karşılaştırmalarda anlamlılık 0,05 düzeyine göre test edilmiştir. Bunun haricinde örneklem ile ilgili aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelikler de hesap edilerek elde edilen veriler tablolarda gösterilmiştir.

Veri toplama aracı olarak 2013 yılında Bayram Çetin, Birsen Bağçeci, İsmail Kinay ve Ömer Şimşek tarafından geliştirilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılan çalışma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu’ndan 01.07.2025 tarih ve 2025/37 sayı ile onay alınarak yapılmıştır. Söz konusu ölçek yararlılık, hoşlanma ve yadsıma olmak üzere üç boyut ve toplamda 33 maddeden oluşmaktadır. “Yararlılık” alt boyutunda yer alan maddeleri temsilen “ÖT dersinin öğretmenlik meslek hayatına katkısı büyüktür.” ve “ÖT dersi kendi alanım ile ilgili materyalleri geliştirmemi sağlar” maddeleri; “Hoşlanma” alt

[2] Ali Şimşek, “Araştırma Modelleri”, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, ed. Ali Şimşek (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2018), 98.

[3] Muhammet Enes Vural vd., “Din Bilimleri Çalışmalarında Betimsel Analiz, T-Testi ve Anova: Örnek Uygulamalarla Veri Betimleme ve Grup Ortalamalarını Karşılaştırma”, *Din Bilimlerinde Nicel Yöntem Teorik Temel, Analiz, Yorumlama ve Raporlama*, ed. Ali Ayten (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2022), 45-73.

boyutunda yer alan maddeleri temsilen “ÖT dersini severim” ve “ÖT dersinin konuları eğlencelidir” maddeleri; “Yadsıma” alt boyutunda yer alan maddeleri temsilen “ÖT dersi benim için zaman kaybıdır” ve “ÖT dersindeki etkinlikler yorucudur” maddeleri örnek olarak verilebilir.

Ölçek geliştirme çalışmasında, ölçeğin iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0.94 ve yararlılık alt boyutu için 0,95, hoşlanma alt boyutu için 0,87 ve yadsıma alt boyutu için ise 0,78 olarak tespit edilmiştir.⁴ Bu çalışmada ise yapılan analizlerde ölçeğin cronbach alfa güvenirlik değeri tüm ölçek için 0,854; yararlılık boyutu için 0,953; hoşlanma boyutu için 0,822; yadsıma boyutu için 0,741 bulunmuştur.

Katılımcılara ölçek öncesinde ise cinsiyet, yaş, pedagojik formasyon programındaki not ortalamaları, bilgisayar/tablet sahip olma durumları, bilgisayar kullanma bilgi düzeyi, bilgisayar kullanım sıklıkları ve günlük internet kullanma sıklıkları ile ilgili 7 tane de soru yöneltilmiştir. Veri toplama aracında kullanılan 5 seçenekli ve likert tipli ölçeğin seçenek sınırları ve puan düzeyleri ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 3: Ölçek Puan Sınırları

Seçenek	Seviye	Değer
Kesinlikle katılmıyorum	Çok düşük	1.00-1.79
Katılmıyorum	Düşük	1.80-2.59
Kararsızım	Orta	2.60-3.39
Katılıyorum	Yüksek	3.40-4.19
Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek	4.20-5.00

Araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde Pedagojik Formasyon Sertifika Programı’nda eğitim gören 212 din öğretmeni adayını örneklemine yapılmıştır. Bu doğrultuda 212 öğretmen adayından 151 tanesinden veri toplanmış, iki öğretmen adayının doldurmuş olduğu form eksik bilgiler sebebiyle iptal edilmiş, geriye kalan 149 öğretmen adayının formu ise kullanılmıştır. Araştırmaya katılan din dersi öğretmen adaylarının bazı özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

[4] Bayram Çetin vd., “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin (ÖTMDYTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *The Journal of Academic Social Science Studies* 6/2 (2013), 707.

Tablo 3: Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	140	%94
	Erkek	9	%6
Yaş ⁵	23-30	44	%29,5
	31-40	74	%49,7
	41-55	29	%19,5
Not Ortalamanız ⁶	50-59	2	%1,3
	60-69	9	%6,0
	70-79	40	%26,8
	80-89	73	%49,0
	90-100	23	%15,4
Kendilerine Ait Bir Bilgisayara Sahip Olma	Evet	111	%74,5
	Hayır	38	%25,5
Bilgisayar Kullanma Düzeyi	Düşük	29	%19,5
	Orta	99	%66,4
	Yüksek	21	%14,1
Bilgisayar Kullanım Sıklığı ⁷	Hiç kullanmıyorum	10	%6,7
	Ayda birkaç saat	30	%20,1
	Haftada birkaç saat	74	%49,7
	Her gün kullanırım	34	%22,8
Günlük İnternet Kullanım Süresi ⁸	1-30 dk	9	%6,0
	31-60 dk	13	%8,7
	1-2 saat	41	%27,5
	2-4 saat	59	%39,6
	4 saatten fazla	26	%17,4

Tablodan görüleceği üzere, araştırmaya katılan din dersi öğretmen adayların %94 ile büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Daha önceden de ifade edildiği gibi katılımcıların hemen hepsi İLİTAM mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olması, İLİTAM mezunu erkeklerin büyük oranda din görevliliği mesleğine yönelmiş olması ihtimalini ortaya koymaktadır. 2024 yılında aday din görevlileri üzerinde yapılan bir araştırmada 513 katılımcıdan %26,9'unun mezuniyet olarak İLİTAM'ı işaretlemesi de bu durumu desteklemektedir.⁹

Tabloda görülecek bir başka dikkat çekici unsur da katılımcıların yaş ortalamasıdır. Katılımcıların yaş ortalaması 34.80 olup en küçük yaş 23, en büyük yaş ise 55'tir. Bu durum da pedagojik formasyon sertifika programına başvuranları da örgün yüksek din öğretimi öğrencilerin de ayırtırmaktadır. Aynı şekilde her ne kadar demografik sorularda yer almasa da sınıf içi görüşmelerde ortaya çıkan hususlardan birisi de katılımcıların birçoğunun evli olması ve bir işte çalışmalarıdır.

[5] İki katılımcıyı yaşlarını beyan etmemişlerdir.

[6] İki katılımcıyı not ortalamalarını beyan etmemişlerdir.

[7] Bir katılımcı bilgisayar kullanım sıklığını beyan etmemiştir.

[8] Bir katılımcı günlük internet kullanım sıklığını beyan etmemiştir.

[9] Ayhan Öz - Umut Kaya, "Aday Din Görevlilerine Göre Akademi Merkezlerinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Etki ve Verimliliği", *Erciyes Akademi* 38/4 (2024), 982.

Katılımcılar diğer demografik özelliklerine bakıldığında pedagojik formasyon programında not ortalamalarının genel olarak 70'in üzerindedir. Bu durum aynı zamanda programa karşı motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ders içi kişisel gözlemler de bu durumu pekiştirmektedir.

Katılımcıların bilgisayara sahip olma oranlarına bakıldığında, büyük oranda (%75) kendilerine ait kişisel bir bilgisayara sahip oldukları, yine buna paralel olarak da yaklaşık %80 oranında bilgisayar kullanmayı orta ya da yüksek düzeyde bildiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcılarının yarıdan fazlası (%60) günlük internete bağlanma sürelerinin iki saat ve üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Yine yaklaşık %75'in de bilgisayarı aktif olarak kullandığını (haftada birkaç saat ve her gün seçenekleri) işaretlemiş oldukları seçeneklerden çıkarmak mümkündür.

Bulgular

Marmara Üniversitesi Pedagojik Formasyon Programı öğrencilerinin öğretim teknolojileri dersine yönelik tutum düzeyleri, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin öğretim teknolojileri dersine ilişkin tutum ortalamaları şu şekildedir:

Tablo 4: Tutum Puanları Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Tutum Düzeyi
Yararlılık	18	4,24	0,551	Çok Yüksek
Hoşlanma	9	3,52	0,588	Yüksek
Yadsıma	6	3,66	0,698	Yüksek
Tutum Ölçeği Geneli	33	3,94	0,489	Yüksek

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar doğrultusunda "Yararlılık" alt boyutunda tutum düzeylerinin çok yüksek, "hoşlanma" ve "yadsıma" alt boyutlarında tutum düzeylerinin "yüksek" düzeyde; ölçeğin genelinde ise tutumlarının "yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarda da benzeşmektedir. Kinay vd. aynı ölçekle 504 öğretmen adayı örnekleminde yapmış oldukları araştırmada da ölçeğin genel ortalaması "3,69" ile yüksek düzeyde çıkmıştır.¹⁰ Güneş ve İskenderoğlu'nun Matematik öğretmen adayları örnekleminde yapmış oldukları çalışmada da katılımcıların Öğretim Teknolojileri dersine yönelik tutumları "yararlılık" alt boyutunda "4,06" ile yüksek; "hoşlanma" alt boyutunda "3,62" ile yüksek; "yadsıma" alt boyutunda ise "3,5" ile yüksek; genel ölçek toplamı ise "4,00" ile yine yüksek düzeyde çıkmıştır.¹¹ Bakaç'ın farklı branşlardan 381 öğretmen adayı ile yapmış olduğu araştırmasında hem alt boyutlar hem de ölçeğin genelinde öğretmen

[10] İsmail Kinay vd., "Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 25 (2015), 127.

[11] Gönül Güneş - Tuba Aydoğdu İskenderoğlu, "İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Yaklaşımları", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34/3 (2015), 477-479.

adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir.¹² 2022 yılında yapılan başka bir araştırmada da aynı şekilde öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumları yüksek düzeyde çıkmıştır.¹³ Aynı ölçekle yapılan araştırmalar içinde tek farklı sonuç Karahan tarafından Kafkas Üniversitesi'nde nispeten dar bir örnekleme (66 kişi) yapılan araştırmada ortaya konulmuştur. Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu raporlanmıştır.¹⁴

Öğretim Teknolojileri dersi özelinde başka ölçekler kullanılarak yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir. Örneğin Çınar, 2014 yılındaki çalışmasında özellikle konu alanı ile bütünleştirilmiş şekilde verilen Öğretim Teknolojileri (ve Materyal Tasarım) dersinin ilköğretim DKAB öğretmen adaylarının öğretim amaçlı teknolojiye yönelik tutumları üzerinde olumlu katkı yaptığını belirtmektedir.¹⁵ Yorulmaz da benzer şekilde, eski adıyla Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım dersinin öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmeye karşı olumlu tutumların oluşmasında etkili olduğunu ifade etmektedir.¹⁶ Aynı şekilde Bayraktar ve İpek'in araştırmalarında da din öğretmeni adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde çıktığı raporlanmıştır.¹⁷

Katılımcıların yaş, not ortalaması, bir bilgisayara sahip olup olunmaması, bilgisayar kullanım düzeyi ve sıklığı ile günlük internete bağlanma süresi ile ortaya çıkan sonuçlar arasında bir farklılık olup olmadığı üzerine yapılan analizlere aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Bu doğrultuda yapılan ilk analizde katılımcıların yaşları 23-30, 31-40 ve 41-55 olarak üç kategoriye tasnif edilerek Anova testi sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

[12] Ebru Bakaç, *Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutumları, Yaratıcılık Algıları ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki* (Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015), 111.

[13] Sinan Schreglmann - Rıdvan Demir, "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 22/1 (2022), 124.

[14] Berna Ürün Karahan, "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)", *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları* 4/2 (2016), 31.

[15] Fatih Çınar, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Öğretim Amaçlı Teknolojiyi Kullanma ve Materyal Geliştirme Tutum ve Özgüvenleri Üzerine Bir Araştırma", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2014/33 (2014), 126.

[16] Bilal Yorulmaz, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Program Kapsamında Aldıkları ÖTMG Dersinin Öğretim Teknolojileri ve Materyallere Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Etkisi", *The Journal of Academic Social Science Studies* 10/51 (2016), 173.

[17] Muhammet Mustafa Bayraktar - Fatih İpek, "İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Dersi Öğretimine Yönelik Duyuşsal Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (2024), 43.

Tablo 5: “Yaş” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi	F	P	Fark
Yararlılık	23-30	44	4,17	0,44	0,3	0,51	0,59	Yok
	31-40	74	4,28	0,58				
	41-55	29	4,27	0,62				
Hoşlanma	23-30	44	3,44	0,53	0,4	0,75	0,47	Yok
	31-40	74	3,53	0,59				
	41-55	29	3,61	0,65				
Yadsıma	23-30	44	3,65	0,64	0,6	0,04	0,95	Yok
	31-40	74	3,68	0,73				
	41-55	29	3,64	0,71				
Genel Ölçek	23-30	44	3,88	0,42	0,5	0,52	0,59	Yok
	31-40	74	3,96	0,49				
	41-55	29	3,97	0,57				

Din dersi öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine yönelik tutumlarında, tablodan da görüleceği üzere, yaşlarına göre tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bununla beraber, yaş değişkenini ölçeğin “hoşlanma” alt boyutu ile ölçeğin genelinde yaş arttıkça öğretmen adaylarının derse tutumlarında olumlu yönde bir yükselme olduğu gözlemlenmektedir. Aynı şekilde “yararlılık boyutunda” da 31 yaş üstü katılımcıların dersi “çok yüksek” düzeyde yararlı buldukları görülmektedir. İkinci farklılık analizi ise “not ortalamaları” değişkeni üzerinden yapılmıştır. İlgili tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 6: “Not Ortalaması” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyut	Not	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi	F	P	Fark
Yararlılık	50-79	51	4,17	0,56	0,84	0,79	0,45	Yok
	80-89	73	4,24	0,53				
	90-100	23	4,34	0,56				
Hoşlanma	50-79	51	3,45	0,61	0,47	1,21	0,3	Yok
	80-89	73	3,52	0,59				
	90-100	23	3,68	0,48				
Yadsıma	50-79	51	3,54	0,67	0,90	2,62	0,07	Yok
	80-89	73	3,66	0,67				
	90-100	23	3,94	0,74				
Genel Ölçek	50-79	51	3,86	0,52	0,49	1,75	0,17	Yok
	80-89	73	3,94	0,45				
	90-100	23	4,08	0,48				

Yapılan ankette öğretmen adaylarının not ortalaması 50-100 arasında onar puanlık aralıkla kapalı uçlu olarak sorulmasına rağmen, her kategoride yeterli sayıda

örneklem bulunabilmesi için (minimum 15) 80 bareminin altında notlar birleştirilerek, yeni kategorizasyon 50-79, 80-89 ve 90-100 şeklinde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda yapılan Anova testine göre, din dersi öğretmen adaylarının not ortalamaları öğretim teknolojileri dersi tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır. Bununla beraber, (istatistiksel olarak anlamlı olmasa da) hem ölçeğin tüm alt boyutları hem de ölçeğin geneli üzerinde, not ortalaması ile tutum arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuç Kinay vd. araştırmasında da ortaya konulmuştur. Söz konusu araştırma da not ortalamaları arttıkça derse karşı tutumun da olumlu bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.¹⁸ Konu ile ilgili diğer farklılık analizi ise katılımcıların kendilerine ait bir bilgisayara sahip olup olmama durumları üzerinden yapılmıştır. Söz konusu analizle ilgili tabloda aşağıdaki verilmiştir.

Tablo 7: “Bir Bilgisayara Sahip Olup Olmama” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	df	P
Yararlılık	Evet	111	4,25	0,53	0,26	147	0,79
	Hayır	38	4,22	0,61			
Hoşlanma	Evet	111	3,56	0,55	1,53	147	0,12
	Hayır	38	3,39	0,67			
Yadsıma	Evet	111	3,70	0,66	1,19	147	0,23
	Hayır	38	3,55	0,77			
Genel Ölçek	Evet	111	3,96	0,47	0,97	147	0,33
	Hayır	38	3,87	0,53			

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmanın örneklemi oluşturan din dersi öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri dersi tutum puanlarının kendilerine ait kişisel bilgisayar sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer sonucu Çınar’ın araştırmasında da görmek mümkündür.¹⁹ Bununla beraber, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kendilerine ait bilgisayara sahip olan katılımcıların tutum ortalamalarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde daha yüksek olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

[18] Kinay vd., “Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 128.

[19] Çınar, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Öğretim Amaçlı Teknolojiyi Kullanma ve Materyal Geliştirme Tutum ve Özgüvenleri Üzerine Bir Araştırma”, 128.

Tablo 8: “Bilgisayar Kullanma Becerisi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyut	Düzyey	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi	F	P	Fark
Yararlılık	Düşük	29	4,16	0,51	0,25	2,62	0,07	Yok
	Orta	99	4,31	0,57				
	Yüksek	21	4,03	0,45				
Hoşlanma	Düşük	29	3,35	0,66	0,37	1,78	0,17	Yok
	Orta	99	3,54	0,56				
	Yüksek	21	3,65	0,57				
Yadsıma	Düşük	29	3,39	0,72	0,85	3,65	0,02	(1-3)
	Orta	99	3,70	0,67				
	Yüksek	21	3,89	0,70				
Genel Ölçek	Düşük	29	3,80	0,51	0,90	1,74	0,17	Yok
	Orta	99	3,99	0,48				
	Yüksek	21	3,90	0,44				

Araştırmamızda istatistiksel olarak tek farklılık bilgisayar kullanma düzeyi değişkeninde yadsıma boyutunda ortaya çıkmıştır. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testinde ise farklılığın düşük-yüksek düzey kullanım becerisi arasında olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yadsıma boyutunda genel olarak kullanım becerisinin arttıkça olumlu tutumun da yükseldiği görülmektedir. Benzer sonuçlar Kinay vd. yapmış olduğu araştırmada genel olarak ölçeğin tamamında ortaya çıkmıştır. Buna göre söz konusu çalışmada bilgisayar kullanma becerisi arttıkça, derse karşı tutumun da olumlu bir şekilde yükseldiği rapor edilmiştir.²⁰ Bilgisayar kullanım sıklığına yönelik yapılan anova analizi sonuçları ise aşağıda tabloda verilmiştir.

[20] Kinay vd., “Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 128-129.

Tablo 9: “Bilgisayar Kullanma Sıklığı” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları²¹

Boyut	Kullanım Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi	F	P	Fark
Yararlılık	Hiç/Ayda Birkaç Saat	40	4,24	0,60	0,20	1,21	0,29	Yok
	Haftada Birkaç Saat	74	4,19	0,58				
	Her Gün Kullanan	34	4,36	0,40				
Hoşlanma	Hiç/Ayda Birkaç Saat	40	3,39	0,61	0,38	1,73	0,18	Yok
	Haftada Birkaç Saat	74	3,53	0,57				
	Her Gün Kullanan	34	3,65	0,57				
Yadsıma	Hiç/Ayda Birkaç Saat	40	3,54	0,71	0,36	2,32	0,10	Yok
	Haftada Birkaç Saat	74	3,64	0,72				
	Her Gün Kullanan	34	3,88	0,60				
Genel Ölçek	Hiç/Ayda Birkaç Saat	40	3,88	0,50	0,60	1,86	0,15	Yok
	Haftada Birkaç Saat	74	3,91	0,51				
	Her Gün Kullanan	34	4,08	0,39				

Yapılan Anova testine göre, din dersi öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım sıklıklarının öğretim teknolojileri dersi tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bununla beraber, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım sıklıklarının arttıkça öğretim teknoloji dersine yönelik tutumlarının da olumlu bir şekilde arttığı da ifade edilmelidir. Son olarak günlük internete bağlanma süresi ile ilgili yapılan farklılık analizi de aşağıdaki tablodaki gibidir:

[21] Anova Testi yapılabilmesi için bilgisayar kullanım sıklıkları, hiç kullanmayan ve ayda birkaç saat kullananlar birleştirilerek yeniden yapılandırılmıştır.

Tablo 10: “Günlük İnternete Bağlanma Süresi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyut	İnternete Bağlanma Süresi	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi	F	P	Fark
Yararlılık	1-59 dk	21	4,37	0,38	0,11	0,56	0,64	Yok
	1-2 saat	31	4,19	0,64				
	2-4 saat	42	4,21	0,51				
	4 sa. üstü	64	4,27	0,61				
Hoşlanma	1-59 dk	21	3,54	0,45	0,23	0,40	0,74	Yok
	1-2 saat	31	3,43	0,68				
	2-4 saat	42	3,54	0,56				
	4 sa. üstü	64	3,58	0,59				
Yadsıma	1-59 dk	21	3,56	0,67	0,70	0,71	0,54	Yok
	1-2 saat	31	3,65	0,67				
	2-4 saat	42	3,64	0,74				
	4 sa. üstü	64	3,83	0,64				
Genel Ölçek	1-59 dk	21	3,99	0,34	0,16	0,40	0,74	Yok
	1-2 saat	31	3,89	0,56				
	2-4 saat	42	3,92	0,49				
	4 sa. üstü	64	4,00	0,48				

Yapılan ankette öğretmen adaylarının ilgili soruya cevap verebilmesi için beş farklı seçenek verilmesine rağmen, burada analizin doğru bir şekilde yapılabilmesi için ilk iki seçenek (1-30 dk ve 31-60 dk) 1-59 dk olarak birleştirilmiştir. Daha sonra yapılan anova analizinde ise günlük internete bağlanma sürelerinin öğretim teknolojileri dersi tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

SONUÇ

Araştırma bulguları, din dersi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik genel tutumlarının “yüksek” düzeyde (3,94) olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Boyutlar arasında en yüksek değer “yararlılık” boyutunda orta çıkmıştır. Bu boyutta öğretmen adaylarının tutumları “çok yüksek” (4,24) düzeyindedir. Öğretmen adaylarının hoşlanma boyutunda tutum düzeyleri (3,52) “yüksek” düzeyde iken; yadsıma boyutunda ise (3,66) “yüksek” düzeydedir. “Yararlılık” boyutundaki çok yüksek ortalamalar, adayların dersin gerekliliğini kavradığını, dersi kendileri için faydalı olduğunu gösterdiğini fark ettiklerini göstermektedir. Aynı şekilde diğer iki boyuttaki yüksek ortalamalarda öğretmen adaylarının dersi sevdiklerini ve olumsuz tutum geliştirmediklerinin ortaya koymaktadır.

Değişkenler açısından yapılan analizler sonucunda ise öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersi ile ilgili tutumlarının not ortalamalarına, kendilerine ait bir bilgisayara sahip olup olmadıklarına, bilgisayar kullanım sıklıklarına ve günlük internete bağlanma sürelerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu alanda tek farklılık bilgisayar kullanım becerisi değişkeninde “yadsıma alt boyutunda” ortaya çıkmıştır.

Din dersi öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu çıkması çok değerlidir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanma hususunda motivasyonlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, din dersi öğretmen adaylarının bu derse olumlu yaklaşması, teknolojiyi gelecekte sınıflarında kullanma konusunda bir özgüvenlerini de arttırıcı bir rol oynayacaktır. Bu bakımdan, öğretim teknolojileri ile arası iyi olan bir öğretmen adayının, gelecekte derslerini teknolojik materyallerle zenginleştirerek öğrencilerine zengin bir ders içeriği sunabilecekleri söylenebilir.

Araştırmanın yapıldığı pedagojik formasyon sertifika programında olduğu gibi, Öğretim Teknolojileri dersinin alana özgü materyal hazırlatma ve uygulama ağırlıklı (Örnek Ders Yönergesi'ndeki gibi) işleniş biçiminin, teknolojik materyal hazırlama ve kullanma sürecinde öğretmen adaylarına teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme fırsatı sunduğu düşünülmektedir.

Öğretim teknolojileri dersine yönelik nicel araştırmaların yanında nitel araştırmalarla, öğretmen adaylarının teknolojik olarak en çok hangi alanlarda eksiklerinin olduğu başka çalışmalarla ortaya konularak, bu konuda dersi veren öğretim üyeleri için derslerinin içerikleri sürekli güncelleme fırsatı oluşturulabilir. Bununla beraber, bugün yüksek din öğretimi kurumlarında pedagojik formasyon derslerinin akıbetinin ne olacağının belli olmadığı göz önüne alınarak, Milli Eğitim Akademisi'ndeki program içine öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerinden haberdar olabileceği, öğretim teknolojilerine yönelik materyal hazırlama ve kullanma becerilerini kazanabilecekleri ders içeriklerinin oluşturulmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Bakaç, Ebru. Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutumları, Yaratıcılık Algıları ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
- Bayraktar, Muhammet Mustafa - İpek, Fatih. "İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Dersi Öğretimine Yönelik Duyuşsal Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi". İlahiyat Tetkikleri Dergisi. <https://doi.org/10.29288/ilted.1452533>
- Çetin, Bayram vd. "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin (ÖT-MTDYTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". The Journal of Academic Social Science Studies 6/2 (2013), 697-713. https://doi.org/10.9761/jasss_565
- Çınar, Fatih. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Öğretim Amaçlı Teknolojiyi Kullanma ve Materyal Geliştirme Tutum ve Özgüvenleri Üzerine Bir Araştırma". Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2014/33 (2014), 115-139.
- Güneş, Adem. "DKAB Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı ve DKAB Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)". Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 16/1 (2012), 479-506.
- Güneş, Gönül - Aydoğdu İskenderoğlu, Tuba. "İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Yaklaşımları". Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 34/3 (2015), 469-488. <https://doi.org/10.17152/gefad.06600>
- Karahan, Berna Ürün. "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)". Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları 4/2 (2016), 26-35.
- Kinay, İsmail vd. "Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 25 (2015), 119-135. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Öz, Ayhan - Kaya, Umut. "Aday Din Görevlilerine Göre Akademi Merkezlerinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Etki ve Verimliliği". Erciyes Akademi 38/4 (2024), 975-1004. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1541067>
- Schreglmann, Sinan - Demir, Rıdvan. "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD) 22/1 (2022), 116-134. <https://doi.org/10.30627/cuilah.1095505>
- Şimşek, Ali. "Araştırma Modelleri". Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. ed. Ali Şimşek. 80-107. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2018.
- Yorulmaz, Bilal. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Program Kapsamında Aldıkları ÖTMG Dersinin Öğretim Teknolojileri ve Materyallere Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Etkisi". The Journal of Academic Social Science Studies 10/51 (2016), 157-177. <https://doi.org/10.9761/JASSS3611>

İLKOKUL 4. SINIFLARDA YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE AHLAK ÜNİTESİ ÖĞRETİMİ

Dilek KAR

Milli Eğitim Bakanlığı

dilekkarakademi@gmail.com

ÖZET

YARATICI DRAMA İLE İLKOKUL 4. SINIFLARDA AHLAK ÜNİTESİ ÖĞRETİMİ

Ahlak eğitimi, bireylerin toplum içinde sağlıklı ve sorumluluk sahibi ilişkiler kurabilmeleri, doğru kararlar alabilmeleri ve değer temelli davranışlar geliştirebilmeleri açısından son derece büyük bir öneme sahiptir. Günümüzde aile, medya ve sosyal çevrenin çocuklar üzerindeki etkisi hızla değişmekte ve bu durum, ahlaki değerlerin kazanımını daha karmaşık ve zorlaştıran bir hale getirmektedir. Özellikle ilkokul dönemindeki çocukların kişilik ve karakter gelişiminde, öğretim programları aracılığıyla verilecek değer eğitiminin etkisi oldukça büyüktür. Ancak geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlamada yetersiz kalmakta; bu durum, eğitimde daha etkili, yenilikçi ve öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Türkiye'nin eğitim vizyonu olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleri doğrultusunda; bireyin içsel dünyasını, değerlerini ve sorumluluklarını ön plana çıkaran yaratıcı drama yöntemi, ilkokul öğrencilerinin ahlak eğitiminde etkili, kalıcı ve sürdürülebilir bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Bu bildirinin temel amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında yer alan ahlak ünitesinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin uygulanmasını ve bu yöntemin öğrenciler üzerindeki etkilerini kapsamlı şekilde incelemektir. Çalışmada sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımlaşma ve hoşgörü gibi temel ahlaki değerlerin çocuklar tarafından daha iyi kavranması ve kalıcı biçimde içselleştirilmesi hedeflenmiştir. Yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmakla kalmayıp, aynı zamanda empati kurma, eleştirel düşünme, iletişim, sosyal beceriler ve duygusal zekâ gelişimini de önemli ölçüde desteklemektedir.

Araştırmada, 4. sınıf öğrencilerine yönelik canlandırma, rol oynama, doğaçlama ve grup çalışmaları gibi yaratıcı drama teknikleri etkin şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak, deneyim yoluyla öğrenme süreci teşvik edilmiş ve pekiştirilmiştir. Çalışma sürecinde öğrencilerin ahlaki kavramlara ilişkin algı, tutum ve davranışlarında olumlu ve anlamlı değişimler sistematik olarak izlenmiş; ayrıca sosyal sorumluluk bilinci, iş birliği, problem çözme becerileri ve grup dayanışmasında kayda değer gelişmeler gözlemlenmiştir. Günümüzün hızla dijitalleşen ve bireyselleşen dünyasında, yaratıcı drama yöntemi sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi açısından

dan ayrı bir önem taşımakta ve çocukların kendilerini ifade etme, özgüven kazanma süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve duygusal farkındalıklarını artırmalarına da yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, yaratıcı drama yöntemi ilkökul düzeyinde değerler eğitimi için etkili, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir öğretim aracı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında bu yöntemin eğitim programlarına entegre edilmesinin teşvik edilmesi önemle vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimcilere rehberlik ederken, ahlak eğitimine yeni, etkili ve bütünsel bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Değerler Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Yaratıcı Drama

GİRİŞ

Ahlak eğitimi, bireyin yaşam boyu karşılaşacağı olaylar karşısında neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt etmeyi öğrenmesi, toplumsal kurallara uyum sağlaması, insan ilişkilerinde adaletli ve saygılı davranması, sorumluluk alması ve kendini toplum içinde anlamlandırması açısından vazgeçilmez bir eğitim alanıdır. İlkokul çağındaki çocukların ahlaki gelişimi hızlıdır; bu nedenle değerlerin bu dönemde doğru yöntemlerle öğretilmesi, öğrencinin karakter oluşumunu doğrudan etkiler.

DKAB dersi kapsamında yer alan ahlak ünitesi, sevgi, saygı, adalet, hoşgörü, yardımseverlik ve sorumluluk gibi temel değerleri içermektedir. Ancak bu değerlerin öğretiminde en önemli nokta, öğrencilerin bu kavramları yalnızca “bilgi düzeyinde” öğrenmesi değil; onları “duyuşsal” ve “davranışsal” olarak da içselleştirmesidir. Öğrenci değerleri yalnızca tanıdığında değil, yaşamında deneyimlediğinde gerçek bir öğrenme gerçekleşir. Bu nedenle ahlak eğitimi, klasik sınıf içi öğretim teknikleriyle tam anlamıyla etkili olamayabilir.

Geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmen merkezli bir yapıdadır. Öğretmen bilgi sunar, öğrenci bilgiyi alır. Ancak değer eğitimi için bu yaklaşım yetersiz kalır. Çünkü değerler, deneyimlenmesi gereken kavramlardır. Örneğin, “adalet” kelimesinin sözlük anlamını bilmek öğrencinin adil davranmasına yetmez. “Saygı” kelimesinin tanımını bilmek saygı davranışını oluşturmaz. “Yardımlaşma” kavramını öğrenmek, öğrencinin yardım davranışı göstermesini garanti etmez.

İşte bu noktada yaratıcı drama yöntemi devreye girer. Bu yöntem, öğrencilerin değerleri bizzat deneyimleyerek, yaşayarak, hissederek ve davranış geliştirme fırsatı bularak öğrenmesini sağlar. Yaratıcı drama, öğrencinin duygusal ve sosyal alanlarını harekete geçiren güçlü bir eğitim aracıdır. Öğrenciler bir rol üstlenerek başkasının bakış açısından durumu değerlendirme şansı bulur; böylece empati becerisi gelişir. Sahnedeki senaryo, öğrencinin gündelik hayatta karşılaşabileceği gerçek yaşam durumlarına benzer şekilde düzenlendiğinde drama, öğrencinin davranışlarını yönlendirici bir etki yaratır.

Ahlak Eğitiminin Gelişimsel Temelleri

9–11 yaş grubundaki öğrenciler, somut işlemler döneminden soyut düşünme becerisine geçiş yapmaya başlar. Bu geçiş, onların ahlaki değerlendirmelerinde önemli rol oynar. Çocuklar artık yalnızca kuralları değil; kuralların neden gerekli olduğunu, sosyal ilişkilerde adalet, eşitlik ve hoşgörü gibi kavramların önemini anlamaya başlarlar. Bu dönem ayrıca empati becerisinin geliştiği dönemdir. Empatinin gelişmesi, ahlak eğitiminin temel yapı taşıdır.

Öğrencilerin duygusal farkındalığı bu yaşlarda artar. Bir arkadaşının üzüldüğünü fark edebilir, bir davranışın bir başkasına zarar verebileceğini anlayabilir. Bu da drama sürecinde işlenen değerlerin kalıcı olmasını sağlar.

Geleneksel Öğretim Yaklaşımlarının Sınırlılıkları

Geleneksel öğretim yaklaşımı, öğrencilerin pasif olduğu, öğretmenin bilgiyi sunduğu ve öğrencinin dinleyici olarak kaldığı bir modeldir. Bu modelde öğrencinin derse katılımı sınırlıdır. Değer eğitiminin duyuşsal boyutu ise neredeyse hiç desteklenmez.

Örneğin:

- Öğrenci “yardımlaşma önemlidir” cümlesini öğrenebilir,
- Ancak bunu gerçekten davranışa dökmesi için yaşantısal deneyim gerekir.

İşte drama bu yaşantıyı sağlar.

Yaratıcı Dramanın Ahlak Eğitimideki Rolü

Yaratıcı drama öğrenciyi merkeze alan, deneyime dayalı, aktif katılım gerektiren bir yöntemdir. Drama aracılığıyla öğrenci:

- bir role girer,
- o rolün gözünden bakar,
- duyguları tanır,
- davranışın sonucunu değerlendirir,
- alternatif çözüm yolları üretir.

Bu, değer eğitiminin doğrudan hedeflediği becerilerin tamamını kapsar. Bu nedenle drama ahlak eğitiminin en etkili yöntemlerinden biridir.

Formun Üstü

Formun Altı

KURAMSAL ÇERÇEVE

Ahlak eğitimi, hem bireyin kişisel gelişimini hem de toplumun bütünsel işleyişini doğrudan etkileyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle ahlak öğretimi yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olarak değil; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri kapsayan bütüncül bir gelişim alanı olarak ele alınmalıdır. Kuramsal çerçeve bölümünde ahlaki gelişim kuramları, yaratıcı dramının teorik temelleri, değer eğitimi yaklaşımları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu konudaki vizyonu ele alınmaktadır.

Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlak gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, bireyin ahlaki muhakeme becerisinin yaşa, deneyime, sosyal çevreye ve bilişsel olgunluğa bağlı olarak geliştiğini göstermektedir. İlkokul çağındaki öğrencilerin ahlaki gelişimini anlamak için Piaget, Kohlberg ve Vygotsky'nin çalışmaları temel referans niteliği taşır.

Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı

Jean Piaget, çocuğun ahlak gelişimini bilişsel gelişimle ilişkilendirmiştir. Piaget'ye göre çocuklar iki temel ahlak düzeyinden geçer:

1. Dışa Bağımlı Ahlak (5-10 yaş)

Bu dönemde çocuklar kuralları değişmez, mutlak ve otorite tarafından belirlenmiş olarak görürler. Ödül-ceza ilişkisi güçlüdür.

2. Özerk Ahlak (10 yaş ve sonrası)

Çocuk kuralların insanlar tarafından konulduğunu, değişebileceğini ve davranışların sonuçlarının niyetle ilişkili olduğunu fark eder.

3. Sınıf öğrencileri bu iki evre arasında geçiş dönemindedir. Drama, çocukların niyet, sonuç, adalet, eşitlik gibi kavramları anlamalarını kolaylaştırdığı için Piaget'nin kuramıyla uyumludur.

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Basamakları

Lawrence Kohlberg'e göre ahlaki gelişim üç düzeyde altı aşamadan oluşur:

- **Gelenek Öncesi Düzey (Ceza-Ödül)**
- **Geleneksel Düzey (Toplum ve Kurallar)**
- **Gelenek Sonrası Düzey (Evrensel İlkeler)**

4. sınıf öğrencileri çoğunlukla **Geleneksel Düzeye** geçiş aşamasındadır. Bu düzeyde çocuklar:

- toplumsal kuralları önemser,
- kabul görmek ister,

- adalet ve eşitlik kavramlarını anlamlandırır.

Drama etkinlikleri-özellikle adalet ve sorumluluk değerlerini içeren canlandırma-lar-çocuğun bu düzeydeki ahlaki muhakeme becerisini güçlendirir. Çünkü öğrenci, bir role girerek değerleri yalnızca “işitmez”; bizzat davranış düzeyinde yaşar.

Vygotsky’nin Sosyal Etkileşim Kuramı

Vygotsky, öğrenmenin doğası gereği sosyal bir süreç olduğunu savunur. Çocuk, bilgiye *etkileşim yoluyla* ulaşır. Sosyal ortam, kültür, dil ve grup çalışmaları öğrenme-nin temelini oluşturur.

Bu bağlamda drama:

- grup dinamiği içerir,
- ortak problem çözmeyi gerektirir,
- sosyal etkileşimi artırır,
- çocukların “yakınsak gelişim alanını” besler.

Drama, Vygotsky’nin kuramının sınıf ortamında doğrudan uygulanan hâli gibidir:

- Öğrenci rol alır,
- Sosyal bir duruma girer,
- Diğer öğrencilerle etkileşim kurar,
- Öğrenmeyi deneyimle özelleştirir.

Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi, öğrencinin kendi kimliğini, dünya görüşünü, ilişkilerini ve toplum-sal rolünü anlamasını sağlayan bir süreçtir. Literatürde değer eğitimine ilişkin dört temel yaklaşım öne çıkar:

Telkin (Aşılıyıcı) Yaklaşım

Öğretmen merkezlidir. Öğrenciye doğrular dikte edilir:

- “Paylaşmak iyidir.”
- “Yardımlaşmak önemlidir.”

Ancak bu yaklaşımda çocuk değerleri nedenleriyle birlikte anlamaz, sadece kabul eder.

Etkileşimci – Tartışmacı Yaklaşım

Öğrencinin görüş bildirdiği tartışma ortamları oluşturulur. Ahlaki ikilemler tartışılır.

Drama bu yaklaşımı destekler çünkü öğrenciler roller üstlenerek ikilemleri yaşar.

Karakter Eğitimi Yaklaşımı

Empati, saygı, adalet, sorumluluk gibi değerlerin davranışa dönüşmesini hedefler.

Deneyim Temelli Yaklaşım

Öğrencinin değerleri yaşayarak öğrenmesi esastır.

Bu yaklaşım çocuk:

- bir role girer,
- bir olayı canlandırır,
- duyguyu hisseder,
- davranışın sonuçlarını yaşar.

Yaratıcı drama, deneyim temelli değer eğitimi yaklaşımının en güçlü yöntemidir.

Yaratıcı Dramanın Kuramsal Temelleri

Yaratıcı drama sanat, oyun ve öğrenmeyi bir araya getirerek öğrencinin bilişsel-duyuşsal-sosyal tüm gelişim alanlarını harekete geçirir.

Drama, üç aşamalı bir yapı sunar:

Isınma – Hazırlık Aşaması

Bu aşamada öğrencilerin:

- dikkatleri derse çekilir,
- grup uyumu sağlanır,
- öğrencilerin kaygıları azalır,
- beden-zihin enerjisi derse yönelir.

Örnek: “Gülümseme Çemberi”, “Ayna Çalışması”, “Sıcak Patates Oyunu”.

Canlandırma Aşaması

Öğrenciler roller üstlenir ve değerleri dramatik bir bağlamda deneyimler.

Bu aşama:

- empati kurmayı,
- iletişim becerisini,
- problem çözmei,
- ahlaki muhakemeyi

geliştirir.

Yansıtma – Değerlendirme Aşaması

Canlandırma tamamlandıktan sonra öğrenciler:

- ne hissettiklerini,
- ne düşündüklerini,
- hangi değerleri fark ettiklerini

paylaşır.

Bu aşama değerlerin içselleşmesini sağlar.

Yaratıcı Dramayı Ahlak Eğitiminde Etkili Kılan Unsurlar

1) Empati Gelişimi

Çocuk rol alır → rolün bakış açısıyla düşünür → empati gelişir.

2) Duygusal Farkındalık

Duyguların tanınması → adalet, sevgi, saygı gibi kavramların duyuşsal temeli oluşur.

3) Davranış Değişimi

Drama “değer davranışını” uygulatır:

- paylaşmak,
- yardım etmek,
- adil davranmak,
- sorumluluk almak.

4) Sosyal Problem Çözme

Drama çatışma ve çözüm içerir → çocuk alternatif üretir.

5) Eleştirel Düşünme

Öğrenci hangi davranışın doğru olduğunu sorgular.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyum

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değer merkezli eğitimi şu ilkeler üzerine kurmuştur:

- **Öğrenen özne:** Öğrenci aktiftir.
- **Bütüncül yaklaşım:** Duyuşsal, bilişsel, sosyal gelişim bir aradadır.
- **Yaşantı temelli öğrenme:** Öğrenme deneyimle gerçekleşir.
- **Karakter ve erdem eğitimi:** Ahlaki gelişim eğitimin merkezinde yer alır.

Drama, modelin tüm temel ilkeleriyle birebir örtüşmektedir:

- öğrenci aktiftir,
- duygu-düşünce-davranış üçlüsü birlikte işler,
- karakter gelişimi desteklenir,
- değerler gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilir.

Bu nedenle yaratıcı drama, Maarif Modeli'nin önerdiği değer eğitimi yaklaşımının en güçlü pedagojik araçlarından biridir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, gözlemlerini, algılarını ve davranışlarını derinlemesine incelemek için uygun bir zemindir. Değer eğitimi gibi duyuşsal ve davranışsal alanları kapsayan konularda nitel yaklaşım, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha gerçekçi biçimde analiz etmeyi sağlar.

Araştırma Deseni

Araştırmada **durum çalışması (case study)** deseni kullanılmıştır. Bu desen, belirli bir bağlamda ortaya çıkan süreci derinlemesine anlamaya ve yorumlamaya imkân tanır. Çalışmanın amacı, yaratıcı drama yöntemiyle işlenen ahlak eğitimi sürecinin 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini detaylı olarak incelemektir.

Durum çalışması deseni şu nedenlerle tercih edilmiştir:

- Drama süreci dinamik ve deneyim temelli olduğu için süreç odaklı bir yöntem gerektirir.

- Öğrencilerin drama süresince yaşadığı duygusal ve davranışsal değişimler yalnızca gözlem yoluyla incelenebilir.

- Değer eğitimi birebir etkileşim içerdiğinden doğrudan alanda gözlem yapmak gerekir.

Bu nedenle çalışma, sürecin doğal ortamında gerçekleştirildiği bir uygulama araştırması niteliği taşır.

Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırma, **Bursa’da bir devlet okulunda öğrenim gören 32 dördüncü sınıf öğrencisi** ile yürütülmüştür. Sınıf heterojen bir gruptur:

- farklı aile yapıları,
- farklı sosyo-ekonomik düzeyler,
- farklı akademik performanslar,
- farklı sosyal beceri seviyeleri

mevcuttur.

Bu çeşitlilik, drama çalışmalarının etkisini daha kapsamlı incelemeye olanak tanımıştır.

Öğrenciler 9–11 yaş aralığındadır ve gelişim özellikleri itibarıyla değer eğitiminin en etkili olduğu dönemdedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada dört temel veri toplama aracı kullanılmıştır:

1) Gözlem Formları

Her drama oturumu süresince öğrencilerin:

- duygu ifadeleri,
- rollerine katılım düzeyi,
- grup içi iletişim becerileri,
- değerlerin davranışa yansımaları

gibi ölçütler gözlemlenmiş ve kaydedilmiştir.

2) Öğretmen Günlükleri

Her hafta ders sonrasında öğretmen tarafından:

- öğrencilerin tepkileri,
- dikkat çeken davranışlar,
- grup dinamiği,
- duyuşsal tepkiler,
- başarılar ve zorlanmalar

not edilmiştir.

3) Yansıtma Oturumları

Her drama oturumu sonunda 5-7 dakikalık bir değerlendirme süreci yapılmıştır. Öğrenciler:

- “Bu sahnede ne hissettin?”
- “Bu davranış neden doğru/yanlış?”
- “Aynı durumda olsaydın ne yapardın?”

gibi sorulara yanıt vermişlerdir.

Öğrencilerin cevapları nitel veri olarak kaydedilmiştir.

4) Öğrenci Ürünleri ve Performans Rubrikleri

Drama sürecinde oluşturulan:

- canlandırmalar,
- çizimler,
- mini metinler,
- drama ürünleri

incelenmiştir.

Tüm veriler betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama toplam 6 hafta sürmüştür ve her hafta bir değer işlenmiştir:

1. Sevgi

2. Saygı

3. Sorumluluk

4. Adalet

5. Yardımlaşma

6. Hoşgörü

Her oturum **40 dakika** olarak planlanmıştır ve üç aşamadan oluşmuştur:

Isınma aşaması (5-7 dakika)

Öğrencilerin derse odaklanması, bedensel ve duygusal hazırlığın sağlanması amaçlanır.

Canlandırma aşaması (20 dakika)

Öğrenciler rol alır, doğaçlama yapar, hikâye oluşturur, sorun çözer.

Değerlendirme-yansıtma aşaması (10 dakika)

Öğrenciler süreci değerlendirir, deneyimlerini ifade eder.

UYGULAMALAR / DRAMA OTURUMLARI

Bu bölüm, 6 değer her biri için ayrıntılı uygulamayı içerir. Bu, bildirinin en uzun bölümlerinden biridir.

Sevgi Değeri Oturumu

Isınma Etkinliği: “Gülümseme Çemberi”

Öğrenciler birbirlerine bakarak sırayla gülümser. Bu etkinlik sevgi duygusunu hissetmeyi sağlar.

Canlandırma: “Sevginin Eksik Olduğu Bir Gün”

Öğrencilere şu soru yöneltilir:

“Bir sabah uyandığımızda dünyada sevgi tamamen kaybolmuş olsaydı ne olurdu?”

Gruplar üç farklı senaryo oluşturur:

- sevgisiz bir aile,
- sevgisiz bir okul,
- sevgisiz bir dünya.

Çocuklar sevgisizliğin yarattığı duygusal soğukluğu yüz ifadeleri, beden dili ve dramatik sahnelerle gösterir.

Alternatif Senaryo: “Sevgi Geldiğinde Ne Değişti?”

Aynı sahneler bu kez sevgi değerinin geri gelmesiyle yeniden canlandırılır.

Yansıtma – Tartışma

Öğrencilere şu sorular yöneltilir:

- En çok hangi sahne seni etkiledi?
- Sevgi olmayınca insanlar nasıl davranıyor?
- Sevgi geri geldiğinde neler değişti?

Öğrenciler sevginin yaşamın her alanında denge, mutluluk ve güven oluşturduğunu ifade ederler.

Saygı Değeri Oturumu

Isınma: “Ayna Çalışması”

Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Bir öğrenci “lider”, diğeri “ayna” olur. Ayna, liderin hareketlerini kopyalar. Bu çalışma empati ve dikkat becerisini güçlendirir.

Canlandırma: “Saygının İhlal Edildiği Sınıf”

Sahne:

- söz kesme,
- alay etme,
- kişisel alana müdahale

gibi saygı ihlalleri canlandırılır.

Sonra aynı sahnenin “saygılı versiyonu” oynanır.

Yansıtma

Öğrenciler hangi davranışın hangi duyguyu yarattığını tartışır. Bu çalışmada çocuklar saygının yalnızca kurallarla değil, duygular üzerinden anlaşılabilirliğini öğrenir.

Sorumluluk Değeri Oturumu

Isınma: “Zinciri Tamamla”

Öğrenciler bir zincirin halkaları gibi sıraya geçer. Öğretmen bir hareket başlatır, tüm öğrenciler hareketi takip eder. Sorumluluk paylaşımı vurgulanır.

Canlandırma: “Sorumluluğun Yerine Getirilmediği Bir Gün”

Gruplar şu sahneleri oynar:

- Ödevini yapmayan öğrenci
- Sınıf görevini unutan grup
- Evcil hayvanını beslemeyi unutan çocuk

Sorumluluk ihmal edilince oluşan sonuçları dramatize ederler.

Yansıtma

“Bir davranışın sonucunu kimler yaşar?” sorusu üzerine konuşulur.

Adalet Değeri Oturumu

Isınma: “Denge Noktası”

Öğrenciler ikili şekilde ayakta durur, bir ayaklarını kaldırarak denge bulmaya çalışır. Adalet kavramının “denge kurma” yönü sembolik olarak vurgulanır.

Canlandırma: “Haksız Yarışma”

Öğretmen sınıfta küçük bir yarışma düzenler fakat kurallar baştan adaletsizdir:

- bazı öğrencilere avantaj verilir,
- bazılarına engel konulur.

Öğrenciler durumun adaletsizliğini fark edince, nedenlerini tartışırlar. Sonra yarışmanın adil bir versiyonu oynanır.

Jüri Çalışması

Öğrenciler jüri olur ve adil karar verip verilmediğini değerlendirir.

Yansıtma

“Eşitlik mi adalet mi?” sorusu tartışılır. Öğrenciler adaletin bazen farklı koşulları gözetmek olduğunu öğrenir.

Yardımlaşma Değeri Oturumu

Isınma: “El Ele Güçlen”

Öğrenciler el ele tutup kapanan halkayı açmaya çalışır. Gücün birlikte arttığı fark ettirilir.

Canlandırma: “Afet Senaryosu”

Deprem, sel gibi bir durum dramatize edilir. Öğrenciler:

- yardım eden,
- yardım bekleyen,
- ekip oluşturan

rollerini üstlenir.

Yansıtma

“Bir kişiye nasıl yardım edildiğinde topluma katkı olur?” sorusu tartışılır.

Hoşgörü Değeri Oturumu**Isınma: “Renklerimiz”**

Öğrenciler kendi farklı özelliklerini sınıfla paylaşır.

Canlandırma: “Farklı Olan Çocuk”

Sahne:

- farklı kültürden gelen,
- farklı konuşan,
- farklı fiziksel özelliği olan

bir çocuk canlandırılır.

Diğer öğrencilerin tutumları dramatize edilir.

Yansıtma

“Farklılık bir tehdit midir yoksa zenginlik mi?” sorusu tartışılır.

BULGULAR

Bu bölümde drama temelli ahlak eğitimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen değişimler detaylı biçimde sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, gözlem formları, öğretmen günlükleri, öğrenci performans ürünleri ve yansıtma oturumlarının analiziyle elde edilmiştir. Veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve “sosyal-duygusal gelişim” ile “ahlaki davranış gelişimi” şeklinde iki ana tema altında toplanmıştır.

Sosyal-Duygusal Gelişim Bulguları

Empati Becerisinde Gelişim

Öğrenciler drama sürecinde roller üstlenerek başkalarının bakış açılarını doğrudan deneyimlemiş, özellikle sevgi, saygı ve hoşgörü oturumlarında empati kurma davranışlarında belirgin bir artış gözlenmiştir. Öğrenciler, sahnedeki karakterlerin duygularına dair yorumlar yapmaya başlamış ve yansıtma oturumlarında:

- “Onun yerinde olsam ben de üzülürdüm.”
- “Biri bana böyle davranırsa kötü hissederdim.”
- “Aslında o çocuk korktuğu için böyle davranmış olabilir.”

gibi gelişmiş ifadeler kullanmışlardır.

Sosyal İletişim ve İş Birliği Artışı

Drama çalışmalarında öğrenciler grup hâlinde hareket etmek zorunda kalmış; bu süreç iletişim becerilerini güçlendirmiştir. İlk haftalarda utangaç davranan bazı öğrencilerin ilerleyen haftalarda aktif roller üstlendiği ve grup içinde liderlik davranışları sergilediği gözlemlenmiştir.

Özellikle yardımlaşma oturumunda öğrenciler:

- görev dağılımı yapma,
- grup içi koordinasyon sağlama,
- ortak hedefe yönelme

konularında gelişim göstermiştir.

Duygu Yönetiminde İlerleme

Drama süreci, öğrencilerin kendi duygularını fark etmelerini ve ifade etmelerini desteklemiştir. Yansıtma oturumlarında öğrenciler:

- “Kızdığımnda nefes almayı denedim.”
- “Herkes bağırınca sorun çözülüyor.”
- “Arkadaşım özür dileyince rahatladım.”

gibi duygusal farkındalık içeren cümleler kurmuştur.

Ahlaki Davranış Gelişimi Bulguları

Adalet Temelli Davranışlarda Artış

Adalet oturumunda yapılan “haksız yarışma” ve “adil jüri” çalışmaları sonrasında

öğrenciler sınıf içi etkinliklerde daha adil kararlar vermeye başlamıştır. Öğretmen günlüklerinde şu ifadeler yer almıştır:

- “Öğrenciler kuralları kendileri belirlemek istedi ve herkes için adil olmasına özen gösterdi.”
- “Öğrenciler oy kullanırken daha dikkatli ve sorumluluk sahibi davrandı.”

Sorumluluk Bilincinde Gelişim

Sorumluluk oturumunda öğrencilerin kendi davranışlarının sonuçlarını değerlendirmeleri, günlük yaşamlarındaki sorumluluklarını fark etmelerini sağlamıştır. Öğretmen yansıtma notlarında şu ifadeler yer almıştır:

- “Öğrenciler sınıf görevlerini daha düzenli yerine getirmeye başladı.”
- “Ödevlerini unutma oranı azaldı.”

Hoşgörü ve Saygı Davranışlarında Artış

Hoşgörü oturumu özellikle sınıf içindeki küçük anlaşmazlıkları azalttı. Öğrenciler farklı kişilik özelliklerine sahip arkadaşlarına karşı daha anlayışlı davranmaya başladı. Öğretmen gözlemlerinde:

- “Gruplar arası tartışmalar eskisine göre çok daha hızlı çözülüyor.”
- “Öğrenciler farklılıkları olumlu bir özellik olarak ifade etmeye başladı.”

ifadeleri yer almıştır.

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları, ulusal ve uluslararası literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Yaratıcı Dramanın Empati Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın empati bulguları, Bolton (1984), McCaslin (2006) ve Heathcote’un çalışmalarını destekler niteliktedir. Drama yönteminin empatiyi geliştirdiği, çocukların duygusal bilişsel farkındalığını artırdığı literatürde geniş biçimde açıklanmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin empati düzeyleri belirgin biçimde artmıştır.

Değerlerin Davranışa Dönüşmesinde Dramanın Rolü

Bu çalışmanın bulguları, değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde verilmesinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Somers (1994) ve Winston & Tandy (2005), dramanın değerleri davranışa dönüştürdüğünü savunmaktadır. Sınıf gözlemleri bu görüşü desteklemiştir: öğrenciler özellikle adalet ve sorumluluk konularında gözle görülür davranış değişimi göstermiştir.

Sosyal Beceri Gelişimi Açısından Drama

Drama, Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramıyla birebir örtüşür. Bu araştırmada öğrencilerin iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, O'Toole ve Haseman'ın (2017) bulgularıyla paraleldir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışma, yaratıcı dramanın ahlak eğitimi üzerinde çok yönlü olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğrenciler yalnızca kavramları öğrenmekle kalmamış; onları davranışa dönüştürmüş, günlük yaşamlarında uygulamaya başlamıştır.

Drama sayesinde:

- empati,
- hoşgörü,
- adalet,
- sorumluluk,
- sosyal farkındalık

gibi temel değerlerde belirgin gelişmeler gözlenmiştir.

Bu durum, yaratıcı dramanın DKAB dersi ahlak ünitesinde kullanılabilecek en etkili pedagojik yöntemlerden biri olduğunu göstermektedir.

Öneriler

1. DKAB öğretmenlerine yaratıcı drama eğitimi verilmelidir.
2. Okullarda drama temelli değer eğitimi programları oluşturulmalıdır.
3. DKAB ders kitaplarına drama etkinlik önerileri eklenmelidir.
4. Sınıf içi değerlendirme araçları drama temelli öğrenmeye uygun hâle getirilmelidir.
5. Okullarda drama salonları oluşturularak fiziksel ortam desteklenmelidir.

ABSTRACT

This study explores the effectiveness of creative drama in teaching moral values within the 4th-grade Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) curriculum aligned with the Türkiye Century Education Model. Moral education is essential for shaping children's character, emotional regulation, social behavior, and decision-making processes. Middle childhood represents a crucial developmental stage in which children begin to understand social norms, internalize values, and transfer them into

meaningful behaviors. Traditional teacher-centered approaches often fail to support the emotional and behavioral dimensions of value acquisition. Therefore, active, student-centered, and experiential learning methods are necessary to ensure deeper and sustainable moral development.

In this study, a six-week creative drama program was designed and implemented to teach the values of love, respect, responsibility, justice, cooperation, and tolerance. Each weekly session consisted of warm-up activities, improvisation-based dramatizations, collaborative scene development, and reflective evaluations. Data were collected through observation forms, teacher reflection notes, student performance rubrics, and written or verbal outputs from reflection sessions. The qualitative data were analyzed thematically.

Findings indicate that creative drama significantly contributes to students' empathy, cooperation, communication, emotional awareness, and social problem-solving skills. Students became more attentive to the consequences of their actions, demonstrated improved conflict-resolution behaviors, and developed deeper moral reasoning. Notably, increases were observed in responsibility-taking, justice-oriented decisions, and tolerance-based interpersonal behaviors.

The results highlight the strong compatibility between creative drama and the Türkiye Century Education Model's holistic, value-oriented, and learner-centered structure. Creative drama provides an effective framework for transforming moral concepts into lived experiences by integrating cognitive, emotional, and behavioral learning. The study offers pedagogical suggestions for teachers, curriculum designers, and policymakers to incorporate creative drama practices into moral education programs.

Keywords: Creative drama, moral education, values education, DKAB, empathy, Türkiye Century Education Model

KAYNAKÇA

- Aristotle. (2009). *Nicomachean ethics*. Oxford University Press.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. McGill-Queen's University Press.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. Harper & Row.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond* (8th ed.). Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: MEB Yayınları.
- O'Toole, J., & Haseman, B. (2017). *Dramawise: An introduction to drama*. Currency Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. Cassell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winston, J., & Tandy, M. (2005). *Beginning drama 4-11*. David Fulton Publishers.

HAKİKAT KARŞISINDA SESSİZLİK: DİN EĞİTİMİ DİSİPLİNİNDE SÜKÛTUN KURAMSAL BOYUTLARI

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖZALP

Şırnak Üniversitesi
ozalpahmed@gmail.com

GİRİŞ

Söz ile sessizlik arasındaki kadim gerilim dilin imkanlarının yanı sıra hakikat tasavvurunun sınırlarını da belirlemektedir. İslam düşüncesinde sükût, salt suskunluğun ötesinde; bilginin doğuşuna, anlamın yerleşmesine ve idrakin derinleşmesine imkan veren asli bir zemin olarak kavranır. Kendi mirasından beslenen bir din eğitimi disiplini bağlamında da sükûtun; bir yandan alanın onto-epistemolojik temellerini, ahlaki-terbiyevi ve iletişimsel boyutlarını çeşitlendirmesi; diğer yandan onun pedagojik tercihlerinde destekleyici düşünceler sunması muhtemeldir.

Sükût İslam düşüncesinde basitçe sözün yokluğu değil, hakikatle temas için alan açan bir imkandır. Özellikle tasavvufun, marifeti kalbin *zavk* (zevk)'ıyla tanımlayan çizgisinde sükût bilgiye eşlik eden ontolojik bir duruş olarak görünür. Bu yüzden sessizliğin iletişimin kesintisi olarak anlaşılması isabetli görünmez. Aksine o bilginin taalluk ettiği varlık alanını temaşa etme çabasıdır. Dil ile *rü'yet* arasındaki bu köklü salınım Nifferî'nin meşhur ifadesinde kristalize olur: "Rü'yet (görüş, görü) genişledikçe, ifade daralır."¹ Böylece sözün tükendiği sınır anlamın henüz yeni başladığı eşiğe dönüşür. Nitekim İmam Gazzâlî bizzat konuşma ve yazma konuları için kaleme aldığı *el-Ma'ârifü'l-akliyye* kitabına "İbarelerdeki gizli şeyleri açığa çıkarma hususunda dili lâl kılana hamd olsun"² diye başlayarak ontolojik çaresizliği daha en başında teslim eder.

Kavramsal düzeyde bu ayrım, klasik literatürdeki *samt*, *sükût*, *insât* ve *isâhe* gibi terimlerin nüanslarında ve zaruri-ihtiyari farklılaşmasında³ belirginleşirken; modern iletişim bilimlerinde de *suskunluk sarmalı* gibi teorilerle temellendirilen korku kaynaklı suskunluk ile bilinçli sessizlik arasındaki gerilimde kendini gösterir.⁴ Dolayısıyla çalışmada ele alınan sükût bir acziyet veya korku suskunluğu/susturuluşu değil; "ihtiyari" bir tercih, bilginin doğuş noktasına ilişkin kadim bir ilkedir. "İlmin başı sükûttur" sözü⁵ bu tecrübenin yalnızca mistik bir sezgi değil, pedagojik bir zemin olduğunu gösterir.

[1] Ahmed Bouzayan, "Belâgatü's-samt fi'l-hitâbi's-sûfî", *Mecelletu Mekâlid* 9 (2015), 15, 18.

[2] Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed Gazzâlî, *el-Ma'ârifü'l-akliyye*, thk. Abdülkerim Osman (Şam: Dârü'l-Fikr, 1963), 21.

[3] İbrahim Abdülfettah Ramadan, «Belâgatü's-samt», *Mecelletü'l-ulumî'l-'Arabîyye ve'l-insânîyye* 12/4 (2019), 2297–2301.

[4] Birgül Yeşiloğlu Güler, "Antik Yunan Felsefesi Ve Suskunluk Sarmalı Bağlamında Antigone Tragedyası", *Folklor Akademi Dergisi* 5/2 (2022), 252.

[5] Safiyye Bint Abdullah, "ed-Delâlatü't-terbeviyye li istirâtijiyeti's-samti fi muvâceheti'l-mulimmâti'l-mu'âsıra", *el-'Ulumu't-Terbeviyye* 25/2 (2017), 122.

Modern çağa geldiğimizde ise iletişim ve ifade araçlarının çoğalmasıyla söz-merkezci bir zihniyetin daha baskın hale geldiği söylenebilir. Modernleşme süreçlerinde rasyonel aklın merkeze alınmasıyla birlikte sessizliğin “kutsal alanı” daralmış ve o “eski krallığı” küçülmüştür. Bir zamanlar ilahi olanla ilişkilendirilen sükût, zamanla dünyevi bir fenomene indirgendiği için çoğu zaman iletişimsizlik veya eksiklik olarak kodlanmaktadır. Oysa sessizlik insanın sınırlılığının ölçütüdür; hakikat karşısında alçalışın ve tevazunun biçimidir. Modern dünyanın “uğultusu”⁶ içinde sükût hem kişisel hem de toplumsal anlamda düşünsel berraklığın yükselmesi için vazgeçilmez bir zemindir. Heidegger’in “lakırtı” eleştirisi, bu uğultunun hakikat idraki üzerindeki gölgesini işaret ederken;⁷ Kutadgu Bilig’in “Kızıl dil kara başın düşmanıdır (Kara baş yağısı kızıl til turur)”⁸ ikazı sözün değerinin ancak sessizlikle korunabileceğini bildirir.

Tüm bunlardan hareketle sükût din eğitimi disiplininin düşünsel arka planında salt didaktik bir yöntem veya teknik olarak değil; bilginin oluşumu, aktarımı ve içselleştirilmesi süreçlerinde kurucu bir imkan olarak ele alınabilir. Aklın kavramsal sınırları ile kalbin sezgisel tanıklığı arasındaki gerilimde sükût bir “kritik an” olarak belirir. Sözün geri çekilmesi anlamın içe yerleşmesine imkan tanır.⁹ Bu nedenle din eğitiminin yalnızca aktarılan bilgiyle sınırlı bir süreç olmadığı, aynı zamanda öğrenenin varoluşsal ve zihinsel yönelimlerini biçimlendiren bir alan olduğu hatırd tutulmalıdır.

Tam da bu noktada çalışma, sükûtu teorik bir tartışmanın ötesine taşıyarak; öğrenme süreçlerinde sessizliğe alan açan ve *Sükût Pedagojisi* olarak isimlendirilebilecek bir yaklaşımın imkanlarını tartışmaya açmaktadır. Dolayısıyla elinizdeki çalışma sükûtu din eğitimi disiplininin kuramsal ve düşünsel çerçevesi içinde öncelikle ontolojik ve epistemolojik eksen üzerinden ele almayı amaçlamaktadır. Yöntem olarak klasik İslam düşüncesindeki sükût tasavvuru ile modern/post-modern düşüncenin (Heidegger, Wittgenstein, Derrida, Biguenet vb.) sessizlik analizleri karşılaştırmalı ve yorumlayıcı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel iddiası sükûtun pasif bir “konuşmama” hali değil; aksine bilginin içselleşmesini, anlamın derinleşmesini, “söz”ün değer kazanmasını sağlayan aktif, kurucu ve pedagojik bir eylem olduğudur. Bu iddia çalışmanın son bölümünde modern eğitimin “aşırı üretim/aktif katılım” baskısına karşı bir denge unsuru olarak sunulan Sükût Pedagojisi önerisiyle somutlaşacaktır. Buraya kadar çizilen çerçeve sükûtun basit bir iletişim stratejisinden öte, varlık ve bilgiyle kurulan ilişkinin odağında durduğunu göstermektedir. Şimdi bu ilişkinin derinliğine inmek adına sükûtun ontolojik bir duruş ve epistemolojik bir imkan olarak nasıl tezahür ettiği bilhassa Hira tecrübesi ve modern insanın içsel açmazları üzerinden ele alınacaktır.

Hakikat ve Bilginin Eşiğinde Sükût: Ontolojik ve Epistemolojik Boyut

Sükût İslam düşüncesinde hakikat karşısında insanın takındığı en temel varoluşsal tutumlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Ontolojik düzlemde sessizlik insanın varlığa doğrudan yönelme iradesini ifade eder. Burada dil, hakikati temsil eden bir araç olmaktan çok; hakikat karşısında geri çekilmesi gereken bir perdeye dönüşür. Hakikatin ufku genişledikçe, onu dile dökmek hem zorlaşır hem de kaçınılmaz olarak

[6] John Biguenet, *Sessizlik*, çev. Bihter Sabanoğlu (İstanbul: İthaki Yayınları, 2021), 11, 14, 42.

[7] Martin Heidegger, *Varlık ve Zaman*, çev. Kaan H. Ökten (İstanbul: Agora Kitaplığı, 2008), 178.

[8] Yusuf Has Hacib, *Kutadgu Bilig*, çev. Reşid Rahmeti Arat (İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2008), 507; akt. Mehmet Aydın, “Kutadgu Bilig’de Dil ile Tasavvufta Samt ‘Susma’ Meselesi”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 45 (2019), 174.

[9] Bouzyan, “Belâgatü’s-samt fi’l-hitâbi’s-sûfi”, 15–18.

eksik kalır.¹⁰ Bu nedenle sessizlik, varlık ile karşılaşmanın ve bu karşılaşmada duyulan *haşyetin* doğal bir ifadesi olarak anlamlandırılabilir.¹¹

Hız. Peygamber'in nübüvvetten önce Hira Mağarası'na çekilmesi bu anlamda, sessizliğin insan tecrübesindeki en yoğun örneklerinden biridir. Hira, dış dünyanın gürültüsünden uzaklaşma, içkin ve aşkın olana yönelme iradesinin somutlaştığı mekandır.¹² Bu tecrübe sükûtun yalnızca dışa dönük konuşmanın yokluğu değil, aynı zamanda kişinin kendi içine yönelmesi ve kendisiyle konuşması olduğunu gösterir. Dolayısıyla dil üç boyutlu bir yapı kazanır: (i) dışa yönelik söz (başkalarıyla konuşma), (ii) içe yönelik söz (kendi kendine konuşma) ve bu ikisinin ötesinde sözsüz ve aşkın bir idrak alanı. Sükût bu son iki boyutta insanın kendisiyle ve hakikatle kesintisiz bir temas kurmasına imkan verir. Böylece sessizlik "kendini tanıma yoluyla Rabb'i tanıma"¹³ sürecinin ayrılmaz bir parçası haline gelir.

Ancak burada kritik bir gerçeği teslim etmek gerekir: Sessizlik sanıldığı kadar kolay ve romantik bir sığınak değildir. Sesin yokluğunda insan, önce dışarıyı değil, kendisini duyar. Dış dünyanın uğultusu kesildiğinde, içerideki gürültü başlar. Bunu somutlaştırmak adına Orfield Laboratuvarları'ndaki yankısız oda örneği çarpıcıdır. Arka plan sesinin negatif desibellere (-9,4) indiği dünyanın en sessiz odasında hiç kimse 45 dakikadan fazla kalmaya tahammül edememektedir. Çünkü mutlak sessizlikte kişi kendi kalp atışını, kan akışını, hatta ciğerlerinin sesini duymaya başlar; adeta "sesin ta kendisi"ne dönüşür.¹⁴ Bu tecrübe gösteriyor ki sükût insanı yalnız bırakmaz, aksine insanı kendi benliğinin çıplak hakikatiyle, korkularıyla ve vesveseleriyle yüzleştirir. Persius'un "Kimse kendi içine inmeye çalışmaz"¹⁵ tespiti ve Adam Phillips'in ifade ettiği "kendini bilme fobisi"¹⁶ tam da bu kaçışa işaret eder. İnsan kendi içindeki bu yoğunlukla karşılaşmamak için gürültüye ve söze sığınır. Çünkü Derrida'nın ifadesiyle; "Sessizlik fikri insanı savunmasız bırakır" ve aslında bu durum bizim "susmaktan aciz olduğumuzu,"¹⁷ yani sükût etmek için belirli bir kudrete sahip olmamız gerektiğini gösterir.

Modern düşüncenin bu tespitleri bir yana, İslam düşünce geleneğine dönüldüğünde sessizliğin çok daha derin ontolojik zeminlere oturduğu görülür. Nitekim Hira'nın sessizliği dolayısıyla nübüvvet öncesi bir inziva pratiğinin yanı sıra insanın varlık, bilgi ve anlam karşısında alabileceği en derin varoluşsal duruşlardan biri olarak okunabilir. Bu pozisyon modern dünyanın "uğultusu" içinde unutulmuş bir bilinç halini temsil eder ve sözün çokluğunda kaybolan insanı tekrar kendi asli mekanına, yani sessizliğe, çağırır. Ontolojik bağlamda bu içe çekiliş, insanın sınırlılığını idrak etmesinin ve yaratılıştaki asıl istikametine yönelmesinin bir biçimidir.¹⁸ Mevlana'nın *Mesnevi*'sinin ilk kelimesi olan "Bışnev!" (Dinle!) çağrısı da bu anlamda hakikate kulak vererek sessizliğin iç disiplinine girmeyi işaret eder. Bu gelenekte "ney" in, ayrılık acısından şikayet etmeden

[10] Bouzayan, "Belâgatü's-samî fi'l-hitâbi's-sûfî", 15, 16, 22.

[11] Erken dönem tasavvufunda dilin yetersizliği ve spekülâtif aklın gereksizliği vurgulanmasına rağmen, bu durum sûfilere tecrübelerini yazıya dökmekten alıkoymamıştır. Bu, tasavvufi tecrübenin "ifade edilemezliği" ile "aktarılmaya arzusu" arasındaki gerilimdir. Örneğin Kuşeyrî ilahî aşkın tanımlanamaz olduğunu belirtmesine rağmen bu konuda detaylı izahlar yapmış; Ebû Yezîd el-Bestâmî mirâc tecrübesini, Hakîm et-Tirmizî ise kendisinin mistik hallerini tarif etme gayretine girmiştir. Ayrıntılı tartışma için bk. Arin Salamah Qudsi, "Between Words and Worlds: Masters' Sayings in Early Sufi Literature", *Religions* 15/8 (2024), 7.

[12] Ünal Kılıç, «Hz. Peygamber'in Nübüvvet Öncesi Uzlet İçin Hira Mağarası'nı Seçmesi Üzerine Bazı Mülâhazalar», *İSTEM* 24 (2014), 5 vd.

[13] Aclûnî, 2/262.

[14] Biguenet, *Sessizlik*, 25.

[15] Michel Montaigne, *Denemeler* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019), 130; akt. Adem İnce, *Eğitilmiş İnsanın İmali* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2024), 62.

[16] Adam Phillips, *Kaçırdıklarımız-Yaşanmamış Hayata Övgü* (İstanbul: Metis Yayınları, 2019), 38; akt. İnce, *Eğitilmiş İnsanın İmali*, 62.

[17] Jacques Derrida, *Yazı ve Fark*, çev. P. Burcu Yalın (İstanbul: Metis Yayınları, 2020), 346.

[18] Biguenet, *Sessizlik*, 11.

önce sükûtta olması önemli bir detaydır. Çünkü insan da yaratılmadan ve orijininin ayrılmadan önce sükunette duruyordu. Belki de bu yüzden *Mesnevi*'nin birçok beyti *hamuş* (suskun) kelimesi ile biter. Mevlevihanelerde mezarlığa *hamuşan* (susanlar, ölmüş olanlar) denilmesi ve sema ayininin hareketli coşkusundan sonra mutlak bir sessizliğe çekinilmesi gerçek dini tecrübenin ancak sessizliğin huzuruna varıldığında tamamlandığını gösterir.¹⁹

Epistemolojik düzlemde ise sükût, bilginin doğuş anındaki berraklığı koruyan bir eşıktir. “İlmin başı sükûttur”²⁰ ifadesi, öğrenme sürecinin başlangıcında sessizliğin kurucu rolüne dikkat çeker. Tasavvufi gelenekteki “ibaresiz bilme”²¹ anlayışı da bilginin söz öncesi halini, doğrudan tecrübe edilen saf halini işaret eder. Wittgenstein’in “Üzerine konuşulamayan konusunda susmalı”²² ilkesinde olduğu gibi, dile getirilemeyen hakikatin alanı sessizliğe bırakılır. Aslında bu ilke *aşkın* (transcendental) olanın yokluğunu değil; din, sanat ve ahlak gibi alanların bilimsel bilgi diliyle kuşatılamayacağını imler.²³ Dolayısıyla Biguenet’nin isabetli yorumuyla ifade edecek olursak buradaki sessizlik cehalete gösterilen bir hürmetten, utançtan veya yakarıştan çok daha fazlasıdır.²⁴ Bu bağlamda sükût bir eksiklik veya sözün karşısı değil, bilginin derinliğini muhafaza eden bir disiplin olarak değerlendirilebilir. Sükûtun varlık ve bilgi ile kurduğu bu derin ilişki, kaçınılmaz olarak insanın eylemlerine ve ilişkilerine de yansır. Varlık karşısında susmayı bilen insan, ahlaki ve hukuki düzlemde de sözü terbiye etmeyi öğrenir.

Susmanın Ahlaki, Terbiyevi ve Hukuki Ufku

İslam düşüncesinde sükût insanın hakikat karşısındaki edep ölçüsünün ve nefis terbiyesinin en rafine tezahürlerinden biri olarak görülmüştür. Erken dönem zühd ve tasavvuf geleneğinde sessizlik hem teorik hem de pratik boyutlarıyla daima önemsenmiş; ancak bu önem sözün tümünden terk edilmesi şeklinde değildir. Sükût bilakis sözün anlamını yerini ve zamanını bilme erdemi olarak anlaşılmıştır. Böylece “yerinde susma” hem sözün hem de karakterin terbiyesinin de vazgeçilmez bir şartı olarak algılanmıştır.

Kuşeyrî’nin “Susmak, Allah huzurunda güzel görgü kurallarından biridir”²⁵ ve Dakkâk’ın “Susmak, Allah huzurunda olmanın adabındandır”²⁶ ifadeleri sessizliği doğrudan huzurda olma adabıyla ilişkilendirir. Kur’an’da “*Kur’an okunduğunda dinleyin ve susun*”²⁷ ve “Rahman’ın heybetinden sesler kısılmıştır”²⁸ ayetleri, sessizliğin ilahi hitap karşısındaki konumunu belirlerken; hadislerde “Hayırlı söyle ya da sus”²⁹ ikazı susmayı edilginlikten çıkararak aktif bir ahlaki tercih haline getirir.

[19] Alberto Fabio Ambrosio, “Mevlevilikte Sükût Adabı”, 1. Uluslararası Sultan Dîvânî ve Mevlevilik Sempozyumu Bildiriler, (Afyon-karahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları, ts.), 233–237.

[20] Bint Abdullah, “ed-Delâletü’- terbeviyye li istirâtiyyeti’s-samti fî muvâceheti’l-mulimmâtî’l-mu’âsira”, 122.

[21] Bouzyan, “Belâgatu’s-samt fi’l-hitâbi’s-sûfî”, 21.

[22] Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, çev. Oruç Aruoba (İstanbul: Metis Yayınları, 2013), 11, 173.

[23] Bk. Peyyamisefa Gülay, “Ludwig Wittgenstein’da Ahlaki Söylemin İmkânı”, *Felsefe Arkivi* 45 (2019).

[24] Biguenet, *Sessizlik*, 15.

[25] Salamah Qudsi, “Between Words and Worlds: Masters’ Sayings in Early Sufi Literature”, 6.

[26] Abdülkerîm b. Hevâzin Kuşeyrî, *er-Risâletü’l-Kuşeyriyye* (Kahire: Daru Cevami’l-Kelim, 2010), 151.

[27] A’raf 7/204.

[28] Tâhâ 20/108.

[29] Buhârî, “Edeb”, 31.

Klasik literatürde sükûnun farklı düzeyleri ve türleri ayrıntılı biçimde tasnif edilmiştir. Yukarıda da geçtiği gibi *samt*, *sükût*, *insât* ve *isâhe* kavramları kelamın terkiine dair farklı bağlamları ifade eder. Susmanın zaruri (acizlik veya korku) ve ihtiyari (bilinçli tercih) şekilleri birbirinden ayrılır.³⁰ Bu noktada Elisabeth Noelle-Neumann'ın geliştirdiği *Susunluk Sarmalı* teorisi; bireyin dışlanma korkusuyla hakim görüş karşısında fikirlerini ifade etmekten kaçınmasını, yani bir nevi “zaruri susunluğu” modern iletişim bilimi açısından temellendirir.³¹ Aynı şekilde bu klasik ayrım Biguenet'nin şu sorusunda da yankı bulur: “Yoksa peşinde koştuğumuz sessizlik ile korktuğumuz sessizlik arasındaki temel fark, en basit şekliyle, istemli olan ile istemsiz olan arasındaki fark mı?”³²

Tasavvuf geleneği tam da bu doğrultuda değerlendirilebilecek bir surette sükûnu kimi zaman *makaml*la da ilişkilendirir. Sûfî anlayışında manevi değer hiyerarşisinde en üstte *Vâkıf* (duran, susan kişi) bulunur. Bu kişi dilin anlamını yitirdiği doğrudan hakikat müşahadesi halinde olduğu için susar. İkinci sırada anlamı idrak eden fakat onu kısmen idrak ettiği için ifade ederken mecaz ve işarete başvurmak zorunda kalan *ârif* gelir. Son sıradaki *âlim* ise daha çok zahiri bilgi ve akli kurallarla sınırlı bir dil kullanır.³³

Edeple ilgili eserlere bakıldığında ise sükûnun, nefsin taşkınlığını dizginleyen bir erdem olarak övüldüğü görülmektedir. “Nice harf vardır ki felakete sürükler; nice konuşan vardır ki keşke sussaydım der” sözünde olduğu gibi susmanın çoğu zaman konuşmaktan daha güvenli bir yol olduğu ima edilir. “Konuşmak hoşuna gittiğinde sus, susmak hoşuna gittiğinde konuş” ölçüsü nefsi denetleyen ince bir otokontrol kıstasını işaret eder. Hz. Ebu Bekir'in dilini kontrol etmek için ağzında taş tuttuğu rivayeti dilin ahlaki terbiyedeki kritik rolünü simgeler. Bu bağlamda Kuşeyrî'nin aktardığı; “Nasıl ki konuşmayı öğreniyorsan, susmayı da öğrenmelisin. Çünkü konuşmak seni ulaştırır ama susmak seni korur” ikazı, sükûtu pasif bir duruştan çıkarıp öğrenilmesi gereken bir “dil”e dönüştürür. Yine aynı bağlamda yapılan “Avamın susması dilleri ile, havasın susması kalpleriyledir” ayrımı, sessizliğin *zâhirden bâtına* uzanan mertebelerini gösterir.³⁴

Sessizlik aynı zamanda anlamın farklı tonlarını taşıyan çok boyutlu bir iletişim biçimidir: Onaylama, onaylamama, düşünme, tasdik, talim, tedbir, dinleme, dikkat çekme, kırgınlık, utanma, stratejik susma, öfke, hayret veya isteksizlik. Bütün bu durumlar sessizliğin bağlama göre değişen ve Hz. Peygamber örneğinde görüldüğü gibi çoğu zaman sözden daha etkili olabilen anlam katmanlarıdır.³⁵ Ancak sükûnun bir iletişim aracı sayılabilmesi için onun maksatlı ve *beliğ* (etkili) olduğunu gösteren bir delilin bulunması gerekir. Bu deliller sözel veya durumsal ipuçları olabilir. Eğer muhatap bu ipuçlarını okuyabilirse susma etkili bir hal alır. Beden dilinin konuşmayı tamamladığı, bazen onun yerini aldığı ve hatta konuşma dili yalan söyleyebilirken beden dili aldatmadığı için sözden daha etkili olabildiği bu nokta sükûnun iletişimsel gücünü gösterir.³⁶ Bilhassa bir kişinin cevap vermeden önce düşünmek için sustuğu o

[30] Abdülfettah Ramadan, “Belâgatü's-samt”, 2297–2301.

[31] Yeşiloğlu Güler, “Antik Yunan Felsefesi Ve Susunluk Sarmalı Bağlamında Antigone Tragedyası”, 252.

[32] Biguenet, *Sessizlik*, 38.

[33] Bouzyan, “Belâgatü's-samt fi'l-hitâbi's-sûfî”, 19–21.

[34] Kuşeyrî, *er-Risâle*, 151–155.

[35] Bk. Hüseyin Vuruşkan, “Hz. Peygamber'in Sükûnunun Anlam Değerleri”, *Diyanet İlmî Dergi* LIV/1 (2018).

[36] Abdülfettah Ramadan, “Belâgatü's-samt”, 2303, 2331–2332.

an, sorumluluğun ve dikkatin en somut ifadesidir. Bu bekleme süresi, iletişimin kesildiği yer değil, anlamın ve ciddiyetin kurulduğu yerdir. Tasavvuf geleneğinde işaret ilmi (*ilmü'l-işare*) bu bağlamda önemlidir; ibareyle ifade edilemeyen hakikat, işaretlerle, bedeninin ince hareketleriyle aktarılır.³⁷ Sıradan dil sufiler tarafından nesnel ve somut olanı tanımlayan *ibâre* (açık ifade) olarak adlandırılırken; tasavvufi hallerin öznelliği onları *işâret* (ima ve sembol) kullanmaya sevk etmiştir. Dilin yetersiz kaldığı bu eşikte hareket, *hâfi* (gizli) zikir ve *semâ* gibi sözden farklı araçlar devreye girer: Sükût işte bu dil dışı sembolik sistemlerin ortak paydasıdır; dile gelmeyen hakikatin bedensel ve estetik bir dille ifade edilme çabasıdır.³⁸

Sükûtun bu manevi ve deruni boyutunun yanı sıra toplumsal hayatı düzenleyen normatif alanda da karşılığı vardır. Nitekim fıkıh (İslam hukuku) boyutunda sükût bazı durumlarda doğrudan hüküm ifade eden bir delil olarak kabul edilir. Ancak burada teknik bir ayırım gözetilir: Sükût iradeyi açıklayıcı bir yöntem olarak görülmeyen “sade (mücerred) sükût” ile irade beyanı şekli olarak kabul edilen “nitelikli ve karinelerle çevrelenmiş sükût” şeklinde iki ana kısma ayrılır.³⁹ *Sükûtî icma* kavramı ise ulemanın bir meseleye açıkça karşı çıkmayarak zımnen onay vermesini ifade eder. Nikah, alışveriş ve bazı ibadetlerde rıza göstergesi olarak susma, hukuki sonuçlar doğurabilir.⁴⁰ Bu durum, sessizliğin yalnızca bireysel bir ahlaki tutum değil, toplumsal-hukuki düzenin de tanıdığı bir iletişim biçimi olduğunu ortaya koyar.

Sükûtun ahlaki ve hukuki bir “durum” olmaktan öte, insanı dönüştüren bir “süreç” olduğu açıktır. Eğer sükût anlamının mayalandığı ve değer korunduğu yer ise insanın tüm varoluşsal, zihinsel biçimlerini hedefleyen din eğitimi disiplininin bu imkanı pedagojik bir zemine taşıması kaçınılmaz görünmektedir.

Sükût Pedagojisi: Din Eğitimi Disiplini Açısından Susmanın Düşünsel Ufku

Din eğitimi bilgi aktarımının yanı sıra insanın anlam ufkunu, varoluş bilincini ve değer yönelimini inceleyen çok boyutlu bir disiplindir. Bu süreçte *Sükût Pedagojisi* olarak kavramsallaştırabileceğimiz yaklaşım, sessizliği belirli ders içi uygulamalar veya basit bir teknik olarak değil; öğrenme ve anlamlandırma süreçlerinin ontolojik yapısına içkin kurucu bir ilke olarak ele almayı teklif eder. Hemen belirtmek gerekir ki, burada ortaya konulan çerçeve sükûtun din eğitimindeki teorik temellerine ve düşünsel ufkuna ilişkindir; bu pedagojinin sınıf içinde tam anlamıyla nasıl pratize edileceği, hangi yöntem ve tekniklerle uygulanacağı hususu; ayrıca ve daha kapsamlı çalışmaları gerektiren tali bir araştırma sahasıdır.

Sükût, bu pedagojik ufukta ne pasif bir duraksama ne de iletişimden kopma halidir. O aksine öğrenme ve kavrayışın içsel mekanını oluşturan aktif bir varoluş tarzıdır. Günümüz yaygın eğitim anlayışı ise bilgiyi çoğunlukla sözel aktarım ve ardışık anlatı biçiminde yapılandırma eğilimindedir. Özellikle “derse aktif katılan öğrenci” telkinleri öğrenciyi sürekli konuşmaya, ses çıkarmaya, düşüncelerini anında ifade etmeye; yani bir şeyler yaparak, anladığını göstermeye yöneltir.⁴¹ Bu yaklaşım zımnen “düşünme

[37] Muhammed b. İbrâhim Kelâbazî, *et-Ta'arruf*, thk. Ahmed Şamsüddin (Beyrut: Dârü'l-Kütubu'l-İlmiyye, 1993), 100.

[38] Bouzyan, “Belâgatü's-samt fi'l-hitâbi's-süfi”, 24–26.

[39] Bk. Muharrem Önder, “İslâm Hukukunda İrade Beyanı Olarak Mükellefin Sükûtu; Mâhiyeti, Kısımları ve Beyân Olma Sebepleri”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 46 (2018).

[40] Susmanın İslam hukukundaki anlamları için bk. Ömer Faruk Habergetiren, «İslam Hukuku Muâmelât Konularında “Sükûta” Rıza Anlamı Verilen İşlemler», *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 1/2 (2012).

[41] Şuayip Özdemir – Tuncay Karateke, «İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim Derslerinde Öğrencilerin Ders Katılımını

ve anlama, konuşmayla eşzamanlıdır” şeklindeki hatalı bir varsayıma dayandırılabilir. Oysa bilişsel psikoloji ve manevi tecrübe birikimi göstermektedir ki düşünme sözün askıya alındığı yerde başlar, anlam zihninin kendisiyle baş başa kaldığı anda olgunlaşır.⁴²

Nitekim eğitim bilimleri literatüründe Rowe’un öncülük ettiği *bekleme süresi* (*wait-time*) araştırmaları bu kadim ilkeyi ampirik verilerle doğrulamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin genellikle bir soru sorduktan sonra cevabı bekleme sürelerinin bir saniyenin altında olduğu, ancak bu sessizlik aralığı üç saniye ve üzerine çıkarıldığında cevapların mantıksal kurgusunun güçlendiği, öğrencinin soru sorma cesaretinin geliştiği ortaya konulmuştur.⁴³ Demek ki sessizlik iletişimin boşluğu değil; tefekkürün, yani üst düzey bilişsel süreçlerin devreye girdiği en verimli aralıktır. Modern pedagojinin “yavaşlatarak hızlandırma” dediği bu süreç eğitimde hız ve tüketim baskısına karşı Maurice Holt tarafından geliştirilen “Yavaş Okul” teorisinde⁴⁴ bilginin aceleyle getirilmeden sindirilmesi, zihinde “marine edilmesi” ve “az çoktan fazladır” (*less is more*) ilkesi gereğince derinlemesine işlenmesi olarak tanımlanır.⁴⁵ Aslında bu modern bulgu Nebvi eğitim metoduyla da örtüşmektedir. Hz. Peygamber’in ashabına bir soru yönelttikten sonra bir süre sustuğu, bu bilinçli sessizliğin, muhatabın cevaba odaklanmasını sağladığı ve öğrenme motivasyonunu artırdığı bilinmektedir.⁴⁶ Helen Lees’in ifadesiyle bu sessiz aralıklar otoriter bir susturma değildir. Bilakis o, öğrencinin kendi iç sesini duyabildiği “demokratik ve özerk bir öğrenme alanı”dır.⁴⁷ Tüm bunlar geleneksel eğitimdeki *hazmetme* sürecinin çağdaş teyidinden başka bir şey değildir. Dolayısıyla sükût; malumatın marifete, verinin anlama dönüşmesi için zihninin o bilgiyi kendi iç dünyasındaki diğer hakikatlerle mayaladığı kurucu bir zemin olarak değerlendirilebilir.

Çalışmamız açısından öğrenme sürecinin doğasına bakıldığında üç temel “evre”nin varlığı göze çarpmaktadır: Birincisi *maruziyet*, yani bilgiye ilk temas anıdır. İkincisi *işsel işleme*, yani verinin zihinde demlendiği sessiz mayalanma sürecidir. Üçüncüsü ise (gerekli olmamakla birlikte) *ifade*, yani bilginin sözlü veya eylemsel dışa vurumudur. Mevcut öğretim pratikleri genellikle birinci ve üçüncü evreye odaklanmakta; öğretmen bilgiyi vermekte, öğrencinin onu hemen ifade etmesini beklemektedir. Ancak asıl öğrenmenin, anlamlandırmanın ve değer transferinin gerçekleştiği o sessiz ikinci evre, modern eğitimin gürültüsü arasında yitip giden kayıp bir halka görünümündedir. Sükût pedagojisi tam olarak bu halkanın ihyasını savunur. Bu evre dışsal uyaranların azaldığı, zihninin kendi kendisiyle çalıştığı ve bilginin kişisel bir anlam örgüsüne yerleştiği sessiz süreçtir.

Sağlama Yolları», *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* VI/11 (2019), 898; Yusuf Batar, “Öğrencinin Aktif Katılımına Dayalı Din Eğitimi”, *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi* IX/2 (2009), 123 vd; Temel Topal, “Öğretim İlkeleri”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, ed. Mustafa Onur vd. (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 356–357.

[42] Bint Abdullah, “ed-Delâlatü’t-terbeviyye li istirâtiyyeti’s-samti fi muvâceheti’l-mulimmâti’l-mu’âsira”, 124.

[43] Mary Budd Rowe, “Wait Time: Slowing Down May Be A Way Of Speeding Up!”, *Journal of teacher education* 37/1 (1986), 43–44.

[44] Maurice Holt, “It’s Time to Start the Slow School Movement”, *Phi Delta Kappan* 84/4 (2002), 264 vd.

[45] Duygu Çavuşoğlu – Osman Yılmaz Kartal, “Kendi Hızında Öğrenen Olmak: Yavaş Okul ve Temelleri”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/2 (2020), 789 vd.

[46] Süleyman Gümrükçüoğlu, “Din Eğitiminde Dil ve İletişim Etkinliği Olarak Dinlenme”, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 3/5 (2013), 16.

[47] Helen Lees, *Silence in Schools* (Trentham: Trentham Books, 2012), 24–28.

Tablo 1: Öğrenme Süreçlerinde Söz-Merkezci Yaklaşım ile Sükût Pedagojisinin Karşılaştırılması

Öğrenme Evreleri	Söz-Merkezci (Modern) Yaklaşım	Sükût Pedagojisi (Önerilen) Yaklaşım
1. Maruziyet (Te-mas)	Bilgi, yoğun ve hızlı bir veri akışı olarak sunulur.	Bilgi sadelikle ve işlenebilir bir ritimle sunulur.
2. İçsel İşleme (Mayalanma)	Kayıp Halka: Bu evre atlanır. Öğrencinin hemen tepki vermesi beklenir.	Kurucu Zemin: Bilginin mevcut şemalarla bütünleşmesi için sessiz bir boşluk bırakılır (Wait-Time).
3. İfade (Dışavurum)	Hızlı, refleksif ve genellikle ezbere dayalı yanıtlar övülür.	Demlenmiş, derinleşmiş ve içselleştirilmiş (tahkiki) yanıtlar veya eylemler değerlidir.
Temel Motivasyon	Aktif katılım, hız, performans.	Anlamlandırma, derinlik, idrak.

Ontolojik düzlemde sükût pedagojisi Hira tecrübesini bir model olarak ele alır. Hira dünyadan kaçış değil, dünyayı anlamlandırmak için dış gürültünün askıya alındığı bir *hazır/huzurda bulunmuşluk* halidir. Burada öğreticinin rolü de değişir. O sadece bilgi aktaran bir hatip değil, tıpkı Hira'nın Hz. Peygamber'e yaptığı gibi öğrenciye kendi iç sesini duyabileceği bir alan açan, gürültüyü yöneten rehberdir. Öğrenci ise bilgiyi pasifçe alma pozisyonunda çıkıp sessizlikte o bilgiyi kendi varoluşsal süzgecinden geçiren aktif bir özneye dönüşür.

Epistemolojik düzlemde sükût pedagojisi bilginin yerleşmesi için gerekli olan “düşünsel boşluğu” oluşturur. Klasik medrese geleneğinde talebenin ders halkasında söz almadan önce uzun süre dinlemesi ve ilmi *semâ* yoluyla (bizzat işiterek) alması⁴⁸ bir edep göstergesiyle birlikte, aynı zamanda bilginin idrak yolculuğunun zorunlu bir aşamasıdır. Mevlana'nın Mesnevi'sine “Bişnev!” (Dinle!) hitabıyla başlaması, bu bakışın edebi ifadesidir. Zira Halikarnas Balıkcısı'nın kitabının isimlendirilmesinde kullanılan o veciz ifadeyle “Sonsuzluk sessiz büyür.”⁴⁹ Aksiyolojik düzlemde ise sükût, değer aktarımında kelimelerden daha kalıcı izler bırakabilir; öğretici ile öğrenci arasındaki sessizlik anları “hal” yoluyla gerçekleşen bir transfer zemini olarak tezahür edebilir. Zira değerler çoğu zaman anlatılmaz, sessizliğin paylaşıldığı o ortak atmosferde (“hâl” sâri olduğunda)⁵⁰ hissedilir ve içselleştirilir.

[48] Gümrükçüoğlu, “Din Eğitiminde Dil ve İletişim Etkinliği Olarak Dinlenme”, 9.

[49] Bu kitabın kapağındaki isim aslında doğrudan Musa Cevat Şakir'e, yani bilinen adıyla Halikarnas Balıkcısına ait değildir. Kitap Balıkcı'nın çeşitli yazılarının Şadan Gökovalı tarafından derlemesinden oluşmaktadır ve dolayısıyla bu isimlendirme de Gökovalı'ya aittir. Halikarnas Balıkcısı, *Sonsuzluk Sessiz Büyür*, nşr. Şadan Gökovalı (İstanbul: Bilgi Yayınları, 1986).

[50] Tasavvufi eğitimde esas olan malumatın değil, hâl in aktarımıdır. Hâl ise doğası gereği sâridir (sirayet edicidir/geçişlidir/bulaşıcıdır). Bu sebeple sükût manevi terbiyede kelimelerin taşıyamayacağı anlam yükünü taşıyan en etkili transfer aracı olarak kabul edilir. bk. Muzaffer Ertuğrul, “Mahmud Sami Ramazanoğlu'nun Tasavvuf Anlayışında Hal Transfer Yöntemi Olarak Sohbet”, *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 10/2 (2024), 903.

Tablo 2: *Modern (Hızlı) Eğitim ile Sükût Pedagojisi (Yavaş/Derin Eğitim) Arasındaki Ontolojik Farklar*

Boyutlar	Modern/Hızlı Eğitim Yaklaşımı	Sükût Pedagojisi (Derinlemesine Öğrenme)
Zaman Algısı	Yarışılan ve doldurulması gereken bir çizelgedir (mekanik zaman).	Bilginin olgunlaşması için gereken doğal bir ritimdir (ontolojik zaman).
Bilgiyle İlişki	Hızlıca ezberlenir, biriktirilir ve sınavda tüketilir (fast-food metaforu).	Zihinde demlenir, marine edilir ve içselleştirilir (hazmetme).
Öğrenci Konumu	Aktif katılım baskısı altında sürekli konuşan, tepki veren alıcı.	Kendi hızında öğrenen, tefekkür eden, anlam üreten ve kendini gerçekleştiren özne.
Öğreticinin Rolü	Bilgiyi hızlıca aktaran ve anlık geri bildirim bekleyen aktarıcı.	Gürültüyü yöneten, sessizlik alanları açan (wait-time), rehber.
Temel Felsefe	Daha hızlı, daha çok (niceliksel artış).	Az çoktan fazladır (Less is more yaklaşımı), derinlik (niteliksel artış).

Nihai olarak modern/tüketime dayalı eğitim paradigmalarının dayattığı hız, rekabet ve sürekli üretim baskısı karşısında din eğitimi disiplininin kendi kadim mirasını güncel teorilerle harmanlayarak sükûtu yeniden keşfetmesi elzem görünmektedir. Bu başlıkta temellendirilen Sükût Pedagojisi Mary Budd Rowe’un ampirik “bekleme süresi” verileri ve Yavaş Okul literatürünün “bilgiyi marine etme” kavramsallaştırmasıyla desteklendiği üzere sessizliği pasif bir iletişim boşluğu değil, bilişsel ve varoluşsal bir inşa sahası olarak konumlandırmaktadır. Hira tecrübesindeki ontolojik duruştan sınıf içi öğrenme süreçlerine kadar uzanan bu sessizlik aralığı; malumatın marifete, verinin anlama dönüşmesini sağlayan, öğrenciye özgür bir içselleşme alanı açan ve “az çoktan fazladır” (less is more) ilkesiyle derinleşmeyi önceleyen kurucu bir zemindir. Dolayısıyla sükûtun pedagojik bir imkan olarak sisteme entegre edilmesi din eğitimi salt bilişsel bir aktarım rutini olmaktan çıkarıp onu insanın anlam arayışına rehberlik eden tahkiki bir derinliğe kavuşturacaktır. Bu düşünsel ufuk disiplinin geleceği adına teorik ve pratik yeni pencereler açabilecektir.

SONUÇ

Sözün sınırları ile anlamın sonsuzluğu arasındaki gerilimde şekillenen bu çalışma, sükûtu din eğitimi disiplini açısından yeniden düşünmeyi teklif etmektedir. Metin boyunca görüldüğü üzere sükût, sesin kesilmesiyle oluşan bir boşluk veya iletişimin kopması değildir. Aksine o; varlığın sesini duyabilmek, hakikatin ağırlığını taşıyabilmek ve bilginin kalbe nüfuz etmesini sağlayabilmek için açılmış ontolojik bir alandır. İslam düşünce geleneğinde ve bilhassa tasavvufi tecrübede sükût, dilin bittiği yerde başlayan bir acizyet ifadesi olmaktan öte; idrakin derinleştiği ve “hâl”in devreye girdiği kurucu bir zemindir.

Hira tecrübesinden modern yankı odası deneylerine uzanan ontolojik analizler insanın sessizlik karşısındaki ikircikli tavrını açığa çıkarmaktadır. İnsan bir yanıla hakikati duyabilmek için sessizliğe muhtaçken diğer yanıla kendi iç uğultusuyla yüzleşmekten korktuğu için gürültüye sığınmaktadır. Oysa Nifferî’nin işaret ettiği gibi *rû’yetin* genişlediği yerde *ifadenin* daralması kaçınılmazdır. Bu bakımdan sükût, insanın kendi sınırlılığını kabul ederek varlık karşısında takındığı en sahici edep tavrıdır.

Gerek fıkhîta bir rıza beyanı gerekse ahlakta bir nefis terbiyesi aracı olarak görülmesi onun pasif bir duruştan ziyade iradi ve şuurlu bir eylem olduğunu kanıtlar.

Çalışmanın din eğitimi disiplinine sunduğu asıl imkan ise *Sükût Pedagojisi* kavramsallaştırmasında açığa çıkmaktadır. Modern eğitim paradigmaları “aktif katılım” adına ekseriyetle hıza, performansa ve anlık dışavuruma odaklanarak öğrenme sürecindeki “demlenme” evresini gözden kaçırma eğilimindedir. Oysa malumatın *ilme*, ilmin de hikmete dönüşebilmesi için zihnin o bilgiyi işleyeceği, mevcut şemalarıyla bütünleştireceği bir sessizlik aralığına ihtiyacı vardır. Araştırmada ele alınan bekleme süresi (wait-time) verileri ve Yavaş Okul yaklaşımı da bu kadim tecrübenin güncel pedagojik karşılıkları olarak okunabilir.

Dolayısıyla din eğitimi süreçlerinde sükûta alan açmak öğrenciyi susturmak veya otoriter bir hiyerarşi kurmak anlamına gelmez. Bilakis bu yaklaşım, öğrenciye kendi iç sesini duyabileceği, bilgiyi varoluşsal bir süzgeçten geçirebileceği özgür ve nitelikli bir tefekkür sahası sunar. Hira’daki o “büyük sessizlik” ile sınıftaki “düşünen öğrenci” arasındaki bağ işte bu içselleşme zemininde kurulur.

Netice itibarıyla sükût; sözün alternatifi veya karşıtı olarak değil, sözün mayalandığı, anlamın kök saldığı ve iletişimin sahillediği bir imkan olarak görülebilir. Gürültünün ve hızın egemen olduğu bir çağda din eğitimi disiplini, kendi geleneğindeki bu sessiz bilgelikten beslenerek insanı yeniden *anlamla* buluşturacak o derinlikli dili kurabilir. Zira hakikat çoğu zaman kelimelerin gürültüsünde değil, sükûtun o doğurgan sessizliğinde inkişaf eder.

KAYNAKÇA

- Abdülfeṭṭah Ramadan, İbrahim. “Belâgatü’s-samt”. *Mecelletü’l-’ulumî’l-’Arabiyye ve’l-insânîyye* 12/4 (2019), 2293-2355.
- Ambrosio, Alberto Fabio. “Mevlevilikte Sükût Adabı”. 1. *Uluslararası Sultan Dîvânî ve Mevlevîlik Sempozyumu Bildiriler*. 231-238. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları, ts.
- Aydın, Mehmet. “Kutadgu Bilig’de Dil ile Tasavvufta Samt ‘Susma’ Meselesi”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 45 (2019), 167-177. <https://doi.org/10.21563/sutad.636172>
- Balıkçısı, Halikarnas. *Sonsuzluk Sessiz Büyür*. nşr. Şadan Gökovalı. İstanbul: Bilgi Yayınları, 2. Basım, 1986.
- Batar, Yusuf. “Öğrencinin Aktif Katılımına Dayalı Din Eğitimi”. *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi* IX/2 (2009), 117-134.
- Biguenet, John. *Sessizlik*. çev. Bihter Sabanoğlu. İstanbul: İthaki Yayınları, 1. Basım, 2021.
- Bint Abdullah, Safiyye. “ed-Delâlâtü’t- terbeviyye li istirâtijiyeti’s-samti fî muvâceheti’l-mulimmâtî’l-mu’âsira”. *el-’Ulumu’t-Terbeviyye* 25/2 (2017), 121-149. <https://doi.org/10.21608/ssj.2017.50861>
- Bouzyan, Ahmed. “Belâgatü’s-samt fi’l-hitâbî’s-sûffî”. *Mecelletu Mekâlîd* 9 (2015), 15-30.
- Çavuşoğlu, Duygu — Kartal, Osman Yılmaz. «Kendi Hızında Öğrenen Olmak: Yavaş Okul ve Temelleri». *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/2 (2020), 787-808. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.754325>
- Derrida, Jacques. *Yazı ve Fark*. çev. P. Burcu Yalım. İstanbul: Metis Yayınları, 1. Basım, 2020.
- Ertuğrul, Muzaffer. “Mahmud Sami Ramazanoğlu’nun Tasavvuf Anlayışında Hal Transfer Yöntemi Olarak Sohbet”. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 10/2 (2024), 883-909. <https://doi.org/10.32955/neu.istem.2024.10.2.19>
- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed. *el-Ma’arifü’l-’akliyye*. thk. Abdülkerim Osman. Şam: Dârü’l-Fikr, 1963.
- Gülây, Peyyamisefa. “Ludwig Wittgenstein’da Ahlaki Söylemin İmkânı”. *Felsefe Arkivi* 45 (2019), 119-133.
- Gümrükçüoğlu, Süleyman. “Din Eğitiminde Dil ve İletişim Etkinliği Olarak Dinlenme”. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 3/5 (2013), 4-34.
- Habergetiren, Ömer Faruk. “İslam Hukuku Muâmelât Konularında “Sükûta” Rıza Anlamı Verilen İşlemler”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* I/2 (2012), 131-165.
- Has Hacib, Yusuf. *Kutadgu Bilig*. çev. Reşid Rahmeti Arat. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2. Basım, 2008.
- Heidegger, Martin. *Varlık ve Zaman*. çev. Kaan H. Ökten. İstanbul: Agora Kitaplığı, 1. Basım, 2008.
- Holt, Maurice. “It’s Time to Start the Slow School Movement”. *Phi Delta Kappan* 84/4 (2002), 264-271. <https://doi.org/10.1177/003172170208400404>
- İnce, Adem. *Eğitilmiş İnsanın İmali*. İstanbul: İnsan Yayınları, 3. Basım, 2024.
- Kelâbazî, Muhammed b. İbrâhim. *et-Ta’arruf*. thk. Ahmed Şamsüddin. Beyrut: Dârü’l-Kütubu’l-İlmiyye, 1. Basım, 1993.
- Kılıç, Ünal. “Hz. Peygamber’in Nübüvvet Öncesi Uzlet İçin Hira Mağarası’nı Seçmesi Üzerine Bazı Mülahazalar”. *İSTEM* 24 (2014), 3-11.
- Kuşeyrî, Abdülkerîm b. Hevâzin. *er-Risâletü’l-Kuşeyriyye*. Kahire: Daru Cevami’l-Kelim, 2010.
- Lees, Helen. *Silence in Schools*. Trentham: Trentham Books, 2012.
- Montaigne, Michel. *Denemeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019.
- Önder, Muharrem. «İslâm Hukukunda İrade Beyanı Olarak Mükellefin Sükûtu; Mâhiyeti, Kısımları ve Beyân Olma Sebepleri». *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 46 (2018), 55-93.
- Özdemir, Şuayip — Karateke, Tuncay. «İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kur’an-ı Kerim Derslerinde Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yolları». *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* VI/11 (2019), 891-925.
- Philips, Adam. *Kaçırdıklarımız-Yaşanmamış Hayata Övgü*. İstanbul: Metis Yayınları, 2019.
- Rowe, Mary Budd. “Wait Time: Slowing Down May Be A Way Of Speeding Up!”. *Journal of teacher education* 37/1 (1986), 43-50. <https://doi.org/10.1177/0022487186037001>
- Salamah Qudsi, Arin. “Between Words and Worlds: Masters’ Sayings in Early Sufi Literature”. *Religions* 15/8 (2024), 1-21. <https://doi.org/10.3390/rel15080933>

- Topal, Temel. “Öğretim İlkeleri”. Öğretim İlke ve Yöntemleri. ed. Mustafa Onur vd. Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım, 2021.
- Vuruşkan, Hüseyin. “Hz. Peygamber’in Sükûtinun Anlam Değerleri”. *Diyanet İlmi Dergi* LIV/1 (2018), 47–74.
- Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. çev. Oruç Aruoba. İstanbul: Metis Yayınları, 7. Basım, 2013.
- Yeşiloğlu Güler, Birgül. “Antik Yunan Felsefesi Ve Suskunluk Sarmalı Bağlamında Antigone Tragedyası”. *Folklor Akademi Dergisi* 5/2 (2022), 250–272. <https://doi.org/10.55666/folklor.1088315>



DİN-ÖZGÜRLÜK İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA DİN EĞİTİMİNİN SOSYAL BARIŞA KATKISI

Hatice GÜN

Milli Eğitim Bakanlığı

haticegun@msn.com

GİRİŞ

Özgür olma isteği, insan tabiatından kaynaklanan psikolojik bir gerçekliktir. Her şeye güç yetirme, bağımsızlık ve üstünlük taslama gibi arzular, özgürlük isteğinin yol açtığı özelliklerdir. Yani özgürlük, insan davranışlarını yöneten en köklü güdülerden biridir.

İnsanın özgürce kendi varlığının farkına varabilmesi ve bir kişi ya da gruba körü körüne bağımlı olmaktan kurtulabilmesi için öncelikle doğru düşünmeye ihtiyacı vardır. Her insan, potansiyel olarak doğru düşünme imkânına sahiptir. Ne var ki şahsî çıkarlar, geleneklere körü körüne bağlılık, bireysel ve toplumsal şartlanmalar özgür düşünmenin önündeki engeller olarak sayılabilir.

Din alanındaki özgürlük, kişinin dinî inanç ve yaşam tarzını kendi iradesiyle seçebilmesinin yanında, başkalarına körü körüne bağımlılıktan kurtulup hayatını hür ve bağımsız bir şekilde sürdürebilmesi demektir. Bu anlamda özgürce seçim yapabilecek bireyler yetiştirmek, din eğitiminin en önemli hedefleri arasındadır. Aslında Allah'a inanmak, isteyerek O'nun emir ve yasaklarına boyun eğmek en köklü bağımlılığı kabul etmek demektir. Çünkü o bir kuldur ve kulun hem Rabbine hem de toplumuna karşı sorumluluğu vardır. Dolayısıyla din eğitiminin öngördüğü özgürlük, insanın kendi hemcinsine değil, sadece Yaratan'a kulluk eder duruma gelmesidir. Dini bilen bir insan dindar olup olmama konusunda özgürce karar verecek durumda olduğu halde, din konusunda bilgi sahibi olmayanın böyle bir imkânı yoktur. Çünkü insanın dine karşı özgürce olumlu ya da olumsuz bir tavır takınabilmesi, din hakkında doğru bilgi sahibi olmasıyla mümkündür. İşte bu çalışmada kastedilen özgürlük, kişinin dini düşünce ve eylemleri konusunda kendi kararını kendisinin vermesi, tercihlerini bilinçli bir şekilde gerçekleştirmesi, başkalarına körü körüne bağlanmaması anlamındadır.⁵¹

Din eğitimi yoluyla belli düzeyde bilgi sahibi olan ve din hakkında değerlendirme yapabilme becerisi kazanan bir kişi, özgür iradesini ve kabiliyetlerini kullanmak suretiyle en yüksek seviyeye ulaşabilir. Bunun aksi bir durum yani kişinin din eğitiminden mahrum kalması da onu cehalete düşürüp başkalarına bağımlı hale getirebilir.

[51] Hüseyin Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2019), 100-101.

Din eğitimi-özgürlük ilişkisi hassas bir konudur. Yeni nesil, özgürlük adına başıboşluğa, bilgisizliğe ve sınırsız serbestliğe terk edilemez. Çünkü değerleri aktarma görevinin ihmâl edilmesi sonucunda doğacak boşluğu büyük bir ihtimalle 'başkaları' dolduracaktır. Bu durumun kaçınılmaz bir sonucu olan taassup ya da istismar, 'belli bir dine inanma ve onu öğrenip yaşamaya çalışma' biçiminde değil; 'kendi dinî yorumunu başkalarına dayatarak uymayanlara karşı saygısızlık ve hoşgörüsüzlükte bulunma' şeklinde dışa yansımaktadır.⁵² Bu durum sosyal barış açısından büyük bir sorundur.

Bu çalışmada din-özgürlük ilişkisi göz önünde bulundurularak yetismekte olan neslin temel dini konuları öğrenmesinde ve özgürce karar verebilecek bir bilince sahip olmasında din eğitiminin önemi üzerinde durulacaktır. Ayrıca din eğitiminin barışsever bireyler yetiştirmedeki rolü de irdelenecektir.

Özgürlük ve Önemi

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan özellikler düşünebilme, bilinç sahibi olma, hayal etme, üretme ve inanma olarak özetlenebilir. Bu özellikleri nedeniyle insan, tarih boyunca üzerinde tartışılan ve incelenen bir varlık olmuştur. İnsanlığın ilerlemesiyle oluşan toplumsal yapıların sürekli değişip geliştiğini gözlemlemek mümkündür. Söz konusu değişim ve gelişimin en önemli motivasyonu şüphesiz özgürlüktür. Çünkü özgürlük olmadan değişim, değişim olmadan da gelişimden bahsedilemez.

Özgürlük, bireyin inancını kendi iradesiyle seçebilmesi ve başkalarının etkisinden kurtularak bağımsız bir şekilde yaşamını sürdürebilmesidir. Ancak özgürlük, hiçbir değer tanımayan ve tamamen bireysel hareket eden bir anlayış olarak da görülmemelidir. Çünkü insan, sosyal bir varlık olarak toplumun huzurunu sağlamak için belirlenen kurallara uymak zorundadır.

Bauman'a göre insan aslen özgür bir varlıktır.⁵³ Özgür olma isteği, insan tabiatından kaynaklanan psikolojik bir eğilimdir. Kişiliğin özünü oluşturan özgürlük, sunulan seçenekler arasında bilinçli tercih yapma, her türlü baskıdan uzak durma ve kendi kararını serbestçe verebilme yeteneğini kullanma anlamına gelmektedir. Eğer kişi kendine has düşüncelerinde özgürlük açısından yeterli bir gelişme kaydedememişse onun hayatı *yarı bilinçli* olarak devam ediyor demektir. O nedenle davranışlarımıza yön veren en köklü duygulardan birinin özgürlük olduğunu söyleyebiliriz.

Özgürlük, her şeyden önce tercih edilebilecek seçenekleri bilmeyi gerektirmektedir. İnsanın özgürce kendi varlığının farkına varabilmesi ve bir kişi ya da gruba körü körüne bağımlı olmaktan kurtulması için doğru bir düşünce yapısı geliştirmeye ihtiyacı vardır. Her insan, zihinsel özürü değilse, potansiyel olarak doğru düşünme imkânına sahiptir. Ne var ki kişisel çıkarlar, geleneğe kayıtsız şartsız teslimiyet ve bir düşünceye körü körüne bağlılık çoğu zaman özgür düşünmeyi engellemektedir.

İnsan özgür olma hakkını kullanma konusunda ciddi kısıtlamalara maruz kalmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında insanı özgürlüğünden mahrum etmek isteyen toplumsal ve siyasal kontrol mekanizmalarının belirlemiş olduğu çeşitli gerekçeler vardır. Bu nedenle özgürlük mücadelesi etrafındaki gelişmeler, eski çağlardan gü-

[52] Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 103.

[53] Zygmunt Bauman, *Özgürlük*, çev. Kübra Eren (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2018), 43.

nümüze kadar güncelliğini hep korumuştur. Dolayısıyla insan haklarıyla doğrudan ilişkili olan özgürlük kavramı, bazen varlığı bazen de kısıtlanması ya da yokluğu ile her çağın insanını etkilemiştir.

Tarihsel süreçte pek çok bilim insanı, ideal bir toplum oluşturma hedefi doğrultusunda özgürlük kavramını tanımlamaya çalışmıştır. Yapılan tanımlarla ilgili farklılıklar, daha çok özgürlüğün sınırları konusunda odaklanmıştır. Özgürlüğün sınırlarının belirlenmesindeki en temel etkenlerden biri de din olmuştur. Din alanındaki özgürlüğün ne anlama geldiğini kapsamını anlayabilmek için öncelikle özgürlük kavramını temellendirmek gerekir.⁵⁴ Çok boyutlu bir kavram olan özgürlük, bireyin algısına ve toplumun sahip olduğu kültüre göre farklılık göstermektedir.

Kelime olarak tercih, seçim, bağımsız olma gibi anlamlara gelen özgürlük, temel hakları rahatlıkla kullanabilmeyi, sosyal hayatta baskı ve zorlamaya maruz kalmamayı, bağımsız bir şekilde tercihte bulunabilmeyi, eylemleri korkusuzca gerçekleştirebilmeyi ifade etmektedir.⁵⁵ Etimolojik olarak incelendiğinde özgürlük kavramının “kişinin benliği” karşılığındaki “öz” sözcüğünden türemiş olduğu görülmektedir.⁵⁶ Buna göre özgürlük, kişinin iradesinin başka bir kişi ya da kurum tarafından engellenmemesi veya istemediği bir davranışa zorlanmaması anlamına da gelmektedir. Özetle özgürlük, kişinin kendi inanç, düşünce ve davranışlarını, herhangi bir baskı ve engel olmadan belirleyebilmesi demektir. Bununla birlikte özgürlük kavramının herkes tarafından kabul görmüş genel geçer bir tanımından söz etmek mümkün gözükmemektedir. Çünkü bu kavram, içerik bakımından farklı zamanlarda farklı bakış açılarıyla yorumlanmıştır.⁵⁷ Yine de özgürlük denilince, insanın fikir ve davranışlarına yönelik herhangi bir zorlama ya da engellemenin olmaması akla gelmektedir.

Din-Özgürlük İlişkisi

Özgürlüğün din alanına yansıması, bireyin kendi inancını seçebilmesi, inancı hakkındaki bilgileri özel ya da resmi kurumlar aracılığıyla öğrenebilmesi, dinin ritüellerini hem bireysel hem de grup halinde korkusuzca yerine getirebilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. İnsanın kutsal bir varlığa ya da düşünceye gönüllü olarak tabi olması anlamına geldiğinden, buradaki korkusuzluk ve sınırlılık durumu ayrıca değerlendirilmelidir.

Dinin, özgürlüğü engelleyip engellemediğini anlamadan önce, içinde yaşanılan kültürün veya ideolojik görüşlerin birey üzerinde etkili olacağını bilmek gerekir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, bireyin muhakeme gücünün devreye alınıp alınmaması, bir diğer ifadeyle insana seçim yapma iradesinin tanınıp tanınmamasıdır. Dinden ya da ideolojiden kaynaklanan görüşlerin kişinin düşünme, analiz etme, eleştirme ve sorgulama becerilerini kullanmasını engellediği durumlarda zaten özgürlükten bahsetmek mümkün değildir. Gerçekte din özgürlüğü, “herhangi bir baskı, korku ve kaygı olmaksızın bir kişinin inanma ya da inanmama konusunda karar verme, atalarından miras kalan her çeşit inancı terk ederek kendi seçtiği inancı benimseme, hür bir şekilde inancının gerektirdiği ibadetleri yerine getirme hakkıdır.”⁵⁸

[54] Osman Taştekin, “Din Öğretimi ve Modellerinin Özgürlük Kavramı Bağlamında Analizi”, *Din ve Özgürlük*, ed. Mehmet Zeki Göksu (İstanbul: Kitap Dünyası Yayınları, 2021), 172.

[55] Merriam Webster, *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*, Eleventh Edition: Revised and Updated (Mass: Springfield, 2019).

[56] Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar*, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000), 5/172.

[57] Zeki Yılmaz, “Hannah Arendt’in Özgürlük Anlayışı”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1/9 (2007), 227-235.

[58] Mohammed Talbi, “Bir Müslüman Bakış Açısından Din Hürriyeti”, çev. Mustafa Köylü, *Kuran Mesajı İlmî Araştırmalar Dergisi* 2/22-24 (1999), 189-190.

Bireyin özgürlüğü söz konusu olduğunda inanç değerlerinin kabul edilmesi, bireyin aklını zorlayan bir baskı unsuru olarak görülmemelidir. Günah, helâl, haram, sevap gibi dini kavramlar, bireyin özgürlüğünü tamamen sınırlayan yapılar olarak ele alınırsa, bu durum yanlış anlamalara yol açabilir. Hatta bazı durumlarda din eğitimi, bireyin düşüncelerini yönlendiren bir beyin yıkama faaliyeti gibi algılanabilmektedir.¹

Tüm dinlerde olduğu gibi İslam açısından da din özgürlüğü tartışılan bir konu olmaya devam etmektedir. Bu çerçevede İslam inancında insanın tercihinin günah, helal, haram, sevap, iyi, kötü gibi değer yargılarıyla değerlendirilmesi, özgürlüğün ne olduğu hakkında bazı tartışmalara neden olmaktadır.²

İslâm dini açısından özgürlük, insanın inanç ve yaşam tarzını kendi isteğiyle seçebilmesi, başkalarının özgürlük alanına girmeden bilinçli tercih yapabilmesi demektir. Ancak yanlış anlayış ve saplantılara meydan vermemek için özgürlüğün sınırının iyi tespit edilmesi gerekir. Bir kişinin eylemleri başkasının özgürlük sınırını ihlal ediyorsa, o zaman özgürlüğe sınırlama getirmek kaçınılmaz hale gelir. Kaldı ki özgürlük, bireyin hiçbir değer tanımayıp tamamen kendi başına buyruk olması değildir. Elbette sosyal bir varlık olan insanın toplumun huzuru için konulmuş kurallara uyması gerekir.

Müslüman gelenekte özgürlük genellikle insanın eylemleri üzerinden tartışılmaktadır. Bu yaklaşım, özgürlük teorilerinin gelişimini etkilemiş ve ilahi güç ile kulun eylemleri arasında kurulmaya çalışılan ilişkinin daha çok önceden takdir edilme şeklinde değerlendirilmesine yol açmıştır. Oysa özgürlük ve adaletin bulunmadığı bir ortamda dinden ve insanca bir yaşamdan bahsetmek mümkün değildir. Müslümanların özgürleşmesi için İslam'ın gelenekle etkisizleşen inşa edici ve dönüştürücü yönünün yeniden öne çıkarılması oldukça önemlidir.³

İslâm açısından bakıldığında, özgürlüğün yolunun aklı iyi kullanmaktan geçtiği görülmektedir. “Şüphesiz biz ona doğru yolu gösterdik; artık o isterse şükreden olur, isterse nankör olur.”⁴ ayetinde de görüldüğü gibi, Kur'an-ı Kerim özgür seçimi ve aklı iyi kullanmayı öngörmekte, Peygamber (sav.) de aklını sağlıklı bir şekilde kullanabilenlerden övgüyle söz etmektedir.

Din özgürlüğünün teminatı olarak Kur'an'ın “*Dinde zorlama yoktur*”⁵ ilkesi yer almaktadır. Bir başka ayette; “*Onlar sözü dinleyip en güzeline uyarlar. İşte onlar, Allah'ın kendilerini doğru yola ilettiği kimselerdir*” buyurulmaktadır.⁶ Ancak bu ayetlerde vurgulanan özgürlük ilkesi, sadece insanların Müslüman olmaya zorlanamayacağı şeklinde de yorumlanmıştır. Oysa ibadet konusunda zorlama yapılması da insanın fitratına aykırıdır ve bu gerçek sıklıkla göz ardı edilmiştir. İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren başlayan kurumsallaşma süreci, temelde beşeri bir özellik taşımaktadır. Sorunun kaynağı, bazı kurumsal yapıların dinin bizzat kendisi yerine konulmasına dayanmaktadır. Dolayısıyla konu “*Dinde zorlama yoktur*”⁷ şeklindeki ayetle birlikte değerlendirildiğinde, söz konusu kavramların insanın özgürlüğü noktasında kısıtlayıcı bir role sahip olduğu iddiasının yorumdan ibaret olduğu anlaşılmaktadır.

[1] Selçuk, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir Mi?”, 76.

[2] Mualla Selçuk, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir Mi?”, *İslâmiyat* 1/2 (Ankara: 1998), 76.

[3] Hasan Onat, *İslam Ortak Paydası ve Mezhep Gerçeği* (İstanbul: Endülüs Yayınları, 2022), 71.

[4] İnsan, 76/3.

[5] Bakara, 2/256.

[6] Zümer, 39/18.

[7] Bakara, 2/256.

Kuran-ı Kerim’de çok açık bir şekilde vurgulandığı gibi, inancın gerçek tabiatı, isteğe bağlı bir tercih ve eylem olmasıdır. Kur’an bu noktada tebliğde esas olan yöntemi Hz. Peygamber’in şahsında ortaya koymaktadır. O’nun uyguladığı tebliğ yönteminde insanlar inanmaya davet edilirken muhatapı samimiyetle bilgilendirme, öğüt verme, zorlamadan⁸ güzellikle dine çağırma, ona karşı katılıktan ve kabalıktan uzak durma gibi usullerin takip edilmesi öngörülmektedir.⁹

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri bağlamında din özgürlüğünün dayanağı, Anayasanın 24. Maddesindeki din kültürü ve ahlak öğretiminin, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alması hükmüdür.¹⁰ Bu hükme göre DKAB dersini bütün öğrencilerin zorunlu olarak okuyacak olması, bireyin özgürlüğü açısından bir sorun oluşturacağı iddia edilebilir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken husus, yasada da belirtildiği gibi, din ve dinlerin kültürel düzeyde öğrencilere aktarılmasının temel eğitimin hedefleri arasında yer almasıdır. Eğitimin amacının kültürlendirme olduğu düşünülecek olursa, din kültürü derslerinin de tıpkı tarih, coğrafya veya diğer dersler gibi her birey için gerekli bir ders olduğu kanaatine varılabilir. Çünkü bireylerin topluma uyum sağlaması, içerisinde yaşanılan toplumun inanç yapısını, örf ve adetlerini bilmeyi gerektirmektedir. Burada esas olan, öğrencilerin düşünme meclisini kullanmasına, eleştirel bakış açısına sahip olmasına ve özgür düşünebilmesine olanak sağlayacak bilgi birikimine sahip olmak kastedilmektedir. Din eğitimi, insanların inandığı dini bilgileri öğrenme ve bunları başkalarına aktarma ihtiyacından doğmuştur. Hem bireysel hem de toplumsal bir olgu olarak din, eğitimin bir parçası haline gelmiş ve din kültürü yeni nesillere aktarılacak suretiyle bireylerin kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.¹¹ Başka bir ifadeyle din eğitimi bireyin beden zihin ve duygularının dengeli bir şekilde gelişmesini sağlayarak dini bilinç kazanmasına yardımcı olan bir süreçtir.¹²

Din eğitimi sadece ilahiyat bilimi olarak değerlendirmek doğru değildir. Çünkü din eğitimi, insanı her yönüyle değerlendiren çok boyutlu bir alan olarak genel eğitimin en önemli yardımcısıdır.¹³ Din eğitimi bireyin ruh, beden, duygu ve zihin dinamizmini dengeleyerek onu kendi içinde tutarlı, sorumluluklarının farkında ve topluma faydalı bir birey haline getirmeyi amaçlar.¹⁴ Din eğitimi bu amacını dinin temel metinlerine bağlı kalarak gerçekleştirmeyi hedefler. İslam özelinde değerlendirildiğinde, doğru din eğitimi ile karşılaşan bireyler özgür düşünce yapısına sahip olacağından, bilgi değeri olmayan pek çok düşünce ve söylemlerden de korunmuş olmaktadır. Böylece din eğitimi kişinin dini konulardaki ihtiyaçlarına cevap vererek sorularına açıklık getirir ve onu batıl inançlardan uzaklaştırır. Zaman içerisinde ortaya çıkan farklı dini yorumları ve dünya görüşlerini değerlendirerek onun bakış açısını genişleten¹⁵ din eğitimi, kişinin düşünen, ahlaki davranışlar geliştiren, özgürlüğe ve kültürel mirasa saygılı olan bir karaktere sahip olacak şekilde yetişmesini de amaçlamaktadır.¹⁶

[8] Ğaşıye, 88/21-22.

[9] Al-i İmran, 3/59.

[10] T.C. Anayasası, 24. Madde.

[11] Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Yeni Çizgi Yayınları, 1995), 43.

[12] Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 74.

[13] Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 75.

[14] Halis Ayhan, *Eğitim Bilimine Giriş* (İstanbul: Şule Yayınları, 1995), 27.

[15] Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 75.

[16] Mualla Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997), 30-35.

Din Eğitiminin Sosyal Barışa Katkısı

Sosyal hayatın sorunsuz bir şekilde devamı, temel hak ve özgürlüklerin rahat bir şekilde kullanımı ancak barış ortamında mümkündür. O nedenle toplum halinde yaşayan insanlar için fıtrî bir ihtiyaç olan barış, hemen her devirde istikrar ve ahengin devamı açısından önemini korumuştur.

Din eğitimi, toplumsal barışın sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin dini kimliğinin toplumsal yapıyla uyumlu bir şekilde şekillenmesine yardımcı olan din eğitimi, adalet, doğruluk, saygı, sevgi, hoşgörü ve empati gibi değerleri ön plana çıkartarak bireylerin topluma uyumuna katkı sunar. Değerlerin toplum tarafından içselleştirilmesi gerektiği, bunların sadece yasal düzenlemelerle sağlanamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, din eğitiminin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Sosyal barışa katkısı açısından din eğitiminin bireysel faydaları yanında toplumsal faydalarından da bahsetmek gerekmektedir. Dinin sosyalleştirici özelliği, özellikle metinlerde yer alan evrensel değerler etrafında kendini daha fazla hissettirmektedir. Adalet, merhamet, dürüstlük, hoşgörü ve dayanışma gibi evrensel mesajları bünyesinde taşıyan dinin emir ve yasakları sadece bir ırka, kabileye veya gruba has olmayıp bütün insanlığa yöneliktir. Bu nedenle örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen din eğitimi, bireylerin sosyal hayata uyum sağlamasında ve toplumsal dayanışmanın güçlenmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Ancak din eğitiminin bireylerin inançlarını özgürce şekillendirebileceği çoğulcu ve tarafsız bir yaklaşımla sunulması, sosyal yapının bütünlüğünü koruma açısından büyük önem taşımaktadır.¹⁷

Din eğitimi farklı inanç ve yaşam tarzlarına sahip bireylerin eşit haklara sahip olduğu bilincini aşılardan hareket ederek, din temelli ayrımcılıkların ve ötekileştirmelerin önüne geçip daha yaşanabilir bir dünya oluşturmada aktif bir rol alabilir. Bunu da din eğitiminin bireylerin sadece dini bilginin aktarıldığı bir alan olarak değil de, eleştirel düşünmenin ve etik değerlere dayalı demokratik bilinç kazandırmanın aracı olarak görme düşüncesi sağlayabilir.

İslâm'ın bir barış dini olduğu, insanlığın onu doğru olarak tanımasıyla anlaşılır. İslâm'ı iyi bilen, Kur'an'ın evrensel mesajlarını iyi öğrenen her Müslüman, insanlara karşı önyargılı davranmanın, ötekileştirmenin, adaletsizliğin, insan hakları ihlâlinin, şiddet, terör ve savaş yanlısı olmanın bu dinin özüyle bağdaşmadığını rahatlıkla anlayabilir. Çünkü İslâm, bir anlamda kişinin kendisi, Rabbi ve birlikte yaşadığı toplumu ile barışık olmasının adıdır. Özetle İslâm dininin amacı, her şeyden önce insanlığın barış, huzur ve mutluluğuna hizmet etmektir. Nitekim doğru anlaşılıp yaşandığı dönemlerde İslâm dini toplum bireylerini kaynaştırmayı başarmış, birlik ve beraberliğin teminatı haline gelmiştir.

İslâm'ın bir barış dini olduğu bilinmekle birlikte, toplumdaki siyasal ve kültürel kutuplaşmalarda dinin önemli bir eksen oluşturduğu görülmektedir. Özellikle farklı dünya görüşüne ve yaşam tarzına sahip insanlara karşı sergilenen taassup, İslâm'ın bir barış projesi olduğu iddiasını zaafa uğratmaktadır. Yanlış anlaşıldığı dönemlerde bazı radikal gruplar dini metinleri barış karşıtı eylemlerine fikrî zemin oluşturacak şekilde yorumlamaktan çekinmemiştir. Yöresel ya da küresel nitelikli bu grupların

[17] Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 19.



kendilerine yandaş toplamak ve eylemlerini toplum nezdinde haklı göstermek için bazı ayet ve hadislerin anlamını çarpıttığı görülmektedir. Bu durumda yapılması gereken, din eğitimi yetiştirilen neslin din istismarını fark edebileceği bir özellikte vermektir.

Çoğulcu ve özgürlükçü bir din eğitimi, bireylerin inançlarını bilinçli bir şekilde şekillendirmelerine imkân tanıyarak toplumsal barışı desteklemektedir. Bireyin inanç özgürlüğü, insan haklarının temel unsurlarından biridir. Bu bağlamda, din eğitiminin herhangi bir inanç sistemini dayatmadan, bireyleri farklı dini ve seküler perspektiflerle tanıştırmak eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi büyük önem arz etmektedir. Bu anlayış yalnızca bireylerin özgürlük alanını genişletmekle kalmayıp aynı zamanda farklı inanç toplulukları arasında karşılıklı saygıyı artırarak toplumsal uyumu güçlendirecektir. Sonuç olarak özgürlükçü bir din eğitimi yaklaşımı, bireylerin inançlarını serbestçe oluşturmalarına imkân tanırken, toplumsal barışın güçlenmesine de katkı sağlayacaktır. Bu tarz bir din eğitimi, insanların toplumda bilinen ve yaşanan değerler arasında bilinçli bir tercih yapmasını sağlarken, farklı inanç grupları arasında ortak bir anlayış ve saygı kültürünün gelişimine de katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Ayhan, Halis. *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları, (1995).
- Bauman, Zygmunt. *Özgürlük*, çev. Kübra Eren. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, (2018).
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları, (1995).
- Haçerlioğlu, Orhan. *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi, (2000).
- Onat, Hasan. *İslam Ortak Paydası ve Mezhep Gerçeği*. İstanbul: Endülüs Yayınları, (2022).
- Selçuk, Mualla. "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir Mi?". *İslâmiyat* 1/2 (1998).
- Selçuk, Mualla. "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997).
- Talbi, Muhammed. "Bir Müslüman Bakış Açısından Din Hürriyeti". çev. Mustafa Köylü. *Kuran Mesajı İlmi Araştırmalar Dergisi* 2/22-24 (1999).
- Taştekin, Osman. "Din Öğretimi ve Modellerinin Özgürlük Kavramı Bağlamında Analizi". *Din ve Özgürlük*, ed. Mehmet Zeki Göksu. İstanbul: Kitap Dünyası Yayınları, (2021).
- Webster, Merriam. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*, Eleventh Edition: Revised and Updated. Mass: Springfield, (2019).
- Yılmaz, Hüseyin. *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: DEM Yayınları, (2019).
- Yılmaz, Zeki. "Hannah Arendt'in Özgürlük Anlayışı", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1/9 (2007).