

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
BİLGİSİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ŞAFİİ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİ
AÇISINDAN İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ali ALBAYRAK

HAZIRLAYAN
M. Sait GÜNDÜZ

ELAZIĞ-2013

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
BİLGİSİ EĞİTİMİANA BİLİM DALI

ŞAFİİ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİ
AÇISINDAN İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERS KİTAPLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ali ALBAYRAK

HAZIRLAYAN
M. Sait GÜNDÜZ

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunması sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği/ oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Enver ÇAKAR
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Şafii Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Açısından İlköğretim Din Kültürü
ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi
(Batman İli Örneği)****Mehmet Sait GÜNDÜZ****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Anabilim Dalı****Elazığ - 2013, Sayfa: XVII + 152**

Din eğitimi-öğretimi faaliyeti tarihî süreç içerisinde; gelişen, kurumlarını ortaya koyan, toplumu etkilemekle beraber toplumdan etkilenen bir disiplindir. Özellikle son dönemlerde Dünya’da ortaya çıkan din eğitimi programı geliştirme çabalarına paralel olarak ülkemizde de din eğitiminde yeni yaklaşımlar bilimsel olarak incelenmekte ve daha kapsamlı öğretim programları oluşturabilme gayretleri gözlenmektedir. Ancak bir programın sağlıklı olabilmesi, iyi bir ders kitabının ortaya konabilmesi için toplumsal temellerin yanı sıra, din eğitimi tarihinin de çok iyi irdelenmesi gerekmektedir.

Vahyin gelişinden itibaren başlayan Hz. Peygamber’in insanlara İslam’ı anlatma çabası İslam eğitim-öğretiminin ilk adımları olarak kabul edilir. İslam’ın ilk yıllarında evlerde gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri; cami ve mescitlerin inşasıyla birlikte bu mekânlarda sürdürülmüş, daha sonra kurumsallaşan ve genişleyen bu faaliyetler camilerle beraber suffa ve küttaplarda devam etmiştir.

Nizam’ül-Mülk’ün Bağdat’ta Nizamiye Medreselerini kurmasıyla İslam ülkelerinde medrese geleneği başlamış, İslam eğitim-öğretiminin yapıldığı özgün kurum medrese olmuştur. Osmanlı dönemine gelindiğinde bu kurumlar eğitim öğretimin temel unsurunu oluşturmuşlardır. Bu devirde medreseler, dini ilimlerle beraber pozitif ilimlerin de verildiği, devlet adamlarının yetiştirildiği, belli bir eğitim ve yönetim

sistemine sahip, topluma yön veren, toplumun yetişmesinde önemli rol oynayan eğitim kurumları olmuşlardır.

Osmanlı Devleti'nde; medreselerle beraber, çocuklara ilk dini bilgilerin verildiği ve Kur'an öğretiminin yapıldığı "Sıbyan Mektepleri", saray içerisinde eğitim veren "Enderun Mektepleri" başlıca eğitim kurumları olarak ifade edilebilir. Özellikle Sıbyan mektepleri günümüz ilköğretim okullarında verilen din öğretimine örneklik teşkil etmesi açısından önemlidir.

Osmanlı'nın en önemli kurumlarında olan medreseler, uzun bir süre topluma hizmet etmişlerdir. Fakat 17. yüzyıldan itibaren diğer kurumlara paralel olarak medreselerde müspet ilimlere yeterince yer verilmemesi, yönetim ve disiplin alanlarındaki bozulmalar, ehil olmayanların medreselere yön vermesi ve ezberci eğitim anlayışının hâkim olması medrese sisteminin bozulmasına yol açmıştır.

Medrese ve mekteplerde 20. asrın başından itibaren özellikle Tanzimat döneminde, ıslah çalışmaları yapılsa da, ülkenin dağılma sürecine girmesi, ıslahatlarda sürekliliğin sağlanamaması gibi nedenlerle başarılı olunamamıştır. Osmanlı Devleti'nin sona erip, Cumhuriyet'in kurulmasıyla her alanda olduğu gibi din eğitimi öğretiminde de yeni bir devreye girilmiştir.

1924 yılında Cumhuriyetin kurulmasıyla Tevhid-i Tedrisat kanunu kabul edilmiş, bu yasayla tekke ve medreseler kaldırılmış, din eğitimi hukuki ve yapısal olarak bir esasa bağlanmıştır. 1924'te din dersleri programda yer almış, ilköğretimde ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar iki ders saati şeklinde okutulmuştur. Laiklik ilkesinin anayasaya dâhil edilmesiyle 1927 yılından itibaren önce din dersinin sayısı azaltılmış daha sonra ise programdan kaldırılmıştır. 1924 yılında okullarda başlayan din eğitimi öğretimi, 1933 yılında artık seçmeli dahi olsa programda yer almamıştır.

1933 yılından başlayan bu kesintili süreç; çok partili sisteme geçilmesinin ardından 1949 yılında din bilgisi dersinin ilkökul 4. ve 5. sınıflarda haftada iki saat isteğe bağlı olarak konulmasıyla son bulmuştur. 1956 yılında din dersi okul programlarına dâhil edilmiştir. 1974 yılına gelindiğinde ise, ortaokul ve liselerde zorunlu ahlak dersleri okutulurken, din bilgisi dersi isteğe bağlı olarak ilkökul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar seçmeli olarak okul programında yer almıştır.

1924 yılından itibaren pek çok olumlu ve olumsuz tecrübenin yaşandığı din eğitimi alanında 1982 yılında nihai bir karar alınmış, anayasanın 24. maddesiyle Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmasına karar verilmiştir.

21. yüzyılda hızlanan küreselleşme, teknoloji ve iletişimin gelişmesiyle modern dönemin toplumsal ve kültürel değişimleri din eğitimi alanını da yeni arayışlara sevk etmiştir. Farklı coğrafyalardaki bilim insanlarının arayışları din eğitiminde farklı yaklaşımların doğmasına vesile olmuştur. Batı toplumu incelendiğinde genel olarak John Hull ve Micheal Grimmit'in üçlü tasnifinin din eğitimi-öğretimine yön verdiği görülmektedir. Buna göre; din eğitimi, "Dinî Öğrenme, Din Hakkında Öğrenme ve Dinden Öğrenme" şeklinde verilebilir.

Bu temel yaklaşımlar çerçevesinde Avrupa'da pek çok ülke din dersinin nasıl verilmesi konusunda değişik yöntemler geliştirme çabası içine girmişlerdir. Her ülke içinde bulunduğu sosyal ve kültürel özellikler, anayasasındaki düzenlemeler ve din alanındaki gelişmeler çerçevesinde kendi toplum yapısına uygun öğretim modellerini seçmekte, geliştirmekte, gerektiğinde yeniden düzenleyerek uygulamaktadır. Eğitimin doktriner mi, mezheplerlerüstü mü yoksa mezheplerarası mı ya da dinlerarası mı olacağı veyahut fenomenolojik bir yaklaşımın mı benimseneceği yukarıda ifade edilen ilkeler çerçevesinde karar verilmekte, bazı toplumlarda ise birden çok yaklaşım birleştirilip yeniden düzenlenerek yeni bir formda uygulanmaktadır.

Türkiye'de de, din öğretiminin nasıl olması gerektiği tartışılırken, toplumun ihtiyaçlarının değerlendirilmesinin yanında, başta Avrupa ülkeleri olmak üzere çeşitli ülkelerdeki din eğitimi uygulamalarının bilinmesi ve ülkemizin din eğitimi konusundaki tecrübelerinden yararlanılarak özgün bir din eğitimi yaklaşımının oluşturulması önemlidir.

1982 yılından itibaren ilk defa köklü bir şekilde 2000 yılında geliştirilen İlköğretim Dkab programı, diğer derslerin programlarının geliştirilmesine paralel olarak 2006'da geliştirilmiş ve yenilenmiştir.

Geliştirilen yeni Dkab programı gerek eğitimsel gerekse din bilimsel yaklaşım olarak önceki programlardan farklı bir anlayış ortaya koymaktadır. Eğitimsel yaklaşım olarak; yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan Dkab programında dersin içeriğinin belirlenmesinde "Dinin temel kaynakları esas alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde mezhepler üstü ve dinler açılımlı" bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşımla Dkab Dersi'nin içeriği altı öğrenme

alanından oluşturulmuştur. Her bir sınıf için öğrenci; inanç, ibadet, Hz. Muhammed'in (sav.) hayatı, ahlak, din ve kültür alanlarında öğrenim görmektedir.

Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir.

Kavramsal yaklaşımın da kullanıldığı programda öğrencilerin kazanması beklenen temel beceriler üzerinde durulmuş ve programda yer alan öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilen değerler ortaya konmuştur. Din öğretiminin nasıl olması gerektiği hususu da, programın temelini oluşturan beş kavramla ilişkilendirilerek ifade edilmiştir. Program; insana, düşünceye, hürriyete, ahlaka, kültürel mirasa saygı temelleri üzerine kurulmuştur.

Eğitim-öğretimin en önemli unsurları şüphesiz kitaplardır. Öğretim sürecinde ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ilke, kitapların öğretim programında belirlenen davranış, bilgi ve becerileri öğrencilere kazandıracak etkinlikleri içermesidir. Dkab dersi açısından ise ders kitabı, birçok öğrencinin hayatı boyunca karşılaştığı en önemli kaynak olması açısından üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Araştırmada Batman'da görev yapan Şafii ilköğretim Dkab öğretmenlerinin 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulan Dkab ders kitaplarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna göre; Ders kitaplarının, geçmiş yıllara göre metin ve görsellik açısından daha iyi hazırlanmasına rağmen, birçok konuda eksiklikleri vardır. Kitabın konu anlatımında uzun paragraflara yer verilmesi, birçok konunun öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, tekrar edilen konuların olmasına rağmen din eğitimi açısından önem arz eden birçok konunun kitapta yer almaması, dilin akıcı olmaması, bazı örneklerin günlük hayattan uzak olması, kitapta güncelliğin sağlanamaması, ayet ve hadislerin anlaşılmasını etkileyen unsurların bulunması ve en önemlisi mezheplerüstü bir anlayışa sahip olması gereken kitabın gerçekte bu özellikleri taşıyor olması, Dkab ders kitabına yöneltilen eleştiriler olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Batman, Din Eğitimi Tarihi, Dkab Ders Kitapları, Din Eğitimi Yaklaşımları, Medrese ve Mektepler, Şafii Öğretmenlerin Görüşleri, Yeni İlköğretim Dkab Programı.

ABSTRACT**Postgraduate Thesis****Analysis of Religion and Ethics Course Books for Elementary Schools from the
perspective of Religion and Ethics Teachers' Perspective****Mehmet Sait GÜNDÜZ****Fırat University****Institute of Social Sciences****Department of Religion and Ethics****Elazığ-2013, Page: XVII + 152**

Religious teaching is a disciplinary which has developed, established its institutions and not only affected the community but also been affected by the community. New approaches in religious education are also analysed scientifically in our country and efforts made to make more inclusive religious education programs are observed in parallel with efforts which have been made recently to develop religious education programs in the world. But still, not only social bases but also religious education history should be analysed very well so that a healthy education program is created and so that a good course book is made.

The purpose of this research can be defined as making contribution to development and renewal of an education program which will meet the requirements of society and embrace everybody and to develop and renewal of religion and ethics course books with new approaches.

This research bases on previously written books and articles regarding religion and on the thesis studies conducted in this context. Religious education refers to history of madrasahs and schools. Information is also given about the approaches to religious education and the relationship between them is also touched on. After the religion and ethics program for elementary schools is analysed, an evaluation is made about the religion and ethics course books which have been prepared in conformity with the program, after having the views of teachers of Shafi sect about the issue.

In this research, first of all, Islamic education is handled from the historical perspective. The development of Islamic civilisation and the educational institutions created by these civilisations are handled in the first section. In this context, the establishment of madrahs as well as educational activities in Seljuk and Ottoman madrasahs are analysed. Thereafter, the impact of developments and changes in religious education after the proclamation of the Turkish Republic on the community are handled.

In the next phase of this study, the religious education approaches applied by the religious education for new problems in the face of new developments in the world are analysed and the positive and negative sides of these approaches are analysed.

In the Section III of this study, new religion and ethics program for elementary schools which has been prepared according to constructivist education approach is handled. In the Section IV, the views of religion and ethics teachers on the Religion and Ethics course books for elementary schools are taken and analysed, and suggestions are given for the new course books to be prepared.

Since not only numerical data but also the views, experiences, offers and knowledge of Religion and Ethics teachers of Shafi sect are important, “ Quantitative and Qualitative research methods” have been applied in this study. First of all, a literature review was made and the conceptual basis was made for the study. In the field investigation phase of the study, the views and opinions of teachers about the religion and ethics course book were taken through questionnaire and interview methods.

This research is so important because it handles an issues which has not been researched very well so far in the field of Religion and Ethics education and which is a very current issue that needs to be researched. The fact that although Religion and Ethics course books for elementary schools have been analysed from various perspectives, they have not been analysed from sectarian perspective and the opinions of the teachers of Shafi sects has not been applied increases the importance of this research.

Key Words: History of Religious Education, New Religion and Ethics Program for Elementary Schools, Shafi Sect, Views of Teachers of Shafi Sect, Madrasahs and Pluralist Religious Education, Religion and Ethics Course Books.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ÖNSÖZ	XV
KISALTMALAR	XVII
GİRİŞ	18
I. Araştırmanın Konusu ve Problemi	18
II. Araştırmanın Amacı	19
III. Araştırmanın Önemi.....	20
IV. Araştırmanın Varsayım ve Hipotezleri	21
V. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	21
VI. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	22
VII. Araştırmanın Yöntemi	24
BİRİNCİ BÖLÜM	
1. DİN EĞİTİMİ TARİHİ	26
1.1. İslam'ın İlk Dönemlerinde Din Eğitimi	26
1.1.1. Evler.....	27
1.1.2. Mescid ve Cami.....	28
1.1.3. Suffa ve Küttap.....	29
1.2. İslam Dünyasında İlk Medreseler ve Nizamiye Medreseleri	31
1.2.1. Büyük Selçuklu Devletinde Medreseler	34
1.2.2. Osmanlı Medreseleri.....	35
1.3. Osmanlı Eğitim Sistemi ve Toplumla İlişkisi.....	38
1.3.1. Sıbyan Mektepleri	39
1.3.2. Medreseler.....	44
1.4. Osmanlı Medreselerinde “Şark Medreseleri”	46
1.5. Osmanlı Medreselerinde Gerileme ve Islahatlar	48
1.6. Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi	50

İKİNCİ BÖLÜM

2. DİN EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR.....	58
2.1. Din Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar	58
2.1.1. Savunmacı veya Tarafı Din Öğretimi Yaklaşımı (Dini Öğrenme):	59
2.1.2. Objektif Din Öğretimi Yaklaşımı (Din Hakkında Öğrenme):	60
2.1.3. Savunmacı Olmayan Din Öğretimi Yaklaşımları (Dinden Öğrenme):	61
2.2. Mezheplere Göre/ Doktriner Din Öğretimi	62
2.3. Mezhep Merkezli Dinlerarası Açılımlı Din Öğretimi.....	64
2.4. Mezheplerüstü Din Öğretimi	64
2.5. Mezheplerarası Din Öğretimi	66
2.6. Dinlerarası Din Öğretimi.....	67
2.7. Fenomenolojik Din Öğretimi.....	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YENİ İLKÖĞRETİM DKAB DERSİ PROGRAMININ İNCELENMESİ	73
3.1. Yeni İlköğretim Dkab Ders Programı.....	73
3.1.1. Din Eğitimi- Öğretiminin Temelleri.....	77
3.1.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Vizyonu	83
3.1.3. İlköğretim Dkab Programının Uygulanmasına ve Geliştirilmesine İlişkin İlkeler.....	83
3.1.4. İlköğretim Dkab Programının Temel Yaklaşımı.....	85
3.1.5. İlköğretim Dkab Programının Yapısı	87
3.1.6. İlköğretim Dkab Programı'nda Öngörülen Öğrenme Alanları	88

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. İLKÖĞRETİM DKAB DERS KİTAPLARININ ÖNEMİ VE ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	94
4.1. Ders Kitabının Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	94
4.2. Bulgular ve Yorumlar	97
4.3. Örneklemenin Gurubunun Olgusal Kimlikleri	97
4.3.1. Araştırmaya Katılan öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	97
4.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları	98
4.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı.....	99

4.3.4. Araştırmaya Katılan Bireylerin Doğum Yerlerine göre Dağılımları.....	99
4.3.5. Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Program Türüne Göre Dağılımları.....	100
4.3.6. Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	101
4.3.7. Araştırmaya Katılanların Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımları.....	101
4.4. Dkab Ders Kitabı İle ilgili Genel Değerlendirmeler.....	102
4.4.1. Öğretmenlerin Dkab Ders Kitaplarının Din Eğitimine Katkısı Açısından Yeterli Olduğu Konusundaki Görüşleri	102
4.4.2. Ders Kitabında Yer Alan Konuların Öğrencilerin Seviyesine Uygun Olmadığı Konusundaki Görüşleri.....	104
4.4.3. Ders Konularının Sınıflara İsbetli Bir Şekilde Dağıtılmadığı İle İlgili Görüşleri.....	106
4.4.4. Ders Kitaplarında Gereksiz Bilgilere Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri.....	107
4.4.5. Ders Kitaplarında Sınıflar Bazında Gereğinden Fazla Tekrar Edilen Konuların Var Olduğu İle İlgili Görüşleri.....	108
4.4.6. Konuların Sarmal Öğretim Metoduna Uygun Olarak Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa Doğru Sıralandığı İle İlgili Görüşleri.....	109
4.4.7. Ders Kitaplarındaki Öğretim Alanlarının/Ünite Konularının İyi Tespit Edilmediği İle İlgili Görüşleri.....	110
4.4.8. Öğrencilerin Kitaptan Verimli Bir Şekilde Yararlanmasını Sağlayan Materyallere Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri	112
4.4.9. Ders Kitabında Güncel Konulara Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri.....	113
4.4.10. Ders Kitaplarında Yer Alan Konuların Öğrencilerin İlgisini Çekecek Düzeyde Olduğu İle İlgili Görüşleri	114
4.4.11. Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler İçin Yeterli Ders Saatinin Olmadığına Dair Görüşleri	115
4.4.12. Dkab Ders Kitaplarının Ahlaki Davranış Kazandırmada Etkili Olduğuna İlişkin Görüşleri	117
4.4.13. Ders Kitaplarındaki Bir Kısım Ünitelerin Farklı Derslerde İşlenmesinden Dolayı Dersin Kapsamı Dikkate Alındığında Gereksiz Olduğuna İlişkin Görüşleri	118
4.5. Din Kültürü Ders Kitaplarının Dil ve Metin Açısından Değerlendirilmesi	119
4.5.1. Ders Kitaplarının Dil Açısından Anlaşılır Olduğu İle İlgili Görüşleri.....	119

4.5.2. Seçilen Dini Metin Ve Okuma Parçalarının Konuların Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Nitelikte Olduğuna İlişkin Görüşleri.....	121
4.5.3. Dkab Ders Kitabında Öğrenilen Konuyu Destekleyici Ayetlere Yeterince Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri	122
4.5.4. Seçilen Ayetlerin Öğrencilerin Seviyelerine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri	123
4.5.5. Seçilen Ayetlerin Konunun Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Nitelikte Olduğu İle İlgili Görüşleri	124
4.5.6. Dkab Ders Kitabında Öğrenilen Konuyu Destekleyici Hadislere Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri	125
4.5.7. Seçilen Hadislerin Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Olduğu Konusundaki Görüşleri.....	126
4.5.8. Seçilen Hadislerin Konunun Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Nitelikte Olduğu İle İlgili Görüşleri	126
4.5.9. Seçilen Ayetlerin Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Açıklamalara Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri	127
4.5.10. Seçilen Hadislerin Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Açıklamalara Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri.....	128
4.5.11. Ders Kitaplarında Yer Alan Ayetlerin Kaynaklarıyla Beraber Doğru Bir Biçimde Verildiğine Dair Görüşleri	129
4.5.12. Ders Kitaplarında Yer Alan Hadislerin Kaynaklarıyla Beraber Doğru Bir Şekilde Verildiğine İlişkin Görüşleri.....	130
4.6. Dkab Ders Kitaplarının Mezhepsel Farklılıklar Açısından Değerlendirilmesi ..	131
4.6.1. Ders Kitaplarının Kur'an Merkezli, Mezheplerüstü Bir Yaklaşımla Hazırlandığı İle İlgili Görüşleri	131
4.6.2. Dkab Ders Kitaplarının Bütün Mezhepleri Kuşattığı/Kapsadığı İle İlgili Görüşleri.....	132
4.6.3. Dkab Ders Kitaplarında Mezhepler Konusuna Daha Fazla Yer Verilmesi Gerektiği İle İlgili Görüşleri	134
4.6.4. Şafii Mezhebine Ait Birçok Kavramın Ders Kitaplarındaki Eksikliklerden Dolayı Anlaşamadığı İle İlgili Görüşleri	135
4.6.5. Ders Kitaplarında Farklı Mezheplere (Hanefi-Şafii-Maliki-Hanbelî) Ait Bilgilerin Yer Alması Gerektiği Konusundaki Görüşleri.....	140

4.6.6. Ders Kitaplarında Yer Alan Bilgiler İle Şafii Öğrencilerin Sahip Olduğu Bilgilerin Çelişmesi Öğrencilerin Ders Kitabına Karşı Tutumunu Olumsuz Yönde Etkilediği İle İlgili Görüşleri	141
4.6.7. Ders Kitaplarında Şafii Mezhebi İle İlgili İbadet Konularının Yer Almaması Öğrencilerin Konu Hakkında Çelişkili Bilgiler Edinmesine Neden Olduğu İle İlgili Görüşleri	142
SONUÇ VE ÖNERİLER	144
KAYNAKÇA	154
EKLER	162
Ek 1. Anket Formu	162
ÖZGEÇMİŞ.....	169

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	97
Tablo 2.	98
Tablo 3.	99
Tablo 4.	99
Tablo 5.	100
Tablo 6.	101
Tablo 7.	101
Tablo 8.	102
Tablo 9.	104
Tablo 10.	106
Tablo 11.	107
Tablo 12.	108
Tablo 13.	109
Tablo 14.	110
Tablo 15.	112
Tablo 16.	113
Tablo 17.	114
Tablo 18.	115
Tablo 19.	117
Tablo 20.	118
Tablo 21.	119
Tablo 22.	121
Tablo 23.	122
Tablo 24.	123
Tablo 25.	124
Tablo 27.	126
Tablo 28.	126
Tablo 29.	127
Tablo 30.	128
Tablo 31.	129
Tablo 32.	130

Tablo 33.	131
Tablo 34	132
Tablo 35.	134
Tablo 36.	135
Tablo 37.	140
Tablo 38.	141
Tablo 39.	142

ÖNSÖZ

Din öğretimi, insanlık tarihi ile eşdeğer olmakla beraber güncelliğini her daim koruyan, ehemmiyetini kaybetmeyen ve istisnasız bütün toplumlarda ve dinlerde önem verilen bir konudur. Tarihi tecrübeler yoklandığında hemen hemen bütün milletlerin ilerlemesinin, mutluluğa, başarıya ulaşmasının eğitim-öğretim yoluyla gerçekleştiği hatırlanacaktır. Toplumların eğitim-öğretime verdiği önem nispetince değer gördükleri ifade olunmakla beraber, özellikle din ve ahlak eğitimine değer vermeyen toplumların sosyal problemlerle sık sık karşılaştıkları bilinmektedir.

İslam dininde eğitim-öğretim toplumun en önemli amacı olarak kabul edilmiş ve her Müslüman üzerine farz kılınmıştır. Toplumda din-ahlak eğitimi her fırsatta teşvik edilmiştir. Keza, İslam'ın ilk emri olan 'oku' hitabına muhatap olan Hz. Peygamber; bir örnek, bir yol gösterici ve en önemlisi bir öğretmen olarak yeni bir eğitim sisteminin baş mimarı olmuştur.

İslam'ın ilk döneminden itibaren din eğitimine büyük bir önem verilmiş, din eğitimi çok kısa bir süreçte sistemli bir faaliyet haline getirilmeye çalışılmıştır. Bu yeni eğitim sistemi kurumsallaşmayla beraber, gelişmeye ve günün ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmıştır.

İslam'ın ilk dönemlerinde çocuklara ilk din eğitimi verme gayesiyle oluşturulan kütüphaneler, yüzyıllar içinde gelişerek Osmanlı eğitim sisteminde örgün eğitimin başlangıç noktasını oluşturmuştur. Selçuklu ve Osmanlı medreselerinde geleneksel yapı çerçevesinde sürdürülen din eğitimi, Cumhuriyet döneminde günün siyasi gelişmelerine paralel bir dizi değişiklik sonrasında son yıllarda ortaya çıkan çoğulcu yapı ve yeni din eğitimi yaklaşımları yeni Dkab öğretim programının oluşmasında önemli bir rol oynamıştır. İlköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla 2004 yılında yapılan çalışmayla Dkab öğretim programı da yeniden geliştirilmiş ve yeni programa uygun yeni ders kitapları hazırlanmıştır.

Eğitimin planlı ve programlı yürütüldüğü okullarda, ders kitapları hem öğrenci için hem de öğretmen için en önemli ders araçlarıdır. Bilgilerin sistemli bir şekilde öğrenciye aktarılmasında, öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmesinde, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerini sağlamalarında ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple ders kitapları bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmeli, kendisinden

beklenenleri karşılayabilmesi için yeni öğretim yaklaşımları, değişen öğrenci özellikleri doğrultusunda geliştirilerek ve kalitesi artırılarak daha işlevsel olması sağlanmalıdır.

Ders kitaplarının istenilen yeterlilikte olabilmesi için, öncelikle hitap ettiği kitleye, içerik, örnek ve öğretim yöntemleriyle uygun olmalıdır. Zira öğrencilerin yaşadıkları toplumu oluşturan en temel değerlerden biri de toplumda yaşanan dindir. Dkab ders kitabı inanç değerlerinin, yeni nesillere aktarımında en önemli öğretim materyali olduğuna göre toplumun dinî değerlerinin şekillenmesi Dkab ders kitaplarıyla ilişkili olduğuna inanılmaktadır.

Bu çalışmanın şekillenmesinde, manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemediğine inandığım hocalarım Doç. Dr. Davut KILIÇ, Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman DAŞ, Yrd. Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR ve Yrd. Doç. Dr. Murat GÖKALP'e teşekkürlerimi sunmayı kıymetli bir görev bilirken, teşvik edici ve ufuk açıcı değerli görüşlerini ve ilgili kitap ile araştırmalarını benden esirgemeyen, hocam; Yrd. Doç. Dr. Ali ALBAYRAK'a en içten duygularla teşekkürlerimi sunuyorum.

ELAZIĞ- 2013

Mehmet Sait GÜNDÜZ

KISALTMALAR

a.g.e	: Adı geçen eser
a.g.m	: Adı geçen makale
BATSO	: Batman Ticaret ve Sanayi Odası
Bkz.	: Bakınız
C.	: Cilt
ev.	: Çeviren
Dkab	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Diğ.	: Diğ.eri
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
Edit.	: Editör
H.z.	: Hazreti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
sav.	: Sallallahu aleyhi vesellem
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
vb.	: ve benzeri

GİRİŞ

I. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Araştırmanın konusu; İslam'ın doğuşundan bu güne İslam toplumlarını şekillendiren eğitim kurumlarının yaşadığı değişimler, değişen toplum yapısına uygun olarak kendilerini yenilemeleri, Cumhuriyet sonrası kurulan yeni eğitim-öğretim kurumlarının din eğitimi açısından değerlendirilmesi, yeni din eğitimi yaklaşımlarının ders kitaplarına etkisi ve 2004 yılından itibaren değişen Dkab ders programına uygun olarak hazırlanan Dkab ders kitaplarının Şafii öğretmenler açısından değerlendirilmesidir.

Araştırmada İslam'ın doğuşundan günümüze, gerek çocuklara gerekse yetişkinlere hitap eden eğitim kurumları incelenmiş, hangi eğitim kurumunun nasıl bir ihtiyaçtan dolayı ortaya çıktığı, tarihi gelişmelerin eğitim kurumlarına etkisi ifade edilmiştir. Özellikle Selçuklu ve Osmanlı'nın eğitim teşkilatında önemli olan sıbyan mektepleri ve medreseler inceleme konusu yapılmıştır.

Osmanlı döneminde medrese kurumunun gelişimi ve Osmanlı medreselerinin topluma etkisi incelenmiş, toplum yapısı açısından önemi vurgulanmıştır. Medresede okutulan dersler\kitaplar çoğulcu eğitim açısından tez konusuna dâhil edilirken, Osmanlı devletinin son dönemlerinde dünyadaki gelişmelere paralel Osmanlı eğitim sistemindeki ıslahatlar ve bu ıslahatların medreselere etkisi incelenmiştir. Araştırmada Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat ile başlayan yeni din eğitimi süreci ele alınmış, sürece etki eden sosyal ve siyasal olaylar ortaya konmuştur.

Dünyadaki yeni gelişmeler, ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirilen yeni din öğretimi yaklaşımları ortaya konmuş, yaklaşımların eleştirilen ve tercih edilen yönleri, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısı dikkate alınarak uygulanmasına yönelik eleştiriler de ifade edilmiştir. Bununla beraber din eğitimcilerinin yeni din eğitimi yaklaşımları ve Dkab programına ilişkin görüşleri araştırmanın konusuna dâhil edilmiştir.

Din dersinin nasıl verilmesi gerektiği tüm dünyada tartışılmakta ve bu konuda değişik yaklaşımlar, yöntemler geliştirilmektedir. Ülkemiz açısından ele alındığında; Türk bilim insanlarının da bu konuda önemli çalışmalar yaptıkları ve değerli fikirler ürettikleri söz konusudur.

Bu çalışmanın temel problemi ülkemizin din eğitimi-öğretimine ve toplumsal yapımıza en uygun yaklaşım, yöntem hangisidir? sorusudur. Bu temel problemten sonra şu alt problemlerden de söz edilebilir:

- Ülkemizde hangi yaklaşımla din eğitimi verilmelidir?
- Ders kitaplarının yazımında söz konusu yaklaşımlardan hangileri göz önünde bulundurulmuştur?
- Ders kitaplarının yazımında akademik kaygılar gözetilmiş midir?

Yukarıda ifade edilen konular tezin teorik kısmını oluştururken, tezin en önemli kısmı olan alan araştırması; Batman ilinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulan ilköğretim Dkab ders kitaplarının Batmanda görev yapan Şafii öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve elde edilen bulguların yorumlanmasından oluşmaktadır. Şafii öğretmenlerin Dkab ders kitabı ile ilgili düşünceleri nelerdir? Bu düşüncelerin ortaya çıkmasında etkili olan faktörler nelerdir? soruları da çalışmanın diğer problemlerini oluşturmaktadır.

II. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 2004 yılında yenilenen İlköğretim Dkab öğretim programına uygun olarak hazırlanan İlköğretim Dkab ders kitapları hakkında Şafii Dkab öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Bu çalışmada; ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygunluğu, kitabın içeriği ve mezhepsel farklılıklar açısından Şafii Dkab öğretmenlerinin düşüncelerini ortaya koymak hedeflenmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı ilköğretim Dkab ders kitapları hakkında öğretmenlerin görüşlerini alarak Dkab ders kitaplarında görülen yetersizlikleri ve sorunları ortaya koymak ve buna bağlı olarak problemlerin giderilmesi için öneriler geliştirilerek Dkab ders kitaplarının daha nitelikli bir öğretim materyali olmasına katkıda bulunmaktır. Şafii Mezhebi'nin yaygın olduğu bölgelerde Dkab ders kitabını mezhepsel farklılıklar açısından incelemek ve ortaya çıkan bulguları değerlendirmektir.

Ülkemizde din eğitimi konusundaki tartışmalar, dünyadaki gelişmelere paralel olarak din eğitiminin muhteva ve amaç konularında yaşanmaktadır. Dkab dersi ile ilgili yeni öneriler gündeme gelmekte ve yeni yaklaşımlar sunulmaktadır. Bu tartışmalar ekseninde araştırmanın amaçlarından biri de Türk eğitim tarihindeki farklı din eğitimi yaklaşımlarını ortaya koymaktır.

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri ise, din dersinin geçmişte nasıl ve ne şekilde var olduğundan hareketle, yeni şartlar karşısında yeniden düzenlenmesi gereken Dkab programına uygun yeni ders kitaplarının daha iyi bir şekilde hazırlanmasına katkıda bulunmaktır. 1980 yılından sonra Dkab dersinin zorunlu olmasıyla birlikte din eğitiminde yöntem konusunda yeni arayışlara girilmiştir. Yeni din eğitimi yaklaşımlarına ve Türkiye’de uygulanan din eğitimi programına ilişkin din eğitimcilerinin görüşlerini incelemek de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

III. Araştırmanın Önemi

İslam tarihinde, özellikle Anadolu’da İslam’ın yayılmasından sonra din eğitimi konusunda birçok adım atılmış, geleneksel olarak ifade edilebilecek kurumlar geliştirildiği gibi yeni eğitim kurumları da açılmıştır. Bu eğitim kurumlarının toplum ile ilişkisini bilmek, günümüz eğitim kurumlarının topluma etkisini ölçmede önemli bir etken olacaktır.

Bu araştırma, Din Eğitimi Tarihi’nde Selçuklu ve Osmanlı eğitim kurumlarında aynı çatı altında farklı ekollerin, mezheplerin, öğretim konusu yapılmasına ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Konu hakkında daha önce ortaya konulmamış bulgulara dikkat çekmek ve var olan bilgileri analiz etmek de araştırmanın önemini artırmaktadır.

Toplumunu etkileyen ve toplumdaki etkilenen eğitimin tarih boyunca toplum ile olan ilişkisine din açısından değinilmesinin ‘Din Sosyolojisi’ ve ‘Din Eğitimi’ disiplinlerinin ilişkisi yönünden kayda değer olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi alanında şimdiye kadar yeterince araştırılmamış, aynı zamanda çok güncel ve araştırılması gerekli bir konuyu ele alması sebebiyle de önem taşımaktadır. İlköğretim Dkab ders kitaplarının çeşitli açılardan incelenmesine karşın, mezhepsel farklılıklar açısından değerlendirilmemesi, Şafii öğretmenlerin görüşlerine hiç başvurulmamış olması çalışmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın, Dkab öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan yeni ilköğretim Dkab ders kitabının geliştirilmesine katkı sağlayacağı, dersin daha verimli olması yönünde faydalı olacağı, Dkab dersi ile ilgili yapılacak alan çalışmalarına ışık tutacağı ve konuyla ilgilenen kurum ve sivil toplum kuruluşlarının beklentilerini hangi düzeyde karşıladığı konusunda fikir vereceği düşünülmektedir.

IV. Araştırmanın Varsayım ve Hipotezleri

Araştırmanın konusu ve amacı çerçevesinde araştırmanın temel varsayımı; ders kitabını okutan Şafii Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Dkab ders kitabının yeterli olmadığı, mezhepsel farklılıklar açısından mezheplerüstü olmadığı düşüncesinde olduklarıdır.

Araştırmaya katılan Şafii İlköğretim Dkab öğretmenlerinin anket sorularını doğru cevapladıkları düşünülmektedir. Ayrıca araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve kavramsal çerçevesine uygundur.

Araştırmaya katılanların Dkab ders kitaplarına yönelik tutumları cinsiyete, yaşa, doğum yerine, kıdem sürelerine, mezun oldukları program türüne, eğitim durumlarına ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.

V. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamı; İslam tarihinde yer alan eğitim kurumları, Osmanlı devletinin kurulmasıyla İslam eğitim kurumlarındaki değişimler ve Cumhuriyet döneminde din eğitime ilişkin uygulamalardan, son yıllarda tüm dünyada tartışılan din eğitimi yaklaşımları ve bu yaklaşımın ülkemize etkisinden ibarettir.

Çalışmanın alan araştırması Batman ilinde ilköğretim okullarında okutulan ilköğretim Dkab ders kitaplarının Şafii öğretmenler açısından değerlendirilmesi ve yorumlanmasını kapsamaktadır. Araştırma, ders kitaplarının; içerik, metin ve mezhepsel farklılık boyutları ile ilgili sorunları kapsamaktadır.

Araştırmanın konusu uzun bir tarihi sürece dayanması ve din eğitimi ile ilgili birçok kurumun incelenmesi, araştırmada ayrıntıya inilmesini zorlaştırdığı söylenebilir. Nitekim Selçuklu ve Osmanlı eğitim kurumları incelenirken, kurumların sadece din eğitimi ile ilgili özelliklerine değinilmekle yetinilmiştir. Ayrıca bu çalışma sadece din eğitimi ve öğretimi yapan mektep ve medreselerle sınırlandırılmıştır.

Yeni İlköğretim Dkab programı incelenirken; çalışma programının temel yaklaşımları, vizyonu, yapısı ve öğrenme alanlarıyla sınırlı tutulmuştur.

Araştırma konusunun daha önce ele alınmamış olması araştırmayı önemli kılarken, araştırmanın alanına dair verilere ulaşmayı zorlaştırmış, özellikle Şafilik ve Güneydoğudaki toplumun dini yapısına ilişkin bilgilerin sınırlılığı araştırmayı etkileyen olumsuz unsurlardan biri olmuştur.

VI. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Mezhep, kendi içinde tutarlı bir düşünceye sahip olduğu kabul edilen inanç ve fıkıh doktrindir (DİB, 2012). İslam mezhepleri İslam kültürünü büyük ölçüde etkiledikleri gibi, yaygın oldukları toplumun sosyolojik yapısından etkilenmiş, yayıldıkları toplumları da sosyal ve kültürel açıdan etkilemişlerdir (Candan, 2011: 12). Şafii mezhebinin yaygın olduğu bir bölgede yer alan Batman; hem mezhebin günlük hayata etkisi açısından hem de farklı görüş ve düşüncelerin, kimliklerin yaşaması bakımından araştırmanın örneklemini oluşturması önemli görülmüştür.

Sünni ekolün dört büyük mezhebenden olan Şafii mezhebi, günümüzde Türkiye’de Güneydoğu Anadolu Bölgesinin güneydoğusu ve Doğu Anadolu Bölgesinde yaygındır. Bingöl’den Erzurum’un güneyi ve Urfa-Siverek’in güneydoğusunu içine alan coğrafyadaki illerde yaygın olan mezheptir. Atalay’a göre; Cumhuriyet dönemi sonrasında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde başlayan göç ve nüfus değişimi hareketleriyle dini açıdan şehirlerin genel karakterlerinde önemli değişimler meydana gelmiştir. Son çeyrek yüzyılda Doğu-Güneydoğu illerinden batıya doğru yönelmiş olan göçlerle birlikte özellikle batıdaki büyük şehirler başta olmak üzere, ülkenin hemen hemen her şehrine önemli miktarda Şafii taşınmış oldu. Bugünün Türkiye’sinde az ya da çok Şafii nüfusun yaşamadığı büyük şehir kalmadı denilebilir (Atalay, 2006: 276).

Güneydoğu Anadolu Bölgesinin önemli bir bölümünün Şafii olması ve Türkiye’nin hemen her ilinde Şafii mezhebine mensup bireylerin varlığına binaen Türkiye’de Şafii mezhebinin önemli derecede yaygın olduğu ifade edilebilir.

Şafilik, din eğitimi-öğretimi ve hizmetlerinin programlanması ve uygulanmasında kamuoyunda tartışılan bir öge olmamıştır. Atalay’a göre bu durum Türkiye’de din-devlet ilişkisi ile yakından ilişkilidir. Ayrıca Türkiye’de Şafiilerin yaşadığı bölgelerin kendine has özelliklerinin de, örgün eğitim kurumlarında Şafilikle ilgili taleplerin güçlü bir şekilde ortaya çıkmamasında etkili olduğu dile getirilebilir. Zira söz konusu bölgede özellikle kırsal kesimde yaygın olarak geleneksel medreseler vardı. Medrese hocaları ve mezunlarının etkisinde Şafii temelli, nispeten kapalı bir dini eğitim ve pratik alanı bulunmaktadır (Atalay, 2006: 277).

Ancak nüfusun çoğunluğunun şehirlerde yaşamaya başlaması, okullaşma oranının artması, medreselerin şehirleşen, modernleşen toplum karşısında geride kalması ve bazı sosyolojik olaylar din öğretiminde okulların önemini artırmış, yaygın eğitim kurumu görevlisi olarak imam ve okulda Dkab öğretmeni, din öğretiminin iki

ana unsuru olmuştur. Bu açıdan düşünüldüğünde bireylerin sağlıklı bir din bilgisine sahip olabilmeleri okulda verilen din öğretiminin doğru bilgiye, doğru öğretim metoduna dayanması ve en önemlisi yeterli bir Dkab ders kitabının varlığına bağlıdır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Dicle bölümünde yer alan Batman ili kuzeyde Muş, batıda Diyarbakır, doğuda Bitlis ve Siirt, güneyde Mardin'e komşu olup, beş ilçeye sahip olan bir ildir. Tarihi kaynaklara bakıldığında zaman, insanların ilk defa yerleşik hayata geçiş yaptığı ve akabinde medeniyetler kurduğu yerlerin başında Mezopotamya havzasını teşkil eden Dicle ve Fırat Nehirleri arasında kalan bereketli topraklar üzerine kurulan şehir, (Batman Kültür Turizm, 2012) 1950'li yıllarda İluh adında küçük bir köy yerleşmesi iken, 1970 yılında Raman dağında petrolün bulunmasıyla, hızlı bir gelişme sürecine girmiş, hızlı nüfus artışıyla Batman 1990 yılında Türkiye'nin 72. ili olmuştur (Alaeddinoğlu, 2009: 21).

Batman'da kurulu bulunan petrol sanayi ve tesislerine paralel olarak artan yatırımlar, insanların buraya göç etmesine neden olmuştur. Bu ise, beraberinde farklı bir kültürü de getirmiştir. Bu sosyal ve kültürel dokuya ve artan nüfusa paralel olarak, kültürel altyapının gelişmesi beklenirken, ilin bu anlamda geri kaldığı söylenebilir (Batso, 2011: 105). Her ne kadar nüfusun hızlı artması, kentleşme önünde bir engel oluşturup, sosyal, ekonomik, kültürel ve politik anlamda sorunlar ortaya çıkarsa da Batman'ın sahip olduğu kozmopolit nüfus yapısı, ilin yaşanılabilirliğini artırmaktadır.

Örneklemin evrenini oluşturan Batman ilinin toplum yapısı irdelendiğinde, diğer illerden ve farklı kırsal kesimlerden oluşan bir yapıya sahiptir. Bu yapı ortak bir şehir kültürünü tam olarak yansıtamasa da, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki iller arasında Mardin ile birlikte farklılıkların bir arada olduğu, birlikte yaşama kültürünün en üst düzeyde olduğu illerden biri olarak dile getirilebilir. Batman'ın oran olarak az da olsa farklı etnik ve dini guruplardan oluşması bir zenginlik olarak düşünülebilir. Ayrıca inanç bakımından çok farklı dini düşüncenin bir arada yaşamayı başardığı il, batı illerinden gelen Hanefi mezhebine mensup bireylerin nicelik bakımından fazla olması ve kentin Şafii dokusu araştırmada örneklemin geçerliliğini güçlendirmektedir.

Çalışmada evreni temsil ettiği varsayılan, tesadüfi örnekleme tekniği ile bir örneklem oluşturulmuştur. Alanda elde edilen veriler de söz konusu örneklemden elde edilmiştir.

VII. Araştırmanın Yöntemi

İlköğretim Dkab ders kitaplarının Şafii ders öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini hedefleyen bu çalışma, iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama boyutu, bilgi toplama tekniklerinden biri olan anket ve mülakat yoluyla elde edilen bilgilerin yorumlanmasına dayanmaktadır. Anketin geliştirilme aşamasında önce literatür taranmış, ders kitaplarını incelemede kullanılan kriterler belirlenmiştir.

Çalışma literatür taraması ve alan araştırmasından oluştuğu için araştırmanın ilk 4 bölümünde literatür bilgilerine yer verilmiştir. İlk bölümü giriş kısmına ayrılan çalışmada; araştırmanın yöntemi, amacı, hipotezi, kapsam ve sınırlılıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ardından sırasıyla İslam tarihinde eğitim kurumları, din eğitiminde yeni yaklaşımlar, yeni İlköğretim Dkab öğretim programı incelenmiştir. Çalışmanın alan araştırmasında ise Şafii öğretmenler açısından ilköğretim Dkab ders kitapları incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın teorik kısmında İslam'ın ilk yıllarından Cumhuriyet'e kadar din eğitimi konusunda ortaya çıkan kurumların sağlıklı bir şekilde incelenmesi için, tarihi gelişmeler de konuya dâhil edilmiş ve kronolojik sıraya göre gelişmeler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada hem sayısal veriler hem de Şafii Dkab öğretmenlerinin ilgili görüşleri, deneyimleri, önerileri ve bilgi birikimleri önem arz ettiği için "Nicel ve nitel araştırma yöntemleri" kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle literatür çalışması yapılarak araştırmanın kavramsal temeli oluşturulmuştur. Literatür çalışmasında din eğitiminin tarihsel gelişimi, din eğitimi yaklaşımları ve yeni Dkab öğretim programı incelendikten sonra alan araştırmasına geçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket geliştirilirken önce ders kitabı inceleme kriterlerine göre hazırlanan anket formları ve ampirik araştırmalar incelenerek taslak sorular oluşturulmuş, öğretmenlerin konu hakkındaki fikirleri alınarak sorular gözden geçirilmiştir. Anket çalışmasıyla Dkab ders kitabı hakkındaki düşünceleri, çoğulculuk ve kitabın metin-dil yapısına yönelik görüş ve tutumlarının belirlenmesi esas alınmıştır.

Anketin güvenilirliğinin sağlanması için de ön uygulama yapılarak sorular, amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri ışığında yeniden düzenlenerek ankete son şekli verilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen

bilgiler üzerine değerlendirmeler ve düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Anket, dört bölümden oluşmakta olup ilk kısımda ankete katılanların kişisel bilgileri alınarak bağımsız değişkenler tespit edilmiştir. II. kısımda Dkab ders kitabına ilişkin genel değerlendirmelere, III. kısımda ders kitabının dil ve metin, son bölümde ise mezhepsel farklılıklar açısından değerlendirilmesine yer verilmiştir. Anket 7'si bağımsız değişken, 32'si kitabı değerlendiren tutum sorularından oluşmakta olup, sorulardan 2'i açık uçlu olarak hazırlanmıştır.

Türkiye'de toplumun önemli bir kısmını oluşturan şafii mezhebine mensup bireylerin Dkab ders kitaplarıyla etkileşimi, en iyi şafii Dkab ğretmenlerinin Dkab ders kitabına bakış açısıyla değerlendirilebilecek olmasından hareketle çalışmada Batman'da görev yapan şafii Dkab ğretmenlerinin İlköğretim Dkab ders kitabına ilişkin görüşleri anket yoluyla elde edilmiş olup çalışmanın IV. bölümünde yorumlanmıştır.

Araştırmanın evreni Batman'da görev yapan şafii ilköğretim Dkab öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma evreninin küçük olması örneklemin evrenle eşit olmasını sağlamış; evreni oluşturan öğretmenlerin yaklaşık % 90'ı ankete katılarak örneklemini oluşturmuşlardır.

2011-2012 eğitim ğretim yılında okutulan ilköğretim Dkab ders kitaplarının değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan anketler Batman'da görev yapan 70 şafii İlköğretim Dkab ğretmenine yüz yüze uygulanmıştır. İl ve ile merkezleri ile bağlı köylerinde örnekleme alanına dâhil edildiği çalışmada evrenin %90'ına ulaşılmıştır.

Anketler uygulanmakla birlikte, daha detaylı bilgiler elde edilmek maksadıyla örneklemin değişkenleri dikkate alınarak katılımcılara yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ortaya çıkan bulgular ise yarı yapılandırılmış görüşmeler de göz önüne alınarak yorumlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. DİN EĞİTİMİ TARİHİ

1.1. İslam'ın İlk Dönemlerinde Din Eğitimi

Ders okutulan yer, dini ilimlerin verildiği okul anlamına gelen medrese, Zengin'e (2002: 15) göre; "İslam dünyasında eğitim-öğretim faaliyetlerine tahsis edilen ve bu amacın gerçekleşmesi için gerekli yapının oluşturulduğu mekânlara verilen özel bir anlamı ifade eder." İslam medeniyetinde eğitim-öğretim faaliyetleri incelendiğinde, başlangıçta bugünkü anlamda sistemli bir eğitim faaliyetinden bahsedilmese de, dinin ilkeleri öğretilmek üzere din eğitiminin temeli Hz. Peygamber dönemine kadar çıkarılabilir (Taşkın, 2008: 350).

İslam'ın ilme verdiği önem ve İslam peygamberinin Müslümanları okuma yazma bilmeye teşvik etmesi, İslam toplumunun gelişmesine paralel olarak eğitim kurumlarını ortaya çıkarmış, eğitim-öğretim faaliyetleri kurumsallaşmaya başlamıştır (Atay, 1983: 25). Zira her medeniyetin kendini sürekli besleyen, ayakta tutan çeşitli dinamikleri vardır. Bunların başında, bilgiyi üreten, geliştiren ve topluma yön veren eğitim kurumları gelmektedir (Gözütok, 2006: 17).

İslam'dan önce Arabistan'da günümüze göre kurumsallaşmış bir eğitim sisteminden bahsetmek zordur. Her ne kadar sözlü edebiyatın güçlü olduğunu gösteren vesikalar olsa da okuma yazma oranının yüksek olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Toplumsal olarak da sözlü edebiyatın okuma yazmadan daha önemli görüldüğü söylenebilir. Din açısından ise ellerinde dini kitapları bulunmayan Arap toplumunda din ile ilgili bilgiler sözlü olarak aktarılma yoluna gidilmiştir (Sarıçam, 1999: 30).

İslam'da eğitim-öğretim faaliyetleri Hz. Peygamberin tebliğ faaliyetleri ile beraber başlatılabilir. İlk vahiyden itibaren evlerde Kur'an öğretimiyle eğitim faaliyetlerine başlayan Hz. Muhammed (sav.), hicretten önce Medine'ye bir Kur'an öğreticisi göndermiştir. Hicretle beraber Medine'de bir mescid inşa etmiş, onun bir bölümünü de eğitim-öğretim faaliyetleri için "Suffa" ve "Zulle" olarak ayırmıştır (Baltacı, 1976: 3)

Farklı kültürlerin birbirlerini her konuda etkiledikleri gibi, eğitim öğretim konusunda da etkiledikleri muhakkaktır. Bu açıdan İslam eğitim kurumlarının diğer

kültürlerden etkilenmesi doğal olsa da birçok araştırmacıya göre bu kurumlar kendilerine özgün yapılarıyla oluşmuşlardır (Baltacı, 1976: 3).

Her ne kadar İslam'da eğitim-öğretim faaliyetleri kurumlara sığdırılamasa da, İslam'ın eğitim kurumlarının oluşması bir süreç içerisinde şu şekilde ifade edilebilir.

1.1.1. Evler

Resûlullah (sav.) peygamberliğinin ilk gününden itibaren kendi evini adeta bir eğitim kurumu olarak kullanmıştır (Gözütok, 2006: 28). Peygamberliğinin ilk yıllarında İslam'ı evinde tebliğ ettiği gibi, eğitim-öğretim yeri olarak da kullanmıştır. İslam'ın ilk yıllarında bizzat İslam peygamberinin evinde başlayan din eğitimi, Müslümanların artmasıyla peygamberliğin 4. yılından itibaren “Erkam'ın Evi” merkez olmak üzere Müslümanların evlerinde sürdürülmüştür. Hz. Peygamberin özellikle gündüzleri Erkam'ın evine gittiği, burada toplanan Müslümanlara İslam'ı öğrettiği bilinmektedir (Bayraktar, 2008: 83).

Hz. Peygamber de hicretten önce evleri, Müslümanların bir araya gelip, inen vahiy ayetlerini öğrendikleri, birbirlerine dini öğütler verdikleri, İslam'ın öğretildiği yerler olarak kullanmıştır (Atay, 1973: 28). Hicretten sonra da Medine'de birçok ev İslam esaslarının öğretildiği, Kur'an öğretiminin yapıldığı birer eğitim kurumu olarak varlığını devam ettirmiştir (Gözütok, 2006: 28).

Cami ve mescidlerin ihtiyacı karşılayamadığı veya müsait olmadığı durumlarda, ya da derse iştirak edenlerin arzuları dâhilinde imkân ve şartlara göre, başta ulemâ'nın ve önde gelen insanların evleri birer eğitim yeri olarak kullanılmıştır. İlk dönemlerde sadece din eğitiminin verildiği evler daha sonra okuma yazma öğretimi için de kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde gerek büyüklerin gerekse çocukların okuma-yazma öğretimi, muallimlerin evinde yapılıyordu. Çoğu zaman onlar evlerinin bir odasını öğrencileri için ayırıyorlardı. Daha sonra ise evler “Kütüphane” olarak kullanılmaya devam etmiş, Kur'an ve dinî öğretim faaliyetleri buralarda sürdürülmüştür (Bayraktar, 2008: 83).

İslam Eğitim Tarihi'nde özellikle âlimlerin, şairlerin evleri ilim için tahsis edilmiş ve bu amaçla kullanılan evler de özel isimlerle tanınmış ve uzun zaman medrese benzeri örgün eğitim kurumu gibi işlev görmüşlerdir. Nitekim Resûlullah (sav.)'den sonraki dönemlerde de âlimlerin ve önemli şahsiyetlerin evleri birer ilim meclisi ve eğitim kurumu gibi hizmet vermişlerdir. Zira Mekke'nin etrafındaki bazı evlerde sohbet

meclisleri kurulur; dine ve edebiyata dair konular konuşulurdu. Gözütok'a (2008: 29-30) göre, medreseler kuruluncaya kadar çoğu zaman fark edilmeyen ilmi gelişmelerin ve irfan sahibi bir toplumun ortaya çıkmasında en büyük etken bu evler olmuştur. Bayraktar (2008: 92) da İslam ilim ve kültürünün gelişmesinde evlerin önemli rol üstlendiğini ifade etmektedir.

1.1.2. Mescid ve Cami

İslam eğitiminin mescidlerle sıkı bir ilişkisi vardır. İslam ile gelen ilim, bünyesi itibariyle camiye bağlı idi. İslam bir din olduğu için merkeze ibadetleri alan bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. Bu sebeple ibadetlerin ifa edildiği mescid ve camilerin inşası ilk düşünülen faaliyetlerden olmuştur (Gözütok, 2006: 31). Atay (1983: 25) bu konuda: "Toplum ve eğitim yeri olarak evlerden sonra ilk defa karşımıza mescid çıkar. Aslında cami ve mescid Müslümanların açıkça ve durumun gereği olarak resmen toplandıkları, hem ibadet edilen hem ilim okunan hem de sosyal ve siyasi işlerin görüldüğü yerdir." ifadelerini kullanmaktadır. Başlangıçtan itibaren mescidde ders halkaları teşekkül etmeye başlamıştır (Bayraktar, 1976: 87). Chickh Buamrane'nin tabiriyle, "Camiler, İslam'da baştan beri birer ibadet ve aynı zamanda da eğitim yerleri olarak karşımıza çıkar. İlk eğitimci de Hz. Peygamberin kendisidir. Camide eğitimin halkalar şeklinde olup hocadan istifade edilmesi usulünün de mimarı O' dur." (Buamrane, 1984: 28).

Mescid-i Nebevî sadece ibadet için kullanılmıyordu, o çok yönlü görevlerin ifa edildiği yerdi. Hz. Peygamber orada namaz kıldırıyor, hutbe ve vaazlarla mü'minlere dinî esasları öğretiyor, aynı zamanda toplumun sosyal ve ahlaki hayatı ile ilgili kuralları ifade ediyordu (Bayraktar, 2008: 85). Resûlullah'ın (sav.) Medine Mescidi'nde ashabın dinî ve dünyevî konularda aydınlanması için sohbetlerde bulunduğu, soruları cevaplandığı bilinmektedir.

İslâm Dini'nin yeni emirlerinin insanlara tebliği edildiği mekânlar olarak da mescidler birer ilim ve tebliğ mekânı olmakla beraber, önemli yönetim konularının konuşulduğu, yargı kararlarının alındığı, elçilerin kabul edildiği, ehemmiyetli meselelerin görüşüldüğü bir makam işlevi görmüştür. Bununla beraber camiler, toplumda sosyal hayatı tanzim eden dil, tarih, edebiyat gibi ilimlerin okutulduğu, çok yönlü görevlerin ifa edildiği yerlerdi. Cemaat camide vakit geçirir, sohbet ederdi (Bayraktar, 2008: 84). Camilerin birer ibadet ve eğitim yeri olarak insanlar üzerindeki etkisi sosyal hayatı derinden etkileyebilecek boyuttaydı (Taşkın, 2008: 350).

Geleneksel olarak camilerde öğretim metodu ilmiyle maruf bir âlimin ders halkasından oluşuyordu. Hz. Peygamber döneminde başlayan bu uygulama uzun süre İslam dünyasında devam etmiştir (Gözütok, 2006: 32). Camide ilk şart âlimin derslerinin herkese açık olmasıydı. Bu derslere çok uzak yerlerden gelen öğrenciler de devam eder, hocanın kendileri hakkında ulaştığı kanaat sonundaki tavsiyesi üzerine başka bir yerde yaşayan âlimin halkasında öğrenimlerini tamamlarlardı (Bilgin, 2007: 25). Bu şekilde verilen dersler çoğu zaman büyük rağbet görürdü. Dinleyenlerin çokluğu nedeniyle dersin, bazen camiinin dışına taşdığı olurdu. Bundan dolayı, yeni eğitim kurumlarının kurulmasının zaruri olduğu fark edilmiş ve yeni eğitim kurumları kurulmuştur (Gözütok, 2006: 34). Ancak bu usulün sembolü olan Mısır el-Ezher Camii'nde bu gelenek hala devam etmektedir.

Görüldüğü gibi, Müslümanların camileri sadece bir ibadet yeri olarak değil, dini konuların öğretiminden edebiyata, şiirden tarihe ve hatta müziğe kadar çeşitli konuların işlendiği gerçek bir eğitim kurumu olarak kullandıkları görülmektedir (Gözütok, 2006: 35). Fethedilen topraklarda genişleyen İslam coğrafyası içerisinde farklı dil, din ve kültürler bir yandan dinî eğitime olan ihtiyacı artırırken, diğer taraftan yeni kavramların tartışılmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, eğitim öğretim için yeni müstakil mekânlara ihtiyaç duyulması zaruriyetini ortaya çıkarmıştır (Yakuboğlu, 2006: 14).

1.1.3. Suffa ve Küttap

Hicretten sonra, Mescid-i Nebevinin hemen yanına eğitim-öğretim faaliyetleri için ayrı bir yapı inşa edilmiş, "Suffa" denilen –toplum okulu olarak düşünülebilecek- örgün eğitim kurumu kurulmuştur. Hz. Peygamberin bizzat ders verdiği bu okulda, tayin edilen, görevlendirilen muallimler gündüz süresince ehl-i suffa'ya dinin prensiplerini öğretiyorlardı (Bayraktar, 2008: 85).

Suffa, sürekli ve devamlı talebeleri bulunan bir yatılı okul olmakla beraber, gündüz vakti bir ağırlama, konferans ve toplantı mekânı olarak vazife görüyordu. Suffa'da yatıp kalkan sahabe olduğu gibi, Medine dışından gelen misafirlerin de yine burada ağırlandıkları bilinmektedir. Suffa'da eğitim gören talebe sayısı gündüz vakti 400'ü aşsa da, birçok kaynakta sürekli öğrenci sayısı 80 olarak geçmektedir. Sürekli talebeler, gecelerini genellikle namaz kılarak ve ilim müzakereleriyle geçirirken, gündüz vakitlerinin çoğunu ilim öğrenmek ve öğretmekle geçirirlerdi. Suffa'da yetişen

sahabenn sonraki dönemlerde ilim konusunda topluma yön verdikleri bilinmektedir (Bayraktar, 2008: 85-86).

Zamanla Suffa'nın ihtiyacı karşılamaması üzerine Hz. Peygamber, Medine'nin çeşitli yerlerindeki mescidleri ve bazı mekânları derslik haline getirdi. Yetişkinlerin eğitim öğretiminin camilerde yürütülmesi dört halife devrinde de aynen devam etmiş, dini eğitimler cami ve caminin etrafında kurulan müesseselerde gerçekleşmiştir. Ancak küçük çocukların eğitim ve öğretiminin, onların cami ve mescidleri temiz tutamayacakları endişesiyle ilk devirden beri daha çok mabedlerin dışında yürütüldüğü söylenebilir (Baltacı, 1976: 3-4).

Daha önce tek bir öğretim birimi ve sistemi var iken, İslam toplumunun gelişmesi, farklı milletlerin İslam toplumuna dâhil olmaları, farklı öğretim sistemlerinin var olduğu "kütta" denilen kurumların ortaya çıkmasını sağladı (Atay, 1983: 25). Eğitim kurumlarından en önemlileri şüphesiz daima kendilerine ihtiyaç duyulan küttalardır. Eskiden miras kalan bu kurumlar, varlıklarını İslam dünyasında uzun bir süre devam ettirmişlerdir (Gözütok, 2006: 27). Yazı öğretilen yer anlamına gelen kütta ya da mektep, İslam dini ile daha geniş bir uygulama alanı bularak, Kur'an ve ilk dini bilgilerin de verildiği kurum olmuştur (Bayraktar, 2008: 89).

Hz. Ömer devrinde yaygınlaştığı ve kurumsallaştığı kabul edilen kütta programı; okuma yazma, Arap dili grameri, peygamber kıssaları ve hadislerin öğrenimi üzerine kuruluydu. Ders materyali olarak Kur'an metinleri ile eğitim yapılıyordu. Mekân olarak ise kütta, büyük ve süslü yapılar olmayıp, sade ve gösterişsiz yerlerdi. Zeminine hasırların serildiği kütta, öğrencilerin sayılarına göre değişirdi (Çelebi, 1976: 35).

Hicri IV. asra kadar İslam âleminde şehir ve köylerin en ücra köşelerine kadar yayılan kütta, başlangıçta sadece okuma-yazma eğitimi verilirken, daha sonra hem okuma yazma hem de Kur'an ve namaz dersleri mecburi olarak okutulmaya başlanmıştır. Anlama yetisine ulaşan (4-7 yaş) çocuk kütta kaydolur, burada öncelikle Kur'an öğrenir ve hatmetmeye çalışırdı. Ancak hatmetme mecburiyeti yoktu. Her öğrenciye kabiliyeti ölçüsünde eğitim verilmeye dikkat edilirdi. Bununla matematik, şiir, tarih, sarf ve nahiv seçmeli dersler arasında yer alırdı (Bayraktar, 2008: 91).

Kütta, İslam dünyasının hemen hemen her tarafında, hem okuma yazma ve basit aritmetik bilgiler, hem de dini bilgiler vermek sureti ile ilk eğitimin verildiği kurumlar olarak işlevini son dönemlere kadar sürdürmüşlerdir (Gözütok, 2006: 28).

1.2. İslam Dünyasında İlk Medreseler ve Nizamiye Medreseleri

İslam medeniyetinde fetihler ve yayılma dönemi geçip yerleşme dönemi başlayınca, yönetime geçen devlet adamları, insanların genel ve ortak malı olan, insanın tecrübe ve akılla ortaya koyduğu ilimlere daha çok önem vermişlerdir. Bunun için özel kütüphaneler, araştırma ve tercüme binaları yaptıkları göze çarpmaktadır (Atay, 1983: 29). Bu merkezlerin bünyesindeki ilmî ve felsefî canlılık toplumun da ilgisini çekmiş; tıp, felsefe, mantık, matematik ve astronomi gibi ilim dallarında birçok eserin Arapçaya tercüme edilmesi için büyük gayretler gösterilmiştir (Yakuboğlu, 2006: 15). Arapçaya çevrilen metinlerin ilim meclislerinde tartışıldığı, toplumun da bu doğrultuda dini anlamak için diğer toplumların da ilimlerinden faydalandıkları, cami ve mescitlerdeki ilim halkalarına katılarak, İslam'ın ilmi bir geleneğinin oluşması için gayret gösterdikleri bilinmektedir.

Emeviler devrinden itibaren başlayan tercüme faaliyetleri İslâm âlimlerini yeni fikir ve kavramlarla tanıştırmış, ilmi canlılığın doğmasını sağlamıştır. Abbasi halifesi Me'mun'un Bağdat'ta kurduğu Beytü'l-Hikme ilim müessesesinde tercüme faaliyetlerinin daha da yoğunluk kazanmasıyla birlikte İslam dünyası insanlığın ilim mirasını elde etmeye başlamıştır (Yakuboğlu, 2006: 15).

Abbasî Devlet'inin ilk zamanlarında bu tercüme faaliyetleri arttı. Halife El-Me'mun (813-833) devrinde Bağdat'ta Beytü'l-Hikme (Hikmet Yurdu) adında bir ilim merkezi kurulup, buraya değişik ilimlerle ilgili pek çok kitap konularak büyük bir araştırma ve tercüme merkezi meydana getirildi (Öngül, 2003: 68). Beytü'l-Hikme'de pozitif ve dini ilimler yazılıyor, tercüme ediliyor ve okutuluyordu. Beytü'l-Hikme'de dersler halka açık olup herkesin okumasına ve istifade etmesine açıktı. Beytü'l-İlim, Beytü'l-Hikme gibi müesseseler birer eğitim-öğretim merkezi olup, medreselerin oluşumuna katkı sağlamışlardır (Bayraktar, 2008: 94).

Yetişkinlerin eğitim ve öğretiminin camilerde yürütülmesi Hz. Peygamber döneminde başlamış, değişik şekil ve formlarda devam etmiştir. Müslüman olan bölgelerde ilme olan rağbet giderek artmış olmasından, ister istemez camilerin dışında ilim tedrisatına uygun bazı özel mekânların kurulması zarureti ortaya çıkmıştır (Çiçek, 2009: 31). Yetişkinlerin eğitim-öğretimine tahsis edilen cami dışı müesseselerin ilk örneklerine Abbasiler döneminde rastlıyoruz (Bayraktar, 2008: 94). Ancak medresenin ilk defa ne zaman, nerede ve hangi şartlar altında doğduğu henüz tam anlamıyla

aydınlığa kavuşmuş değildir. Yapılan araştırmalar ise, İslam dünyasında medreselerin her ülkede farklı zamanlarda, farklı şartlar altında doğduklarını ortaya koymaktadır (Taşdemirci, 1989: 519).

Çiçek (2009: 32), Bağdat Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Naci Maruf'a dayanarak Nizamiye Medreseleri'nden önce Hicri 250 yıllarında birçok medresenin varlığını iddia etse de, İslam dünyasında Sultan Alparslan döneminde, vezir Nizamü'l-Mülk'ün 1066'da açmış olduğu Bağdat Nizamiye Medresesi, ilk sistemli medrese olarak kabul edilir (Doğan, 1998: 409). Medreselerin çeşitli nedenlerle camiden ayrılan müderrislerin kurduğu özel medreselerden doğup geliştikleri, Şii mezhebi mektepleri olan "Dar'al İlim"lerin etkili olduğu, İslam dünyasında yaygın olarak bulunan Zaviye okullarının ve Ribat'ların medrese oluşumuna zemin hazırladıkları, Orta Asya kültürü çerçevesinde Karahanlılar'ın medreseleri kurdukları şeklinde farklı görüşler olsa da tam anlamıyla ilk medresenin Nizamiye medreseleri olduğu kabul edilmektedir (Taşdemirci, 1988: 269-273). Zira Müslümanlar, Nizamiye Medreselerini birçok açıdan yeni olarak düşünmekte, Nizamü'l-Mülk'ün çabalarının medreselerin kurumsallaşmasında önemli olduğunu kabul etmektedirler (Güven, 1998: 127).

Din, hukuk ve dil eğitiminin esas alındığı Nizamiye Medreseleri'nde devletin ihtiyaç duyduğu personel ve idarecilerin yetişmesine de büyük önem veriliyordu. Medreselerde İslamî ilimlerin yanında riyaziyât, tıp ve felsefe ilimlerine, talep ve âlimlerin mevcudiyetine göre yer verilmekteydi. Tıp eğitimi medrese külliyesinde bulunan Şifahanelerde uygulamalı olarak yapılırken, astronomi ve hey'et ilimleri de rasathanelerde yapılmaktaydı (Yakuboğlu, 2006: 27). Öyle ki; Nizamü'l-Mülk zamanında İslam dünyasına yayılan medreseler az veya çok belli dallarda ihtisasa yönelmiş ve önemli bir aşama da kaydetmişlerdir (Güven, 1998: 127).

Kuruluş amaçları arasında Ehl-i Sünnet itikadının savunulması da yer alan medreselerin İslam hukuku alanında etkili olduğu söylenebilir (Zengin, 2008: 217). Bu itibarla Nizamü'l-Mülk medreseleri eğitim-öğretim açısından incelendiğinde, Ehl-i Sünnet mezheplerinin tümünün öğretim konusu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan Nizamiye Medreseleri'nin, ülkede öğretim birliği sağlama ve toplumu aynı manevi değerlerin çerçevesinde toplama gayreti içinde olduğu söylenebilir (Bayraktar, 2008: 95).

Nizamü'l- Mülk Şafii olduğu için Nizamiye Medreselerini talebe ve hoca olarak Şafiilere ayırmıştı. Bunun yanında Atay'ın Naci Maruf'tan naklettiğine göre, medreseler

gruplara ayrılmaktadır. O, sadece bir mezhebin okutulduğu medreselere ‘tekli medrese’ derken, iki mezhebin okutulduğu Mısır’daki Salihîye, Şam’daki Şerabîsiye ve Medîne’deki Şihabîye medreselerinin de var olduğunu ifade ettikten sonra, dört mezhebin eşit seviyede okutulduğu ‘Mustansiriye Medresesi’nden de bahsetmektedir. Mustansiriye medresesi (1234) bu günkü anlamı ile modern bir üniversite şeklinde kurulmuştur (Atay, 1983: 32). Nizamiye ve Mustansiriye medreselerinde Ehl-i Sünnet’in bütün mezheplerinin okutulmaya çalışılmasını, mezhepler coğrafyasının bir sonucu olarak görmek kabildir. Nitekim XII. yüzyıl sonlarından itibaren Suriye ve Mısır bölgesinde birçok medresede Ehl-i Sünnet mezhepleri müşterek olarak okutulmaya başlanmıştır (Parladır, 1987: 169).

Mustansiriye medreselerine sadece zeki ve bilgili öğrenciler seçilirken, yapılan eğitim seviyesinin lisansüstü olduğunu kabul etmek gerekir. Zira medreseye talebe olarak kabul şartları arasında öğrencinin te’lif ve tedriste şöhret sahibi olması yer almaktadır. Bir lise öğrencisi de eser verecek düzeyde olmadığından bu maddeden eğitimin üniversite sonrasını teşkil ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Mustansiriye medreselerinden mezun olan öğrencilerin kendi alanlarında ihtisasa yöneldikleri/doktora yaptıkları da bilinmektedir (Atay, 1983: 33).

Mustansiriye’de günümüz kavramlarıyla şeyhler ve müderrisler profesöre ve müderrisler ise asistana tekabül etmektedir. Bu dönemin müderris ve muallimleri, İslam dünyasının farklı yerlerinden seçilip ders vermesi için Mustansiriye’ye davet edilmiş meşhur âlimlerden müteşekkildir (Atay, 1983: 33). Nizamiye medreselerine tayin olan müderrisler ise, daha evvel camii ve mescidlerde ders vermekte olan ve ilmiyle meşhur kişilerdi. Müderrislerin tayini vezirlerden çıkan menşurla yapılıyordu. İlk müderrislerin tayini bizzat Nizamü’l-Mülk’ün imzasıyla olmuştur. Daha sonraları da bizzat sultan fermanı ile müderris tayini yapılmıştır. Müderrislerin göreve başlamaları büyük bir devlet töreni şeklinde icra olunurdu. Nitekim Nizamiye Medresesi’nde yeni bir müderris göreve başlayacağı zaman ilk dersine devlet büyükleri, bazen de halife katılır; ilk dersini dinler, sonra da müderrisi öven konuşmalarla tören tamamlanırdı (Yakuboğlu, 2006: 23).

Devlet tarafından maddi ve manevi yardım gören ve saray tarafından himaye edilen Nizamiye Medreseleri’nin, gerek teşkilat gerekse öğretim bakımından o çağın diğer eğitim kurumlarından çok üstün oldukları gerçektir. Nizamiyelerin ders programlarında Kur’an, fıkıh, tefsir, hadis, sarf, nahiv, dil ve edebiyatın yanı sıra tıp,

astronomi, matematik, felsefe ve tarih gibi pozitif bilimler de okutuluyordu. Ayrıca Nizamiye Medreseleri'nde halka açık genel dersler de verilmekteydi. Her isteyen yaşına bakılmaksızın öğrenci olarak kabul edilmekteydi. Medreselere alınacak öğrencilerin seçimi müderrisler tarafından yapılmakta, bütün ihtiyaçları medreseden sağlanmaktaydı (Yakuboğlu, 2006: 28). Medreseler yalnız bir ilim merkezi değil aynı zamanda farklı düşüncelere açık olup, her türlü düşüncenin merkeziydi. Nizamiye medreselerini diğer medreselere örnek kılan bir diğer özelliği ise, müessesenin işleyişini sağlayan kaynaklara sahip bir vakfa ait olmalarıydı. Devamlı bir kaynağa sahip olan medreseler, yalnız ilmi değil mali olarak da özgür oluyorlardı (Öngül, 2003: 70).

İslam dünyasında üniversite sisteminin ilk örneğini teşkil eden Bağdat Nizamiye Medresesi'nin vakfiyesinde, medresenin kadrosu ve işleyişi hakkında bilgi verilmektedir. Buna göre; Şafii mezhebine mensup bir müderris, bir vaiz, Kur'an hocası, Arap dilini öğretmek üzere bir Arapça müderrisi kadrosu yer almaktadır. Medrese personeline, vakıf gelirlerinden belirli ölçüde verileceği belirtilmektedir (Yakuboğlu, 2006: 22).

Böylece medreseler, yüksek eğitime tahsis edilmiş müstakil binalarıyla, medresenin emrinde yardımcı bir müessese olan kütüphanesiyle, aldıkları maaşla geçim kaygısından kurtularak kendilerini mesleklerine verme imkânı bulan öğretim elemanlarıyla, aldıkları burs ve kaldıkları yurtlarda sadece eğitimini düşünen öğrencileriyle, yalnız o zamana değil şimdiki zamana göre de ileri bir külliye/üniversite sayılabilir (Öngül, 2003: 70). Nitekim Nizamiye Medreseleri, Türklerin İslamiyet'i kabul etmelerinden sonra kurmuş oldukları büyük Selçuklu ve Osmanlı medreselerine örnek olmuştur (Doğan, 1998: 409).

1.2.1. Büyük Selçuklu Devletinde Medreseler

Din eğitimi ve öğretimini gerçekleştirmek, diğer yandan ortaya çıkan aykırı fikri cereyanları önlemek amacıyla planlı ve programlı bir eğitim-öğretim faaliyetlerinin zaruretini hisseden Selçukluların medreselerin kurulmasına özel bir önem verdikleri gerçektir. Bununla birlikte devletin idari ve hukuki alanlarda ihtiyaç duyduğu personelin yetiştirilmesi zarureti de bu müesseselerin kurulmasında önemli bir unsurdur (Zengin, 2002: 16).

İslam dünyasında medrese kurumunun şekillenmesinde en büyük pay kuşkusuz Büyük Selçuklu devletine aittir. Medresenin geniş anlamda devlet eliyle kurulması ve

öğretimin en küçük ayrıntılarına kadar belirlenmesi de Büyük Selçukluların eseridir. İlk defa Alparslan zamanında dağınık haldeki öğretim faaliyetleri düzene ve programa bağlanmış ve devlet himayesine alınmıştır. Din bilimlerinde Sünni ekol ön plana çıkarken, Nizamiye medreselerindeki hoşgörü iklimi de devam etmiştir. Bununla birlikte medreselerde dini ilimlerle birlikte pozitif ilimlerin okutulması, medresenin bulunduğu yere ve yörenin kültürel durumuna, bilim adamlarının uzmanlık durumu ve mevcudiyetine bağlıydı. Büyük merkezlerde pozitif ilimlerin önemli bir yer tuttuğu medrese programında; özel nitelikte tıp öğretimi yapılmaktaydı. Selçuklu medreselerinde astronomi de öğretim konusu yapılmış, bu amaçla Büyük Selçuklu padişahlarından Melik Şahan büyük paralar harcayarak İsfahan'da rasathane kurmuştur (Güven, 1998: 130-131).

Bütün medreselerde uygulanan eğitim yöntemi hemen hemen aynıdır. Ancak Selçuklular bununla yetinmeyerek eğitimi topluma indirgeme gayretine girmişlerdir. Selçuklularda medresenin görevi sadece öğrenci yetiştirmek olarak görülmemiş halka faydalı olunmaya çalışılmıştır. Bu amaçla medresenin daimi müderrisleri hatiplik, imamlik gibi görevlerde de bulunmuş, geniş halk kitlelerine hitap etmişlerdir (Güven, 1998: 131).

Selçuklularda ünlü ilim adamları ve hatipler medreselerde misafir edilerek halkın onlardan istifade etmesi sağlanmıştır. Bu misafirliğin bazen iki yıl sürdüğü göz önünde bulundurulduğunda, Selçukluların bir ilim merkezi oluşturduğu anlaşılacaktır. Selçuklu medreselerinin, zengin vakıflara büyük ve eşsiz kütüphanelere sahip olması, bütün mezheplere mensup öğrenci ve müderrislere yer vermesi bu kurumları öncü konuma getirmektedir (Güven, 1998: 131).

1.2.2. Osmanlı Medreseleri

Selçuklu ve Mısır medreselerini örnek alarak medreseler açan Osmanlı Devleti'nin eğitim-öğretim faaliyetleri, kendilerinden önce kurulan Selçukluların eğitim faaliyetlerinin devamı sayılır (Taşdemirci, 1989: 520). Zira ilk Osmanlı medreseleri, daha önce Anadolu'da Selçuklular döneminde kurulan medreselerin devamı olarak kabul edilir (Zengin, 2002: 16). İlk Osmanlı medresesinin Orhan Bey tarafından 1331'de kurulan İznik'teki medrese olduğu tarihçiler tarafından ifade edilir. Medresenin kurulması ile bilim ve kültür şehrine dönen İznik'ten sonra Osmanlılar diğer şehirlere de hızla medreseler kurmuşlardır (Ulusoy, 2007: 21-22).

Nitekim Bursa'nın fethini müteakip Orhan Gazi, Bursa'da birçok sosyo-kültürel müesseseye birlikte iki medrese de inşa ettirmiştir. Edirne'nin fethiyle Edirne'de kurulan medreselerle birlikte, Fatih'e kadar medreselerin sayısının seksen ikiye ulaştığı kaynaklarda mevcuttur. Bu durum Osmanlılarda eğitim ve bilim ortamının çok hızlı bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Osmanlıların ilk dönem medreseleri, bizzat sultanlar tarafından kurulmuş, Bursa ve Edirne gibi başkentlik eden büyük şehirler donatılmaya başlanmış, İstanbul'un fethinden sonra da medrese kurma faaliyetleri en üst düzeye ulaşmıştır (Hızlı, 2008: 26).

Fatih Sultan Mehmed, İstanbul'u fethettikten sonra, ilme hizmet edecek bilim adamları ve yüksek dereceli memurlar yetiştirmek için devlet üniversitesi kurmayı planlamıştır (Atay, 1983: 86). Bu amaçla Fatih, Nizamü'l-Mülk tarzında medreseler kurduğu gibi, mevcut medreseleri belli bir kanuna (yönetmeliğe) bağlamıştır. Medreselerde okunacak ders ve kitaplar, bunların okunma sırası ve müderrislerin uyacağı esaslar da belirtilmiştir (Parladır, 1987: 173-174). Buna göre medreselerde ilk kez sınıf sistemine geçilmiş, buna paralel bir program uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca medreseler yıllara göre öğretimlerini ayarlamışlardır (Atay, 1983: 78).

Fatih döneminden itibaren Osmanlılarda medrese faaliyetleri yeni bir hız kazanmış ve Sahn-ı Seman adı verilen dönemin en büyük medresesi kurulmuştur. Yüksek tahsil için kurulan sekiz medresenin yanı sıra bunlara öğrenci yetiştirecek sekiz 'tetimme' medrese de kurulmuştur (Zengin, 2002: 18). Bu şekilde tamamlanan Fatih külliyesi, kısa sürede ilim adamlarının ilgi duyduğu bir merkez haline gelmiş, devrin en ünlü bilginlerini bünyesine katmıştır (Yakuboğlu, 2006: 89).

Fatih medreselerinde okutulan dersler hakkında farklı görüşler olmakla beraber, külliye vakfiyesinde; Sahn müderrislerinin, hem dini hem de pozitif ilimleri bilen, kendisini öğretime adanmış, saygıdeğer kişiler arasından atanacağı bildirilmiş, bunların öğrencilere çeşitli ilimler öğretmesi istenmiştir. Bu ifadelerden, medreselerde dini ilimlerin yanında pozitif bilimin de okutulduğu sonucu çıkarılsa da, Sahn'da sadece Yüksek İslami İlimlerin, Tetimme'lerde ise dini derslerin yanında pozitif ilimlerin de okutulduğu düşünülmektedir (Akyüz, 2009: 65).

Fatih Sultan Mehmed' in kurmuş olduğu Fatih medreselerinden takriben bir asır sonra Kanuni Sultan Süleyman medrese sistem ve öğretiminde Fatih stilinde yeni bir adım daha atmıştır. Böylece Osmanlılarda eğitim öğretim en yüksek düzeyine ulaşmıştı. Süleymaniye medreselerinin kuruluşuna kadar bütün sosyal ve teknik ilimler Fatih

medreselerinde okutuluyordu. Kanuni Sultan Süleyman bir yenilik getirerek; ordunun tabip ve mühendis ihtiyacını karşılamak üzere bir tıp medresesi/daruşşifa, riyaziyat öğretimine mahsus dört medrese ve hadis dalında üst düzey öğretim yapan bir ihtisas medresesi/dârülhadis kurmuştur (Doğan, 1998: 409). Kanuni döneminde yapılan bir başka düzenlemeyle öğretim iki kola ayrılmıştır. Sahn-ı Seman medreselerinde hukuk, ilahiyat ve edebiyat dallarında öğretim yapılırken, Süleymaniye medreselerinde riyaziyat ve tıp öğretimi yapılıyordu. Bunların üzerinde ise darulhadis öğretimi vardı (Hızlı, 2008: 28). Böylece bu medreselerde kadı, müderris ve müftü gibi ilmiye mensupları ile devletin değişik kadrolarına doktor ve mimar yetiştiriliyordu.

Osmanlı medrese teşkilatındaki gelişmeler, Kanûnî Sultan Süleyman'dan sonra da devam etmiştir. II. Selim devrinde Edirne'de Selimiye Medresesi (1572-1573) kurulmuş, III. Murat devrinde Manisa'da Muradiye Medresesi (1591-1592) inşa edilmiş, İstanbul'daki darulhadislere yenisi eklenmiştir. III. Mehmet döneminde Medine'de, III. Murat döneminde ise Üsküdar'da yeni bir medrese inşa edilmiştir. İnşa edilen her medrese kendinden öncekinden daha üstün bir konuma yerleştirilmiştir (Baltacı, 1976: 50).

Osmanlı medreselerinde tedris usulü hiç şüphesiz diğer İslam devletlerinde olduğu gibi bir usul takip edilmiş, medreselerin sayısı arttıkça derece ve sınıflara göre belli bir tertibe tabi tutulmuşlardır (Uzunçarşılı, 1988: 2). Nitekim Kanuni döneminde yapılan medreselere diğer bütün medreselerin üzerinde bir statü verilerek Osmanlı medrese teşkilatı düzenlenmiştir. Bu gelişmeyle, imparatorluktaki yüzlerce medresenin tamamı on bir kademeye göre sınıflandırılmıştır (Cihan, 2007: 23).

Süleymaniye medreselerinin öğrencileri müderrislerce seçilir, medreselerde barınır, kendilerine yemek ve maaş verilirdi. Derslere devam zorunluluğu olup, öğrencilerden ciddi çalışması istenirdi. İçlerinde zeki ve yetenekliler olsa bile, konuları atlamayıp kitapların tamamını okumaları istenirdi. Medreselerin düzeni adına, devamsız, tembel ve düzensiz öğrencilerin maaşı kesilebilir, kayıtları silinebilirdi. Ayrıca bir öğrencinin medreseden mezun olup icazet alabilmesi için sınavda başarılı olması gerekirdi (Akyüz, 2009: 67).

1.3. Osmanlı Eğitim Sistemi ve Toplumla İlişkisi

Eğitim kurumlarının, bir ülkenin kalkınmasında ve ilerlemesinde, kültür ve medeniyetinin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rolü vardır (Ürekli, 2002: 383). Eğitim ve öğretim devletlerin ve toplumların vazgeçemeyecekleri bir faaliyettir. Ancak her devlet veya toplum kendi şartları ve ihtiyaçları doğrultusunda bu faaliyeti yürütmektedir. Bu açıdan bakıldığında Osmanlı devletinde ilmiye teşkilatının, toplumun ve devletin her kademesini etkileyecek düzeyde kurumsallaşmış olduğu görülmektedir (Taşkın, 2008: 343).

Osmanlılarda başlıca eğitim-öğretim kurumları sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun mektepleri idi. Bu mektepler belirli bir bilgi seviyesindeki insanları, Osmanlı'nın arzuladığı değer, kültür ve disipline göre yetiştiren kurumlardır. Ayrıca istekli ve yetenekli kişiler camiler, mescitler, tekke ve zaviyeler, kütüphaneler aracılığıyla da kendini yetiştirebiliyordu (Akyüz, 2009: 107).

Osmanlı devletinde cami, mescit, medrese, kütüphane, hastane ve diğer kuruluşlardan oluşan külliye, toplumu etkilemekle beraber sosyal ve kültürel gelişmeye zemin hazırlıyordu. Medresenin hoca ve talebeleri, yemek saatlerinde imarete, külliyenin diğer görevlileri, çevrenin fakirleri ve yolcularla; ayrıca günde beş defa da halkın çoğunluğuyla iç içe bulunmaktaydılar. Külliyenin merkezinde yer alan cami işle şehrin diğer cami mescitleri, Osmanlı Eğitimi'nin en önemli kurumu olan medresenin halka açılan kapıları, konferans salonları idi. Medresede elde edilen bilgiler, medresenin hocaları ve talebeleri tarafından bu salonlar sayesinde halka aktarılıyordu (Işık, 2009: 8).

Osmanlı medreselerinin yetiştirdiği âlimler halkın bilinçlenmesine ve dinini güzel bir şekilde yaşamasına katkı sağladığı gibi, talebeler dahi, medrese ve toplum arasında güçlü bağlar kurmuşlardır. Özellikle Ramazan ayında medreseler tatil edilir, İstanbul'daki medreselerin talebeleri yani danışmendler Anadolu'ya dağılırlardı. Köylere gider imamlık, müezzinlik ya da vaizlik yaparlardı. Bu vesileyle Ramazan boyunca buldukları yerdeki halka İstanbul medreselerinde öğrendikleri ilmi ve kültürü aktarırlardı (Unan, 2011: 5). Böylece herkes okuma imkânı bulamamasına rağmen, külliyelerde gerçekleştirilen sürekli eğitim sayesinde ülkenin her yanında ortak bir kültür oluşmaktaydı. Aynı kültür değerlerini ve davranış normlarını benimseyen halk, ortak bir kimlik etrafında birleşiyor, ülkede medrese ve külliyelerle bir sosyal bütünleşme ortamı oluşuyordu (Işık, 2009: 8).

1.3.1. Sıbyan Mektepleri

Selçuklulardan gelen devlet tecrübesine sahip Osmanlılar, fethettikleri yerde, halkın ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına cami, mektep ve medreseler inşa etmişlerdir. İslam dünyasında küttap olarak da geçen Sıbyan mektepleri Osmanlı devletinde ilk eğitim ve öğretimin verildiği, çocuklara okuma yazma ve ilk dini bilgilerin öğretildiği eğitim kurumlarıdır (Kazıcı, 2004: 86). Sıbyan Mektepleri çocuklara Kuran okutmak, namaz kılma usullerini, namazda okunacak ayetleri, duaları öğretmek ve yazı yazdırmak gibi üç önemli amaçla kurulmuştu (Taşkın, 2008: 345). Okuma yazmanın yanında ahlaki terbiye vermek de Sıbyan mekteplerinin amaçları arasındaydı. Demirtaş'a göre (2007: 174) çocuğu kötülükten korumak ve iyiliğe teşvik etmek Osmanlı cemiyetinin eğitim felsefesiydi. Aileler hem kız hem de erkek çocuklarını birlikte bu mekteplere göndermişlerdir. Fakat kız ve erkek çocukların mektepleri bazen ayrı olarak da düşünülmüştür (Çelik, 2007: 134).

Taşkın da (2008: 345) anne ve babaların çocuklarına ayet ve hadislerle desteklenen dini inanç ve şartları öğretme isteğinin, Sıbyan mekteplerinin yaygınlaşmasında etkili olduğunu, hemen hemen her mahallede de açıldığından Sıbyan mekteplerinin halk arasında mahalle mektepleri olarak da adlandırıldığını ifade etmiştir. Zira her Müslüman ailede, çocuğunu bu okullara göndermeyi dini bir vecibe olarak kabul etmiştir (Çelik, 2007: 126).

Osmanlılarda gelenek haline gelen mektepleşme ve medreseleşme faaliyetine, padişah ve yakınlarının yanı sıra sosyo-ekonomik durumları iyi olan vatandaşlar da katılmış, böylelikle köylere varıncaya kadar hemen hemen her yerde eğitim ve öğretim kurumları açılmıştır (Taşkın, 2008: 344). Genellikle okulu yaptıranlar, bu kurumun etkinliklerini yürütebilmesi için her türlü ihtiyacını karşılayabilecek gelir kaynakları tahsis ederlerdi. Okul yapıldıktan sonra okulun bakım ve onarım harcamaları ile personel ve öğrenci giderleri için yeterli kaynak vakfedilirdi. Böylece eğitim-öğretim için devlet hazinesinden para harcanmadan hizmetler sürdürülürdü (Demirtaş, 2007: 175).

Gerek program, ders içerikleri ve öğretim şekli gerekse eğitim-öğretim kadrosu ve öğrenci profili eğitim kurumlarındaki fiziksel mekân açısından İslam'ın ilk dönemlerindeki Kur'an okulları ile Selçuklu küttaplarının Osmanlı devri sıbyan mekteplerini büyük ölçüde etkilediği söylenebilir. İlk organize sıbyan mektebi, kendi adına yaptırdığı cami etrafında kurduğu Sahn-ı Seman ve Tetimme medreseleriyle

birlikte Fatih Sultan Mehmet tarafından yaptırılmıştır. Daha sonraları, padişahlar, valide sultanlar, hanedan mensupları, sarayda ve dışarıda görev alan yüksek rütbeli devlet adamları ve zengin hayırseverler yüzlerce mektep inşa etmişlerdir (Cihan, 2007: 32).

Sıbyan mektepleri daha çok cami veya mescidlerin yanında kurulurlardı. İslam'ın ilk yıllarında müstakil bir binaya sahip olmayan mekteplerin, Osmanlı döneminde yapı bakımından kurumsallaştığı söylenebilir. Akın konuyla ilgili olarak “Sıbyan Mektepleri mimari olarak incelendiğinde, çoğunlukla tek odalı ahşap veya taş yapılardır. Bir yan sokak üzerine yerleştirilir, diğer cephesi çok defa küçük bir bahçeye açılırdı. Öğrencilerin su içme, tuvalet vb. ihtiyaçları için gerekli olan çeşme, helâ, depo gibi hizmet mekânları bahçe avlusuna uygun gelecek şekilde yerleştirilirdi. Bazı dersanelerin girişinde küçük bir saçakla korunmuş kiminde ise daha geniş, yarı açık bir derslik şeklinde olan, bazen bir seki halinde giriş önü mekânı bulunurdu. Dersler yazın bahçede veya eyvanda, kışın bir ocakla ısıtılan dershanede yapılırdı. Çoğunlukla kibleye yönelik inşa edilen mekteplerin açık veya kapalı kısımlarında ekseriya bir mihrap nişi bulunurdu. Dersanelerin boyutları yaptırılan kişinin imkânlarına göre büyüyen küçülmekle beraber, mekânın alt ve üst pencerelerle yeterli düzeyde aydınlanmasına dikkat edilirdi. Ayrıca dersanelerin duvarlarında kitap ve diğer gereçlerin konulduğu nişler de inşa edilirdi.” (Akın, 2012: 182).

Okula genelde beş-yedi yaşlarında sonbahar mevsiminde başlanırdı. Başlama (âmin alayı) adı verilen, aile bireyleri ve hocanın katıldığı, çocukların ilahi okuduğu merasim ile gerçekleştirilirdi. Âmin alayı önceden alınmış karar doğrultusunda bazı mahalleleri dolaşarak gezindiği yerlerde öğrenme arzusunu yenileyip arttırdıktan sonra döner; okula başlayacak çocuğun evi önünde durur, orada da ‘gülbenk’ler okunurdu (Taşkın, 2008: 346). Daha sonra alay halinde okula gidilir, çocuklar ilk eğitimlerini alırlardı. İlk ders dua edilmesinden ve öğrenciye ‘elif’ harfinin belletilmesinden ibaretti (Sakaoglu, 2003: 112). “Âmin alayı” bir öğrenciyi okula hazırlama açısından önemli bir gelenektir.

Sıbyan mekteplerinin idaresiyle müftüler ve Şeyhülislam meşgul olurken, talebelerin eğitimiyle muallimler ilgilenmişlerdir (Doğan, 1998: 414). Mektep hocaları genellikle medreselerde okumuş, çoğu zaman cami ve mescitte imamlık ya da müezzinlik yapan kimselerdi. Mekteplerde muallimlerin görevlendirilmesi taşrada yerel kadı tarafından yapıldığı gibi, mektebi finanse eden vakıf yönetimi tarafından belirlenerek kadı'nın onayına sunuluyordu. Merkezde ise, okulun kurucusu veya bağlı

vakfın yöneticisi tarafından tespit edilen öğreticinin görevlendirmesi İstanbul kadısı, kazaskerler ve şeyhülislam tarafından onaylanmaktaydı (Cihan, 2007: 33). Osmanlı devletinde mektep hocalarına “muallim” denilirken, muallim yardımcısı ise, kaynaklarda “halife-kalfa” isimleriyle geçmektedir. (Demirtaş, 2007: 175).

Mekteplerde görev yapacak muallimler için “berat-şerif” istenmekteydi. Kadılarca atanması uygun görülen muallimlerin arzı yapılarak padişahın berat vermesi beklenmekteydi. Muallimler genelde hayat boyu aynı yerde görev yaparlardı. Muallimlerin hayatlarını kaybetmesi durumunda yerine uygun görülen başka bir hoca atanırdı. Muallimlerin görevlerinden ayrılmaları durumunda ise, teklif edilecek kişinin elinde “hükm-i hümayün” olması şartıyla yerlerine başkası önerilirdi. Bunun yanında görevinden bir takım sebeplerle izin alıp ayrılan muallimlerin kendi yerlerine birini vekil tayin etmeleri gerekiyordu. Görevini yapamayacak bir özü bulunan muallimler, yerlerine bıraktıkları kişilerin isimlerini ve yapacakları görevleri mahkeme kayıtlarına geçirmek durumundaydılar. Bazen muallimlerin görevini bir başkasıyla becayiş yoluyla değiştirdikleri de oluyordu. İstibdal denilen bu uygulamada iki tarafın da mahkemeye gelip rıza gösterdiklerini belirtmeleri gerekliydi. Muallimlerin görevlerinden azledilme durumunda ise, sınavla muallim atanırdı. Mektep muallimleri 1-6 akçe arasında değişen günlük ücretlerini nakit olarak alırlardı. Bazı mektep vakıfları, yevmiyeye ilaveten cüz kiraati, mütevellilik, halifelik, nezaret gibi görevler için de ödemeler yapmaktaydı (Taşkın, 2008: 347).

Osmanlı sıbyan mekteplerinin programlarına gelince, dersler K. Kerim okuma ve bazı sureleri ezberleme üzerinde yoğunlaştırılırdı. Yazı alıştırılmalarında ise günümüz okullarındaki fişleri andırarak şekilde bazı Kur’an ayetleri kullanılırdı (Çelik, 2007: 131).

“Sıbyan mekteplerinde öğretim sabahleyin başlar, sürekli olarak öğleye kadar ve azatından (teneffüs) da ikinci vaktine kadar, yine sürekli olarak devam ederdi. Dersler çocuklara fasılalarla verilirdi. Hoca efendi, dershanenin bir köşesinde zemini biraz yüksekçe bir yerdeki minder üstünde oturur ve talebeleri birer birer çağırarak önündeki rahlede ona ders okuturdu. Kalfa (Halife) olarak adlandırılan Hoca Efendinin yardımcısı da, dershanenin başka bir tarafında yine bir rahle önüne oturan çocuklara nezaret eder ve derslerini tekrar ettirirdi.” (Akın, 201: 186). Sıbyan mekteplerinde bir günlük ders bu şekilde olur ve perşembe günü öğleden sonra bir ilmihal dersi ve namaz surelerinin ezberiyle sona ererdi. Cuma günü ise öğrenime ara verilirdi. Ramazan ayı boyunca

mektepe tatil olduğu gibi dini günlerde de tatil olabiliyordu. Bu Şekilde ğrenim -dört sene devam ederdi. Öğrenciler bu süre zarfında devamsızlık yapmaktan ekinirlerdi (elik, 2007: 132-133).

Sıbyan mekteplerinde ‘Elif-Ba/Alfabe’ ocuklara hatırlatıcı bir sisteme dayanan usl ile öğretilirdi. Bu usl, harfleri bazı Őekillere benzetmekten ibaretti. Akın’a göre; bu benzetmeler günümüzde uygulanan eğitim yöntemlerinde pedagojik açıdan büyük bir öneme sahiptir (Akın, 2012: 187). Sıbyan mekteplerinde ders düzeyine göre üç aŐamalı ğrenci grupları vardı. Elifba ğrenenler, cz okumaya çalıŐanlar ve K. Kerim okumaya geçen ğrenciler, K. Kerim’i güzel bir biçimde okuyabilen öğrenciler ise tecvit dersleri alırlardı (elik, 2007: 132). Hatim yapan ocuk Kur’an’ı baştan sona bir kez daha yüzünden okur ve bazı sayfalarını ezberlerdi. On yaşına kadar Kur’an’ı hatmeden ocuk, daha sonra kelime bilgisi, hitabet, dilbilgisi, edebiyat, tarih gibi dersler üzerine üç yıl çalıŐabilir, okuyabilirdi (Demirtaş, 2007: 176).

Sıbyan mekteplerinde zamanla değişiklik ve gelişmeler olduğu görülmektedir. Bu değişiklik ve gelişmeler, başta Fatih olmak üzere II. Bayezid ve daha sonraki dönemlerde görülmektedir (Kazıcı, 2004: 135). Sıbyan mektepleri, Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş sürecinde 1924 yılına kadar, tarihi seyri içerisinde aŐađıda ifade edileceği üzere, çeşitli değişiklik ve gelişmeler göstermiştir.

Fatih Sultan Mehmed, İstanbul’da kurduğu ilk Drutta’lmin vakfiyesinde Ta’lm-i kelm-ı kadîm ve Kur’an-ı Azm’in okunmasını Şart koŐmuŐtu. II. Bayezid, İstanbul’daki kllyesine ait vakfiyesinde muallimhane olarak anılan programını da vermektir. Buna göre muallimhneye tyin edilecek muallim ve halife, ocuklara Kur’an okumayı ve ilmihal bilgileri ğretecekti (Akın, 2012: 188).

Ancak Osmanlı döneminde Mekteb-i ibtidailer ile ilgili yakın ve önemli bir başlangıç 1824 tarihli II. Mahmud’un meşhur fermanı kabul edilir (Akın, 2012: 188). Kazıcıya göre; Sultan II. Mahmud tarafından 1824’te ıkarılan ‘‘Ta’lm-i Sıbyan’’ hakkındaki fermada öncelikle ‘‘Zruriyat-ı diniyye’’ denilen ve hemen hemen her müslümanın bilmesi gereken ilmihal bilgilerinin öğretilmesi Şart koŐularak muallimlerden ocuklara Kur’an, tecvid ve ilmihal öğretmeleri istenmiŐti (Kazıcı, 2004: 100).

Tanzimat’ın ilanından bir müddet önce ise 1838’de Umr-i Nafia Meclisi’nde hazırlanan lyihada mektepler küçük ve büyük olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Küçük mahalle mekteplerinde Kur’an öğretilmesi, camilerin yanındaki büyük mekteplerde ise

lugat, ahlak, hat ve hitabet dersleri verilmesi kararlaştırılmıştı. Ancak bu layihada bir dizi değişiklik sonucunda Meclis-i Ahkâm-i Adliyye kararıyla bu mektepler, mufredatlarına sarf ve nahiv eklenerek “Rüşdiye” olarak adlandırılmışlardır (Akın, 2012: 194).

1845 yılına gelindiğinde ise eğitim işlerini görüşecek bir “Geçici Eğitim Kurulu” (Meclis-i Muvakkat) oluşturulmuş, bu kurul, eğitim sistemini ilk, orta ve üniversite sisteminde basamaklandırmıştır. Kurul ayrıca kalıcı bir “Eğitim Kurulu” kurulmasına karar vermiş ve bu kapsamda “Meclis-i Maarif-i Umumiye” kurulmuştur. Kurul, ilköğretimin sıbyan derecesinde zorunluluğu, ilkokulu bitirme sınavlarının konulması ve başarıların ortaokula (rüşdiye) alınması gibi önemli kararları alan, devlet kurumları içinde doğrudan doğruya ve sürekli olarak eğitim işlerini düzenleyen ilk kurul olmuştur (Demirtaş, 2007: 177).

1856 yılında yayımlanan Islahat Fermanı, eğitim işlerinin daha derli toplu ve ciddi bir biçimde yürütülmesini ve “Bakanlar Kurulu” (Meclis-i Vükela) içinde bir “Eğitim Bakanlığı” (Maarif Nazırı) bulunması gerektiğini belirtmektedir. 1857 yılında kurulan “Maarif-i Umumiye Nezareti” (Eğitim Bakanlığı) 1861 yılında yayınladığı bir genelgeyle;

-“Yüksekokul olan Harbiye, Tıbbiye ve Bahriye dışındaki tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış; eğitim kurumları, sıbyan (ilkokul), rüşdiye (ortaokul) ve yüksekokullara ayrılmıştır.”

-“İlkokulun, Müslüman ve Müslüman olmayanlara göre ayrı ayrı olacağı ve Türkçe eğitim yapılacağı, her ileri eğitime sınavla geçileceği” gibi önemli kararlar alınmış ve uygulanmıştır (Demirtaş, 2007: 177-178).

II. Abdülhamid dönemine gelindiğinde, iptidâi mekteplerin açılmasıyla sıbyan mektebi tabirinin yerini “İptidâi mektepler” almıştır. 1913 yılında ise, Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı (İlköğretim Geçici Yasası) ile sıbyan okulları ile rüşdiyeler birleştirilerek, “Mekatibi İptidaiye-i Umumiye” dönüştürülmüştür. İlkokul öğrenimi zorunlu kılınıp, ücretsiz olması hükme bağlanmıştır (Akın, 2012: 195). İptidai mekteplerin varlığı 1924 yılına kadar sürerken, İptidaiye Kanunu’nun birçok maddesi 1961 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Demirtaş, 2007: 179).

1.3.2. Medreseler

Osmanlı devleti yükseköğretimi incelendiğinde; Osmanlı medreselerinde seviyeye göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü; kitap (ders) geçmenin esas alındığı derslerin sık sık tekrarlandığı, karşılıklı münazaralarla pekiştirildiği görülmektedir.

İlk Osmanlı medreselerinde okutulan dersler, talebenin yaşına göre belirli bütünlükle okutulur, her ilimde İslam uleması tarafından itibar görmüş eserlerin seçilmesine dikkat edilirdi. Ancak daha önce de belirtildiği gibi Fatih dönemine kadar medreselerde uygulanacak bir program ortaya konulmamıştır. Fatih, hazırladığı “Kanunname-i Talebe-i Ulûm”da hangi derecedeki medresenin ne tür dersleri okutacağını belirlemiştir (Ulusoy, 2007: 42).

İlk Osmanlı medreselerinden başlamak üzere Osmanlı medrese eğitiminin temel unsurunu müderrisler oluşturuyor, bunun tabii bir sonucu olarak da medreseler müderrislere göre şekilleniyordu (Ulusoy, 2007: 42). Hoca-talebe ilişkisi, öğrencinin mutlak saygı göstermesi esasına dayanıyordu. Medreselere sıbyan mekteplerini bitirenler ya da en az o kadar özel bir öğrenim gören erkek öğrenciler girmektedir. Öğrenci sayısı vakıf şartlarına, binanın büyüklüğüne göre değişmekle beraber genellikle bir medresede öğrenci sayısı 25-30’u geçmezdi. Bir medreseyi bitirip diğerine başlayacak öğrenciye temessük, Sahn’ı bitirene ise icazetname verilirdi (Akyüz, 2009: 69-70). Medreseye giren bir talebe, merhaleleri birer birer geçerek zorunlu ve seçmeli dersleri bitirdikten sonra Semaniye veya Süleymaniye medreselerinden birini tercih ederdi. Medreseden icazet alındıktan sonra ise müderrislik veya kadılık mesleği seçilebilirdi (Kütükoğlu, 2000: 9).

Baltacı’ya göre, Osmanlı medreselerinde nasıl bir eğitim ve öğretimi metodunun uygulandığını tam olarak belirlemek güç olsa da, daha önceki devletlerde uygulanan tedaris usulünün Osmanlılarda da devam ettiği söylenebilir. Osmanlılardan önce, bilgice üstün olan talebeler ön safta yer alarak müderris huzurunda halkalar şeklinde oturur ve yanlarında ders kitaplarından başka not defteri de bulundururlardı. Bu bilgilerden hareketle ders geçmenin esas alındığı Osmanlı medreselerinde eğitim öğretiminin seviyeye göre sürdürüldüğü, kitap geçmenin esas alındığı, derslerin sık sık tekrarlarla ve münazaralarla takrir edildiği, dersanelerin yakınında yer alan camilerde bilgilerin tatbik edildiği anlaşılmaktadır (Baltacı, 1976: 45). Yöntem açısından ise ilk devirden başlayarak Osmanlı medreselerinde kullanılan öğretim metodu dedüktif karakterdedir.

Bu metodun esasını nasslar ve meşhur kitaplar teşkil eder. Meseleler nasslara ve otoritelere dayanılarak izah edilirdi. Dedüktif metot ilk zamanlarda ezberi esas almasına rağmen bir müddet sonra imla metodu gelişmeye başladı. Zamanla imla metodunun yanında şerh ve izah kendini gösterdi (Taşdemirci, 1989: 530).

Bizzat müderrislerin nezaretinde yürütülmekte olan derslerin işlenmesi, seçilen kitabın takip edilmesi tarzında olurdu. Belli bir sürede okunması gereken kitap ya da kitapların belirli bölümleri tamamlanmadıkça başka bir derse geçilmesi söz konusu değildi. Bu anlamda medreselerde sınıf geçme değil, ders/kitap geçme yöntemi uygulanmaktaydı. Dersler, her biri için esas alınmış olan bir veya birkaç ana kitap üzerinde takrir yoluyla yapılırdı ve dersler bu kitapların adı ile anılırdı (Hızlı, 2008: 28-29). Osmanlı medreselerinde kitap geçmek, yani bir seviyedeki temel ve yardımcı kitapları bitirdikten sonra üst seviyeye yükselmek esas olduğuna göre, her seviyedeki medresenin müddetinin hoca ve talebelerin gayretlerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak 16. yüzyıl sonlarında Sahn-ı Seman medreselerinden önce beş sene tahsil görülmesi kanun haline getirilmiştir. Okutulan dersler aşağı dereceli medreselerde muhtasar (özet) yüksek dereceli medreselerde ise mufassal (ayrıntılı) olarak işlenmekteydi. (Baltacı, 1976: 36).

Öğrencilerin eğitilmesine yönelik ise, Osmanlı medrese sisteminde en önemli metotlardan biri, 'Cerr' adı verilen uygulamadır. Cerr, medrese öğrencilerinin Recep, Şaban ve özellikle de Ramazan ayında, ülkenin dört bir yanına dağılması geleneğidir. Bu uygulama ile medrese öğrencisi bir nevi staj yaparken, medrese ve halk arasında kuvvetli bir bağ oluşurdu. Cerr yoluyla okuma-yazma bilmeyenler dahi sözlü bir din kültürüne sahip olurdu (Ulusoy, 2007: 45).

Osmanlı medreseleri, verilen eğitim bakımından iki gruba ayrılmıştır: Genel medreseler ve ihtisas medreseleri. Genel medreseler; İslami bilimlerin ve belirli oranlarda fen ve tabii bilimlerin okutulduğu medreselerdir. İhtisas medreseleri ise, belli oranlarda (Tıp, Hadis, K. Kerim) yüksek eğitimin verildiği medreselerdir (Pilatin, 2010: 2).

Osmanlı medreselerinde aşağıdan yukarıya her derecede medresede hangi ders kitaplarının ne ölçüde okutulduklarını kesin olarak söylemek güç olsa da, bazı kanunname ve vakfiyelerde okunacak ders kitapları geçse de, bunların medresede okutulan kitaplarının tümü olmadığı, müderrislerin, temel ilimlerle alakalı meşhur kitapları tedris ettiği anlaşılmaktadır. Tüm bunların yanında temel olarak bir öğrencinin

sarftan; Emsile, Bina, Maksud, İzzi, Merah; Nahivden Avâmil, İzhar, Kafiye gibi kitaplar ile medreseye başladığı söylenebilir (Baltacı, 1976: 37).

Osmanlı Devleti, çokkültürlü ve çok mezhepli bir yapı arz ettiği için Sünni ekole dayanan mezheplere eşit mesafede durulmaya dikkat edilmiştir. Osmanlı medreselerinde birden fazla mezhep fıkhının okutulması bunun göstergesi sayılabilir. Ayrıca, medreselerde okutulan Molla Hüsrev'in (ö.1489) Hanefi ve Şafii fıkıh usullerini birleştirerek hazırladığı '*Mir'ât*' adlı eseri de medreselerdeki kültürel zenginliğe katkı sağlamaktadır (Hızlı, 2008: 2).

Selçuklulardan bu yana medreselerin bir diğer özelliği de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamasıdır. Devletin himaye ettiği medreselerde, fakir talebelere ilim tahsil etme fırsatı verilmiştir. Zira öğrencilerin tüm ihtiyaçları medreseleri kuran vakıflar tarafından karşılanmıştır (Ulusoy, 2007: 29).

Osmanlı medreseleri, toplumla ilişkiye özel bir önem vermişlerdir. Müderrisler Cuma ve bayram gibi dini günlerde namaz kıldırır, halkın beklentileri doğrultusunda hutbe okuyup vaazlar vasıtasıyla halkla duygu ve düşüncelerini paylaşırlardı. Bazen de müderrisler huzur derslerine katılır, düşüncelerini huzur dersinde bulunan seçkin kişilerle paylaşırlardı. Huzur dersleri; saraya davet edilen ünlü bir müderris ya da âlimin, padişah ve seviyeli bir dinleyici kitlesi huzurunda belirli bir konuda bazen takrir, bazen tebliğ, bazen de tartışma şeklinde olabilen bir bilimsel veya kültürel takdim yapmaları biçiminde gerçekleşen bir sosyal ve kültürel etkinliktir (Sönmez, 2006: 306).

1.4. Osmanlı Medreselerinde “Şark Medreseleri”

Osmanlı medreselerinin eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olmasının yanında, özellikle çoğunluğu temsil eden İstanbul dışındaki ve taşradaki medreseler hakkında da çok fazla bilgi sahibi olunmadığı söylenebilir. Zira Osmanlı ülkesinde medreseler denildiğinde İstanbul medreselerinin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir (Pilatin, 2010: 7).

İstanbul medreseleri, Anadolu medreselerinden her zaman gözde olup, yapı bakımından da daha modern oldukları bilinmektedir. Hatta ıslahatlara İstanbul'daki medreselerinden başlanması ve İstanbul medreselerine ağırlık verildiği hissini uyanması taşrada vazife gören müderrisleri üzdüğü de kaynaklarda geçmektedir. (Kütükoğlu, 2000: 13). Medreselerin İstanbul'da daha çok bulunması, başkent olmasının yanı sıra devrin ulaşım imkânları düşünüldüğünde, medreseler arası ulaşımda

kolaylık sağlaması ve kontrol etmenin daha kolay olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Kütükoğlu, 2000: 6).

Ancak medreseler İstanbul medreselerinden ibaret olmadığı gibi, İstanbul dışında bulunan medreselerin araştırma alanının daha geniş olduğu söylenebilir. Ayrıca medreseleri özellikleri bakımından da farklı gruplara ayırmak mümkündür. Ancak araştırmada sadece Şark medreselerine değinilecektir.

‘Şark Medreseleri’ Anadolu’nun Doğu ve Güneydoğu kısımlarında bulunan medreselerdir. Bu medreseleri diğer medreselerden farklı kılan unsur ise Osmanlı Devleti’nin gerileme dönemine kadar devlet himayesinde olmalarına rağmen, diğerlerinden daha özel bir yapıya sahip olmalarıdır (Çiçek, 2009: 32-33). Çünkü Osmanlı medreseleri şehirlerde olup, kırsal kesimlerde az sayıda kurulmuş ve bu sayı doğuda daha da az olmuştur. Dolayısıyla Şark Medreseleri, gelenekten beslenmiş ve genelde medresede görev yapan âlimlerin yönlendirmeleriyle kurulmuş ve faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (Pilatin, 2010: 21). Şark medreselerinde okuyup icazet alan bireyler çoğunlukla hocalarının isteğiyle belirlenen bir köye varıp orada halkın ve hocalarının desteğiyle medrese veya mektep açmışlardır. Bu şekilde medrese veya mektep açma geleneği günümüze kadar -bazen sekteye uğrasa da- devam etmiş, hâlâ devam etmektedir. Çeşitli tarikatlara müntesip birçok medrese geçmişte ve günümüzde faaliyetlerini sürdürse de, Şark medreselerine en iyi örnek ‘Tillo Medreseleri’ gösterilebilir.

Merkeze (İstanbul) yakın medreselerle karşılaştırıldıklarında, her ikisinin de işleyişi ve disiplinleri, öğrenci kabul yaşları, ders verme yöntemleri benzerlik göstermektedir. Bu medreseleri, birbirinden kesin hatlarla ayırmak çok zor olacağı gibi tarihsel açıdan da hatalı olacaktır. Ancak Anadolu’nun birçok bölgesinde ve kırsal kesimlerde olduğu gibi Şark medreselerinde bu bölgede meşhur olan, gelenekselleşen kitaplardan oluşan program uygulanmıştır. Şark medreseleri, eğitim dili ve okutulan mezhep yönünden diğer medreselerden farklılık göstermiştir. Ayrıca Şark medreselerinde icazetler resmi değildir. Medreseyi bitirenler genellikle aynı geleneğin devamı olan medreselerde veya köylerde imam ya da müderris olarak görev almışlardır (Pilatin, 2010: 21).

Medreseler, özellikle revaçta olduğu dönemlerde, bölge genelinde toplumsal hayatı ciddi şekilde etkilemiş ve topluma öncülük eden bireyler yetiştirmişlerdir. Cuma günlerinde yapılan sohbetler, kurban merasimleri, dini günler, mevlitler, medrese

âlimlerinin toplumu etkilemelerine fırsat veren etkinlikler olmuşlardır. Şark Medreseleri'nin toplumun Şafii fikhını ve Kuran'ı kerim'i öğrenme yerleri olması medreseye verilen önemi bir kat daha arttırmıştır. Medreseler buldukları bölgede huzur ve barışın korunmasına yardımcı olmuş ve halkın dinî değerlerinden kopmaması için gayret göstermişlerdir (Çiçek, 2009: 140-141).

1.5. Osmanlı Medreselerinde Gerileme ve Islahatlar

Osmanlı'nın en önemli eğitim kurumlarından olan medreseler, kuruluşlarından itibaren uzun bir süre mülki, askeri, hukuki ve ilmi sahada toplumun ihtiyacına cevap verebilecek düzeyde idareci, uzman ve pek çok devlet adamı yetiştirmek suretiyle önemli hizmetlerde bulunmuştur (Ürekli, 2002: 385).

Kuruluştan Kanuni devrine kadar medreselerde ilim adına devamlı gelişme kaydedilmiş, fakat 17. yüzyıldan itibaren diğer Osmanlı kurumlarına paralel olarak medreseler de bozulmaya başlamıştır (Taşdemirci, 1989: 529). Bozulmanın sebepleri ise; müsbet ilimlere yeterince yer verilmemesi, medreselerin yöntem ve disiplin bakımından yozlaşmaya başlaması, eğitimin ezberci bir anlayışa yönelmesi, müderris tayinlerinde isabetli olunmaması ve bunun sonucunda öğrencilikle ilgisi olmayanların medreselerde barındırılması gibi durumlardır (Doğan, 1998: 412).

Medreselerdeki bu olumsuz gelişmeleri fark eden Kanuni, ilgililere gönderdiği fermanlarda, gayet ölçülü bir dille bu bozulma ve kanunlara riayetsizliğe dikkat çekmiş, "Kânûn-i kadîm"den uzaklaşılmasını emretmiştir. Diğer taraftan devrin müellifleri, aydınları, tarihçileri bu alandaki menfi gelişmelere temas etmiş ve gelecek için kaygılarını ifade ederek yetkilileri uyarılmışlardır. Ancak Kanuni'den sonra başa geçen padişahlar, medrese ve ilmiye sınıfının ıslahına çalışmışlarsa da başarı sağlanamamış, bozulma ve usulsüzlükler devam etmiştir. İlmiye teşkilatındaki ıslah çalışmaları, biraz farklı bir yaklaşımla sonraki asırlarda da devam etmiştir. Ancak ıslah çalışmaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Ürekli, (2002: 387) medreselerdeki ıslah çalışmalarının başarısız olmasını; Kanuni'den Tanzimat dönemine kadar geçen uzun bir süre içerisinde, büyük bir tepkiye sebep olunabileceği endişesiyle medreselerde ciddi manada ıslah çalışması yapılmamasına bağlamaktadır. Bu açıdan Tanzimat dönemi din eğitimi için önemli bir dönem olmaktadır.

Tanzimat dönemi hukuk, idare, iktisat, askerlik gibi alanlarda olduğu gibi din eğitimi açısından da önemli bir dönüm noktasıdır. Geleneksel yapının yerine, gelenekle

birlikte batılı bir çizgide yeni bir yapının oluşturulmaya çalışıldığı bu dönemde devlet, içine düştüğü bunalımdan çıkış yolları aramıştır. Toplumsal dönüşümün hedeflendiği başarıya ulaşabilmesi ise doğal olarak, çok büyük oranda eğitim çalışmasına bağlı kalacağından, dönemin hemen başından itibaren eğitim konusuna önem verilmiştir (Zengin, 2011: 153).

Tanzimat döneminin genel özelliği, merkezinde medresenin bulunduğu genel eğitim sistemi dışında yeni bir eğitim teşkilatının kurulmasıdır. Zengin'e (2011: 154) göre; bu kurumlar ile başlayan eğitimde yeniden yapılanma, geleneksel eğitim kurumlarını da değişime zorlamıştır. Ancak medreselerde hukuk ile ilgili olarak oldukça erken bir dönemde düzenlemeler yapılmakla beraber din eğitimi ile ilgili düzenlemeler gecikmiştir. Hem müftü, vaiz, imam-hatip gibi yaygın; hem de mektep ve medreselerdeki örgün din eğitimi ve öğretiminin yeniden düzenlenmesi, ancak II. Meşrutiyet döneminde mümkün olabilmıştır (Zengin, 2002: 91-92).

Tanzimat fermanının metninde eğitimden bahsedilmese de, dönemin başından itibaren üzerinde durulan konular arasında yer almıştır. 1845 yılında oluşturulan Geçici Maarif Meclisi'nin aldığı kararlardan biri de İstanbul'da bir Darülfünun'un açılması olmuştur. Darülfünun, pozitif ilimlere bağlı olarak medrese dışında bilimsel metotlara dayalı eğitim ve araştırmaların yapılabileceği bir yüksek eğitim kurumu olarak ifade edilmektedir (Zengin, 2008: 219).

Ülkede özellikle eğitim alanında önemli gelişmelerin kaydedildiği Tanzimat yıllarında medreselerin gerek ilim anlayışlarını gerek teşkilat yapılarını muhafaza etme çabalarına karşın, medreselerin ıslahı için birtakım ıslahatlar yapılmıştır. 1873 yılında 'Meşihat Makamında' toplanan ve ilmiye mensubu bir heyetten oluşan bir meclis tarafından hazırlanan raporda, medreselerde tedris edilen derslerin daha verimli olması adına bir program hazırlanarak asıl kaynaklarından olmak üzere okutulacak dersler, kitaplar, öğretim sistemi ve öğretim metotları tespit edilmiş ve müderrislerin bu esaslara uyması istenmiştir (Zengin, 2002: 24).

Bu dönemden sonra ise medreselerin ıslahı için atılan en önemli ve ciddi adım ancak 1914 İslah-ı Medaris Nizamnamesi'nin hazırlanmasından sonraki dönemde gerçekleşmiştir. İstanbul'da kurulan Darül-Hilafeti-ı Aliyye medresesi, ıslahat planının uygulandığı örnek medrese tipi olarak belirlenerek genel, orta, yüksek ve ihtisas öğretim kademelerine ayrılmış ve her biri için ayrı programlar hazırlanmıştır. Özellikle orta kısım medrese programlarında kültür derslerine ağırlık verilmesinin mevcut eğitim

sistemine uyum sağlama amacı taşıdığı söylenebilir. Bu çalışmalarla modern eğitim kurumlarında yapılanma örnek alınarak hazırlanan program 1923 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Zengin, 2002: 132-133).

Sonuç olarak, Tanzimat dönemi ve sonrasında atılan adımlarla, eğitimin teşkilatlanması, modern eğitim-öğretim programının düzenlenmesi gibi hususlarda önemli mesafeler alındı. Elbette bu gelişmeler ülkenin ihtiyacını tümüyle karşılayabilecek derecedeki gelişmeler değildi; ancak bu adımlar daha sonraki dönemlerde başlatılan çalışmalara olumlu katkı sağlamış ve bunlara temel oluşturmuştur. Böylece Türk eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak bilinen, okulların esaslara bağlandığı 1869 Maarif Nizamnamesi, bazı küçük değişikliklerle Cumhuriyet'e kadar yürürlükte kalmıştır (Ürekli, 2002: 403).

1.6. Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi

Osmanlı Devleti 17. yüzyıl başlarına kadar, kendi yapısı içerisinde tutarlı bir eğitim sistemine sahipti. Osmanlı'da eğitim-öğretim, mektep ve medreselere dayanıyordu. Bu kurumlar birkaç asır boyunca büyük hizmetler ifa etmiş, Osmanlı kültür ve medeniyet yapısına büyük katkılarda bulunmuşlardır. Ancak 18. yüzyıl'a gelindiğinde Osmanlı'nın diğer kurumlarında olduğu gibi, mektep ve medreseler de duraklama ve bozulma sürecine girmişlerdir. Diğer taraftan gerek devlet tarafından, gerekse vakıflar, özel şahıslar, Osmanlı sınırları içerisinde yaşayan azınlıklar, gayr-ı Müslimler ve yabancı devletler tarafından değişik isimler altında birçok mektep açılmıştır. Böylelikle Osmanlı Devleti'nin son döneminde çok çeşitli okullar ortaya çıkmıştır (Öcal, 1998: 241).

Medrese ve mekteplerde 20. asrın başından itibaren bazı "ıslah" çalışmaları yapılmış olmakla beraber, devletin devamlı savaşlarla meşgul olması ve parçalanma sürecine girmesi, öğrencilerden 16 yaşın üstündekilerin askere alınması binaların askeri amaçlarla kullanılması, ödenek sıkıntısı gibi nedenlerle başarılı olunamamıştır. Neticede Osmanlı Devletinin sona erip, Cumhuriyetin ilanı ile her konuda olduğu gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de yeni bir devreye girilmiştir (Öcal, 1998: 241).

23 Nisan 1920'den Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girdiği tarihe kadar, yaklaşık dört yıl süren Milli Mücadele yılları ile Cumhuriyet'in hazırlık döneminde, Osmanlı Devleti'nden devralınmış öğretim kurumları, sosyal ve ekonomik şartların imkânları ölçüsünde geliştirilerek devam ettirilmeye çalışılmıştır. 9 Mayıs 1920'de

TBMM’de okunan ilk icra vekilleri programında, “Maarif işlerindeki amacımız, çocuklarımıza verilecek eğitimi her anlamı ile dinî ve millî bir hâle koymak” Tevhid-i Tedrisatın amacı olarak ifade ediliyordu. Ayhan’a göre; Milli mücadelenin devam ettiği bir ortamda hükümet programının müzakeresinde en çok eğitim konularının konuşulması ilk meclisin eğitim konularına özellikle din eğitimi konusuna önem verdiği/vereceğini göstermektedir (Ayhan, 1999: 238-239).

Meclise sunulan bu takrirden yaklaşık bir yıl sonra 1921’de Medaris-i İlmiye Nizamnamesi yürürlüğe konmuştur. Bu nizamnameye göre, medreselerin gerekli müfredat ve metod değişikliği yapılarak geliştirilmesi arayışının 1924 yılına kadar devam ettiği görülmektedir (Ayhan, 1999: 240).

Milli Mücadele başarıyla sonuçlandıktan sonra, eğitim alanındaki arayışlar ve gelişmeler 1924 yılında çıkarılmış olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla, temel bir anlayışa ulaşmıştır. Bu kanunla din öğretimi de hukuki ve yapısal olarak bir esasa bağlanmıştır. Bu esnada tartışılan temel konu, dinî ve milli terbiyenin birlikte nasıl verilebileceği olmuştur. Eğitim sisteminin hukuki yapısı, din eğitiminin nerede nasıl verilmesi gerektiği konularındaki tartışmalar ve arayışlar sonunda, bütün örgün eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanması ve din eğitimi ve öğretiminin de okullarda yapılması doğrultusunda kararlar alınarak uygulamaya konulmuştur. Çeşitli komisyon ve idari çalışmalar ve arayışlar sonrasında, eğitim birliği kanunu çıkarılarak, “Din öğretimiyle birlikte din görevlisi yetiştirilmesinin de, Maarif Vekâleti’ne görev olarak verilmesi” kararına varılmıştır (Ayhan, 1999: 244).

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarihinde yayınlanan Tevhid-i Tedrisat kanunundan sonra okul programlarında din dersi yeniden düzenlenmiştir (İ. Yıldız, 2009a, s. 244). Zira yepyeni eğitim sisteminin temeli bu kanunla atılmıştır. Bu kanunu teklif eden altmış milletvekili, kanunun amacını: “Bütün eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı’na/Maarif Vekâleti’ne bağlamak suretiyle eğitim-öğretim birliğini gerçekleştirmek; bu sayede ülkenin insanları arasında duygu ve düşünce birliğini ve dayanışma ruhunu sağlamak” olarak ifade etmişlerdir (Aydın, 2005: 53).

Bu amaçlar çerçevesinde 1924’te ilkokullar için hazırlanan programda din dersleri ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar haftada iki saat süreyle okutulmuştur. Bu derste ikinci ve üçüncü sınıflarda sadece Kur’an öğretimi yapılırken, dördüncü ve beşinci sınıflarda Kur’an öğretimi yanında iman ve ibadet konularına da yer verilmiştir (Zengin, 2011: 163).

1926 yılında taslak olarak hazırlanan programda, din derslerine ayrılan süre, üçüncü sınıftan itibaren haftada iki saat olarak belirlenmiş iken, uygulanan asıl programda Kur'an öğretimi çıkartılarak üçüncü sınıftan itibaren bir saat süreyle yer verilmiştir. Ortaokullar için hazırlanan programda ise, toplam üç yıllık öğretim süresinin ilk iki yılında haftada birer saat süreyle din dersleri okutulmuştur. Dersin müfredatına bakıldığında ilk sınıfta abdest, namaz, hac ve zekât olmak üzere İslam'ın temel şartları, ikinci sınıfta ise Hz. Peygamberin hayatı konularının yer aldığı görülmektedir (Zengin, 2011: 163-164).

1924 yılında hazırlanan hem ilköğretim hem de ortaokul programı 1927 yılında tekrardan düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile din derslerine ayrılan süre fazla görülerek beş yıl süreli ilkokul programında din dersine 3. sınıftan itibaren haftada bir saat yer verilmiştir. Ancak şehir ilkokullarında din dersi için sadece perşembe günleri yarım saatlik bir vakit ayrılmıştır. Üç yıllık köy okullarında ise, 1927'de başlayan perşembe öğleden sonra yarım saatlik din dersinin de sadece teoride devam ettiği söylenebilir. Zira o yıllara ait hatıralar, resmen var görünen bu dersin uygulamada, en azından her yerde olmadığını göstermektedir (Aydın, 2005: 61).

1924 yılında hazırlanan ve yürürlüğe konan ortaokul programı da 1927'de yapılan ek düzenleme ile yeniden ele alınmıştır. Bu düzenleme ile din dersleri programdan kaldırılarak pazartesi günleri serbest zamanda verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca diğer önemli bir husus, din dersinin anne babaları tarafından derslere devamı istenilen öğrencilere verilecek olması, yeni seçimlik (ihtiyari) olmasıdır. 1930 ve sonrasında yapılan düzenlemelerde ise ihtiyari olan din derslerinin de kaldırıldığı anlaşılmaktadır (Zengin, 2011: 163).

Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye heyetinin 30.11.1929 tarihli kararı ile ilkokullarda "Müfredat programındaki din derslerinin okutulacağı fakat öğrencilerin imtihana tabi tutulmayacakları" belirtilmiştir. 1930 programında din dersleri yalnızca 5. sınıf öğrencilerine, ebeveynleri isterlerse haftada yarım saat perşembe öğleden sonra verilen bir ders haline gelmiştir. Şehir ilkokullarındaki isteğe bağlı bu ders de 1933'te müfredattan tamamen kaldırılmıştır (Nevzatoğlu, 2006: 17).

Köy okullarında ise 1930 programına göre; din dersleri isteğe bağlı olmayarak 3.sınıfta perşembe günleri yarım saat olmak üzere yer almıştır. Bu şekliyle 1939'a kadar devam eden din dersleri bu tarihten itibaren köy ilkokullarından da kaldırılmıştır (Nevzatoğlu, 2006: 18).

Diğer yandan Tevhid-i Tedrisat Kanu'nun ilk üç maddesi gereği 150-200 yıllık eğitim kurumları olan medreseler kapatılmıştır. Mektepler ise, Maarif Vekâleti'ne bağlanmışlardır. Kanunun 4. maddesi ise Maarif Vekâleti'ne İlahiyat Fakültesi ve İmam-Hatip okulu açma görev ve yetkisi vermiştir. Maarif Vekilliği de bu yetkiye dayanarak 1924 yılında Darül- Fünû'na (İstanbul Üniversitesi) bağlı, öğretim süresi üç yıl olan bir ilahiyat fakültesi açmıştır. Ayrıca 1923-1924 yılı itibariyle 29 yerde, ilkokula dayalı ve öğretim süreleri 4 yıl olan İmam ve Hatip Mektepleri açılmıştır. Ancak İstanbul Darul- Fünun'u İlahiyat Fakültesi'nin mezun vermeye başladığı 1927-1928 yıllarından itibaren, ne İmam Hatip mekteplerine ne de ortaokul ve dengi okullara yeni din öğretmeni tayin edilmemiştir. Zaten 1933'te İstanbul Üniversitesi'nin kuruluş biçiminde değişikliğe gidilmesi gerekçesiyle İlahiyat Fakültesi program dışı bırakılmış ve kapatılmıştır. İmam ve Hatip mekteplerindeki gelişmelere gelince; ilk yıl açılan 29 mektepten beşi ikinci yıl kapatılmış, iki yeni mektep açılmıştır. Üçüncü yılın sonunda ise sekizi kapatılıp iki yeni mektep daha açılmıştır. Böylelikle toplam 33 yerde İmam ve Hatip mektebi açılmıştır. Ancak, dördüncü yıla gelindiğinde İstanbul ve Kütahya İmam ve Hatip mektepleri hariç diğer mektepler kapatılmıştır. Bu son iki mektep için de 1930 yılında kapatılma kararı çıkarılmıştır (Öcal, 1998: 242,243).

Gerek deneyimsizlik yüzünden, gerekse o devrin genel havası ve laiklik ilkesinin yorumlama ve uygulama şekli sonucu Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun amir hükmüne rağmen eğitim sistemimizden din eğitimi öğretimi hızla çekilmiştir. Zira 1924 yılında okullarda başlayan din eğitimi öğretimi, 1933 yılından itibaren hiçbir okulda görülmemektedir (Işıkdoğan, 2006: 44).

Bu hızlı değişimi Ayhan “Dini, dünya işlerinden ayrı tutma prensibi; okulu ayrı tutma olarak anlaşılmasına” dayandırmaktadır. Bundan dolayı da eğitimde laiklik anlayışı ve uygulanması ile öğretim birliği anlayışı ve uygulanmasının eğitim tarihimiz boyunca doğru ve sağlıklı bir anlayış ve uygulamaya ulaşamadığını savunmaktadır (Ayhan, 1999: 250-251).

Kesgin (2011: 214-215) ise, bu hızlı değişimi Atatürk'ün görüşlerinin sadece Cumhuriyet'in ilk yıllarına yansımaları olarak değerlendirmektedir. Ona göre; “Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında Atatürk'ün eğitim hakkındaki görüşleri etkili olmuş ve uygulanmıştır. Onun din eğitimi konusundaki sözleri kendisinin milli, toplumsal ahlakı esas alan, vicdani bir din eğitiminden yana olduğunu göstermektedir. Ayrıca Atatürk bu eğitimin farklı yerlerde ehil olmayan insanlarca değil bizzat okullarda, iyi bir

din eğitimi almış, alanına hâkim öğretmenler tarafından verilmesini istemiş ve buna yönelik uygulamalar gerçekleştirmiştir. Ancak sonradan Atatürk'ün esas aldığı milliyetçi eğitim anlayışı bırakılarak, zamanla hümanist kültürü hâkim kılmayı hedefleyen eğitim anlayışı uygulanmıştır. Bu dönemde din eğitimi eski yönetim biçimini (hilafeti) savunanlara hizmet edebileceği kaygısıyla ve laiklik ilkesiyle gerekçelendirilerek örgün eğitimden uzaklaştırılmıştır.” Ayrıca Kesgin’e göre; laikliğin katı bir şekilde dinden uzaklaşma olarak yorumlanması din eğitiminin okullardan tamamen çıkarılmasına önemli bir sebep olarak görülmüştür (Kesgin, 2011: 216).

Din derslerinin müfredat dışı kaldığı o dönemin eğitimi ile toplumun sahip olduğu değerler birbiriyle örtüşmediğinden çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. Halk da çok partili rejime geçişle beraber din ve ahlak eğitimi konusunda istek ve ihtiyaçlarını dile getirmeye çalışmıştır. (Kesgin, 2011: 216) Demokrasiye geçiş aşamasında, dini konuların yeniden konuşulmaya başlandığı 1946 yılında ilkokullara din bilgisi dersi konulması TBMM gündemine getirilmiştir. Meclis kurulunda yaşanan tartışmalar dikkate alındığında din dersinin müfredata dâhil edilmesinin gerekçesinin “Gençlerin anne-babaya saygısızlığı, halkın dini konularda bilgisizleşmesi ve Kominizm’e karşı korunma” gibi faktörler olduğu anlaşılmaktadır (Öcal, 1998: 260). Kaymakcan, (2006: 23) bu gerekçeleri dini olmaktan daha çok sosyolojik gerekçeler olarak değerlendirmektedir.

Bu yasa tasarısı okullarda laiklik bağlamında din dersinin olup-olmayacağı kaygısıyla yaklaşık iki yıl tartışıldıktan sonra Fransız örneğine uygun ‘Muhasebat-ı Ahlakiye’ dersinin konulabileceği kararlaştırılmıştır. Bu süre içinde ‘Yurttaşlık bilgisi’ dersinde benzer konuların işlenerek yeterli olunacağına inanılmıştır (Bilgin, 2007: 67-68).

15 Şubat 1949 tarihinden itibaren din bilgisi dersinin ilkokullara 4. ve 5. sınıflarda, haftada iki saat isteğe bağlı yürürlüğe konulacağı, devrin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu’nun imzası ile okullara tamim edilmiştir. Şöyle ki; dersler, normal dersler dışında uygulanacaktır. Çocuğunun bu derse girmesini isteyen veliler yazılı müracaatta bulunabileceklerdir. Buna karşılık öğretmenler de dersi vermek istemedikleri takdirde bu konuda zorlanmayacaklardır. Öcal’a göre okutulmasını engelleyici bu şartlara rağmen öğrenci velilerinin yaklaşık %99’luk büyük çoğunluğunun derse rağbet etmesi, velilerin çocuklarına din eğitiminin verilmesine olan isteklerini göstermektedir. Bu arada 1950 yılında kurulan Demokrat Parti hükümeti 4

Kasım 1950 yılından itibaren din bilgisi derslerini haftalık program içine aldırılmıştır. Ayrıca çocuklarının bu dersi almasını isteyenlerin değil, istemeyenlerin durumu bir dilekçe ile bildirmesi şartını koymuştur (Öcal, 1998: 261).

1956 yılında din dersleri normal okul programına alınmış ve ortaokullarda da okutulması kararlaştırılmıştır. 20 Mart 1956'da din dersinin ortaokullara da konulması kararlaştırılınca, “ Ortaokullarda öğrencilere verilen din derslerinde, İslam'ın iman, ibadet ve ahlakla ilgili esasları öğretilenektir.” değerlendirmesi ve açıklaması yapılmıştır (Bilgin, 2007: 68).

Çok partili döneme geçişle birlikte din eğitimi alanındaki niceliksel açıdan olumlu gelişmeler devam etmiştir. 1967'de liselerde seçmeli olarak din derslerine yer verilmiştir. 1974 hükümet döneminde ise ortaokul ve liselere zorunlu ahlak bilgisi dersi konulmuştur (Kaymakcan, 2006: 23). Din bilgisi dersleri ise isteğe bağlı olarak ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar devam ve imtihan mecburiyeti olmak üzere program içerisinde okutulmaya devam edilmiştir (Balyiyan, 2007: 22).

12 Eylül 1980 askeri ihtilal sonrası oluşan askeri yönetim din eğitimi açısından önemli kararlar almıştır. Okullarda var olan seçmeli din dersi ve zorunlu ahlak bilgisi dersi uzun tartışmalar sonrası her iki ders birleştirilerek ilk ve orta dereceli okullarda ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ adıyla zorunlu olarak okutulması öngörülmüştür. Ayrıca okullarda din dersinin yerini belirten bu düzenleme 1982 anayasasınının 24. maddesinde ifade edilmiştir. Diğer bir ifadeyle din dersi en üst düzey hukuki metin olan anayasaya konularak zorunlu hale getirilmiştir (Kaymakcan, 2006: 5).

Anayasada bu esas kabul edilinceye kadar geçen süre içinde basında, danışma meclisinde, eğitimciler arasında, resmi ve gönüllü kuruluşların çalışmalarıyla din eğitimi ve öğretiminin bütün konuları tartışılmıştır. Aslında din eğitiminin nasıllığı konusunda ilk çalışmalar 1981 yılında Ankara İlahiyat Fakültesi öncülüğünde başlamıştır. Bu çerçevede “I. Din Eğitimi Semineri” yapılarak Türkiye’de din eğitimi problemleri geniş çapta ele alınmıştır. Bu bilimsel toplantıda, okullarda din dersinin olmamasının çocuk ve gençlerin ruhi bunalımlar yaşamasına neden olduğu ve bunun ülkede anarşi ve terörün yayılmasına önayak olduğu ifade edilmiştir (Yıldız, 2009/a: 245).

Milli Güvenlik Konseyi’ne ise başta din eğitimcileri olmak üzere o dönem Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekanı Hüseyin Atay tarafından din eğitimi konusunda raporlar sunulmuştur. Bu raporlarda Tevhid-i Tedrisat Kanu’nun özüne vurgu yapılmış, din dersi konusundaki problemler dile getirilmiş ve zorunlu din dersinin

ülkenin milli birlik ve beraberliği açısından sağlayacağı katkı üzerinde durulmuştur (Kaymakcan, 2006: 5).

Bilgin'e göre; Atay, rapora ek açıklamasında şu hatırlatmayı yapmakta yarar gördüğünü ifade etmiştir:

“Din eğitiminin olmadığı 1939-1948 yılları arasında iki tip gençlik yetişmiştir. Din bilgisi ve kültüründen mahrum olanlar ve dini gizli olarak özel hocalar vasıtasıyla öğrenenler... 1948' den günümüze (1980) kadar ise din bilgisi okulda öğrenenler, özel şekilde öğrenenler ve din hakkında hiç eğitim almayanlar olarak üç farklı gençlik oluşmuştur.” (Bilgin, 2007: 86).

Atay yazısına “Şimdi bu üç gençlikte fikir ve his birliğinin mümkün olacağını düşünmek, eğitim-öğretim kurallarının hiçbir işe yaramayacağını söylemekten farklı olur mu?” sorusuyla devam etmiş ve eğitim öğretimin bütünleştirici yönünü vurguladıktan sonra, “Çözüm olarak ben, din eğitiminin okulda var olması gerektiği kanaatindeyim. Bu Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ruhuna ve gerekçesine uymaktadır ki din derslerinin diğer dersler gibi herkese eşit derecede verilmesi gerekir.” önerisinde bulunmuştur (Bilgin, 2007: 86).

Hüseyin Atay'ın din eğitimi konusunda hazırlamış olduğu rapor ciddiye alınmış ve çalışmalar başlamıştır. Bu çerçevede akademisyenlerden oluşan MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü çalışma gurubu kurulmuştur. Rapora teziyle kaynaklık eden Beyza Bilgin'in de olduğu bu kurulun çeşitli çalışmaları sonrasında en son Devlet Başkanı Kenan Evren'e verilen birifing neticesinde din dersi, zorunlu dersler arasına alınmıştır (Balyiyen, 2007: 22).

1982-1983 eğitim-öğretim yılına kadar din bilgisi dersleri isteğe bağlı olarak ilkokul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar devam ve imtihan mecburiyeti olmak üzere program içerisinde okutulmaya devam edilmiştir. 1982 yılında hazırlanan yeni anayasanın 24. maddesi din ve ahlak öğretimi ile ilgili yeni düzenlemeler getirmiştir. Bu maddenin ilgili tarafı şöyledir: “*Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak küçüklerin kendi isteğine, kanuni temsilcisinin de talebine bağlıdır.*” (Balyiyen, 2007: 23).

1924'ten beri pek çok olumlu ve olumsuz tecrübelerin yaşandığı din eğitimi alanında 1982'ye gelindiğinde temel kanunda böyle bir sonuca varılmıştır. 1982

anayasasının 24. maddesinin yürürlüğe girmesiyle birlikte din dersiyle ilgili tartışmalara hukuki olarak son nokta konulmuş gibi gözükse de konuyla ilgili tartışmalar ve çözüm önerileri günümüzde de güncelliğini korumaktadır (Yürük, 2011: 240).

İKİNCİ BÖLÜM

2. DİN EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

2.1. Din Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar

Son çeyrek yüzyılda hızlanan küreselleşme süreci, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı, göçler, kültürel anlamdaki farklılıkların daha belirgin hale gelmesi gibi nedenler çoğulculuğu daha çok tartışılan bir olgu haline getirmiştir. Yaşanan bu süreç, kültürler ve medeniyetler arasındaki karşılıklı iletişimi hızlandırarak, toplumsal yapıda homojenlikten heterojenliğe doğru bir değişimi de ortaya çıkarmıştır. Böyle bir değişim ise insanları ve toplumları, aralarındaki etnik, kültürel ve dini farklılıkları kabul etmeye; belli kurallar ve uzmanlaşma zeminleri üzerinde bu farklılıklarla bir arada yaşama projeleri geliştirip uygulamaya zorlamaktadır (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011: 77).

Pek çok alanda etkili olan modern dönemdeki toplumsal ve kültürel değişimler din eğitimi alanında da yeni yöntem arayışlarının sebeplerini oluşturmaktadır. Özellikle küreselleşme, sekülerleşme ve demokrasi gibi kavramların vurgulanması din eğitimi alanında değişimlerin temel nedenleri arasında sayılmaktadır. Sekülerleşen bir dünyada, insanların değişen ihtiyaçlarına cevap verme gerekliliği din eğitimcilerini de harekete geçiren itici bir güç olmuştur. Aynı zamanda eğitim bilimlerindeki değişimler de din eğitimi alanında uygulanan yöntemlerin tartışılmasını gündeme getirmiştir (Yıldız, 2009/b: 441).

Bu bağlamda gerek inanılan dinin gerekse diğer dinlerin öğretiminde pek çok farklı yaklaşım söz konusudur. Zira din eğitimi konusundaki temel yaklaşımlar din eğitimi programlarının hazırlanmasında etkili olmaktadır. Bu etki, programın türünden amaç ve hedeflerine, muhteva ve değerlendirmesine kadar kendini göstermektedir (Tosun, 2010: 119).

Bu noktada John M. Hull ve Micheal Grimmitt'in üçlü tasnifi, batı toplumlarındaki din eğitiminin temel türlerini belirleyebilmek açısından önemli görünmektedir. Micheal Grimmitt, din eğitimi modellerini; "*dini öğretme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme*" olarak tasnif ederken; John Hull ona paralel olarak "*dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme*" olarak ifade etmiştir (Hull, 2003: 44).

2.1.1. Savunmacı veya Tarafli Din Öğretimi Yaklaşımı (Dini Öğrenme):

Dini öğrenme, din eğitim müfredatı olarak tek bir dini geleneğin kendi dinamiklerinden hareketle öğretildiği durum olarak tanımlanır (Okumuşlar, 2007: 254). Genellikle tek bir din veya mezhep mensubunun çoğunlukta yaşadığı, o din veya mezhebin devlet tarafından tanındığı ve o din ya da mezhebin öğretiminin yapıldığı din eğitimi yaklaşımıdır (Kızılabdullah ve Yürük, 2009: 126). Bu eğitim programının en önemli özelliği, din konusunda homojen bir öğrenci gurubuna, aynı dinî guruba mensup öğretmen tarafından, dini inanç ve uygulamaları arttırmak amacıyla derslerin verilmesidir (Tosun, 2010: 119).

Dini öğrenme, öğrencilerin dinin gerçek olduğunu ve dinin kurallarına uygun olarak yaşaması gerektiğini öğrenmesi demektir. Bu açıdan da inanç kaynaklı olarak da nitelendirilebilir (Hull, 2003: 44). Yaklaşımın temel amacı, öğrencilere o dini sevdirmek, öğretmek ve öğrencileri o dinin inanırı yapmaktır. Kızılabdullah ve Yürük'e (2009: 126) göre; bu yaklaşımda, öğrencilerin dini geleneklerini korumaları, benimsemeleri ve inançlarının güçlenmesi yönünde doktriner bir yaklaşım benimsenir. Diğer dinlerin öğretimi ise, benimsenen dinin o dinleri yorumlaması çerçevesinde yapılır. Okumuşlar, (2007: 254) bu yaklaşımın başka dinleri kendi inanç sistemine göre değerlendirerek yargılar oluşturmasını, başka dinlerin mensuplarını anlamayı güçleştirdiğini savunmaktadır.

Dini öğrenme yaklaşımına yapılan en önemli eleştiri, bu yaklaşımın çok kültürlü toplumlar için değil, homojen toplumlar için geçerli olabileceğidir. Bu düşünceye göre, çok kültürlü bir yapıya sahip ve herhangi bir inancı benimsemeyen öğrencilerin sayılarının da arttığı okullarda dini öğrenme yaklaşımının uygulanması, din eğitiminin toplum içerisindeki huzursuzlukların kaynağı olmasına zemin hazırlayabilecektir. Bu da temelde insanların huzurlu ve mutlu olmasını hedefleyen din eğitimi için istenmeyen durumların ortaya çıkmasına neden olabilecektir (Kızılabdullah ve Yürük, 2007: 127).

Dini öğrenme yaklaşımı, çoğulcu sınıf yapılarında tartışılmakta, homojenlikten sıyrılan toplumlarda yeni yöntem arayışlarına girilmektedir. Bunun sonucunda ise, ya her mezhep için doktriner din eğitimi programları oluşturulmalı ya da yeni bir din eğitimi yaklaşımına geçilmelidir (Tosun, 2010: 119).

2.1.2. Objektif Din Öğretimi Yaklaşımı (Din Hakkında Öğrenme):

Günümüz çoğulcu toplumunda geleneksel dini öğrenme yaklaşımının yetersizliğine karşı bir tepki olarak ortaya çıkan, farklı dinlere de yer veren din öğretimi yaklaşımıdır. Karşılaştırmalı din öğretimi olarak da adlandırılan bu yaklaşımda, genel anlamda dinler hakkında bilgi verilir; dinler dıştan bakış açısına göre öğretilmeye çalışılır (Baykara, 2009: 10). Farklı uygulama biçimleri olabilecek bu yaklaşımda, din ve dinler hakkında bilgi edindirme asıl amaç olarak dikkat çekmektedir. Din ve dinler antropolojik bir yaklaşımla daha çok Dinler Tarihi, Din Fenomenolojisi gibi bilimlere dayalı olarak sunulmaya çalışılır (Tosun, 2010: 119).

Dinsel eğitime bir tepki olarak ortaya çıkan bu yaklaşım, bireyi belli bir dinin inanırını yapmaktan ziyade, bilgilendirmeyi amaç edinir. Din, bu modelde; betimsel, tarihî ve eleştirel tarzda sunulur. Tarafsız bir din eğitimi yaklaşımını kabul eder. Bu modelde tek bir dine üstünlük tanınmanın aksine herhangi bir dinin esaslarını içermeyen bir eğitim verilmeye çalışılır. Bundan dolayı da din hakkında öğrenme modelinde öğretmenin inançlı olma şartı aranmaz. Öğretmen, öğrencilerin belli bir dine bağlı olmanın ve dinî yaşamının ne anlama geldiğini anlamalarını sağlamaya çalışır. Bu derste amaç, belli bir dinin inanırılarını oluşturmak değil, bir inanca bağlı olmanın ne demek olabileceğini anlamak, yani empati kurmaktır (Kızılabdullah ve Yürük, 2007: 129). Bütün bu özelliklerinden dolayı özellikle üniversitelerde akademik seviyede dinlerin eğitiminde kullanılmasının daha yararlı olacağı düşünülmekte ve uygulanmaktadır.

Din hakkında öğrenme yaklaşımında da diğer modellerde olduğu gibi olumlu ve olumsuz yönlerinin olması doğaldır. Yaklaşımın dinlerin içeriğine odaklanması nedeniyle öğrencilerin çoğu zaman motive olamamaları yaklaşımın olumsuz yönlerinden biridir. Öte yandan bu tür bir din eğitimi, öğrencilerin kendi dünyalarıyla ilgilenmediği gibi genel olarak onların ahlaki ve ruhsal değer anlayışlarına da açıkça yardımcı olmaz. Çünkü bu yaklaşımda bireysel deneyimleri geliştirmek yerine dinlerin içeriğinin objektif olarak sunulması esastır (Hull, 2003: 45; Okumuşlar, 2007: 255). Bundan dolayı din hakkında öğrenme yaklaşımı, din ve diğer dinler hakkındaki kapsayıcı ve objektif bilgi vermeyi hedeflemesi açısından olumlu bulunmakla beraber, öğrencinin hayatıyla ilişkili olmaması ve onun ahlaki ve manevi değer arayışlarına katkıda bulunmaması nedeniyle eleştirilmektedir (Tosun, 2010: 119).

2.1.3. Savunmacı Olmayan Din Öğretimi Yaklaşımları (Dinden Öğrenme):

Dinin, öğrencinin eğitiminde katkısı olabilecek bir unsur olarak görüldüğü, öğrenci ve öğretmenin ön planda olduğu din öğretimi yaklaşımıdır. Tosun bu yaklaşımda “Eğitimde hedeflenen ahlaki, manevi, kültürel, toplumsal, öğrenmelere ulaştırmada dinin katkısının alınmasının esas” olduğunu ifade etmektedir (Tosun, 2010: 120).

Çok kültürlü toplumlarda farklı dinlere inanan öğrencilerin din hakkında genel bilgilere sahip olması yeterli değildir. Bunun yanı sıra öğrencilerin hem kendi inandıkları hem de diğer dinlerle ilgili bilgileri öğrenerek bireysel deneyimlerini keşfetmeleri ve başkalarının hayatı anlamlandırması ile ilgili bakış açılarını kavramaları daha uygun görülmektedir. Dinden öğrenme teması, bu kazanımları sağlamak adına, öğrencilerin farklı dinleri, her dinin kendi bakış açısı ve kaynaklarına göre öğrenmeleri anlamına gelir (Okumuşlar, 2007: 256).

Eğitimsel değeri oldukça fazla olan ve öğrencilerin ihtiyaçlarını merkeze alan bir din eğitimi yaklaşımıdır. Dinden öğrenme biçiminde, din sadece araştırma konusu değil, eğitimin konusu da olmaya başlar. Amaç, öğrenciye herhangi bir dini veya mezhebi öğretmek değil, yaşama ilişkin değerleri öğrenmesini sağlayarak onun ahlaki ve manevi gelişimine katkıda bulunmaktır denilebilir. Kutlu, John M. Hull’a dayandırdığı görüşlerinde bu modelin amacının çocuğun eğitim ve disipline edilmesi olduğundan, yaklaşımın din eğitimi olarak da isimlendirilebileceğini savunmaktadır (Kutlu, 2001: 3-4).

İlk iki tür din eğitiminde; ‘dini öğrenme’ ve ‘din hakkında öğrenme’de, ya çocukları çağıran inanç objesi olarak ya da eleştirel çalışmaya uygun bir konu olarak din, din için öğretilir. Ama üçüncü tür olan ‘dinden öğrenme’de çocuklar ve öğretmenlere odaklanılır ve din onlar için öğretilir. Dinin kendisi insancılaştırma sürecinde yararlı, etkili ve yardımcıdır. Çünkü dinden öğrenme’de temel amaç çocuğun eğitimine katkıda bulunmaktır. ‘Dini öğrenme’ ve ‘din hakkında öğrenme’ bilimsel din çalışmalarıyla yönlendirilirken, ‘dinden öğrenme’ eğitimsel çalışmaların bir disiplini olur. John M. Hull’a göre; işte bu nedenle bu yaklaşım dünyanın dört bir tarafında profesyonel din eğitimcilerinin artan destek ve ilgisini görmektedir (Hull, 2003: 45).

Bir ülkenin felsefi, devlet ve rejim anlayışı, toplumsal ve kültürel yapısı, uluslararası konum ve yönelimi, benimseyeceği öğrenme ve öğretme yaklaşım ve kuramların belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim her ülke kendi nitelik

ve etkenlerine göre okullarında din öğretimi için arayışlarda bulunmakta ve yeni modeller geliştirmektedir (Tosun, 2010: 122).

Son yıllarda dünyada özellikle Avrupa’da pek çok ülke din dersinin nasıl verilmesi gerektiği konusunda değişik yöntemler geliştirme çabası içindedir. Bu değişim çabalarının başlıca sebebi farklı dinlere/mezheplere bağlı öğrencilerin farklı sınıf veya yerlerde din dersi görmelerini temel alan “mezhebe dayalı din öğretimi”nin belli noktalarda yeterli görülmemesidir. Her ülke içinde bulunduğu sosyal ve kültürel özellikler, anayasasındaki düzenlemeler ve din alanındaki yeni araştırmalar çerçevesinde kendi toplum yapısına uygun öğretim modellerini seçmekte, bunun yanı sıra daha uygun din öğretimi modelleri araştırmaktadır (Yıldız, 2009/b: 442).

Aydın’a göre ise: Türkiye’de de din eğitiminin nasıl olması gerektiği tartışılırken, toplumun ihtiyaçlarının değerlendirilmesinin yanında, başta Avrupa olmak üzere çeşitli ülkelerdeki din eğitimi uygulamalarının bilinmesi ve ülkemizin din eğitimi konusundaki tecrübelerinden yararlanılarak kendi eğitim sistemimizin değerlendirilmesi gerekmektedir (Aydın, 2007: 7).

2.2. Mezheplere Göre/ Doktriner Din Öğretimi

Tek bir mezhebin ağırlıklı olduğu veya bir dinin çeşitli mezheplerinin ağırlıklı olarak birlikte yaşandığı ülke ve toplumlarda din öğretiminin mezheplere göre programlandığı din öğretimi yaklaşımıdır (Tosun, 2010: 132). Doktriner din öğretimi, din eğitimi alanında uygulanan en klasik anlayış olup, inanılan din ve mezhebin öğretimine dayanır. Bu yaklaşımın bir dine ve mezhebe inanan insanların, hem dinlerini öğrenip sevmelerini hem de gelecek nesillere aktarılmasını amaçlayan bir anlayıştan doğduğu söylenebilir (Yıldız, 2009/b: 442).

Bu yaklaşım genellikle bir devlet tarafından tanınan tek din veya mezhebin öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen Hıristiyan ülkelerde din eğitimi kilisenin kontrolündedir. Dersin müfredat programı bir din veya mezhebin kural veya kaidelerine göre yazılmakta ve onların öğrencilere benimsetilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bu yaklaşımla işlenen derslerin adları da aynı şekilde o mezhep veya din ile anılmaktadır (Yıldız, 2009/b: 442). Doktriner din öğretiminde diğer din ve mezhepler öğretilmekle beraber öğretimin bilişsel düzeyde kaldığı, diğer dinlerin esas alınan dinin perspektifiyle öğretildiği ifade edilebilir (Mortaş, 2011: 5).

Almanya’da Katolik ve Protestan din dersleri, Yunanistan’da Ortodoks din dersleri, İran’da Şii mezhebine göre yapılan din eğitimi doktriner din öğretimine örnek olarak gösterilebilir. Batı ülkelerinin çoğunda kiliselerin kendi okullarında sadece kendi mezheplerinin din dersleri verilmektedir. Devlet okullarında ise, öğrenci varlığına ve talebine göre farklı mezheplerin din dersleri birlikte yer alabilmektedir. Bununla beraber din öğretiminin ders programları içerisindeki konumu, devletin din anlayışına ve dinî-toplumsal yapıya göre değişmektedir. Örneğin Yunanistan’da Ortodoks mezhebine bağlı din eğitimi zorunlu iken, Almanya’da her mezhebin din dersleri okul ders programında zorunlu dersler arasında yer almaktadır (Tosun, 2010: 132-133).

Bu yaklaşım ile işlenen dersler için ayrı sınıflar oluşturulur ve o din veya mezhebe mensup öğretmen tarafından ders anlatılır. Örneğin, Katolik öğrenciler kendi din eğitimi guruplarını oluştururlar ve Katolik bir öğretmen tarafından eğitilirler. Tabii bu diğer mezhepler için de geçerlidir. Doktriner din eğitiminin amacı; öğrencileri o dinin veya mezhebin mensubu yapmak olduğundan, bu eğitim aynı zamanda bağlı olunan kilisenin faaliyeti olarak da kayıtlara geçmektedir (Yıldız, 2009/b: 442).

Küreselleşme ve eğitim bağlamında etkileşimin artması, din açısından ise çok kültürlü toplumların ortaya çıkması, doktriner din öğretimini ciddi şekilde eleştiriye açık hale getirmiştir (Aydın, 2011, s. 131). Zira çok kültürlü bir toplumda, farklı dini inançlara mensup öğrencilerin yer aldığı bir sınıfta doktriner ya da mezhebe dayalı din dersinin planlanması oldukça zordur. Bu durumda ya din eğitiminden tamamen vazgeçilir, ki bu durumda dini inançların öğretilmesi çocukların evlerine veya cemaatlere havale edilmiş olur. Ya da herkese kendi dininin öğretildiği ayrı din eğitimi sınıfları oluşturulur ve o dinin temsilcileri tarafından eğitim-öğretim sürdürülür. Her bir dini grup ya da mezhep için ayrı sınıfların oluşturulmasının zorluğu yeni din öğretimi yaklaşımlarının araştırılmasına zemin hazırlamaktadır (Okumuşlar, 2007: 254.)

Doktriner din öğretimine yapılan eleştirilerin önemli bir bölümü de laiklik ilkesini benimseyen ülkelerin din konusunda tarafsız olması gerektiği ve mezhebe dayalı doktriner din öğretiminin bu ilke ile çelişeceği iddiasına dayanmaktadır. Laiklik ilkesi ile ilgili yöneltilen eleştiriler özellikle -tarihi arka plandan- dolayı ülkemiz için büyük bir önem arz etmektedir. Bundan dolayı ülkemizde din dersi programları hazırlanırken laiklik ilkesi göz önünde bulundurulmaktadır (Çapçioğlu, 2006: 25).

2.3. Mezhep Merkezli Dinlerarası Açılımlı Din Öğretimi

Mezhep merkezli din öğretiminin, hem kilise okullarında hem de kamu okullarında, çoğulcu toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediği anlayışıyla ortaya atılmış bir din dersi önerisidir. Mezhep merkezli din dersi yaklaşımını terk etmemek gerektiği kabulüne dayanmakla birlikte diğer mezhep ve din mensupları ile farklılıklar içerisinde birlikte yaşamayı öğrenmeye katkı sağlamayı hedefler (Tosun, 2010: 133).

Dinlerarası din öğretimi modelinin farklı uygulamalarından biri olan mezhep merkezli dinlerarası din öğretimine göre; çoğunluğun dini ve mezhebi öğretilirken diğer dinlerin, özellikle birlikte yaşamak durumunda olan insanların dinleri öğretime konu edilir (Aşlamacı, 2008: 64).

Programların ve kitapların birlikte yaşamayı engelleyecek yanlış bilgi ve yaklaşımlardan mümkün olduğunca arındırılmasını ve o dinlerin uzmanlarına ders kitaplarının okutturularak ortak paydaların öğretim konusu yapılmasını önerir. Aynı okuldaki farklı din ve mezhebe mensup öğrencilerin, bazı konuları birlikte işlemeleri üzerinde önemle durulur (Tosun, 2010: 133).

2.4. Mezheplerüstü Din Öğretimi

Bir dinin mensuplarının mezhep, tarikat, cemaat ayrımı yapılmaksızın aynı derste aynı kitaba bağlı kalarak din öğrenmelerini öngören din öğretimi yaklaşımıdır. Mezheplerüstü bir din dersinin amaç ve muhtevası, derse muhatap olanların hepsini kapsayacak şekilde mensup olunan dinin temel kaynaklarına dayanılarak belirlenir.

Mezhep anlayışları, yorum farklılıkları öğretim konusu yapılmaz; bunlar aile, cemaat içi eğitime bırakılır. Mezheplerüstü din eğitiminin “Birleştirici” ve “Çoğulcu” olmak üzere iki modelinin olduğu bilinmektedir (Tosun, 2010: 134).

Birleştirici Model: Mezhepsiz din dersi ve mezheplerüstü din dersi olmak üzere iki farklı şekilde değerlendirilmektedir.

Mezhepsiz din dersi olarak değerlendirenlere göre; din öğretimi öğrencilerin bütününe cevap verecek nitelikte olmalıdır. Din dersinde; dinin özü, üzerinde ayrılık bulunmayan ilkeleri okutulmalı, ancak mezheplerle ilgili ayrıntılara girilmemelidir. Birleştirici modeli, mezheplerüstü din dersi olarak değerlendirenlere göre ise, her mezhepten öğrenci bir arada ders görmeli, fakat mezhepler arası farklar sinmemeli, görmezlikten gelinmemelidir. Mezhepler tanıtılarak ve inceleme konusu yapılarak birbirine yakınlaştırılmalı; onların aynı

dinin, inançla yaşanılışından doğan anlayış farklılıkları olduğu vurgulanmalıdır (Bilgin, 2007: 190).

Çoğulcu model: Bu modele göre ise din dersi toplumun bir aynası olmalıdır. Yani ders, her mezhebi olduğu gibi her türlü dünya görüşünü ve ahlak anlayışını da öğretim konusu yapmalıdır. Toplumsal gerçeğe uygun olan budur (Bilgin, 2007, s. 190).

Özellikle birleştirici modelin mezheplerüstü din dersi olarak, iyi bir şekilde irdelenmesi ve Türkiye'nin sosyolojik ve kültürel yapısına uygun bir biçimde geliştirilmesi ve yeni bir form olarak ortaya konması gerektiği düşünülmektedir.

Ülkemizde de din dersleri, 1982 yılında zorunlu hale getirilmesiyle mezheplerüstü bir yaklaşımla okutulmaya çalışılmıştır. Din derslerinin mezheplerüstü bir yaklaşımla öğretilmesi, Tosun'a göre; ülkemizin bu dönemde birlik ve beraberliğe daha fazla ihtiyaç duyması ile açıklanabilir. Çünkü mezheplerüstü din öğretiminin birincil amacı; aynı dinin farklı yorum ve uygulamalarına sahip insanların, temel kaynaklardaki birliktelikleri okul ortamında doğru bir şekilde öğrenmeleridir (Tosun, 2010, s. 134). Bundan dolayı Kızıltan, mezheplerüstü yaklaşımın, dini farklılıkların sorun olmaktan çıkmasını sağladığını düşünülmektedir. Ona göre: "Din ile dinin anlaşılma biçimlerinin birbirinden farklı olduğunu bilen insanlar, kendileri gibi düşünmeyen insanları "öteki" olarak görmekten ve onu biçimlendirmekten vazgeçecektir (Kızıltan, 2007: 102)

Ancak lehteki bütün düşüncelere rağmen bir dinin farklı mezheplerinin bir arada yaşadığı ülkelerde mezheplerüstü din öğretimi, bu farklılıkları yeterince ifade edemediğinden yetersiz görülmektedir. Öğrenciler din derslerinde ortak konuları işlemekte, ancak sınıf ortamından çıktıklarında, farklılıklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bundan dolayı farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin uygulamada farklılıklara karşı hoşgörülü olmalarını beklemenin zor olacağı düşünülmektedir. Nitekim birçok eğitimci mezheplerüstü eğitimin çoğulculuğa cevap vermediği için küresel bir din eğitimi vizyonuna ters düştüğü kanaatindedir (Kızıltan, 2007: 100).

Beyza Bilgin, mezheplerüstü din öğretiminde ortaya çıkan eksikliklerin, din eğitimi verilmekle beraber mezheplerarası din öğretiminin de verilmesi ile giderilebileceği kanaatindedir (Bilgin, 2005: 132).

2.5. Mezheplerarası Din Öğretimi

Mezheplerüstü din öğretimi anlayışının bazı açılardan yetersizliğinin fark edilmeye başlanmasıyla ortaya çıkan din öğretimi yaklaşımıdır. Özellikle mezheplerüstü veya mezheplere bağlı din öğretiminin diğer mezhepleri görmezlikten gelmesi olarak yorumlanması, bu yeni kavramı ve anlayışı ortaya çıkarmıştır (Yıldız, 2009/b: 444).

Mezheplerarası din öğretimi, mezhepler ve dinler arasındaki ortak noktaları ön plana çıkarılırken, farklılıkların yeri geldiğinde öğretim konusu edilebilmesi temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşımla farklı mezheplere mensup öğrencilerin mezheplerinin anlayışlarını derse taşıyarak mezhepler hakkında karşılıklı öğrenme sağlanabilir (Okumuş, 2013: 49). Yaklaşımın öğrencilerin hem farklılıklara saygı duyma anlayışını geliştirdiği, hem de derse karşı ilgisini arttırdığı ifade edilebilir.

Mezheplerarası din öğretiminin ülkemizdeki mimarı Beyza Bilgin, mezheplerüstü din öğretiminin çoğulcu kısmını ‘mezheplerarası’ kabul edip, ülkemiz için en uygun öğretim modelinin mezheplerarası olduğunu savunmaktadır. Zira kendi öğrencilerinin mezhepsel farklılığından hareketle bir çoğulcu eğitim modeli önermektedir. Bu anlayışa göre, din eğitimi programları ülkedeki mezhepsel çoğulculuk göz önüne alınarak dinin temel kaynaklarından hareket edilerek düzenlenecektir. Ortaklıklardan hareket edilecek; ancak, farklılıklar da yok sayılmayacaktır. Aynı sınıfta okuyan farklı mezheplere bağlı öğrenciler, işledikleri konuda kendi anlayışlarını sınıfa yansıtacaklardır. Böyle bir program ideal gözükse de, uygulanabilmesi için bazı şartların yerine getirilmesi gerekecektir. Bu şartların başında, uygun bir programın geliştirilmesi gelmektedir. Programdan sonra, uygun ders kitaplarının ve araç gereçlerin hazırlanması gerekir. En önemlisi de bu anlayışı bilen ve bu anlayışta öğretim yapabilecek kadroların yetiştirilmesidir (Tosun, 2010: 135).

Mezheplerarası din öğretiminin öğrenciler açısından istenmeyen bazı sonuçlara sebep olabileceği belirtilmektedir. Mezheplerarası din öğretimine yöneltilen bu yöndeki eleştiri, bir dinin içindeki farklı inanç ve uygulamaları gören öğrencilerin, dinin hakikat ve doğruluk tezine karşı güvensizlik içinde olabilecekleridir. Bu anlamda daha önce de belirtildiği gibi ülkemiz adına bir entelektüelin, bir din eğitimi modelini geliştirmesi oldukça önemlidir. Bilgin’in din eğitiminde mezhepler üstü din öğretimindeki çoğulcu; mezheplerarası din öğretimindeki birleştirici unsurları yeni bir model etrafında

şekillendirmesi, öğrencilerin din hakikatine karşı güvensizliğe düşecekleri eleştirisine de engel olacaktır (Çapçioğlu, 2006: 38).

Tüm bunların yanında hangi mezhebin ne ölçüde ve ne kadar etkinlikte programa alınacağı sorusu da uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlardan biridir. Mezheplerarası din öğretiminin uygulanabilmesi için öğrencilerin öğretime konu edinilen bilgileri edinmiş olmaları gerekir. Zira mezheplerarası din öğretiminin uygulandığı bir derste öğrencilerin kendi mezheplerinin anlayışlarını sınıfa yansıtılmaları beklenmektedir. Öğrencilerin kendi mezhepleri hakkında ailelerinden eğitim alsalar dâhi, kendi mezhepleri ile ilgili bilgileri hangi doğrulukta ve ne ölçüde sınıf ortamına yansıtabileceği de uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlardan biridir (Çapçioğlu, 2006: 37-38).

Mezhepler ve dinlerarası eğitim konusunda okullarda uygulanabilir eğitim yöntemleri ile ilgili olarak ise Beyza Bilgin'in önerisi dikkate değerdir: "Küçük sınıfların programları, mezhepler ve dinler ile ilgili ayrıntılara girilmeden, bütün inanış ve kültürlere yer vererek öğrencilerin bütününe cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. İleri sınıflarda ise, yine her mezhepten ve dinden öğrenci bir arada ders görmeye devam edecek, fakat bu mezhepler ve dinler göz ardı edilmeyecek, aksine mezhepler ve dinler tanıtılıp inceleme konusu yapılarak, onların hakikati daha doğru olarak tanımlayıp yorumlayarak yaşamak istemekten doğan dindarlık farklılıkları olduğu vurgulanacaktır. Böylece dindarların, dinlerin ve mezheplerin aynı hedefe farklı yollardan ulaşmaya çalışmakta birleştikleri fark ettirilerek farklılıklara saygı davranışı geliştirilmelidir." (Bilgin, 2005: 131).

2.6. Dinlerarası Din Öğretimi

Dinlerarası din öğretimi, küreselleşme ve çoğulcu toplum yaklaşımları ve yaşantıları üzerine kurulmuş ve geliştirilmiş din öğretimi modelidir. Çokkültürlü toplumlarda farklı kültürlerin karşılaşmasının ortaya çıkardığı problemlerin çözümünde din eğitiminin katkısını elde etmek, bu programın hedefi olarak düşünülebilir. Dinlerarası din öğretimi modelinin temelinde, aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin okullarda, ayrı din dersleri görerek dinsel yönden birbirlerine yabancılaşmalarını önlemek için, aynı derste, dinlerdeki ortak konuları birlikte işleyerek birbirlerini anlamalarına yardımcı olma amacı yatmaktadır (Tosun, 2010: 135)

Dinlerarası din öğretimi öğrencilerin, sahip oldukları dinî gelenek ve görüşlerinin yanında, çevrelerindeki diğer dinî gelenek ve kültürleri de dikkate alan bir eğitim modelidir. Buna göre; öğrenci sadece tek bir dinî görüşe göre değil aynı zamanda diğer dinî görüşlere de açık bir şekilde yetiştirilmelidirler. Bunun için de okullarda din eğitimi verilirken öğrenciye sadece sahip olduğu dinî geleneğin değil, aynı zamanda diğer dinî geleneklerin de var olduğunun öğretilmesi gerekmektedir (Yemenici, 2012: 61).

Bu modelde; öğrencilerin farklı dinleri sadece bilgi düzeyinde öğrenmeleri değil, aynı zamanda o dinlere inanan insanları anlamaları, hissetmeleri ve farklı olana saygı duymaları hedeflenmektedir. Zira dinlerarası din öğretimi, inanç ve ahlaki değerler konusunda farklı görüşlere sahip insanlar arasındaki diyalog düzeyini yükseltmek, saygı ve anlayışı geliştirmek amacını taşırken, aynı zamanda, diğer dünya dinlerine daha pozitif bakmayı hedefler. Çünkü dinlerarası din öğretimi, farklılıkların ortadan kaldırılmasını amaçlayan bir çoğulculuğu temsil etmez. Diyalog sayesinde öğrenciler diğer dinler ile birebir karşılaşma imkânı bulurlar. Diyalog, öğrencilere diğer dinlere mensup kişilerin yaşamlarına nasıl derinlik kattıkları ve hayatlarını nasıl yönlendirdikleri, manevi alanlarını nasıl oluşturdukları, nasıl ibadet ettikleri, eylemlerinin ve inançlarının bireysel sonuçlarının ne olduğu gibi pek çok anlam üzerinde durma imkânı sağlar (Yıldız, 2009/b: s. 445).

Tosun, dinlerarası din öğretimi konusunda iki yaklaşımın benimsenebileceğini ifade etmektedir:

- a) İlki, kendi dinini veya mezhebini öğretirken diğer dinleri, özellikle de birlikte yaşamak durumunda olunan insanların dinlerini öğretime konu yapmak şeklinde gerçekleştirilebilir. Ona göre, Türkiye'deki mezheplerüstü temel nitelikli Dkab dersi de, amaç ve muhteva açısından dinlerarası açılımlı din öğretimi niteliği göstermektedir.
- b) İkincisi ise, 'dinlerarası din dersi' şeklinde bir düzenleme yapılarak ayrı bir program geliştirilebilir. Bu derste, başta o toplumda yaşayan dinler olmak üzere, bütün dinler öğretime konu yapılır. Bunun için, öğrencilerin kendi dinlerinde ders almaları gerektiği düşünülmelidir. Çünkü öğrenciler için birinci derece de önemli olan kendi dinleridir (Tosun, 2010: 135).

Sosyolojik faydalarının yanında dinlerarası din öğretimi modeli de bazı açılardan eleştirilmektedir. Bu modelde din eğitimi sunmanın çocuklarda inanç ve hayatı

anlamlandırma konusunda bir kafa karışıklığına neden olabileceği belirtilmektedir. Bu görüşe göre farklı kültür ve inançların eğitimini alan birey inanç konusunda çatışmalar yaşayacaktır. Yaklaşımaya yönelik eleştirilerden en belirgin olanı, öğretime konu edilecek dinlerin, mutlak hakikatin sadece kendilerinde bulunduğu iddialarından vazgeçmeleri ve kendi dinlerine de eleştirel bakabilmesi gerektiği ifadesidir (Aşlamacı, 2008: 64).

Özellikle Hıristiyanlık için dini çoğulculuk anlayışının kabul edilmesi ile ortaya konan bu yaklaşımın, İslam dininde nasıl kabul edilebileceği ya da edilip edilmeyeceği tartışılan bir konudur. Dinlerin aralarında kesin görüş ayrılıkları olan konularda ise dinlerarası din öğretiminin nasıl uygulanabileceği halen çözüm bekleyen bir konudur (Çapçioğlu, 2006: 54).

2.7. Fenomenolojik Din Öğretimi

Farklı din ve mezhep mensuplarının dinlerini ve mezheplerini öğrenirken, diğer mezhep ve dinlerden farklı olan kısımlarını öğrenmesine dayanan öğretim modelidir (Bilgin, 2005: 132).

Din araştırmalarında fenomenolojinin kullanılması, farklı dinî bakış açılarının olduğu gibi anlaşılabilmesine, kişinin kendi görüş ve önyargılarından sıyrılarak diğer inançları da doğru ve tarafsız bir şekilde anlayabilmesine fırsat verebileceği düşüncesine dayanır. Din eğitiminde fenomenolojik yöntem, dinlerarası din öğretiminin İngiltere’de uygulama alanı bulmuş ve daha sonra ortaya konulacak olan din uygulamalarına esas oluşturmuş şeklindedir (Yıldız, 2009/b: 446).

Fenomenolojik yaklaşım, materyali öğrencilerin veya bilim adamlarının varsayımlarını bir kenara bırakarak dini, yaşayanların terimleriyle sunan yaklaşımdır. Bu durumda okulun işlevi, öğrencilere dinî farklılıkların toplum ve birey için önemini ifade etmesinden başka bir şey değildir (Jackson, 2005: 21-24).

Bu yaklaşım dinlerarası ve mezheplere dayalı öğretimin yetersiz kabul edildiği çoğulcu toplumlardan olan İngiltere’de 1960’larda dile getirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşımın birçok versiyonu olmasına karşın, ‘Herkes İçin Eğitim’ adlı raporda fenomenolojik yaklaşım, inançların yapısını ve çeşitli inanç sistemlerini anlama amacıyla çocuklara öğretimde bulunmak diye tarif edilirken, öğrencileri ‘dindar’ kılmaktan ziyade din hakkında bilgilendirme amacı taşıdığı vurgulanmıştır (Jackson, 2005: 23).

Fenomenolojik yaklaşım, öğretmenin bir dine bağlılığını engellemez, fakat tek yönlü düşünmekten kaynaklanan peşin hükümlülüğü veya din derslerine sokulabilecek tek yanlı izahları engellemeye çalışır. Öğretmen belli bir dine bağlı olmanın ve bu dini belli tarzlarda yaşamının ne anlama geldiği konusunu çocukların fark etmelerine, örnek bir kişi olarak, yardım etmeye çalışacaktır. Böylece çocukların ileriki yaşamlarında dinler hakkında yüzeysel ve yanlış değerlendirmelerden kaçınması hedeflenmektedir (Kızıltan, 2007: 108).

Zira fenomenolojik yaklaşım; din eğitiminin hedefini, anlamayı geliştirme olarak görürken, dersi bireylerin ve grupların inançlarının empatik biçimde deneyim sahibi olması amacıyla kullanır. Yaklaşım, herhangi tek bir dini görüşü geliştirme peşinde koşmaz, din araştırmalarının safi bilgi verici olmayı aşmasının zorunlu olduğunu belirtir (Jackson, 2005: 23).

Çekin'e (2012: 5) göre; Sherperd, fenomenolojik yaklaşımın iki anahtar ögesini 'paranteze alma ve empati' olarak görmektedir.

Paranteze alma ile diğer dinlere karşı bakış açısını olumsuz etkilememesi amacıyla kişinin kendi inançlarını mümkün olduğunca geri planda tutması kastedilmektedir.

Empati egzersizi de, paranteze alma süreciyle ilişkilidir. Empati diğer dinleri yargılamadan anlama çabasıdır. Empati ile de diğer dinlerin doktrinlerini, ritüellerini tarafsız bir şekilde anlama amacıyla mensuplarının dinî ayin ve ibadetlerinde neler hissettikleri konusunda öğrencilere içeriden bir bakış açısı kazandırma hedeflenmektedir.

Fenomenolojik din öğretimi'nin uygulandığı bir derste, öğrenciler başlangıç olarak hiç eleştiride bulunmaksızın birbirlerinin dinlerini öğrenmektedirler. Tabii dinlerin yanı sıra kültürler de karşılıklı olarak tanınmaktadır. Böylece ileriki sınıflarda uygulanabilecek karşılaştırma ve eleştirmelerde derinlemesine öğretime hazırlık da yapılmış olmaktadır (Bilgin, 2005: 133).

Fenomenolojik yaklaşımda derse, bazen bir dinî günden, bir ibadetten, bir inanç esasından, bazen de gelenekle ilgili bir konudan başlanabilir. Daha sonra konuyla ilgili çeşitli dinlerin görüşlerinin açıklaması yapılır, bu arada bir öğrencinin yaşadıkları tecrübelerden yararlanır. Böylece öğrenciler bu anlatılanların esasına ulaşmaya çalışır (Aydın, 2007: 11).

Fenomenolojik din öğretimi, her din mensubu için, kendi din ve kültürünün bilincine varması açısından bir imkândır ve böyle bir imkân mezhep ayrılıkları sebebi ile karşılıklı içe kapanmayı önlemek, inananların aralarındaki yanlış anlamaları ve peşin fikirleri ortadan kaldırmak için önemli bir fırsat teşkil etmektedir (Bilgin, 2005: 133).

Fenomenolojik yaklaşım, farklı kültür mensuplarının birlikte yaşamalarının sonuçları açısından en iyi alternatif olarak görünmekle birlikte çeşitli yönlerden tenkit edilmiştir. Yaklaşımın savunucularından Shepherd din eğitiminde, öğretim konusu yapılan dinin mensubu olmayanın görüşünün önyargılı olabileceği düşüncesinden hareketle, sadece o din mensubunun bakış açısına göre dinlerin öğretilmesinin bazı sakıncalarının olabileceğini iddia etmektedir. Bu noktada bir dini sınıfta temsil eden bireyin kendi dini hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu, dinini ne kadar temsil edebileceği konusu da problemler arasında yer almaktadır. Ayrıca Shepherd, fenomenolojik din öğretimi yaklaşımından kaynaklanan eleştirilerin telafisi için din içindeki çoğulculuğa daha fazla önem verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kızıltan, 2007: 109; Aşlamacı, 2008: 66-67).

Öte yandan yaklaşımın temelinde yer alan ve sistemin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin kendisine bağlanıldığı empatinin kurulamayacağı fenomenolojik din öğretimine yapılan eleştirilerden bir tanesidir. Ayrıca, her dinin mensubunun ister istemez kendi dinini idealize ederek düşünmesi, tüm dinlerin her yönüyle öğretilmesine imkân verecek kadar zamanın olmayacağı endişeleri de eleştiriler arasında yer almaktadır (Okumuş, 2013: 43).

Din eğitimi yapısı konusunda fenomenolojik yaklaşımı bazı İngiliz düşünürler beş ana maddede eleştirmişlerdir:

- 1) Fenomenoloji'nin açık bir biçimde dini yaşayanların davranışlarıyla ve dinin gözlemlenebilir olgularıyla ilgilenmesi ve sonuçta dini inanca sahip olan bireylerin dini istekleriyle ilgilenmemesi
- 2) Fenomenolojik yaklaşımın dinleri, inançlara yüzeysel veya önemsiz biçimde muamelede bulunmaya yol açacak tarzda, aşırı derecede geniş olarak ele alması
- 3) Yaklaşımın farklı dinlerin ortak konuları ile ilgili materyalleri kafa karışıklığına sebep olacak biçimde bir araya getirmesi
- 4) Hazırlanması öngörülen ders içeriğinin pek çok okul öğrencisinin deneyim ve ilgilerinden uzak olması

5) Fenomenoloji'nin gerçeklik konusuyla ilgilenmemesi ve dolayısıyla üstü kapalı olarak göreceli olması (Jackson, 2005: 25).

Tüm bu eleştirilere rağmen fenomenolojik yaklaşım çok kültürlü toplumlar için önem arz etmektedir. Zira tüm eksikliklere rağmen günümüzün çoğulcu toplumlarında farklılıklardan kaynaklanan problemleri din eğitimi yoluyla ortadan kaldırma konusunda önemli bir fonksiyona sahip olarak görülmektedir. Nitekim fenomenolojik din öğretiminin İngiltere'de din eğitiminde bazı yönlerde hâlâ etkili olduğu ifade edilmektedir (Kızıltan, 2007: 109).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YENİ İLKÖĞRETİM DKAB DERSİ PROGRAMININ İNCELENMESİ

3.1. Yeni İlköğretim Dkab Ders Programı

Din ile ilgili herhangi bir dersin okul programlarına nasıl dâhil edileceği, ülkelerin yaşadıkları tarihî tecrübeler ve sahip oldukları farklı şartlara, değerlere bağlı olarak farklılık göstermektedir (Ev, 2010: 139). Uluslararası politikadaki değişimler, din eğitimi biliminde ortaya çıkan yeni anlayışlar, çoğulcu düşüncenin din eğitimi üzerindeki etkisi, ülke insanların değer ve inançlarındaki değişim ve farklılaşma ülkelerin eğitim politikalarının gelişim ve değişimini etkilemektedir (Bulut, 2009: 721). Zira günümüzde gerek eğitim-öğretim anlayışlarında, gerek müfredatların geliştirilmesinde ve gerekse de öğretim programlarının yenilenmesinde önemli arayışlar söz konusudur (Zengin, 2010: 120).

Eğitimde program geliştirme, “Toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak felsefi temellere dayanan belli bir programın ya da programların genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları bakımından araştırma yoluyla düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesi” olarak ifade edilebilir (Aybar, 2008: 15).

Cumhuriyet’in ilk yıllarından bu yana süregelen eğitimde program geliştirme çabaları, farklı disiplinler açısından olumlu gelişmelere zemin hazırlasa da, din dersleri bağlamında sağlıklı bir ilerlemenin kaydedildiği söylenemez. Çok partili hayata kadar din eğitimi ve din dersleri açısından son derece sıkıntılı süreçler yaşanmış, çok partili hayatla birlikte farklı uygulama ve tecrübeler ortaya çıkmıştır. 1982 anayasasıyla zorunlu bir ders olan din dersi ancak bu tarihten itibaren gelişme zemini bulabilmiştir (Zengin, 2010: 122).

1982 yılından itibaren ilk defa köklü bir şekilde 2000 yılında geliştirilen İlköğretim Dkab programı, diğer derslerin programlarının geliştirilmesine paralel olarak 2006’da geliştirilmiş ve yenilenmiştir. 2007 yılında uygulanmaya başlanan program, son olarak 2010 yılında gözden geçirilerek uygulamaya konulmuştur (Ev, 2010: 139).

Geliştirilen yeni Dkab programı gerek eğitimsel gerekse din bilimsel yaklaşım olarak önceki programlardan farklı bir anlayış ortaya koymaktadır. Eğitimsel yaklaşım olarak; yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan Dkab

programı dersin içeriğinin belirlenmesinde “Dinin temel kaynakları esas alınarak İslam’ın kök değerleri çerçevesinde mezhepler üstü ve dinler açılımlı” bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmektedir (Meb, 2010: 9-10).

Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir (Meb, 2010: 2). Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile sorgulayan, eleştirel düşünen, öğrenci merkezli, öğrenmeyi öğreten ve demokratik sivil toplum oluşturmayı ön plana çıkarması öngörülmektedir. Ayrıca programda diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişim gözlemlendiği gibi, İslam içerisindeki çoğulculuğa yeterli olmasa da yer verildiği görülmektedir.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında uygulanan Dkab programı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün 20.12.2010 tarih ve 2748 sayılı teklif yazısı üzerine Talim Terbiye Kurulu’nun 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile 2007 yılında uygulanmaya başlanan program bir dizi değişiklik sonrasında Alevilik konusunun müfredata eklenmesiyle yeniden düzenlenerek kabul edilmiştir.

Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan inanışlar üzerine düşüncelerini sağlamak ve onları bilinçlendirmek” din eğitiminin genel hedefleri arasında sayılabilir. Tosun’un ifade ettiği gibi Selçuk’a göre bu doğrultuda “insana, düşünceye, hürriyete, ahlaka ve kültürel mirasa saygıyı” esas alan kuramsal bakış açısı, din öğretiminin nasıllığını ortaya koymaktadır. Zira bu temellere dayanan bir din eğitimi yaklaşımında öğrencide; kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel zihniyet, seçme, inancını temellendirebilme” davranışlarının geliştiği ifade edilmiştir (Tosun, 2010: 159-160).

Kavramsal yaklaşımın da kullanıldığı programda öğrencilerin kazanması beklenen temel beceriler üzerinde durulmuş ve programda yer alan öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilen değerler ortaya konmuştur (Balyiyen, 2007: 27). Din öğretiminin nasıl olması gerektiği hususu da, programın temelini oluşturan beş kavramla ilişkilendirilerek ifade edilmiştir.

- 1. İnsana Saygı:** Temelinde insana saygı olan bir eğitim anlayışı, insanın ne olduğu üzerine düşünür, insanı bir varlık olarak tanımaya anlamaya, insanı bütün yönleriyle keşfetmeye çalışır. İnsana saygı, insanı bütün yönleriyle

anlama; duygu, düşünce, davranışlarının temellerine ulaşmaya çalışır. Bu temel, insanı maddi ve manevi yönüyle sahip olduğu potansiyeli değerlendirmeyi gerektirir. İnsana saygı temelindeki bir eğitim öğretim yaklaşımı gelişen ve değişen insanın, duygu, düşünce ve inançlarını daha iyi anlamak için yöntemler geliştirir. (Meb, 2010: 4)

2. Düşünceye Saygı: Düşünceye saygı, bizim dışımızda da doğruların olabileceği fikrini kabul etmek ve onların düşüncelerine saygıyı içermektedir. Burada önemli olan dinlerken yeni bilgiler öğrenme coşkusuyla sorgulamak, ama sorgulayıp araştırırken de başkasını ötekileştirmeden fikrine saygılı olmaktır. Düşüncüyü geliştirmede esas ilke, başkasının fikrine katılmasa bile fikirler üzerinde düşünebilmek ve sorgulayabilmektir. Bireyin farklı düşüncelerin de doğru olabileceğini düşünmesi veya doğrunun bir parçası olarak kabul etmesi, düşüncelerin zenginleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu tavırlar din eğitiminin insana kazandıracığı önemli özellikler olmalıdır. (Meb, 2011: 4)

İnanç ve kabullerin örtülü ve açık dayanakları vardır. Doğan ve Tosun'a (2013: 23) göre; Bu dayanaklar bireyin kişiliğinden, yetiştirilme biçiminden, tarihinden ve kültüründen kaynaklanabilir. Bunların farkında olmak, sağlam olanı bulmak ve belli bir yargıya varmak saygılı bir tavır sonucunda ancak mümkün olabilir. Düşünmek bir eğitim ile ilgili bir kavram olmakla beraber, karşısındaki bireyi dinleyebilme kabiliyeti ve farklılıklara saygılı olma becerisi de eğitimle kazanılan bir olgudur. Bu açıdan denilebilir ki; din eğitiminin insana kazandırması öngörülen tavırlardan biri de, duyduklarına katılmasa dahi, bireyin karşısındaki kişinin düşüncelerine saygı göstermesi, yeni fikirlere açık olması, farklılıkları bir zenginlik olarak görerek yeni düşünceler oluşturmasıdır.

3. Hürriyete Saygı: İnsanın kişiliği ve bağımsızlığı temel bir değerdir. İnsan şahsiyeti çeşitlilik içinde gelişir. İnsanın bu gelişmesini kısıtlayan her tutumun da insan hürriyetine aykırı olduğunu ifade etmek gerekir. İster 'Dinin emirlerini yerine getiriyorum desin' isterse 'Belli bir felsefi düşüncenin öğütlerini yerine getirmek istiyorum' desin; ya da bir konum sahibi olsun olmasın fark etmez; insanın kişiliğini zedeleyen onun bağımsız karar vermesini engelleyen her baskı, insan hürriyeti fikriyle çelişir. İnsanlar, kendi

iyiliklerini kendilerinin doğru bildiği yolda arama özgürlüğüne sahip olmalıdırlar (Meb, 2010: 4).

Dkab dersinde öğretmen Allah rızası için iş yapma davranışının inceliklerini öğrencilere öğretebilir. Zira “Allah rızasını gözeterek davranışta bulunma, yaratıcıyla beraberlik şuuru içinde eylemde bulunmak”tır. Bu eylem doğru olabilir, eksik olabilir, yanlış olabilir. Ancak bu davranışta Allah adına hareket ve hak yetkisine sahip olma iddiası yanılığına düşülmediğinden önemlidir (Doğan ve Tosun, 2013: 23).

4. Ahlaki Olana Saygı: Çocukların ve gençlerin ahlak eğitiminde dinle temellendirilen bir ahlak anlayışının bulunması gerekmektedir. Amaç ahlaklı insanlar yetiştirmek olduğuna göre ahlakın inanç boyutunun ihmal edilmemesi gerekir. Çünkü insanlık teknolojik değişime karşın ahlak konusunda erdeme kavuşmada istenilen başarıyı sağlayamamıştır. Modern dünyada insanların her geçen gün gönül ve zihin huzuru vicdan ile barışık olma, ruh zenginliği gibi hallerin eksikliğini daha fazla hissettiği açıktır (Bulut, 2009: 726).

Günümüz iletişim dünyasında iyi olanın ne olduğunu bilen insanların da her zaman iyilik yapmadıkları gözlenmektedir. Dkab öğretim programına göre; tam da burada inancın bireyi ahlaki ve iyi olanı yapmaya teşvik edici yönünden yararlanılabilir. Zira insanlara sadece iyiyi ve güzeli anlatmak bireyin davranışlarına yansımaları için yeterli değildir. Çünkü insan hayatında etkili olan sözlerden çok yapılan davranışlardır. Bir çağın ahlaki yapısına hangi değerler hâkimse o ekseninde insanlar yetişir (Meb, 2010: 5).

5. Kültürel Mirasa Saygı: Tarihi birikime bakabilmek geçmişe ait bilginin günümüz açısından yerini, değerini anlamak demektir. Geçmişten devralınan kültürel mirasa kör bir teslimiyet veya onu bilinçsizce tüketmek tarihi mirası anlamada önemli bir engeldir. Din kültürü dersi için tarihi muhteva, hayatın problemlerini çözebilecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca geçmişin birikimi öğrencilere ne sadece ilginç olduğu için ne de sadece edebî olduğu için anlatılmalıdır (Yıldız, 2000: 81).

Kültürel miras, yetişmekte olan nesle; Allah ile kendileriyle ve diğer insanlarla iletişimlerini düzenlemelerinde bir yardım vasıtası olarak sunulmalıdır. Bu yöntem öğrencinin dini değerlerle tarihini ilişkilendirerek keşfetmesine zemin hazırlayacaktır. (Doğan ve Tosun, 2013: 25).

Yukarıda ifade edilen yaklaşımların, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve bilimsel gelişimine somut katkıları olacağı ifade edilmektedir. Bireyin doğru bilgi edinme, kendi başına düşünme, eleştirel düşünme ve aklını kullanma gibi melekeleriyle inancını temellendirebileceği öngörülmektedir (Meb, 2010: 5). Ayrıca, bu beş temel kavram din öğretiminin ezberci yapıda olmadığı, açık topluma uygun çoğulcu bir program olduğunu gösterir.

3.1.1. Din Eğitimi- Öğretiminin Temelleri

Dinin; birey, toplum, kültür ve çevre için ifade ettiği anlam ve önemi ortaya koyacak bilgi ve değerlendirmelere ihtiyaç vardır. Bu değerlendirmelerin, din eğitimi öğretiminin genel öğretim içerisindeki meşruiyeti konusundaki tartışmalara bilimsel verilerle açıklık getirmesi öngörülmektedir (Tosun, 2010: 98). Okul çağındaki çocuklara dinî bilgileri okulda öğretmenin gerekliliği düşüncesi; antropolojik/insani, toplumsal, kültürel, felsefi, evrensel ve hukuki temellere dayanmaktadır (Yılmaz, 2008: 94). Bu amaç dâhilinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin gerekliliği altı temelde ele alınmış ve açıklanmıştır.

a) **Antropolojik - İnsanî Temel:** Din öğretimini temellendirmeye insanın varoluş gereğinden başlamak isabetli olacaktır. Çağımızın eğitim teorileri, okulun ve eğitimin ana hedefleri arasında insanı, tüm yetenekleriyle bir bütün olarak yetiştirmek, kendi potansiyelini açığa çıkararak bunun en üst düzeyde kullanılmasına yardımcı olmak gibi hususları öne çıkarmaktadır (Meb, 2010:5). Günümüzde okulun ve eğitimin hedefleri arasında da, kendini gerçekleştirme ve iyi bir insan olma gibi hususlara öncelik tanınmaktadır.

Psikoloji araştırmaları özellikle de din psikoloji araştırmaları inanma ve din duygusunun, her insanda doğuştan var olduğunu ortaya koymuştur. Bu tespitlere göre, din duygusu insanda doğuştan getirilen ve yaşama bağlı olarak devam eden bir yetenek ve ihtiyaçtır. Bir yetenektir; çünkü her insan doğuştan bir aşkın varlığa inanma ve bağlanma kabiliyetindedir. Bir ihtiyaçtır; çünkü her insan doğuştan sahip olduğu yeteneğini kullanarak, inanma ile ilgili duygularını doyurma yolları aramaktadır. Bu anlamda din ve inanma, insanın insan olma özelliklerindedir (Yıldız, 2000: 85).

İnsan, hayatı yorumlamak ve yaşantısına bir anlam kazandırmak ihtiyacıdadır. İnsanın bu duygusunun karşılanması, doyurulması ve geliştirilmesi gerekir. İnsanın bu din duygusu hiçbir zaman yok olmaz; ancak

eksik ve yanlış doyurulabilir. Asıl önemli olan ve eğitimden beklenen görev bu eksik ve yanlış doyurulmaları engellemektir. Bu durumda, inanma gibi önemli bir duygu ve ihtiyacı, diğer duygu ve ihtiyaçların gerisinde bırakmak veya görmezden gelmeye çalışmak doğru değildir (Tosun, 2010: 95). Buradan hareketle din eğitiminin, insanın inanma ihtiyacını karşılaması ve bu sayede onun sahip olduğu yetenek ve kapasiteyi fiilen gerçekleştirmesine yardımcı olması açısından gerekli olduğu kabul edilmektedir (Meb, 2010: 5-6). Zira insanın varoluşuyla ilgili merak ve sorularının cevap bulmasında dinî kaynakların büyük bir rolü vardır. Özellikle insanın fizikötesi sorularına en ikna edici cevapların dinden geldiği rahatlıkla söylenebilir (Yıldız, 2000: 85).

Bireyin dindar olup olmaması konusundaki tercihi, ancak dinini doğru olarak öğrendikten sonra ortaya çıkabilecek bir tutumdur. Dolayısıyla din öğretiminin öncelikli amacı, bireyi dindar yapmaktan ziyade, onun din konusunda nasıl bir tutuma sahip olacağı konusunda kendisinin karar vermesini sağlamaktır. Bireyin hayatla ilgili diğer alanlarda bilgi sahibi olması ne kadar ihtiyaçsa; din konusunda bilgilenmesi de o kadar insanî bir ihtiyaçtır (Yılmaz, 2008: 96).

b) Toplumsal Temel: Eğitimden beklenen vazgeçilmez görevlerden birisi de yeni yetişen nesillerin, içinde yaşadıkları topluma uyumlarını sağlama, yani toplumsallaştırmadır. Amaç, davranışlarımızla sorumlu olduğumuz, davranışlarını tanımak durumunda olduğumuz toplumsal çevreye karşı duyarlı davranışlar sergilemektir (Meb, 2010: 6).

Din, bireysel olduğu kadar, toplumsal bir ihtiyaç ve gerçekliktir. Çünkü din, birey ile birey, bireyle toplum ve toplumlararası ilişkileri önemli derecede etkileyebilen bir unsurdur. Davranış ve görgü kurallarından ahlak ilkelerine kadar, toplum hayatını ilgilendiren birçok konuda belirleyici unsurlardan birisi din ve dini-ahlaki gelenektir (Tosun, 2010: 97). İnsanlık tarihinin başlangıcından beri toplum kurallarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen din, sosyal hayatın doğal akışını da etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir (Yılmaz, 2008: 96).

Sosyalleşme; insanın toplumla bütünleşerek, ortak kurallar öğrenmesi olarak tanımlanabildiğine göre eğitimin görevleri arasında, yeni yetişen neslin sosyalleşmesine katkıda bulunmak da vardır. Din ise, toplumsal davranış

kuralları konusunda önemli bir belirleyici olduğuna göre bireylerin topluma uyumlarına yardım amacıyla eğitimin bildireceği ve benimseteceği hususlar arasında dini olanlar da zorunlu olarak yerini alacaktır (Tosun, 2010: 97)

Din, ferdi olduğu kadar toplumsal bir ihtiyaç ve gerçekliktir. Öyle ki din, bireyle birey, fert ile toplum arası ilişkileri önemli derecede etkilemektedir. Davranış ve görgü kurallarından ahlak kurallarına kadar, toplum hayatını ilgilendiren birçok konuda belirleyici unsur dinî ahlaki gelenektir. Dinsiz bir toplum düşünülmesi için, tarih boyunca insanın eğitilmesinde, kültür ve medeniyetin ilerleyerek, nesilden nesile aktarılmasında din eğitimi önemli bir unsur olmuştur (Akramova, 2000: 18). Bu açıdan din öğretimi, dini yaşamak ve dinî görevlerini yerine getirmek isteyenler gerekli bilgi, tutum ve davranışa rehberlik eden; dindarlığı tercih etmeyenlere de, toplumdaki “dinî etkinlikleri” tanıma, anlama ve doğru olarak değerlendirme imkânı sunan bir fırsat olarak değerlendirilebilir (Yılmaz, 2008: 97).

c) Kültürel Temel: İnsanın eğitimi ile kültürü arasında vazgeçilmez bir ilişki vardır. Zira insan, bir kültürün ürünü olan ama aynı zamanda kültür oluşturan bir varlık olarak ifade edilir. Bu ilişkiyi “kültürle(n)me” kavramı etrafında anlatmak mümkündür. Kültürleme, sahip olunan maddi ve manevi kültürel ve dinî değerlerin yeni nesillere aktarılıp benimsetilmesini ve bunları ilerletecek kabiliyet ve ideallerin kazandırılmasını içermektedir. Bu değerler arasında yer alan din, milletin– toplumun kimliğinde belirleyici unsurdur. Din, en az dil ve tarih kadar önemli bir kültür parçasıdır. Bunun da ötesinde din, diğer kültür unsurlarına da etki eden bir özelliğe sahiptir. (Tosun, 2010: 98-99).

Kültür, dinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Sosyal hayatla ilgili problemlere çözüm önerileri sunan din; hukuk, dil ve sanat gibi diğer unsurlardan ayrı düşünülemez. Çünkü tarihten sanata, mimariden müziğe her alanda dini motiflere rastlamak mümkündür. Bu kültürel öğeleri anlayabilmek için dini bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Yılmaz’a göre; dinî bilgilerden yoksun yetişen bireyin, kendi toplumunun kültürünü anlayabilmesinin kolay olmayacağı gibi, onun ait olduğu kültüre aidiyet duygusuyla bağlı olabilmesi de zorlaşacaktır (Yılmaz, 2008: 97).

Kültürümüzü büyük ölçüde etkilemiş olan İslam dinini, yetişmekte olan nesillere tanıtmak önemli bir görevdir. Edebiyatımızda, musikimizde ve

konuşma biçimimizde dinimizle ilgili motifler, sembolik ifadeler ve çok yönlü izler vardır. Dini öğrenip bilmek, bütün bunları anlamak için kaçınılmazdır. Böylelikle Dkab dersi okullardaki Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi derslerin işlenmesinde de yardımcı ve gereklidir. Tarih dersinde bir olayın yorumlanmasında dini bilgilerden yararlanılabileceği gibi, Türkçe dersinde bir söz öbeğinin anlaşılmasında da din dersinden yararlanılabilir (Aydın, 2007: 16).

d) Evrensel Temel: Din eğitimi ve öğretimi, evrensel açıdan bakıldığında da bir zorunluluk olarak gözükmektedir. Bireyler de dâhil olmak üzere, toplumlar, milletler, evrensel unsurlardır. Bunları evrenselden soyutlayarak tek başlarına düşünmek gerçekçi değildir. İletişim alanındaki hızlı gelişmeler sonucunda, insanlar toplumlar ve milletler her an iç içe yaşar duruma gelmişlerdir. Bu gelişme, din eğitimi ve öğretiminin evrensel boyutu üzerinde düşünmeyi gerektirmektedir. Diğer insanlarla anlaşabilmek, onları anlayabilmek, onların sahip olduğu ve davranışlarına yön veren değerlerini tanımakla gerçekleşebilir. Bu ise, iletişimde bulunacak insanın, karşısındakinin dini, ahlakı ve kültürü hakkında bilgili olmasını şart koşmaktadır (Tosun, 2010: 100).

Son yıllarda dünyadaki teknolojinin hızla gelişmesi, küreselleşme gibi gelişmeler ülkemiz insanının dünya dinleri hakkında da bilgilendirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu, diğer toplumları anlayabilmek, onlarla anlaşabilmek, iyi ilişkiler kurabilmek, bu ilişkileri geliştirebilmek için onların inançlarını, davranışlarını kültürlerindeki farklılığın sebeplerini ve davranışlarına yön veren değerleri yakından tanımayı gerektirir (Meb, 2010: 7).

Kültürlerarası ve dinlerarası eğitimde birinci ilke, herkesin öncelikle kendi kültürünü ve dinini bilmesidir. Çünkü kendi kültürünü ve dinini bilmeyen ve onlara saygı duymayan birisi, başkalarınınkileri ve bunlardan esinlenen davranışlarını anlamada güçlük çekecektir. Uygun bir din eğitiminin bu noktada sağlayacağı katkı, aynı zamanda onun meşruiyetinin önemli bir temeli olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2008: 99).

Din eğitiminde evrenselliğe önem veren bir öğretim sisteminde temel ilke, öğrencilerin kendilerinden farklı inanç ve kültüre sahip insanları anlamalarını sağlamak ve onların çoğulcu toplumda yaşamaya yönelik tutumlarının geliştirmektir. Dolayısıyla bu anlayışa sahip bir okuldan beklenen; öğrencilere sadece inanılan dinin değil, öğrencinin toplum hayatında

karşılaşabileceği din ve inançların da öğretime konu edilmesidir (Yılmaz, 2008: 99).

e) **Felsefi Temel:** Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği 'insan tipi' vardır. Bu istek, o eğitim sisteminin şekil ve muhtevasının belirlenmesinde önemli rol oynar. Buna milli eğitim politikası da denilebilir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde ise o milletin ve devletin sahip olduğu değerlerin, felsefi düşüncenin rolü büyüktür (Meb, 2010: 7).

Felsefi ekollerin, insanın varlığı, geleceği ve mutluluğu konusundaki düşünce geleneklerinin oluşmasında dinden öğrenilen yorumların zenginlik oluşturduğu söylenebilir. Süreç içerisinde ortaya çıkan yorum ve dünya görüşlerini değerlendiren din eğitimi, mevcut bilimleri ve teknik gelişmeleri bir başka açıdan yorumlamaktadır. Özellikle İslam dini açısından düşünüldüğünde, Yılmaz'a (2008: 99) göre din bilimle çelişmediği gibi aksine ikisinin ortak bir temele sahip olduğu söylenebilir. Bilimin açıklamada yetersiz kaldığı bazı konularda din bilime ışık tutarken, bazen de dinî konular bilim sayesinde aydınlığa kavuşmaktadır.

Felsefe, varlıkların mahiyetini kavramamızı sağlayan bilimlerden biridir. Dolayısıyla öğretim programlarına felsefi anlayışı yansıtmamak, varlıkların eksik anlaşılmasına yol açacaktır. Bireylerin varlıklar hakkında doğru bilgiye ulaşabilmeleri felsefi bilgilerin yanında dinî ilimlerle mümkündür. İslam dini tarafından benimsenen adalet, doğruluk, sevgi, saygı, hoşgörü ve yardımlaşma gibi felsefenin alanına da giren erdemler hemen her toplumda benimsenen değerlerdir. İşte bu değerlerin bireylere kazandırılmasında din eğitim-öğretimi büyük bir öneme sahiptir (Yılmaz, 2008: 100).

Türk Milli Eğitim felsefesi, temelini Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda bulmaktadır. Bu kanunla, milli bir eğitim sistemi kurulması düşünülmüştür. Bu çerçevede Türk Milli Eğitiminin genel amacı; Türk milletinin bütün fertlerini millî, ahlakî, insanî, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren ve bunları davranış haline getiren yurttaşlar yetiştirmektir (Tosun, 2010: 101). Bu amaçlara ulaşmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin büyük bir katkı sağlayacağı kesindir.

f) **Hukuki Temel:** Din eğitiminin hukuki temeli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na dayanır. Din kültürü ve Ahlak bilgisi dersinin hukuki temelini de anayasanın 24. maddesi oluşturmaktadır.

“ Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.” ibaresi Türkiye’de okutulan din dersinin hukuki temelini oluştururken, özgürlük ve seçme hakkı da ifade olunmaktadır (Tosun, 2010: 103).

Ayrıca uluslararası anlaşmalarda, yasal hükümlerde de din öğretiminin bir zorunluluk olmakla beraber bir tercih, hak ve özgürlük olduğunu açıkça ifade etmektedir (Meb, 2010: 7). Uluslararası özelliğe sahip İnsan Hakları Beyannamesi’nin 18. maddesine göre: *“Herkes düşünce, vicdan, din özgürlüğü hakkına sahiptir; bu hak, dinini ve inancını tek başına veya topluca, özel olarak veya açıkça öğretme ve uygulama hakkını, ibadet ve törenleri de kapsar.”* Bu maddeyle, din ve vicdan özgürlüğü garanti altına alınmış, bireye dinini yaşama öğretme ve bilgi edinme hakkı tanınmıştır. Aynı hüküm, benzer ifadelerle Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 9. maddesinde de yer almaktadır (Yılmaz, 2008: 100).

Yetişmekte olan bireylerin din konusunda bilgi sahibi olmaları, dindar olmayı tercih etme ihtimallerine göre yetiştirilmeleri, demokratik hukuk devletinde saygı duyulması gereken bir haktır. Sosyal devlet, bireylerin din eğitimi alma haklarına saygı duymakla kalmayıp, dinin öğretimine katkıda bulunmak durumundadır. Bu açıdan okul programlarında din derslerine yer vermenin veya özel kuruluşlara kolaylık tanımanın, sosyal devletin sorumlulukları arasında olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2008: 101).

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin okulda niçin yer alması gerektiğiyle ilgili olarak sıralanan bu altı temel gerekçeden başka bu dersin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine katkıda bulunacağı da açıktır. Değişik felsefi görüş ve ideolojiler; insanın varlığı, geleceği ve mutluluğu ile ilgili yorumlar getirirken dinin getirdiği yorum, bir imkân olarak onların yanında yer alacak, onların da eleştiri konusu yapılabileceğini ortaya koyacaktır. Böylece gerçekliğe ilişkin bakış açılarının ve onu yorumlamanın tek yönlü olmadığı ortaya konularak yeni yetişenlerin ufku

zenginleştirilecek, onların da bu konuda düşünüp katkıda bulunabileceği belirtilmiş olacaktır (Yıldız, 2000: 87).

3.1.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Vizyonu

2010 yılında yayınlanan İlköğretim Dkab Programı ve Kılavuzu'nda öğretmenlerin rehberliğinde ulaşılabilecek hedefler ifade edilmiş, programın vizyonu ortaya konulmuştur. Buna göre; “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılablarını benimsemiş, demokrasiye inanan, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı; aynı zamanda Dkab dersinde öğrenmekten zevk alan, dini kavramları doğru kullanan, sorgulayan, eleştiren, dini değerlerine sahip çıkan, günlük yaşamda ihtiyaç duyulan bilgiler ve yaşam becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi” hedeflenmiştir (Meb, 2010: 8).

Programın temel hedefleri; İslam dinini inanç, ibadet ve değerleriyle iyi bir şekilde anlayan, dinin kültür, dil, sanat, örf ve adetler üzerindeki etkisini dikkate alan, kendi dininden ve başka dinlerden olanlara anlayışlı davranan, ayrıca diğer dinleri tanıyan; bu sayede farklı dinlere mensup bireylere karşı hoşgörülü iken milli, ahlaki, insani ve kültürel değerlerini benimseyen, beden, zihin, ahlâkî duygular bakımından iyi, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yetişmesine katkıda bulunmaktadır.(Tebliğler Dergisi, 2000: 90)

İlköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla beraber yeniden hazırlanan İlköğretim Dkab programıyla; öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeleri ve böylece Milli Eğitim'in genel amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarının hedeflendiği söylenebilir. Zengin'e (2010: 123) göre; örgün eğitim kurumlarında din öğretimi, bir bilgi verme aracı olmakla birlikte, insanın bilgi edinme yollarını ve aklını kullanma becerilerini geliştiren bir süreç olup öğrencilerin özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmelerini amaçlamaktadır.

3.1.3. İlköğretim Dkab Programının Uygulanmasına ve Geliştirilmesine İlişkin İlkeler

Kendinden önceki programlardan farklı bir formatta hazırlanan yeni İlköğretim Dkab programının geliştirilmesinde üç grup altında aşağıdaki ilkeler temel alınmıştır: Birinci grupta yer alan ilkelerde demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye'de bireylerde bulunması gereken eğitimsel özellikler yer almaktadır. Bu

özellikler şu şekilde sıralanmıştır: Eğitimsel süreçlerde aktif olarak yer alan, öğrendiği bilgileri hayatına taşıyabilen, bilimsel verileri dikkate alan, “öğrenme” yeterliliğini kazanan ve yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren, araştıran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş, hoşgörülü bireyler yetiştirilmesidir (Altaş, 2002: 20).

İkinci grupta yer alan ilkeler; İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki Dkab derslerinin bilimsel hedefleri ve içeriğiyle ilgilidir. Bunlar genel hatlarıyla; dinin insan yaşamına anlam kazandırması, insanın insanca yaşamasına yardımcı olması, insanların birbirlerini anlamasına yardımcı olan, Allah-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğu, dinin evrensel barışın ve hoşgörü ortamının oluşmasına katkıda bulunabileceği bilgisinin kazandırılması, inancın akılla bütünleştirilmesi ve tüm milletlerin örf ve adetlerini hoşgörü ve saygı çerçevesinde değerlendirilmesi vb.dir (Tebliğler Dergisi, 2000: 88). Altaş'a (2002: 30) göre; bu ilkelerle din öğretiminde ilahiyat eksenli olmaktan ziyade eğitim bilimleri ve davranış bilimlerindeki yeni gelişmeleri eksen alan yeni bir anlayışa doğru açılım hedeflenmektedir.

Son grupta yer alan ilkeler ise, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki Dkab derslerinin programlarının geliştirilmesi, ders kitaplarının yazımı, öğretim ortamlarının düzenlenmesi ve öğretimin gerçekleştirilmesiyle ilgili tüm süreçlerde uyulması gereken esaslarla ilgilidir. Bunlar genel hatlarıyla: Programların, ders kitaplarının ve alanda yapılacak tüm etkinliklerin işlevsel olması, toplumun ihtiyacına cevap vermesi, sorunların çözümüne yardımcı olması, her şeye sevgi ile yaklaşılması bilincinin verilmesi, hoşgörülü olunması, birey bilincinin ön plana çıkarılması, akılcı ve eleştirel yaklaşım sergilenmesi, insanın evrenden ayrı olmadığını ön planda tutulması, dinin “hukukun üstünlüğünü” esas aldığı ortaya konması, mezheplerin ayrımcılık değil, çağlara ve ortamlara göre, dinin anlaşılma biçimlerini ortaya koyan birer zenginlik olduklarının vurgulanmasından oluşmaktadır (Çınar, 2005: 42).

Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu hükümlerine uygun olarak hazırlanan programın uygulanmasında laiklik ilkesinin daima göz önünde bulundurulması istenmiş, hiçbir şekilde vicdan ve düşünce özgürlüğünün zedelenmemesi talep edilirken, bu davranışla öğretmenin insana, düşünceye, hürriyete ve kültürel mirasa saygı konusunda öğrenciye örnek olacağı önemle vurgulanmıştır (Tebliğler Dergisi, 2000: 90).

Üniteler ile kazanımların her sınıf için ayrı ayrı belirlendiği programda; ünite işleniş sırası, etkinlikler ve materyal kullanımı, öğrenci düzeyi ve çevre etkenlerini dikkate almaları suretiyle öğretmenlerce belirlenmesi uygun görülmüştür. Öğrencilerin

birey olarak kabul edilmesi, öğrencilerin soru sorma, düşünme ve görüşlerini ifade etmesinin teşvik edilmesi arzu edilmiştir. Zira programda duygusal ve fiziksel açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirilmesi amaçlanmış, sorumluluklarının bilincinde olan, toplumsal sorunlara duyarlı, ahlaki yönden gelişmiş bireylerin yetişmesine önem verilmiştir (Meb, 2010: 11-12).

Öğrencilerin ‘Din öğretiminde ana kaynaklar olan Kur’an ve hadislere (Sünnet) erişebilmeleri ve bunları dinî bilgi edinmede kendilerine merkez almaları gerektiği vurgulanmış ve bu konuda da öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyulmuştur (Meb, 2010: 8). Ancak dinin ana kaynaklarını merkeze almasına rağmen disiplinlerarası eğitimin benimsendiği ilköğretim Dkab programının, çoğulculuk açısından yeterli olduğu söylenemez. Zira İslam içi çoğulculuğun, farklı mezheplere ait bilgiler için, sadece ‘*ihtiyaç duyulması halinde öğretmenler tarafından açıklanabilir*’ ibaresinin bulunması programın çoğulcu yapısı önünde büyük bir sorun teşkil ettiği düşünülmektedir.

3.1.4. İlköğretim Dkab Programının Temel Yaklaşımı

Yeni İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı hazırlanırken öğrenci, öğretimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Programda öğrenciyi öğrenme ve bilgi üretme süreçlerinde etkin kılan program geliştirme yaklaşımları ve din kültürü alanının bilimsel kriterleri olmak üzere iki temel husus gözetilmiştir:

a) Eğitimsel Yaklaşım: İlköğretim Dkab öğretim programında eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacılık, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme dikkate alınmıştır (Zengin, 2010: 123).

Benimsenen eğitim anlayışındaki çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme dikkate alınarak öğrenme sürecinde öğrenci katılıma ve öğretmen rehberliğine ağırlık verilerek kavramsal bir yaklaşım benimsenmiş, öğrencilerin somut deneyimlerinden, dini ve ahlakî anlamlar oluşturmalarına ve soyut düşünebilmelerine yardımcı olmak hedeflenmiştir (Meb, 2010: 9). Şimşek’e göre; programda din ve ahlak ile ilgili kazanımların işlenmesi sürecinde öğrencilerin aktif olmaları esas alınarak, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, problem çözebildikleri, fikirlerini beyin fırtınası yoluyla paylaşabildikleri ortamların hazırlanması vurgulanmıştır. Disiplinlerarası ilişkilendirme yapılarak

öğrencilerin bilgiyi bir bütün olarak algılaması ve değerlendirmesi hedeflenmiştir. (Şimşek, 2012: 191)

Bu bağlamda programda kavramsal bir yaklaşım da izlenmekte, programın odağında ise kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişki kurmayı gerektirmektedir. Zira öğrenen merkezli yapılandırmacı yaklaşım, kavramların ve kavramsal ilişkilerin geliştirilmesini vurgular (Meb, 2010: 9). Ev'e göre ise, benimsenen kavramsal yaklaşımla dinî ve ahlaki kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, diğer derslerde de esas alınan öğrencilerde geliştirilmesi gereken temel beceriler vurgulanarak yapılandırmacı öğrenme anlayışı programa yansıtılmıştır (Ev, 2010: 147).

Benimsenen yaklaşımın, öğrencilerin dini açıdan belli bir hazırbulunuşluk düzeyinde oldukları kabul edilerek, dinden öğrenme yaklaşımının benimsendiği söylenebilir. Özellikle dinlerin Allah tarafından gönderiliş amacı ya da varlık sebepleri dikkate alındığında, Dkab derslerinin bu genel amaca hizmet ettiği, dolayısıyla insanı yüceltmek için gelen dine önem verildiği söylenebilir (Ev, 2010: 178).

b) Din Bilimsel Yaklaşım: İlköğretim Dkab programı geliştirilirken gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş dinin asıl kaynaklarında yer almayan bilgilerden uzak durulmuştur. Bununla beraber bilgisizlikten veya yanlış bilgilendirmeden kaynaklanan yanlış dini düşünceler düzeltilmeye çalışılmıştır. Programda öğrencinin bilişsel yönüne hitap eden bilgilere yer verilmekle beraber, öğrenciler duyuşsal olarak da doyurularak, ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmeleri hedeflenmektedir.

İslam dini ile ilgili bilgilerde: Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam dini ile ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmıştır. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin Kur'an ve dini, kültürel ve ahlaki değerler hakkında öğrencilerin doğru bilgilenmelerini sağladığı düşünülmektedir. Bu yaklaşıma uygun olan bütün dini ve ahlaki değerler,

eğitime konu edilmiş, ancak programın doktrin, mezhep merkezli, bir eğitime dönüşmemesine özen gösterilmiştir (Meb, 2010: 10).

Bir programda konuların İslam'ın ortak paydalarına dayanması ancak inanç, ahlak ve ibadetin önemi gibi belli konularda olabilir. Herhangi bir mezhebe dayanılmayacak kaygısıyla ibadet konusunda bilgi vermemek, programın kapsamını daraltacağı gibi bir mezhebe ait bilgilerin verilmesi de bu programda olduğu gibi 'mezheplerüstü' olma tezini yıkacağı düşünülmektedir. Bu açıdan, programın felsefi temelinde yer alan 'İslam düşüncesinde farklı anlayış ve yorum biçimleri hakkında bilgi vererek saygı ve hoşgörü temelinde farklılıkların zenginlik olarak görülmesi' kazanımı gerçekleşmemiş olacak ve öğrenci de programın amacı olan doğru bilgiye ulaşamayacaktır (Atalay, 206: 292).

3.1.5. İlköğretim Dkab Programının Yapısı

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersi öğretim programı genel amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır. Genel amaçlar, önceki programlarda olduğu gibi, bireysel, toplumsal, ahlakî kültürel ve evrensel olmak üzere beş ana başlık ve bu başlıkları ifade eden 28 madde ile öğrencilerin Dkab dersinin kazanımları açıklanmıştır (Ev, 2010: 149).

Genel amaçlar çerçevesinde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı öğrencilerin, din ve ahlak hakkında;

Bireysel açıdan: İnanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varmalarını, dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öğe olduğunu kavramalarını, dini kavramları doğru kullanmayı, dinin emirleriyle gelenek ve göreneğe dayalı davranışları ayırt edebilmelerini, İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanımalarını ve buna uygun davranış geliştirmelerini hedeflerken, aklın, dini sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavramalarını amaçlar (Tebliğler Dergisi, 2000: 90).

Toplumsal Açıdan: Toplumsal olarak yaşanan dini ve ahlaki davranışları tanımalarını, toplumdaki farklı dini anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarını, başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmalarına;

Ahlaki Açıdan: Ahlaki değerleri bilen, içselleştiren ve ahlaki kurallarla saygıda bulunan erdemli bireyler olmalarını, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarını hedeflemektedir (Çınar, 2005: 45).

Kültürel Açıdan: Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu ve diğer unsurları etkileyebildiğini fark etmelerini, doğru dini bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir şekilde yaklaşabilmelerini, dinî ve milli bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavramalarını;

Evrensel Açıdan: Evrensel değerlere kendi dini bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını, diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyü yaklaşmalarını, evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarını amaçlamaktadır (Aybar, 2008: 25).

Ağırlıklı olarak bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerin ifade edildiği Dkab programı dersin hangi gerekçe ve ihtiyaçla okul programlarında yer aldığını ortaya koymak açısından önemlidir. Ev'e göre; ifade edilen amaçların, bir dinin benimsetilmesinden çok dinin kültür olarak öğretilmesini öngördüğü söylenebilir. Programın, dinden öğrenme olarak ifade edilen ve öğrencilerin bazı temel becerilerinin gelişmesini esas alan bir dile sahip olduğunu söylemek mümkündür (Ev, 2010: 149).

3.1.6. İlköğretim Dkab Programı'nda Öngörülen Öğrenme Alanları

Öğrenme alanı; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi "İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür" den oluşan altı öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır (Aybar, 2008: 25).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı İlköğretim Dkab Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre İlköğretim Dkab Öğretim Programı'nda öğrenme alanları belirlenirken;

- Öğrencinin ilgisini çekmesi, öğrencilerde merak ve araştırma isteği uyandırması,
- Yeni çalışmalarını denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat tanınması,
- Öğrenme yaklaşımlarına uygun olması ve diğer disiplinlerle ilişkili olması,

- Kişisel niteliklerin kazanılmasına imkân sağlamasına dikkat edilmiştir (Meb, 2010: 13).

İfade edildiği üzere İlköğretim Dkab öğrenme alanları, hem kendi içinde hem de diğer alanlarla bir bütünlük içerisinde ele alınmıştır. Zira öğrenme alanları 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam etmektedir. Her sınıfta, altı öğrenme alanında birer ünite bulunmakta olup üniteler birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca her öğrenme alanının hangi temel beceri ile ilişkili olduğu belirtilmiş, ünitelerin açıklama kısımlarında hatırlatılmıştır (Ev, 2010, s. 157).

a) İnanç:

İnanç, kutsallaştırılan bir varlığa veya bir dine gönülden inanma ve bağlanma anlamına gelmektedir. Kutsal bir varlığa inanma dinlerin esasını oluşturmaktadır. İslam'da inancın temellerini Allah'a, peygamberlere, meleklerle, kitaplara, ahirete, kaza ve kadere iman oluşturur. Tevhid inancında, dinin gönülden benimsenmesi arzu edilmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de bireyin doğru bilgiye sahip olması gerekmektedir (Meb, 2010: 14). Bu açıdan olsa gerek, inanç öğrenme alanları tüm sınıfların ilk ünitesini oluşturmaktadır.

Öğrencinin bu öğrenme alanından edineceği kazanımlar sonucunda, günlük hayatta kullanılan ifade ve kavramları anlayabilen, Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'in anlamlarını öğrenen, evde ve dini mekânlarda kullanılan dini sembolleri tanıyabilen, din hakkında bilgi sahibi, güzel söz söyleyen ve güzel davranan, akıl sahibi, özgür ve inanan bir varlık olduğunun bilincine varan, inandığına bilerek inanan, tek bir yaratıcının var olduğunu temellendirebilen bireyler olmaları hedeflenmiştir. Bununla beraber Allah ile sağlıklı bir iletişim kuran, yaşamını anlamlandıran Allah tarafından gönderilen peygamberlerin ve getirdikleri vahyin amaçlarını bilen, ilahi vahiyle gelen kitapları tanıyan, melekler ve şeytanın varlık kategorileri arasındaki yerini açıklayan; yaptığı iyilik ve kötülüğün karşılığını mutlaka göreceğine ilişkin bir sorumluluk ve bilinçle hareket eden birey olarak yetişmesi hedeflenmiştir (Aybar, 2008: 26).

İman konusunun tüm sınıfların 1. ünitelerinde kademeli olarak ele alınması önemlidir. Çünkü "İman", İslam'ın en temel konusu olup, iman olmadan ibadet ve güzel ahlakın pek de değeri olmadığı söylenebilir. Bu konunun 4. sınıftan 8. sınıfa kadar İlköğretimin her kademesinde öğretilmesi ile öğrencilere iman konusunda yanlış ve hurafeden arındırılmış doğru bilginin sunulması, öğrencinin doğru inanma, Allah ile

sağlıklı iletişim kurma, hayatı anlamlandırma ve sorumlu davranma gibi becerilerini geliştirmesinin hedeflendiği söylenebilir (Şahin, 2010: 14).

b) İbadet:

İbadet, Allah'ın emirlerini yerine getirme, O'na yönelme ve saygı davranışlarında bulunma demektir. İnanç sahibi kişinin, inandığı dinin ibadetlerini yerine getirebilmesi için bu ibadetleri bilmesi gerekmektedir. Zira ibadet Allah'a kulluğun gereğidir. Allah'a inancı ve bağlılığı simgeleyen bütün davranışlar da ibadet olarak isimlendirilmektedir. Dinimize göre iman eden her bireyin yerine getirmesi gereken birtakım ibadetler vardır. K. Kerim'de imandan sonra hep güzel davranış ve ibadetlere vurgu yapılmıştır. İman edip güzel davranışlarda bulunanların mükâfatlandırılacağı ifade edilmektedir (Şahin, 2010: 14).

İbadet öğrenme alanıyla, ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde verilmesi, dinlere ve ibadetlere saygılı davranma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak dini ibadetlerin yerine getirilmesinde temizliğin önemini, elbise ve çevre temizliğiyle sağlık arasındaki ilişkiyi, iç temizliğin nasıl gerçekleştiğini, Allah'ın temiz insanları sevmesinin nedenini kavrar; İslam'daki Namaz, Oruç, Zekât, Hac ve Kurban gibi ibadetleri bilir. Bu ibadetleri niçin ve nasıl yerine getireceği konusunda bilinç sahibi olur. Salih amel kavramının ise farkında olurken; ibadetlerin toplumun birlik ve bütünlüğü açısından önemini kavrar, insanların din vicdan ve ibadet hürriyetine saygı duyar; laikliğin din ve vicdan hürriyetinin güvencesi olduğunu açıklar. Ayrıca ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarının bulunduğu bilincine varır (Baykara, 2009: 22).

c) Hz. Muhammed (sav.) Öğrenme Alanı:

Hz. Peygamberin hayatının bütün boyutları ile dinin temel kaynaklarına uygun bir şekilde doğru ve sağlıklı bir şekilde bilinmesi, O'nun bireysel, toplumsal ve evrensel niteliğe sahip davranışlarının, günümüz toplumunun sosyal problemlerinin aşılması konusunda önem arz etmektedir (Canikli, 2005: 54).

Öğrenciler, bu öğrenme alanıyla Hz. Muhammed (sav.)'in doğduğu çevre, aile büyükleri, doğumu ve çocukluğu, gençlik hayatı, erdemli davranışları, aile ve toplumla ilişkisi hakkında bilgi edinir. Hz. Peygamber'in vahiy alma yönüyle diğer insanlardan ayrıldığını, Kur'an'ın açıklayıcısı ve davranışlarıyla bütün insanlığa örnek olduğunu

kavrar. Kendi davranışlarını bu son peygamberin hayatından çıkardığı ilkelere göre şekillendirir (Meb, 2010: 16).

Hz. Muhammed (sav.) öğrenme alanıyla; İslam peygamberi Hz. Muhammed (sav.)'in aile hayatı, son peygamber oluşu, insani ve peygamberlik yönü ve örnek davranışları üzerinden O'nu doğru anlama, söz ve davranışlarından ilkeler çıkarma bilinci kazandırabilmek amaçlanmaktadır (Baykara, 2009: 22).

d) Kur'an ve yorumu:

Allah'ın buyruklarını bildirmesi ve son ilahi kitap olması bakımından İslam inancında K. Kerim temel kaynaktır. Kur'an'ın başlıca gönderiliş amacı, Allah'ın razı olacağı şekilde yaşama davranışları geliştirmektir. Bunun sağlanabilmesi için de inananların Kur'an'ı bilmesi ve hayatın problemlerine karşı Kur'an'dan ilkeler çıkarabilmesi gerekmektedir. Dkab öğretim programında yer alan Kur'an ve Yorumu öğrenme alanının da bu amaca yönelik olduğu söylenebilir (Şahin, 2010: 17).

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak, Kur'an'ın indirilişini evrenselliğini, bir kitap haline getirilişini, Kur'an'la ilgili kavramları ve Kur'an'ın içeriğini tanır. Kur'an'daki kıssaların yer almasının nedenlerini kavrar ve bu kıssalardan hisse çıkarma bilincine varır. Ayrıca İslam'ı öğrenmekte Kur'an'ın en önemli kaynak olduğu, onun açıklayıcı ve yol göstericiliğinin anlamını, iyiliğe yönlendirip kötülükten sakındırmasını, hayatımızdaki önemini açıklar. Dini anlamada ve sorumlu olmada aklın önemini, Kur'an'ın akla ve doğru bilgiye verdiği önemi, bilgi edinme yollarını, her türlü taassubun ve din istismarının zararları hakkında bilgi sahibi olur. Ayrıca din ve din anlayışındaki yorum farklılıklarını ve ortaya çıkış sebeplerini, amel ve ahlak ile ilgili yorum çeşitlerinin bir zenginlik olduğunu ve bunların nedenlerini sorgulayarak her zaman ve mekânda ihtiyaç duyulduğunda yeni yorumların kaçınılmaz olduğunu fark eder (Meb, 2010: 16-17).

e) Ahlak:

Ahlak, bir toplum içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları demektir. İnsan toplumsal bir varlık olduğundan, yaptığı bir davranıştan veya söylediği sözden kendisi etkilendiği gibi çevresini de olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Toplumun huzuru da bireylerin ahlakına bağlı olduğundan din öğretiminde "ahlak" büyük bir öneme sahiptir. Dkab dersinin genel

amaçlarından birisi de “Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygılı olan erdemli kişilerin yetiştirilmesi”dir. Bundan dolayı da İlköğretim okullarında Dkab dersinin olduğu ilk yıldan itibaren ahlak konularına yer verilmiştir (Şahin, 2010: 15).

Ahlak, insanın toplumda nasıl davranması gerektiğini belirler ve bireylere doğru yolu göstererek onları hem kendilerine hem de topluma yararlı hale getirmeye çalışır. Ahlaki değerleri yeterince gelişmemiş olması durumunda birey, kişilik problemiyle karşı karşıya kalabilmektedir. Ahlak ise toplumsal çatışmayı azaltarak sürekliliği sağlar. Özellikle küresel gelişmelerle beraber toplumda bireysel ve küresel nitelikli ahlaki sorunların ortaya çıkması ahlak eğitiminin önemini daha da arttırmaktadır (Kaya, 2005: 24).

Ahlak öğrenme alanıyla din-ahlak ilişkisini, kişisel gelişim ve toplumsal barış için milli, ahlaki ve dini değerlerin önemini, hak ve özgürlüklerin kullanımını, barış içinde yaşamayı, dürüst ve güvenilir bir insan olmayı, affetmeyi ve bağışlamayı öğretmek amaçlanmaktadır (Şimşek, 2012: 198).

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak sevme ve sevilmenin dini ahlaki ve toplumsal bir değer olduğunu, kin ve nefretin sevgi, barış, kardeşlik ve dostluğu ortadan kaldırdığının farkına varır, dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir. Paylaşmanın bir ihtiyaç ve erdem olduğunu, sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında dini ve milli bayramların önemini anlar. Toplumda zor durumda olanlara, kimsesizlerin ve engellilerin sorunlarına karşı duyarlı olur. Dinimizin sakınmamızı istediği davranışlar ve kötü alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler ve bunlara çözümler üretir. Bireyin güzel ahlak sahibi olmasında dinin rolünü fark eder. İslam’ın ahlaki değerlerini öğrenerek ahlaklı davranma konusunda duyarlı olur (Meb, 2010: 17).

f) Din ve Kültür:

Din ve kültür öğrenme alanıyla ailenin önemi ve dinin aileyi korumaya gösterdiği özeni, vatan ve millet sevgisini, milli ve manevi değerlere sahip çıkma ve koruma bilincini, Türklerin Müslüman oluşunu ve İslam’ın Türkler arasında yayılmasında önemli olan şahsiyetleri; kültürümüzde, dilimizde, edebiyatımızda, örf ve adetlerimizdeki dinî öğeleri, dinlerin ortak özelliklerini kavraması ve farklı inançlara saygı duymayı öğretmek amaçlanmaktadır (Meb, 2010: 18).

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak aileye sahip olmanın değerini, birey ve toplum için önemini açıklar. Anne ve babaların daima çocuklarının iyiliğini

istediğini fark eder. İslam dininin anne, baba ve büyüklere saygıyı içeren öğütlerini öğrenir. Aile içindeki sorumluluklarının farkında olurken, vatan ve milletini sever, evrensel barışın önemini kavrar. Türklerin İslam bilimine katkısını fark eder. Hz. Peygamber ve ehlibeytini sever. Kültürümüzde var olan dini motiflerin farkında olurken, o değerleri korumaya çalışır. Dini doğru anlamada kültürün rolünün farkında olur. Dinin evrensel bir olgu olduğunu ve günümüzdeki dinlerin temel özelliklerini öğrenir. İlahî dinlerin inanç ve ibadet esaslarını tanıyarak evrensel ahlak ilkelerini fark eder. Farklı inanç sahiplerine saygı duyar (Şahin, 2010: 18).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde, diğer ara disiplinlerle beraber, öğrencilerin;

-Eleştirel düşünme, problem çözme, empati ve iletişim becerilerinin yanı sıra Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, toplumsal hayata kolay uyum sağlama becerisi kazanması hedeflenirken, özelde dini doğru anlama, dini değerlerin farkında olma ve günlük hayatında pratik olarak uygulayabilmenin yanı sıra, özellikle dinin kaynağı olan K. Kerim'den faydalanabilme, meal kullanabilme becerileri kazanmaları hedeflenmektedir (Meb, 2010: 21).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. İLKÖĞRETİM DKAB DERS KİTAPLARININ ÖNEMİ VE ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1. Ders Kitabının Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Eğitim doğumdan ölüme kadar yaşam boyu devam eden bir süreç olmakla birlikte en önemli özelliği, okullarda planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesidir. Eğitim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yaşantıların etkin ve verimli olabilmesi ancak iyi bir eğitim programı ile mümkündür. İyi bir eğitim programı ise; programın dört ögesinin -hedef, içerik, süreç ve değerlendirme- birbiriyle uyumlu olmasına, hiçbirinin ihmal edilmemesine bağlıdır. Programın içerik ögesi bir eğitim programında ne öğretileceği sorusuna yanıt arar. İçerik; olguların ve olayların, yaşama etkinliklerinin etkin bir çabayla öğrenci için sınıflandırılmasıdır. Bu anlamda ders kitapları, içeriğin öğrencilere aktarılmasında en önemli araçtır (Mentiş Taş, 2007: 520).

Ders kitabı: eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı öğretim materyalleridir (Şimşek Özkan, 2011: 40). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne göre Ders kitabı "Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış ve gerektiğinde fasikül halinde de üretilen basılı eser" olarak tanımlanmıştır (Durmuş, 2011: 469).

Taş'ın ifade ettiği gibi, Güneş'e göre de 'ders kitabı; öğretim programları doğrultusunda hazırlanan, belirli düzeydeki öğrenciler için yazılan ve öğrenim amacı ile kullanılan, öğrenmeyi ve anımsamayı kolaylaştıran, kolaydan zora uzanan, sistemli bir ilerleme ve gelişme sunan teknik bir kitap' olarak tanımlanmıştır (Mentiş Taş, 2007: 520). Ders kitapları, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri hatta en önemlisidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini büyük ölçüde etkileyen kaynaktır (Göçer, 2007: 197).

Ders kitapları, geçmişten günümüze uygulanan programların amaçlarının gerçekleşmesinde oldukça önemli materyallerdir. Bugün öğretim teknolojilerinin

gelişmesiyle ders kitapları tek kaynak olma özelliğini yitirmişse de; bilginin özünü sağlaması ve merkezi bilgi toplaması gibi nedenlerle uygulamaya yön veren temel kaynaklık konumunu muhafaza etmektedir (Keskiner, 2011: 455). Bu açıdan ders kitapları öğretim sürecinin vazgeçilmez araçları olan tamamlayıcı öğretim materyalleridir. Gözütok ve Yılmaz'ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre; Dkab dersi işlenirken öğrencilerin % 73 gibi önemli bir kısmı ders kitabına ihtiyaç duymaktadır. % 20 oranında öğrencinin de az da olsa ihtiyaç duyması ile birlikte değerlendirildiğinde, ders kitabının ders işlenişinde önemli bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır (Gözütok ve Yılmaz, 2011: 435).

Öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir yer tutan ders kitaplarından gerektiği gibi yararlanabilmek için hazırlanma aşamasında bazı özelliklerin dikkate alınması gerekir. Zira ders kitapları, eğitimin genel ve özel hedefleri göz önüne alınarak hazırlanır. Öğretim sürecinde ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ilke; kitapların öğretim programında belirlenen davranış, bilgi becerileri öğrencilere kazandıracak etkinlikleri içermesi ve bu etkinliklere rehberlik edici nitelikte olmasıdır (Gözütok ve Yılmaz, 2011: 430).

Yapılandırmacı anlayış esas alınarak hazırlanan ders kitapları; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinden yola çıkılarak hazırlanmalı, içeriği öğrenciye göre düzenlenmelidir. Öğrencilere bilgiyi yapılandırılmış bir biçimde doğrudan sunmamalı; öğrencilerin bilgiye ulaşabilmeleri, bilgiyi yapılandırmaları için gerekli sözel ve görsel uyarıcılarla donanmış olmalıdır. Bir başka deyişle ders kitapları bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, öğrencilerin aktif öğrenmeyi gerçekleştirmelerine yardımcı olmalıdır (Özkan, 2011: 40).

Günümüzde İlköğretim Dkab ders kitaplarıyla dini ve ahlaki değerler ile örgün bir eğitim gerçekleştirilmektedir (Gözütok ve Yılmaz, 2011: 429). Dkab ders kitapları, öğrenciler için bu dersin konularını içerdiği için en temel kaynaklardır. Kaymakcan'ın ifade ettiği gibi, ders kitapları belki de birçok öğrencinin hayatı boyunca karşılaşacağı en önemli dinî kaynak olması nedeniyle din eğitimi açısından incelenmesi gereken materyallerdir (Kaymakcan, 2009: 40).

Kitapların öğrenme öğretme sürecinde görevlerini yerine getirebilmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Ülkemizde 1991 yılından önce ders kitabı yazımı sadece Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülüyordu. Fakat MEB Talim Terbiye Kurulu'nun 16.01.1991 gün ve 10 sayılı kararı ile Ders Kitapları

Yönetmeliği'nin yürürlüğe girmesiyle özel sektöründe ders kitabı hazırlamasına izin verilmiştir. Hazırlanacak olan ders kitaplarının Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın belirlediği genel ölçütlere göre geliştirilmesi istenmiştir. Bu karar Kalın'a göre bir ders kitabı için birden fazla ders kitabının hazırlanmasına zemin hazırladığı için ders kitaplarının niteliğinin artmasını sağlayan etkenlerden olmuştur (Ulu Kalın, 2007: 4).

Eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılından itibaren başlatılan ilköğretim programlarını yenileme çalışmaları tamamlamış ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Her bir derse ilişkin hazırlanan yeni öğretim programı ile birlikte ders kitapları da hazırlanmıştır (Mentiş Taş, 2007, s. 520). Gerek teknolojik gelişmeler gerekse Milli Eğitim'de yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle birlikte diğer ders kitaplarında olduğu gibi Dkab ders kitaplarında da fark edilir derecede değişiklikler görülmektedir (Keskiner, 2011: 429).

Bilimsel yönden bir ders kitabında sunulan bilgiler; doğru, mantıklı, sistemli ve gözlenebilir olmalıdır. Bu bilgilerin nicelik, nitelik durumu ve bilimsel dilin kullanılma durumu öğrencilerde bilimsel düşünme, tutum ve davranışları kazandırmaya katkı sağlamalıdır. Bilimsel bilgiler sunulurken, alandaki terim ve kavramların da öğretilmesine katkı sağlamalıdır. Dkab öğretim programının da dayandığı yapılandırmacılık anlayışı öğrencilerin araştırma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini dolayısıyla öğrencilere bilimsel tutum ve davranışın kazandırılmasını hedeflemektedir (Aybar, 2008: 71).

Ders kitabının sosyolojik yönden özellikleri olarak; içinde yaşanan ülkenin sosyal yaşamı, sosyal olay ve değerleri ile uyumluluğu açısından ele alınmalıdır. Ders kitabı öğrencinin yaşadığı sosyal yaşamı, aile ve çevresindeki rolleri yansıtabilmelidir (Aybar, 2008: 71). Din kültürü ders kitabı açısından ise, öğrencinin yaşadığı dini yaşam ve kültürü yansıtabilmeli, yaşamında edindiği dini pratik ve değerleri geliştirici nitelikte olmalıdır.

Ders kitaplarının eğitim yönünden özellikleri olarak; ders kitaplarının öğretim kuramlarına, programlarına, yöntem ve tekniklerine ve ölçme ve değerlendirme kurallarına uygunluğu ele alınmalıdır. Dkab ders kitapları öğrencilerde, etkinlikler ile yeni bilgilere karşı merak etme ve öğrenme isteği uyandırılmalıdır. Ders kitapları, öğrencilerin düşünsel faaliyetlerini geliştirme, onları öğrenmeye odaklama ve öğrencinin hayatından hareket etme özellikleri barındırmalıdır. Kitaplarda sorgulayıcı düşünme alışkanlığı aşılayabilme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, değerlendirme ve

anlamalı öğrenmeyi sağlayabilme becerilerini kazanmaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Konu anlatımında farklı örneklere yer verilerek öğrencilerin tek boyutlu düşünme yapısından uzaklaşıp çok boyutlu düşünme alışkanlığının geliştirilmesine olanak sağlanmalıdır. Dikkat çekici, merak uyandırıcı, coşku ve hayret yaşatıcı niteliklere sahip olmalıdır (Özkan, 2011: 43).

Çelik'in de ifade ettiği gibi Cumhuriyet dönemi aydınlarından İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre; kitabın öğretmen kadar önem arz ettiği gerçeğinden hareket edilmelidir. O zaman din dersi kitaplarının konu, üslup, şekil ve basımları dinin mukadderatıyla yakından ilgili olduğu bilinmelidir. Din dersi kitabı, ilmi bir kitap gibi doğru, edebi bir eser gibi güzel, milli bir destan gibi canlı, bir sanat eseri kadar yüksek olmalıdır (Çelik, 1999: 185-186).

4.2. Bulgular ve Yorumlar

Bir ders kitabı genel olarak fiziksel özellikleri, eğitsel tasarımı ve içerik açısından değerlendirilir. Ders kitabının içeriği ise, bilimsel yönden, sosyolojik açıdan ve eğitim açısından değerlendirilebilir. Araştırmada, Dkab öğretmenlerinin kitap hakkındaki görüşleri; ders kitabı hakkındaki genel değerlendirmeler, dil ve metin açısından değerlendirmeler ve mezhepsel farklılıklar açısından değerlendirmeler şeklinde üç ana başlık altında toplanmış ve yorumlanmıştır.

4.3. Örneklemin Gurubunun Olgusal Kimlikleri

Batmanda görev yapan ve kendilerine anket uygulanan Şafii ilköğretim Dkab öğretmenlerinin demografik özellikleriyle ilgili elde edilen veriler SPSS programıyla tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Örneklem'in iyi tanınması ve örneklemin özelliklerinin iyi bilinmesi örneklemin anket sorularına verdiği cevapların daha iyi yorumlanmasını sağlayacaktır.

4.3.1. Araştırmaya Katılan öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 1.

Cinsiyet	N	%
Kadın	9	12,9
Erkek	61	87,1
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12,9'unu oluşturan 9 öğretmen kadın iken, örneklemin büyük çoğunluğunu 61 öğretmenle erkekler oluşturmaktadır. Erkek öğretmenler katılımcıların % 87,1'ini, kadın öğretmenler ise % 12,9'unu oluşturmaktadır.

4.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Tablo 2.

Yaş	N	%
29'dan küçük	20	28,6
30-33	16	22,9
34-37	12	17,1
38-41	9	12,9
42'den büyük	13	18,6
Toplam	70	%100

Ankete katılan eğitimcilerin % 28,6'sını oluşturan 20 kişi 29 yaşından küçük iken, katılımcıların % 22,9'unu oluşturan 16 kişi 30 ve 33 yaş aralığındadır. Örneklemin % 17,1'ini oluşturan 12 kişi ise 34-37 yaş aralığındadır. 38-41 yaş aralığında 9 öğretmen bulunup, örneklemin % 12,9'unu oluşturmuşlardır. Araştırmaya katılan 13 öğretmen ise 42 yaşından büyük olup katılımcıların % 18,6'sını oluşturmaktadır.

Batmanda görev yapan Şafii Dkab öğretmenlerinin yaşları analiz edildiğinde; genç öğretmenlere paralel olarak yaşı 42'den fazla olan öğretmenlerin sayısının varlığının da kayda değer olması ve yaş piramidinin belli aralıklarda daralma göstermesi özellikle Dkab öğretmenlerinin alımındaki dalgalanmayı ifade ettiği söylenebilir.

Tablo incelendiğinde, her yaş gurubundan katılımın gerçekleştiği görülecektir. Bu duruma bakılarak; araştırma bulgularının, her yaş düzeyinin görüşlerini yansıttığı söylenebilir.

4.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı

Tablo 3.

Kıdem Süresi	N	%
5 yıldan az	25	35,7
6-10	18	25,7
11-15	9	12,9
16-20	14	20,0
21 yıldan fazla	4	5,7
Toplam	70	%100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 35,7'si olan 25 kişi 5 yıldan daha az görev süresine sahipken, 6-10 yıl arası görev yapan 18 öğretmen grubun % 25,7'sini oluşturmaktadır. 11-15 yıldır görev yapan öğretmen sayısı 9 olup öğretmenlerin % 12,9'unu oluştururken, 16-20 yıl arası görev yapanlar 14 kişi ile örneklemin 1/5'ini oluşturmaktadırlar. 21 yıldan daha fazla görev yapan öğretmen sayısı ise 4 olup % 5,7'lik bir kesimi oluşturmaktadır.

Dkab öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile ilgili veriler analiz edildiğinde; öğretmenlerin % 61,4'ünün 10 yıldan daha az bir kıdeme sahip oldukları, % 38,6'sının ise mesleki olgunluk dönemi olarak kabul edilen 10 yıldan daha fazla bir kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

4.3.4. Araştırmaya Katılan Bireylerin Doğum Yerlerine göre Dağılımları

Tablo 4.

Doğum Yeri	N	%
Batman	39	55,7
Mardin	5	7,1
Bitlis	4	5,7
Muş	3	4,3
Diyarbakır	9	12,9
Siirt	4	5,7
Bingöl	3	4,3
Van	2	2,9
Ağrı	1	1,4
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılanların yarısından fazlasını, % 55,7'ini oluşturan 39 kişi Batmanlı iken, sırasıyla Diyarbakır % 12,9'u oluşturan 9 kişiyle Batman'ı takip ederken, Mardin % 7,1'i temsil eden 5 kişiyle örnekleme 3. sırada yer almıştır. Katılımcıların % 5,7'ini oluşturan 4 kişi Bitlisli iken, aynı oran Bingöl içinde geçerli olmuştur. Öğretmenlerin % 4,3'ü olan 3 kişi Muşlu iken, % 2,9'u oluşturan 2 kişi Vanlılardan oluşmuştur. Ağrı nüfusuna kayıtlı 1 öğretmen ise örneklemin % 1,4'ünü oluşturmuştur.

Örnekleme etki eden illere bakıldığında coğrafi olarak Batman'a yakın olan ve nüfusu kalabalık olan şehirlerin varlığı görülecektir. Her ne kadar araştırma evreninde Batman'da ülkenin her yerinden gelen öğretmenler görev yapsalar da Batman'da görev yapan Şafii Dkab öğretmenlerinin çevre illerin nüfusuna kayıtlı oldukları anlaşılmaktadır.

4.3.5. Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Program Türüne Göre Dağılımları

Tablo 5.

Program Türü	N	%
İlahiyat Fakültesi	45	64,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25	35,7
Toplam	70	%100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Şafii Dkab öğretmenlerinin % 64,3'ünü oluşturan 45 kişi İlahiyat Fakültesi mezunu iken, örneklemin % 35,7'sini oluşturan 25 kişi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü mezunudur. Veriler incelendiğinde İlahiyat Fakültesi mezunlarının oranının Dkab mezunlarına göre hayli yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçların dağılımında, Dkab öğretmeni yetiştiren kurumların kuruluş tarihleri, öğrenci ve mezun sayıları, öğretmenlerin mesleki kıdem ve yaşları arasında dağılımı etkileyen anlamlı bir ilişkinin varlığı ifade edilebilir. Zira 1982 yılında İslamî İlimler Fakültesi ile İslâm Enstitüleri birleştirilerek İlahiyat Fakülteleri kurulmuş ve bu fakülteden mezun olan öğrenciler Din Kültürü öğretmeni olarak göreve başlamışlardır. (Sevim, 2008: 70) Ancak 1997 yılında Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin yeniden yapılandırılması kapsamında İlahiyat Fakülteleri'nden formasyon kaldırılmış ve İlköğretim Dkab öğretmeni olmak için İlahiyat Dkab öğretmenliği

bölümü mezunu olma şartı getirilmiştir. İlk mezununu 2002 yılında veren bu bölüm 2006 yılında YÖK tarafından alınan bir kararla İlahiyat Fakültelerinden Eğitim Fakültelerine taşınmıştır. İlahiyat lisans mezunları ise ancak tezsiz yüksek lisans yaptıktan sonra öğretmen olma fırsatını elde etmişlerdir. (Kaymakcan, 2009: 24)

4.3.6. Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 6.

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	49	70,0
Yüksek Lisans	19	27,1
Doktora	2	2,9
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, çoğunluğu yani örneklemin % 70'ini oluşturan 49 öğretmen lisans eğitimi ile yetinirken, öğretmenlerin % 27,1'ini oluşturan 19 kişi yüksek lisans eğitimi almıştır. Doktora yapanların oranı katılımcıların % 2,9'unu oluşturan 2 kişi olmuştur.

Batmanda görev yapan Şafii Dkab öğretmenlerinin % 30'a yakının 30 yaşının altında olması ve yeni atanan öğretmenlerin çoğunluğunun yüksek lisans yapma hedefinin olması, yüksek lisans eğitimini almış öğretmenlerin oranını arttırmıştır.

4.3.7. Araştırmaya Katılanların Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımları

Tablo 7.

Okul	N	%
Devlet	64	91,4
Özel	6	8,6
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 91,4 gibi büyük çoğunluğunu oluşturan 64 kişi devlet okullarında görev yaparken, örneklemin % 8,6'nı temsil eden 6 öğretmen ise

özel okullarda görev yapmaktadır. Batman'ın nüfus yoğunluğu ve sosyo-ekonomik yapısına paralel olarak özel ilköğretim sayısının az olması özel okulda görev yapan öğretmen sayısını sınırlamaktadır. Bununla birlikte Batmanda özel okullarda Dkab ders sayısının az olmasıyla devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda ücret karşılığı derse girmelerine zemin hazırlamıştır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde özel okulda görev yapanların ikisi hariç diğer öğretmenlerin tümü aynı zamanda devlet okulunda görev yapmaktadırlar.

4.4. Dkab Ders Kitabı İle ilgili Genel Değerlendirmeler

Bu bölümde öğretmenlerin Dkab ders kitabına ilişkin genel görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ders kitabında yer alan konuların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin genel amaçlarıyla uyuşması, öğrenci seviyesine uygunluğu, güncel konulara değinmesi, konuların öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olması gibi konulardaki görüşleri değerlendirilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Dkab Ders Kitaplarının Din Eğitime Katkısı Açısından Yeterli Olduğu Konusundaki Görüşleri

Tablo 8.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	31	44,3
Fikrim yok	1	1,4
Katılıyorum	34	48,6
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan ilköğretim Dkab öğretmenlerinin % 48,6'ını oluşturan 34 kişi "2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulan İlköğretim Dkab ders kitaplarının din eğitime katkısı açısından yeterli olduğunu" görüşüne katılırken, katılımcıların % 2,9'unu ifade eden 2 kişi ise tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ders kitabının yeterli olduğu görüşüne katılmayanların % 44,3 oranıyla ile 31 kişi iken hiç

katılmayanların oranı % 2,9 ile 2 kişi olmuştur. Fikir beyan etmeyen katılımcı oranı ise % 1,4 ile 1 kişiden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin genel olarak Dkab ders kitaplarının din eğitime katkısı açısından yeterli olduğu görüşü başka çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır. (Şahin, 2010: 46); Şahin'in 2010 yılında Muğla ilinde 39 Dkab öğretmeniyle yaptığı Dkab ders kitabı memnuniyet anketine katılan öğretmenlerin % 61,54'ü ders kitabından memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Batman'da görev yapan örneklem içerisindeki İlköğretim Dkab öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde; ders kitabının yeterli olduğunu düşünen öğretmenler; eksiklikleri olmakla beraber ders kitabının geçmiş yıllara göre daha kapsamlı olduğunu, evrensel değerlere daha fazla yer verdiğini, görsel açıdan öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiğini ve öğrenci merkezli bir öğretimi esas aldığını ifade etmişlerdir.

Yukarıda ifade edilen görüşlerden süreç içerisinde 2000 yılından başlanılarak özellikle 2004 yılında İlköğretim Dkab programının yenilenmesinin ve 2007 yılında tekrardan gözden geçirilmesinin Dkab ders kitabına olumlu bir şekilde yansdığı ve öğretmenlerin ders kitabı hakkında daha olumlu düşünmeye başladığı dile getirilebilir.

Ders kitabının yeterli olmadığını ifade eden öğretmenlere göre ise, Dkab ders kitabı tek bir mezhebi esas aldığı için yeterli olması beklenemez. Öğretmenler ders kitabının dil konusunda öğrenci seviyesine uygun olmadığını, akıcı ve yeterli derecede anlaşılır olmadığını savunmuşlardır. Konular açısından ise gereksiz ünitelere yer verilmekle beraber öğrencilere aktarılması gereken birçok kanunun kitapta yer almadığını belirtilmiştir.

Ders kitabına yöneltilen en önemli eleştirilerden biri de Dkab ders kitabının bilişsel seviyede kalmasıdır. Öğretmenler kitabın dersi öğrencilere sevdirecek bir yapıda olmadığını ve sadece bilgi vermeye dayalı olduğunu savunmuşlardır.

4.4.2. Ders Kitabında Yer Alan Konuların Öğrencilerin Seviyesine Uygun Olmadığı Konusundaki Görüşleri

Tablo 9.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	44	62,9
Katılıyorum	21	30,0
Tamamen katılıyorum	3	4,3
Toplam	70	%100

Ankete katılan öğretmenlerin % 30'u olan 21 kişi "Ders kitabında yer alan konuların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı" görüşüne katılırken, % 4,3'ü olan 3 kişi tamamen katıldığını belirtmiştir. Bu görüşe katılmayan katılımcı oranı 44 öğretmeni ifade eden % 62,9 iken, hiç katılmadığını ifade eden katılımcı oranı ise 2 öğretmen ile % 2,9 olmuştur.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin % 65,8'i ders kitabındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir. Konuların dinin temel unsurlarından oluştuğunu, birçok konunun ilköğretim seviyesinde ailelerde öğretildiğini ifade eden öğretmenlere göre; teknolojinin gelişmesi ve paralelinde bilginin yaygınlaşması, bilgiye daha kolay ulaşılması gibi etkenlerden dolayı öğrenciler daha küçük yaşlarda geçmişe nazaran daha üst bilgiye sahip olabilmektedirler. Bu açıdan konuların öğrenci seviyesine uygun olduğu söylenebilir.

Bireyin, sosyal, duygusal ve bilişsel seviyesini dikkate almayan, anlayış kapasitesini zorlayan ve anlama seviyesinin üzerinde hazırlanan bir programın hedeflenen kazanımları sekteye uğratacağı gibi ders kitabı da verimsiz kalır. İlköğretim Dkab müfredatında dolayısıyla ders kitabındaki konuların, öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişim basamaklarının, özellikle soyut ve somut düşünce evrelerine ait temel karakteristiğın göz önüne alınarak belirlenmesi ve hazırlanması gerekmektedir. Aksi halde, konuların öğretiminde çocukların zihinsel gelişim seviyelerini dikkate alan bir sistematığın olmaması halinde, muhtemel tehlikelerden biri de öğrencide ruhsal tedirginliklerin oluşabileceğinin varsayılmasıdır (Taştekin, 2004: 189).

Konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünen (% 34,3) 24 öğretmene göre ise ders kitaplarında yer alan konuların bir kısmı öğrencilerin anlama seviyesine uygun değildir. 7. sınıf ders kitabında yer alan İslam düşüncesinde yorumlar ünitesi öğrencilerin seviyelerine uygun olmamakla beraber bazı ünitelerde yer alan konuların bazı kısımları öğrenci seviyesine uygun değildir. Aynı şekilde 5. sınıf konuları üst sınıflara göre daha soyut olmasına rağmen öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlayan materyallere yer verilmemiştir. 5. sınıfın ilk ünitesi ve ilk konusu olan “Allah İnancı” dil açısından da diğer sınıflarla eşdeğer tutulmuş, öğrencinin zor olan konuyu anlaması zorlaştırılmıştır. Bu konuda somut örneklerin çokça verilmesi ve görsel materyallerin sık kullanılması önemli olacaktır.

Şahin (2010: 29) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin % 46,2’si konuların sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı ankete öğretmenlerin % 43,6’ı kısmen cevabını vermiştir. Taştekin (2004: 190) tarafından yapılan ankete göre ise, öğretmenlerin % 41,3’ü konuların anlama kapasitesine uygun olarak dağıtılmadığını ifade ederken, bir o kadarı da % 40,3 kısmen cevabını vermiştir. Taştekin’in (2004: 190) araştırmasında kısmen seçeneğinin çokça tercih edilmesi göz önüne alındığında, konuların öğrencilerin anlama kapasitesine göre dağıtıldığı noktasındaki görüşe ağırlık kazandırmakla beraber bu konuda yapılabilecek düzenlemelerin de var olduğunu ortaya koymaktadır.

Ünite dağılımları, öğrenci seviyesi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları bağlamında araştırma bulguları doğrultusunda yukarıda ifade edilen bilgilerin önemli bir kısmı benzer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Altaş (2008: 118) ve Zengin’in (2010: 137) araştırmalarında da inanç öğrenme alanında “Allah İnancı” ünitesinin öğrenciler açısından soyut kaldığı, ünite içeriğinin yoğun olduğu, bunun da öğrenci ilgi düzeyini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Altaş’ın (2008: 118) bulgularına göre öğrencilerin inançla ilgili konularda 7. sınıftan itibaren yoğun bir şekilde ilgilenmeye başlamaktadırlar. Ayrıca “Kaza ve Kader” ünitesinin de öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığı, “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesinin içeriğinin öğrenci ilgi ve ihtiyacı ile tam olarak örtüşmediği, ‘Ahlak’ öğrenme alanındaki konuların öğüt ve nasihat tarzında verilmesine öğrencilerin sıcak bakmadığı, dinin kültürel ve toplumsal boyutlarına ilginin az olduğu, namaz ibadetinin 6. sınıfta teorik olarak İslam’ın temel ibadetleri içinde ele alınması, 8. sınıfta duyuşsal

hedefleri merkeze alarak bağımsız bir üniteye verilmesi gerektiği gibi bulgular dikkat çekmektedir (Zengin, 2010: 137).

4.4.3. Ders Konularının Sınıflara İsbetli Bir Şekilde Dağıtılmadığı İle İlgili Görüşleri

Tablo 10.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	30	42,9
Fikrim yok	1	1,4
Katılıyorum	35	50,0
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Ders konularının sınıflara isabetli bir şekilde dağıtılmadığı görüşüne katılanların oranı örneklemin yarısını ifade eden 35 kişi, tamamen katılanların oranı ise % 2,9 ile 2 kişidir. Öte yandan ders kitaplarında konuların isabetli bir şekilde dağıtılmadığı görüşüne katılmayanların oranı örneklemin % 42,9'unu oluşturan 30 kişi olurken, hiç katılmayanlar % 2,9 ile 2 kişidir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen ise fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Ders kitabında yer alan konuların sınıflara isabetli bir şekilde dağıtılmadığını düşünen öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; 6. sınıf ders kitabında yer alan Namaz İbadeti ünitesinin 5. 6. ve 7. sınıfa dağıtılması gerektiği, mevcut durumda ise konuların yetişmediği, öğrenciye verilmesi hedeflenen kazanımların gerçekleşmediği ifade edilmektedir. Bu görüşe alternatif olarak 6. sınıftaki abdest konusunun genel hatlarıyla 4. sınıftaki temizlik ünitesine alınarak 6. sınıftaki namaz ünitesinin yoğunluğu azaltılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından 7. sınıf ders kitabında yer alan İslam düşüncesinde yorumlar ünitesi öğrenci seviyesine uygun olmadığı için 8. sınıfta işlenmesi gerektiği ve tasavvufi yorumlardan önce Fıkıh mezheplerinin anlatılması gerektiği ifade edilmiştir.

4.4.4. Ders Kitaplarında Gereksiz Bilgilere Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri

Tablo. 11

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	11	15,7
Fikrim yok	2	2,9
Katılıyorum	42	60
Tamamen katılıyorum	15	21,4
Toplam	70	%100

Dkab ders kitaplarında gereksiz bilgilere yer verildiği görüşüne örneklem gurubunun % 60'ını oluşturan 42 öğretmen katılırken, örneklemin % 21,4'ünü oluşturan 15 öğretmen tamamen katıldığını dile getirmiştir. Ders kitaplarında gereksiz bilgilere yer verildiği görüşüne hiç katılmayan olmazken, sadece katılmıyorum görüşünü savunan öğretmenler örneklemin % 15,7'ini oluşturan 11 kişi olmuştur. Örneklemin % 2,9'unu oluşturan 2 öğretmen ise bu konuda fikri olmadığını ifade etmiştir.

Alanda elde edilen bulgulara göre bazı konuların uzun tutulmasından dolayı kitapta gereksiz bilgilerin var olduğu görüşünün hâkim olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; 5. sınıfta yer alan “Allah İnancı” ünitesinde; ‘Evrende Bir Düzen Vardır’ konusu fazla uzatıldığından gereksiz bilgiler içermektedir. 6. sınıfta “İslamiyet ve Türkler” ünitesinin içerik açısından yoğun olması ve çok fazla ayrıntıya yer verilmesi öğrencilerde isteksizliğe neden olduğu ifade edilmektedir. Aynı şekilde 6. sınıf Dkab ders kitabında İlahi kitaplarla ilgili bilgiler verilirken karmaşık bir şekilde yığın halinde bilgi verilmesi yoluna gidilmiştir. Bu konuda K. Kerim dışında diğer kitaplarla ilgili bilgiler sadeleştirilerek, tablolaştırılarak sunulursa hem öğrencinin daha iyi anlaması sağlanacak hem de gereksiz bilgi verilmekten kaçınılmış olunacaktır. Alevilik ile ilgili bilgiler de verilirken ünite çok geniş tutulmuş ve konunun varlığı bütün sınıflarda hissettirilmeye çalışılmıştır. Ders kitaplarında konuların daha kısa tutulup özellikle 8. sınıfta daha güncel ve gençlere hitap eden, yaşama yakın konuların olması beklenmektedir.

4.4.5. Ders Kitaplarında Sınıflar Bazında Gereğinden Fazla Tekrar Edilen Konuların Var Olduğu İle İlgili Görüşleri

Tablo 12.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	6	8,6
Katılmıyorum	24	34,3
Fikrim yok	3	4,3
Katılıyorum	31	44,3
Tamamen katılıyorum	6	8,6
Toplam	70	%100

Katılımcıların % 34,3'ünü oluşturan 24 öğretmen, ders kitaplarında gereğinden fazla tekrar edilen konuların var olduğu görüşüne katılmıyorum şeklinde yaklaşmıştır. Bu görüşe % 8,6 ile 5 katılımcı hiç katılmıyorum şeklinde görüş beyan etmiştir. Ders kitaplarında gereğinden fazla tekrar edilen konuların var olduğu görüşüne katılımcıların % 44,3'ünü oluşturan 31 öğretmen katılıyorum, % 8,6'yı oluşturan 6 öğretmen ise tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Örnekleme oluşturan 3 (% 4,3) öğretmen ise bu konuda fikir sahibi olmadığını ifade etmiştir.

Kitap içerisinde her ünitenin farklı bir kazanımı olmasına ve her bir alanında 4. sınıftan 8. sınıfa kadar ünitelendirilmesine rağmen öğretmenlerin yarısından fazlasının ders kitabında fazlaca tekrar edilen konuların var olduğunu ifade etmesi çelişki gibi durmaktadır. Ancak araştırmaya katılanların konu ile ilgili görüşleri; konular arası geçişin iyi sağlanması ve konuların birbiriyle ilişkilendirilmesinin kitapta fazlaca yer alması tekrar edilen konuların fazla görünmesine neden olmaktadır.

Sınıflara dağıtılan öğrenme alanlarının işlenmesinde hep aynı konulara değinilmesi, bir öğrencinin 4. sınıftan 8. sınıfa kadarki ilköğretim sürecinde sık sık tekrarlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Özellikle 'Hz. Muhammed' öğrenme alanındaki konuların ve örnekleri birbirine yakın olması böyle bir fikrin oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Dkab öğretmenlerince 5. ve 8. sınıfta yer alan Hz. Muhammed öğrenme alanı konuları birbirinin kısmen tekrarı olarak görülmektedir. Aynı şekilde 8. sınıfta 'Din ve Kültür' öğrenme alanındaki "Dinlerin ve İslam'ın Evrensel Öğütlerindeki Ahlaki İlkeler" ile "Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek

Davranışlar” ünitesi benzerlik göstermektedir. Zengin’in yaptığı araştırmada özellikle ‘Hz. Muhammed’ öğrenme alanındaki ünitelerde benzer birçok konu olduğu ve tekrara düşüldüğü, bununda öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu azalttığı vurgulanmıştır (Zengin, 2010: 139).

4.4.6. Konuların Sarmal Öğretim Metoduna Uygun Olarak Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa Doğru Sıralandığı İle İlgili Görüşleri

Tablo 13.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	29	41,4
Fikrim yok	6	8,6
Katılıyorum	33	47,1
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan ilköğretim Dkab öğretmenlerinin % 47,1’ini temsil eden 33 kişi, ders kitaplarını oluşturan konuların sarmal öğretim metoduna uygun olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralandığı görüşüne katılırken, katılımcıların % 2,9’unu oluşturan 2 kişi ise tamamen katıldığını ifade etmiştir. Ders kitaplarının sarmal öğretim metoduna uygunluğu görüşüne katılmayanlar ise örneklemin %41,4’ünü oluşturan 29 öğretmen olmuştur. Söz konusu görüşe hiç katılmıyorum diyen olmazken fikrinin olmadığını ifade eden kişi sayısı 6 olmuştur bu da örneklemin % 8,6’ını oluşturmaktadır.

(Şahin, 2010: 29); Şahin’in de yaptığı araştırmaya göre konuların işlenişinde kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve somuttan soyuta giden bir yöntemin izlendiğine öğretmenlerin yaklaşık yarısını ifade eden katılımcıların % 48,7’i katılmıştır. Konuların sarmal öğretim metoduna uygun olarak ders kitaplarında yer aldığı ile ilgili bulgular Çınar (2005: 82) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların yarısı ders kitaplarının sarmal öğretim metoduna uygun olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa sıralandığını düşünmektedir. Zira ders kitapları incelendiğinde öğrenme alanlarının basitten karmaşığa doğru sıralandığı görülecektir.

Örneğin ibadet öğrenme alanında 5. sınıfta “İbadet Konusunda Bilgilenelim” ünitesi yer alırken, ardından gelen sınıflarda sırasıyla aynı üniteyi namaz ibadeti, oruç ibadeti ve en son zekât, hac ve kurban ibadeti izlemektedir.

Dkab ders kitaplarında sarmal öğretime uymayan konuların varlığından da bahsedilebilir. 7. sınıf konuları işlenirken, sünnet oruçları anlatılmadan muharrem orucu anlatılmış; fıkıh mezhepleri detaylandırılmadan ise Tasavvufi yorumlara geçilmiştir.

8. sınıfta ise haccın nasıl ifa edileceği anlatıldıktan sonra hac ile ilgili kavramlara yer verilmiştir. Bu durumda da tam öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmemelidir. Aynı şekilde 6. sınıf 5. ünite “İslam’ın Yasakladığı Tutum ve Davranışlar” ile 7. sınıf 5. “İslam’ın Emrettiği Tutum ve Davranışlar” ünitesinin yer değiştirmesinin programın bütünlüğü açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Önce İslam’da emredilen, istenilen davranışlardan başlamak, yasaklananlara daha sonra geçmek doğru olacaktır.

Araştırma sorularına bakıldığında paralellik arz eden 5. ve 6. soruya verilen cevapların da paralellik arz ettiği görülmektedir. Zira toplamda ders kitabının sarmal öğretim metoduna uygun olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa sıralandığını düşünenlerin oranı örneklemin % 50’ini oluştururken, kitapta gereğinden fazla tekrar edilen konuların var olduğunu ifade edenlerin oranı da % 52,9 olarak saptanmıştır.

4.4.7. Ders Kitaplarındaki Öğretim Alanlarının/Ünite Konularının İyi Tespit Edilmediği İle İlgili Görüşleri

Tablo 14.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	22	31,4
Fikrim yok	7	10,0
Katılıyorum	33	47,1
Tamamen katılıyorum	6	8,6
Toplam	70	%100

Örneklem gurubunun % 31,4’ünü oluşturan 22 kişi ders kitaplarındaki ünite konularının iyi tespit edilmediği görüşüne katılmıyorum ifadesinde bulunurken, % 2,9’u oluşturan 2 kişi ise hiç katılmadığını ifade etmiştir. Ünite konularının iyi tespit

edilmediği görüşüne katılıyorum diyen öğretmenlerin oranı % 47,1 ile 33 kişi olurken, tamamen katılıyorum diyenlerin oranı ise % 8,6 ile 6 kişiden oluşmuştur.

Tablodaki verilerden anlaşıldığı gibi örneklemin yarısından fazlası ünite konularının iyi tespit edilmediği görüşüne katılmaktadırlar. Bu çerçevede katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde kitapta yer alan bir bazı ünitelerin gereksiz olduğu, bazı ünitelerin ise daha ayrıntılı işlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmakla beraber, katılımcılar iyi bir ders kitabının oluşması için bazı konuların ders kitabına eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Aydın'ın (2000: 13) yaptığı alan çalışmasının bulgularına göre; Dkab dersinin amaçlarının gerçekleşmemesinin nedenleri arasında konuların iyi belirlenmemesi % 29,7 oranıyla en önemli ikinci etken olarak görülmektedir. Çınar (2005: 93) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre ise Dkab öğretmenlerinin % 69,5'i ders kitaplarına eklenmesi gereken ünite veya konuların var olduğu görüşündedir.

Hedeflere ulaşmada çok büyük öneme sahip olan içerik, davranışın uygulanacağı hayat alanının kapsamıdır, denilebilir. Bu nedenle belirlenen içerik, hedef ve davranışların, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, öğrencilerin yaşantılarına uygulanabilir, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı ve öğrenilebilir olmalıdır. Dolayısıyla ders kitabı içeriği oluşturulurken, konuların seçimine ve içeriğine dikkat edilmesi önem arz etmektedir (Çınar, 2005: 93).

İçerik gerek programın uygulandığı süreç içerisinde, gerekse sonrasında sürekli olarak güncelleştirilmeli ve düzeltilmelidir. Gereksiz olduğu düşünülen konuların çıkartılması veya bazı konuların eklenmesinin uygun görülmesi durumunda içerik tekrar düzenlenebilir. Önceden belirlenmiş bir içeriğinin hiç değiştirilmeden uygulanacağı yanılıgısına düşülmemelidir (Çınar, 2005: 93).

Öğretmenler, ders kitabına sahabe hayatına, İslam medeniyetine dair bilgilerin eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kitapta Kur'an ve sünnet ilişkisine değinilmesi gerektiği ifade edilirken, mezhepler konusunun daha ayrıntılı işlenmekle beraber mezhepler hakkında (Özellikle Şafii mezhebi) genel bilgilerin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bununla beraber 6. sınıfta yer alan 'Kuran'ın Ana Konuları' ve 8. sınıfta yer alan 'Kuran'da akıl ve Bilgi' konularının yeterli olmadığı ifade edilmektedir.

4.4.8. Öğrencilerin Kitaptan Verimli Bir Şekilde Yararlanmasını Sağlayan Materyallere Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri

Tablo 15.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	4	5,7
Katılmıyorum	37	52,9
Fikrim yok	3	4,3
Katılıyorum	26	37,1
Toplam	70	%100

Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 52,9)'u olan 37 kişi ders kitabında öğrencilerin kitaptan verimli bir şekilde yararlanmasını sağlayan materyallere yer verildiği görüşüne katılmazken, % 5,7'si olan 4 kişi hiç katılmamıştır. Bu fikre katılanlar gurubun % 37,1'ini oluşturan 26 kişi olurken, fikri olmayanlar örneklem % 4,3'ünü oluşturan 3 kişi olmuştur. Şahin'in (2010, s. 29) yaptığı anket çalışmasında da araştırmacıyı doğrular nitelikte verilere ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin sadece % 25,6'ı öğrencilerin kitaptan verimli bir şekilde yararlanmasını sağlayan unsurlara yer verildiğini düşünmektedir.

Yukarıdaki verilerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin yarısından fazlası ders kitaplarının söz konusu materyallere yeterli derecede sahip olmadığını düşünmektedir. Zira öğretmenler çalışma kitabına sahip olmayan Dkab ders kitabında konu içerisinde öğrencilerin ilgisini çekecek bulmaca, kavram haritası, eşleştirme, balık kılçığı, diyagram, resim ve karikatür, cümle tamamlama ve cümle oluşturma gibi etkinlik ve materyallere yeterince sahip olmadığını düşünmektedir.

Ders kitabında sadece ünite sonlarında söz konusu materyaller mevcut olup dersin kapsamı dikkate alındığında yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Dkab ders kitaplarındaki etkinliklerin özgünlükten uzak olduğu söylenebilir. Etkinliklerin bir kısmı öğrencilerin seviyesini aşarken, kimi etkinlikler ise ezbere dayalı olabilmektedir. Ayrıca bulmaca v.b materyallerin ders kitabında yer alması öğrencilerin dikkatini dağıtmakta ders anlatımı esnasında o bulmacalarla uğraşabilmektedir. Bunun yerine Dkab öğretmenleri Din Kültürü dersi için bir çalışma ve etkinlikler kitabının olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Keskiner'in (2011: 459) yaptığı araştırmanın ilgili kısmında öğretmenlerin konu anlatımında kullanılan örneklerin yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin örnekler konusundaki eleştirilerini örneklerin günlük hayattan alınmamış olması, konular arasında eşit dağıtılmaması, yer yer öğrenci seviyesinin üzerinde, yer yer de öğrenci seviyesinin altında olması yer almaktadır.

4.4.9. Ders Kitabında Güncel Konulara Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri

Tablo 16.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	4	5,7
Katılmıyorum	46	65,7
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	16	22,9
Toplam	70	%100

Ders kitabında güncel konulara yer verildiğini düşünen katılımcılar örneklemin % 22,9'unu oluşturan 16 kişi iken, bu görüşe katılmayanlar grubun % 65,7'sini oluşturan 46 kişi ve hiç katılmayanlar ise katılımcıların %5,7'sini oluşturan 4 kişidir. Örneklemin % 5,7'ine tekabül eden 4 kişi ise fikrim yok demmiştir.

Eğitim faaliyetlerinin işlevsel olması, güncel olması, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi ve yaşanan sorunların çözümüne katkıda bulunması gerekir. Taştekin'in (2004: 198) bu alanda yaptığı çalışmada öğretmenlerin % 24,1'i, mevcut programın günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne ışık tutmadığını belirtirken, % 67,7'i kısmen cevabını verirken, soruya olumlu cevap verenler öğretmenlerin sadece % 8'ini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların konu ile ilgili görüşleri, ders kitaplarında güncel konulara yer verilmediğidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; ders kitaplarında günümüzün sosyal sorunlarına İslam'ın ortaya koyduğu çözümlerin yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak her konu için güncel örnekler verilebileceği gibi ünite ile ilgili güncel konulara yer verilmelidir. 4. sınıfta temizlik konusunda tuvalet adabına; batıl inançlar sıralanırken daha güncel örneklerle yer

verilebilir. Hz. Muhammed'in (sav.) hayatında O'nun mucizeleri anlatılırken mucizeler bilimle ilişkilendirilebilir.

8. sınıfta yer alan ahlak öğrenme alanında yer alan kul hakkı kavramı güncel olaylarla ilişkilendirilebilir. Kul hakkı ifade edilirken; anız yakmanın, kaçak elektrik kullanmanın, suyu boşa harcamanın doğal sonuçlarıyla beraber kul hakkı da olduğu vurgulanabilir. Hırsızlığın aynı zamanda kul hakkı da olduğu belirtilebilir. Aynı öğrenme alanında yer alan kumar ve içki kötü alışkanlıkları anlatılırken medyaya yansıyan olaylardan örnekler kullanılarak kötü alışkanlıkların olumsuz sonuçları değerlendirilebilir. Kumar kötü alışkanlığı anlatılırken yılbaşı çekilişinin haram olduğu hatırlatılarak güncel örneklerle ders kitabı daha zengin ve ilgi çekici hale getirilebilir.

Anlaşılması güç olan konulardan İslam Düşüncesinde Yorumlar Ünitesi'nde din anlayışındaki yorum farklılıklarına ülkeler ve kültürler arasındaki farklılıklar güncel konularla örneklendirilebilir. Somut bir örnek olarak örtünme emri bir olmasına rağmen ülkeler arasındaki farklılıklar görselleştirilerek öğretiler. 6. sınıfta yer alan Kültürümüz ve Din Ünitesinde mimarimizden, edebiyatımızdan ve musikimizden güncel örnekler verilerek öğrencilerin dikkati çekilebilir.

4.4.10. Ders Kitaplarında Yer Alan Konuların Öğrencilerin İlgisini Çekecek Düzeyde Olduğu İle İlgili Görüşleri

Tablo 17.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	31	44,3
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	33	47,1
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılanların % 47,1'ini oluşturan 33 kişi ders kitaplarında yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çektiğini düşünürken, katılımcıların % 44,3'ü olan 31 kişi bu görüşe katılmamış, % 2,9'u olan 2 kişi ise hiç katılmamıştır. Katılımcıların % 5,7'si olan 4 kişi ise fikir bildirmemiştir.

Öğretmenlerin bu soru hakkındaki görüşleri oran olarak birbirine paralellik arz etmektedir. Nitekim katılımcıların % 47'si bu soruya olumlu yaklaşırken, aynı oranda katılımcı olumsuz olarak değerlendirmiştir. Ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çektiği görüşünün nedeni araştırıldığında kitabın görsel olarak iyi hazırlanmış olduğu görülmektedir. Kaymakcan'ın (2009: 41) yaptığı araştırma bulgularına göre öğretmenlerin % 63,9'u Dkab ders kitaplarını görsel açıdan yeterli görmekte ve kitabın bu açıdan öğrencilerin ilgisini çekebildiği görüşündedir.

Ders kitabı içeriği oluşturulurken konular ya öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekecek konu alanından seçilmeli ya da içerik öğrencilerin ilgi ve isteğini artıracak materyallerle zenginleştirilerek sunulmalıdır. Öğrencinin öğrenmeye karşı takınacağı olumlu tavır, öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Çınar, 2005: 85). Nitekim Gözütok ve Yılmaz'ın (2011: 441) yaptığı çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin yaklaşık ¼'ünün ders kitabının kısmen ilgisini çektiğini ifade etmesi, araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin kitapların motive edici bulmamalarının nedenleri ile ilgili olarak; konuların soyutluluğu, kitaplardaki tekrarlar, öğrencilerin seviyelerinin altında veya üstünde kalan ifade ve etkinlikler, güncelliğin eksik olması, bazı ünitelerde öğrencilerin bilgi yığınıyla karşı karşıya kalmaları gibi etkenler Keskiner'in araştırma bulgularında dikkat çeken maddelerdir (Keskiner, 2011: 461).

4.4.11. Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler İçin Yeterli Ders Saatinin Olmadığına Dair Görüşleri

Tablo 18.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	22	31,4
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	30	42,9
Tamamen katılıyorum	14	20,0
Toplam	70	%100

Örneklemin 31,4'ünü oluşturan 22 Dkab öğretmeni ders kitabında yer alan etkinlikler için yeterli ders saatinin olmadığı düşüncesine katılmıyorum derken, %

42,9'unu oluşturan 30 öğretmen katılıyorum demiştir. Tamamen katılıyorum diyenler 14 kişiyle örneklemin %20'sini oluştururken, fikrim yok diyen öğretmen sayısı 4 olup, bu da % 5,7 oranına denk gelmektedir. Kaymakcan'ın (2009: 28) yaptığı anket çalışmasında da Dkab öğretmenlerinin % 74,4 gibi büyük çoğunluğunun ders saatinin yeterli olmadığını düşündüğünü ortaya koymuştur. Çınar'ın (2005: 105) bu konuda yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin % 40,5'i belirlenen süre içerisinde programın tamamlanmasının mümkün olmadığını düşünmektedirler.

Alanda elde edilen bilgilere göre hedeflenen kazanımların gerçekleşebilmesi için daha fazla süreye ihtiyaç vardır. Bilginin verilmesi, kitaptaki etkinliklerin yapılması ve öğretmenin paylaşmak istediği bilgilerin olması zaman açısından sıkıntı oluşturmaktadır. Ayrıca tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkinliklerin yapılabilmesi gerekmektedir. Ancak sınıfların kalabalık olması, teknolojik yetersizlikler etkinliklerin yapılmasına engel teşkil etmektedir.

Diğer etkenlerle beraber Batman örnekleminde ibadet öğrenme alanında Şafii mezhebine ait uygulamaları anlatmak zorunda kalması süre konusunda öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. İbadet konularında Şafii öğretmenlerin büyük bir kısmı ise Şafii mezhebini esas alıp ders anlatmakla beraber, Hanefi mezhebine de kısaca değinmektedir. Bu durumda dahi konuların yetişmediği ifade edilmiştir. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmelerde örnek olarak 6. sınıfın 2. ünitesi olan namaz ibadeti için yıllık planda 7 hafta öngörülmüşken birçok öğretmenin 12 haftadan fazla dersi işlemek zorunda kaldığı bilinmektedir.

4.4.12. Dkab Ders Kitaplarının Ahlaki Davranış Kazandırmada Etkili Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tablo 19.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	28	40,0
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	34	48,6
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Katılımcıların % 40'ını oluşturan 28 kişi Dkab ders kitaplarının davranış kazandırmada etkili olduğu görüşüne katılmadığını ifade ederken, % 2,9'u oluşturan 2 kişi ise hiç katılmadığını ifade etmiştir. Aynı görüşe öğretmenlerin yarısına yakını % 48,6'sını ifade eden 34 kişi katıldığını ifade ederken, % 2,9'u ifade eden 2 kişi ise tamamen katıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların %5,7'sini oluşturan 4 kişi ise fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Dkab öğretmenleri arasında yapılan bu ankette öğretmenlerin % 42,9'unun ders kitabının ahlaki davranış kazandırmada etkili olmadığı görüşünü savunmaları ilginçtir. Çevresel faktörlerin ve toplumun ahlaki problemlerinin bu görüşün ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca derslerin bir alan ile sınırlı olması ve okuldan daha çok çevrenin öğrenciyi etki altına alması bu görüşü savunan öğretmenlerin nedenleri arasında sayılabilir. Bu durumda öğretmenin öğrenciyi tanıması ve onunla ders dışında da zaman geçirmesi, sosyal etkinlik ve projelerle öğrenciye ahlaki değerler konusunda destek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin % 42,9'una göre ders esas itibariyle Din Kültürü ve Ahlak bilgisi olduğundan, ya da başka bir ifadeyle Dkab dersi bir din eğitimi dersi olmadığından ahlaki davranış kazandırması zordur.

Bugün bilimsel çalışmalar göstermektedir ki ahlaki davranış ve değerlerin öğretimi erken yaşlarda başlamaktadır. Fakat ülkemizde Dkab dersinin öğretimi İlköğretim 4. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmaktadır. Bu da gelişim dönemleri açısından ahlaki ve dini değerlerin kazanımında olumsuz yönde etkilemektedir, denilebilir (Çınar, 2005: 71).

Ahlaki davranış kazandırılması konusunda önemle vurgulanması gereken noktalardan biri de ders kitaplarından ziyade öğretmen kılavuz kitaplarında ders içi ve ders dışı orijinal etkinlik ve uygulamaların ahlaki davranış kazandırmada etkili olmasıdır. Örneğin İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemle bağlantılı olarak iyilik kutusu, bir iyiliğim var gibi etkinliklerin öğrencide yardımseverlik, cömertlik gibi erdemlerin gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca Dkab ders kitaplarında yer alan öğrenme alanı ünitelerinde konu ile alakalı kısa hikâye ve peygamber kıssalarına yer verilmesi kitabın değerini arttıracaktır.

4.4.13. Ders Kitaplarındaki Bir Kısım Ünitelerin Farklı Derslerde İşlenmesinden Dolayı Dersin Kapsamı Dikkate Alındığında Gereksiz Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tablo 20.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	6	8,6
Katılmıyorum	24	34,3
Katılıyorum	34	48,6
Tamamen katılıyorum	6	8,6
Toplam	70	%100

Öğretmenlerin % 34,3'ü olan 24 kişi ders kitaplarında gereksiz ünitelerin var olduğuna katılmazken, % 8,6'yı oluşturan 6 kişi hiç katılmadığını beyan etmiştir. Ders kitaplarında gereksiz ünitelerin var olduğuna katılanlar ise yaklaşık olarak gurubun yarısını (% 48,6 ile 34 kişi), tamamen katılanlar ise 6 kişi % 8,6'lık bir kısmını oluşturmaktadır.

Tablodaki verilerden anlaşıldığı gibi öğretmenler bazı ünitelerin ders kitabında gereksiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kitapların “Din ve Kültür” öğrenme alanının Sosyal Bilgiler dersinde işlenmesinden dolayı gereksiz olduğu görüşünün ön planda olduğu görülmektedir. Özellikle, 6. sınıf konularında yer alan “İslamiyet ve Türkler” ünitesinde yer alan ‘Türklerin Arasında İslam'ın Yayılmasında Etkili Olan Şahsiyetler’ konusu yerine Sahabe hayatına yer verilmesinin

ya da İslam'a hizmet eden bütün toplumlardan Müslüman bilim adamlarının hayatına yer verilmesi daha fazla önem arz etmektedir.

Bir kısım ünite ve konuların Dkab ders kitabı için gereksiz olduğu ile ilgili bulgular, Çınar'ın (2005: 95) programdan çıkarılması gereken ünite ve konular ile ilgili bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Gözütok ve Yılmaz'ın Öğrencilerin Dkab ders kitabına karşı tutumunu ölçtüğü araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin hatırı sayılır bir kısmı (%23,4) ders kitaplarında yer almaması gereken konuların mevcut olduğunu ifade etmişlerdir (Gözütok ve Yılmaz, 2011: 443).

Örnekleme alanında kendileriyle görüşülen Din kültürü öğretmenlerine göre her ne kadar 'Din ve Kültür' öğrenme alanının Milli Eğitim'in genel hedeflerine ulaştıracak üniteler olsalar da din öğretimi açısından daha öncelikli konuların öğretimi, söz konusu üniteleri gereksiz kılmaktadır.

4.5. Din Kültürü Ders Kitaplarının Dil ve Metin Açısından Değerlendirilmesi

Bu bölümde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının anlaşılabilirliği, dilinin akıcı ve basit olması, kitapta yer alan metin ve okuma parçalarının öğrenci seviyesine uygunluğu ve konulara paralel olarak seçilen ayet ve hadislerin ders kitabına katkısı üzerinde durulmuş, çıkan sonuçlar öğrenci başarısı açısından değerlendirilmiştir.

4.5.1. Ders Kitaplarının Dil Açısından Anlaşılır Olduğu İle İlgili Görüşleri

Tablo 21.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	21	30,0
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	43	61,4
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Katılımcıların % 30'unu oluşturan 21 öğretmen ders kitaplarının anlaşılır bir dille yazıldığı fikrine katılmazken, örneklemin % 61,4'lük bir çoğunluğu oluşturan 43

öğretmen ders kitaplarının anlaşılır olduğu konusuna katılmıştır. Kitapların anlaşılır bir dile sahip olduğu fikrine tamamen katılanlar % 2,9 oranıyla 2 kişi olurken, fikrim yok diyen katılımcı sayısı 4 olup, örneklemin % 5,7'sini teşkil etmiştir.

Şahin'in (2010: 56) bu konuda yaptığı araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin Dkab ders kitaplarının 'dil, anlatım ve üslup' özellikleri ile ilgili olarak kendilerine sunulan tüm değerlendirme ölçütleri ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları ve genel olarak yarından fazlasının evet şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu ders kitaplarını anlaşılır bulmaktadır, ancak öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde dilin basit, anlaşılır olduğu vurgulanmakla beraber bazı kavram ve tümceler anlaşılmadığı dile getirilmektedir. Özellikle 4. sınıf öğrencilerin bazı kavramları tam olarak somutlaştıramadığı savunulmaktadır. Ancak dilin anlaşılır olması akıcı ve ilgi çekici olduğu anlamına gelmemektedir. Yine 4. sınıf ve 5. sınıf ders kitaplarının daha güzel bir anlatım tarzına sahip olması beklenmektedir.

Gözütok ve Yılmaz'ın 2008 yılında Batmanla sosyo-ekonomik açıdan benzerlik gösteren Van ilinde yaptıkları çalışmaya göre ders kitaplarında kullanılan kelimelerin anlamlarını bilmeyenlerin % 14,8 oranında olması, konu anlatımında yer alan kelimelerin daha dikkatli seçilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zira kullanılan kelimelerin tamamının anlamını bilenlerin %9,7 oranında kalması da bu görüşü desteklemektedir.

Dkab ders kitaplarının hemen hemen tümünde Türkçenin anlamdaş kelime guruplarına sahip olması özelliğinden kaynaklı olarak kullanılan birçok kelimenin atıl/uzak olanının kullanılması kavramların anlaşılması önündeki problemlerden birini oluşturmaktadır. Konu anlatımında kullanılan evren kelimesi yerine kâinat, ecel yerine ölüm, savurganlık yerine israf, motif yerine unsur kelimelerinin kullanılması, "İslam Düşüncesinde Yorumlar" ünitesinde kullanılan yorum kelimesinin mezhep olarak düzeltilmesi daha doğru olacaktır. Bu ve benzeri kelimeler/kavramlar kullanılacaksa sözlükte bu kelimelerin anlamları ayrıntılı bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Dkab ders kitaplarının sonunda yer alan kitap sözlüğü incelendiğinde, bilinmeyen veya anlamı tam olarak anlaşılmayan birçok kelimenin sözlükte var olmadığı görülmektedir. Bir kısım kelimenin ise sadece sözcük anlamı bulunduğundan dolayı konunun tam olarak anlaşılmasını kolaylaştırdığı söylenemez. Bu anlamda Gözütok ve Yılmaz'ın (2011: 444) yaptığı çalışmada öğrencilerin %29,2'sinin kitap sözlüğünde kelimelerin çoğunu bulamadığını dile getirmesi dikkat çekici bulunmuş,

kelimeleri bulduğu halde anlamakta zorluk çektiğini söyleyenlerin oranının % 27,3 olması anlamlı görülmüştür.

Köy okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise çoğu köy okulu ve kenar semtlerdeki okullarda özellikle 4. sınıfta ders kitaplarının anlaşılacağı öğrencilerin yavaş okuması ve ders kitaplarının yoğun olmasının dersi olumsuz etkilediği, öğretmenin bütün kitabı ayrıca anlatmak zorunda kaldığı ifade edilmiştir. Bununla beraber konu anlatımları dil açısından incelendiğinde hikâye metodunun konu anlatımında da kullanılması ve hikâyelerin öğretmen-öğrenci diyalogu şeklinde olması konuların anlaşılmasını olumsuz etkilemekte, konuyu sıkıcı hale getirmektedir.

4.5.2. Seçilen Dini Metin Ve Okuma Parçalarının Konuların Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Nitelikte Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tablo 22.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	21	30,0
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	43	61,4
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının konuların anlaşılmasını kolaylaştıracak nitelikte olduğu konusunda kendileriyle anket yapılan öğretmenlerin % 30'unu oluşturan 21 kişi ders kitaplarının anlaşılır olduğu fikrine katılmadığını belirtirken, öğretmenlerin % 61,4'ünü oluşturan 43 öğretmen katıldığını, % 2,9'u ifade eden 2 öğretmen ise bu görüşe tamamen katıldığını belirtmiştir. Fikir belirtmeyen öğretmen sayısı ise 70 öğretmenin % 5,7'ini oluşturan 4 kişi olmuştur.

Tablodaki veriler ele alındığında öğretmenlerin çoğu ders kitabında yer alan dini metin ve okuma parçalarının konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığını düşünmektedir. Ders kitapları incelendiğinde konu sonlarında yer alan okuma parçalarının çoğunun nitelikli olduğu ve konuyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Ancak ders kitaplarında yer alan bazı okuma parçalarının da yetersiz kaldığı ve etkileycilikten uzak olduğu dile getirilebilir. Bazı okuma parçaları yeterli olmasına karşın buldukları yer itibarıyla

konuyla alakasız olabilmektedir. Örneğin 8. sınıf 2. üniteye yer alan ‘Kurban Tıglama Duası’ Alevilerin kurban ibadetiyle ilgili bir okuma parçasıdır. Bu üniteye yardımlaşma, zekât ve kurban işlendiğinden İslam’ın yardımlaşmaya verdiği önem ile ilgili peygamberimizin hayatından bir örnek verilirse daha doğru olacaktır. Yardım ibadeti mezhepler üstü olduğu için daha genele hitap eden okuma parçası, mantıklı bir seçim olacaktır.

Örnekleme oluşturan Dkab öğretmenlerinin çoğuna göre; 8. sınıfta Kur’an’da Akıl ve bilginin konu edildiği 4. üniteye öğrenilmesi gereken kıssa olarak sunulan ‘Sevgi ve Merhamet Örneği: Hz. Yusuf’ konuyla bağlantılı değildir. Öğrenilen konuyu pekiştirecek bir kıssa’ya ünite sonunda yer verilmesi daha doğru olacaktır.

4.5.3. Dkab Ders Kitabında Öğrenilen Konuyu Destekleyici Ayetlere Yeterince Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri

Tablo 23.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	13	18,6
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	45	64,3
Tamamen katılıyorum	6	8,6
Toplam	70	%100

Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin % 18,6’ı olan 13 kişi ders kitaplarında konuyu destekleyici ayetlere yeterli düzeyde yer verildiği görüşüne katılmazken, % 2,9’u olan 2 kişi ise hiç katılmadığını ifade etmiştir. Gurubun % 64,3 çoğunluğunu oluşturan 45 kişi söz konusu görüşe katıldığını ifade ederken, % 8,6’sı tamamen katıldığını vurgulamıştır. Bu konuda fikri olmadığını ifade eden öğretmen sayısı 4 olup örneklemin % 5,7’sini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarında ayetlere yeterince yer verildiği görüşüne katılırken, kitapta yer alan ayetlerin niteliği sonraki sorularda ifade edilmiştir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı ders kitabındaki ayetlerin fazla olduğu görüşündedirler. Onlara göre bir okuma parçasında birden çok ayetin yer alması konunun anlaşılmasını

zorlaştırmakta bu durumda da her bir ayet açıklanmak durumunda kalınmasına neden olmaktadır. Ayrıca birden çok ayetin yer aldığı paragraflarda bir ayetin farklı bir konuya da değinmesi öğrencilerin ayetle beraber başka konuları düşünmesine neden olmaktadır.

Dinin temel kaynaklarının esas alındığı, İslam'ın kök değerleri çerçevesinde hazırlandığı ifade edilen ders kitaplarında konuların ayetlerle işlenmesi doğaldır. Keskiner'e göre; Dkab ders kitaplarında eleştiri konusu olan, konuların ayetlerle işlenmesi değil, seçilen ayetlerin öğrencilerin bilgi ve gelişim düzeylerine uygunluğu ile müfredatın yoğunluğu, ders saatinin yetersizliği gibi sebeplerle ele alınması mümkün olamayacak sayıda ayete yer verilmesidir (Keskiner, 2011: 464).

4.5.4. Seçilen Ayetlerin Öğrencilerin Seviyelerine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri

Tablo 24.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	22	31,4
Fikrim yok	2	2,9
Katılıyorum	44	62,9
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Örneklemin % 31,4'ünü oluşturan 22 öğretmen ders kitabında yer alan ayetlerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu görüşüne katılmazken, grubun % 62,9'unu oluşturan 44 kişi ise bu görüşe katıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 2,9'u olan 2 kişi ayetlerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu görüşüne tamamen katılırken, % 2,9'luk kesim, 2 kişi fikrim yok ifadesinde bulunmuştur.

Tablodaki verilerden anlaşıldığı gibi öğretmenlerin çoğunluğu ders kitaplarında yer alan ayetlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu görüşünde olduklarıdır. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 4. sınıf ders kitabındaki ayetlerin doğal olarak öğrencilere zor geldiği, burada da öğretmen faktörünün önemli rol oynadığı ifade edilmiştir. Bununla beraber öğretmenler özellikle I. kademe ders kitaplarında yer alan çoğu ayetin meal kitaplarından direkt alıntılanmasının ayetin anlaşılmasını zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Kitaplarda yer alan ayetlerin anlaşılması için daha

fazla kelimenin anlamının kitap sonunda yer alan sözlükte yer alması gerektiği dile getirilebilir.

Keskiner'in (2011: 457) yaptığı araştırma bulgularına göre öğretmenler genel olarak 4. ve 5. sınıflarda çocukların ayetleri okumakta ve anlamakta zorlandıkları, normal metinden ayırt etmede güçlük çektiklerini, kendilerinin her defasında metinde geçen koyu yazıların ayet olduğunu söylemeleri ve açıklama yapmaları gerektiği, buna rağmen anlaşılmayan ayetler bulunduğunu ve öğrencilerin ayetlerden çıkarımda bulunmalarının zor olduğunu ifade etmişlerdir.

4.5.5. Seçilen Ayetlerin Konunun Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Nitelikte Olduğu İle İlgili Görüşleri

Tablo 25.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	21	30,0
Fikrim yok	2	2,9
Katılıyorum	45	64,3
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılanların % 30'unu oluşturan 21 kişi ayetlerin konuların anlaşılmasını kolaylaştıracak nitelikte olduğu görüşüne katılmamaktadır. Örneklem % 64,3'ünü oluşturan 45 öğretmen ise ayetlerin konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığı fikrine katılmaktadır. Aynı görüşe örneklem % 2,9'u olan 2 kişi tamamen katılmaktadır, aynı oranda 2 kişi ise soruya fikrim yok şeklinde yaklaşmıştır.

Alanda elde edilen verilerde öğretmenlerin ayetlerin dersin anlaşılmasına katkıda bulunduğunu düşündükleri görülmüştür. Özellikle 6. ve 8. sınıf ders kitaplarında ayetlerin bir kısmının metin kutusu içerisinde ayrı olarak verilmesi öğrencilerin dikkatini daha fazla çektiği ve konunun anlaşılmasına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Ancak ders kitaplarında ayet sayıları düşünüldüğünde bir kısım konuların anlatımında birden fazla ayete yer verilmesi her bir ayetin açıklanmasını gerektirmektedir. Ancak her bir ayet açıklanamadığı için konunun askıda kaldığı söylenebilir. Konuyla bağlantılı olarak Dkab ders kitapları incelendiğinde ayetlerin genellikle parça içinde

verildiği görülmektedir. Bunun yerine ayetlerin etkinlik içinde verilmesinin hem konunun anlaşılmasına katkı sağlayacağı hem de öğrencinin derse aktif katılımını sağlayarak tam öğrenmenin gerçekleşmesine zemin hazırlayacaktır.

Öğretmenlere yöneltilen yukarıdaki iki soruya verilen cevapların paralel olmasından, din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabında yer alan ayetlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmasının konuların anlaşılmasına katkıda bulunduğu görüşüne ulaşıldığı söylenebilir.

4.5.6. Dkab Ders Kitabında Öğrenilen Konuyu Destekleyici Hadislere Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri

Tablo 26.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	16	22,9
Fikrim yok	2	2,9
Katılıyorum	50	71,4
Toplam	70	%100

Katılımcıların % 22,9'u olan 16 kişi ders kitaplarında öğrenilen konuyu destekleyici hadislere yeterince yer verildiği görüşüne katılmadığını ifade ederken, örneklemin % 2,9'unu oluşturan 2 kişi hiç katılmadığını ifade etmiştir. Aynı görüşe katılımcıların % 71,4'ü olan 50 öğretmen katıldığını ifade ederken 2 katılımcı (%2,9) fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Anket verileri incelendiğinde öğretmenlerin hem hadislerin hem de ayetlerin ders kitabında yeterince yer aldığı konusunda paralel düşündükleri söylenebilir. Zira öğretmenlerin % 71,4'ü ders kitabında hadislere yeterince yer verildiğini düşünürken, örneklemin % 72,9'u ders kitaplarında ayetlere yeterince yer verildiğini düşünmektedir. Ancak hadislerin konularla ilişkisi incelendiğinde sadece bazı konularda hadislere yer verildiği görülmektedir. Her konu hakkında en az bir hadis yazılması gerektiği gibi; vurgulanması gereken önemli hadisler de Hz. Muhammed'in (sav.) hayatından kesitlerle açıklanabilir; söyleniş nedeni ifade edilerek hadisin anlaşılması sağlanabilir.

4.5.7. Seçilen Hadislerin Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Olduğu Konusundaki Görüşleri

Tablo 27.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	16	22,9
Fikrim yok	6	8,6
Katılıyorum	48	68,6
Toplam	70	%100

Ders kitabında yer alan hadislerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünenler, öğretmenlerin %68,6'ını oluşturan 48 kişi iken, uygun olduğu görüşüne katılmayanların oranı % 22,9 olup 16 kişilik bir kesimi oluşturmaktadır. Hadislerin öğrenci seviyesine uygun olduğu konusunda örneklemin % 8,6'sı olan 6 öğretmen ise fikir beyan etmemiştir.

Ders kitapları incelendiğinde, Dkab ders kitaplarındaki hadislerin anlamlarının anlaşılır bir dille yazıldığı, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

4.5.8. Seçilen Hadislerin Konunun Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Nitelikte Olduğu İle İlgili Görüşleri

Tablo 28.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	16	22,9
Fikrim yok	6	8,6
Katılıyorum	44	62,9
Tamamen katılıyorum	4	5,7
Toplam	70	%100

Örneklemin % 22,9'unu teşkil eden 16 öğretmen ders kitaplarında yer alan hadislerin konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak nitelikte olduğu görüşüne

katılmadığını ifade ederken, gurubun % 62,9 'unu oluşturan 44 öğretmen ise katıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 5,7'si olan 4 kişi ders kitaplarındaki hadislerin konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığı görüşüne tamamen katılırken, 6 öğretmen, katılımcıların % 8,6'sı, bu konuda fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Yukarıdaki iki tablo birlikte ele alındığında öğretmenlerin Dkab ders kitaplarında yer alan hadislerin kullanım amacına uygun olarak hazırlandığı görüşüne katıldığı ve bunun da konunun anlaşılmasına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

4.5.9. Seçilen Ayetlerin Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Açıklamalara Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri

Tablo 29.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	38	54,3
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	26	37,1
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54,3'ünü oluşturan 38 kişi seçilen ayetlerin anlaşılmasını kolaylaştıracak açıklamalara yer verildiği görüşüne katılmazken, katılımcıların % 37,1'in ifade eden 26 kişi katıldığını belirtmiştir. Ders kitaplarında yer alan ayetlerin anlaşılmasını kolaylaştıracak açıklamalara yer verildiği görüşüne tamamen katılanlar % 2,9 ile 2 kişi olurken örneklemin %5,7'sini oluşturan 4 öğretmen ise fikrinin olmadığını söylemiştir.

Mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında ayet meallerinden sıkça yararlanılmaktadır. Zira İlköğretim Dkab programının amaçlarından biri de öğrencilerin Kur'an meali kullanabilme beceri kazanmalarınıdır.

Sümertaş'ın (2011: 202) yaptığı çalışmada ders kitaplarının bu hedefe ulaşılmasına engel olacak derecede anlaşılmasını güçleştiren ayet meali içerdiğini tespit etmiştir. Ona göre 10-14 yaşlarındaki öğrencilere yönelik ders kitaplarında bulunan meallerin bir kısmını yetişkinlerin bile anlaması zor gözükmektedir. Çünkü bu

çevirilerin bir kısmında kullanılan dil, ilköğretim öğrencilerinin dil ve kavram düzeylerinin oldukça üstündedir.

Sümertaş, öğrencilerin ayet meallerini anlamakta zorlanmalarının nedenini kitapta harfi tercüme tekniğine uygun çevirilerin yer alması olarak görmektedir. Anlaşılmayan kelime veya kelime öbeklerinin parantez içerisinde tamamlayıcı ve açıklayıcı bilgilerle tamamlanması gerektiğini ifade etmektedir (Sümertaş, 2011: 205).

4.5.10. Seçilen Hadislerin Anlaşılmasını Kolaylaştıracak Açıklamalara Yer Verildiği İle İlgili Görüşleri

Tablo 30.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	38	54,3
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	27	38,6
Tamamen katılıyorum	1	1,4
Toplam	70	%100

Örneklem gurubunun % 54,3'ünü oluşturan 38 kişi ders kitaplarında yer alan hadislerin anlaşılmasını kolaylaştıracak açıklamalara yer verildiği görüşüne katılmıyorum derken, öğretmenlerin % 38,6'ını oluşturan 27 kişi katılıyorum ifadesinde bulunmuştur. Dkab ders kitaplarında yer alan hadislerin anlaşılmasını kolaylaştıracak açıklamalara yer verildiği görüşüne tamamen katılan 1 kişi olurken, 4 kişi fikir beyan etmemiştir. Bu son iki kesimin örneklem içerisindeki oranı sırasıyla 1,4 ve 5,7 olarak kayıtlara geçmiştir.

Yukarıda birbiriyle ilişkili iki anket sorusuna verilen cevaplar karşılaştırıldığında öğretmenlerin hadis ve ayetlerle ilgili bütün sorulara çoğunlukla olumlu cevap verdiği, ayet ve hadisleri destekleyen açıklamalara yer verilmesi ile ilgili soruya ise olumsuz yaklaşmışlardır. Zira öğretmenlerin yarıdan fazlası ders kitaplarında yer alan ayet ve hadislerin anlaşılmasını kolaylaştıracak açıklamalara yer verilmediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde öğretmenler, ayet ve hadislerin metin içinde anlaşıldığını ancak ayet ve hadisin tek başına kitapta açıklanmadığını ifade

etmişlerdir. Kitaplar incelendiğinde metin içerisinde geçen ayet ve hadislerin metnin akışı içerisinde kaybolduğu gözlenmektedir.

Şahin'in yaptığı araştırmada ise öğretmenlere "Seçilen ayet ve hadislerin anlaşılmasını kolaylaştıracak açıklamalara yer verilmiş midir?" maddesine katılımcıların % 35,9'u kısmen, % 17,9'u ise hayır cevabını vermiştir (Şahin, 2010: 57).

4.5.11. Ders Kitaplarında Yer Alan Ayetlerin Kaynaklarıyla Beraber Doğru Bir Biçimde Verildiğine Dair Görüşleri

Tablo 31.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	10	14,3
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	46	65,7
Tamamen katılıyorum	10	14,3
Toplam	70	%100

Ders kitaplarında yer alan ayetlerin kaynaklarıyla beraber doğru bir biçimde verildiği görüşüne katılımcıların % 14,3'üne denk gelen 10 kişi katılmazken, çoğunluğu oluşturan % 65,7'lik kesimi ifade eden 46 öğretmen, ayetlerin doğru bir biçimde verildiği görüşüne katılmıştır. İlgili görüşe tamamen katılanlar araştırmanın % 14,3'ü olan 10 kişi iken, fikri olmayan katılımcı sayısı 4 olup % 5,7'lik bir kesimi oluşturmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan Dkab öğretmenlerine sorulan soruların paralel olması analizinde karşılaştırma metoduna göre yapılmasını zorunlu kılmaktadır. İlgili tablolar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu ayetlerin ve hadislerin kaynaklarıyla beraber doğru verildiği görüşünde olduklarıdır. Ancak bu görüşün çoğunlukta olması ayet ve hadislerin veriliş şeklinin eleştirilmediği anlamına gelmez.

Ders kitapları incelendiğinde ayetlerin sadece buldukları sure ve ayet numaralarıyla verildiği görülmektedir. Ancak ayetlerin alıntılıandıkları meal kitabıyla beraber verilmesi gerekir. Ayrıca 8. sınıf ders kitabında yer alan ayetlerin kaynaklarının ünite sonuna atılması öğrencinin kaynağa ulaşmasına engel teşkil etmektedir.

4.5.12. Ders Kitaplarında Yer Alan Hadislerin Kaynaklarıyla Beraber Doğru Bir Şekilde Verildiğine İlişkin Görüşleri

Tablo 32.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	12	17,1
Fikrim yok	6	8,6
Katılıyorum	44	62,9
Tamamen katılıyorum	8	11,4
Toplam	70	%100

Katılımcıların % 17,1'i olan 12 öğretmen ders kitaplarında yer alan hadislerin kaynaklarıyla doğru bir biçimde verildiği görüşüne katılmazken, katıldığını ifade edenlerin oranı 62,9 olup 44 kişiden oluşmaktadır. Ders kitaplarında yer alan hadislerin kaynaklarıyla doğru bir biçimde verildiği görüşüne tamamen katılanlar denek gurubunun % 11,4'ünü oluşturup 8 kişi iken, fikir beyan etmeyen gurup 6 kişiden oluşup örneklemin % 8,6'ını oluşturmuştur.

4.6. Dkab Ders Kitaplarının Mezhepsel Farklılıklar Açısından Değerlendirilmesi

Bu bölümde Batmanda görev yapan Şafii Dkab öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan ibadet öğrenme alanıyla ilgili görüşleri değerlendirilmiş, bulunan sorunlar ile ilgili öneri ve düşünceleri değerlendirilmiştir.

Mezheplerin bir farklılık değil, bilakis İslam dininin anlama biçimleri olarak sunulması ve görmezden gelinmemesi ilkesini içeren yeni İlköğretim Dkab programına uygun olarak hazırlandığı ifade edilen ders kitaplarındaki bazı konular, aralarında Batman'ın da bulunduğu Şafiiliğin yaygın olduğu yerleşim birimlerinde din öğretiminde çeşitli problemlere neden olduğu ifade edilmektedir. Bu durum dersin özel amaçları açısından hedeflenen başarının sağlanmasını güçleştirmektedir (Atalay, 2006: 277).

4.6.1. Ders Kitaplarının Kur'an Merkezli, Mezheplerüstü Bir Yaklaşımla Hazırlandığı İle İlgili Görüşleri

Tablo 33.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	21	30,0
Katılmıyorum	35	50,0
Fikrim yok	4	5,7
Katılıyorum	8	11,4
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan Dkab öğretmenlerinin yarısı olan 35 katılımcı Ders kitaplarının Kur'an merkezli, mezheplerüstü bir yaklaşımla hazırlandığı görüşüne katılmamıştır. Aynı görüşe katılımcıların % 30'u olan 21 kişi hiç katılmazken, fikrim yok diyenler gurubun % 5,7 olan 4 kişidir. Dkab ders kitaplarının Kur'an merkezli, mezhepler üstü olduğu görüşüne öğretmenlerin %11,4'ü olan 8 öğretmen katılırken, 2 öğretmen (%2,9) tamamen katılmıştır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin % 80 gibi bir çoğunluğunun Dkab ders kitaplarının Kur'an merkezli, mezheplerüstü olduğu görüşüne katılmamaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ders kitabının, Kur'an merkezli

olmakla beraber Hanefi mezhebini esas aldığı düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Zengin'in bu alanda yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu Dkab dersinin Sünni Hanefi bir din anlayışı ile hazırlandığını düşünmektedir (Zengin, 2010: 142).

Dkab ders kitaplarında her bir sınıfta bir öğrenme alanını ibadetler oluşturmaktadır. Bu açıdan ibadet öğrenme alanının bulunduğu bir ders kitabı için mezheplerüstü tanımının yanlış olacağı düşünülmekte, bu durumda da öğrencilerin kendi mezheplerine ait bilgileri öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir. İbadetler de dinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öğrencinin aile ve çevresinden edindiği bilgilerle çelişkiye düşmemesi, öğretmen ve okulda verilen din eğitimi ile ilgili negatif düşünceler oluşturmaması için Şafii öğrencilerin kendi mezhebi ile ilgili bilgileri okul ortamında ders kitabından öğrenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ders kitaplarının mezheplerüstü, Kur'an merkezli bir yaklaşımla hazırlandığı görüşüne katılan öğretmenler, mezheplerin İslam'ın farklı yorumları fikrinden hareketle önemli olanın dinin öğretilmesi olduğu, mezheplerin önemli olmadığı düşüncesini ifade etmişlerdir. Onlara göre önemli olan öğrencilere iyi bir din eğitimi ve ahlak eğitimi vermektir. Ayrıca ilgili öğretmenlere göre Dkab ders kitapları Kur'an merkezli, mezheplerüstü bir yaklaşımla hazırlanmaya çalışılmış ancak ne kadar başarılı olduğu başka bir konunun alanını teşkil etmektedir.

4.6.2. Dkab Ders Kitaplarının Bütün Mezhepleri Kuşattığı/Kapsadığı İle İlgili Görüşleri

Tablo. 34

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	28	40,0
Katılmıyorum	37	52,9
Katılıyorum	3	4,3
Tamamen katılıyorum	2	2,9
Toplam	70	%100

Örneklem gurubunun % 52,9'unu oluşturan 37 öğretmen, Dkab ders kitaplarının bütün mezhepleri kuşattığı görüşüne katılmıyorum derken, %40'ı oluşturan 28 kişi de hiç katılmadığını ifade etmiştir. Dkab ders kitaplarının bütün mezhepleri temsil ettiği

görüşüne katılımcıların % 4,3'ü olan 3 kişi katılıyorum ifadesinde bulunurken, % 2,9'u oluşturan 2 kişi ise tamamen katıldığını ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre; Şafii Dkab öğretmenlerinin %7,2'inin ders kitaplarının bütün mezhepleri kuşattığı görüşüne katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunu oluşturan, gurubun % 90'ı ders kitaplarının bütün mezhepleri kapsamadığı görüşündedir. Aynı şekilde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kitabın bütün mezhepleri kapsamaktan uzak olduğu görüşü öne çıkmıştır. Kitabın kültürel ve mezhepsel farklılıkları göz ardı ettiği ifade edilmiştir.

Öneri olarak bir ders kitabından başarı sağlanabilmesi için ders kitabının öğrenciye hitap etmesi gerektiği ifade edilmiş, bunun sağlanması için Batman örneğinde Şafii mezhebinin de ders kitaplarında yer alması gerektiğidir. Bu şekilde öğrenciler hem İslam'ın sadece bir mezhepten oluşmadığını, mezheplerin birer zenginlik olduğunu öğrenecek hem de diğer mezheplere karşı hoşgörülü olacaktır. Zira yapılan araştırmalarda batıdaki birçok öğrencinin Şafiliği, Şiilikle karıştırdığı, doğudaki öğrencilerin bir kısmının ise Hanefiliği, Haniflik veya başka anlayışlarla karıştırdığı bilinmektedir.

Karacelil'in Şırnak ilinde yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının müfredatı İslam dininin hedeflerinden olan toplumsal barışa katkı sağlama, İslam kardeşliğini pekiştirme ve öteki algısını giderme açısından sorunludur. Zira araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı müfredatın bölgelerin özel durumlarının göz önüne alınarak düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kitapta özellikle ibadet konusunda Şafii mezhebinin de görüşlerine yer verilmesi ve İslam kardeşliği konularına değinilmesi suretiyle soruna çözüm bulunması gerektiği dile getirilmiştir (Karacelil, 2010: 155). Aydın'ın Dkab öğretmenleri ile yaptığı anket çalışmasına göre de öğretmenlerin % 49,4'ü "Milli birlik ve bütünlüğümüzde İslam'ın yerinin önemi"ni kavrayacak konu ve okuma parçalarının yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. (Aydın, 2000: 29).

4.6.3. Dkab Ders Kitaplarında Mezhepler Konusuna Daha Fazla Yer Verilmesi Gerektiği İle İlgili Görüşleri

Tablo 35.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	1	1,4
Katılmıyorum	3	4,3
Fikrim yok	2	2,9
Katılıyorum	46	65,7
Tamamen katılıyorum	18	25,7
Toplam	70	%100

Dkab ders kitaplarında mezhepler konusuna daha fazla yer verilmesi gerektiği görüşüne katılımcıların % 4,3'ü olan 3 kişi katılmazken, % 1,4'ü olan 1 öğretmen ise tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe öğretmenlerin % 65,7 gibi bir çoğunluğu ifade eden 46 kişi katılırken, % 25,7'i oluşturan 18 kişi ise tamamen katılmıştır. Bu konuda fikri olmayan katılımcı ise; örneklemin % 2,9'unu oluşturan 2 kişidir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarında mezhepler konusuna daha fazla yer verilmesi gerektiği görüşünde olduğu ancak örneklemin sadece % 5,7'sini oluşturan kesimin karşı çıktığı anlaşılmaktadır. Söz konusu öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilgili görüşlerinin oluşmasında mezhepler öğretimin ilköğretim öğrencilerinin seviyesine uygunluğu konusundaki tereddütleri olmuştur.

Örneklem gurubunun büyük çoğunluğu Dkab ders kitaplarında mezhepler konusuna daha fazla yer verilmesini istediği gibi fikhî mezheplerin de öğretime konu edilmesini arzu etmektedir. Zira Dkab ders kitapları incelendiğinde, 7. sınıf kitabında fikhî yorumlar bir sayfada anlatıldığı gibi tasavvufi yorumlara geçilmiş ve ünitenin sonuna kadar tasavvufi yorumlara yer verilmiştir. Öneri olarak fikhî yorumların 8. sınıfta öğretim konusu edilip fikhî mezheplerin kısaca anlatılması gerektiği örneklemin oluşturduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Zira öğrenciler çoğunlukla fikhî yorumları merak ettikleri gibi, tasavvufi yorumlar konusunu anlamlandırmada sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Bununla beraber önce fikhî ile ilgili yorumların anlatılması

daha sonra tasavvufi yorumların anlatılması konunun bütünlüğü açısından önem teşkil etmektedir.

Zengin'in (2010: 141) bu konuda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile yaptığı mülakat çalışmasında dikkat çekici sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin % 95'lik gibi büyük çoğunluğu, Dkab programının içeriğinde farklı dini inanç ve anlayışlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sunulmadığını ifade etmiş, farklı inanç ve anlayışlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Zira ülkemiz, farklı dini anlayış ve yaşayışların olduğu zengin bir mozaik konumundadır. Özellikle dinin algılanma biçimindeki değişimin sonucu olarak ortaya çıkan mezhepler bunun en açık göstergesidir. Ancak Dkab dersinde amaç, hem yerelliğin yani bölgesel dini anlayışın, dinin evrensel boyutlarının önüne geçmesinde karşı duyarlı olmak hem de her birini kucaklamak olmalıdır (Taştekin, 2004: 198,199).

4.6.4. Şafii Mezhebine Ait Birçok Kavramın Ders Kitaplarındaki Eksikliklerden Dolayı Anlaşamadığı İle İlgili Görüşleri

Tablo 36.

Katılma Derecesi	N	%
Katılıyorum	37	52,9
Tamamen katılıyorum	33	47,1
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52,9'unu oluşturan 37 kişi Şafii mezhebine ait birçok kavramın ders kitabındaki eksikliklerden dolayı anlayamadığı fikrine katılırken, % 47,1'i oluşturan 33 öğretmen ise tamamen katıldığını ifade etmiştir. Bu araştırmada örneklem gurubunun tümü bu soruya olumlu cevap vermiştir.

Denilebilir ki, Batmanda görev yapan Şafii Dkab öğretmenlerinin tümü ders kitabındaki eksikliklerin Şafii mezhebine ait birçok kavramın anlaşılmasını zorlaştırdığını düşünmektedir. Bu kavramlara sünnet, vacip, kurban ibadeti, kelime-i şehadet, kunut duası ve namaz ibadeti örnek gösterilebilir.

Nitekim öğrencilerin çoğu Şafii mezhebinde yer alan sünnet kavramını tam olarak anlayamadığı ve kitapta ayrı bir kavram olarak vacip geçtiği için sünnet

kavramını içselleştirememektedir. Atalay'a göre buradaki zorluk; kavramın Şafii mezhebinde tam olarak somut karşılığının olmamasından kaynaklanmaktadır. Kitapta vacip olarak tanımlanan ibadetlerin çocukların dağarcığında farklı yerleşmiş olması, ayrıca kafa karışıklığı ve kavrama gücüne yol açmaktadır (Atalay, 2006: 283). Birçok öğrenci vacip kelimesini zorunlu görüp sadece Hanefi mezhebine ait olduğunu düşündüğünden sünnete önem vermeyebilmektedir. Aynı şekilde kitapta yer alan kurban ibadeti de Şafii mezhebine göre ifade edilmediği için kurban sadece zenginlerin yapması gereken bir ibadet olarak görülmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde kurban ibadeti sünnet olarak görüldüğü için diğer bölgelere göre davranışa daha az yansımaktadır. Kurban, Şafii mezhebinde çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen sünnet olduğu için geleneksel dini yaşantıya sahip bireyler tarafından önem verilmemektedir. Bununla beraber Güneydoğu Anadolu Bölgesinde namazın sünnetlerine yeterince önem vermeme davranışı, din öğretiminin sağlıklı bir şekilde verilmemesinden dolayı nesilden nesile aktarılamadığını gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, sınıflara göre mezhep farklılıklarından dolayı zorluk yaşanan konular listelenmiştir.

4. Sınıf: Din ve Ahlak hakkında Neler Biliyorum ünitesinde yer alan Kelime-i Şahadet Şafiilerde de genelde Hanefi ailelerde olduğu gibi küçük yaşlarda yaygın olarak öğretilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin önemli bir bölümü Kelime-i Şahadeti ailelerinde öğrenmektedirler. Şafiilerde Kelime-i Şahadet'te "abduhu-kulu" ifadesi okunmamaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan Kelime-i Şahadet'in neden farklı olduğunu sorgulayan öğrenciler kadar, bunun farkında olmayan Hanefi öğretmenlerden dolayı da öğretim istenen düzeyde olmamakta, öğrencilerin zihinlerinde soru işaretleri kalmaktadır.

Yine 4. sınıf konularından olan Subhaneke duası Şafiilerde namazda okunmamaktadır. Sübhaneke yerine "Veccehtü" duası okunmaktadır. Atalay'ın Diyarbakır'da 30 Dkab öğretmeni ile yaptığı alan araştırmasına göre; Genellikle dindar aile çocukları Veccehtü duasını bildiği için, duanın tamamen farklı olması nedeniyle mezhep konusunun çoğu zaman zorunlu olarak açılması, yaş ve gelişim özellikleri bakımından öğrencilerin konuyu kavrama gücüne, bu sınıfta derse giren öğretmenler için önemli zorluklar oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenciler bu duaları öğrenmiş olanlara neden veccehtü duası değil de

Sübhaneker duasının öğretildiği, ya da kitapta Sübhaneker duası yer alırken neden Veccehtü duasının bulunmadığını anlatmakta güçlük çektiklerini ifade etmektedirler (Atalay, 2006: 282).

Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde öğretmenlerin bir kısmının bu duayı da öğrenmelerinin güzel olacağını söyleyip geçıştirdikleri gözlenmiştir. Şafii öğretmenlerin bir kısmı Veccehtü duasını öğrenmeye teşvik ederken, genellikle yeni atanan öğretmenlerin Sübhaneker duasını ezberlettikleri tespit edilmiştir.

5. Sınıf: Şafii mezhebinde namazda okunan “Tahiyyat” duası ile kitapta Hanefi mezhebine uygun olarak yazılan tahiyyat arasında farklılıklar bulunduğundan duanın öğretimi konusunda öğretmenlerde tereddütler oluştuğu gibi, kitaptaki eksikliklerden dolayı öğrenme hedeflerine ulaşılması güçleşmektedir. Aynı şekilde Salli-Barik dualarında da farklılıklar arz etmektedir.

6. Sınıf: İlköğretim okullarında mezhep farklılıklarının en sık gündeme geldiği, bu nedenle de en çok zorluk çekilen sınıf ibadet ünitesinin yer aldığı 6. sınıftır. Çünkü öğrencilerin yaş itibarıyla genellikle en çok bildikleri, aile ve çevrelerinden gözlemledikleri, Kur’an Kurslarından öğrendikleri ibadetler olan abdest ve namaz konularını içermektedir. Özellikle abdest ve namaz konularının ders kitabında görsel öğeler ve tablolarla görselleştirilmesi, öğrencilerin farklılıkları anında görebilme ve bilgileriyle gördüklerini karşılaştırabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Atalay, 2006: 282).

İlköğretim 6. sınıf Dkab ders kitabı incelendiğinde İbadet öğrenme alanında Namazın hazırlık şartlarının Hanefi mezhebi esas alınarak hazırlandığı gözlemlenmektedir. Namazın hazırlık şartları ifade edilirken, Şafii mezhebinde yer alan Setr-i Avret yazılmadığı gibi, hazırlık şartları arasında yer almayan Niyet eklenmiş olması Şafii mezhebi açısından kitabın güvenilirliğini zedelemektedir. İfade edilen iki öğe ayrıntı olarak düşünülebilir ancak Namazın Şartları olan abdest ve boy abdesti öğrencilerin sahip olduğu bilgi, uygulama ve gözlemleriyle tamamen çelişmektedir. Zira kitapta abdestin farzları Hanefi mezhebinde olduğu gibi 4 olarak geçmektedir. Oysa Şafii mezhebinde abdestin farzları 6’dır. Şafii mezhebine göre boy abdestinin farzı kitapta geçtiği gibi üç değil ikidir. Konuyla ilgili olarak abdesti bozan durumlar ifade edilirken, kitapta

yer alan “vücutun herhangi bir yerinden kan gelmesi” Şafii bireyin abdestini bozamaz.

6. sınıfta zorluklara neden olan en önemli konu ise; namazın kılınışı ile alakalı olan konudur. Kılınan namazın geçerli olabilmesi için namaz sırasında yerine getirilmesi gereken şartlar olarak ifade edilen namazın kılınış şartları kitapta altı olarak geçmektedir. Ancak Şafii mezhebinde namazın kılınış şartları namaz’ın rükünleri olarak ifade edilirken, namazın rükünleri altı rakamının çok üzerindedir.

Dkab ders kitabında işlenen namazın kılınışı ile öğrencilerin edinimiyle farklılıklar içermektedir. Namazda ortaya çıkan ilk farklılık Sübhaneke duasının okunmasıdır. Daha önce de ifade edildiği gibi namazlarda başlangıç duası olarak Sübhaneke duası değil, Veccehtü duası okunur. Öğrencilerin dikkatini çeken bir başka fark Şafiilerin namazda rükûdan doğrulurken ellerini tekbir vaziyetinde kaldırmalarının kitapta yer almamasıdır.

Şafiilere özgü uygulamalardan olan tahiyyat oturuşunda elin yumruk yapılıp şahadet parmağı dışarıda olacak şekilde tutulması uygulamasının örnek namazda neden olmadığı sorusu da öğrencilerce çok sorulan ve açıklama gerektiren detaylardandır.

Atalay’a göre Şafii uygulamaların kitapta yer almaması özellikle dindar aile çocuklarının dikkatini çekmekte, öğretmenlere çeşitli sorular ve hatta itirazlarda bulunulmasına neden olmaktadır (Atalay, 2006: 284). Karacelil’in bu konudaki araştırmasına göre ise birçok öğrencinin kendilerine ifade edilmediği için Şafiilerle Hanefiler’de dua ile birlikte surelerin de farklı olduğu düşüncesinde olduğudur (Karacelil, 2010: 154).

Namaz ünitesinin birçok kısmında farklılıklar olmakla beraber en önemli farklılıkların namazın şartları, namazın kılınışı ve namazın sünnetleri olduğu söylenebilir. Zira Şafii mezhebinde namazın sünnetleri Hanefi mezhebinden farklılık göstermektedir. Özellikle geri planda kalan sünnet namazları konusunun öğrencinin zihninde karmaşık kalması bireyleri sünnetten biraz daha uzaklaştırdığı iddia edilebilir.

Ayrıca dua kısmında işlenen kunut duası Şafii mezhebinde Vitir namazın okunmadığı gibi, Şafii mezhebinde sabah namazında okunan kunut duası da farklıdır.

7. Sınıf: Bu sınıfın Dkab ders kitabında ibadet konularının yer almaması nedeniyle mezhep farklılıklarından kaynaklı bir problem bulunmamasıyla beraber olumlu bir adım olarak ifade edilebilecek “İslam Düşüncesinde Yorumlar” konusunun sağlıklı bir şekilde işlenilmemiş olması öğretimin niteliği açısından problem oluşturmaktadır. Zira ders kitapları incelendiğinde din anlayışlarının sebepleri güzel bir şekilde irdelenmekle beraber fikhi yorumlar yeterince anlatılmadan tasavvufi yorumların anlatılması ve Alevilik konusunu uzun tutulması öğrencilerde derse karşı isteksizliğe neden olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilgili konunun öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu, 8. sınıfta işlenmesinin daha yararlı olacağı ifade edilmiştir.

8. Sınıf: Bu sınıfın ders kitapları incelendiğinde hac ibadetinin farzları ve yerine getirilmesi konusunda; zekat ibadetinde ise zekat verilecek kişiler, zekatın verildiği mallar ve oranı konusunda farklılıkların bulunduğu ifade edilebilir.

Hanefi mezhebine göre haccın farzları bir şart ve iki rükundan ibaret iken Şafii mezhebinde haccın farzı altıdır. Hanefi mezhebinde ihrama girmek haccın şartı, Arafat'ta Vakfe yapmak ve Kabe'yi tavaf etmek ise haccın rükünleridir. Şafii mezhebinde ise Say yapmak, saçları tıraş etmek veya kısaltmak ve tertibe uymak haccın farzlarından. Ancak ders kitabında haccın farzlarına değinilmediği için araştırmada ayrıntıya inilmemiştir.

Dkab ders kitaplarının ‘İbadet’ öğrenme alanları incelendiğinde mezhepsel farklılıklardan doğan problemlerle karşılaşan öğretmenlerin çoğunluğu (genellikle deneyimli olanlar) ders kitabını kapatıp dersi işlemektedir. Bu bir çözüm yöntemi olsa da öğrencilerin ders kitabına karşı güvenlerinin zedelenmesine neden olduğu söylenebilir. Dersin salt kitaptan işlendiği sınıflarda birçok konuda öğrenci ikilemde kaldığı gibi, eksik ve yanlış bilgilerle ilköğretimi tamamladığı dile getirilebilir. Batman’da görev yapan Şafii Dkab öğretmenlerin hemen hemen tamamı bu konuda ders kitaplarına eklemelerin yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Böylece hem Şafii öğrenci kendi mezhebine ait bilgileri tereddüde düşmeden öğrenirken, Şafii olmayan öğrenci Şafiilikle alakalı bilgiler öğrenerek Şafii mezhebine karşı daha hoşgörülü olacaktır.

4.6.5. Ders Kitaplarında Farklı Mezheplere (Hanefi-Şafii-Maliki-Hanbelî) Ait Bilgilerin Yer Alması Gerektiği Konusundaki Görüşleri

Tablo 37.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	2	2,9
Katılıyorum	35	50,0
Tamamen katılıyorum	33	47,1
Toplam	70	%100

Ders kitaplarında farklı mezheplere, kültürlere yer ver verilmesi görüşüne öğretmenlerin % 2,9'u olan 2 kişi katılmazken, katılımcıların yarısını oluşturan 35 kişi katıldığını, % 47,1'i oluşturan 33 kişi ise ders kitaplarında farklı mezheplere de yer verilmesi gerektiği görüşüne tamamen katılmıştır.

Tablodan da anlaşılacağı üzere katılımcıların tamamına yakını; % 97,1 'i ders kitaplarında farklı mezheplerin de öğretime konu edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Dkab ders kitabında diğer mezheplerin ne şekilde öğretim konusu yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde iki öneri öne çıkmıştır. Birincisi, Türkiye'de Hanefi mezhebinin yanında Şafii mezhebinin de belli oranda çoğunlukta olmasından kaynaklı olarak iki mezhebin ders kitaplarında yer alması gerektiği, diğer mezheplerle ilgili farklılıkların ise öğretmen kılavuz kitabında ayrıntılı olarak yer almasıdır.

İkinci öneri ise, kitaplarının mezhep dağılımına göre hazırlanıp dağıtılmasıdır. Yani Şafii öğrencilerin çoğunlukta olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Şafii mezhebine uygun, Alevi kesimin yaygın olduğu illerde Aleviliği de içine alan, maliki veya Hanbelî mezhebinin çoğunlukta olduğu bölgelerde ise o mezheplerin ön planda olduğu kitaplar hazırlanıp öğrencilere sunulmalıdır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde birinci görüşün uygulanmasının daha uygun olacağı ifade edilmiştir. Şafii ve Hanefi mezheplerinin kitapta yer alması diğer mezheplerin kılavuz kitabında ayrıntılı işlenmesi öğrencilerin farklılıkları öğrenmesi ve farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmasını sağlayacaktır. Burada önemli olan mezheplerin farklılıklarının hangi sınıfta okutulacağıdır. Öğrencilerin yaş seviyeleri ve hazır bulunuşlukları dikkate alındığında söz konusu mezheplere 8. sınıfta değinilmekle

beraber ibadet öğretiminde şu an uygulanan konu dağılımının uygulanmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir.

4.6.6. Ders Kitaplarında Yer Alan Bilgiler İle Şafii Öğrencilerin Sahip Olduğu Bilgilerin Çelişmesi Öğrencilerin Ders Kitabına Karşı Tutumunu Olumsuz Yönde Etkilediği İle İlgili Görüşleri

Tablo 38.

Katılma Derecesi	N	%
Katılmıyorum	6	8,6
Fikrim yok	1	1,4
Katılıyorum	37	52,9
Tamamen katılıyorum	26	37,1
Toplam	70	%100

Katılımcıların % 8,6'ını oluşturan 6 kişi ders kitaplarında yer alan bilgiler ile Şafii öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin çelişmesinin öğrencilerin ders kitabına karşı tutumunu olumsuz etkilemektedir görüşüne katılmamışlardır. Aynı görüşe öğretmenlerin % 52,9'unu ifade eden 37 kişi katılırken, % 37,1'i oluşturan 26 kişi ise tamamen katıldığını ifade etmiştir. Bu konuda fikrim yok diyen 1 öğretmen ise katılımcıların % 1,4'sini oluşturmaktadır.

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin % 90 gibi büyük bir çoğunluğu ders kitaplarında yer alan ibadet ile ilgili bilgilerin Hanefi mezhebine göre olması ve öğrencilerin daha önce edindiği Şafii mezhebine uygun bilgilerin çelişmesi öğrencilerin ders kitabına karşı tutumunu olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin bu durum karşısında bocaladığı, birçoğunun kitaptaki bilgilerin yanlış olduğunu ifade ettiği, evinde herhangi bir dini eğitim almayanların ise ne tam Hanefi mezhebine ne de tam Şafii mezhebine göre hareket ettiği dile getirilmektedir.

4.6.7. Ders Kitaplarında Şafii Mezhebi İle İlgili İbadet Konularının Yer Almaması Öğrencilerin Konu Hakkında Çelişkili Bilgiler Edinmesine Neden Olduğu İle İlgili Görüşleri

Tablo 39.

Katılma Derecesi	N	%
Hiç katılmıyorum	2	2,9
Katılmıyorum	3	4,3
Fikrim yok	2	2,9
Katılıyorum	37	52,9
Tamamen katılıyorum	26	37,1
Toplam	70	%100

Araştırmaya katılan Şafii Dkab öğretmenlerinin % 4,3'ü olan 3 kişi Dkab ders kitaplarında Şafii mezhebi ile ilgili ibadet konularının yer almamasının öğrencinin konu hakkında çelişkili bilgiler edinmesine neden olmaktadır görüşüne katılmazken, % 2,9'u oluşturan 2 kişi ise hiç katılmadığını ifade etmiştir. Söz konusu görüşe öğretmenlerin yarısından fazlası % 52,9 olan 37 kişi katılıyorum derken, % 37,1'i oluşturan 26 kişi ise tamamen katıldığını belirtmiştir. Bu soruya 2 öğretmen fikrim yok demiş olup, bu kesim örneklemin % 2,9'unu oluşturmuştur.

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin % 90'nını oluşturan çoğunluk ders kitaplarında yer alan ibadet konularının Şafii mezhebine uygun olmamasının öğrencilerin ibadet konusunda çelişkili bilgiler edinmesine neden olduğu görüşündedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ailesinden, yaz kuran kursundan ve ders kitabından edindiği bilgilerin çelişmesi öğrencide kafa karışıklığına neden olmaktadır. Kişisel tecrübelerine dayanan bilgilerde ise dindar aileden gelen birçok öğrencinin bu konuda çelişkiye düştüğü ve bu çelişkinin yetişkinliğe kadar devam ettiği, bunun da bireyde ibadete karşı tutumlarında gevşek davranmaya sebep olduğu söylenebilir.

Zira geleneksel şekilde ibadetlerini yerinen getiren yaklaşık 80 yetişkin bireyle yapılan katılımlı gözlemde gençlerin büyük bir kısmının ibadetlerini yerine getirirken,

bir kısım ibadetlerini Şafii mezhebine göre bir kısım ibadetlerini ise Hanefi mezhebine göre yapmaktadır. İlgili bireylerle yapılan görüşmelerde bilinçli olarak yapmadıklarını, bu şekilde hatırladıklarını ifade etmektedirler. Örneğin ibadet ederken Şafii mezhebine riayet edenlerin büyük bir kısmı sabah namazında Kunut Duası okumadıklarını ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi ibadet konularındaki ihtilafların öğrencilerin konu hakkında çelişkili bilgiler edinmesine neden olmaktadır görüşüne öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılırken % 10'luk bir kesim katılmadığını ifade etmiştir. O öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ders kitabındaki eksikliklerin olabilirliğine vurgu yapıp, öğretmen faktörünün derste önemli olduğu belirtmişlerdir. Öğretmen kitaptaki eksiklikleri gidermeli ve sınıfa yön vermelidir.

Bu görüşe katılmayan öğretmenlerin ifadeleri doğru olmakla beraber pratikte hâlâ problemlerle karşılaşmaktadır. Zira Güneydoğu Anadolu Bölgesi evreninde ve Batman örneğinde düşünüldüğünde atanan öğretmenlerin yarıya yakını Hanefi olup, yeni öğretmenlerden oluşmaktadır. Üniversitede Şafiilik hakkında yeterli derecede bilgi almadıkları için öğretmenlerin çoğu Şafiilik hakkında çok az bilgiye sahip olabilmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin çoğunluğu kitaptaki bilgilerin aynını vermekle yetinirken, çoğu zaman o konu hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin tepkileriyle, olumsuz tavırlarıyla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

Şafii öğretmenler açısından da ders kitaplarında Şafiliğin yer almaması sıkıntı oluşturmaktadır. Zira öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Şafii öğretmenlerin bir kısmının da Şafii mezhebini ayrıntılı bir şekilde bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Tüm bu etkenlere karşın öğretmen derste mezhepsel farklılıklara değinmiş olsa da, yazdırsa da kitap temelli çalışan öğrenci de kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Oysa kitapta Hanefi mezhebine ek olarak Şafii mezhebine yer verilmesi öğrencinin kavram karmaşası yaşamasını engelleyecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ilgili konu hakkında literatür taraması ve alan araştırmasından oluştuğu için araştırma bulgularına ait sonuçlar; teorik bilgiler ve alan araştırmasından elde edilen verilerden oluşmaktadır

Farklı inanç ve anlayışlara sahip bireylerin bir arada nasıl bir din eğitimi almaları gerektiği günümüz din eğitimi açısından büyük bir önem arz etmektedir. İslam medeniyeti açısından incelendiğinde, İslam'ın ilk dönemlerinden başlamak üzere çoğulcu bir din eğitiminin izlerini görmek mümkündür. Çokkültürlü eğitim Abbasiler döneminde farklı ekollere mensup bireylerin kurduğu 'Kütüphaneler' varlığında Selçuklu ve Osmanlı medreselerinde ise çokkültürlülüğün bir ileri boyutu olarak farklı mezheplerin okutulduğu medrese programlarında kendine yer bulmaktadır.

Özellikle Osmanlı medreselerinde okutulan ders kitapları arasında farklı mezhep kitaplarının yer alması, farklı coğrafyalarda farklı medrese programlarının var olması, din eğitimi tarihimizde çokkültürlü yapı çerçevesinde toplumsal, yerel ve coğrafi yapının din eğitimine nasıl yön verdiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada Cumhuriyet döneminde din eğitimi konusunda yaşanan deneyimlerin, yeni Dkab programı sürecinde ve bu anlayışa uygun ders kitaplarının hazırlanması esnasında dikkate alınması ve Osmanlı eğitim kurumlarından, yeni din eğitimi yaklaşımlarına paralel olarak tespit edilen örneklerden faydalanılması gerektiği kanaatine ulaşılmıştır.

Ülkemizde din eğitiminin "nasıllığına" ilişkin eleştiriler artık çokkültürlülük ve kapsayıcılık terimleri etrafında şekillenmektedir. Gerek farklı toplumların eğitimcileri, gerekse toplumumuzun önde gelen din eğitimcilerinin ortaya koyduğu bilimsel veriler oldukça önemlidir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de din eğitimcilerinin ortaya koyduğu farklı hipotezlerin bir kurul tarafından sentezlenip din eğitimi programına dâhil edilme beklentisidir.

Dünya üzerinde farklı ülkelerde uygulanan din eğitimi modellerinden hangisi örnek alınır alınsın, ülkemizin tarihsel tecrübesinden faydalanılarak, toplumumuzun çokkültürlü yapısına uygun, güncel olmakla beraber yerellikten taviz vermeyen kapsayıcı bir programın hazırlanması gerektiği kanaati oluşmuştur.

Öğretim programı ve ders kitapları, eğitim öğretimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğretmenin ders için yardımcı kaynağı, öğrencilerin de

öğrenmelerinde ilk başvurdukları, öğrendiklerini tekrarladıkları kaynaktır. Ders kitapları, öğretmene öğretme faaliyetinde ve kazanımları bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirmesinde yardımcı olurken, öğrencilere de kazanımlara ulaşarak bilgilenmeleri; maddi ve manevi değerleri benimsemeleri; gündelik yaşam ile ilgili kavramları doğru öğrenmeleri konusunda kaynaklık etmektedir. Kitapların sahip olduğu bu önem nedeniyle içeriğin; kazanımlara ulaştırabilir, dilinin sade ve anlaşılır, öğrenci gelişim ve seviyesine uygun, toplumun dini ve kültürel yapısını dikkate alan, görsel açıdan zengin, öğretmen ve öğrenciye program doğrultusunda yol gösteren bir yapıda olması gerekmektedir.

Bu çalışmada yukarıdaki bilgiler ışığında Batman ilinde Şafii İlköğretim Dkab öğretmenleri ile yapılan ders kitaplarının içerik, dil ve metin, mezhepsel farklılıklarının değerlendirildiği anket ve mülakat çalışmasında yapılan inceleme sonucunda aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Dkab ders kitapları geçmiş yıllara göre daha kapsamlı hazırlanmasına, evrensel değerlere daha fazla yer vermesine, görsel açıdan öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmesine rağmen, ders kitapları birçok açıdan eksik kalmaktadır.
- Dkab ders kitapları, öğrencilerin seviyesine uygun olmakla birlikte kitapta yer alan ünite ve konuların tümü aynı standartta hazırlanmadığı için bazı konu ve ünitelerin öğrenci seviyesinin altında veya üstünde olduğu düşünülmektedir.
- Konuların, öğrencilerin anlama seviyelerine uygun dağıtılmadığının kabulü, günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne ışık tutma açısından yeniden gözden geçirilmesi gereğinin ortaya çıkması ve ülkemizdeki değişik inanç şekillerini kucaklar yapıda olmadığının düşünülmesi, kitap hakkındaki belirli olumsuzluklardır.
- Ders kitaplarında tekrar edilen konular olduğu gibi, kitapta yer almaması eksiklik olarak görülen konular da mevcuttur.
- Ders kitaplarındaki konu parçalarının uzun olup sıkıcı bir tarzda hazırlanmış olması kitabın ilgi çekici olmasını engellemektedir.
- Ders kitaplarında bazı konuların uzun tutulmasından dolayı, gereksiz bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte bazı konular, yeterli derecede anlatılmadığı için öğrenme eksik kalmaktadır.

- Dkab ders kitabında; sosyal bilgiler derslerinde de işlenen ayrıca sosyal bilgiler dersi alanı olan kültür öğrenme alanlarının gerekliliği konusunda öğretmenlerin şüphelerinin var olduğu tespit edilmiştir.
- Konular işlenirken konuların birbiriyle ve diğer derslerle bağlantılı bir şekilde işlendiği görülmektedir. Konuların sarmal öğretim metoduna uygun olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa, sıralandığı gözlenmektedir. Ancak ders kitaplarının tümünün aynı standartta olmaması bazı sınıflarda sarmal öğretime uygun olmayan konuların yer almasına neden olmaktadır.
- Ders kitabında 'Hz. Muhammed' öğrenme alanında hep aynı konulara değinilmesi, bir öğrencinin 4. sınıftan 8. sınıfa kadarki ilköğretim sürecinde sık sık tekrarlarla karşılaşmasına neden olmaktadır.
- Araştırmaya katılanların konu ile ilgili görüşleri, ders kitaplarında güncel konulara yer verilmediğidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; ders kitaplarında günümüzün sosyal sorunlarına İslam'ın ortaya koyduğu çözümlerin yer alması gerektiği ifade edilmiştir.
- Kitapta yer alan örneklerin çoğu yaşama yakınlık ilkesine göre yazılmadığı için öğrencilere cazip gelmemektedir. 'Hz. Muhammed' öğrenme alanı ele alındığında konunun peygamberin hayatını, güzel ahlakını ifade eden örneklerden, yaşamöykülerinden yoksun olduğu görülmektedir.
- Ders kitaplarında yer alan okuma metinleri genel olarak olumlu bulunurken, pek çoğunun ilaveler ve eksiltmeler yoluyla düzeltilmesi gerekmektedir. Zira bazı metinler çok kısayken, bazıları çok uzundur.
- Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin bir kısmının ünite içerisinde sistematik bir biçimde yer almadığı ve gelişigüzel konduğu görülmüştür. Bazı ünitelerde birden çok okuma metni yer alırken, bazılarında hiç okuma metnine yer verilmemiş olması, bir eksiklik olarak görülmüş ve dikkat çekici bulunmuştur.
- Ders kitapları incelendiğinde konu sonlarında yer alan okuma parçalarının çoğunun nitelikli olduğu ve konuyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Ancak ders kitaplarında yer alan bazı okuma parçalarının da yetersiz kaldığı ve etkileycilikten uzak olduğu dile getirilebilir. Bazı okuma parçaları yeterli olmasına karşın buldukları yer itibariyle konuyla alakasız olabilmektedir.

- Ders kitapları incelendiğinde konu anlatımında da materyal eksikliği/yetersizliği göze çarpmaktadır.
- Bazı konuları destekler mahiyette hikâye ve tarihi örneklere yer verilmiştir. Ancak verilen örnekler yetersiz olduğu gibi, sade anlatıma sahiptirler.
- Ders kitabında konu içerisinde öğrencilerin ilgisini çekecek bulmaca, kavram haritası, eşleştirme, balık kılıcı, diyagram, resim ve karikatür gibi etkinlik ve materyallere yeterli derecede sahip olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca Dkab dersi için çalışma kitabının olmaması eksiklik olarak görülmekte bir çalışma kitabına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Eğitim faaliyetlerinin işlevsel olması, güncel olması, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi ve yaşanan sorunların çözümüne katkıda bulunması gerekmektedir. Araştırma bulgularına göre ders kitaplarında güncel konulara yer verilmediği düşünülmektedir.
- Dkab derslerinin belli bir alanla sınırlı olması, okuldan daha çok çevrenin öğrenci üzerinde etkili olması ve Dkab dersinin 4. sınıftan itibaren başlaması, ders kitabının ahlaki davranış kazandırmada etkisiz kalmasına neden olduğu düşünülmektedir.
- Ahlaki davranış kazandırılması konusunda önemle vurgulanması gereken noktalardan biri de ders kitaplarından ziyade öğretmen kılavuz kitaplarında ders içi ve ders dışı orijinal etkinlik ve uygulamaların ahlaki davranış kazandırmada etkili olmasıdır. Örneğin İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemle bağlantılı olarak "iyilik kutusu, bir iyiliğim var" gibi etkinlikler öğrencide yardımseverlik, cömertlik gibi erdemlerin gelişimine katkı sağlayacaktır.
- Birçok araştırmada elde edilen bulgulara benzer olarak bu araştırmada elde edilen bulgularına göre de; Dkab dersinde hedeflenen kazanımların gerçekleşebilmesi için daha fazla süreye ihtiyaç vardır. Örneklem alanı için düşünüldüğünden, öğretmenin ders kitabına ek olarak Şafii mezhebine ait uygulamaları da öğrenciye sunması, ders saatinin yetersizliğine ket vurmaktadır.
- Dkab ders kitapları dil açısından genel olarak anlaşılır olmakla beraber, anlaşılmayan kavram ve tümceler bulunmaktadır. Dkab ders kitaplarının hemen hemen tümünde Türkçenin anlamdaş kelime guruplarına sahip olmasından kaynaklı olarak kullanılan kelimelerin atıl/uzak olanlarının tercih edilmesi, kavramların anlaşılması önündeki problemlerden birini oluşturmaktadır.

- Araştırmanın bulgularına göre; Dkab ders kitabı sözlüğü, konuların anlaşılması açısından yetersiz kalmaktadır.
- Kitaplarda konuyu anlatmak, içeriği örneklendirmek, öğrencinin konuyu kavramasını kolaylaştırmak için ayetlere sıkça başvurulmuştur. Ayetler ders kitaplarında genellikle parça içerisinde verilmiştir. Ancak ayetler, öğrencileri aktif kılacak biçimde etkinlikler içerisinde kullanılmamıştır. Ayetlerde geçen anlaşılması zor bazı kelimeler sadeleştirilmemiştir. Bundan dolayı ünite sonunda yer alan bazı surelerin anlamları yeterince anlaşılammamaktadır.
- Ders kitaplarında yer alan ayetlerin çoğu öğrenci seviyesine uygun olmakla beraber; ayet meallerinin doğrudan meal kitaplarından aktarılması özellikle 4. sınıf ders kitaplarında yer alan ayetlerin anlaşılmasını güçleştirmektedir.
- Kitaplarda yer alan ayetler dersin anlaşılmasına katkıda bulunurken, ders kitaplarında yer alan ayetlerin bazı konu parçalarında birden fazla yer alması her ayetin anlaşılması önünde engel teşkil edebilmektedir. Bununla birlikte ayet ve hadisler metin içerisinde anlaşılır olmasına karşın, ayet ve hadisler açıklanmadığı için de metnin akışı içerisinde kaybolduğu söylenebilir.
- Dkab ders kitaplarında hadisler yeterli derecede bulunmaktadır. Hadisler, öğrencilerin hazır bulunuşlukları göz önüne alınarak anlaşılır bir dille yazılmıştır. Hadisler kullanım amacına uygun olarak hazırlanmış olduğundan, konunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.
- Ayet ve hadisler kaynaklarıyla beraber doğru bir biçimde verilmiştir.
- Ders kitapları mezheplerüstü olarak tanımlanamayacağı gibi, Kuran merkezli olarak kabul görse de Hanefi mezhebi esas alındığı düşünülmektedir.
- Ders kitapları bütün mezhepleri kapsamaktan uzak olduğu gibi, kültürel ve mezhepsel farklılıkları göz ardı etmektedir. Dkab ders kitaplarında, farklı dini inanç ve anlayışlar hakkında yeterli düzeyde bilgi verilmemektedir.
- Dkab ders kitabındaki eksikliklerden dolayı, Şafii öğrenciler kendi mezhepsel uygulamalarına ait birçok dini kavramı anlayamamaktadır. Şafii mezhebine ait birçok kavram kitapta yer almadığı gibi, yer alan bazı dini kavramlar da Şafii mezhebi bilgileriyle çelişmektedir.
- Öğrencilerin kavram karmaşası yaşadığı veya ders kitabının eksikliklerinden dolayı anlayamayan konular; “Kelime-i Şahadet, Sübhaneke/Veccehtü duası, Salli- Barik duaları, Abdestin farzları, boy abdesti, abdesti bozan durumlar,

Namazın kılınışı, Namazın hazırlık şartları, Namazı bozan durumlar, Cuma namazı, Namazın sünnetleri” gibi uygulama ve vacip/sünnet gibi kavramlar olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya göre; öğrencilerin çoğu Şafii mezhebinde yer alan sünnet kavramını tam olarak anlayamadığı ve kitapta ayrı bir kavram olarak vacip geçtiği için sünnet kavramını içselleştirememektedir.
- Yapılan araştırmalarda batıdaki birçok öğrencinin Şafiliği, Şiilikle karıştırdığı, doğudaki öğrencilerin bir kısmının ise Hanefiliği, Haniflik veya başka anlayışlarla karıştırdığı bilinmektedir.
- Ders kitaplarında yer alan dini uygulama ve bilgilerin Hanefi mezhebine uygun olarak yer alması ve öğrencilerin daha önce edindiği Şafii mezhebine uygun bilgilerin çelişmesi, öğrencilerin ders kitabına karşı tutumunu olumsuz etkilemektedir.
- Şafii öğretmenler açısından da ders kitaplarında Şafiliğin yer almaması problem oluşturmaktadır. Şafii mezhebine mensup Dkab öğretmenleri, Şafii mezhebine mahsus herhangi bir eğitim almadıkları için bazı konuların öğretiminde zorluklar çekmektedirler.
- Şafii Dkab öğretmenleri, ders anlatımında mezhepsel farklılıkları ortaya koyup dini uygulamaları Şafii mezhebine uygun olarak anlatıp yazdırsa da kitap temelli çalışan öğrencilerin zihninde kavram karmaşasını engelleyememektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Ders kitabı içeriği oluşturulurken, konular öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekecek öğrenme alanlarından seçilmeli; içerik öğrencilerin ilgi ve isteğini arttıracak materyallerle zenginleştirilerek sunulmalıdır.
- Dkab ders kitaplarında yer alan bazı konuların – özellikle kültür öğrenme alanı konularının- Sosyal Bilgiler dersinde yer almasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Öneri olarak ders kitaplarının kültür öğrenme alanının daha kısa tutulması, ahlak öğrenme alanının ise konuların içerisine serpiştirilmesi, ders kitabında farklı dini konulara yer verilmesi açısından yararlı olacaktır.
- Ders kitaplarının daha akıcı ve ilgi çekici bir üsluba sahip olması için kitapta yer alan konular daha da kısaltılıp resimler çoğaltılmalı, okuma metinleri resimlerle ilişkilendirilmelidir.

- Dkab ders kitaplarında hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi için; içerik gerek programın uygulandığı süreç içerisinde, gerekse sonrasında sürekli olarak geliştirilmelidir. Gereksiz olduğu düşünülen konuların çıkartılması veya bazı konuların eklenmesinin uygun görülmesi durumunda içerik tekrar düzenlenmelidir.
- Ders kitabında kültür öğrenme alanı ve tekrara düşen konular yerine sahabe hayatı, İslam medeniyet tarihi, günümüz İslam dünyası, İslam medeniyetine hizmet eden bilim adamları gibi konularının olmasının daha yararlı olacaktır.
- Hz. Muhammed öğrenme alanının daha öğretici olması için alan ile ilgili tekrara düşen konuların kısa tutulup, Hz. Muhammed'in (sav.) hayatının ve kişisel özelliklerinin farklı yönlerine değinilmesi yararlı olacaktır.
- Dkab ders kitabında öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak her konu için güncel örnekler verilebileceği gibi ünite ile ilgili güncel konulara yer verilmelidir.
- Öneri olarak 4. sınıfta temizlik konusunda tuvalet adabına; batıl inançlar sıralanırken daha güncel örneklere yer verilebilir. Hz. Muhammed'in hayatında O'nun mucizeleri anlatılırken mucizeler bilimle ilişkilendirilebilir. Aynı şekilde ahlak öğrenme alanında ye alan kul hakkı güncel olaylarla ilişkilendirilebileceği gibi, İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesi kültürlerarası farklılıklarla örneklendirilebilir.
- Konuların bütünlüğü açısından; kitapta yer alan bazı konuların veriliş sırasının değiştirilmesi gerekmektedir. 8. sınıfta haccın nasıl ifa edileceği anlatıldıktan sonra hac ile ilgili kavramlara yer verilmiştir. Bu durumda da tam öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmemelidir. Aynı şekilde 6. sınıf 5. ünite "İslam'ın Yasakladığı Tutum ve Davranışlar" ile 7. sınıf 5. ünite "İslam'ın Emrettiği Tutum ve Davranışlar" ünitesinin yer değiştirmesinin programın bütünlüğü açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Önce İslam'da emredilen, istenilen davranışlardan başlamak, yasaklananlara daha sonra geçmek doğru olacaktır.
- Hz. Muhammed'in (sav.) hayatı konusunda; peygamberin çocuklarla ilişkisini ve güzel ahlakını, erdemli davranışlarını anlatan örneklere çokça yer verilebileceği gibi, Türkiye'de ve Dünya'da popüler olan yazar ve sanatçıların O'nun hakkındaki görüşlerine de yer verilebilir.

- Ders kitabında yer alan okuma metinleri öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınarak, uzunlukları belirlenmelidir.
- Ünite sonlarında yer alan okuma parçalarının seçiminde daha dikkatli davranılması, konunun pekişmesini sağlayacak, -zihinde daha fazla kalacak-konuyla ilgili kıssa, hikâye, söz ve olaylara yer verilmesi daha uygun olacaktır.
- Dkab ders kitabında yer alan konular; hikâyeler ve tarihi bilgilerle zenginleştirilebileceği gibi, özellikle ahlak konuları Hz. Muhammed'in (sav.) hayatından örneklerle de desteklenebilir.
- Ders kitabında yer alan güncel ve toplumsal konular, öğrencilerin ilgisini çekecek gazete haberleri/kupürleri ile daha da zenginleştirilebilir. Zira konular öğrencilere sunulurken, sayı ve işaretlerin yer alması bilgilerin şifrelenerek akrostiş oluşturulması gibi etkinlikler öğretimde kalıcılığı sağlamaktadır.
- Konu anlatımında kullanılan örnekler, örnek olay incelemesi veya çalışma kâğıdı gibi etkinliklerle sunulabilir. Ayrıca Kur'an kıssalarının ve hadislerin okuma metni olarak verilmesi, öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği düşünülmektedir.
- Öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak her konu için örnekler verilmesi gerektiği gibi, her öğrenme alanı güncel konularla desteklenmelidir.
- Anlaşılması güç olan konulardan İslam Düşüncesinde Yorumlar Ünitesi'nde din anlayışındaki yorum farklılıklarına ülkeler ve kültürler arasındaki farklılıklar güncel konularla örneklendirilebilir. Somut bir örnek olarak örtünme emri bir olmasına rağmen ülkeler arasındaki farklılıklar görselleştirilerek öğretilir. 6. sınıfta yer alan "Kültürümüz ve Din" ünitesinde mimarimizden, edebiyatımızdan ve musikimizden güncel örnekler verilerek öğrencilerin dikkati çekilebilir.
- 8. sınıfta yer alan ahlak öğrenme alanında yer alan kul hakkı kavramı güncel olaylarla ilişkilendirilebilir. Kul hakkı ifade edilirken; anız yakmanın, kaçak elektrik kullanmanın, suyu boşa harcamanın doğal sonuçlarıyla beraber kul hakkı da olduğu vurgulanabilir. Hırsızlığın aynı zamanda kul hakkı da olduğu belirtilebilir. Aynı öğrenme alanında yer alan kumar ve içki kötü alışkanlıkları anlatılırken medyaya yansıyan olaylardan örnekler kullanılarak kötü alışkanlıkların olumsuz sonuçları değerlendirilebilir. Kumar kötü alışkanlığı anlatılırken yılbaşı çekilişinin haram olduğu hatırlatılarak güncel örneklerle ders kitabı daha zengin ve ilgi çekici hale getirilebilir.

- Dkab öğretmen kılavuzunda öğrencilere ahlaki davranış kazandırabilecek tavsiye etkinliklere yer verilmelidir.
- Dkab ders kitaplarında yer alan öğrenme alanı ünitelerinde konu ile alakalı kısa hikâye ve peygamber kıssalarına yer verilmesi kitabın değerini arttıracaktır.
- Dkab dersinde hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi için ilköğretimde Dkab ders sayısı arttırılmalı ya da Dkab dersi 2. sınıftan itibaren alt sınıflarda ahlak konuları ağırlıklı olarak verilmelidir.
- Dkab dersinin özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda metinlerde geçen dini kavram ve ifadelerin açıklamalarına daha fazla yer verilmelidir. Kitapta yer alan dini metinlerin, sure ve duaların anlamları daha anlaşılır bir dille yazılmalıdır.
- Konuların daha iyi anlaşılması ve metnin akıcılığının daha iyi sağlanabilmesi için kelimelerin seçiminde dikkatli olunmalıdır. Metinlerde öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun kelimeler kullanılmalıdır.
- Kitapta yer alan evren kelimesi yerine kâinat, ecel yerine ölüm, savurganlık yerine israf, motif yerine unsur kelimelerinin kullanılması, İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesinde kullanılan yorum kelimesinin mezhep olarak düzeltilmesi daha doğru olacaktır. Bu ve benzeri kelimeler/kavramlar kullanılacaksa sözlükte bu kelimelerin anlamları ayrıntılı bir şekilde verilmesi gerekmektedir.
- Kitabın son bölümünde bulunan sözlük, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde zenginleştirilmelidir.
- Ders kitabında yer alan ayet ve hadislerin metnin akışı içerisinde kaybolmaması için her bir konu ile ilgili bir ayet ve hadisin seçilerek ayrı bir fontla yazılması düşünülebilir. Ayrıca ayrı olarak verilen ayet, iniş sebebiyle beraber açıklanırsa hem öğrencinin kuran meali kullanma hedefi gerçekleşir hem de ayetler daha güzel bir biçimde açıklamış olur.
- Dkab ders kitabında yer alan ayetlerin etkinlik içinde verilmesi hem konunun anlaşılmasına katkı sağlayacak hem de öğrencinin derse aktif katılımını sağlayarak tam öğrenmenin gerçekleşmesine zemin hazırlayacaktır.
- Metinde geçen hadisler ile ilgili olarak hadisin o anki ortam için ne ifade ettiği ve bu hadislerin Kur'an ile ilişkisine değinilebilir. Böylece öğrenci ayet ve hadisin değerini daha fazla kavramış olur.

- Her konu ile ilgili bir veya iki ayetin açıklamalarıyla beraber verilmesi gerektiği ifade edilirken; diğer ayetlerin meal çalışması ile öğrencinin bulmasının istenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmalarla öğrenciler, Dkab dersinin hedeflerinden biri olan meal kullanma becerisine daha kolay ulaşması sağlanabilir. Öğretmenlerce dile getirilen bir diğer öneride özellikle ilköğretim birinci kademe kitaplarındaki ayet sayılarının azaltılmasıdır.
- Öğrencilerin aile ve çevresinden edindiği bilgilerle çelişkiye düşmemesi, öğretmen ve okulda verilen din eğitimi ile ilgili negatif düşünceler oluşturmaması için Şafii öğrencilerin kendi mezhebi ile ilgili bilgileri okul ortamında ders kitabından öğrenmesi gerekmektedir.
- Bir ders kitabında başarıya ulaşılması büyük oranda öğrenciye hitap edebilmesiyle ilintilidir. Batman örneğinde Dkab ders kitapları Şafii öğrenciye hitap edebilmelidir. Türkiye’de Hanefi mezhebinin yanında Şafii mezhebinin de belli oranda çoğunlukta olmasından kaynaklı olarak ders kitaplarında iki mezhebe ait dini uygulamalar birlikte verilmesi gerekmektedir. Diğer mezheplere ait farklılıklar öğretmen kılavuz kitabında ayrıntılı olarak yer almalıdır.
- Ders kitabı yazma işi zahmetli ve zor bir iş olduğundan Dkab ders kitabı yazma işi sadece yazarlara bırakılmamalı; eğitimci, ressam, psikolog, ilahiyatçı, sosyolog ve yayımcı uzmanlarından oluşan bir gurup tarafından yürütülmelidir.
- Dkab ders kitapları ile ilgili öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, eğitim uzmanlarının ve konuyla ilgili resmi ve sivil toplum kuruluşlarının görüşlerinin alındığı daha geniş ve kapsamlı araştırmalar yapılmalı, konuyla ilgili hazırlanan bilimsel makale ve tezlerden yararlanılarak ders kitapları yenilenmeli ve geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKIN, Abdullah, (2012). *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi*, İstanbul, s. 182-195.
- AKRAMOVA Dilaram, (2000). *Din Eğitiminin Genel Eğitim İçindeki Yeri ve Kırgızistan'daki Durum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AKYÜZ, Yahya, (2009). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara, 65-107.
- ALAEDDİNOĞLU, Faruk, (2009). Batman Şehri Fonksiyonel Özellikleri ve Başlıca Sorunları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20-21.
- ALTAŞ, Nurullah, (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Din Öğretimi Sürecinde İlgi Duydukları Konular. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XLIX, S. 2, 118.
- ALTAŞ, Nurullah, (2002). Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yöntem Arayışları. *Dinî Araştırmalar Dergisi*, C. V, S. 14, 20-30.
- AŞLAMACI, İbrahim, (2008), *Çoğulculuk ve Din Eğitimi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- AŞLAMACI, İbrahim ve KAYMAKCAN, Recep, (2011). Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar ve Dkab Dersleri, R. Kaymakcan, M. Zengin, Ş. Arslan (Editörler), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. İstanbul, 70.
- ATAY, Hüseyin, (1983). *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, İstanbul, 25-78
- ATALAY, Talip, (2006). Şafii Geleneğin Yaygın Olduğu Yörelerde İlköğretimde Din Öğretiminin Bazı Zorlukları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, S. 8 276-292.
- AYBAR, Fatma Betül, (2008). *İlköğretim Dkab Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, Muhammet Şevki, (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi*. Ankara, 131-132.
- AYDIN, M. Şevki, (2005). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*. İstanbul, 53-61.
- AYDIN, M. Zeki, (2007). Okulda Din Dersi Tartışmaları. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.11, S.2, 7-16.

- AYDIN, M. Zeki, (2000). İlköğretim İkinci Kademesi Dkab Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi, *İslami Araştırmalar Dergisi*, C. 13, S. 1, 29.
- AYHAN, Halis, (1999). Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yılı)*, 239-251.
- BALTACI, Cahit, (1976). *XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*. İstanbul, 3-50.
- BALYİYEN, Hülya, (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2000 Yılı Müfredatının Öğrenci Sosyal Gelişimine Katkısı Uygulama Sonuçları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BAYKARA, Zeynep, (2009). *Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Diğer Dinlerin Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- BAYRAKTAR, Faruk, (2008). *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul, 83-95.
- BATSO (2009). Batman İli Sosyo-Ekonomik Profili. Batman.
- BİLGİN, Beyza, (2005). Mezhepler ve Din Arası Eğitim ve İşbirliği, Remziye Yılmaz (Editör). *Kültürel Çeşitlilik ve Din*. Ankara, 131-133.
- BİLGİN, Beyza, (2007). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara, 25-190.
- BOUAMRANE, Chick, (1984). İslam Tarihinde Eğitim-Öğretim Kurumları. (Çeviren; N. Yazıcı) *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.8, Panorama de la Pensée Islamique, Paris (Orijinal makalenin yayım tarihi: Tarihsiz).
- BULUT, Zübeyir, (2009, Mart) Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kuramsal Temelleri ve Programın İçeriğinin Değerlendirilmesi. *Eğitim-Bir-Sen AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu*, s. 721-726. Ankara/ TÜRKİYE.
- CANDAN, Abdulcelil, (2011). *Müslüman ve Mezhep*. Van, 12.
- CANİKLİ, İlyas, İlköğretim Dkab Öğretim Programında Hz. Peygamber İmajı. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, S. 5, 2011.
- <http://www.e-sarkiyat.com/index5.html> (14. 04. 2013 tarihinde erişilmiştir.), 54.
- CİHAN, Ahmet, (2007). *Osmanlı'da Eğitim*. İstanbul, 23-33.

- ÇAPÇIOĞLU, Fatma, (2006). *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇELEBİ, Ahmed, (1976). *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*, (Çev. Ali Yardım), İstanbul, 35.
- ÇEKİN, Abbas, (2012). Din Eğitiminde Fenomenolojik Yaklaşım, *Journal of Religious Culture*, Frankfurt, 5.
- ÇELİK, Abbas, (2007). Hatıralarla Sıbyan Mektepleri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.2, S.3, 126-134.
- ÇELİK, Abbas, (1999). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Din Eğitimimiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 185-186.
- ÇINAR, Fatih, (2005). *İlköğretim Dkab Öğretim Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- ÇİÇEK, M. Halil, (2009). *Şark Medreseleri Serencamı*. İstanbul, 31-141.
- DEMİRTAŞ, Zülfü, (2007). Osmanlıda Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.17, S.1, 174-179
- DİB, *Dinî Kavramlar Sözlüğü*.
<http://www.diyanet.gov.tr/turkish/dy/DiniBilgilerDetay.aspx?ID=366>
 (20.08.2013 tarihinde erişilmiştir.)
- DOĞAN, Recai, (1998). Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.37, 409-414.
- DOĞAN, Recai ve TOSUN Cemal, (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Ankara, 16-26.
- DURMUŞ, Alparslan, (2011). Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi Sürecine İlişkin Bazı Dikkatler, Recep Kaymakcan ve diğ. (Editör), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*. İstanbul, 469.
- EV, Halit, (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.32, 139-149.

- GÜVEN, İsmail, (1998). Türkiye Selçuklularında Medreseler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.31, S.1, 127-131.
- GÖÇER, Ali, (2007, Haziran) İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, s. 197, Adana/TÜRKİYE.
- GÖZÜTOK, Şakir, (2006) İslam Eğitim Tarihinde Müesseseseleşme. *Dinî Araştırmalar Dergisi*, C. 9, S. 26, Ankara, 17-34.
- HIZLI, Mefail, (2008). Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.17, S.1, 2-29.
- HULL, John, (Mart 2001). Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler. *Din Eğitiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, s. 44-48, Ankara/TÜRKİYE.
- IŞIKDOĞAN, Davut, (2006). Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme. *Eğitime Bakış Dergisi*, S.5, 44.
- JACKSON, Robert, (2005) *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, (Çevirenler: Üzeyir Ok ve M. Ali Özkan) İstanbul, 21-24.
- KALIN, Özlem Ulu, (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KARACELİL, Süleyman, (2010). Ortaöğretim Dkab Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 24, 154-155.
- KAYMAKCAN, Recep, (2006). Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler. *Ekev Akademi Dergisi*, S. 27, 5-23.
- KAYMAKCAN, Recep, (2009). *Öğretmenlerine Göre Dkab Dersleri*. İstanbul, 24-41.
- KAZICI, Ziya, (2004). *Osmanlı’da Eğitim Öğretim*. İstanbul, 86-135.
- KESGİN, Safiye, (2011). Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 52, S. 1, 211-216.
- KESKİNER, Emine, (2011). Öğretim Materyalleri Olarak İlköğretim Dkab Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma, Recep Kaymakcan ve diğ. (Editör). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. İstanbul, 429-464.
- KIZILABDULLAH Yıldız ve TUĞRUL Yürük, (2012). Din Eğitiminin Temelleri, Mustafa Kutlu ve Nurullah Altaş (Editörler). *Din Eğitimi*, Ankara, 126-129.

- KIZILTAN, Gurbet, (2007). *Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 95-102.
- KUTLU, Sönmez, (2001, Mart). Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyumu, *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü*, İstanbul, 3-4.
- KÜTÜKOĞLU, Mübahat S., (2000). *İstanbul Medreseleri*. Ankara, 6-13.
- MEB (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı, 2-21.
- MEB (2000). Tebliğler Dergisi. C. 63, S. 2517. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MORTAŞ, Süleyman, (2011). Laiklik, Din-Vicdan Özgürlüğü ve Eğitim Hakkı Açısından Türkiye’de Zorunlu Din Eğitimi. *e-akademi Dergisi*, S. 108, 5.
- NEVZATOĞLU, Zeynep, (2006). *Basında Din Eğitimi Öğretimi Laiklik Tartışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- OKUMUŞ, Mahmut Nadir, (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarında Farklı Din ve İnançların Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- OKUMUŞLAR, Muhiddin, (2007). Çok Kültürlü Toplumlarda Din Hakkında Öğrenme ve Dinden Öğrenme Modeli. *Marife Dergisi*, 254-256.
- ÖCAL, Mustafa, (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.7, S.7, 241-261.
- ÖNGÜL, Ali, (2003). Selçuklularda Eğitim Faaliyetleri ve Yetişen Bilim Adamlarına Genel Bir Bakış. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.1, S.2, 68-70.
- ÖZKAN, Zeynep Şimşek, (2011). *İlköğretim Dkab Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Ders Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- PARLADIR, Selahattin, (1987). Medrese Hakkında Pedagojik Bir Değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.4, 169-174.
- PİLATİN, Abdullah, (2010). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Faaliyet Gösteren Geleneksel Eğitim Kurumları (Medreseler) Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- SAKAOĞLU, Necdet, (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul, 112.
- SARIÇAM, İbrahim, (1999). *İlk Dönem İslam Tarihi*. Eskişehir, 30.
- SEVİM, Medine, (2008). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi. *Dem Dergisi*, 70.
- SÖNMEZ, Selami, (2006). Toplumsal Değişme ve Öğretmen. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.13, 306.
- SÜMERTAŞ, Burhan, (2011). İlköğretim Dkab Kitaplarında Kullanılan Ayet Çevirilerinin Anlaşılabilirlik Sorunu. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 202-205.
- ŞAHİN, Kamil, (2010). *İlköğretim Dkab Ders ve Kılavuz Kitaplarının Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ŞİMŞEK, Eyüp, (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları 'Ahlak' Öğrenme Alanlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 38, 191-198.
- TAŞ, Ayşe Mentiş, (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 520.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy, (1989). Osmanlı İmparatorluğunda Medreseler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.3, 519-532.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy, (1989). Medreselerin Doğu Kaynakları ve İlk Zamanları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 2, 269-273.
- TAŞKIN, Ünal, (2008). Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 1, S. 3, 343-350.
- TAŞTEKİN, Osman, (2004). İlköğretim Dkab Programının Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 198-199.
- TOSUN, Cemal, (2011). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara, 95-160.
- ULUSOY, Ahmet, (2007). *Kuruluşundan 17.yy'a kadar Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, (1988). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*. Ankara, 2.

- ÜREKLİ, Fatma, (2000) Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları. *Kırgızistan Türkiye Üniversitesi Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, C.2, S.3, 383-403.
- YAKUBOĞLU, Kenan, (2006). *Osmanlı Medrese Eğitimi ve Felsefesi*. İstanbul, 14-89.
- YEMENİCİ, Ahmet, (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILDIZ, Halil, (2000). *Ortaöğretim Dkab müfredatının Dini Sosyalleşme Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILDIZ, İlhan, (2009,a) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu mu Kalmalı, Yoksa Seçmeli mi Olmalı?. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, C.2, S.2, 244-245.
- YILDIZ, İlhan, (2009,b, Mart,) AB Ölçütleriyle Türkiye’de Din Dersi. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, s. 441-446, Ankara/ TÜRKİYE.
- YILMAZ, Hüseyin, (2008). Çağdaş Dünyada Din Öğretimi ve Kırgızistan’la Karşılaştırılması. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XII, S. 1, 94-101.
- YILMAZ Nurdan ve GÖZÜTOK Şahin, (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Dkab Ders Kitapları Hakkında Görüşleri İle İlgili Bir Araştırma –Van Örneği- , Recep Kaymakcan ve diğ. (Editörler), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, İstanbul, 429-435.
- YÜRÜK, Tuğrul, (2011). Cumhuriyet Döneminde Din Derslerinin Statüsü ile İlgili Tartışma ve Öneriler. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.52, S.1, 240.
- ZENGİN, Mahmut, (2010). Yeni İlköğretim Dkab Programının Uygulanmasındaki Etkililiğin Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XII, S. 22, 122-142.
- ZENGİN, Zeki Salih, (2011). Osmanlıdan Cumhuriyete Mekteplerde Din Dersleri ve Programdaki Gelişmeler, R. Kaymakcan, M. Zengin, Ş. Arslan (Editörler), *Türkiye’de Okullarda Din Eğitimi*, İstanbul, 153-164.
- ZENGİN, Z. Salih, (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara, 15-133.
- ZENGİN, Z. Salih, (2008). Medreseden Üniversiteye. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.8, S.2, 217-219.

<http://www.batmankulturturizm.gov.tr/belge/1-33019/genel-bilgiler.html>

(14. 04. 2013 tarihinde erişilmiştir.)

Araştırmada İncelenen İlköğretim Dkab Ders Kitapları:

ALTAŞ, Nurullah, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı- 8, Sevgi yayınları, Ankara, 2011.

BAŞTÜRK, Ayhan ve ÖZDEMİR, Murat, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı- 4, İlke Basım Yayım Dağıtım Gazetecilik San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara 2011.

BAŞTÜRK, Ayhan ve ÖZDEMİR, Murat, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı- 5, İlke Basım Yayım Dağıtım Gazetecilik San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara 2011.

DEMİRTAŞ, Kenan ve ÖZDEMİR, Murat, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı- 7, İlke Basım Yayım Dağıtım Gazetecilik San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara 2011.

MACİT, Sadullah, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı- 6, Bisiklet yayıncılık, İstanbul 2011.

EKLER

Ek 1. Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Eğitim-öğretim'in en önemli unsurlarından biri olan ders kitaplarının değerlendirilmesine yönelik yüksek lisans çalışması için size sunulan anket formu; Batman'da görev yapan Şafii ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin 2011-2012 öğretim yılında okutulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarıyla ilgili görüşlerinin tespiti amacıyla hazırlanmıştır.

Tamamen bilimsel amaçlar doğrultusunda hazırlanan anket formundaki sorulara vereceğiniz cevaplar, tez çalışmasında sadece veri olarak kullanılacaktır. Bu açıdan adınız-soyadınız gibi kişisel bilgileriniz talep edilmediği gibi, vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacaktır.

Anket sorularının cevaplandırılması konusundaki hassasiyetiniz, araştırma sonuçlarının sağlıklı olması açısından son derece önemlidir. Lütfen boş soru bırakmayınız. Vereceğiniz samimi cevaplarla araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ediyorum.

M. Sait GÜNDÜZ

Petrol İlköğretim Okulu Dkab Öğretmeni

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz Nedir?

1- () Kız 2. () Erkek

2- Yaşınız (Lütfen yazınız).....

3- İl olarak doğum yeriniz (Lütfen yazınız).....

4- Meslekteki kıdem yılınız (Lütfen Yazınız).....

5- Mezun olduğunuz fakülte türü (Lütfen yazınız).....

6- Eğitim Durumunuz (Lisans/ Y. Lisans/ Doktora).....

7- Görev Yaptığınız Okul Türü (Devlet/ Özel).....

Dkab Ders Kitapları ile İlgili Genel Değerlendirmeler

1. 2011-2012 öğretim yılında okutulan Dkab ders kitaplarının din eğitime katkısı açısından yeterli olduğunu düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

2. Dkab ders kitaplarında yer alan konuların öğrencilerin anlama seviyelerine uygun olmadığını düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

3. Ders konularının sınıflara isabetli bir şekilde dağıtılmadığını düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

4. Dkab ders kitaplarında gereksiz bilgilere yer verildiğini düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

5. Dkab ders kitaplarında sınıflar bazında gereğinden fazla tekrar edilen konuların var olduğunu düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

6. Konuların sarmal öğretim metoduna uygun olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralandığını düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

7. Ders kitaplarındaki öğretim alanlarının/ünite konularının iyi tespit edilmediğini düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

8. Öğrencilerin kitaptan verimli bir şekilde yararlanmasını sağlayan materyallere yer verilmiştir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

9. Ders kitabında güncel konulara yer verilmiştir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

10. Ders kitabında yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olduğunu düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

11. Dkab ders kitabında yer alan etkinlikler için yeterli ders saatinin var olmadığını düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

12. Dkab ders kitaplarının öğrencilere ahlaki davranış kazandırmada etkili olduğunu düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

13. Ders kitaplarındaki bir kısım ünitelerin farklı derslerde de işlenmesinden dolayı Dkab dersinin kapsamı dikkate alındığında gereksiz olduğunu düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

Dkab Ders Kitaplarının Dil ve Metin Açısından Değerlendirilmesi

1. Ders kitaplarının dil açısından anlaşılır olduğunu düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

2. Seçilen dini metin ve okuma parçalarının, konuların anlaşılmasını kolaylaştıracak nitelikte olduğunu düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

3. Dkab dersinde öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenilen konuyu destekleyici ayetlere yeterince yer verilmiştir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

4. Seçilen ayetler, öğrencilerin seviyelerine uygundur.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

5. Seçilen ayetler konuların anlaşılmasını kolaylaştıracak niteliktedir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

6. Dkab dersinde öğretme öğrenme sürecinde öğrenilen konuyu destekleyici hadislere yeterince yer verilmiştir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

7. Seçilen hadisler, öğrencilerin seviyesine uygundur.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

8. Seçilen hadisler, konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak niteliktedir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

9. Seçilen ayetlerin anlaşılmasını kolaylaştıracak açıklamalara yer verilmiştir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

10. Seçilen hadislerin anlaşılmasını kolaylaştıracak açıklamalara yer verilmiştir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

11. Ders kitabında yer alan ayetlerin kaynaklarıyla beraber doğru bir biçimde verilmiştir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

12. Ders kitabında yer alan hadislerin kaynaklarıyla beraber doğru bir biçimde verilmiştir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

Dkab Ders Kitaplarının Mezhepsel Farklılıklar Açısından Değerlendirilmesi

1. Dkab ders kitaplarının “Kur’an merkezli, mezheplerüstü” bir yaklaşım çerçevesinde hazırlandığını düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

2. Ders kitaplarının Türkiye’deki bütün mezhepleri kuşattığını düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

3. Dkab ders kitabında mezhepler konusuna daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

4. Şafii mezhebine ait birçok kavramın ders kitabındaki eksikliklerden dolayı anlayamadığımı düşünürüm. (Vacip, Sünnet, Kunut Duası, Kelime-i Şehadet vb.)

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

5. Dkab ders kitaplarında farklı mezheplere –Şafii, Hanbeli, Maliki- ait bilgilerin yer alması gerektiğini düşünürüm.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

6. Dkab kitaplarında yer alan bilgiler ile şafii öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin çelişmesi, öğrencinin ders kitabına karşı tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

7. Dkab ders kitaplarında Şafii mezhebi ile ilgili ibadet konularının yer almaması öğrencinin konu hakkında çelişkili bilgiler edinmesine neden olmaktadır.

1. () Hiç Katılmıyorum 2. () Katılmıyorum 3. () Fikrim Yok
4. () Katılıyorum 5. () Tamamen Katılıyorum

8. Ders kitabında bazı konuların daha ayrıntılı işlenmesi gerektiğini düşünürüm. (Konuları lütfen yazınız)

.....
.....
.....
.....

9. Dkab ders kitaplarının daha verimli olması için bir takım konuların müfredata eklenmesi gerektiğini düşünürüm.

(Konuları lütfen yazınız)

.....

.....

.....

.....

.....

10. Dkab ders kitabının daha verimli olması için neler yapılabilir?

(Görüşlerinizi lütfen yazınız)

.....

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ**Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı	: Mehmet Sait GÜNDÜZ
Doğum Yeri	: Gercüş/BATMAN
Doğum Yılı	: 1989
Meslek	: Din Kültürü Öğretmeni-2010
Görev Yaptığı Okul	: Batman Petrol Ortaokulu /Batman- Merkez
E-mail	: muhammedsaidg@hotmail.com

Öğrenim Durumu

İlköğretim:	Zorköy İlköğretim Okulu	
Lise:	Batman İmam Hatip Lisesi	(2003-2006)
Lisans:	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	(2006-2010)
Bölüm:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	
Yüksek Lisans:	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	(2010- 2013)
Bölüm:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	
Anabilim Dalı:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	
