



**T. C.  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOK KÜLTÜRLÜ ORTAMDA SOSYAL BÜTÜNLEŞMEYİ  
SAĞLAMADA DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ  
DERSLERİNİN ROLÜ (İĞDIR İLİ ÖRNEĞİ)**

**DOKTORA TEZİ**

**Çetin DOĞRU**

**BURSA - 2022**



T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÇOK KÜLTÜRLÜ ORTAMDA SOSYAL BÜTÜNLEŞMEYİ  
SAĞLAMADA DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ  
DERSLERİNİN ROLÜ (İĞDIR İLİ ÖRNEĞİ)**

**DOKTORA TEZİ**

**Çetin DOĞRU**

**Danışman:**

**Prof. Dr. İsmail SAĞLAM**

**BURSA – 2022**

**TEZ ONAY SAYFASI**  
**T.C.**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı'nda 711721015 numaralı Çetin DOĞRU'nun hazırladığı "Çok Kültürlü Ortamda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Rolü (İğdır İli Örneği)" konulu Doktora Tez Çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 16/11/2022 Çarşamba günü 15:00-17:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. İsmail SAĞLAM  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Halil İbrahim ACAR  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Mehmet ŞANVER  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Hamza AKTAŞ  
Düzce Üniversitesi

16/11/2022

## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Çok Kültürlü Ortamda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Rolü (İğdır İli Örneği)" başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

26/10/2022

<b>Adı Soyadı:</b>	Çetin DOĞRU
<b>Öğrenci No:</b>	711721015
<b>Anabilim Dalı:</b>	Felsefe ve Din Bilimleri
<b>Programı:</b>	Din Eğitimi
<b>Statüsü:</b>	<input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 26/10/2022

Tez Başlığı: Çok Kültürlü Ortamda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Rolü (İğdır İli Örneği)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam XV+324 sayfalık kısmına ilişkin 25.10.2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % **14** dir.

Uygulanan filtrelemeler:

Kaynakça hariç

Alıntılar dâhil

5 kelimeden daha az benzerlik içeren metin kısımları hariç.

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

26/10/2022

<b>Adı Soyadı:</b>	Çetin DOĞRU
<b>Öğrenci No:</b>	711721015
<b>Anabilim Dalı:</b>	Felsefe ve Din Bilimleri
<b>Programı:</b>	Din Eğitimi
<b>Statüsü:</b>	<input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora

**Danışman**  
**Prof. Dr. İsmail SAĞLAM**  
26/10/2022

## ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı :Çetin DOĞRU  
Üniversite :Bursa Uludağ Üniversitesi  
Enstitü :Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Anabilim Dalı :Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı  
Bilim Dalı :Din Eğitimi Bilim Dalı  
Tezin Niteliği :Doktora Tezi  
Sayfa Sayısı :XV+ 306  
Mezuniyet Tarihi : .... / .... / 2022  
Tez Danışmanı :Prof. Dr. İsmail SAĞLAM

### **ÇOK KÜLTÜRLÜ ORTAMDA SOSYAL BÜTÜNLEŞMEYİ SAĞLAMADA DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNİN ROLÜ (İĞDIR İLİ ÖRNEĞİ)**

Fenomenolojik desende nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmayla, 2018 DKAB öğretim programları ve ders kitaplarının sosyal bütünleşmeyle uyumluluk durumlarını tespit etmek ve Iğdır ili örnek alınarak çok kültürlü bir ortamda sosyal bütünleşmeyi sağlamada DKAB derslerinin etkililiği/yeterliliğini DKAB öğretim programlarının uygulayıcı aktörleri olan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaya koyup bu konuda öneriler geliştirmek, program çalışmalarına bu noktada katkılar sunmak amaçlanmıştır.

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Iğdır'da farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin eğitim gördüğü bazı okullarda görev yapan 13'ü erkek, 12'si kadın olmak üzere toplamda 25 DKAB öğretmeninden veri toplanarak yürütülmüştür. Örneklem belirlemede amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiş ve yaklaşım olarak da kartopu veya zincir örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme (mülakat) ve gözlem yöntemleri kullanılmış ve görüşmelerde ise birebir görüşme yaklaşımı benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. DKAB derslerinin sosyal bütünleşmedeki etkililik/yeterlilik durumunun saptanmasını konu edinen bu çalışma, alanında mevcut çalışmaların az olması ve çok kültürlü ortamlarda görev yapan DKAB öğretmenlerine bir kılavuz olma düşüncesi açısından literatür için önemli bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, DKAB öğretim programları ve ders kitaplarında doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal bütünleşmeyle ilgili bir takım anlam ve ifadelerin yer aldığı bu yönüyle sosyal bütünleşmeyle uyumluluk gösterdiğini söylemek mümkündür. Öte yandan DKAB dersleri içerik olarak dini ve milli değerler üzerinden bütünleştirici temalara yer verme, bu değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi sağlama hususunda yeterli olduğu, ancak bunların çok kültürlü bir yapı gösteren ortamlarda muhatap alınan kitle üzerinde etkili olabilmesinde DKAB öğretmenlerinin dersi anlatış tarzları, tutum ve davranışları başta olmak üzere bazı faktörlerin etkin rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bütünleşme, Manevi Bütünleşme, Milli Bütünleşme

## ABSTRACT

Name and Surname :Çetin DOĞRU  
University :Uludağ University  
Institution :Social Science Institution  
Field :Philosophy and Religious  
Branch :Religious Education  
Degree Awarded :Phd Dissertation  
Page Number :XV + 306  
Degree Date :.... /.... / 2022  
Supervisor :Prof. Dr. İsmail SAĞLAM

### THE ROLE OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSES IN PROVIDING SOCIAL INTEGRATION IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT (AN EXAMPLE OF İĞDIR PROVINCE)

With this study which was carried out using qualitative research method in phenomenological design, it is aimed to determine the compatibility of 2018 DKAB curricula and textbooks with social integration by taking the province of İğdir as an example, to reveal the effectiveness / sufficiency of DKAB courses in providing social integration in a multicultural environment, based on the opinions of teachers who are the implementing actors of DKAB curriculum, to develop suggestions on this subject and to contribute to the program studies at this point.

The research was carried out by collecting data from a total of 25 DKAB teachers, 13 male and 12 female working in different schools in İğdir where the students attended in the 2020-2021 academic year from different socio-cultural backgrounds. Purposive sampling method was chosen for sampling and, snowball or chain sampling approach was preferred as an approach. Interview and observation methods, which are among the qualitative data collection methods, were used in the research and in the interviews one-on-one interview approach was adopted. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. This study, which deals with the determination of the effectiveness / efficacy of DKAB courses in social integration, was found to be important for the literature in terms of the lack of existing studies in the field and the idea of being a guide for DKAB teachers working in multicultural environments.

As a result of the research, it is possible to say that there are some meanings and expressions related to social integration directly or indirectly in DKAB curricula and textbooks, and in this aspect, it is compatible with social integration. On the other hand, it is concluded that DKAB courses are sufficient to include integrative themes over religious and national values and to provide social integration through these values and it is also concluded that for these courses to be affective on the audience who are in multicultural environment, DKAB teachers' teaching styles, attitudes and behaviors are mainly playing an important role with some other factor.

**Keywords:** Education, Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge, Social Integration, Spiritual Integration, National Integration.

## ÖNSÖZ

Toplumlar yapıları gereği sosyal, kültürel ve dini farklılıkları bünyesinde barındırabilmektedir. Türkiye açısından düşünüldüğünde, toplumsal yapı olarak genel anlamda homojen bir özellik gösterse de yerel düzeyde sosyal, kültürel ve din anlayışı bakımından farklılıkları bünyesinde barındırdığını söylemek mümkündür. Nitekim bu araştırmanın yürütülme alanı olarak seçilen Iğdır ili bu manada örnek verilebilir. Tarihinde farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış olan Iğdır, sosyal, kültürel ve din anlayışı bakımından birçok farklılığı bünyesinde taşımaktadır. Etniki anlamda genelde Kürtler, Azeriler ve Terekeme de denilen Karakalpak Türklerinden oluşan Iğdır, Ahıska'dan ve Balkan Ülkeleri'nden gerek kendi istekleri gerekse zorunlu sebeplerden dolayı devletin de yardımıyla göçle gelip yerleşen toplulukları da bünyesinde bulundurmaktadır. Bu açıdan çok kültürlü bir yapı sergilediğini söylemek mümkündür. Farklılıklarını da koruyarak sosyo-kültürel ve ekonomik alanda birbirleriyle sıkı ilişkiler geliştiren Iğdır halkının kendi aralarında oluşturdukları dayanışma ve bütünleşme hali, sosyal, kültürel, dini ve tarihi temellere dayanmaktadır. Tarihten günümüze kadar bu bölge toplumu; toplumsal bütünleşmede etkili olabilen, sosyal ilişki ağını genişleten ve pekiştiren aynı zamanda toplumsal denetim mekanizmaları olarak da işlev gören kan kardeşliği, kirvelik, süt kardeşliği ve evlilik gibi kan bağına dayalı olmayan tasavvuri akrabalıklar geliştirerek böylelikle kendi aralarındaki dayanışma, bütünleşmeyi sağlamlaştırmıştır. Öte yandan Iğdır halkının bütünleşmesinde etkili olabilen diğer önemli faktör ise dindir. Zira dinin sosyal hayata yansıyan inanç, ibadet ve ahlak ile ilgili getirdiği bir takım norm ve değerler, sosyal bütünleşmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu değer ve normların toplumu oluşturan fertlerin kalplerinde ve ruhlarında işlenmesiyle sosyal ilişkilerde bir uyum, denge, düzen hali oluşturulmakta ve sürdürülebilmektedir. Dinin bu etki gücünün toplumsal alanda maksimum düzeyde kullanılması, toplumsal bütünleşmenin sürekliliği açısından önemlidir. Toplumsal bütünleşmede bir harç görevi gören dinin bu manadaki etki gücünün iyi anlaşılması, dinden gelen manevi değer ve normların toplumu oluşturan fertlerin kalplerinde ve ruhlarında işlenmesi ya da tanıtılmasında genelde eğitim özelde din eğitiminin önemli bir rol alabileceğinin ifade edilmesi gerekir. Bu bakımdan Iğdır ili gibi çok kültürlü bir yapı sergileyen bölgelerde toplumsal bütünleşmeyi sağlamada özellikle din eğitiminin önemli katkılar sağlayacağı aşikârdır. Özellikle insanlar arasındaki ırk, renk, kültür, din anlayışı gibi geçici farkların ayırıcı birer unsur olarak değil de kaynaştırıcı, bütünleştirici birer unsur olarak anlaşılması gerektiğinin mesajları dinin inanç, ibadet ve ahlak ilkeleri üzerinden din eğitimi vasıtasıyla verilebileceğinin altı çizilmesi gerekir. Dolayısıyla bu çalışma da bundan ilham alınarak gerçekleştirilmiştir.

Türk milli eğitim sisteminde din eğitiminin örgün alanlarından birisini oluşturan DKAB dersinin, öğretim programları ve ders kitaplarının sosyal bütünleşmeyle uyumluluk durumlarını tespit etmek ve Iğdır ili gibi çok kültürlü bir ortamda sosyal bütünleşmeyi sağlama açısından DKAB derslerinin etkililiği/yeterliliğini DKAB öğretim programlarının uygulayıcı aktörleri olan DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak ortaya koymanın hedeflendiği bu çalışma, fenomenolojik desende nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve çalışma, giriş ve 3 bölüm şeklinde yapılandırılmıştır.



Giriş bölümünde araştırmanın yöntemi, konusu, amacı ve önemine yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırmanın uygulama sahası olarak seçilen ve çok kültürlü bir yapı sergileyen Iğdır ilinin genel bir tanıtımı yapılmıştır. Araştırmanın birinci bölümü, teorik ve kavramsal çerçeve olarak düşünülmüştür. Bu bölümde kültür ve sosyal bütünleşme kavramları genel hatlarıyla tanıtılırken aynı zamanda bu kavramların din, eğitim, aile gibi bazı sosyal kontrol ajanlarıyla olan ilişkileri üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın ikinci bölümünde DKAB öğretim programları ve ders kitaplarının içerikleri sosyal bütünleşme bağlamında analiz edilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise, Iğdır'da farklı sosyo-kültürel ortamlardan gelen öğrencilerin eğitim gördüğü bazı okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinden oluşan 25 kişilik bir katılımcı grupta yapılan mülakattan elde edilen nitel verilerin analizlerine yer verilmiştir.

Gayret ve sabır isteyen uzun soluklu tez yazım sürecinde araştırma konumun belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar bana olan güvenini her zaman hissettiren, engin bilgi ve deneyimlerini sürekli benimle paylaşan ve desteğini, içtenliğini benden esirgemeyen çok değerli danışman hocam Prof. Dr. İsmail Sağlam'a, Tez izlem komitesinde ve Jüri üyeliğinde bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Halil İbrahim ACAR' a, Doç. Dr. Mehmet ŞANVER'e ve Prof. Dr. Hasan MEYDAN'a, Doç. Dr. Hamza AKTAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Tüm tez çalışmam boyunca gösterdiği fedakârlık, sonsuz sabır ve destekleri için sevgili eşim Fatma DOĞRU' ya, bende derin izler bırakan, her an yanımda hissettiğim, beni bugünlere hazırlayan rahmetli canım annem Gözel DOĞRU' ya ve gölgesiyle bana daima güç kuvvet veren canım babam Kaçak DOĞRU' ya minnettarım.

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
YEMİN METNİ .....	ii
DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR .....	xv
GİRİŞ .....	1
2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	8
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	8
4. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER.....	10
5. YÖNTEM .....	11
5.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....	14
5.2. ARAŞTIRMA DESENİ .....	15
5.3. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU .....	15
5.4. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	16
5.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	17
6. ARAŞTIRMA SAHASI (İĞDIR) İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER .....	17
6.1. TARİHTEN GÜNÜMÜZE İĞDIR.....	18
6.2. İĞDIR'IN NÜFUSU .....	21
6.3. İĞDIR'IN COĞRAFİ YAPISI.....	22
6.4. İĞDIR'IN EKONOMİSİ .....	24
6.5. İĞDIR'IN SOSYO-KÜLTÜREL YAPISI .....	25

## BİRİNCİ BÖLÜM

### TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. KÜLTÜR KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ .....	30
1.1. KÜLTÜRÜN TANIMI .....	30
1.2. KÜLTÜR ÇEŞİTLERİ.....	39

1.2.1. Maddi ve Manevi Kültür .....	39
1.2.2. Popüler Kültür .....	41
1.2.3. Genel/Üst Kültür ve Alt Kültür .....	42
1.2.4. Karşıt Kültür.....	43
1.2.5. Halk/Folk Kültürü .....	43
1.2.6. Milli Kültür.....	43
1.2.7. Evrensel Kültür.....	44
<b>1.3. KÜLTÜRÜN BAZI ÖGELERLE OLAN İLİŞKİSİ.....</b>	<b>44</b>
1.3.1. Kültür ve Aile.....	45
1.3.2. Kültür ve Dil.....	46
1.3.3. Kültür ve Din.....	49
1.3.4. Kültür ve Eğitim.....	53
<b>2. SOSYAL BÜTÜNLEŞME .....</b>	<b>58</b>
<b>2.1. SOSYAL BÜTÜNLEŞMENİN TANIMI .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2. SOSYAL BÜTÜNLEŞME TÜRLERİ .....</b>	<b>65</b>
2.2.1. Fonksiyonel Bütünleşme .....	66
2.2.2. Mana Etrafında Bütünleşme .....	68
<b>2.3. SOSYAL BÜTÜNLEŞME VE KÜLTÜR İLİŞKİSİ.....</b>	<b>69</b>
<b>2.4. SOSYAL BÜTÜNLEŞME VE DİN İLİŞKİSİ .....</b>	<b>70</b>
<b>2.5. SOSYAL BÜTÜNLEŞME VE EĞİTİM İLİŞKİSİ.....</b>	<b>76</b>
<b>2.6. SOSYAL BÜTÜNLEŞME VE DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ.....</b>	<b>81</b>

## İKİNCİ BÖLÜM

### GÜNCEL DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARININ SOSYAL BÜTÜNLEŞME AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

<b>1.1. 1982 VE SONRASI DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN GENEL BİR DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>83</b>
<b>1.2. DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SOSYAL BÜTÜNLEŞME .....</b>	<b>88</b>
<b>1.3. DKAB DERS KİTAPLARINDA SOSYAL BÜTÜNLEŞME .....</b>	<b>117</b>
1.3.1. Kitapların Künyelerine İlişkin Bilgiler.....	117
1.3.2. DKAB 4. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	119
1.3.3. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ders Kitaplarında Sosyal Bütünleşme.....	122
1.3.3.1. DKAB 5. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	122
1.3.3.2. DKAB 6. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	125
1.3.3.3. DKAB 7. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	130
1.3.3.4. DKAB 8. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	133
1.3.4. Ortaöğretim DKAB (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Ders Kitaplarında Sosyal Bütünleşme .....	137

1.3.4.1. DKAB 9. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	137
1.3.4.2. DKAB 10. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	143
1.3.4.3. DKAB 11. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	153
1.3.4.4. DKAB 12. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme .....	159

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

<b>1. DKAB ÖĞRETMENLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....</b>	<b>163</b>
<b>1.1. KATILIMCILARLA YAPILAN GÖRÜŞME SÜRELERİ .....</b>	<b>163</b>
<b>1.2. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ.....</b>	<b>164</b>
<b>1.3. İĞDIR'IN SOSYO-KÜLTÜREL YAPISINA İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>166</b>
1.3.1. Kültürel ya da Mezhepsel Çeşitliliği Ön Plana Çıkaran Görüşler .....	168
1.3.2. Çeşitliliğin Olumlu Yönlerini Ön Plana Çıkaran Görüşler .....	170
1.3.3. Çeşitliliğin Olumsuz Yönlerini Ön Plana Çıkaran Görüşler.....	171
<b>1.4. YENİ GÖREVE BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERE İĞDIR'IN SOSYO-KÜLTÜREL VE MEZHEPSEL YAPISININ TANITILIP TANITILMAMASIYLA İLGİLİ BULGULAR .....</b>	<b>172</b>
1.4.1. Hizmet içi Eğitimlerin Gerekliliği ve Faydasına İlişkin Görüşler .....	175
<b>1.5. İĞDIR'DA GÖREV YAPMANIN AVANTAJ VE DEZAVANTAJLI YÖNLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>178</b>
1.5.1. Avantajlı Yönlerine İlişkin Görüşler .....	179
1.5.2. Dezavantajlı Yönlerine İlişkin Görüşler .....	182
<b>1.6. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR....</b>	<b>185</b>
1.6.1. Herhangi Bir Sorun Yaşamayan DKAB Öğretmenleri.....	185
1.6.2. Sorun Yaşayan DKAB Öğretmenleri .....	186
<b>1.7. DKAB DERS KİTAPLARINDA FARKLILIKLARA YER VERİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>191</b>
1.7.1. Olumlu Yönde Görüş Beyan Edenler .....	192
1.7.2. Olumsuz Yönde Görüş Beyan Edenler.....	192
<b>1.8. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILIKLARI TANIMADAKİ AKADEMİK YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>197</b>
1.8.1. Farklılıkları Bilmede Akademik Bilgisini Yeterli Görenler .....	199
1.8.2. Farklılıkları Bilmede Akademik Bilgisini Yetersiz Görenler .....	202
<b>1.9. DKAB DERS İÇERİKLERİNİN TOPLUMSAL ÇÖZÜLMİYİ DOĞURACAK FAKTÖRLERİ ENGELLEMEDEKİ YETERLİLİĞE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>203</b>
1.9.1. Yeterli Görenler.....	206
1.9.2. Yetersiz Görenler.....	209
<b>1.10. ÖĞRENCİLERİN, DKAB DERSİNE KARŞI AİDİYETLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>212</b>
1.10.1. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Bir Aidiyet Duygusunun Olduğunu Savunanlar .....	215

1.10.2. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Bir Aidiyet Duygusu Eksikliği Olduğunu Savunanlar .....	218
<b>1.11. DKAB DERSİNİN, DİNİ DEĞERLER ÜZERİNDEN BÜTÜNLEŞTİRİCİ TEMALARI</b>	
<b>VURGULAMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>221</b>
1.11.1. DKAB Dersini, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Açısından Yeterli Görenler.....	224
1.11.1.2. Ahlak.....	225
1.11.1.2. Hz. Peygamber'in (sav) Hayatı .....	225
1.11.1.3. İbadet.....	226
1.11.1.4. İnanç.....	229
1.11.2. DKAB Dersini, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Açısından Yetersiz Görenler.....	231
<b>1.12. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN, BÜTÜNLEŞTİRİCİ OLMADAKİ ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>233</b>
1.12.1. Olumlu Görüş Bildirenler.....	237
1.12.2. Olumsuz Görüş Bildirenler.....	238
1.12.3. DKAB Öğretmenlerinin, Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modelliklerine İlişkin Beklenti ve Öneriler .....	242
<b>1.13. DKAB DERSİNİN, MİLLİ DEĞERLER ÜZERİNDEN BÜTÜNLEŞTİRİCİ TEMALARI</b>	
<b>VURGULAMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>246</b>
1.13.1. Millî Değerler Üzerinden Verilen Bütünleştirici Temaların Etkililik Durumuna İlişkin Görüşler .	249
<b>1.14. BİRLİKTE YAŞAMAYA İLİŞKİN GELİŞTİRİLEN ÖNERİLER .....</b>	<b>252</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>258</b>
<b>1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>258</b>
<b>2. ÖNERİLER .....</b>	<b>284</b>
2.1. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	284
2.2. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER .....	284
2.3. DKAB DERS KİTAPLARINA YÖNELİK ÖNERİLER .....	286
2.4. EĞİTİM KURUMLARINA YÖNELİK ÖNERİLER .....	287
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>288</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>300</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>306</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b>	4.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri .....	94
<b>Tablo 2.</b>	5.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri .....	95
<b>Tablo 3.</b>	6.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri .....	99
<b>Tablo 4.</b>	7.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri ...	101
<b>Tablo 5.</b>	8.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri ...	103
<b>Tablo 6.</b>	9.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri ...	106
<b>Tablo 7.</b>	10.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri .	109
<b>Tablo 8.</b>	11.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri .	112
<b>Tablo 9.</b>	12.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri .	114
<b>Tablo 10.</b>	Kitapların Künye Bilgileri .....	118
<b>Tablo 11.</b>	Öğretmen Katılımcılarla Nitel Görüşme Süreleri .....	163
<b>Tablo 12.</b>	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	164

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Iğdır'ın Lokasyon Haritası.....	28
Şekil 3. 1. Iğdır'ın Sosyo-Kültürel Yapısına İlişkin Metaforlar Bulutu .....	167
Şekil 3. 2. Iğdır'ın Sosyo-Kültürel Yapısına İlişkin Örüntü .....	168
Şekil 3.3. Iğdır'ın Sosyo-Kültürel Çeşitliliğini Ön Plana Çıkaran Betimlemelere İlişkin Örüntü.....	169
Şekil 3.4. Iğdır'ın Sosyo-Kültürel Çeşitliliğinin Olumlu Yönlerini Ön Plana Çıkaran Betimlemelere İlişkin Örüntü .....	170
Şekil 3.5. Iğdır'ın Sosyo-Kültürel Çeşitliliğinin Olumsuz Yönlerini Ön Plana Çıkaran Betimlemelere İlişkin Örüntü .....	171
Şekil 3. 6. Desteleyici Eğitimlerin Gerekliliği, Faydasına İlişkin Örüntü.....	176
Şekil 3. 7. Iğdır'da Görev Yapmanın avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Örüntü .....	178
Şekil 3. 8. Iğdır'da Görev Yapmanın Avantajlarına İlişkin Kod Bulutu .....	179
Şekil 3. 9. Iğdır'da Görev Yapmanın Dezavantajlarına İlişkin Kod Bulutu .....	179
Şekil 3. 10. Iğdır'da Görev Yapmanın Avantajlarına İlişkin Örüntü.....	180
Şekil 3. 11. Iğdır'da Görev Yapmanın Dezavantajlarına İlişkin Örüntü .....	182
Şekil 3. 12. Kültürel ve Mezhepsel Kaynaklı Yaşanan Sorunlara İlişkin Örüntü .....	187
Şekil 3. 13. Kültürel ve Mezhepsel Kaynaklı Yaşanan Sorunlara İlişkin Kod Bulutu.....	187
Şekil 3.14. DKAB Ders Kitaplarının Farklılıklara Duyarlılık Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Örüntü .....	193
Şekil 3.15. DKAB Ders Kitaplarının Farklılıklara Duyarlılık Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Kod Bulutu.....	193
Şekil 3.16. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilme Hususunda Akademik Bilgilerinin Yeterlilik Durumuna İlişkin Örüntü.....	198
Şekil 3.17. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilmeleri Hususunda Akademik Bilgilerinin Yeterli Oluşuna İlişkin Kod bulutu.....	198
Şekil 3.18. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilmeleri Hususunda Akademik Bilgilerinin Yetersiz Oluşuna İlişkin Kod Bulutu .....	198
Şekil 3.19. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilmeleri Hususunda Akademik Bilgilerinin Yeterli Oluşuna İlişkin Örüntü.....	199
Şekil 3.20. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilmeleri Hususunda Akademik Bilgilerinin Yetersiz Oluşuna İlişkin Örüntü .....	202
Şekil 3.21. DKAB Ders İçeriklerinin, Sosyal Çözölmeye Neden Olabilecek Faktörlerle Başa Çıkma Hususunda Yeterliliğine İlişkin Örüntü .....	205
Şekil 3.22. DKAB Ders İçeriklerinin, Sosyal Çözölmelere Neden Olabilecek Faktörlerle Başa Çıkma Hususunda Yeterli Oluşuna İlişkin Kod Bulutu .....	205
Şekil 3.23. DKAB Ders İçeriklerinin, Sosyal Çözölmeye Neden Olabilecek Faktörlerle Başa Çıkma Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Kod Bulutu .....	206
Şekil 3.24. DKAB Ders İçeriklerinin, Sosyal Çözölmeye Neden Olabilecek Faktörlerle Başa Çıkma Hususunda Yeterli Oluşuna İlişkin Örüntü.....	206
Şekil 3.25. DKAB Ders İçeriklerinin, Sosyal Çözölmelere Neden Olabilecek Faktörlerle Başa Çıkma Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Örüntü.....	209
Şekil 3.26. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Durumlarına İlişkin Örüntü .....	214

<b>Şekil 3.27.</b> Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Duygusu Olduğuna İlişkin Kod Bulutu .....	214
<b>Şekil 3.28.</b> Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Duygusu Eksikliği Olduğuna İlişkin Kod Bulutu .....	215
<b>Şekil 3.29.</b> Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Duygusunun Var Olduğuna İlişkin Örüntü .....	215
<b>Şekil 3.30.</b> Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Duygusu Eksikliği Olduğuna İlişkin Örüntü .....	218
<b>Şekil 3.31.</b> DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Yeterliliğine İlişkin Örüntü .....	222
<b>Şekil 3.32.</b> DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Hususunda Yeterli Oluşuna İlişkin Kod Bulutu.....	223
<b>Şekil 3.33.</b> DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Kod Bulutu.....	224
<b>Şekil 3.34.</b> DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Hususunda Yeterli Oluşuna İlişkin Örüntü .....	225
<b>Şekil 3.35.</b> DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Örüntü .....	231
<b>Şekil 3.36.</b> DKAB Öğretmenlerinin; Birleştiricilik, Bütünleştiricilik Hususunda Rol Modelliklerinin Yeterliliğine İlişkin Örüntü .....	235
<b>Şekil 3.37.</b> DKAB Öğretmenlerinin; Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modelliklerine İlişkin Olumlu Yaklaşımlar İle İlgili Kod Bulutu .....	235
<b>Şekil 3.38.</b> DKAB Öğretmenlerinin; Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modelliklerine İlişkin Olumsuz Yaklaşımlarla İlgili Kod Bulutu.....	236
<b>Şekil 3.39.</b> DKAB Öğretmenlerinin; Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modeliklerine İlişkin Beklentilerle İlgili Kod Bulutu .....	236
<b>Şekil 3.40.</b> DKAB Öğretmenlerinin; Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modelliklerine İlişkin Olumlu Yaklaşımlarla İlgili Örüntü .....	237
<b>Şekil 3.41.</b> DKAB Öğretmenlerinin; Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modelliklerine İlişkin Olumsuz Yaklaşımlarla İlgili Örüntü .....	238
<b>Şekil 3.42.</b> DKAB Öğretmenlerinin; Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modelliklerine İlişkin Beklentilerle İlgili Örüntü .....	242
<b>Şekil 3.43.</b> DKAB Ders İçeriklerinin, Milli Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulamada Yeterli Oluşuna İlişkin Örüntü .....	247
<b>Şekil 3.44.</b> DKAB Ders İçeriklerinde Milli Değerler Üzerinden Verilen Bütünleştirici Mesajların Öğrenciler Üzerinde Etkili ya da Başarılı Olma Durumuna İlişkin Örüntü.....	250
<b>Şekil 3.45.</b> DKAB Ders Kitaplarında Birlikte Yaşamaya Yer verilmesi Hususunda Önerilere İlişkin Örüntü .....	253
<b>Şekil 3.46.</b> DKAB Ders Kitaplarında Birlikte Yaşamaya Yer Verilmesi Hususunda Önerilere İlişkin Kod Bulutu .....	253



## KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı geçen eser
AB	: Adalet Bakanlığı
akt.	: Aktaran
Akt.	: Aktaran
b.	: Baskı
bkz.	: Bakınız
BM	: Birleşmiş Milletler
C.	: Cilt
C.U.	: Cumhuriyet Üniversitesi
ev.	: Çeviren
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
der.	: Derleyen
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
ed.	: Editör
haz.	: Hazırlayan
İSAM	: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
No.	: Sayı
ÖK	: Öğretmen Katılımcı
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
s.a.v.	: Sallallâhu Aleyhi ve Sellem
t.y.	: Basım tarihi yok
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
Vol.	: Cilt
Yayımları	: Yayımları

## GİRİŞ

Eğitim, bireyin sahip olduğu zihinsel, duyuşsal ve bedensel yeteneklerini mümkün olan en iyi noktaya taşıma çabasıdır. Dolayısıyla bireye takdire şayan olanı bilme, sevme ve yapma yeteneğini kazandırma ya da var olan bu yetenekleri geliştirme sorumluluğunu taşıyan bir eylem olarak insanlıkla birlikte var olagelmiştir.<sup>1</sup>

Her toplum, varlığını sürdürmek için çeşitli sosyal kurumlar oluşturmuştur. Toplumsal yaşamın kurallara göre düzenli olarak işleyebilmesi için toplumlar tarafından oluşturulan temel sosyal kurumlardan birisi de eğitimidir. İşte bu noktadan sonra, toplum ve eğitim birbirlerini tamamlayan iki kavram haline gelmiştir.<sup>2</sup> Biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak kabul edilen bireyi merkeze alan eğitim, bireyde var olan potansiyeli ortaya koyup geliştirirken aynı zamanda onun içinden çıktığı sosyal çevreyi göz ardı etmemiştir. Nitekim birey, içinde çıktığı sosyal çevreyle etkileşime girerek bir öğrenme eylemi gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla insan, gerçekleştirdiği bu eylemi sayesinde potansiyelini geliştirmekte aynı zamanda sosyalleşmekte ve etkileşime girdiği sosyal çevreye uygun bir kültürel kimlik de kazanabilmektedir. Eğitimin bu boyutunu da göz önünde bulunduran toplumlar, eğitimle yeni yetişen nesillere kendi değerlerini benimsetmeyi hedeflemiştir. Bu hedef, öncelikle toplumu ayakta tutma adına birey ile toplum arasında bir benzerlik oluşturma ya da bireyin topluma uyumunu gerçekleştirme esasına dayandırılmıştır. Öte yandan bir toplum, benzerlik kadar farklılıkları da bünyesinde barındırdığı için eğitime yüklenilen rollerden birisi de, farklılıkları birbirine tamamlayacak fonksiyonları yerine getirecek şekilde bireyler yetiştirmektir. Bunun dışında biyolojik menşee beraberliğine dayanan ve toplumun bütünü ile kaynaşmamış, dışı kapalı bir özellik gösteren etnik grupların bu kapalılık özelliklerinin kaybolmaları ve bunların dil, inanç ve kültürel alanda toplumun bütünüyle bütünleşmelerinin sağlanması yine eğitim sayesinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca toplumun genelinin menfaatlerinin söz konusu olduğu hallerde ihtilâf durumlarında uzlaşma ve ahenk halinin gerçekleştirilmesi noktasında özellikle millî birlik duygusunun aşılması

---

<sup>1</sup> Hüseyin YILMAZ, *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi*, (Doktora Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012, s. 1.

<sup>2</sup> A. Kadir Aslan, "Eğitimin toplumsal Temelleri", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 5 (2001), s. 27-28.

hedefini taşıyan bir eğitimin rolü göz ardı edilmemiştir.<sup>3</sup> Bu açıdan geçmişte ve günümüzdeki toplumlar, milli eğitim sistemlerinde belirledikleri kural, yöntem ve hedeflerde toplu yaşam ve bu yaşama sosyal uyum, toplumsal düzen, toplumsal birlik beraberlik gibi düşünceleri hiçbir zaman göz ardı etmedikleri görülmektedir.<sup>4</sup>

Çeşitli etkileşimlere dayanan ve çok yönlü ve kapsamlı bir süreç olarak da anlaşılan eğitimle istenen davranışlar kazanıldığı gibi istenmeyen davranışlar da gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla toplumlar; yeni yetişen nesilleri belli bir kimlik, bilgi ve kültür düzeyinde yetiştirmek, onların sosyal uyumlarını gerçekleştirmek, doğuştan gelen potansiyellerini geliştirmek ve onlara en ideal davranışları kazandırmak için plansız, programsız ya da sonuçları öngörülemeyen kontrolsüz, rastgele bir eğitimden ziyade belli bir plana oturtulmuş, sonuçları öngörülebilir kontrollü bir eğitimi tercih etmiştir. Kontrollü eğitimin gerçekleştiği alanlar ise genelde okuldur. Okullarda verilen sistematik eğitimin genel ve özel amaçları vardır. Dünyadaki yeni bilgi ve becerilerin öğretilmesi, genel amaçları meydana getirmektedir. İnsanın biyolojik, zihinsel ve duygusal yönlerinin geliştirilmesi daha çok genel amaçlarla ilgilidir. Dünyada her devlet, vatandaşlarının bu yönde gelişmesini sağlamak için eğitim sistemlerinde buna göre düzenlemeler yapmıştır. Geçmişten günümüze değin sosyal uyum, düzen, barış, hoşgörü, huzur, birlik, beraberlik, sosyal bütünlük, dayanışma, demokrasi, eşitlik gibi fikir ve kavramların toplumlar tarafından önemli görüldüğü bilinmektedir. Toplumlar tarafından oluşturulan eğitim sistemlerinde bunların sağlanmasına dönük bir takım hedefler belirlenmiştir. Bu tür hedefler ise daha çok eğitimin özel amaçlarıyla ilgilidir. Özel amaçlar, eğitimin milli boyutunu meydana getirmektedir. Bu açıdan toplumun beklenti ve ihtiyaçları özel amaçlarla belirlenmektedir.<sup>5</sup> Mesela Türk eğitim sisteminde bireyleri; ahlaki, ruhsal ve duygusal bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişilik ve karakterde yetiştirme, onları kültürlenme, sosyal uyumlarını gerçekleştirme, toplum içindeki sosyal grupların bütünleşmesini sağlama, bütünsel milli bir kimlik oluşturma, milli birlik ve beraberliği gerçekleştirme gibi hedeflere vurgu yapılmaktadır. Bu hedefler, Türk milli

---

<sup>3</sup> Amiran Kurtkan Bilgeseven., *Eğitim Sosyolojisi: Kavramlar, Teoriler, :Eğitim Yolu İle Kalkınmanın Esasları*, 4.b., İstanbul: Türk dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1987, s. 156-157.

<sup>4</sup> Alfred Adler, *Çocuk Eğitimi*, çev. Kamuran Şipal, 1.b., İstanbul: Say Yayınları, 2016, s. 100; Bertrand Russell, *Eğitim ve Toplum Düzeni*, çev. Şebnem Duran, 1.b., İstanbul: Bgst Yayınları, 2017, s. 23.

<sup>5</sup> İsmail Doğan, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012, s. 194-195.

eğitim sisteminin daha çok özel amaçlarını ortaya koymaktadır. Türk milli eğitim sistemin özel amaçları dikkate alındığında sosyal bütünleşme ve kültürün vurgulandığı bir takım anlam ve ifadeler bulunmaktadır. Araştırmamızın birinci bölümü olan teorik ve kavramsal çerçevesinde ele aldığımız sosyal bütünleşme kavramı, modern düşünür ve sosyologların üzerinde düŐündükleri ve günümüzde bile halen üzerinde düşünülen temel sosyolojik kavramlardan birisidir. Bu kavram, sosyal bir yapıyı oluşturan temel unsurların birbirleriyle kaynaşması, birleşmesi, birbirlerini tanınması, birbirleriyle bir ahenk oluşturması anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle sosyal bütünleşme, bir toplum ya da sosyal grubun mevcut kültürel değerlerinin o toplum ya da sosyal grubun bireyleri tarafından benimsenmesi, kendi değerleri haline getirilmesi, bireylerin toplumla uyumlu bir Şekilde yaşama becerisi kazanmaları sürecini ifade etmektedir.<sup>6</sup> Eğitime dair yapılan bazı tanımlarda eğitimin bir sosyalleşme süreci olduğu belirtilmektedir. SosyalleŐmeye dair yapılan tanımlarda sosyalleşmenin; barışçı, eğitici, uyum sağlayıcı, dengeleyici, dayanışmacı, bütünleştirici özellikleri de vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bireyin sosyal bünyeye adapte olması, uyum sağlaması veya bütünleşmesi anlamında kullanılan sosyal bütünleşme, bir yönüyle sosyalleşmenin de bir boyutunu teşkil ettiği söylenebilir. Bireyin sosyalleŐmesinde ya da daha özel anlamda sosyal bütünleşmesinde içinde yaşadığı toplumun maddi ve manevi değerleri önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla sağlıklı bir toplumun oluşturulmasında bu gibi değerlerin sağlam temellere oturtulması, toplumu oluşturan bireylere öğretilmesi gerekir. Din ve dini-ahlaki değerlerin ğretimi bu bakımdan önemli bir yer tutmaktadır. nk din, bireyle birey, bireyle toplum ve toplumlararası ilişkileri önemli derece etkileyen ve toplum hayatını ilgilendiren birçok konuda belirleyici bir unsurdur. Bireyin toplumsallaŐması demek, bir toplumun tüm değer ve davranış kurallarının o toplumun bireyelerine öğretilmesi, benimsetilmesi demektir. Bu noktada eğitim, önemli bir misyon yüklenmektedir. Din ise, toplumsal davranış kuralları konusunda önemli bir belirleyici unsur olduğuna göre eğitimin, toplumsallaŐtırma misyonunu yerine getirirken din gibi önemli bir unsuru göz ardı etmesi düşünülemez. Aksi halde toplumun davranış ve görgü kurallarının kaynağı bireyler tarafından bilinmeyecek ve bu gibi kuralların benimsenmesi zorlaŐacaktır. Bu durum ise, nesiller

---

<sup>6</sup> Ali Coşkun, “Sosyal Bütünleşme/Sosyal zlme ve Din”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 13 (2004), s. 113.

arası çatışmalara, toplumsal uyumsuzluklara sebep olacaktır. Dinin öğretilmesinin bireyin toplumsallaşmasına ya da daha özel anlamda toplumla bütünleşmesine iki şekilde katkı sunması beklenmektedir. Birincisi, dini etkinliklere katılmak isteyenlere gerekli bilgi, tutum ve davranışlar kazandırarak bu noktada bireye hazır bulunuşçuluk kazandırmaktır. Böylece dini istismar aracı haline getirebilecek olanlara karşı dinle ilgili konularda bireyi sağlam ve doğru kaynaklardan besleyerek oluşabilecek yanlış ya da olumsuz etkilenmelere karşı onu korumaktır. İkincisi de, dini etkinliklere katılmak istemeyenlere başkalarının dini inanç, tutum ve davranışlarını bilmeleri, anlamaları ve onlara saygılı olmalarını sağlamaktır. Bu açıdan din eğitimi ve öğretimi, bu tür bir eksikliği gidermek noktasında önemli bir yardım yapacaktır.<sup>7</sup>

Araştırmamızın teorik ve kavramsal çerçevesinde ele aldığımız ve eğitimin sosyal, kültürel hedeflerinde ön plana çıkan diğer önemli bir kavram ise kültürdür. Kültür, en yalın haliyle toplumların, tarihlerinden devraldıkları maddi ve manevi toplam mirası olarak tanımlanabilir. Bireyler, kendilerine has yaşam biçimleri ve alışkanlıklar meydana getirmektedir. Bireylerin sahip olduğu bu yaşam biçimleri veya alışkanlıklar, içinde yaşadıkları sosyal grup veya yapılar içerisinde şekillenmektedir. Bu anlamda kültür, şekillenen bu yaşam biçimleri veya alışkanlıkların bireysel ve toplumsal algı yollarıyla ortaya konulan imgesel, düşünsel ve toplumsal sürecin ifadesidir.<sup>8</sup> Bir toplumun bütün bir yaşam biçimini ifade eden kültür, bir topluma özgü değerleri içermekte ve onu diğerlerinden ayırmaktadır. Toplumsal bir yapının kalıbını ve içeriğini dolduracak ve biçimlendirecek temel malzemeleri bünyesinde barındıran kültür, aynı zamanda sosyal bütünleşmeyi sağlayacak kodları da kendi içerisinde taşımaktadır.<sup>9</sup> Kültürün meydana getirdiği ortak düşünce ve davranış şemaları bu anlamda örnek verilebilir. Bu şemalar, ortak kültürel bir bütünlük meydana getirmektedir. Toplumsal bir grup veya yapıyı meydana getiren bireylerin bir bütünleşme ya da kaynaşma sağlamalarında bu şemalar önemli bir yer tutmaktadır.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 8.b., Ankara: Pegem Yayınları, 2015, s. 97-98; Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 1.b., Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017, s. 333-339.

<sup>8</sup> Doğan, *Eğitim Sosyolojisi*, s. 385-386.

<sup>9</sup> Mahmut Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayınları, 2017, s. 361.

<sup>10</sup> Zeki Arslantürk, Tayfun Amman, *Sosyoloji*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001, s. 228; Abdurrahman Kasapoğlu, “Kur’an’a Göre Dinin Toplumsal Bütünleşmedeki Rolü”, *Hikmet Yurdu Düşünce -Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, C. 9, S. 17 (2016), s. 27.

Kültür ile eğitim arasında kopmaz bir bağ bulunmaktadır. Nitekim eğitime ilişkin yapılan tanım ve açıklamalarda kültürlenme kavramının sıkça kullanıldığı görülmektedir. Eğitim olgusunun merkezinde yer alan insan, bir kültürün ürünü olduğu gibi aynı zamanda kültürü oluşturan bir varlık olarak da anlaşılmaktadır. Bu bakımdan İnsan denen varlığın eğitimi ile onun içinde çıktığı kültür arasında vazgeçilmez bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, daha çok kültürlenme/kültürlenme kavramları etrafında işlenmektedir. Kültür, sadece toplum için değil birey için de hayati bir öneme sahiptir. bireyin doğuştan getirdiği potansiyel kapasitesi ya da yetenekleri, ancak içinde bulunduğu kültürel çevreyle ile girdiği etkileşim sürecinde ortaya çıkmakta ve biçimlenmektedir. Birey için hayati bir öneme sahip olan kültürün kuşaktan kuşağa aktarılması ya da başka ifadeyle kültürel birikimin sonraki nesillere aktarılışında eğitim, önemli bir yer tutmaktadır. Eğitime ilişkin yapılan tanım ve açıklamalarda geçen kültürlenme ya da kültürlenme kavramları da toplumun kültürünün bireye kazandırılması ya da bireyin içinden çıktığı toplumun kültürünü edinmesi anlamında kullanılmaktadır. Eğitim, bu misyonunu yerine getirirken din faktörünü de göz ardı etmemelidir. Zira din, hayatın anlam ve amaçlarını açıklayan bir anlam sistemi olmanın yanında düzen sağlayıcı, bütünleştirici, dengeleyici, uyumlaştırıcı gibi farklı şekillerde tezahür eden toplumsal etkileri de bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim, hem kültürel bir unsur olarak hem de kültüre etki eden bir faktör olarak gördüğü dini öğretmek durumundadır. Aksi takdirde sonraki nesillerde bir kimlik belirsizliği, kültürel değerleri anlayıp yorumlama eksikliği kaçınılmaz hale gelecektir. Bunları engellemenin yolu da ancak din eğitimi ve öğretimi ile mümkün olabilir.<sup>11</sup> Mesela Türkiye’de dinin ve din eğitimi ve öğretiminin bütün kurumlardan tecrit edildiği bir dönemde toplumsal alanda dini değerlerin etki gücünün zayıflamasına bağlı olarak yaşanan toplumsal çözümler fark edilmiştir. Bunun önüne geçmek için 1949 yılından itibaren seçmeli statüde de olsa din dersleri okullarda verilmeye başlanmış ve dini yönden halk üzerindeki baskıcı, yasaklayıcı tutumlarda da bir yumuşamaya gidilmiştir.<sup>12</sup> Öte yandan 1980 sonrası dönemde zorunlu din eğitimi ve öğretimini yapılandıran sürece bakılacak olursa din eğitimi ve öğretiminin örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak verilmesi hususunda bazı çevreler tarafından çeşitli raporlar hazırlanmıştır. Söz konusu raporlarda, sosyal

---

<sup>11</sup> Tosun, a.g.e., s. 98-99; Aydın, s. 334-335.

<sup>12</sup> Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2014, s. 126-145.

bütünleşme açısından din ve ahlak öğretiminin önemi vurgulanarak din eğitimi ve öğretiminin sosyal bütünleşmeyi sağlamada önemli bir rol üstlenebileceği ifade edilmiştir. Bunun dışında dinin topluma dinamizm katan, toplumu bütünleştirici ortak hedefler sunan, sosyal hayatın çeşitli evrelerinde insanın hareket tarzlarına yön veren canlı bir sosyal olgu olduğu belirtilerek dinin ve din eğitiminin sosyal hayattan tecrit edilmeye çalışılmasının aydın-halk kopukluğunu beraberinde getirebileceği ve halkın devlete olan güvenini baltalayabileceği ifade edilmiştir.<sup>13</sup> Öte yandan dini istismar aracı olarak kullanabilecek ve Türk vatanının birlik ve beraberliğini tehlikeye atabilecek zararlı grup veya zümrelerin emellerinin engellenmesi ya da milli bütünleşmeye ciddi bir tehdit oluşturabilecek dış kaynaklı zararlı akımların önlenmesi noktasında devlet denetiminde yapılacak olan din eğitimi ve öğretiminin önemli bir rol üstlenebileceği belirtilmiştir.<sup>14</sup> Türkiye'de zorunlu din öğretimini yapılandıran süreçler de göz önüne alındığında gelinen noktada sosyal bütünleşme meselesinin genelde din eğitimi ve öğretimi özelde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi açısından nasıl ele alındığı, Iğdır ili örneği üzerinden hareketle çok kültürlü ortamlarda sosyal bütünleşmeyi sağlamada DKAB derslerinin rolünün ne olduğunun ortaya konulması, böyle bir çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Buradan hareketle araştırmamızın ikinci bölümünde 2018 DKAB dersi öğretim programları ve ders kitaplarının sosyal bütünleşmeyle uyumluluk durumları incelenmiştir. Araştırmamızın uygulama boyutunu oluşturan üçüncü bölümünde ise DKAB dersinin sosyal bütünleşmeyi sağlamadaki yeterliliği/etkililiği, programların uygulayıcı aktörleri olan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle tespit edilmeye çalışılmıştır.

## 1. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Toplumlar yapıları gereği sosyal, kültürel ve dini farklılıkları bünyesinde barındırmaktadır. Mesela Türkiye'nin toplumsal yapısına bakıldığında, homojen bir özellik gösterdiği söylenebilir. Ancak sosyal, kültürel ve din anlayışı bakımından bölgesel alanlarda bir takım farklılıkları da bünyesinde taşıdığını söylemek yanlış olmaz. Bir toplumda farklılıkların var olması, o toplum için olumsuz denebilecek bir durum olarak anlaşılmaması gerekir. Zira farklılıklar olsa da bunların maziden geleceğe süregelen ortak tarihi, milli ve manevi değerleri, amaç ve ideallerinin de olduğu

---

<sup>13</sup> Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 271.

<sup>14</sup> Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 294-298.

unutulmamalıdır. Bu açıdan sosyal bütünleşme, her türlü farklılığı bir zenginlik olarak algılama ve bunların ortak noktalarda sosyal uyumlarını gerçekleştirme durumunu ifade etmektedir.<sup>15</sup> Sosyal bütünleşme, hâkim kültürü sorgulamadan, eleştirmeden ona körü körüne teslim olmak demek değildir. Toplumun manevi değerleri etrafında ortak bir mananın bulunması ve bu mana etrafında ortak heyecan ve hislerin oluşturulması, herkesi kendi konumları neyse o konumda kabul ederek esaslı bir bütünlük ya da birlikteliği sağlama sürecidir.<sup>16</sup>

Sosyal bütünleşmeyi gerçekleştirme hususunda kültür, eğitim, aile, din, din eğitimi gibi birçok sosyal aktör etkili olabilmektedir. Eğitimin sosyal, kültürel işlevleri üzerinde durulurken özellikle bireyi kültürleme, bireyin sosyal uyumunu gerçekleştirme, milli birlik ve beraberliği sağlama gibi hedeflerin de ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu açıdan bahsi geçen hedeflerde yer alan anlam ve ifadelerin doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal bütünleşmeyle ilgili olduğu söylenebilir. Eğitim; sosyal bütünleşmeyi sağlama işlevini yerine getirirken bu hususta başarı göstermesi, bir takım faktörlerin etki güçlerini kullanmasına bağlıdır. Mesela bir toplumun sosyal, kültürel temelleri üzerinde etkileyici, yönlendirici bir güç kabul edilen din unsurunu görmezden gelmesi düşünülemez. Nitekim Sosyal bütünleşmeyi sağlama açısından birtakım dini değerlerin bütünleştirici etki güçlerinin olduğu bilinmektedir. Bu açıdan din unsuru, sosyal bütünleşmeyi sağlamada önemli bir aktör olarak öne çıkmaktadır. Sosyal bütünleşmeyi sağlama hususunda dinin etki gücünden faydalanma ise, din eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Eğitim olgusu ile din olgusunun kesiştiği alanda varlık bulan din eğitimi, dinin sosyal bütünleştirici kıymetlerini eğitime müsait hale getirerek bunları aktarma işlevini yerine getirmektedir. Türk milli eğitim sisteminde örgün olarak verilen Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersi, din eğitimi ve öğretimi kapsamında yer almaktadır. Buradan hareketle “Çok Kültürlü Ortamda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Rolü (İğdır Örneği)” adlı doktora tez çalışmasının konusunu; 2018 DKAB dersi öğretim programları ve ders kitaplarının sosyal bütünleşmeyle uyumluluk durumlarının tespiti ve DKAB dersinin, İğdır ili

---

<sup>15</sup> Hüseyin Yılmaz, “Sosyal Bütünleşmemizin Temel Sorunları Ve Bazı Çözüm Önerileri”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.XIV, S. 2 (2010), s.101.

<sup>16</sup> Özcan Göngör, “Kur’an’da Sosyal Bütünleşme”, *Diyanet İlmî Dergi*, C. 43, S. 3 (Nisan, Mayıs, Haziran 2007), s. 176.



örneğinde olduğu gibi çok kültürlü bir ortamda sosyal bütünleşmeyi sağlamadaki yeterliliği/etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

## **2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Araştırmanın amacı, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerini kullanarak 2018 DKAB öğretim programları ve ders kitaplarının sosyal bütünleşmeyle uyumluluk durumlarını tespit etmek ve çok kültürlü bir ortamda sosyal bütünleşmeyi sağlama açısından DKAB derslerinin etkililiği/yeterliliğini DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak ortaya koyup bu konuda öneriler geliştirmek, program çalışmalarına bu noktada katkılar sunmaktır. Öte yandan araştırmanın asıl amacını gerçekleştirmeye dönük bir takım alt amaçlar da belirlenmiştir. Buna göre, DKAB ders kitaplarının; farklılıklara duyarlılığı yeterli düzeyde sağlayıp sağlamadığı, toplumsal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma hususunda DKAB öğretmenlerine etkili ve yeterli veriler sağlayıp sağlamadığı, farklı kültürel ve mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerin DKAB dersine karşı nasıl bir aidiyet geliştirdikleri irdelenmiştir. Öte yandan Iğdır ilinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin; görevleri esnasında sosyal, kültürel ve mezhepsel farklılıklar bağlamında yaşadıkları sorunlar, farklılıkları bilme ya da tanıma hususunda akademik yeterlilikleri, bütünleştirici olmaları hususunda nasıl bir rol model sergiledikleri de ortaya konulmuştur. Bu kapsamda 2018 DKAB öğretim programları ve ders kitapları doküman incelemesi yöntemi kullanılarak sosyal bütünleşme açısından incelenmiş ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Iğdır’da farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin eğitim gördüğü bazı okullarda görev yapan 13’ü erkek, 12’si kadın olmak üzere toplamda 25 DKAB öğretmenin konuyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

## **3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Din, insan için hayatın anlam ve amaçlarını açıklayan bir anlam sistemi olmasının yanında düzen sağlayıcı, bütünleştirici, dengeleyici, uyumlaştırıcı gibi farklı şekillerde tezahür eden toplumsal etkileri de olduğu bilinmektedir. Özellikle sosyal hayata yansıyan inanç, ibadet ve ahlak ile ilgili pratikleri üzerinden bireyi ve toplumu müspet manada bir değişime yönlendirdiğini söylemek mümkündür. Dinin bu etki gücünün kullanılması ise genelde din eğitimi ve öğretimi özelde ise bunun özel bir alanını oluşturan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin görevidir. Bu açıdan Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi dersleri, örgün olarak Türk eğitim sisteminde önemli bir işlev gördüğünü söylemek mümkündür. Buradan hareketle DKAB dersi öğretim programları ve ders kitaplarının sosyal bütünleşme açısından uyumluluk durumları ve programların uygulayıcı aktörleri olan DKAB öğretmenlerinin buna ilişkin tutum ve düşünceleri bizim için büyük önem arz etmektedir. Eğitimin sosyal, kültürel temellerinde anlam bulan sosyal bütünleşmenin din eğitimi ve öğretimiyle olan ilişkisini irdeleyici çalışmaların yok denecek kadar az olması, böyle bir çalışmayı literatür için daha anlamlı kılmaktadır.

Günümüzde Ortadoğu örneğinde olduğu gibi İslâm toplumları arasında siyasi, kültürel, etnik ya da mezhep temelli birtakım çatışma ya da buhranlar yaşanmaktadır. Yaşanan bu olumsuz gelişmeler ise, İslam toplumlarında bir bütünleşme krizinin olduğunu göstermektedir. Türkiye özelinde bakıldığında; Müslüman bir toplum olarak geçmişte milli birlik ve beraberliğe, kardeşliğe zarar veren birtakım olumsuz gelişmelerin yaşandığı ve bunların bazı olumsuz etkilerinin bugün de devam ettiği bilinmektedir. Bu tarz gelişmelerin bir daha yaşanmaması adına bireylere bu noktada süreklilik arz edecek bir bilinçlendirme kazandırma adına<sup>17</sup> böylesi bir konunun DKAB dersi üzerinden ele alınması, literatür için önemli bulunmuştur.

Çalışmanın önemini ortaya koyma açısından Hilmi Ziya Ülken'in şu görüşleri de ayrıca bu araştırmaya ilham kaynağı olmuştur. Ülken'e göre; sosyal bilimlerin metotlarıyla şehir monografilerin yapılması, içtimai bünyenin bütün özellikleriyle tahlil edilmesi, yerli kültürlerin ve onların değişme ritimlerinin incelenmesi; sosyal, kültürel alanda meydana gelen değişim ve hareketlere uyum sağlama açısından hem eğitime hem de eğitimciye özgürce hareket edebileceği zengin alanlar sunmaktadır. Bu tarz çalışmalar, esasen milli kökten beslenen, içinden çıktığı sosyal ve kültürel gerçekliklere yabancı olmayan, değişik somut gerçeklikler karşısında vaziyet almasını bilen sistemli bir eğitimin temellerinin oluşturulması açısından önemlidir. Mesela eğitim sisteminin uygulama alanını oluşturan okullar, sosyal, kültürel ya da mezhep olarak farklı bir yapıda bir şehir, kasaba ya da köyün gelenekçi çevresinin mukavemetine maruz kalıyorsa bu noktada okulların; orada bu mukavemeti yumuşatması, dersleri çevre için en faydalı ve sevimli hale getirmenin yollarını bulup ortaya koyması gerekir. Örneğin

---

<sup>17</sup> Kasapoğlu, a.g.m.,s. 25.

mezhepsel farklılıkların olduğu bir yerde okul; bu bölgelerdeki inanç farklarına saygıyı esas alarak farklılıkların birbirlerine saygı ve hoşgörü göstermesini sağlayacak bir din eğitimi vermelidir.<sup>18</sup> Eğitimin özel hedefleri arasında yer alan halkın; milli, manevi, kültürel değerler etrafında birleşerek bir bütünlüğün oluşturulmasının sağlanması hususunda DKAB dersinin üslendiği/üsleneceği rolün ortaya konulması açısından bu çalışma, din eğitimi literatürü için önemli bulunmuştur. Öte yandan sosyal, kültürel ve mezhepsel farklılıkları bünyesinde barındıran Iğdır ili örneğindeki gibi çok kültürlü bir ortamda görev yapan ya da göreve yeni başlayacak olan DKAB öğretmenlerinin nasıl hareket edeceklerinin kılavuzluğunu yapması açısından bu çalışma literatür için değerli görülmüştür.

Son olarak bu çalışma, din eğitimi ve öğretimi sürecinde kalitenin artırılmasına ve öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca DKAB öğretim programlarında gerçekleştirilebilecek olası değişiklikler hakkında tüm paydaşlara ve politika geliştiricilere rehberlik edebilecektir.

#### **4. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER**

Araştırmanın temel problemine gitmeden önce bazı problemlerin belirlenmesi ve bu problemler üzerinden tümevarımsal yaklaşımla temel probleme ulaşılmasının daha isabetli olacağı düşünülmüştür. Bu açıdan bu araştırma için şu alt problemler belirlenmiştir:

- Iğdır ilinin çok kültürlü yapısı da dikkate alınarak bir DKAB öğretmeni olarak burada görev yapmanın ne tür avantaj ya da dezavantajları vardır?
- Güncel DKAB öğretim programları ve ders kitapları, sosyal bütünleşme açısından bir uyumluluk oluşturmakta mıdır?
- DKAB dersinde dinin inanç, ibadet ve ahlak alanıyla ilgili ilkelerinin işleniş metodu, sosyal bütünleşmeyi sağlama açısından yeterli mi?
- DKAB dersinde vatan, bayrak, İstiklal Marşı, örf, adetler, şehitlik, gazilik gibi milli ve manevi değerlerle ilgili konuların işleniş metodu, sosyal bütünleşmeyi sağlama açısından yeterli mi?

---

<sup>18</sup> Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 3.b., Ankara: Doğubatu Yayınları, 2013, s. 180-181.

- DKAB dersi, sosyal çözülmeye neden olabilecek faktörle başa çıkma hususunda içerik olarak yeterli mi?
- DKAB ders içeriklerinde, farklılıklara duyarlılık noktasında yeterli argümanlara yer verilmekte midir?
- DKAB öğretmenlerinin farklı kültür ve mezheplere ilişkin akademik bilgileri yeterli mi?
- DKAB öğretmenleri, görev yaptıkları bölgenin sosyo-kültürel yapısını tanıtmaya yönelik eğitimler almakta mıdır? Bu gibi eğitimlerin verilmesi gerekli midir?
- DKAB öğretmenleri, görev yaptıkları yerlerde kültürel ya da mezhepsel farklılıklar noktasında sorunlar yaşamakta mıdır?
- DKAB öğretmenleri; bütünleştirici olma hususunda nasıl bir rol modellik sergilemektedirler?
- Farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlardan gelen öğrenciler, DKAB dersine karşı bir aidiyet duygusu eksikliği yaşamakta mıdır?
- Farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerin DKAB dersine karşı bir aidiyet duygusu eksikliği yaşamaları, kısmen DKAB dersi ya da öğretmeninden mi kaynaklanmaktadır?

Yukarıda belirtilen alt problemlerden hareket edilerek araştırmanın temel problemi, “Örgün eğitim kurumlarında verilen DKAB dersi, çok kültürlü bir ortamda sosyal bütünleşmeyi sağlama hususunda yeterli ve etkili bir içerik sunmakta mı?” şeklinde belirlenmiştir.

## 5. YÖNTEM

İnsanı temel hareket noktası yaparak içinde yaşanılan dünyayı ve evreni her yönüyle bilip tanımak ve bu bilgiyle daha güçlü rasyonel toplum düzenleri inşa etmek, insanın kendi dışındaki olay ve olguları yorumlayıp değerlendirmesine bağlıdır.<sup>19</sup> Böyle bir çaba, bilim kavramını akla getirmektedir. İnsana dair bir süreç olan bilim, insanın

---

<sup>19</sup> Orhan Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 1.b., İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1989, s. 14.

çevresini, dünyayı anlaması sonucunda ortaya çıkan<sup>20</sup> ve doğru düşünmesini sağlayan sistematik bilgi edinme sürecidir. Doğru düşünme sanatı da diyebileceğimiz bilimin esas amacı, dış dünyaya ilişkin doğru bilgiyi yanlış bilgidan ayırmak ve onu sistematik bir biçimde değerlendirmektir.<sup>21</sup> Bu anlamda bilim, gerçekliğe ulaşma yolunda akıl ve deneye başvurarak bu süreçte bir yöntem izlemektedir. Zihni bir süreç olan yöntem, bilinmeyen bulup ortaya çıkarmak ya da bilinen bir şeyi başkalarına gösterip ispat etmek amacıyla düşünmeyi sistematik ve doğru bir tarzda yapma ve kullanma sanatıdır.<sup>22</sup> Bu anlamda yöntem, herhangi bir sosyal araştırmada örneğin bir eğitim araştırmasında verileri toplamak, bunları analiz edip yorumlamak için işe koşululan bütün araç ya da tekniklere işaret etmektedir.<sup>23</sup> Bir süreci ifade eden yöntem, bilimsel bir araştırmada aşama aşama gerçekliğe ulaşma yolunda işe koşulacak bütün tekniklerin sistematik bir şekilde düzenlenmesi ve işe koşulması durumudur. Metodoloji ise yöntemle ilgili bilgilerin sistematize edilmiş halini ifade etmektedir.<sup>24</sup> Bu anlamda metodoloji, bir araştırmacının bir araştırmayı yaparken bunu nasıl ve niçin yaptığını ilişkin teori boyutunu oluşturmaktadır. Bu teori, araştırmacıya olgular arasındaki ilişkileri anlama noktasında bütüncül bir bakış açısı ve düşüncesini sağlamaktadır.<sup>25</sup> Neuman, sosyolojiyi bu anlamda örnek vererek onu bilimsel bir zemine oturtan, ona bilim kimliğini kazandıran şeyin, metodolojisi olduğunu belirtmiştir.<sup>26</sup> 17 ve 18. yüzyılda yaşanan aydınlanma dönemi ile birlikte başlangıcı Rönesans dönemine kadar giden bir bilim anlayışı ortaya çıkmıştır. Dünyanın dini ya da metafizik bir perspektiften algılanmasına karşı olan bu bilim anlayışı,<sup>27</sup> eleştirel bir güç olarak aklın gücüne inanmakta ve hakikatin aşkın bir varlıkta değil de doğada ya da insanın derinliklerinde

---

<sup>20</sup> Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. b., Ankara: Seçkin Yayınları, 2016, s. 7.

<sup>21</sup> Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, s. 13.

<sup>22</sup> Zeki Arslantürk, E. Hamit Arslantürk, *Uygulamalı Sosyal Araştırma*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2010, s. 59.

<sup>23</sup> David Scott, Marlene Marrison, *Eğitim Araştırmasında Temel Fikirler ve Kavramlar*, çev. Ümit Tatlıcan, 1.b, İstanbul: Sentez Yayınları, 2016, s. 352.

<sup>24</sup> Arslantürk Z., Arslantürk E., a.g.e., s. 60.

<sup>25</sup> Scott, Marrison, a.g.e., s. 199.

<sup>26</sup> W. Lawrence Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri (1.Cilt)*, çev. Sedef Özge, Ankara: Yayınodası Yayınları, 2013, s. 117.

<sup>27</sup> Yıldırım, Şimşek, a.g.e. , s. 25.

aranması<sup>28</sup> gerektiği düşüncesini temel almaktadır. Pozitivist bir perspektifin hâkim olduğu bu bilim anlayışına göre, gözlem ve deney yöntemlerine dayalı neden-sonuç örüntüleri bağlamında doğadaki olay, olgu ve nesnelere dayalı genel geçer bilgilere ulaşılması mümkündür. Hakikate ulaşmada kullanılan yöntemlerin insan merkezli sosyal bilimlere de uygulanabileceği ve sonuçların doğa bilimlerinininkiyle aynı olacağı fikri bu bilim anlayışında geliştirilmiştir. Yani bu anlayışa göre, sosyal olay ve olgular da gözlenebilir ve ölçülebilir değişkenlerdir. Bireyin dışında bireyden bağımsız sosyal bir gerçeklik vardır. Birey, kendi davranışlarını inşa ederken bu gerçeklikten hareket etmektedir. Doğal olarak fen bilimlerinde kullanılan yöntemler, sosyal bilimler için de geçerlidir. Ancak doğa bilimlerine ait yöntembilimin sosyal bilimlere transferinin doğa bilimlerindeki gibi nesnel bilgiler ortaya çıkarabileceği anlayışı zamanla büyük eleştirilere maruz kalmıştır. Einstein'ın "Görelilik Kuramı" ve Heisenberg'in "Belirsizlik İlkesi" gibi görüşlerin de etkisiyle pozitivist paradigmanın kutsalı kabul edilen nesnellik ilkesine yönelik yapılan eleştirel yaklaşımlar sayesinde pozitivist paradigmanın tahtı adeta sallanmıştır.<sup>29</sup> Doğa bilimlerindeki sabit yasalara dayalı nesne ve olgular arasındaki nedensel ilişkinin gözlenebilirliğinin aynı şartların sağlanması durumunda tekrar gözlenebilir olması gerçeğinin insan merkezli sosyal bilimler açısından düşünüldüğünde kesin bir ifadeyle mümkün olamayacağı<sup>30</sup> gerçeği anlaşılmış ve pozitivist/akılcı paradigmaya karşı daha çok onun eleştirisi üzerinde şekillenen hermenötik adıyla yeni bir paradigma ortaya çıkmıştır. Metin araştırması ve yorumunu içeren bu paradigma 20. yüzyılda insan eylemlerini ve araştırmacıların etkinliklerini anlama yöntemine dönüşmüştür.

Hermenötik ya da başka ifadeyle yorumlayıcı kuramın kökleri, Max Weber ve Wilhem Dilthey'e kadar uzanmaktadır. Dilthey, araştırmaya esas olan nesnelere doğalarındaki farklılığı esas alarak bilimleri, doğa bilimleri ve kültür bilimleri şeklinde ikiye ayırmaktadır. Pozitivist ötesi yorumlayıcı yaklaşım olarak da bilinen bu paradigma, daha önceden doğa bilimlerinin kullandığı ve sosyal bilimlere hakim olan nicel yöntemin aksine bilimsel araştırmalarında nitel araştırma yöntemini esas almış ve

---

<sup>28</sup> Charles Taylor, *Modern Toplumsal Tahayyüller*, çev. Hamide Koyukan, İstanbul: Metis Yayınları, 2018, s. 13.

<sup>29</sup> Yıldırım, Şimşek, s. 26-30.

<sup>30</sup> Semir Temiz, "Method Problem In Social Sciences: Case Study Of R. Karl Popper", *The Journal of International Social Research*, Volume: 10 Issue: 54 Year: 2017, s. 656.

bununla isimlendirilmiştir.<sup>31</sup> Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı sosyal olay ve olguların, kendi doğal ortamları içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Bu tarz araştırmalarda sosyal olgular, bağlı olduğu çevrenin içerisinde araştırılmaya ve anlaşılmaya çalışılır.<sup>32</sup>

### 5.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

İnsan dünyası biliminin doğa dünyası biliminden temelde farklı olduğu, bu iki alana ilişkin yapılan araştırma türlerinin yöntem başta olmak üzere birçok konuda birbirinden farklılık gösterebileceğinin belirtilmesi gerekir.<sup>33</sup> İnsan doğası bilimi alanında yapılan araştırmaların nitel araştırma yöntemlerini öncelediği bir gerçektir. Bu araştırmada sosyal olgular hakkında insanın öznel gerçekliklerine odaklanıldığı için yöntem olarak nitel araştırma tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda dünyayı üzerinde araştırma yapılanların gözüyle görmek, öznel gerçekliklerini ortaya koymak veya öznel gerçekliğin ayrıntılı bir fotoğraflandırmasını yapmak esastır. Nitel araştırmalarda sayısal verilerden ziyade sözcükler, ifadeler, söylemler ve bunların yorumları değerlidir. Araştırmacının konumuna değinilecek olursa; araştırmacı, araştırma ortamına ayrıca katılım gösterdiği için kendisi bu araştırmadan bağımsız değildir. Dolayısıyla araştırmacı ve katılımcı birbirlerini etkileme durumları da muhtemeldir. Nitel yaklaşımların özü bu yönüyle “*refleksivitedir.*”<sup>34</sup> Nitel araştırmalar, genel geçer sonuçlar üretme çabası içine girmez. Ancak birtakım deneyim ve örnekler ortaya koyabilir. Böylece bu alanda araştırma yapacaklara sadece bir bakış açısı kazandırabilir.<sup>35</sup> Araştırmanın teorik ve kavramsal çerçevesini oluşturmak için de doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle ele alınması planlanan kavramlarla ilgili sağlam ve doğru kaynaklara ulaşılması ve bu kaynaklardan sağlam verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir.

---

<sup>31</sup> Neuman, a.g.e., s. 131-132.

<sup>32</sup> Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 41.

<sup>33</sup> Scott, Marrison, a.g.e., s. 212-213.

<sup>34</sup> Scott, Marrison, a.g.e., s. 213-214.

<sup>35</sup> Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 43.

## 5.2. ARAŞTIRMA DESENİ

Nitel araştırma deseni, araştırma sorularının hazırlanmasından verilerin toplanmasına kadar kısacası bütün bir araştırma süreci boyunca bütün unsurların birbirleriyle olan mantiki kurgusunun sağlanmasını ifade etmektedir. Başka ifadeyle araştırmanın ilk basamağından son basamağına kadar araştırmayı götüren bir eylem planı olarak da tanımlanabilir.<sup>36</sup> Bu araştırma için nitel araştırma deseni olarak olgubilim/fenomenoloji deseni düşünülmüştür. Olgubilim/fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı olarak bilemediğimiz olgulara odaklanmaktadır. Günlük yaşantımızda farklı şekillerde karşımıza çıkan ve yabancı olmadığımız ancak yeteri kadar algılayamadığımız, anladığımızı da iddia edemeyeceğimiz olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için bu desen uygun bir zemin oluşturmaktadır.<sup>37</sup> Bu açıdan araştırmada ele alınan konuyu derinlemesine anlam kazandırmak için olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılarak konuyu uygulama sahasında bizzat yaşayan, uygulayan ya da bununla iç içe olan aktörlerle yapılan görüşmelere dayalı bir yol izlenmiştir.

## 5.3. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

İğdır'da farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda DKAB öğretmeni olarak çalışan 25 kişilik bir katılımcı grubu, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma için belirlenen örneklemin evreni temsil gücüne bakılmamıştır. Bu durum, daha çok nicel araştırmalarda söz konusudur. Araştırma için seçilen örneklem grubunun daha çok araştırma konusu ile ilgileri göz önünde bulundurulmuştur. Bunun için de rastlantısal olmayan örneklem belirlenmiştir.<sup>38</sup> Örneklem belirlemede nitel araştırmalarda sık kullanılan yöntemlerden biri olan ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen, olgu ve durumların derinlemesine çalışılmasına olanak tanıyan “Amaçlı Örneklem” yöntemi seçilmiştir. Yaklaşım olarak da kartopu veya zincir örneklem yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırma probleminin çözümüne ilişkin zengin bir bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlamaktadır: “Bu konuda en fazla bilgi sahibi kimler olabilir”, “Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle

---

<sup>36</sup> A.g.e., s. 67-68.

<sup>37</sup> A.g.e., s. 69.

<sup>38</sup> Neuman, a.g.e., s. 320.



görüşmemi önerirsiniz?<sup>39</sup> Bu sorularla araştırmacıya doyurucu, araştırma probleminin çözümüne hizmet edecek zengin veriyi sunacak kişilerin bulunması ve görüşmenin bu kişilerle gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcıların isimlerine yer vermekten ziyade öğretmen katılımcılar için ÖK 1, ÖK 2, ÖK 3 şeklinde rumuzlar kullanılmıştır.

#### 5.4. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan görüşme/mülakat ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Görüşmelerde ise birebir görüşme yaklaşımı benimsenmiştir. Pandemi koşullarından dolayı katılımcılardan 15 kişiyle online video konferans uygulaması (Zoom) yoluyla ve geriye kalan 10 kişiyle de istekleri doğrultusunda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izni alınarak kaydedilmiş ve bunlar sonradan yazı haline dönüştürülmüştür. Öte yandan araştırmada İğdir'in sosyo-kültürel yapısının betimlenmesi amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden “mecaz yoluyla veri toplama yöntemi” de kullanılmıştır. Nitekim bir araştırmada mecazların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması ya bir durum betimlemesi için ya da bir sürecin iyileştirilmesi ve hızlandırılması için yapılmaktadır. Mecazı merkeze alan veri toplama çalışmalarında nitel veri toplama aracı olan açık uçlu sorular oluşturularak katılımcıdan bir durum veya olayın bir şekle, sembole veya genel anlamda bir şeye benzetilmesi ve bu benzetmeleri “Niçin/Neden” kullandıklarını ifade etmeleri istenmektedir.<sup>40</sup> Burada bir sürecin iyileştirilmesi veya hızlandırılmasından ziyade mevcut bir durum veya olayın bir betimlemesini ortaya koyma esas alındığı için böyle bir yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. Veri toplama aracı olarak da “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken araştırma probleminin çözümüne hizmet edecek temel sorular, bu soruların anlaşılmasını ve veri derinliğini sağlayacak sondalar ve görüşme sürecinde katılımcılara ihtiyaç halinde sorulması muhtemel soruların olmasına dikkat edilmiştir. Özellikle temel sorular belirlenirken katılımcılarla ön görüşmeler yapılarak sorular test edilmiş ve alanda uzman kişilerin sorulara ilişkin görüşlerine başvurularak sorulara son şekil verilmiştir. Veri analiz yaklaşımı olarak içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metnin içinde bulunan sözcüklerin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, belli

---

<sup>39</sup> Michael Quinn Patton, *How to use qualitative methods in evaluation*, (Akt. Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri'nden, s.122.) Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1987, s. 56.

<sup>40</sup> Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 210.

kurallara dayalı kodlamaların kullanıldığı sistematik ve yenilenebilir bir tekniktir. Bir metin kümesinin içinde kelime ve kavramların varlığını belirleme, bunların birbirleriyle ilişkisini ortaya koyma ve onları anlama, metindeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunmadır.<sup>41</sup> Verilerin içerik analizleri için Maxqda 2020 nitel veri analiz programı ve Word Art yazılımından yararlanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutularak tema-kod ilişkisi bağlamında anlamlı çıkarımlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Özellikle verilerin yorumlanmasında katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Katılımcılara ait benzer anlamlarda kullanılan alıntılarının tamamına yer vermekten kaçınılmış bunun yerine temsil gücü en yüksek alıntılara yer verilmesi tercih edilmiştir. Böylelikle mevcut durumun göz önünde canlandırılmasına fırsat vermek ve üst üste yer verilen aynı veya benzer alıntılarının içinde boğmayı engellemek hedeflenmiştir.

#### 5.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın çalışma grubu, Iğdır’da farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinden oluşan 25 kişilik bir katılımcı grubundan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, bu çalışma grubundaki katılımcılara yöneltilen sorulara karşılık elde edilen cevaplarla sınırlıdır. Söz konusu bu cevaplar doğru olarak varsayılmıştır.

Sosyal olay ve gerçeklikler; sabit, durağan olmadıkları, zaman ve mekâna göre değişkenlik gösterdikleri için bu çalışmada elde edilen veriler, verilerin elde edildiği zaman aralığı ve mekânla sınırlıdır. Sosyal bilimlerde araştıran ve araştırılan aktörlerin birbirleriyle olan ilişkisi, birbirlerini etkileme durumu göz önünde bulundurularak araştırmada tam bir objektiflikten ziyade sübjektifliğin de olabileceği hesaba katılmıştır.

#### 6. ARAŞTIRMA SAHASI (IĞDIR) İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, Iğdır’ın tarihi, ekonomisi, sosyo-kültürel ve coğrafi yapısı ile ilgili genel bilgilere yer verilecektir.

---

<sup>41</sup> Şener Büyüköztürk, vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 25.b., Ankara: Pegem Yayınları, 2018, s. 240.

## 6.1. TARİHTEN GÜNÜMÜZE İĞDIR

Anadolu ve özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde binlerce yıldır Türklerin varlık izlerinin olduğu tarihsel çalışmalarda ortaya konulmuştur. Türkiye'nin doğusunda yer alan ve sınır taşı olarak da bilinen İğdir ve civarı (Sahat çukuru-Aras boyları) tarihin bilinen devirlerinden beri Türklerin öz vatanı olmuş ve bugüne kadar da bu özelliğini korumuştur.<sup>42</sup> İğdir'in bazı bölgelerinde yapılan arkeolojik araştırmalar neticesinde ortaya çıkan tarihi buluntular, İğdir'in Türk medeniyetinin bir beşiği ve Türk tarihinin çok eski ve zengin bir taşıyıcı noktası olduğunu ortaya koymuştur.<sup>43</sup>

Tarihsel süreçte İğdir, Iğdır, Yiğdir, Yigdir, Yeğdir, Egdir, Eğdir gibi farklı kullanımları olan ve iyilik, yiğitlik, ululuk, büyüklük, bahadırılık gibi anlamlara gelen İğdir, tarihi kaynaklarda Sürmeli (Sürmari) veya Çukur Saad olarak geçmektedir.<sup>44</sup> Asıl söylenişi İğdir şeklindedir. Yöre halkı daha çok bu şekilde telafuz etmektedir. İğdir, Türk Oğuz Boyu'nun 24 ana boyundan birini teşkil etmektedir. Oğuz Han'ın altı oğlundan en büyüğü olan Deniz (Tengiz/Dengiz) Han'ın dört oğlundan en büyüğünün ismidir. İğdir yöresine yerleşmiş olan Oğuz boylarından en yaygın olanının kayı boyu oymakları olduğu ve İğdir boyunun Osmanlı Devleti'nin kurucu boyu olarak da bilinen Kayı boylarıyla iç içe yaşadığı da göz önüne alındığında İğdir boyundan ana bir kolun Kayılar'la birlikte gelip buralara yerleştiği tarihsel araştırmalarla ortaya konulmuştur.<sup>45</sup>

İğdir ve çevresi, en geç M.Ö. 4000 bin yıldan beri yerleşim yeri olarak kullanılmış ve tarih boyunca birçok kavim, medeniyet ve kültüre de ev sahipliği yapmıştır. Çeşitli medeniyet ve kültürlerle ev sahipliği yapmasının nedeni olarak da bölgenin elverişli iklim, toprak, su ve sulama şartlarına sahip olmasıdır. Bölge için Neolitik devrin başlangıç tarihinin Anadolu ve Mezopotamya için kabul edilen M.Ö. 6-7 bin yıllarına kadar uzanacağı tahmin edilmektedir. Yörenin ilk yerleşik kavmi M.Ö. 4000 yıllarında Orta Asya'dan gelip Azerbaycan ile Doğu Anadolu bölgesine yerleştikleri tahmin edilen Hurriler'dir. Saba veya Sabur Türkleri olarak da anılan Huriler (Subarular), M.Ö.1300 tarihinden sonra yaşadıkları bölgelerin Asur ve Hitit'lerin egemenliğine girmesiyle bir kısmının Asurlularla kaynaştığı ve bir kısmının da Van Gölü çevreleriyle Murat, Karasu

---

<sup>42</sup> Nihat Çetinkaya, *İğdir Tarihi (Tarih, Yer Adları ve Bazı Oymaklar Üzerine)*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1996, s. 1.

<sup>43</sup> Çetinkaya, a.g.e., s. 3.

<sup>44</sup> Mehmet Güneş, *Osmanlı Belgelerinde İğdir*, İğdir: Matsis Matbaa, 2017, s. 19.

<sup>45</sup> Çetinkaya, a.g.e., s. 125-126.

ve Aras Irmakları'nın boylarında küçük beylikler halinde yaşamaya devam ettikleri bilinmektedir. Birçok tarihi kaynaktan Hurri'lerin Türklerle aynı kültürden geldikleri iddiaları da vardır.<sup>46</sup>

Hititler'in yıkılmasıyla tarih sahnesinden silinen Hurriler'in yerini Van Gölü bölgesinden Fırat Nehrine kadar olan yüksek bölgelere yerleşen Urartular almıştır. Asurlular ile sürekli bir çatışma halinde olan Urartular, kral Menua zamanında imparatorluğa dönüşmüş ve parlak devrini bu kral zamanında yaşamıştır. Daha sonra Kafkaslardan gelen Saka ve Kimerler'le savaştan Urartu ordusu, bu kavimlerle baş edemeyerek en sonunda bu kavimler tarafından sona erdirilmiştir. Tarihte Med, Pers, Makedonya, Selevkos, Araks, Roma, Arsaklı ve Sasani gibi birçok medeniyet tarafından el değiştirilen bu bölgeler, VII yüzyılda Emevilerin eline geçmiştir. Bu bölge, birçok kez Bizanslılar ve Araplar arasında el değiştirdikten sonra XI. Yüzyıl ortalarında Selçukluların egemenliğine geçmiştir.<sup>47</sup> 1239'da Moğol istilasının gerçekleşmesiyle birlikte bölge, bu istiladan büyük oranda etkilenmiştir. Moğolların zayıflamasına bağlı olarak bu bölgedeki hükümlük, Karakoyunlular ve Akkoyunlular gibi bazı Türk beylikleri arasında yer değiştirmiştir. Nitekim Iğdır'ın birçok yerinde yapılan kazılarda Karakoyunlular ve Akkoyunlular'a ait kalıntılara rastlanması bunu göstermektedir. Bölgenin verimli topraklara sahip olması ve bölgede Türk nüfusunun fazla olmasından dolayı Osmanlı devleti ile Safeviler arasında bu bölge üzerinde hâkimiyet kurma mücadelesi gerçekleşmiştir. 1514 Çaldıran Savaşı ve 1534 Tebriz Seferi ile bu bölge, kesin olarak Osmanlıların eline geçmiştir.<sup>48</sup> Ancak sonrasında Osmanlı Devleti içinde meydana gelen siyasi çekişme ve kargaşalardan faydalanan Safeviler, Osmanlıya savaş açarak 4 Eylül 1746'da Iğdır ve çevresini Kerden Antlaşmasıyla kendi topraklarına katmış ve bir yıl sonra Safevi şahlarından Nadir Şah'ın öldürülmesiyle Aras boylarında bağımsız hanlıklar kurulmuştur. Bu bağımsız hanlıklar içinde en güçlüsü olan hanlık ise Revan Hanlığıydı. Bu güçlü hanlık, Iğdır ve çevresini de kendi sınırları içinde tutmuştur. Özellikle 19. yüzyılın başlarında yayılcı bir politika izleyen Rusya, 1826 yılından başlayarak Revan, Iğdır ve Nahçıvan'da egemenlik kuran Revan Hanlığı'yla şiddetli çarpışmalara girişmiş ve güçlü Rus ordusu karşısında direnemeyen hanlık,

<sup>46</sup> <https://igdir.ktb.gov.tr/TR-55672/tarihce.html>, (20.05.2021)

<sup>47</sup> Murat Sürmeli, *Iğdır'ın Demografik Yapısında Göç ve Ahıska Türkleri Örneği*, Ankara: Türkiye Barolar Birliği, 2016, s. 71.

<sup>48</sup> Güneş, a.g.e., s. 38-39.

1828’de Ruslara fiilen teslim olmuştur.<sup>49</sup> Ruslar Revan hanlığından aldığı Revan bölgesinin ismini Erivan olarak değiştirmiştir. Buralara dünyanın dört bir tarafından getirttiği Ermenileri yerleştirmiş ve böylece bu bölgeyi Ermeni vilayeti ilan etmiştir. Bir Türk şehri olan Erivan’ın 1828’den bu yana bu bölgenin Türk nüfusundan arındırılması politikalarına rağmen 1897’de Ruslar tarafından yapılan ve hiç de tarafsız olmayan bir nüfus sayımına göre yine de Türk nüfusu %52 çıkmıştır. Birinci Dünya Savaşı’nın sonlarına doğru 1917’de Rusya’da gerçekleşen Bolşevik ihtilali ve sonrasında gelişen olaylar sonucu 1917’de Ruslarla Osmanlı devleti arasında Erzincan antlaşması imzalanmıştır. 90 yıl Rusların esaretinde kalan Iğdır ve çevresinden Rusların anlaşma gereği geri çekilmesinden sonra burası Türk- Ermeni icra komitesince idare edilmiştir. Osmanlı devletinin 1918’de İtilaf devletleriyle imzalamış olduğu Mondros Antlaşması gereği buralardan çekilmesi ve Rusların da geri çekilmesine bağlı olarak oluşan boşluğu bir fırsat bilen Ermeni ve Gürcü çeteleri, 1918’de Kars, Iğdır ve çevresinde Müslüman ahaliye yönelik büyük bir katliam gerçekleştirmeye başlamışlar. Ermeni ve Gürcü çetelerinin gerçekleştirmiş olduğu katliam ve tecavüzler, sadece Iğdır ve çevresiyle sınırlı kalmamıştır. Erzincan, Bayburt, Erzurum ve Ardahan gibi yerlere kadar yayılmıştır. Müslüman ahaliye yönelik gerçekleştirilen katliamlar, özellikle düzenli Ermeni birlikleri tarafından yapılmıştır.<sup>50</sup> Iğdır’ın çeşitli bölgelerinde ortaya çıkarılan toplu mezarlar, o dönemlere şahitlik edenlerin verdiği ifadeler ve arşiv belgeleri, Ermenilerin yaptığı bu katliamların somut delillerini teşkil etmektedir. Ermeni katliamları karşısında bölge ahalisini oluşturan Türkmenler, Azerbaycan Türkleri ve Kürtler, savunma amaçlı milis güçleri oluşturmuştur. Osmanlı ordusunun da direktifleriyle 1918 yılında Gemerli kasabasında yapılan geniş katılımlı bir toplantıda Aras Türk Hükümeti kurulmuştur. Bu hükümet, bölgede oluşan boşluğu doldurmayı, bölgenin geleceğini garanti altına almayı ve Türk nüfusunun güvenliğini korumayı amaçlamıştır. Ancak bu hükümet, bütün gayretlere rağmen istenilen güce ulaşmamış ve Ermeni çetelerinin saldırılarını, katliamlarını önleyememiştir. Halk tarafından oluşturulan milis güçleri ise kendi bölgelerinin savunmalarını kendi imkânlarıyla

---

<sup>49</sup> [https://tr.wikipedia.org/wiki/I%C4%9Fd%C4%B1r#Osmanl%C4%B1lar\\_d%C3%B6nemi\\_\(1514-1551,\\_1554-1555,\\_1578-1604,\\_1635-1639,\\_1724-1735\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/I%C4%9Fd%C4%B1r#Osmanl%C4%B1lar_d%C3%B6nemi_(1514-1551,_1554-1555,_1578-1604,_1635-1639,_1724-1735)), (21.05.2021)

<sup>50</sup> Çetinkaya, a.g.e., s. 92-97; S. Esin Dayı, “1918-1920 Yılları Arasında Iğdır ve Çevresindeki Siyasi Gelişmeler”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 5 (1996), s. 1; Ziya Zakir Acar, *Görenlerin Gözüyle Iğdır’da Ermeni Katliamı*, 1.b., Ankara: Anatolia Yayınları, 2017, s. 11-12.

gerçekleştirerek başarılı sonuçlar elde etmişlerse de Ermenileri durdurma noktasında yeterli olamamıştır. Bu bölgelerde durumun daha da kötüye gitmesiyle birlikte Eylül 1920’de TBMM tarafından Kazım Karabekir komutasında Ermeni çetelerinin katliamlarını önlemek için 15. Kolordu komutanlığına hareket izni verilmiştir. Akabinde başlatılan taarruz neticesinde Ermeni çete ve kuvvetleri Kars’ın doğusunda, Iğdır ve çevresinde yenilgiye uğratılmış ve bunlar bu yenilgi üzerine geri çekilmek zorunda kalmıştır. Ermenilerin yenilgiyi kabul etmeleri ve silah bırakmalarıyla birlikte 3 Aralık 1920’de Gümrü Antlaşması imzalanmıştır. Gümrü antlaşması ve sonrasında imzalanan antlaşmalarla Iğdır ve çevresi, anavatan sınırları içinde bırakılmıştır.<sup>51</sup>

Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924 Anayasası ile yapılan düzenlemelere göre, Iğdır bir nahiye durumuna getirilmiş ve "Beyazıt Valiliği"ne bağlanmıştır. 1934 yılına kadar Beyazıt (Doğubayazıt) Valiliği'ne bağlı bir nahiye olarak kalan Iğdır, bu tarihten sonra yapılan yeni düzenlemelerle, Beyazıt'ın Kars'a bağlanması üzerine, Iğdır da Kars iline bağlı bir "ilçe" yönetim birimi durumuna getirilmiştir. İlk belediye teşkilâtının 1923 yılında kurulduğu Iğdır, 1934 yılında ilçe merkezi ve 3 Haziran 1992 tarih ve 21247 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 3806 sayılı kanunla da "İl" yönetim birimi durumuna getirilmiştir.<sup>52</sup>

## 6.2. İĞDIR’IN NÜFUSU

Yıllara göre değişkenlik gösteren Iğdır nüfus sayısı, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre, 2019 yılında 199 bin 442 iken 2022 yılındaki toplam nüfusu tahmini verilere göre 203.836 kişi olarak hesaplanmıştır.

Nüfusun yöresel dağılımına bakılacak olursa; nüfus dağılımlarında çeşitli faktörler etkili olmakla birlikte Coğrafi özellikler, nüfus dağılımında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Iğdır il nüfusunun dağılımında yeryüzü şekilleri ve toprak verimliliği çok büyük rol oynamaktadır. Kuzeyinde düz alanlar, akarsu vadileri ve bunların yüksek olmayan yamaçlarında yoğun olarak nüfusun toplandığı görülmektedir. Ancak güneydeki dağlık alanlarda nüfusun hiç olmadığı da anlaşılmamalıdır. Nitekim bu dağlık alanlarda özellikle yaylacılık faaliyetleri etkin bir

---

<sup>51</sup> Güneş, a.g.e., s. 56-67.

<sup>52</sup> <http://www.igdir.gov.tr/tarihce>, (21.05.2021).

şekilde sürdürülmekte ve nüfus azımsanmayacak oranda bu dağlık bölgelerde toplanabilmektedir. Bu yüksek yerlerde nüfusun toplanması daha çok mevsimlidir. Nüfus dağılışında etkili olan diğer önemli bir faktör de idari yapıdır. Buna göre il nüfusunun yaklaşık %56.1'i ilçe merkezlerinde, % 43.9'unun da kırsal alanlarda yaşamaktadır.<sup>53</sup> Iğdır, kendi içerisinde göçler yaşamaktadır. Çeşitli faktörlere bağlı olarak kırsal alanlardan, köy ve ilçelerden şehir merkezine göçlerin yaşandığı bilinmektedir. Bu durum ise köy, ilçe ve merkezdeki nüfus dağılımında sürekli bir değişkenlik sağlamaktadır. Ayrıca Doğubeyazıt gibi Çevre illere bağlı ilçelerden de göç almakta ancak bölgeden çevreye yapılan göçlere pek rastlanmamaktadır. Iğdır ilinden Bursa, İstanbul, Ankara, İzmir gibi yurdumuzun nüfus çekim merkezleri olan illere göçler yaşanmaktadır.<sup>54</sup>

### 6.3. IĞDIR'IN COĞRAFİ YAPISI

Doğu Anadolu Bölgesi'nin Kars-Erzurum Bölümü'nde yer alan Iğdır ili, Aras Irmağı'nın birtakım birleşme noktaları ile birbirine bağladığı çöküntülerden (depresyon) birini oluşturmaktadır. Bu çöküntü alanı Aras Irmağı tarafından hemen hemen iki eşit parçaya bölünmüş ve sınırlarımızın dışında kalan bölüme Erivan (Revan) Ovası ( Sahat çukuru) ile sınırlarımızın içinde kalan Iğdır ovasının birlikte oluşturduğu bu çöküntü bölgesinin bütününe Sürmeli Çukuru da denilmektedir.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Oğuz Şimşek, "Iğdır İlinin Nüfus Özellikleri", *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, C.5, S.14 (2018), s. 191-193.

<sup>54</sup> İbrahim Güner, *İlimiz Iğdır*, Iğdır: Milli Eğitim Müdürlüğü Koruma ve Yaşatma Derneği, 1993, s. 84-87.

<sup>55</sup> Güner, a.g.e., s. 5.



Kaynak:Coğrafyahaarita.com  
**Şekil 2. 1. Iğdır'ın Lokasyon Haritası**

Türkiye-Azerbaycan-Ermenistan-İran sınırının kavşağında bulunan Iğdır ili, kuzeyinde Ermenistan, doğusunda Azerbaycan'ının Nahçıvan Özerk Yönetimi ve İran, güneyinde Ağrı ili, batısında ise Kars ili topraklarıyla komşudur (Şekil 1). Aralık, Tuzluca, Karakoyunlu ve Şehir merkezi olmak üzere toplam dört ilçeden oluşan Iğdır<sup>56</sup> ortalama 800-900 metreler arasında değişen yükseltiye sahiptir. Güneyinde yer alan Ağrı ili ile olan sınırını doğu-batı doğrultusunda uzanan ve Doğu Toroslar'ın doğudaki uzantısını teşkil eden Karasu-Aras sıradağları oluşturmaktadır. Bu sıradağlarının en uç noktasında bulunan ve ilin doğusunda kalan Büyük Ağrı (5137 m) ve Küçük Ağrı volkanik dağları yer almaktadır. Doğu Anadolu Bölgesi, dağlık bir bölge olması ve yüksek platolardan oluşmasına rağmen Iğdır, bölgenin en alçak çöküntü alanını meydana getirmekte ve bu yapısından dolayı iklim, toprak ve bitki örtüsü bakımından değişik özellikler göstermektedir. Çevresinde Ağrı Dağı gibi yüksek dağlarla çevrili olmasından ötürü karasal bir iklime sahiptir. Iğdır'ın alçak kesimlerinde yarı kurak iklim koşulları, yüksek kesimlerde ise yarı nemli soğuk iklim koşulları hâkimdir. Buna bağlı olarak bitki örtüsü de farklılaşabilmektedir. Çöküntü alanda bozkır bitki örtüsü ve yüksek alanlarda ise Dağ stepi ve Alpin çayırlar mevcuttur.<sup>57</sup> Bulunduğu bölgeden farklı olarak sıcaklık potansiyeli yüksek olan Iğdır, bu yönüyle farklı bitki isteklerine uygundur. Yazları sıcak kışları ise soğuk geçmektedir. Ancak kış soğukları çevre illere

<sup>56</sup> Şimşek, a.g.m., s. 183.

<sup>57</sup> Kollektif, *Iğdır Kültürü*, Iğdır: Iğdır Belediyesi Kültür Yayınları, s. 11-13.



göre daha az olmaktadır.<sup>58</sup> Iğdır ili için bir değer ifade eden ve kapladığı alan, sahip olduğu yükseltisiyle etkileyici, görkemli bir görünümüne sahip olan, sadece Anadolu’da değil Türkiye’nin komşusu olan devletlerden Rusya, Ermenistan, Gürcistan, Azerbaycan, İran tarafından önemli görülen, kutsal kabul edilen, bu coğrafyalarda yaşayan milyonlarca insanın sosyo-kültürel yaşamları ve söylencelerine de konu olan Ağrı Dağı, bugünkü Ağrı il sınırları içinde kalmaktadır.<sup>59</sup> Ancak Iğdır iline yakın olması hasebiyle Iğdır ili için özel bir anlam ve değer ifade etmektedir.

Türkiye’nin en az yağış alan bölgesi olan Iğdır, ormanlar bakımından da fakirdir.<sup>60</sup> Yağış ve orman azlığına rağmen bu yöre “Yeşil Iğdır” olarak da anılmaktadır. Bunun nedeni ise, Aras nehrinin bölgenin sulama ihtiyacını yeterli düzeyde karşılamasına bağlı olarak yeşil bitki örtüsünü her daim korumasıdır. Iğdır, meyve ağaçlarının oluşturduğu bahçeler başta olmak üzere iğde, kavak, söğüt gibi ağaç türlerine de ev sahipliği yapmakta ve bu yönüyle üç mevsim yeşilliğini muhafaza edebilmektedir.

#### 6.4. İĞDIR’IN EKONOMİSİ

Iğdır il topraklarının drenajı daha çok Aras Irmağı ve kolları tarafından sağlanmaktadır. Hem bulunduğu bölgenin ikliminden farklı özellik gösteren elverişli bir iklime (mikroklima) sahip olması hem de verimli toprak ve sulama koşullarının olması sayesinde Doğu Anadolu Bölgesi içinde en yüksek tarımsal ekonomik potansiyele sahip il olma özelliğine sahiptir.<sup>61</sup> Kendisine has iklimi, toprak ve sulama koşullarının elverişliliği sayesinde ovada buğday, şeker pancarı, yem bitkileri, mısır, sebze gibi tarla tarımının yanında kayısı, elma, şeftali, armut, üzüm, kiraz, vişne, ceviz gibi meyve yetiştiriciliği de yapılmaktadır. Kayısı başta olmak üzere elma ve şeftali yetiştiriciliği yöre çiftçisi için önemli bir gelir kaynağını oluşturmaktadır.<sup>62</sup> Bu gelir kaynağında ise her yıl başka illere yapılan kayısı ticareti önemli bir pay oluşturmaktadır. Eskiden

<sup>58</sup> Mücahit Karaoğlu, “Zirai Meteorolojik Açından Iğdır İklim Etüdü” , *Iğdır, Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, C. 1, S. 1 (2011), s. 100.

<sup>59</sup> Oktay Belli, “Anadolu’nun En Güzel ve Nazlı Gelini: Ağrı Dağı”, *Kars 2. Kent Kurultayı Kafkasya’da Ortak Geleceğimiz*, ed. Oktay Belli, İstanbul: Kars Belediyesi Kültür Yayınları, 2007, s. 117.

<sup>60</sup> <https://www.cografya.gen.tr/igdir/iklim.html>, (22.05.2021)

<sup>61</sup> İbrahim Güner, Oğuz Şimşek, “Iğdır’da Halk Takvimi ve Halk Meteorolojisi”, İstanbul, *Türk Coğrafya Dergisi*, S.33 (1998), s. 130.

<sup>62</sup> Mete Alım, Günay Kaya, “Iğdır’da Kayısı Tarımı ve Başlıca Sorunları” *Erzurum, Doğu Coğrafya Dergisi*, C.10, S. 14 (2005), s. 49-50.

Iğdır'da pamuk ve şeker pancarı üreticiliği çok yapılmaktaydı ancak günümüzde kota sınırlaması veya ekonomik getirinin azlığı gibi nedenlerle üreticilerin farklı tarımsal faaliyetlere yönelmesi neticesinde bu tarım ürünlerinin yetiştiriciliğinin eskiye nazaran azaldığı görülmektedir.

Ayrıca Iğdır Ovası'nın güney tarafında kalan dağlık yörede nüfusun temel geçim kaynağını hayvancılık oluşturmaktadır. Bölgede sanayi faaliyetleri daha çok atölye tipi sanayi aşamasındadır. Mevcut sanayi tesisleri, bölgenin tarımsal hammaddelerinin değerlendirilmesine ve küçük bazı el sanatlarına yöneliktir. Sanayi tesislerinin çoğu daha çok şehir merkezine dağılmıştır. Ticari faaliyetler kısmen gelişmiş ve daha çok tarımsal ve hayvansal ürünlerin ticareti yapılmaktadır. Iğdır çevresinin kırsal alanlarında üretilmeyen ürünlerin Iğdır'dan tedarik edilmesi Iğdır ilinin ticaretine canlılığı kazandıran önemli bir husustur.<sup>63</sup> Iğdır ilinin önemli yer altı kaynakları Tuzluca ilçesinde bulunan kaya tuzu yataklarıdır. Iğdır'ın elektrik ihtiyacını ise Tuzluca ilçesine bağlı Gaziler köyü yakınlarda yer alan Gaziler çayı üzerinde kurulan Gaziler Hidroelektrik santrali ve Iğdır merkeze bağlı Çalpala köyünde bulunan Kiti hidroelektrik santralleri karşılamaktadır. Iğdır ilinin önemli doğal turistik yerleri mevcuttur. Ağrı Dağı, tuzluca ilçesinin güneyindeki yaylalar, kaya tuzu mağaraları ve buralardaki akarsu ve vadilerdir. Tarihi turistik varlıkları ise; çeşitli zamanlardan kalma kale, kümbet, kervansaray, kule gibi yapılarıdır.<sup>64</sup> Ayrıca koçbaşı kaya mezarları, normal doğa olayı neticesinde oluşan meteor çukuru ve yüzölçümü bakımından Türkiye'nin en büyük milli parkı olan Ağrı Dağı Milli Parkı bölgenin turist çeken yerleri arasında gösterilmektedir.

#### 6.5. İĞDIR'IN SOSYO-KÜLTÜREL YAPISI

Tarihinde farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış olan Iğdır, kültüründe bu medeniyetlerin izlerini de taşımaktadır. Hem etnik hem de mezhep olarak birçok farklılığı bünyesinde barındıran Iğdır, genel olarak Kürtler, Azeriler ve Terekeme de denilen Karakalpak Türklerinden oluşmaktadır. Ancak Kürtler ve Azerilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Ayrıca Ahıska'dan ve Balkan Ülkeleri'nden gerek kendi istekleri gerekse zorunlu sebeplerden dolayı devletin de yardımıyla göçle gelip yerleşen

---

<sup>63</sup> Güner, a.g.e., s. 8.

<sup>64</sup> Kollektif, a.g.e., s. 15.

topluluklar da mevcuttur. Bu açıdan çok kimlikli bir yapı özelliği gösterdiği söylenebilir. Iğdır'da bulunan Kürtlerin çoğu Sünniliğin Şafii koluna mensup ve dil olarak Kürtçeyi konuşmaktadır. Ancak bazı Kürtler, Sünniliğin Hanefi koluna mensuptur. Azerilerin hemen hemen tamamı Şia'nın Caferi koluna mensuptur. Dil olarak Azeri Türkçesi konuşulmaktadır. Terekemenlerin tamamı ise Sünniliğin Hanefi kolundandır. Dil olarak Türkçeyi konuşmaktadır. Bu kültürel gruplar, varlıklarını birbirlerine olan saygı ve hoşgörülerine borçludur. Bu durum ise, ilin kültürel yapısını sağlam ve güçlü kılmıştır. Iğdır halkı, farklılıklarını da koruyarak sosyo-kültürel ve ekonomik alanda birbirleriyle sıkı ilişkiler geliştirerek, ortak kültürel bir havza etrafında bütünleşerek yaşamaya devam etmektedir.<sup>65</sup> Nitekim bu yöre halkının birbirleriyle olan dayanışması, bütünleşmesi, sosyo-kültürel, dini ve tarihi temellere dayanmaktadır. Iğdır halkını birbirine bağlayan en güçlü bağın ise din bağı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak din bağının dışında kendi aralarında kan kardeşliği, kirvelik, süt kardeşliği, evlilik gibi kan bağına dayalı olmayan fakat toplumun dayanışma ve bütünleşmesinde etkili olabilen, toplumsal dengeyi sağlayan, sosyal ilişki ağını genişleten ve pekiştiren aynı zamanda toplumsal denetim mekanizmaları olarak da işlev gören tasavvuri akrabalıklar<sup>66</sup> oluşturmaktadır. Iğdır halkı, bu tasavvuri ya da sanal olarak da ifade edilen bu akrabalık bağları sayesinde bir dayanışma içine girdikleri, birlik beraberlik sağladıkları söylenebilir. Bölgenin bu toplumsal dayanışma ya da bütünleşme halini tarihte yaşanmış ya da günümüzde yaşanan örnekler üzerinden görebilmek mümkündür.

Bundan yaklaşık bir asır öncesine kadar Ermeni çetelerinin bu bölgedeki katliamlarına karşı burada yaşayan Terekemenler, Azeriler ve Kürtler, tam bir uyum ve işbirliği içerisinde oluşturdukları milis güçleri sayesinde büyük bir mücadele vermiştir.<sup>67</sup> Burada yaşayıp da Ermeni katliamının şahitliğini yapan dönemin Terekemen, Azeri ve Kürtleri, Ermenilerin yaptıkları bu zulüm ve katliamları kendilerinden sonraki kuşağa anlatmışlar. Bu gün Iğdır'da yaşayan halk, Ermeni katliamından söz açılınca o dönemde katliam ve zulme maruz kalan Müslüman ahalsinin yaşadığı duyguları sanki kendileri yaşamış gibi bir hissiyat ve şuura sahipler.

---

<sup>65</sup> Aşiret Boran Şen, *Geçmişten Günümüze Iğdır Halk Kültürü: İnançlarıyla, Gelenekleriyle, Ritüelleriyle*, Iğdır: Iğdır Valiliği, 2012, s. 15.

<sup>66</sup> Mahmut Tezcan, "Tasavvuri Akrabalık ve ülkemizdeki Uygulama", Ankara, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.15, S.1 (1982), s. 128-129.

<sup>67</sup> Akay Aktaş, *Bir Şehrin Hikayesi: Nerden Nereye Iğdır*, Ankara: Başak Matbacılık, 2017, s. 19.

Nitekim bazı zamanlarda Kürtlük, Türklük veya Sünnilik, Şialık gibi etnik ve mezhep temelli çatışmalar çıkarmak, toplumu bu anlamda birbirine düşürmek maksadıyla bölgenin çok kimlikli yapısı üzerinden çeşitli politik oyunların sahnelendiği bilinmektedir. Ancak bölge halkının feraseti, geçmişten gelen dayanışma ruhu ve bilinci buna mani olmuştur. Her şeyin farkında olan bu halk; birlik beraberliği, kardeşliği bozucu bu tür oyun ve eylemlere asla prim vermemiştir. Geçmişte bu duruma benzer bir örnek şu şekilde meydana gelmiştir; Kazım Karabekir'in "İstiklal Harbimiz" adlı eserinde yer verdiği üzere Ermeni temsilcisi Haçador Ağa'nın Iğdır'ın önde gelen bazı Kürt aşiretlerine gönderdiği 30 Ağustos 1919 tarihli mektupta Kürtlerin Ermenilerle birlikte hareket etmeleri istenmiş ve karşılığında bazı vaatlerde bulunulmuştur. Mektubun muhatabı olan aşiret reisleri, bu mektuba cevaben 4 Eylül 1919 tarihli bir mektup yazarak Ermenilerin hain tekliflerini reddetmiştir. Cevap olarak yazılan mektupta Ermenilerin İslam coğrafyasında rahat ve huzurlu bir hayat yaşamalarına rağmen fırsat bulduklarında nasıl hainlikler yaptıkları, bu milleti sırtından nasıl vurdukları, bu ülkenin düşmanlarıyla nasıl birlik olup Müslüman ahaliyi katlettikleri ifade edilerek tabiri caizse adeta Ermeni temsilcisi olan ve mektubun muhatabı kişi (Haçador Ağa)'nin yüzüne bu gerçekler vurulmuştur. Ayrıca Ermenilerin gönderdikleri mektupta belirtmiş oldukları sözde barış ve sükûnet halinin sağlanması ile ilgili ileri sürmüş oldukları şartlara karşı Kürt aşiretleri, söz konusu barış ve sükûnetin sağlanması için altı şart ileri sürmüşler. Buna göre, Ermenilerin Aras nehrinin sağına geçmemeleri, işgal ettikleri Iğdır bölgesini terk etmeleri, silah bırakmaları, Ermeni askerlerinin bu bölgelere girmemeleri, Aras nehrinin öte tarafında kalan Müslüman kardeşlerinin can, mal ve hukuklarının güvence altına alınmaları gerektiği belirtilmiş aksi takdirde Kürtler de dahil olmak üzere bütün İslam halkının vahşete, zulme boyun eğmeyeceği, bundan kurtulmak için büyük bir mücadele vereceği belirtilmiştir. Ermeni temsilcisi Haçador Ağa'nın Kürt aşiretlerine müracaatı ve Kürt aşiret ağalarının bu müracaat mektubuna verdikleri cevap mektubuna aşağıda yer verilmiştir.

***"Ermenilerin Kürtlere müracaatı***

*Hamit Bey'in, Ali Merze Bey'in ve Ahmet Haso ve Yusuf Bey'in Huzur-ı âlilerine*

*Zat-ı devletleri ile hüsn-i münasebat meydana getirmek ve bilumum Kürtlerle hali sükûnette ve uhuvvette yaşamak bizim en büyük emel ve maksadımızdır. Zat-ı devletlerinize biz ergeç nihayet dost ve muhib olacağız. Taraf-ı alinizce de aynı gaye ve fikrin takip edilmekte bulunduğuna kaviyyen ümitvarız. Hangi esbab ve hangi avamil bizi ve sizleri*

yekdiğerimizden uzak bırakıyor. Bugün olmazsa yarın, yarın olmazsa öbür gün muhakkak dost ve kardeş olacağız. Bu uhuvveti ve ahengi bizzat ve kendi reyimizle husule getirsek tarafeynin her suretle müstefid ve memnun kalacağını tasavvur buyurabiliyorsunuz. Bizim gayet alicenap ve asil bildiğimiz Kürt milleti neden dolayı bizimle uzlaşma tarihini tercih edememişlerdir. Şu uhuvveti ve biraderliği temin ve takviye etmek üzere bendeleri senelerden beri kesbetmiş olduğum müşahadât ve tecaribe müs- teniden zat-ı devletlerine işbu tezkereyi yazmağa lüzum gördüm. Kürt Beyleri, Kürt aşairi ye Kürt milletiyle götürülecek bu uhuvvet cephemizde müstahdem umum Ermeni zabitanı ve ümerası arzukeş ve amadedir. Bu satırları onlarla icra kılınan meşveret ve mülâhazat neticesi olarak zat-ı âlilerine hitab ediyorum. Fikir ve nokta-i nazarlarınızı hemen iş'ar buyurunuz. Şeraitinizi bildiriniz. Bendeniz alicenab beyler sizlerin ve aşairinizin kaffe-i mutalebatım Ermeni hükümeti namına temin edebileceğini, arz ediyorum. Sizlerin arzu buyurduğunuz menatik ve mahallerde yaşamanızı ve sizlerce icab edecek her türlü suhuletin ibrazını keza temin ve taahhüt eylerim. Kürtlerle Ermeniler hiçbir zaman birbirlerinden uzak ve soğuk kalmayacaklardır. İşte bu maruzâtı cidden nazar-ı itibara alıp bir an evvel görüşmek ve mübadele-i efkârda bulunmak üzere münasip bir vaktin ve münasip bir mevkiin zat-ı devletlerince tayin ve bize tebliğini istirham eder ve kemal-i samimiyetle ellerinden şikarım devletlü Hamit Bey, Ali Merze Bey, Ahmet Haso Bey ve Yusuf Bey Hazretleri. 30 Ağustos 1919

Dost ve muhibbiniz Haçadur Ağa

#### **Kürt aşiret reislerinin cevabı:**

Baron Haçadur Ağa

Mektubunuzu aldım. Ermenilerin aguş-ı İslamiyet'te pek mes'udane idame-i hayat ettikleri sırada bile yine makasid-i asliyeleri uğrunda hafî ve celi her türlü fenalığı ikadan geri durmamışlar ve ezcümle bu harpte cepheden müsellahan firarla Rus ordularına iltihak etmişlerdir. Bunu inkar edemezsiniz. Binaenaleyh ihanetleri tamamen ve gaye-i maksatları zahiren anlaşılan Ermenilerle İslam Kürt milleti meyanelerinde uzlaşmak imkan kalmamıştır. Ve beş seneden beri İslamiyeti mahvetmeye fırsat buldukça nüfus-ı İslamiyeyi şiar-ı insaniyete mugayir bir tarzda balta ve süngülerle katl ve muhadderat-ı Osmaniyeye tecavüz etmeyi mübah gören Ermenilerle Kürt milleti bir araya gelemez. Ermenilerin on misline faik olan Kürt milleti Ermeni himayesine girmez ve girmesi imkânsızdır. Evet; biz de kan dökülmesine taraftar değiliz. Fakat cümle-i amaliniz olan nüfus-ı İslamiyenin tenkisi yolundaki azim ve hareketınızı var kuvvetimizle men edeceğiz. Siz Ermeniler böyle vahşiyane İslam nüfusunu katletmekle ihraz-ı ekseriyet edemezsiniz. Böylelikle icra-yı hükümet de hiç edemezsiniz. Bizim sizinle hal-i sükünette yaşamamız şerait-i atiyeye bağlıdır.

1 — Sulhun takarrürüne değin Ermenilerin Aras nehrinin arkasına yani öbür tarafına geçmelidir.

2 — Iğdır havalisini tahliye ve Kürt milletine terk eylemelidir.

3 — Netice-i sulha kadar hiçbir Ermeni sudan geçmeyecektir. Arzularıyla bu havalide kalacak yerli Ermeniler bizim teşkilat ve emrimize itaat edecektir.

4 — Ermeniler içimizde kat'iyen silah taşımaya salahiyeti olmayacaktır. Ve Ermeni askeri sulhun neticesine kadar bu ha valiye gönderilmeyecektir.

5 — Aras nehrinin arka cihetinde yani Ermeniler içinde kalan İslam kardeşlerimizin hukuku, canı, mahfuz kalacaktır.

6 — Bu şerait kabul ve icra kılındığı takdirde tarafeyn taarruz ve tecavüz etmeyecek ve sulhe intizar eyleyecektir.

*İşte Haçadur Ağa! Nokta-i nazarımız ve şeraitimiz altı maddeden ibarettir. Kabul olunduğu takdirde naire-i harp ifa olunacak aksi halde tevessü ederek İslâm milleti ribka-i esaretinizden kurtulmak çarelerine tevessül ve Cenab-ı Haktan nusreti tazarru eyleyecektir. Bu vesile ile mukabeleten ellerinizi şikarım Haçadur Ağa cenapları. (4 Eylül 1335)*

*Aşiret Rüesasından Hamit Bey*

*Bu dahi Ali Merze Bey*

*Bu dahi Ahmet Haso Ağa*

*Bu dahi Yusuf Ağa<sup>68</sup>*

Kazım Karabekir, tarihte Kürtlerle Ermenilerin bir olduğu yaygarası koparılarak Kürtleri ayaklandırma girişimlerinin yapıldığı, ancak Kürtlerin böyle bir şeye asla tenezzül etmediği ve etmeyeceğini ifade etmiştir. Çünkü Kürtlerin eski milli birlikle beraber oldukları, Kürtlerle Türklerin yüzlerce senelik bir din ve vatan birlikteliklerinin bulunduğunu, Kürt aşiret reislerinin Ermenilerin müracaat mektubuna verdikleri cevap mektubunda da görüldüğü üzere din bağına nasıl sarıldıklarını ifade etmiş ve Kürtlerle Türkleri birbirine bağlayan ana bağın din olduğunu vurgulamıştır.<sup>69</sup>

Iğdır iline sınır komşu olan Azerbaycan ülkesinin halkı ile Iğdır halkı arasında kültürel ilişki ve etkileşimlerin canlı bir şekilde yaşandığı ve devam ettiği söylenebilir. Eskişehir’de faaliyet gösteren Azerbaycanlılar Derneği Başkanı Cavit Aydın’ın aylık çıkarmakta oldukları dergileri için Iğdırlı Gazeteci-Yazar Cabbar Şıktaş’tan Iğdır ve Azerbaycan Türkleri ile ilgili bir yazı kaleme alma ricası üzerine Cabbar Şıktaş’ın kaleme aldığı söz konusu yazıda geçen şu ifadeler bu durumu ortaya koymaktadır:

*“Nasıl ki, Türkiye’de yaşayan her bir Azerbaycan Türk’ünün Azerbaycan ile bir hikayesi varsa, ülkemizin neresinde bir Azerbaycan Türk’ü yaşıyorsa mutlaka Iğdır ile bir bağı ve hikayesi de vardır. Yani burası ana yurttur. Kim nereye gitmişse ana yurttan gitmiştir; hep bir özlem duymuş, hasret çekmişlerdir. Çoğunlukla da şiirler yazarak bu hasretlerini ifade etmiştir.”<sup>70</sup>*

<sup>68</sup> Kazım Karabekir, *İstiklal Harbimiz (I. Cilt)*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2020, s. 398-400.

<sup>69</sup> Karabekir, a.g.e., s. 400.

<sup>70</sup> <https://yesiligdir.com/yazar/yazi/7505>, (25.05.2021)

# BİRİNCİ BÖLÜM

## TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kültür ve sosyal bütünleşme kavramları hakkında genel bilgilere yer verilecektir.

### 1. KÜLTÜR KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ

Bu başlık altında kültüre ilişkin yapılan tanımlar, kültür çeşitleri ve bazı öğelerle olan ilişkisi üzerinde durulacaktır.

#### 1.1. KÜLTÜRÜN TANIMI

Çok katmanlı anlam yapısından dolayı düşünce tarihi bakımından tanımlanması en zor kavramlardan biri olarak ortaya çıkan ve ne olduğu ile ilgili ortak bir konsensüse varılamayan kültür, başta filozoflar olmak üzere birçok antropolog, sosyal bilimci tarafından farklı şekillerde yorumlandığı, buna ilişkin farklı anlamlar geliştirildiği bilinmektedir. Ancak kültüre ilişkin geliştirilen bu yorumlar ya da tanımlamalar, kültürden kastın ne olduğu ile ilgili bazı genellemelere ulaşmamıza da engel teşkil etmemiştir.<sup>71</sup>

Kültür kavramı üzerine ilk bilimsel tanımlama denemesi gerçekleştiren ve sonrasında Mannheim, Weber, Williams gibi birçok antropolog, sosyolog ve düşünür bu konuda ilham kaynağı olan İngiliz antropolog E.B. Taylor olmuştur. Taylor, kültürü bir toplumun bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, geleneklerini ihtiva eden, toplumun bir üyesi olması hasebiyle bireyin ayrıca kazanmış olduğu diğer yetenek ve alışkanlıklarını da ihtiva eden karmaşık bir bütün<sup>72</sup> olarak tanımlamıştır. Bu yönüyle Taylor, kültüre kuramsal bir amaçla ve sistemli bir şekilde yaklaşan ilk etnologlardan sayılmaktadır. Taylor, kültürde bütün toplum tiplerini bütün görünüşleriyle incelemeyi amaçlayarak bu yönüyle kültüre yaklaşımda bütüncül bir yaklaşım sergilemiştir.<sup>73</sup> Kongar da, kültürün bu bütünsellik yönüne vurgu yaparak onun en genel ve en nesnel tanımı ile

---

<sup>71</sup> Önder Kulak, *Theodor Adorno: Kültür Endüstrisinin Kıskaçında Kültür*, İstanbul: İthaki Yayınları, 2017, s.25; Mümtaz Turhan, *Kültür Değişimleri*, Ankara: Altınordu Yayınları, 2016, s. 27.

<sup>72</sup> Edward Burnett Taylor, *Primitive Culture*, London: 1871, s. 1.

<sup>73</sup> Denys Cuche, *Sosyal Bilimlerde Kültür Kavramı*, çev. Turgut Arnas, 1.b., İstanbul: Bağlam Yayınları, 2013, s. 26-27.

insanın yarattıklarının tümü olduğunu belirtmiştir. Kongar, bütünsellik özelliğinden dolayı kavramın tam bir çözümlenmesinin yapılabilmesi için kültürün insanların yaratımı olan araç, gereçlerin bütünü olan ve teknolojiyi temsil eden maddi kültür ve yine insan yaratımı olan anlam, değer ve kuralların bütünü olan ideolojiyi temsil eden manevi kültür şeklinde bir ayrıma gidilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Kongar, kültürün maddi veya manevi şeklinde bir ayrıma tabi tutulmasının da aslında yapay olduğu, kültür olgusunun gerçekte bir anlam kazanması, öğrenilmesi, anlaşılması ve aktarılması için böyle bir ayrıma gidildiğini de belirtmektedir.<sup>74</sup>

İnsanın olduğu yerde insan gücünü aşmayan ve insan tarafından değiştirilebilen ve olduklarından farklı hale getirilebilen şeyler vardır. Bunlar için genelde kültür kavramı kullanılmaktadır. Ancak insanın gücünü aşan, insanın kontrol edemediği öteki şeylerin varlığı da bilinen bir gerçektir. Bunun için de genelde doğa kavramı kullanılmaktadır. Kültür, aslında doğa düzeninin yerine yapay bir dünya, tasarlanmış bir düzen getirmekte ve aynı zamanda bu yapay dünya ve tasarlanmış düzene de değer vermektedir. Bir insan etkinliği olarak düşünülen bilim ve teknoloji, doğal dünyanın doğal olgularını manipüle ederek kültür âlemini genişletmektedir. Manipüle kaynağı olan insan, sadece doğal dünya üzerinde bir etkinlik alanına sahip değil aynı zamanda kendi türü üzerinde de bir etkinlik alanına sahiptir. Bu yönüyle düşünüldüğünde kültür, aynı zamanda insanların insanlar üzerinde yürüttükleri bir etkinlik olarak da tanımlanmaktadır. Bireylerin tarihsel süreçte hem şekillendiği hem de uymaya mecbur olduğu normlar, kurallar vardır. Ancak her norm ve kuralın arkasında bir otorite saklıdır. Bir bahçe veya toprak kültürünün insan işi olduğundan kimse kuşku duymazken “insan kültürü”nün kaynağı, dayandığı otoritenin kim veya ne olduğu ile ilgili kesin bir şey söylenmemektedir. Böylece İnsan kültürü, kaynağı itibariyle ya anonimdir veya gizlenmiş, perdelenmiştir.<sup>75</sup> Eliot, az veya çok birbirileriyle ahenk içinde olan faaliyetlerin mahsulü gördüğü kültürü şartları itibariyle insanlar için doğal/tabii olduğunu ve kültürün planlı ve maksatlı olarak oluşturulmayacağını, kültürel öğelerin her birisinin kendileri için var olduğunu<sup>76</sup> belirterek bu gerçeğe işaret etmiştir.

---

<sup>74</sup> Emre Kongar, *Kültür Üzerine*, 11.b., İstanbul: Remzi Yayınları, 2017, s. 19-20.

<sup>75</sup> Zygmunt Bauman, *Sosyolojik Düşünmek*, çev. Abdullah Yılmaz, 14.b., İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017, s. 161-162.

<sup>76</sup> Thomas Stearns Eliot, *Kültür Üzerine Düşünceler*, çev. Sevim Kantarcıoğlu, 1.b., Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1987, s. 9-10.



Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere tarihsel süreçte tabii bir oluşum içinde meydana gelen kültür, belli bir plana veya amaca göre tasarlanmamaktadır. Kültürün kaynağı veya kültürel norm ve kuralların dayandığı otorite, geriye doğru gidilerek tam olarak bilinmemektedir.

Güvenç, bazı sosyolog, antropolog ve filozofların kültür üzerine yaptıkları tanımlardan hareket ederek kültür olgusunun temel özellikleri ve ilkelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Güvenç, kültürün içgüdüsel ve kalıtsal değil, her bireyin doğduktan sonraki yaşantısı içinde kazandığı alışkanlıklar olmasından dolayı öğrenilen, eğitimle kazanılan bir şey olduğunu vurgulamıştır. Böylece kültürün öğrenmenin kurallarına, yasalarına ve ilkelerine uygun olmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Güvenç, ayrıca kültürün geçmişe dayanan yönü olduğu kadar geleceğe yönelen yönünün de olduğunu ve bu yönüyle süreklilik gösteren bir özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Güvenç'e göre kültür; zümre, gurup ya da topluluklarca meydana getirilen ve idealize edilen kurallar sistemidir. Bu durum, onun toplumsallık yönüne işaret etmektedir. Toplumsallık yönüyle bağlantılı olarak aynı zamanda ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcı bir yapıya da sahiptir. Güvenç, kültürün süreklilik kazanması; kültürel etkinlik, faaliyet, kurum veya davranış örüntülerinin bireyi hem maddi hem de manevi olarak doyurmasına, ihtiyaçlarını karşılamasına ve sorunlara bir çözüm yolu bulmasına bağlı olduğunu belirtmiş ve bir toplumda süreklilik gösteren kültürel etkinlik, faaliyet, kurum veya davranış örüntülerinin de başarısı denenmiş çözüm yolları olduğunu da vurgulamıştır. Kültürün zamanla değişebilme, gelişebilme ve bulunduğu zamana ve zemine uyum sağlayabilme veya birbirlerini etkileyebilme durumlarının olduğunu vurgulayan Güvenç, Kültürün aynı zamanda bütünleştirici ve uyum sağlayıcı özelliğinin de olduğunu belirtmiştir. Kültürel öğeler arasındaki muhtemel ayrışmaların ortadan kaldırılması ve farklılıkların bütünleştirilmesinde kültür önemli bir etkiye sahiptir. Kültürün esasen bir soyutlamadan ibaret olduğunu belirten Güvenç, kültürün tam manasıyla maddi bir yapı arz etmediği için kavramı oluşturan kurum, ilişki, yapı ve değişkenler, tıpkı coğrafya haritasındaki yer ve isimler gibi gerçekten var olan şeylerin isimleri ya da soyutlamaları olduğunu, esasen kültürü anlatan şeylerin söz ve yazılardan meydana geldiğini ifade etmiştir.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Bozkurt Güvenç, *İnsan ve Kültür*, 3.b., İstanbul: Remzi Yayınları, 1979, s. 103-107.

Kültüre ilişkin yapılan tanımlar üzerinde durmak gerekirse; insanın var ettiği ve kendisinin de içinde var olduğu, kendini geliştiren şey olarak da düşünülen kültür, insanın doğayı insanlaştırma, kendini kendi evinde hissedeceği bir dünya ortaya koyma biçimidir. Kültür öyle bir olgu ki, bu dünyanın anlamsal varlığı ile ilgili düşünülebilecek her şeyi içerebilmektedir. İnsanın kendisini merkeze koyarak varoluşsal anlamını sorguladığı bu süreçte ortaya koymuş olduğu eylemsel sonuçların tümüdür.<sup>78</sup> İnsanoğlunun tarihsel süreç içinde ortaya koymuş olduğu bu eylemsel sonuçlar bütünü, birikimlilik ve süreklilik özellikleri sayesinde zamanla toplumda hazır yaşam şeması ve desenler oluşturmaktadır. Böylece topluma katılmış bireyler, kendi davranışlarını hazır bulduğu bu yaşam şemaları ve desenlerine uydurmaktadır. Bir yönüyle kültür, sosyal davranışları sistematize etmekte; eğitim, aile, din gibi sosyal kurumlar vasıtasıyla bireyin sosyal kişiliğinin oluşmasında önemli bir işlevi üstlenmektedir. Kültür, aynı zamanda toplumsal değerlerin belirlenip bir araya getirilerek yorumlanmasını da içermektedir. Böylece bireylere neyin bilinmeye veya uygulanmaya değer olduğu, neyin öncelenmesi gerektiğini hatırlatmakta ve öğretmektedir. Sosyal bütünleşme açısından da büyük bir öneme sahip olan kültür, bir topluma ait belirlenmiş ortaklaşa değerler etrafında bireylerin aynı davranış ve duyguları paylaşmalarını sağlamaktadır.<sup>79</sup>

Eliot, kültür açısından bir toplumun bütünü, bir sınıfın veya ferdin gelişimi esas alındığında kavramın anlamında farklılaşmaların olabileceği, ancak bu üç unsurun kültürlerinin de birbirinden soyutlanamayacağını<sup>80</sup> ifade etmiştir. Ancak Eliot, doğru bir kültürün tanımına ulaşma arayışında bir birey veya sınıfı esas almaktan ziyade bu ikisini de kapsayan bir toplumun geniş tabanı esas alınarak bir tanıma ulaşılması gerektiğini<sup>81</sup> savunmuştur. Eliot'a göre, toplumun mahsulü olan ve aynı zamanda toplumu toplum yapan kültürün bir sınıf veya zümre tarafından oluşturulması mümkün görünmemektedir.<sup>82</sup> Bundan da anlaşılıyor ki kültür, birey, sınıf veya zümre merkezli bir çerçevede değil de toplum merkezli bir çerçevede ele alınıp işlenmesi ve anlaşılması gerekmektedir.

---

<sup>78</sup> Nermi Uygur, *kültür kuramı*, 5.b., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018, s. 18.

<sup>79</sup> Joseph Fichter, *Sosyoloji Nedir?*, çev. Nilgün Çelebi, Ankara: Atilla Yayınları, 2001, s. 135-136.

<sup>80</sup> Eliot, a.g.e., s. 11-12.

<sup>81</sup> A.g.e., s. 14.

<sup>82</sup> A.g.e., s. 31.

Bir toplumun yaşam tarzı ya da biçiminden bahsedilince kültür akla gelmektedir. Toplumsal yaşam, dinamik bir yapıya sahiptir. Zira bu dinamikliğin temeli, toplumu meydana getiren birey ya da grupların yaşamsal faaliyetlerine dayanmaktadır. Sanatsal, dini, hukuki veya siyasi alanlarda gerçekleşen bu yaşamsal faaliyetlere aynı zamanda kültürel faaliyet de denilmektedir. Eliot, ilksel ve gelişmiş toplumlar örneği üzerinden kültürel faaliyetlerin ortaya çıkışları ve birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya koyma bağlamında bir kıyaslamaya gitmektedir. Eliot'a göre, ilksel toplumlarda kültürel faaliyetler keskin çizgileriyle birbirinden ayrılmamakta ve bir biri içinde adeta mündemiçtir. Ancak gelişmiş toplumlarda kültürel faaliyetler az gelişmiş toplumlarda olanın aksine keskin çizgileriyle birbirinden ayrılmaktadır. Gelişmiş toplumlarda din başta olmak üzere politika, sanat, eğitim, bilim gibi unsurlar, kendi sınırları belirlenmiş olarak ortaya çıkmış ancak ilksel toplumlarda bu unsurlar bir biri içine geçmiştir.<sup>83</sup>

Türk sosyoloji tarihinin ilk taşlarından kabul edilen olan Ziya Gökalp, kültürü tanımlama girişiminde kültürle kıyasi olarak medeniyet kavramını da ele almaktadır. Gökalp'e göre, medeniyet ve kültür/hars kavramları arasında hem birleşme hem de ayrışma noktaları vardır. Birleşme noktaları, bu kavramların bütün sosyal hayatları içine almasıdır. Din, ahlak, hukuk, akıl, estetik, iktisat, dil ve teknik ile ilgili sosyal yaşantılar, kültür olarak anlaşılabilir gibi medeniyet olarak da anlaşılabilir. Ayrılma noktalarına da değinen Gökalp, kültürün milli olduğunu, sadece bir milletin din, ahlak, hukuk, akıl estetik, dil gibi sosyal yaşayışlarının uyumlu bir bütünü olduğunu savunmaktadır. Gökalp ayrıca kültürün fertlerin istekleri veya yöntemleriyle suni bir şekilde oluşturulmadığı/oluşturulmayacağını bu yönüyle tabii bir özellik gösterdiğini vurgulamış ve bir milletin özünü, duygularını teşkil eden kültürün taklit yoluyla da olsa başka bir millettten alınamayacağını belirtmiştir.<sup>84</sup> Gökalp'in kültür tanımında "hars" ve "tezhip" kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavramın farklılıklarına değinen Gökalp, "hars"ın demokratik olduğunu, olgunluk veya medeniyet kavramına karşılık olarak da kullandığı "tezhip" in ise aristokratik olduğunu belirtmiştir. Gökalp, burada "hars" sözcüğünü kültür veya daha özel anlamda milli kültür anlamında kullanmaktadır. Gökalp'e göre; halka ait olan gelenek, örf adetler, alışkanlıklar, töreler, sözlü veya yazılı edebiyat, dil, müzik, estetik, din ve ekonomi gibi sosyal yaşantılar esasen milli

---

<sup>83</sup> A..g.e., s. 14-15.

<sup>84</sup> Ziya Gökalp, *Kültür ve Medeniyet*, haz. Eyüp Tosun, Konya: Gençlik Yayınları, 2018, s. 26-35.

kültürün ürünleridir. Bütün bu güzelliklerin hazinesi ve müzesi halktır ve halkın meydana getirdiği değerler sistemidir. Bu yönüyle demokratiktir.<sup>85</sup> Gökalp, bir de seçkinlerin kültürü veya diğer manalarda kullanılan şekliyle “işlenmiş kültür”, “olgunluk” veya “Tezhip” ‘ten bahsetmekte ve bunun da belirli bir üst tabakaya, seçkinlere, yüksek öğrenim görmüş aydın kesime dayandığı ve bu yönüyle aristokratik bir özellik gösterdiğini ifade etmektedir.<sup>86</sup> Bu yönüyle “hars” milli, “tezhip” ise milletler arasındır. Böylece milli kültüre sahip kişiler ya da genel manada halk, sadece kendi milletinin değerlerine değer verebilir ancak olgunluk kültürüne sahip yetişmiş, aydın kesimler, Öte yandan başka milletlerin kültürel değerlerini de sevebilir veya onlardan da tat alabilir.<sup>87</sup>

Kısacası kültür, bir toplumda mevcut her çeşit bilgi, değer ölçüleri, genel tutum, görüş, inanç, zihniyet ve davranış şekilleri gibi maddi ve manevi bütün değerleri içinde barındıran, toplumu oluşturan fertlerin çoğuna göre de ortak özellik gösteren ve bir toplumu başka bir toplumdan ayırt eden özel yaşam biçimidir.<sup>88</sup> Bir toplumda hayat izinin olduğu her şeyde kültür vardır. Başka bir ifadeyle insani faaliyetin olduğu her yerde kültürün izine rastlamak mümkündür.<sup>89</sup>

Kültüre ilişkin yapılan tanım ve açıklamalarda ön plana çıkan kavramlardan birisi medeniyet kavramıdır. Geçmişten bu yana medeniyet ve kültür kavramlarının anlamlandırılması hususunda dünya milletleri arasında anlayış farklılıkları olduğu bilinmektedir. Bazen bu iki mefhum, birbirlerinin yerine kullanılmış bazen de bu ikisine farklı anlamlar yüklenmiştir.<sup>90</sup> Bu bakımdan kültür ve medeniyet kavramları, toplumların çeşitli düşünce ve zevkleri arasında sürekli değişen, farklılaşan ve farklı şekillere bürünen iki kavram olarak ortaya çıkmıştır. Toynbee’ye kadar hiçbir toplumbilimci, medeniyet kavramının ne anlama geldiğini tam olarak ifade edememiş ve medeniyet kavramının anlamlandırılması hususunda daima bir belirsizliğin var olduğu söylenebilir. Nitekim toplumbilimciler, kendi bakış açılarına göre medeniyet

---

<sup>85</sup> Gökalp, a.g.e., s. 89.

<sup>86</sup> Orhan Türkdoğan, *Kültür-Değişme ve Kültürel Çözülme*, Konya: Çizgi Yayınları Yayınları, 2014, s.25.

<sup>87</sup> Gökalp, a.g.e., s.90.

<sup>88</sup> Turhan, a.g.e., s.37.

<sup>89</sup> Devlet Planlama Teşkilatı, *Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu: Milli Kültür*, 2.b., 1984-1990, Ankara: DPT, 1984, s. 8.

<sup>90</sup> Cemil Meriç, *Umrandan Uygarlığa*, 20.b., İstanbul: İletişim Yayınları, 2013, s. 82.

kavramını dar anlam kalıplarına hapsederek medeniyete istedikleri anlamı vermişler ve bu durum da medeniyet kavramıyla ilgili birbirinden farklı öznel anlam çokluğunu meydana getirmiştir.<sup>91</sup> Bu anlamda bazen medeniyet kavramı yerine uygarlık, uygarlık kavramı yerine kültür tercih edilerek bu mefhumlar birbirinin aynısı görülmüş ve böylece birbirilerinin yerine kullanılmıştır. Genellikle medeniyet kavramı yerine kullanılan uygarlık kavramının kullanım tarihçesine bakıldığında, uygarlığın neliği üzerinde bütün düşünürlerin ortak bir paydada birleştikleri bir tanımdan bahsetmek mümkün görünmemektedir. Uygarlık kavramı, bir insanın toplum içerisinde görgü kurallarına uyması, kendi nefesine hâkim olup kendi davranışları üzerinde kontrolcü olması şeklinde ilk anlamıyla kullanıldığı bilinmektedir. Türkçede de kullanılan uygarlığın karşılığı olan “civilisation” sözcüğünü 18. yüzyılda Fransız diline ilk kazandıran *Voltaire* olmuştur.<sup>92</sup> XIX. yüzyılın ikinci yarısı ile XX. yüzyılın ilk çeyreğinde Fransız ve İngilizler kültür sözcüğünün yerine uygarlık sözcüğünü kullanmaya başlamışlar.<sup>93</sup> Kültür kavramının tekil anlamından sıyrılarak 18.yüzyıla birlikte çoğul bir hüviyete kavuşması ve sonrasında bu kavramın yerine kullanılmaya başlanan uygarlık kavramının ortaya çıkışıyla konu ile ilgili terminolojik bir tartışmanın da yolu açılmıştır. Almancada kültür sözcüğü tercih edilmiş ve uygarlık sözcüğünün kültür sözcüğü yerine kullanımına pek sıcak bakılmamıştır.<sup>94</sup> Türk düşünce dünyasında kültür kavramının kullanımına ilişkin ise şunları söylemek mümkündür: Uygarlık anlamında “Civilisation” sözcüğü literatür hazinemize Reşit Paşa vasıtasıyla "terbiye-i nas ve icray-ı nizam" şeklinde yansımış ve sonradan Osmanlı Türkçesinde medeniyet olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramın koyu birer savunucusu olan Namık Kemal, buna adeta milli bir gömlek giydirek şiir ve yazılarında bunu övmüş, el üstünde tutmuş ve işlemiştir. Ancak o dönemde halk, Mehmet Akif'in tabiriyle “tek diş kalmış Canavar” dediği ve batı menşeli olarak gördüğü bu kavrama mesafeli durmuştur. Başka bir ifadeyle bu kavram, halk vicdanında bir karşılık bulmamıştır. Medeniyet kavramını ilmi bir zemine oturtup işleyen kişi Cevdet Paşa olmuştur. Cevdet Paşa, medeniyetin toplulukların hayatında ileri bir merhale olduğu, insanların gelişme ve

---

<sup>91</sup> Meriç, a.g.e., s. 97-98.

<sup>92</sup> Sulhi Dönmezer, “Çağdaşlaşma, Uygarlık ve Türk Toplumunu”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, C. 11, S. 31 (Mart 1995), s. 6.

<sup>93</sup> Güvenç, a.g.e., s. 97.

<sup>94</sup> Doğan Özlem, *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*, 5.b., Ankara: Doğubatu Yayınları, 2008, s. 156.

medenileşmede maddi ihtiyaçları anlamında beşeri ihtiyaçlarını giderme ve ahlaki, zihni olarak olgunlaşma şeklinde iki unsura sahip olduğu, medeniyetin hiçbir milletin tekelinde olmadığını ifade ederek milletler üstü olma özelliğini vurgulamıştır.<sup>95</sup> Meriç, Cevdet Paşa'ya da ilham kaynağı olan İbni Haldun'unun "Umran" kavramına vurgu yaparak bu kavramın tarihi ve insanı bütün olarak ifade ettiğini, bir kavmin içtimai, dini düzen, adetler ve inançlar gibi yaptıklarının ve yarattıklarının bütününe karşılığını belirtmiştir. Meriç, "Umran" sözcüğünün sahip olduğu bu anlamsal bütünlüğün Avrupa'nın hiçbir kelimesinde karşılığı bulunamayacağını ifade ederek eleştiri oklarını başta Cevdet Paşa olmak üzere dönemin entelektüellerine çevirmiş ve entelektüellerin kendi kaynaklarına sırt çevirdiğini adeta kavramlar kargaşası içinde boğduklarını, kendi tarihsel birikimimizde "Umran" gibi bir kavramın kullanılması varken medeniyet gibi müphem, belirsiz kavramları kullandıklarını belirterek bunu da "*Umrandan habersizdik, medeniyete de ısınamadık. İnsanlığın tekâmül vetiresini ifade için kendimize layık bir kelime bulduk: uygarlık. Mazisiz, musikisiz bir hilkat garibesi*"<sup>96</sup> şeklindeki ifadesiyle ortaya koymuştur.<sup>97</sup>

Gökalp'in medeniyet ve kültür kavramları ile ilgili düşünceleri bu kavramların anlaşılması noktasında bizim için çok önemlidir. Öncelikle Gökalp'in kültüre karşılık hars kavramını kullandığını belirtmek gerekir. Gökalp, kültürü tanımlarken bu kavramın yanında medeniyet kavramını da ele almış buna göre bir tanımlama yoluna gitmiştir. Medeniyet ve kültür(hars) kavramları arasında hem birleşme hem de ayrışma noktalarının olduğunu ifade ederek birleşme noktası olarak da bütün sosyal hayatları içine alması olarak belirtmiştir. Burada din, ahlak, hukuk, akıl, estetik, iktisat, dil ve teknik ile ilgili sosyal yaşantılara hem kültür denilebileceği gibi aynı zamanda medeniyet olarak da anlaşılabilirliğini ifade eden Gökalp, ayrıca kültür ve medeniyetin ayrılma noktalarına da vurgu yapmaktadır. Gökalp'e göre kültür, millidir. Bu anlamda kültür, sadece bir milletin din, ahlak, hukuk, akıl estetik, dil gibi sosyal yaşayışlarının uyumlu bir bütününe ifade etmektedir. Ferdin istekleri veya yöntemleriyle suni bir şekilde oluşturulmadığı için esasen tabii bir özellik göstermektedir. Bir milletin özünü, duygularını teşkil etmesiyle taklit yoluyla da olsa

---

<sup>95</sup> Meriç, a.g.e., s. 83-85.

<sup>96</sup> Meriç, a.g.e., s. 86.

<sup>97</sup> Meriç, a.g.e., s. 84.

başka bir milletten alınamaz. Gökalp, medeniyete de vurgu yaparak medeniyetin kültürden farklı olarak milletler arası olduğunu, suni bir yapı gösterdiğini, insanın emeğine, çaba ve isteğine bağlı olarak iradi bir şekilde akıl, bilgi vasıtasıyla meydana geldiğini, taklit yoluyla da olsa bir millet başka bir milletin medeniyet kavram ve tekniklerini taklit edebileceğini belirtmektedir.<sup>98</sup> Gökalp'e göre, her kavimde önce kültür var olmaktadır. Kültürde bir gelişme ve yükselme gerçekleşince medeniyet de ortaya çıkmaktadır. Ancak Gökalp, siyasal ve kültürel açıdan güçlenen bir toplumun zamanla başka milletlerin medeniyet kurumlarını alabileceğini böylece medeniyetindeki süratli gelişmenin de toplum için zararlı olabileceğini belirtmiştir.<sup>99</sup> Gökalp, kültür ve medeniyet arasındaki ilişkilere ait bazı sosyal kanunların varlığından bahsetmektedir. Gökalp'e göre bir toplumda eğer kültür gelişmişse medeni gelişmişlik de buna paralel olarak meydana gelecektir. Eski toplumlarda medeniyet olağan dışı bir gelişme göstermesi durumunda kültürün buna ayak uyduramaması durumu ortaya çıkacaktır. Bu durum ise kültürel çözülmeye bir sebep teşkil edecektir. Medeniyet, bireyi esas alan fikirleri aşılıyarak böylece toplumsal uyum, düzen kuvvetlerini etkisizleştirmektedir. Aksine kültür ferdiyetçiliği değil toplumsallığı, cemaat, cemiyetleşme ruhunu aşılıyarak toplumsal uyum, düzen gibi kuvvetlerin güçlenmesini sağlamaktadır.<sup>100</sup> Gökalp, kültür ve medeniyet arasında tabi olmayan savaşlar olabileceği gibi bazen de bir kültür toplumunun belli zümreleri arasında sağlıksız ayrılık ve çözümlerin de olabileceğini belirtmiştir. Örneğin bir toplumda kavmiyet taassubu şeklinde kendi ailesine, dinine, ırkına aşırı derece bağlılıklar, sosyal çözümleri meydana getirebilmektedir. Bu durum ise milli birlik ve beraberliği ortadan kaldıracaktır.<sup>101</sup> Gökalp, muasırlaşmak kavramına da değinmiş ve çağdaş medeniyet topluluğuna ayak uydurmak, gelişen bilim ve teknik düzeyde millet olarak geri kalmayacak şekilde yer edinmek anlamında kullandığı muasırlaşmanın başta aile olmak üzere devlet hayatına, milli kültüre, kültürel dayanışmaya asla ters düşmeyeceğini ifade etmiştir.<sup>102</sup> Turhan, "Kültür Değişmeleri" adlı eserinde Gökalp'in muasırlaşmak, kültür ve medeniyet kavramlarıyla ilgili görüş ve açıklamalarının bazı ayrıntılı noktalar hariç bugünkü sosyal antropoloji ve sosyolojide

---

<sup>98</sup> Gökalp, a.g.e., s. 26-35.

<sup>99</sup> A. g. e., s. 37.

<sup>100</sup> A. g. e., s. 42-49.

<sup>101</sup> A. g. e., s. 55.

<sup>102</sup> A. g. e., s. 57.

kabul gören genel anlayışa çok benzediğini ve bu yönüyle Gökalp'in fikirleri, halen güncelliğini muhafaza ettiği görüşündedir.<sup>103</sup> Turhan, bir millete ait kültürel unsurlarla medeniyetine ait unsurları birbirinden ayırmanın güç olduğunu, bunlar birbirleriyle kenetlenmiş, bütünleşmiş bir yapı arz ettiğini ifade ederek bir medeniyet bünyesindeki milletlerin farklılığını ortaya koyan esas unsurun ise kültür veya kültürel farklılıklar olduğunu belirtmiştir.<sup>104</sup> H.Z. Ülken de M. Turhan'ın görüşüne paralel bir görüş ortaya koymuştur. Ülken'e göre kültür ve medeniyet, esasen yaratılışa birbirine bağlıdır. Kültür, aktif ve dinamik halde bir yaratılış faaliyetidir. Medeniyet ise kültürün şekillenmiş, ete kemiğe bürünmüş, statik hale gelmiş bir sonucudur.<sup>105</sup> Bu görüşler de bize kültür ve medeniyetin birbirlerinden ayrı veya farklı olduğu şeklinde düşünülemeyeceğini ortaya koymaktadır.

En geniş anlamıyla ele alırsak toplum ve bireylerin yaşamı için büyük bir değere ve öneme sahip her madde ve değer kültür kapsamına dâhildir.<sup>106</sup> Maddi ve manevi boyutuyla İnsani bir faaliyet olan kültürün kuşaktan kuşağa naklinde ise, aile, çevre, eğitim ve din gibi bazı sosyalizasyon ajanlarının etkili olduğu söylenebilir.

## 1.2. KÜLTÜR ÇEŞİTLERİ

Kültür olgusunun tarihsel süreç içinde bir toplum ya da toplumlarda sürekli değişen dinamik bir yapı göstermesine bağlı olarak zamanla kültüre ilişkin çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır.<sup>107</sup> Nitekim günümüzde daha çok gelişen toplumlarda gözlemlediğimiz ve çeşitli etkenlerin de etkisiyle meydana gelen sosyal değişmelerin hızlı bir seyir izlemesi bu gibi kavramların ortaya çıkışında etkili olmuştur. Bu başlık altında söz konusu bazı kavramların tanımlarına kısaca yer verilecektir.

### 1.2.1. Maddi ve Manevi Kültür

Tarihsel süreç içinde insanların ihtiyaçları kültürün oluşumunda büyük etkene sahiptir. İnsanların biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan unsurların meydana getirdiği ve biçimlendirdiği kültür, genelde maddi kültür olarak anlaşılmaktadır. İnsanın

---

<sup>103</sup> Turhan, a.g.e., s. 30.

<sup>104</sup> Yılmaz Özakpınar, *Kültür Değişmeleri ve Batılılaşma Meselesi*, 3.b., Ankara: TDV Yayınları, 1999, s. 186.

<sup>105</sup> Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Doğubatı Yayınları, 2013, s. 163.

<sup>106</sup> Sami Güven, *Toplumbilim*, Bursa: Ezgi Yayınları, 1999, s.172.

<sup>107</sup> Güven, a.g.e., s. 175.



doğaya hükmetmesi, doğa karşısında verdiği mücadele sonucunda ortaya koymuş olduğu maddi faktörler (teknoloji) maddi kültürü temsil etmektedir. Uluslararası olma özelliği gösteren maddi kültür aslında bir topluma has olmayıp insanlığın ortak çaba, bilgi ve tecrübesinin eseridir.<sup>108</sup> Bir toplumun bilgi, inanç, duyuş ve ifade biçimleri ile örf, âdet, gelenek ve göreneklerini temsil eden manevi unsurlar ise o toplumun manevi kültürünü teşkil etmektedir. Örf, âdet, gelenek ve görenek gibi davranış kalıpları, toplumların birbirlerinden farklı özellikler göstermesini sağlayan temel ölçütlerdir.<sup>109</sup> Bu yönüyle manevi kültür ulusal bir özellik göstermekte ve bu noktada maddi kültürden ayrılmaktadır.

Kongar, insanın yarattığı bütün araç ve gereçlerin maddi kültürü diğer bir yönüyle teknolojiyi ve yine insanın yarattığı bütün anlam, değer ve kuralların ise manevi kültürü diğer bir yönüyle de ideolojiyi temsil ettiğini vurgulamıştır. Kültürün maddi veya manevi şeklinde bir çözümlenmeye tabi tutulmasının da esasen yapay olduğu, sadece öğrenme ve aktarma amacıyla böyle bir ayrımın yapıldığını belirtmiştir.<sup>110</sup> Özellikle kültür araştırmalarında bu iki kültür şekli, her ne kadar farklı yönleriyle belli ayrımlara gidilse de aslında bunların birbirlerine sıkı sıkıya bağlı bir bütün olduğu genel olarak araştırmacılar tarafından göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.<sup>111</sup>

Turhan, iki farklı kültürün maddi ve manevi boyutlarının alt-üst şeklinde bir sınıflandırma yapılarak mukayese edilmesine karşı çıkmaktadır. Turhan'a göre kültürün maddi sahasında muayyen bir ihtiyacın tatminine yarayan teknik bir unsur için iptidai, basit, mütekâmil ve bunları ihtiva eden kültüre de diğerleriyle mukayese neticesinde aşağı veya yüksek, ileri veya geri vasıflarını kullanmak mümkündür. Ancak aynı kültürlerin; sanatı, dini, içtimai münasebetleri tanzime yarayan örf, adetleri ve ahlak kaideleri bakımından mukayese edildiğinde bunlar için aşağı veya yüksek, ileri veya geri vasıflarını kullanmak mümkün görünmemektedir. Turhan, bu manada manevi kültür sahalarda terakki ifade eden herkesçe kabul edilmiş değer ölçüleri yoksa bununla ilgili verilecek bütün hükümlerin sübjektif olmaktan öteye geçemeyeceğini

---

<sup>108</sup> Coşkun Can Aktan, "Bir Sosyal Sabite Sermaye Olarak Kültür", *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*, C. 6, S. 20 (2007), s. 9.

<sup>109</sup> Semiha Doğu, *Sosyoloji 2*, Ankara: MEB Hayat boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları, 2019, s. 15.

<sup>110</sup> Kongar, a.g.e., s. 19-20.

<sup>111</sup> Hilmi Ziya Ülken, *Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1969, s. 185.

vurgulanmıştır.<sup>112</sup>

### 1.2.2. Popüler Kültür

1950'lerde dünyada yaşanan iletişim-bilişim devrimiyle birlikte medyanın etkin gücü hissedilmeye başlanmış ve sosyo-kültürel yaşamda popüler kültür kavramının kullanımı buna paralel olarak yaygınlaşmıştır.<sup>113</sup> Popüler kültür, kültür endüstrisi ürünlerinin tüketimi için üretilen ve medya gücü de kullanılarak geniş halk kitlelerinin tüketimi ve beğenisine sunulan ve halk kitlelerinde ortak beğeni ve tercihin oluşturulmasının hedeflendiği kültür olarak da bilinmektedir.<sup>114</sup>

Popüler kavramı günümüzde somut olarak halkın yaşadığı, zevk aldığı, beğendiği yaşantıları ve halka mal olmuş, kitlelerce benimsenmiş müzikten, giyecek ve yiyeceğe, sanattan spora, filmde eğlence sektörüne kadar çok geniş bir yelpaze için kullanılan bir kavramdır. Halkın yaşam tarzı olarak ön plana çıkan popüler kültüre negatif yaklaşımların olduğu bilinmektedir. Negatif yaklaşımlara göre kitle kültürü olarak da kabul edilen popüler kültürün esasen siyasi, ideolojik, baskıcı, sosyoekonomik, sosyokültürel sistemlerin bir aracı olarak görülmekte ve sanayici güçlerin veya başka bir isimlendirmeye kapitalist düzen için oluşturulan bir tüketim kültürü olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımlara göre; Oluşturulan tüketim kültürü tüketim toplumuna özellikle medya gücüyle dayatılmaktadır. Bu manada Popüler kültür, halkın baskılanarak halkın öncelikleri kapitalist güçlerin menfaatlerine göre düzenlenen bir sistemin aracı olarak görülmektedir.<sup>115</sup>

Popüler kültür veya başka bir isimlendirmeye tüketim kültürü ile çeşitli medya araçları kullanılarak tüketime yönelik halkın tercihleri değiştirilmekte ve böylece yaşam boyu devam eden bir zihin veya davranış biçimlendirmesi gerçekleştirilmektedir. Tüketim kültürünü yönlendiren güçler tarafından kitlelere hoyratça bir alışveriş ve tüketim çılgınlığı anlayışı yerleştirilmektedir. Kitleleri daimi kontrol altında tutmak için modası geçmiş eski ürünler birkaç kullanımdan sonra bir köşeye atılmakta ve yerine yenisi getirilerek kitlelerin tercihlerinin buraya yönlendirilmesi sağlanarak bu şekilde

---

<sup>112</sup> Turhan, a.g.e., s. 14, 35.

<sup>113</sup> Aydın Yaka, *Sosyoloji yazıları: Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne*, İstanbul: Gündoğan Yayınları, 2015, s. 117.

<sup>114</sup> Mahmut Tezcan, *Sosyolojiye Giriş*, 9.b., Ankara: Anı Yayınları, 2016, s. 222.

<sup>115</sup> Yaka, a.g.e., s. 120.

bir yaşam/ilişki tarzı gerçekleştirilmektedir.<sup>116</sup>

Frankfurt Okulu temsilcilerinden ve çağdaş eleştirel yaklaşımın düşünürlerinden olan Adorno ve Horkheimer, popüler kültür olarak da adlandırılan kitle kültürü kavramının yerine “kültür endüstrisi” kavramını kullanmıştır. Bu düşünülere göre; kapitalist sistemin meşrulaşmasında etkin olan yapının diğer bir adı olan kültür endüstrisi, aynı zamanda kültürel yaşamın ticarileştirilmesi anlamına da gönderme yapmaktadır. Kültür endüstrisinin hâkim olduğu toplumsal bir yapıda kitleler sorgulamadan edilgen tüketici haline getirilmekte ve basit geçici zevk, eğlenceyi merkeze alan ürünler piyasaya sürülmekte ve kitlelerin tercihleri bunlara yönlendirilmektedir.<sup>117</sup>

### 1.2.3. Genel/Üst Kültür ve Alt Kültür

Basit toplumlarda bütünleştirilmiş tek tip kültür hâkimken karmaşık yapı gösteren toplumlarda kültürel çeşitlilik ve zenginlik hâkimdir. Bu yönüyle karmaşık yapıdaki toplumlar basit toplumlara göre heterojen bir özellik göstermektedir. Burada genel kültür-alt kültür şeklinde bir kategorileştirme esasen karmaşık özellik gösteren heterojen toplumlarda ortaya çıkmaktadır. Bir milletin veya toplumun kültüründen söz edildiği zamanda genelde genel kültür anlaşılmaktadır. Hakim kültür olarak da anlaşılan genel kültür, bir ülke veya toplumda hakim olan genel inanç, değer, davranış, örf, adet, sosyal ilişkiler, paylaşılan davranış kalıplarından oluşmaktadır. Alt kültürel grupların da benimsediği, onlar için de geçerli olan ve yaşanan kültürdür.<sup>118</sup>

Alt kültür, hâkim kültürle(genel kültür) bağlantısını koparmadan çeşitli önemli noktalarda ayrılarak farklılaşıp gelişen kültür olarak tanımlanmaktadır.<sup>119</sup> Bir ülkede veya toplumda çeşitli sınıf ya da kümeler, temel kültürel değerleri paylaşmakla birlikte kendilerini öteki toplumsal grup veya sınıflardan ayıran değer ve normlar geliştirerek yarı bağımsız bir alt kültür oluşturabilmektedir. Ancak Bunlar temel kültürden tam bir

<sup>116</sup> İrfan Erdoğan, “Popüler Kültürün Ne Olduğu Üzerine”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S. 57 (Kasım 2004), s. 13.

<sup>117</sup> Mahmut Tezcan, *Sosyolojiye Giriş*, 9.b., Ankara: Anı Yayıncılık, 2016, s. 223; Kültür endüstrisi hakkında daha fazla bilgi için bkz. Thodor W. Adorno, *Kültür Endüstrisi-Kültür Yönetimi*, çev. Nihat Ülner vd., İstanbul: İletişim Yayınları, 2011; Rogers Behrens, *Adorno Sözlüğü*, çev. Mustafa Tüzel, İstanbul: Versus Yayınları, 2011.

<sup>118</sup> Coşkun Can Aktan, Hasan Tutar, “Bir Sosyal Sabit Sermaye Olarak Kültür”, *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*, C. 6, S. 20 (2007), s. 8.

<sup>119</sup> Aycan Türk, *Y kuşağı için Sosyoloji sözlüğü*, İstanbul: Kafekültür Yayınları, 2013, s. 4.

kopuş yaşamamaktadır.<sup>120</sup> Bu açıdan alt kültüre mensup bir kişi, geniş toplumun hâkim kültürünün çoğunluğuna ortak ancak kendi özel grubu veya sınıfının davranışlarını da yüklenemediğini söylemek mümkündür.<sup>121</sup>

#### **1.2.4. Karşıt Kültür**

Hoşgörü sınırlarının olmadığı bir ülkede hâkim kültürün zorlayıcı, baskılayıcı etkisine karşı o kültürün norm ve değerleriyle çatışan oluşumlar, karşıt kültür olarak ifade edilmektedir. Alt kültürlerle hâkim kültür arasında bir çatışmanın olmadığı hatta bir uyumun olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Karşıt kültür, alt kültüre zıt olarak kendi ayırt edici özelliklerinin koyu bir savunuculuğunu yaparak geniş toplumun hâkim kültürüne zıt, onunla çatışan duygu düşünce ve eylem biçimlerini ortaya koymaktadır.<sup>122</sup> Aslında Karşıt kültür, alt kültürün özel bir türü olarak kabul edilmekte ancak alt kültürden farklı olarak içinde yaşanan bütünsel kültüre ters tutum ve davranışlar sergilemektedir. Alt kültür, bütünsel kültürü inkar etmezken karşıt kültür onu inkar etmektedir.<sup>123</sup>

#### **1.2.5. Halk/Folk Kültürü**

Özellikle sanayi öncesi toplumlarda geniş halk kitlelerinin kültürüne işaret eden kültüre verilen addır. Bu kültür, homojen bir toplum içinde ortaya çıkmakta ve doğuşu itibarıyla anonim bir özellik göstermektedir. Nesilden nesile sözlü olarak aktarılan bu kültür, halkın düşünce, davranış ve duygularını kısacası yaşamını yansıtmaktadır. Halk öyküleri ve türküler bu kültürün en tipik örnekleridir.<sup>124</sup>

#### **1.2.6. Milli Kültür**

Milli kültür, belli bir milletin yaşam tarzını kapsayan kültürdür. Bir milletin birlikteliğinde bir çimento görevi üslenen, milleti bütünleştiren, buluşturan, milletin fertlerinde ortak kanaat, duygu, düşünce ve eylemler yaratan milli kültür, bir toplumun millet olma, milletleşme sürecinin göstergelerinden aynı zamanda da temel esaslarından birisidir.<sup>125</sup>

---

<sup>120</sup> Güven, a.g.e., s. 176.

<sup>121</sup> Türkdoğan, *Kültür-Değişme ve Kültürel Çözülme*, s. 69.

<sup>122</sup> Türkdoğan, *Kültür-Değişme ve Kültürel Çözülme*, s. 68-69.

<sup>123</sup> Güven, a.g.e., s. 176.

<sup>124</sup> Tezcan, *Sosyolojiye Giriş*, s. 222.

<sup>125</sup> Köksal Alver, Necmettin Doğan, *Kültür Sosyolojisi*, 3.b., Ankara: Hece Yayınları, 2006, s. 71.

Gökalp'e göre milli kültür, sadece bir milletin din, ahlak, hukuk, akıl estetik, dil gibi sosyal yaşayışlarının uyumlu bir bütünü ifade etmektedir. Ferdin istekleri veya yöntemleriyle suni bir şekilde oluşturulmadığı için esasen tabii bir özellik göstermektedir. Bir milletin özünü, duygularını teşkil etmesiyle taklit yoluyla da olsa başka bir milletten alınamaz. Milli kültürü sağlam bir toplumun medeniyeti zayıf olsa bile daima güçlü olduğunu ancak milli kültür açısından zayıf olan bir toplum medeniyet açısından güçlü olsa da milli kültürü güçlü olan bir topluma karşı yenilmeye mahkûm olacağını ifade etmektedir. Emperyalist bir düzen altında bir toplum milli kültürünü muhafaza etmişse zaman ve zemin bulduğu anda yeniden bir dirilme gerçekleşebilir. Ancak tam tersi bir toplum kendi dil ve kültürünü kaybetmişse bu toplum, bir daha dirilmemesine ölümü gerçekleştirmiştir.<sup>126</sup>

### 1.2.7. Evrensel Kültür

“Evrensel kültür” bir çağa ve bir tarihsel döneme dünya ölçüsünde hâkim olan diğer kültürlerle baskın çıkan herhangi bir “çoğul kültür” dür. Örneğin bugün için bu anlamda “evrensel” olan kültür, Batı kültürüdür. Fakat bu, batı kültürün halen yaşayan diğer kültürlerden üstün ve iyi olduğu anlamına gelmemektedir. Sadece var olan diğer kültürlerle baskın çıktığı ve dünya ölçüsünde yaygınlaştığı anlamına gelmektedir.<sup>127</sup>

### 1.3. KÜLTÜRÜN BAZI ÖĞELERLE OLAN İLİŞKİSİ

Kültür olgusundan ya da bununla ilişkili faktörlerden bahsedildiğinde insan denen unsurun göz ardı edilmediği bir gerçektir. İnsanın doğadaki konumu hayvanlardan farklıdır. Hayvanlar doğada pasif bir konumdayken insan denen varlık doğaya katılma noktasında aktif bir rol üstlenmektedir. Hayvanlar doğaya karşı bir savaş vermez. Dolayısıyla doğal düzeni kendine göre değiştirip bozmadan olduğu şekliyle yaşamını doğaya uyarlamaktadır. Ancak insan için böyle bir şeyden bahsetmek mümkün değildir. İnsan denen varlığın biyolojik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçları bulunmaktadır. Yaşadığı coğrafi şartların durumu insanı gıda bulmaya bedenini sıcak ve soğuktan koruma ve emniyeti için örtünme ve mesken bulma arayışına sürüklemektedir. Ayrıca kendi türünün çoğalması için ise, bir eşe muhtaçtır. Bu gibi ihtiyaçlar, insanların çözümler üretme arayışına sevk etmektedir. İnsan, hem zihinsel hem de fiziksel aktivasyonu

---

<sup>126</sup> Gökalp, a.g.e., s. 42-49.

<sup>127</sup> Özlem, a.g.e., s. 158.

tabiatı aşma, onu kontrol etme, kendine göre değiştirme, ondan faydalanma, doğal düzen içinde kendine göre yapay bir düzen oluşturma şeklinde tabiata aktif bir katılım gerçekleştirmektedir. Zamanla tabiata karşı kendini nasıl idare edeceğini öğrenmekte ve çoğalan türüyle dil dediğimiz anlaşma yolları bulmaktadır. oğalan kendi türünün oluşturduğu büyük sosyal yapılar için fertlerin birbirleriyle münasebetlerinde düzen ve huzurun sağlanması noktasında toplumsal kurum, örf ve adetler, ahlaki ve dini sorumluluklar, cezai kanun ve müeyyideler arayışında ortaya koymaktadır. Öte yandan insanın ruhsal anlamda ihtiyaçları olduğu da bilinen bir gerçektir. Her ne kadar bulunduğu ortama uyum sağlasa da insan, ruhi ihtiyaçlarını da göz ardı edememektedir. Özellikle sanat, din, sihir gibi kültürel unsurlara başvurması bunu göstermektedir. İnsanın ruhi ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından din unsurunu bir adım daha ne alınması gerektiğinin de altı çizilmesi gerekir. Bütün bunlardan da anlaşıldığı üzere insanoğlunun tabiatla ve kendi türüyle olan ilişkisi kültür denen olguyu meydana getirmekte ve bu olgunun temelinde de insanın kendi ihtiyaçlarını karşılaması ve tatmin etmesi yatmaktadır.<sup>128</sup> Eliot, az veya çok birbirleriyle ahenk içinde olan faaliyetlerin mahsulü gördüğü kültürü şartları itibariyle insanlar için doğal olduğunu, kültürün planlı ve maksatlı olarak oluşturulmayacağını, kültürel öğelerin her birisinin kendileri için var olduğunu belirtmiştir.<sup>129</sup> Bu manada düşünüldüğünde kültür ve kültürel faktörlerin tarihsel süreç içerisinde ortaya ıkışları ihtiyaçlara, şartlara göre kendi doğal süreçleri içerisinde meydana gelmekte ve biçimlenmektedir.

İhtiyaçlara, şartlara göre ya da kendi doğal süreçleri içerisinde meydana gelen kültürel öğelerin tümünü ya da bu öğelerin kültürle olan ilişkisini bu bölümde irdeleme çabasına girilmeyecektir. Nitekim böyle bir çabaya girişmenin araştırmanın asıl amacını aşma anlamına geleceğinin ifade edilmesi gerekir. Ancak araştırma için önemli görülen; din, dil, eğitim ve aile gibi bazı kültürel unsurlara ve bunların kültürle olan ilişkilerine bu bölümde kısaca değinilecektir.

### **1.3.1. Kültür ve Aile**

Kültürün taşıyıcı unsurları olarak da kabul edilen; dil, aile, eğitim gibi sosyal kurumlar, toplumlar için önemli bir yere sahiptir. Mesela toplumun çekirdeğini

<sup>128</sup> Yümni Sezen, *Kültür ve Din Türk-İslam rneği*, 2.b., İstanbul: İz Yayınları, 2015, s. 37-41; Turhan, a.g.e., s. 33.

<sup>129</sup> Eliot, a.g.e., s. 9-10.

oluşturan aile, cinsel ilişkilerin belli biçimde düzenlendiği, içinde insan türünün belli bir biçimde üretildiği ve topluma hazırlanma sürecinin belli bir ölçüde ilk ve etkili biçimde cereyan ettiği önemli bir sosyal kurumdur. Öte yandan eşler ve ana-babalarla çocuklar ya da ailenin biçimine göre başka yakınlar arasında belli bir ölçüde içten, sıcak, güven verici sosyal ilişkilerin kurulduğu ve içinde bulunulan toplumsal düzene göre ekonomik etkinliklerin az ya da çok bir ölçüde yer aldığı toplumsal bir kurumdur.<sup>130</sup> En genel anlamıyla aile, yaş ve zaman sınırlaması olmayan bir temel eğitim merkezidir.<sup>131</sup> Sosyal, kültürel işlevleri açısından düşünüldüğünde bu konuda çok geniş bir yelpazeye sahip olan aile kurumu, aile fertleri arasında kültürel iletişimi sağlama noktasında önemli bir fonksiyon da icra etmektedir. Nitekim sosyo-kültürel değerlerin kökleri ailededir. Söz konusu değerlerin yeni nesillere aktarılışında aile büyük bir sorumluluk üstlenmektedir. Aile kurumu bu fonksiyonunu yerine getirmediği durumlarda kültürel çökme meydana gelebilmektedir.<sup>132</sup> Öte yandan sosyal bütünleşmenin, ekonomik ve psikolojik birliğin sağlanması<sup>133</sup> noktasında aile kurumu, önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bunun yanında aile ve toplumu meydana bireylerin; dini ve manevi değerleri kazanması, sosyal kimlik veya kişilik oluşturması, dil becerisini kazanması, insanlarla sağlıklı bir iletişim kurma becerisine sahip olması, A. Adler'in, çocukların normalliliğinin barometresi olarak da gördüğü toplumsallık duygusu<sup>134</sup> kazanmasında aile kurumu yine önemli bir rol üstlenmektedir. Bütün bunlar da şunu göstermektedir: Toplumun sağlam bir zeminde sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürmesi, ailenin sağlam ve sağlıklı olmasına bağlıdır.

### 1.3.2. Kültür ve Dil

İnsanın onsuz kendini içinde bulmadığı bir zaman dilimi düşünemediği, baştan beri onunla birlikte var olduğu, doğa ürünü olmayan doğuştan kendisine verilmeyen sonradan insanın eylem ve katkılarına bağlı olarak ortaya çıkan dil,<sup>135</sup> insanlar tarafından kendilerinden sonraki nesillere eğitim ve aile gibi sosyal kurumlarla öğretilip

---

<sup>130</sup> Özer Ozankaya, *Toplumbilim*, 7.b., İstanbul: Cem Yayınları, 1991, s. 357.

<sup>131</sup> Mustafa Köylü, Cemil Oruç, *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, 1. b, Ankara: Nobel Yayınları, 2017, s.116.

<sup>132</sup> Eliot, a.g.e., s.39; Nihat Nirün, Alev Öner, Nurten Bayburt, *Sosyoloji 3*, 2.b., Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1988, s. 87.

<sup>133</sup> Güvenç, a.g.e., s. 110.

<sup>134</sup> Alfred Adler, *Çocuk Eğitimi*, 1.b., çev. Kamuran Şipal, İstanbul: Say Yayınları, 2016, s. 13.

<sup>135</sup> Uygur, a.g.e., s. 1-4.

nakledilen kültürel bir unsurdur. İnsanın sembolik düşünce dünyasında karşılığını bulan dil; insanoğlunun duygu, düşünce ve hayallerini ifade ettiği, manevi varlığını etkili bir tarzda ön plana çıkardığı, aynı zamanda bu manevi varlığını bu sembolik sistemle muhafaza ettiği ve somutlaştırdığı bir iletişim aracıdır.<sup>136</sup>

İnsan, dil sayesinde birbirine yaklaşmakta birbirini tanımakta ve varlık âlemini dil aracılığıyla bilmektedir. İnsan ilişkilerinin temeli dile dayanmaktadır. Daha genel anlamda ifade edilecek olursa dil insanı evrenle karşı karşıya getirmekte ve insanın evrene sokulabilmesi, evreni aralayabilmesi dil sayesinde olmaktadır.<sup>137</sup>

Temel işlevleri açısından düşünüldüğünde dil; algılamayı, duymayı, bilmeyi, düşünmeyi sağlamak ve eylemlerimiz üzerinde bir etki oluşturmaktadır. En önemlisi de dil; iletişim-bildirişim manasında insanı insana ulaştıran, götüren, bildiren, tanıtan önemli bir unsurdur. İnsan-insan etkileşimi sayesinde maddi ve manevi kültür de diyebileceğimiz insani temel gerçekliklerin tasarlanması, oluşturulmasını sağlayan dil, insan bilincini meydana getiren, insan hayatının bütün görünümüne anlam katan bir araçtır.<sup>138</sup> İnsanların kendilerini tarihsel olarak anlama imkânı sağlayan bir ortam olarak da düşünülen dil, insanın kendisi ve evren hakkındaki deneyimlerini, düşüncelerini bu ortam sayesinde dışa vurmakta ve nesnelleştirmektedir. Dil, hangi zamanda kullanılıyorsa o zamanın bilgi ve yaşam tarzının birer taşıyıcılığını üstlenmektedir.<sup>139</sup> İnsan, dil sayesinde evrenle bir ilişki kurmaktadır. İnsanın evrenle kurduğu bu ilişki neticesinde ortak bir bilgi alanı oluşmakta ve bu ortak bilginin sonraki kuşaklara aktarılması da yine dil aracılığıyla olabilmektedir.<sup>140</sup>

Dilthey, yaşam kalıpları veya nesnelleşmeler adını verdiği tarihsel dönemlerden bahsetmektedir. Dilthey'e göre tarihten günümüze bu gibi yaşam kalıpları veya nesnelleşmelerin aktarılışı ve anlaşılmasında dil faktörü en başta gelmektedir. Dilthey, tin bilimleri veya başka bir ifadeyle kültür bilimleri için olmazsa olmaz temel malzemenin dil ürünleri olduğunu ifade etmektedir.<sup>141</sup> Kültürel açıdan dilin önemi ya da dilin kültürle olan ilişkisine değinilirken öncelikle dilin kültürün temel ve en önemli

---

<sup>136</sup> Ruhattin Yazıcıoğlu, "Dil-Kültür İlişkisi", *Ekev Akademi Dergisi*, S. 11, (2002), s. 43.

<sup>137</sup> Mustafa Özkan, *İnsan, İletişim ve Dil*, 1.b., İstanbul: Akademik Yayınları, 2009, s. 14-15.

<sup>138</sup> Uygur, a.g.e., s. 15-18.

<sup>139</sup> Özlem, a.g.e., s. 42-43.

<sup>140</sup> Yazıcıoğlu, a.g.e., s. 25.

<sup>141</sup> Özlem, a.g.e., s. 92.



taşıyıcı öğelerinden birisi olduğunun belirtilmesi gerekir. Nitekim Sapir, kültür ve dil ilişkisi üzerine geliştirdiği teorisinde dile antropolojinin ayrıcalık taşıyan bir nesnesi olarak yaklaşmış ve eğer kültür incelenecekse dil gibi incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Sapir, dil ve kültür bağının çok karmaşık bir yapıda olduğunu söylemiştir. Dil ve kültür bağının karmaşıklığını ve dilin kültürün bir ögesi olduğunu vurgulayanlardan biri de C. L. Strauss'tur. Ayrıca kültür sözcüğünü sık kullananlardan biri olan Herder ise, kültürel çoğulluk ile ilgili görüş ve düşüncelerini dillerdeki çeşitlilik analizine dayandırmıştır.<sup>142</sup>

Uygur, dilin kültür ile olan ilişkisini ortaya koyma bağlamında dile ilişkin bazı metaforlar kullanmıştır. Uygur'a göre dil, kültürün kuruluş ve şekillenişinde önemli bir rol oynamaktadır. Dilin kültür yapısını ayakta tutmada bir çimento, kültür alanlarının her tarafını aydınlatmada bir güneş, kültür kilimini dokumakta bir iplik<sup>143</sup> farklı kültürlerin bir birbirleriyle konuşup anlaştığı, iletişime geçtiği, birbirlerini tanıdığı bir penceredir.<sup>144</sup>

Bir milletin hafızası olan kültürün sonraki nesillere aktarılmasında dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bir toplumun duygu, düşüncesi en genel anlamıyla bütün yaşam tezahürlerinin somutluk kazanması için dil bir araç olduğu gibi aynı zamanda kültüre de ihtiyaç duymaktadır.<sup>145</sup> Bu durum ise dil ve kültürün birbirini besleyen, birbirlerinin varlığına muhtaç olan iki olgu olduğu gerçeğini ön plana çıkarmaktadır. Güvenç, kültürün temel özelliklerini gruplandırırken bunlardan birisinin de kültürün dil aracılığıyla nesiller boyu aktarılabilen bir özellik taşıdığını vurgulamış ve insanoğlunun yaşayarak edindiği deneyimlerini bu sayede kendisinden sonraki nesillere dil aracılığıyla aktarıp varlığını sürdürmeyi başardığını belirtmiştir.<sup>146</sup>

Dil-kültür ilişkisi bağlamında ileri sürülen düşüncelere bakıldığında, bir toplumun varlık sebebi olan kültür için dil önemli bir unsurdur. Bir milletin en büyük sosyal, kültürel müesseselerinden olan dil, düşüncenin aynası ve kalıbıdır. Bir toplum, kendi düşünce tarzını, sistemini, felsefesini dil ile yansıtır. Aynı zamanda bir toplumun kendi fertleriyle deruni bir ilişki sağlamaya hizmet eden bir sosyal akraba bağı olarak da

---

<sup>142</sup> Cuche, a.g.e., s. 60.

<sup>143</sup> Uygur, a.g.e., s. 21.

<sup>144</sup> Uygur, a.g.e., s. 68.

<sup>145</sup> Ali Göçer, <http://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/11/14.pdf>, (18.01.2020)

<sup>146</sup> Güvenç, a.g.e., s. 101-104.

düşünülen dil, nesiller arasında milli birlik beraberliğin ve kültürel birliğin sağlanmasını da temin etmektedir. Dil, milli hafıza, hatıra duygu ve düşüncelerin bütün maddi ve manevi değerlerin saklandığı bir hazine gibidir. Bir ayağı mazide bir ayağı ise istikbalde bir milletin hayatının kesintisiz merdiveni gibidir.<sup>147</sup>

### 1.3.3. Kültür ve Din

Günümüzde din-kültür ilişkisini ele alan özel bir bilim dalı mevcuttur. Modern din bilimleri arasında yerini almış olan bu bilim dalı din antropolojisidir.<sup>148</sup> Sosyo-kültürel antropolojisinin alt dallarından birisi olan din antropolojisinin esas üzerinde durduğu nokta din olgusudur.<sup>149</sup> Din antropolojisi, din olgusuna teolojik bir perspektiften bakmak yerine ya da başka ifadeyle dini, içerik olarak anlamlandırmaktan ziyade sosyal bilimlerin perspektifinden hareket ederek dini sosyal bir fenomen, sosyal/kültürel bir inşa kabul ederek onun daha çok işlevini, tezahürünü, bağlamını ve insan davranışları üzerindeki etkisi yönüyle ele almıştır. Bu anlamda dinin doğruluk, yanlışlığı, üstünlük veya değersizliği ile ilgili subjektif, öznel değerlendirmelere girmemiştir. Teolojik bakış açısına göre dinin kaynağı doğaüstü/ilahidir. Ancak din antropolojisi, dine olan yaklaşımında dinin kaynağını ilahi ya da doğaüstü bir fenomene dayandırmamıştır. Bunun yerine insan yaşamı ve kültüre uyumlu olarak biçimlenen dinselliğin inanç motifleri ve pratikleri üzerinde durmuştur.<sup>150</sup>

Din ve kültür ilişkisi, derin felsefi ve teolojik araştırmalara muhtaç karmaşık bir yapıya sahiptir. Bütün dinlerin özel durumlarını görmezlikten gelerek din-kültür ilişkisinin bağımsız olarak ele alınıp değerlendirilebilecek bir konu olmadığına altı çizilmesi gerekir. Sonuçta her dinin kültürle olan ilişkisi o dine göre şekillenmektedir.<sup>151</sup> Her ne kadar dinler arasında müşterek kavramlar olsa da bu kavramlara yüklenen anlamlar farklılaşabilmektedir. Bu da dinleri farklılaştırabilmektedir. Farklılaşan dinler ise karşılaştığı kültürleri bu farklılaşma çerçevesinde değişim-dönüşüme

---

<sup>147</sup> Devlet Planlama Teşkilatı, a.g.e., s. 27-28.

<sup>148</sup> Sezen, a.g.e., s. 59.

<sup>149</sup> Belkıs Temren, "Din Antropolojisi Açısından İnanç ve Din Olgusuna İlişkin Bir Değerlendirme" *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. 38, S. 1-2 (1998), s. 304.

<sup>150</sup> Recep Kılıç, *Din ve Kültür İlişkisi Üzerine*, İstanbul: Ötügen Yayınları, 2015, s. 10-11; Tayfun Atay, *Din Hayattan Çıkar/Antropolojik Denemeler*, 1.b., İstanbul: İletişim Yayınları, 2004, s. 27-29.

<sup>151</sup> Kılıç, a.g.e., s. 44.

sokabilmektedir.<sup>152</sup> Mesela dinlerde müşterek kavramlardan biri olan “vahiy” örneği verilebilir. İslam-Hıristiyan özelinde vahyin anlaşılması noktasında anlayış farklılıklarının olduğu bilinmektedir. Vahiy anlayışındaki farklılık, ister istemez kültür farklılığına da yol açabilmektedir. Nitekim bir toplumun kültürünün biçimlenmesinde inanca bağlı olarak ortaya çıkan anlayışların büyük rol oynadığı söylenebilir.<sup>153</sup>

Din ve kültür konuları ve birbirleriyle olan ilişkileri ile ilgili yapılan araştırma ve değerlendirmelere bakıldığında, dinin ya da kültürün bir başlangıç noktası yapılarak birinin ötekinden doğduğu ya da birbirlerinden etkilendiği ya da iki olgunun birbiriyle aynı olduğu ya da farklı olduğu şeklinde düşünce ve görüşlerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Din-kültür ilişkisi üzerinde yapılan değerlendirme ve yorumların da daha çok yapılan din tasnifleri bağlamında gerçekleştiği görülmektedir. Zira “açık dinler-kapalı dinler” şeklinde yapılan tasnif örneği üzerinden yapılan açıklamalara göre, kapalı dinlerde bir kurucu ve tebliğ edici olmadığından kültürün değişip şekillenmesiyle dinin doğuş ve şekillenmesi aynı olmaktadır. Kapalı toplumlarda din ile kültür bütünleşir, aynileşir. Dışa yönelme, yayılma tavırları yoktur.<sup>154</sup> Bu durum örneği daha çok ilkel ya da başka ifadeyle ilkel toplumlarda görülebilmektedir. Bu tür toplumlarda din ile kültür arasındaki ayırım belirsizdir.<sup>155</sup> Kapalı toplumlar olarak da bilinen bu toplumlarda dini inançlar ile yaşam tarzları/kültür arasında bir belli bir ayırım yapılamamaktadır. Eliot, dış dünyayla bağı olmayan, bundan dolayı dış tesirlerin etkisinden korunan bir toplumda din ve kültürün gelişmesinin birbirinden soyutlanamayacağını ifade etmiş ve bu gerçekliğe vurgu yapmıştır. Eliot Din mi kültürü yoksa kültür mü dini etkilediği şeklinde sorulara verilen cevapların ise daha çok kişisel eğilimlerin yönü ne ise o yönde verildiğini belirterek kültürün aslında dinin vücut bulmuş hali yani aynileşmiş bir formu olduğunu<sup>156</sup> savunmaktadır. Kapalı dinlerin aksine açık dinlerde kurucu/tebliğ edici vardır ve bütün insanlara hitap edebilme, yayma, yayılma özelliği mevcuttur. Bu yönüyle açık dinler, dinamik bir özelliğe sahiptir.<sup>157</sup> Açık dinler, daha çok dışa dönük, dış dünyayla bağı olan bundan dolayı dış tesirlerin etkisine maruz kalan açık toplumlarda yaygındır. Açık dinlerde ilahi bir kaynağa dayanma ve tebliğci olarak bir

---

<sup>152</sup> Kılıç, a.g.e., s. 14-21.

<sup>153</sup> Kılıç, a.g.e., s. 24-44.

<sup>154</sup> Sezen, a.g.e., s. 59-60.

<sup>155</sup> Sezen, a.g.e., s. 65.

<sup>156</sup> Eliot, a.g.e., s. 19-20.

<sup>157</sup> Sezen, a.g.e., s. 60.

peygamberin varlığı ve peygamber vasıtasıyla tebliğ edilen mesaj olarak vahiy söz konusudur. Kültürü insan meydana getirir. Peygamberli olan açık dinin kaynağı ise vahiydir. Vahiy ile kültürün kesiştiği nokta insandır. Vahyin topluma açılımı insan üzerinde olmaktadır.<sup>158</sup> Peygamber, esasen din ile kültür arasında temelde bir köprü vazifesi görmektedir. Peygamber Vahye muhatap olan ve aynı zamanda bir kültürün de temsilcisi olan kişidir. Vahiy kaynaklı din peygamberle sosyal bir yapıya kavuşur ve kurumsal bir kimlik kazanır.<sup>159</sup> Din, özü itibarıyla belki bir değişime, dönüşüme maruz kalmayacaktır. Ancak yayılma özelliğinden dolayı farklı kültürlerde anlaşılma ve yorumlanma açısından farklılaşmaların olabileceği muhakkaktır. Neticede vahiy, insanın yaşadığı kültürde kendine yayılma alanı bulmakta ve o kültürün anlam kodlarına göre yorumlanarak anlam kazanmış olmaktadır.<sup>160</sup> İslam dininde ortaya çıkan mezhepler bu manada örnek verilebilir. Bunların ortaya çıkışları, dini nasların anlaşılması noktasında ortaya çıkan fikir ayrılıkları ya da ihtilaflara dayanmaktadır. Yaşanan bu fikri ayrılıklar ya da ihtilafların perde arkasında esasen toplumların kültürlerinde meydana gelen değişim ve gelişmeler yatmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse kültür olgusunun dine olan etkisi sonucunda din içinde mezhep denilen sistematik ve organize kurumsal yapılar ya da başka ifadeyle çeşitli yorum farklılıkları ortaya çıktığını söylemek mümkündür.<sup>161</sup> Bu açıdan düşünüldüğünde mezheplerin kültürel bir form olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Din-Kültür ilişkisinde kültür belli seviyelerde dini etkilerken din de içinde çıktığı kültürü inanç, ibadet ve ahlak yönüyle şekillendirip zenginleştirmektedir. Nitekim din, kültürel formları tahrip etmemektedir. Aksine onları dini prensiplere uyum gösterecek şekilde değişim ve dönüşüme sokmaktadır.<sup>162</sup> Birçok felsefeci ve düşünür, din veya daha dar anlamda bir inanca dayalı ahlakın insan yaşamı veya gelişmesi üzerindeki kültürel rolünü inkâr edememiştir.<sup>163</sup>

Eliot, dini bir inancın çözülmesiyle ondan kaynaklanan kültürün muhafaza edilebileceği veya kültürün muhafazası ya da devamının dini bir inancın muhafazasına

---

<sup>158</sup> Sezen, a.g.e., s. 66-67.

<sup>159</sup> Sezen, a.g.e., s. 68.

<sup>160</sup> Kılıç, a.g.e., s. 19.

<sup>161</sup> Çağfer Karadaş, *Ana Hatlarıyla Kelam Tarihi*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017, s. 34.

<sup>162</sup> Kılıç, a.g.e., s. 14-15.

<sup>163</sup> Mustafa Korlaeçi, "Din Kültür İlişkisi", *Felsefe Dünyası*, S. 8 (Temmuz 1993), s. 46.

muhtaç olduğu yönündeki görüşlerin hatalı olduğunu belirtmiştir. Eliot, din ve kültürün ne birbirinin aynısı olduğu ne de birbirinden tamamen farklı olduğunu iddia etmektedir. Bu manada dine zıt olduğu düşünülen kültürel unsurları din adına ayıklamak ya da kültürel açıdan dini emirlerin gereksiz ve yersiz olduğunu öne sürmek gibi yanlış anlayışlara karşı çıkan Eliot, kültür ve dinin karşılıklı birbirlerini bütünleyen unsurlar olduğunu belirtmiştir.<sup>164</sup>

Toplumsal bir yapıyı meydana getiren farklı unsurlar vardır. Toplumsal yapının korunması için bu gibi unsurların bir arada tutulmasında dini inanç faktörünün önemli bir işlevi vardır. Dini inanç faktörü, farklılıklarına rağmen bu gibi unsurlar arasında ortak noktalar oluşturma noktasında adeta bir beton işlevi görmektedir. Bu manada inanç faktörü, toplumu oluşturan bireylerin ortak duygu, düşünce ve davranışlar etrafında birleştirilerek toplumsal birlik ve beraberliğin güçlü ve sağlam bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır.<sup>165</sup> Zira Eliot, bir toplumda ortak bir inanç faktörü yoksa farklı kültürleri bir arada tutmanın da imkânsız olduğunu ifade etmiştir.<sup>166</sup> Kısacası her ne kadar din ve kültür kavramlarının aynı kavramlar olduğu kabul edilmese de genellikle birbirlerini etkileyen ya da bütünleyen olgular olduğu görüşü genel kabul görmüş bir görüş olduğu söylenebilir. Din olgusu, içinde doğduğu kültürü kendi kuralları doğrultusunda düzenlemekte ancak içinde doğduğu kültürün temel kodlarına göre de bir yaşam ve uygulama alanı bulmaktadır. Dinin getirdiği öğretiler sosyal hayata yansımaktadır. Kültür, aynı zamanda toplumların yaşam tarzı olduğuna göre dinin yaşam tarzının biçimlenmesindeki etkin rolü de yadsınamayacak kadar açıktır. Kısacası din, sadece varoluşsal meselelere bir açıklama getirmekle yetinmemekte o aynı zamanda toplumsal hayatı düzenleyen kural ve ilkeler de ortaya koymaktadır. Bu yönüyle din, kültürlerin oluşumunda şekillendirici bir rol üstlenmektedir.<sup>167</sup> Kültür olgusu üzerinde yapılan araştırmalara ilişkin dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan birisi dinin kültür üzerindeki etki gücünün göz ardı edilmemesidir. Nitekim kültüre ilişkin yapılan araştırmalarda dinin göz ardı edilmesi ya da yok sayılması, söz konusu araştırmaların doğruluk veya güvenilirliklerine zarar verebilmektedir. Söz

---

<sup>164</sup> Eliot, a.g.e., s. 22-26.

<sup>165</sup> Hasan Tanrıverdi, "Din-Kültür İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme", *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, C. 8, S. 3 (Kasım 2018), s. 598.

<sup>166</sup> Eliot, a.g.e., s. 27.

<sup>167</sup> Tanrıverdi, a.g.m., s. 595.

konusu araştırmaların sıhhati için araştırmacıların buna dikkat etmesi gerektiğini belirtmek gerekir.

#### 1.3.4. Kültür ve Eğitim

Eğitim-kültür ilişkisi düşünüldüğünde eğitim ve kültür olgularının keşiştiği noktada varlık bulan bir disiplinin olup olmadığı akla gelebilmektedir. Zira günümüzde eğitim kuramı ile antropoloji biliminin keşişme noktasında “eğitim antropolojisi” adıyla bir disiplinin disiplinler sahasında yerini aldığını söylemek mümkündür.<sup>168</sup> Bu başlık altında söz konusu disiplinin kuramsal temellendirmesine ya da bunun üzerinde yapılan tartışmalara girilmeyecektir. Burada daha çok eğitim-kültür ilişkisi bağlamında ön plana çıkan ve çoğu zaman genel kabul gören anlayışlar üzerinde durulacaktır.

Kültür ve eğitim ilişkisi irdelenirken kültürleme, üzerinde durulan önemli kavramlardan birisidir. Bu kavramı ilk kez kullanan antropolog J. Herskovits (1948) olmuştur. Kültürleme kavramı, zamanla toplumsallaştırma ya da topluma uyum sağlama anlamında kullanılan sosyalizasyon kavramı da dahil bireyin bilinç ve bilinç dışı tüm öğrenmelerini de içine alarak anlamsal açıdan daha geniş bir yelpaze rneği sergilemiştir. Kltrlemenin bilinçli, istendik ve amaçlı boyutuna da eğitim (formal) denilmiştir.<sup>169</sup> Daha Eğitimsel açıdan düşünüldüğünde kültürleme, eğitimin hem formal hem de informal boyutunu içermektedir. Kültür ve eğitim, daima insan unsurunu merkezine koymuştur. İnsani yetilerin kazandırılması bu ikisi sayesinde gerçekleştirilmiştir. lken’e göre, tarih olgusu üzerinde düşünüldüğünde buna insanın kültürü kazanma ve eğitim alma tarihi olarak düşünülmesi gerekir. Zira hayvandaki yetiler, tabiatla kazandırılmakta ancak insanın yetileri eğitim ve kültür sayesinde kazanılmaktadır. lken, insanı başka varlıklardan ayıran ve ona başlangıcından (doğuştan) beri hayatı boyunca kültürü kazanma imknını veren eğitim ve ıraklık Őekillerine de “kültürleşme” demektedir. Ayrıca lken’e göre kültürleşme, bilinçli ya da dış bilinçli bir Őartlandırma sürecidir. Bir adetler sistemi halinde yaptırıcı sınırlar içinde meydana gelmektedir.<sup>170</sup>

<sup>168</sup> Bkz. Theodore Brameld, “Eğitimsel ve Antropolojik Kuramın Buluşması”, ev. Oya Topdemir Koyığit, *Sosyoloji Dergisi*, C. 3, S. 30 (2015), ss. 427-451.

<sup>169</sup> Güvenç, a.g.e., s. 133-134.

<sup>170</sup> Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 161-165.

Bir topluma ait kültürel değer, norm ve adetlerin bireye kazandırılmasında birçok kültürel kurumun etkin rol aldığı söylenebilir. Ancak eğitim gibi bir kurumun planlı, amaçlı, istendik biçimde böyle bir kazanımı gerçekleştirme başarısı ile diğer kültürel kurumların bunu gerçekleştirme başarısı kıyaslandığında kültürel kurumlardan biri olan eğitim kurumu bu noktada daha da ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak bu durum, daha çok informal eğitim boyutuna sahip kültürel kurumların kültürel değerlerin aktarılışı noktasında etkisiz, başarısız veya değersiz olduğu anlamına da gelmemelidir. Kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarılışında formal eğitimin önemli olduğu kadar informal eğitimin de çok önemli olduğunu belirtmek gerekir. Özellikle kültürün de taşıyıcı kurumlarından biri olan aile örneği üzerinden gidersek ailede gerçekleşen ve bireye aktarılan kültürel kodların informal boyutta da olsa eğitim vasıtasıyla gerçekleştirilebilmektedir.

Eğitim sistemlerinde temel işlevler vardır ve temel hedefler belirlenir. Her toplum kendi nesillerine kültürel miraslarını aktarma hedefini daima ön planda tutmaktadır. Bu hedef, eğitim sisteminin temel işlevlerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Esasen bu temel işlev aynı zamanda eğitimin de sosyal bir işlevidir. Bu işlevi ile eğitim, toplumun hem maddi hem de manevi kültürel mirasını aktarma görevini yerine getirmektedir. Ayrıca bireyin sosyal bir ortam içerisinde o toplumun değer ve normlarıyla çeşitli eğitsel faaliyetler sayesinde birey şekillendirilmekte ve bireyin sosyalleşmesi bu sayede sağlanmaktadır.<sup>171</sup>

Bir kültür tanımında şöyle denilmektedir: “*Kültür, bir insan topluluğunun kendi tarihi tekâmülü hususunda sahip olduğu şuur demektir; o suretle ki bu insan topluluğu, tarihi tekâmül şuuruna atfen varlığını devam ettirme azmini gösterir ve gelişmesini sağlar*”<sup>172</sup> Kültüre ilişkin yapılan bu tanıma göre, bir toplumun sahip olduğu tarihsel hafızayı kendi varlığını devam ettirme namına kendinden sonraki nesle aktarma hususunda bir vasıtaya, bir cihaza ihtiyaç duyacağı aşikârdır. En basitten en karmaşığı ve gelişmişine kadar her toplumda hatta en ilkel kavimlerde bile rastlanan bu vasıta, terbiye (eğitim) sistemidir. Genç nesiller toplumun kültürel değerlerine bu vasıta sayesinde alıştırmakta ve toplumun ideali, görüşü, değeri, zihniyeti neyse nesiller buna göre şekillendirilmektedir. Eğitim sayesinde kültür, kesintisiz nesilden nesile

---

<sup>171</sup> Hakkı Kızılluk, *Eğitimin Toplumsal Temelleri*, Ankara: Anı Yayınları, 2013, s. 53.

<sup>172</sup> Devlet Planlama Teşkilatı, a.g.e., s. 8-9.

aktarılmaktadır. Bazı kültür tanımlarında kültür için “şuurun akışı gibi daimi bir cereyan” ifadesi kullanılmaktadır.<sup>173</sup> İşte bu şuurun kesintiye uğramaması ve daimi olması için de eğitim önemli bir yer tutmaktadır.

Bir toplumda fertlerin sosyal normları elde etmeleri ve o toplumun esaslı bir üyesi olmaları ortak kültürel değerlere sahip olmaktan geçmektedir. Söz konusu değerlerin kazandırılması ancak öğrenme ve sosyalleşme sayesinde gerçekleşebilir. Ferde kazandırılan kültür sayesinde fert hem bu kültürü taşımakta aynı zamanda da bu kültürün de taşıyıcılığını yapmaktadır. Bununla Toplumsal süreklilik sağlanmaktadır.<sup>174</sup> Kısacası toplumsal sürekliliğin sağlanma işlevini üslenen eğitim, en genel anlamıyla bireylerin toplumsallaştırılması amacına yöneliktir.<sup>175</sup>

Ülken, okul ve eğitimi kültürün esaslı rükünleri<sup>176</sup> olarak görmektedir. Güvenç ise, kültürün temel özelliklerini gruplandırırken bunlardan birisinin de kültürün öğrenilebilen bilgi, davranış ve alışkanlıklar olduğu ve kültürün öğrenilebilir olmasının ise eğitimin kural, yasa ve ilkelerine uygun olma gereğini meydana getirdiğini<sup>177</sup> ifade etmiştir. Bu görüşler dikkate alındığında kültürün eğitimle bir ilişki içinde olduğu, bir yönüyle varlığının sürekliliği için eğitime muhtaç olduğu söylemek mümkündür.

Eğitim, kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarılışında önemli bir araç olarak görülmüştür. Nitekim yabancı bir kültürün istilasına maruz kalan bir toplum, kendi varlığının sürekliliği için kendi bireylerinde öz kültür bilincini geliştirme, milli bir şuur inşa etme hedefini gerçekleştirme hususunda eğitimi en önemli araç görmüştür. Bunun için de eğitimi bir değişim ve dönüşüme sokma ihtiyacı hissetmektedir. Bu durum, işgalci toplum veya kültür için de söz konusudur. Yabancı bir kültür, başka bir kültürü etkisi altına alıp onu yok etme noktasında askeri güç kullanmayı yeterli görmeyecektir. Bunun için de işgal ettiği toplumun kültürünü ortadan kaldırma yolunda toplumun tarihsel hafızasını silmeyi, nesillerin geçmişleriyle olan bağlarını kesmeyi ve en önemlisi de kendi dillerini onlara unutturmayı hedefleyecektir. Böylelikle kendi kültürüne yabancı ve işgalci toplumun kültürel değerlerine sempati duyan nesillerin yetişmesi daha kolay olacaktır. İşgalci toplum, kendi hedeflerini gerçekleştirme yolunda

---

<sup>173</sup> Turhan, a.g.e., s. 33.

<sup>174</sup> Mustafa E. Erkal, *Sosyoloji (Toplumbilim)*, 8.b., İstanbul: Der Yayınları, 1997, s. 282.

<sup>175</sup> Kongar, a.g.e., s. 72.

<sup>176</sup> Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 175.

<sup>177</sup> Güvenç, a.g.e., s. 101-104.



eğitimin önemli bir vasıta olduğunu da bilmektedir. Böylece askeri güç kullanmaktan daha etkili bir güç olan eğitimi bir araç gibi kullanarak kendi emellerini gerçekleştirmeye koyulacaktır. Bir örnek üzerinden gitmek gerekirse; Osmanlı devleti zamanında batıya verilen imtiyazlardan biri de yabancı okulların açılmasıydı. Zira Osmanlı devletinin son dönemlerinde bu okulların yıkıcı, bölücü faaliyetleri ve Kurtuluş savaşındaki olumsuz etkileri olmuştur. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurucu iradesi tarafından bu okulların zararlı etkileri görülmüş ve Lozan'da bu okulların kapatılması istenmiş ancak yabancı devletlerin karşı çıkışları olmuştur. Yabancı okullar meselesi Lozan'da halledildiği halde Fransa örneğinde olduğu gibi<sup>178</sup> sonradan yabancı devletler tarafından bu konu tekrar tekrar gündeme getirilmiştir. Yabancı devletlerin okullar meselesini sürekli gündemde tutmaları, kapanmaması veya tekrar açılması noktasında direnç göstermelerini aslında savaşla alamadıklarını eğitimin gücüyle kültürel bir hegemonya gerçekleştirerek ya da nesilleri kendi kültürlerine yabancılaştırarak kendi emellerine ulaşmak bağlamında değerlendirmek mümkündür. Mevdudi; *“Bir bitkiyi yabancı bir ortamda yetiştirmeye çalışmak daha küçük bir zulüm ve suçtur, bir bitkiyi yetiştirmiş olduğu toprak ve ortama yabancı hale getirmek daha büyük zulüm ve suçtur.”*<sup>179</sup> İfadesinde de belirttiği gibi yabancıların tam da yapmak istedikleri şey, kendi topraklarında genç nesilleri kendi kültürlerine yabancılaştırmaktır. Nurettin Topçu, yabancı okulların milli bünye için ne kadar büyük bir tehdit olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bir milletin bağrında yabancı mektep, mektebi yıkıcıdır; millet kültürüne sokulmuş hançerdir. Yabancı kültür dilenmekle, zannedilen garplılaşmak da mümkün değildir. Deve hamuru yemekle deve olunmaz, deve olarak doğmak lâzımdır. Yabancı kültür, sadece millî kültür ağacının köklerini kurutur, onu soysuzlaştırır. Çocuklarına yabancı dil öğretmek için yabancı mektebe koşanlar, pire uğruna yorganlarını yakıyorlar. Bu adamlar, bir avuç su içmek için suda boğulanlardır. Mektep ancak millî mekteptir.”*<sup>180</sup>

Kısacası bireyin şekillendirilmesinde eğitimin çok büyük bir rolü vardır. Nitekim toplumlar eğitim sistemlerini oluştururken temel hedefler gözetmekte ve kendi

---

<sup>178</sup> Engin Deniz Tanır, “Lozan Barış Antlaşması Sonrasında Türk Basımında Fransız Okulları Sorunu (1923-1924)”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 56 (Bahar 2015), s. 177.

<sup>179</sup> Ebu'l A'la El Mevdudi, *İslam ve Eğitim*, İstanbul: Hilal Yayınları, 2018, s. 47.

<sup>180</sup> Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası*, 3.b., İstanbul: Dergah Yayınları, 1997, s. 55.

bireylerini bu hedefler doğrultusunda şekillendirmektedir. Eğitimde belirlenen hedefler arasında bireyin içinde yaşadığı toplumun hâkim olan kültürüyle kültürlenmesi, bağlı olduğu toplumun kültürel değerleriyle uyumunun gerçekleştirilmesi, nesillere kültürel değerlerin naklinin sağlanması gibi hedefler de yer almaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken önemli olgulardan birisi dindir. Dinin kültürü şekillendirdiği ve aynı zamanda kültürden etkilendiği realitesini de göz önünde bulundurarak eğitim olgusunun bir toplumun kültürünü belirlemede başat faktörlerden biri olan din olgusunu yok sayarak bireyi kültürlenme hedefini gerçekleştirme mümkün görünmemektedir. Din ile eğitimin kesişme noktasında varlık bulan din eğitimi bu noktada devreye girmektedir. Dolayısıyla din eğitimi ve kültürün ilişkisel boyutunun ele alınması önemlidir. Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki; genel eğitimde din eğitiminin varlığı, ihtiyaç duyulup duyulmadığı, karmaşık toplumsal sorunlara çözümler getirip getirmediği veya ne düzeyde çözümler getirebildiği, genel eğitime katkısının ne olduğunun ortaya konulması yönünde bütün kesimleri ikna edecek şekilde din eğitimi faaliyetlerinin bilimsel bir zemine oturtulup gerçekleştirilmesi, teorisinin geliştirilmesi, diğer disiplinler arasında kendine yer edinmesi, varlığını kanıtlanması açısından din eğitiminin çok yönlü ve bütüncül bir şekilde temellendirilmesinin yapılması ya da sağlam dayanaklara oturtulması gerektiğinin altı çizilmesi gerekir.<sup>181</sup>

Din eğitiminin temel dayanaklarından birisini kültürel alan oluşturmaktadır. Din, bir toplumun kültürünü etkileme, şekillendirme ya da belirlemede büyük bir role sahiptir. Dolayısıyla hiçbir kültür ve toplum dinden soyutlanarak anlaşılabilir. Bu realite göz önüne alındığında eğitimin, kültürel değerleri bireye kazandırma görevini yerine getirirken din olgusunu yok sayması düşünülemez. Dinin yok sayılarak kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarılması durumunda mevcut kültürel değerlerin nesiller tarafından anlaşılmasında belirsizliklerin ya da eksikliklerin olabileceği, bu durumun da kültürel yabancılaşmanın önünü açabileceğinin belirtilmesi gerekir. Mesela Türk toplumu örneği üzerinden gidilecek olursa, Türkler İslam dinini benimsedikten sonra İslam; müzikten mimariye, edebiyattan güzel sanatlara, sosyal ilişkilerden örf, adet ve geleneklere kadar Türklerin yaşamının her alanında derin izler bırakmıştır. Böyle bir

---

<sup>181</sup> Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, s. 310; Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 92-94; Cebeci, a.g.e., s. 38-40; Yasin Yiğit, “Din Öğretiminin Amaçları Bağlamında Kültürel Aidiyet ve Kültürel Sorumluluk Bilinci”, *Tokat İlmîyat Dergisi*, C. 9, S. 1 (2021), s. 330-332.

miras üzerinde dünyaya gözlerini açan bir bireye dini yok sayarak bu mirasın anlatılması veya devredilmesi söz konusu olamaz.<sup>182</sup> Dolayısıyla eğitim, hem kültürel bir unsur olarak hem de kültürel unsurlara etki eden bir olgu olarak kabul ettiği dini öğretmek zorundadır. Dinin eğitime konu edilmesi meselesi de din eğitimiyle çözülmektedir.

## 2. SOSYAL BÜTÜNLEŞME

Bu başlık altında sosyal bütünleşme kavramına ilişkin genel bilgilere yer verilecektir.

### 2.1. SOSYAL BÜTÜNLEŞMENİN TANIMI

Birçok toplumbilimci ya da düşünür, sosyal bütünleşme kavramı üzerine eğilmiş ve bunlar arasında Fransız sosyologlarından olan Emile Durkheim, sosyal bütünleşmeyi tanımlama konusunda öncü kabul edilmiştir. Durkheim, ilk temel eseri ve aynı zamanda sosyolojinin de ilk klasiklerinden kabul edilen “Toplumda İş bölümü (1893)” ünde toplumsal dayanışma ve bütünleşmeden bahsetmiştir.<sup>183</sup> Durkheim, toplumsal dayanışma ilgili düşüncelerini daha çok modernliğin karanlık yönüne vurgu yapan yaklaşımlar üzerine temellendirmiştir.<sup>184</sup>

Durkheim, toplumu meydana getiren bireylerin benzer inanç ve davranış biçimleri paylaştıklarını, bunların esasen toplumsal dayanışmada bir çimento işlevi gördüğü ve korunması gerektiğini ifade etmiştir. Durkheim, toplumu oluşturan bireylerin aynı zamanda birbirlerine muhtaç olduğunu, bu kapsamda aralarında iş bölümüne dayalı sosyal bir yardımlaşmanın gerçekleştiğini belirtmiştir.<sup>185</sup> Durkheim’in toplumsal dayanışma düşüncesinin temellerinin esasen İbn Haldun’a dayandığı söylenebilir. İbn Haldun, bir toplumun başarısını açıklarken bu başarının merkezine *asabiye* kavramını yerleştirmektedir. Bu kavram, Arapça kökenli olup esasen göçebe ve kabile topluluklarında aile bağlarını işaret etmek için kullanılmaktadır. Zamanla bu kavram

---

<sup>182</sup> Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, a.g.e., s. 333-335; Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 98; Cebeci, a.g.e., s. 45-46.

<sup>183</sup> Martin Slattery, *Sosyolojide Temel Fikirler*, ed. Ümit Tathıcan, 6.b., İstanbul: Sentez Yayınları, 2014, s. 114-115.

<sup>184</sup> Alain Touraine, *Birlikte Yaşayabilecek miyiz?-Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla*, çev. Olcay Kunal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2017, s. 196.

<sup>185</sup> Tezcan, *Sosyolojiye Giriş*, s. 347.

aidiyet, bağıllık anlamında kullanılmaya başlanmış ve günümüzde “dayanışma” olarak çevrilmeye başlanmıştır.<sup>186</sup>

Toplumsal bütünleşme konusu üzerine eğilen sosyologlardan birisi de T. Parsons'tur. Zira Durkheim, toplumun bütünleşme ve dayanışmasına odaklanırken T. Parsons, daha çok toplumsal sistemin düzen sorunu veya ihtiyacı üzerine odaklanmıştır.<sup>187</sup> Parsons, toplumsal sistemin dengesinin sağlanması ve belli bir düzene oturtulması için dört şeye ihtiyaç duyulduğu ve bunlardan birisinin de bütünleşme olduğunu ifade etmiştir. Parsons'a göre, toplumsal sistemin dengesinin sağlanması, belli bir düzene oturtulması veya bu sistemin işler tutulabilmesi için sosyal sistemi meydana getiren unsurların birbirleriyle bir uyum ve düzen sağlaması gerekir. Bu uyum ve düzen ihtiyacı ise bütünleşmeyi gerektirmektedir.<sup>188</sup>

Sosyal bütünlük, sistem, topluluk ya da diğer sosyal üniteler içindeki çeşitli unsurların birbirleriyle olan bağlantıları ve bu bağlantılarla ilgili gelişmelerden bahsedilirken genelde sosyal bütünleşme kavramı kullanılmaktadır.<sup>189</sup> Başka bir açıdan sosyal bütünleşme, işleyen sosyal bir yapı ya da sistemin var olması ve bunların varlıklarını devam ettirmesi için eğitim, kültür, inanç, din, bilgi, anlayış, demokrasi gibi unsurların birbirleriyle uyum sağlaması durumu olarak tanımlanmaktadır.<sup>190</sup> Sosyal yapı ya da sistemi oluşturan parçalar birbirleriyle bir uyum sağladığında sosyal yapı ya da sistem, dinamik bir bütünlüğe kavuşmaktadır. Zira sosyal yapı ya da sistem, toplum katında düşünülebileceği gibi sosyal grup ya da kurumlar bağlamında da düşünülebilir.<sup>191</sup>

Sosyal bir yapıyı oluşturan temel unsurların (sosyal grup, kurum ve sınıflar) birbirleriyle kaynaşması, birleşmesi, birbirlerini tamamlaması ve tanınması, birbirleriyle bir ahenk oluşturması anlamında kullanılan sosyal bütünleşme, aynı zamanda bir toplum ya da sosyal grubun mevcut kültürel değerlerinin o toplum ya da sosyal grubun bireyleri tarafından özümsemesi, benimsenmesi ve kendi değerleri haline getirilmesi süreci

---

<sup>186</sup> Kolektif, *Sosyoloji Kitabı*, çev. Tufan Göbekçin, 1.b., İstanbul: Alfa Yayınları, 2017, s. 20.

<sup>187</sup> Ruth A. Wallace, Alison Wolf, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları Klasik Geleneğin Genişletilmesi*, çev. M. Ramî Ayas, Leyla Elburuz, Ankara: Doğubatu Yayınları, 2012, s. 583.

<sup>188</sup> Wallace, Wolf, *a.g.e.*, s. 148-142.

<sup>189</sup> Vida Beresneviéiûtê, “Dimensions of Social Integration: Appraisal of Theoretical Approaches”, *In: Ethnicity Studies*, Vilnius, (2003), s. 97.

<sup>190</sup> İsmet Altıkardeş, *Din ve Sosyal Bütünleşme*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2004, s. 250.

<sup>191</sup> Erkal, *Sosyoloji (Toplumbilimi)*, s. 282.

olarak da tanımlanmaktadır. Bu sosyal süreçte bireyler, bağlı buldukları toplumun sosyo-kültürel değerlerini kazanmakta ve topluma uyum sağlamayı gerçekleştirecek bir yaşama becerisi kazanmaktadır.<sup>192</sup>

“Toplum organlaşması”, “fikir birliği”, “kolektif şuur” gibi farklı anlam manzaralarına sahip olan bütünleşme iki şekilde anlaşılabilir. Birincisi Norm bütünleşmesidir. Bu kavram, fertlerin davranışlarının toplumsal norm ve değerlere uyumunun sağlanması şeklinde tarif edilmektedir. İkincisi ise, toplum bütünleşmesidir. Bu da toplumsal yapıyı meydana getiren zümre ya da sosyal grupların karşılıklı birbirlerine uyması, uyum sağlaması hali olarak tanımlanabilir.<sup>193</sup>

Sosyal bütünleşmeye ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında sosyal grup kavramının yanında birey kavramının da ön planda tutulduğu görülmektedir. Bireyler, sosyal bir kişiliğe sahiptir. Sosyal bir kişilik kazanmış bireyler sosyal grupları, sosyal gruplar da toplumları meydana getirmektedir. J. Fichter, sosyal bütünleşmeyi; bireyin bütünleşmesi, sosyal grubun bütünleşmesi ve toplumun bütünleşmesi şeklinde üç düzeyde ele alarak açıklamaktadır. Fichter’e göre birey, sosyal bir kişiliğe sahiptir. Farklı gruplarda farklı sosyal roller üslense de rolleri arasında bir çatışma durumu yaşamamaktadır. Birey, hangi sosyal role katılmışsa buna uygun davranışlar sergileyebilmesi durumu bireyin bütünleşmesini ortaya koymaktadır. Grup üyelerinin grubun hedeflerine uygun sosyal rollerini karşılıklı bağımlılık içinde sergilemeleri durumu ise sosyal grubun bütünleşmesini ifade etmektedir. Bütünleşmiş bir grup, sadece iyi yapılaşmış olmakla kalmaz aynı zamanda bu grup üyelerinin birbirleriyle olan sosyal ilişkilerinin verimli ve barışçıl bir şekilde de yürütüldüğü anlamına da gelir. Sosyal grupların birbirleriyle iş birliği yapması ya da eşgüdüm oluşturması da toplumun bütünleşmesi anlamına gelmektedir.<sup>194</sup>

Sosyal bütünleşmeye etki eden temel ve yardımcı faktörlere de değinen Fichter, kişiler arası ortak değer ve normların birleşme ve uyuşmada etkili olan temel faktörlerin başında geldiğini savunmaktadır. Fichter’e göre, sosyal bütünleşmede etkili olan diğer önemli faktör ise işlev paylaşımıdır. Fichter, işlev paylaşımını iş bölümüne dayalı

---

<sup>192</sup> Ali Coşkun, “Sosyal Bütünleşme/Sosyal Çözülme ve Din”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 13 (2004), s. 113.

<sup>193</sup> Hilmi Ziya Ülken, *Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, 1969, s. 54.

<sup>194</sup> Joseph Fichter, *Sosyoloji Nedir?*, çev. Nilgün Çelebi, Ankara: Atilla Yayınları, 2001, s. 203-204.

birlikte iş başarmanın değerli olduğu bilinciyle hareket edilerek gerçekleştirilen bütünleşme durumu olarak tanımlanmaktadır. Buna göre dışarıdan herhangi dayatma veya zorlama olmaksızın içten gelen güdülenme, takdir edilme, uğruna çalışılan değer ve hedeflerin bireyler tarafından yüce olarak görülmesi gibi etkenlerin iş bölümüne dayalı bütünleşmede etkili olduğu görülmektedir. Fichter, sosyal bütünleşmede yardımcı faktörlere de değinerek; bir toplumda halkın maruz kaldığı dışsal bir tehdit, baskı veya tehlikenin halkta birlik ve beraberlik duygusunu tetiklediği ve bununda kültürel bir güçlenmeyi ve bütünleşmeyi sağladığı; toplumun, sosyal kontrol araçlarını işleterek bireyin toplumsal değer ve normlara uyumunu gerçekleştirmeye çalıştığını belirtmektedir.<sup>195</sup>

Birlik, bütünleme, bütünleştirme, tamlama, tamamlama, tamamlama, tümleme, tümlleştirme, kombinasyon, entegrasyon gibi günümüzde kullanılan ya da kullanılmayan kelime ve örneklerin çoğunun bütünleşme yerine kullanıldığı bilinmektedir.<sup>196</sup> Tutunum, dayanışma, birlik beraberlik, denge, uyum, uyarlanma ve armoni gibi sözcüklerle de eş anlamda kullanılan bütünleşme kavramı, sadece düzen ve yapıya değil aynı zamanda eylem ve işleve de işaret etmektedir. Bütünleşme, insan ilişkileri sisteminde katı bir türdeşlik ya da benzeşim durumunu ifade eden bir kavram olarak anlaşılmalıdır. Nitekim farklılıklar sosyal ilişkilerin temel bir özelliğini oluşturmakta ve bu yönüyle genellikle bütünleşmenin başlangıç noktası kabul edilmektedir. Bu anlamda sosyal bütünleşme, farklılıkların birleşmesi, uyum sağlaması durumuna da işaret etmektedir. Başka açıdan sosyal bütünleşme, birliksel süreçlerin işletilerek farklılıklar arasında sıkı bir uyumun sağlanması süreci olarak da anlaşılmaktadır.<sup>197</sup>

Toplumlar yapıları gereği farklılıkları, çoklukları her konudaki çeşitliliği bünyesinde barındırabilmektedir. Toplumun üyesi insanların dünya görüşleri, inançları, ırkları buna bağlı olarak kültürleri farklı olabilmekte ve aynı zamanda bu üyeler, farklı sosyal mesafelere sahip sosyal gruplara da dâhil olabilmektedir. Toplumun üyesi insanların sahip oldukları bu farklılıklar, toplumun manevi kültüründen ya da ortak değer hükümlerinden uzaklaşmayı da zorunlu kılmamaktadır. Zira gerek bireysel gerek toplumsal alanda mikro düzeyde meydana gelen aykırılıklar olsa da bu durum, makro

<sup>195</sup> Fichter, a.g.e., s. 205-208.

<sup>196</sup> Kenan Şahin, *Bütünleşme, Milliyetçilik ve Avrupa'da Ulus-üstü Yapılanma*, (Doktora Tezi), Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018, s. 13.

<sup>197</sup> Fichter, a.g.e., s. 199.

düzyeyde bir bütönlöşme ve dayanışmaya engel teşkil etmemektedir.<sup>198</sup> Bu anlamda sosyal bütönlöşmeyle; toplum içindeki bütönlükler ya da unsurlar, topluma egemen olan ana yapının etkinlik ve hedeflerine etkin olarak ve işbirliği kurarak uyum sağlamaları amaçlanmaktadır.<sup>199</sup> Bu uyumlaştırma sürecinde toplum içindeki bütönlükler ya da unsurlar, bir çatışma veya aykırılık oluşturan bir unsur olarak görölmemesi gerekir. Aksine bunlar, hoşgörölü toplumlardaki gibi toplumun temel bir bileşeni, topluma katılan bir değer ve birlik, bütönlüğün sağlam bir zemini olarak görölmeli gerekir. Bunun için de ortak bir duyguyu yakalama, paylaşma adına ayrıştırıcı unsurları ön plana çıkarmak yerine bütönlöştürücü yönlere ağırlık verilmelidir.<sup>200</sup>

Tarihte ya da günümüzde sosyal kurum, grup ya da sınıfların tam bir bütönlük hali oluşturduğu ya da tam bir hoşgörölü ortamına kavuştuğu, tüm insanların tam manasıyla mutluluk ve huzur bulduğu, bütönlü ihtiyaçlarını tam manasıyla karşıladığı toplumsal bir yapıyla karşılaşmak elbette mümkün görünmemektedir.<sup>201</sup> Ancak bunların, toplumsal yapılar için ulaşılması istenen birer hedef olduğunun da altı çizilmesi gerekir.

Bireylerin veya sosyal grupların dünya görüşlerindeki farklılıkların toplumun milli kültüründen en az seviyede bir sapma veya uzaklaşma hali olarak da tanımlanan sosyal bütönlöşme, sosyal gruplar arasındaki sosyal mesafenin toplumsal bütönlüğü zedelemeyecek derecede olma durumu olarak da tanımlanmaktadır. Nitekim bir toplumda sosyal bir grup, kendisi ya da birliği hakkında vardığı şuur yoğunluğu, toplumsal bütönlöşmeyi bozmayacak derecedeysse bu durumda toplumsal bütönlöşmeden bahsedilebilir.<sup>202</sup> Bundan da anlaşıldığı üzere, toplumu oluşturan sosyal kişi ya da grupların düşünce veya şuur farklılıkları olabilmektedir. Neticede bütönlöşme, farklılıkları başlangıç noktası yapmaktadır. Ancak söz konusu farklılıklar toplumun bütönlöşmesini ortadan kaldıracak veya toplumun istikrar ve sürekliliğini tehlikeye atacak bir boyutta ana cemiyetin yapısından uzaklaşmış ve ortak noktalardan sapma göstermişse ya da ana cemiyetin temel yapısıyla ciddi manada bir tezatlık teşkil

---

<sup>198</sup> Erkal, *Sosyoloji (Toplumbilimi)*, s. 283; <http://www.aydinyaka.com/index.php/tum-makaleler/11-sosyal-butunlesme-cozulme-ve-sosyal-guven-duygusu.html>, (24:08:2020).

<sup>199</sup> Dominique Schnapper, *Sosyoloji Düşüncesinin Özünde Öteki İle İlişki*, çev. Ayşegöl Sönmezay, 1.b., İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005, s. 261.

<sup>200</sup> Bahset Karşlı, *Din ve Sosyal Bütönlöşme: Farklılık ve Birlikte Yaşama (Göksün Örneği)*, (Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012, s. 7.

<sup>201</sup> Devlet Planlama Teşkilatı, a.g.e., s. 5.

<sup>202</sup> Erkal, *Sosyoloji (Toplumbilim)*, s. 283.

ediyorsa bu durumda sosyal bütünleşmeden bahsedilmeyeceğinin altı çizilmesi gerekir. Eğer bir toplumu meydana getiren unsurlar arasında bir dağılma meydana gelmişse, yani toplumda mana etrafında bütünleşme ya da iş bölümüne dayalı fonksiyonel bütünleşme zayıflamışsa orada sosyal bütünleşmenin aksine sosyal çözülmeye bahsedilebilir.<sup>203</sup> Sosyal çözülmeye; bir topluluğu meydana getiren sosyal ilişkilerin topluluğun bütünlüğünü bozacak derecede zayıflaması, toplumu ayakta tutan manevi değerlerin toplum üzerindeki etkinliklerini yitirmesi, toplumsal yapıyı oluşturan sosyal kurumların yeni norm ve değerlere ayak uyduramaması, bir toplumun maddi ve manevi kültür unsurlarının bütünlüğünün bozulmaları ve anlamlı bir bütünlükten uzak durmaları anlamına gelmektedir. Sosyal çözülmeye, çeşitli şekillerde meydana gelmektedir. Bir toplumun temel yapısını oluşturan kurumlarda sosyal çözülmeye gerçekleşebileceği gibi sosyal bir varlık olan fertlerin birbirleriyle ve sosyal grup ve kurumlarla olan ilişkilerinde de gerçekleşebilmektedir.<sup>204</sup>

Sosyal bütünleşmenin önündeki engeller esasen sosyal çözülmeyi de doğuran faktörlerdir. Bir toplumda milli seviyede mensup olma şuuru gerçekleşmemişse, orada sosyal bütünleşmeden bahsedilmeyecektir. Bir toplumun sosyal ve kültürel değerleri sonraki kuşaklara aktarılmadığında kuşaklar arasında bir kopukluk olacaktır. Bu durum, milli bilincin oluşmasını engelleyecek ve gelecek nesillerin kendi milli kültürlerine yabancılaşması kolaylaşmış olacaktır. Öte yandan bir toplumda din ve mezhep kaynaklı anlaşmazlıkların çatışmaya dönüşmesi, din ve vicdan özgürlüklerinin yeteri derecede kullanılmaması durumu da sosyal çözülmeye sebepleri arasında sıralanabilir. Öte yandan eğitim ve öğretim gibi önemli sosyal kurumların milli olma niteliklerini kaybetmesi, toplumsal kurumlardan biri olan aile kurumunun bozulması, sosyal ilişkilerde sevgi, saygı, merhamet, hoşgörü, adalet gibi kök değerlerden uzaklaşılması, aydınların kendi toplumuna yabancılaşması, kültürel, eğitsel, sanatsal gibi sosyal faaliyetlerde topluma bütünleştirici, barışçıl mesajlar verilmemesi bunun yerine çatışmacı, bölücü, ötekileştirici, ayrıştırıcı gibi negatif yönelimli mesajların verilmesi, manevi köklerinden koparılmış yanlış eğitim ve kültür politikaları da sosyal bütünleşmeye engel ve sosyal çözülmeye sebep olan faktörler arasında sıralanabilir.<sup>205</sup>

---

<sup>203</sup> Nihat Nirün, Alev Öner, *Sosyoloji 3*, 2.b., Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1988, s. 156.

<sup>204</sup> Vecdi Bilgin, *Sosyal Çözülmeye ve Din*, 1.b., Samsun: Etüt Yayınları, 1997, s. 18-20.

<sup>205</sup> Erkal, *Sosyoloji(Toplumbilimi)*, s. 301-302.



Sosyal bütünleşmenin aksine sosyal çözülme durumu, daha çok totaliter ve otoriter sistemlerde görülebilmektedir. Nitekim demokrasi ve hukuku adeta baypas eden totaliter ya da otoriter sistemler; planlı, zora dayalı, baskıcı bir şekilde farklılıkları adeta eritmeye ve tek tipleştirilmeye çalışmaktadır. Bu tarz sistemlerde bilinen manada sosyal bütünleşmenin varlığından bahsedilememektedir. Zira bütünleşmiş bir toplum demek, soru sormaksızın itaate mecbur bırakılmış kişilerin oluşturduğu ve katı kurallarla dize getirilmiş bir toplum demek değildir. Dolayısıyla bu tarz bir bütünleşme şekli daha çok otoriter sistemlerde görülebilmektedir. Otoriteye mecbur bırakılmış böylesi toplumlarda genellikle içsel bir dayanışma görülememektedir. Burada sadece dışsal bir zorlamayla düzene sokulmuş bir toplumun varlığı söz konusudur.<sup>206</sup> Bu tarz toplumlar için bütünleşmiş bir toplum demek yerine baskıyla, şiddetle itaate zorlanan, bütünleştirilme politikalarıyla tektipleştirilmeye çalışılan bütünleştirilmiş bir toplum demek daha doğru olur. Bütünleştirmeye bir örnek olması açısından etnik bütünleşme modellerinden asimilasyon örneği verilebilir.<sup>207</sup> Asimilasyon, göçmenlerin veya daha geniş anlamda sosyo-kültürel, dini ve etniki çeşitliliğe sahip alt kültürel grupların kendilerine özgü gelenek ve pratiklerini bırakıp bunun yerine çoğunluğun veya başka ifadeyle üst kültür gruplarının değer ve normlarına göre biçimlenmesi/biçimlendirilmesidir. Bu yaklaşım, yeni toplumsal düzenin bütünleşme adına farklı kültürel kimliklere sahip göçmenlerden; kendi dillerini, giyim kuşamlarını, inançlarını, değerlerini, kültürel yaşamlarını, yaşam tarzlarını gelenek ve pratiklerini değiştirmeleri ya da bırakmalarını talep etmektedir.<sup>208</sup> Avrupa'da özellikle Sanayi devriminden sonra büyük şehirlere doğru yaşanan kitlesel göç hareketleri beraberinde kentleşmenin artışı, sosyo-kültürel alanda bir değişim ve farklılaşmayı da meydana getirmiştir.<sup>209</sup> Böylece 19. yüzyıldan itibaren dönemin siyasi otoritelerini temsil eden ulus devletler tarafından toplumsal yaşamda göçmenlerin asimile edilmesi ile ilgili etnositçi politika ve yaklaşımlar sergilenmiş ve toplumlar, bu şekilde homojenleştirilmeye çalışılmıştır. 20. Yüzyılda bu politika ve yaklaşımların ifrat boyutunu temsil eden totaliter anlayışlar ortaya çıkmıştır. Zira totaliter anlayışlar daha çok kültürel türdeşliği, sömürüyü, kültürel otoriteyi, etnik saflığı, toplumun yeniden

---

<sup>206</sup> Bilgin, *Sosyal Çözülme ve Din*, s. 16.

<sup>207</sup> Erkal, *Sosyoloji(Toplumbilimi)*, s. 294.

<sup>208</sup> Anthony Giddens, *Sosyoloji*, çev. Hüseyin Özel, vd., 1.b., İstanbul: Kırmızı Yayınları, 2012, s. 544-545.

<sup>209</sup> Selahattin Çelik, "Hızlı Şehirleşmenin doğurduğu Sorunlar ve Çözüm Yolları" *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 12, S. 62 (2019), s. 313-314.

topluluklaştırılması, bir yaşam tarzının bütün dünyaya benimsetilmesini esas almıştır.<sup>210</sup> Ancak demokrasiyi benimsemiş, hukuku üstün tutmuş devletlerde çoğunluk-hâkim kültür ya da başka ifadeyle rehber kültür, hiçbir zaman azınlıkta kalmış alt kültürlerle kültürel yaşam tarzını zorunlu kılmamaktadır. Demokratik hukuk devletlerde farklılıklar, toplumun özsel niteliği kabul edilmekte ve sosyal bütünleşmede bunlar başlangıç noktası kabul edilmektedir.<sup>211</sup>

## 2.2. SOSYAL BÜTÜNLEŞME TÜRLERİ

Sosyal bütünleşme türlerine geçmeden önce farklı kültür grupları arasındaki ilişki türleri üzerinde kısaca durmakta fayda vardır. A. K. Bilgeseven, düşüncelerini P. A. Sorokin'e dayandırarak herhangi bir kültürün çeşitli unsurları arasında karşılıklı ilişkilerinin dört tip halinde gerçekleşebileceğini ve bunların ilk ikisinin tam manası ile bir bütünleşme sayılamayacağını, gerçek manada bir bütünleşmenin anlaşılabilmesi için bu dört tipin izahlarının yapılması gerektiğini belirtmiş ve kültür unsurları arasında karşılıklı ilişki tiplerinden ilkinin ise mekân birliği olduğunu ifade etmiştir. Bilgeseven'e göre, mekân unsuru, farklı kültürel gruplar arasında tek birleştirici unsurdur. Kültürler arasında aynı topraklar üzerinde yaşamının dışında ortak bir paydanın bulunmamasıdır. Buna ayrıca yersel bitişiklik de denilmektedir.<sup>212</sup> Aynı vatan topraklarında yaşayan insanlar arasında ortak manevi değer ve ülküler paylaşılmadığında, menfaat ve gayeler ortak değilse böyle bir ülkede mekânsal birlik veya diğer bir adıyla yersel bitişiklik var demektir. Aynı topraklarda yaşayan Türk milletini aynı milli ve dini değerleri paylaşmalarını ve ortak ülküler etrafında kenetlenmesini engelleme, farklı kültür gruplarının birbiriyle bağlarını koparma adına bazı farklı çevrelerce bu tarz bir yersel bitişiklik telkini yapıldığı bilinmektedir. Bu çevreler, milleti oluşturan fertleri bölmek için milli kültür unsurlarını yok etmeye ve yerine hümanizm, evrensel kültür gibi yabancı kültürleri yerleştirmeye çalışmaktadır.<sup>213</sup> Ancak burada maddi ve manevi boyutuyla milli sınırları aşmış farklı kültür çevrelerine de hitap eden evrensel kültürün inkârı veya karşısında durma gibi bir anlam

<sup>210</sup> Touraine, *Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?*, s. 214-215.

<sup>211</sup> Jürgen Habermas, *İnsan Doğasının Geleceği*, 1.b., çev. Kaan H. Ökten, İstanbul: Everest Yayınları, 2003, s. 4.

<sup>212</sup> Amiran K. Bilgeseven, *Eğitim Sosyolojisi: Kavramlar, Teoriler, :Eğitim Yolu İle Kalkınmanın Esasları*, 4.b., İstanbul: Türk dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1987, s. 151.

<sup>213</sup> Halime İnceler, *İslamiyet'teki Şekilleşmenin Sosyal Bütünleşmeye Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990, s. 38-39.

çıkarılmaması gerekir. Zira evrensel kültür de bir gerçekliktir. Ancak karşı durulması gereken şey, evrensel kültürün insanımızı kendi kültür anlayışından uzaklaştırma, milli duygu ve şuuru zayıflatma veya pasifleştirme aracı haline getirilmesidir.<sup>214</sup>

Farklı kültürel grupların belli menfaat veya ortak paydalar çerçevesinde ilişki kurma ve birleşme gerçekleştirmediği, sadece ortak bir mekânı veya toprağı paylaşmanın dışında bir münasebetin olmadığı böyle bir durum için bir bütünleşme de denilemeyeceğinin vurgulanması gerekir. Farklı kültürlerin yaklaşma tiplerinden ikincisi dış etkenlere bağlı araçsal birlik halidir. Sorokin, iklim örneğini vererek iklimin bir dış faktör olarak farklı kültür gruplarını bir araya getirebileceğini ifade etmektedir.<sup>215</sup> Suni bir birlikteliğin ve bütünleşmenin olduğu bu tip bütünleşmede birlik ve bütünlüğü sağlama adına bu zorlayıcı dış faktörlerin etkinliği ortadan kalkınca bu birlik ve bütünlük hali ortadan kalkmış olacaktır.

Sorokin, farklı kültür gruplarının yaklaşması ve birbirleriyle ilişki kurmalarının üçüncü ve dördüncü tipleri olarak sebebe veya fonksiyona dayalı bütünleşme ve mana etrafında bütünleşme şeklinde sıralamakta ve mana etrafında bütünleşmenin de en yüksek bütünleşme şekli olduğunu belirtmektedir.<sup>216</sup>

### 2.2.1. Fonksiyonel Bütünleşme

Durkheim, farklılaşan bir toplumda bütünleşmenin iş bölümüne dayalı olarak gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Durkheim'in iş bölümü teorisinin temel tezi kısaca şudur: Sosyal kontrol araçlarından mahrum olan modern toplumlarda insanlar arası benzerliklerden ve ortak noktalardan hareket edilerek dayanışma sağlanamamaktadır. İnsanları birbirlerine bağımlı olmaya zorlayan, bir arada tutmasını sağlayan veya insanlar arasında dayanışma hissini uyandıracak olan "iş bölümü" dür. İş bölümü, ekonomik bir zorunluluk gibi görünebilir ve bu durum dayanışmayı zayıflatabilir. Ancak böyle bir durum, iş bölümüyle birlikte sunulan ekonomik hizmetlerin verdiği ahlaki etki yanında önemsiz kalmaktadır.<sup>217</sup> Durkheim, toplumsal dayanışmanın

---

<sup>214</sup> Mustafa E. Erkal, *Etnik Tuzak*, İstanbul: Turan Kültür Vakfı Yayınları, 1993, s. 54-55.

<sup>215</sup> Bilgeseven, *Eğitim Sosyolojisi: Kavramlar, Teoriler, :Eğitim Yolu İle Kalkınmanın Esasları*, s. 151-152.

<sup>216</sup> Bilgeseven, *Eğitim Sosyolojisi: Kavramlar, Teoriler, :Eğitim Yolu İle Kalkınmanın Esasları*, s. 152-153.

<sup>217</sup> George Ritzer, *Sociological Theory*, Eighth Edition, New York: McGraw-Hill, 2011, sh. 85.

değişen yönleri başka ifadeyle toplumun bir arada tutulmasının değişen yolu ve toplum fertlerinin toplumsal bütünlüğün bir parçası olarak kendilerini nasıl gördükleri üzerinde durmaktadır. Durkheim, toplumsal dayanışmanın değişen yönlerini ortaya koymak ve aralarındaki farkları açıklamak için mekanik dayanışma ve organik dayanışma şeklinde iki kavram üzerinde durmaktadır. Durkheim'e göre Mekanik dayanışma, daha çok gelenekçi toplum yapılarında mevcuttur. Bu tip toplumlardaki cemaat veya grup ilişkileri genellikle yüz yüze veya mekaniktir. İş bölümü ise basittir. İnsanların yaptıkları faaliyetler ve sorumluluklar genellikle benzerdir. İnsanların çoğunluğu genellikle aynı işi yapmaktadır. Birey üzerinde din ve toplumun ahlaki değer otoritesi hakimdir. Ortak bir hayat tarzı, herkes tarafından bilinen ve buna göre yapılan değer, ritüel ve adetler vardır. Durkheim, buna kolektif bilinç "*consdence collective*" demektedir. Buna karşılık, organik dayanışma, sosyal kontrol araçlarından mahrum kalmış ve özellikle ekonomik temelli herkesin karşılıklı bir bağımlılık içinde olduğu, hiç kimsenin birbirine yetmediği modern toplum yapılarında gerçekleşen bir dayanışma tipidir. Organik dayanışmanın temelini karşılıklı çıkarlar, hayatta kalabilmek, başarı yakalayabilmek için karşılıklı bir iş bölümü oluşturmaktadır. Farklılıklar bu ortak temellerde bir araya gelip bütünleşebilmektedir. Organik dayanışma tipinde kendi alanlarında uzmanlaşan insanlar, doğal olarak birbirlerinin hizmetlerine ihtiyaç duymakta ve bu durum bir bütünleşme ve dayanışmayı meydana getirmektedir. Bu dayanışma sadece insanlar arasında değil aynı zamanda o toplumun grup ve cemaatleri arasında da gerçekleşmektedir. Durkheim, gerçekleşen bu bütünleşme ve dayanışmaya organik dayanışma demektedir.<sup>218</sup> A. Kurtkan Bilgeseven, Durkheim'in bu iki bütünleşme tipine "mana etrafında bütünleşme" ve "fonksiyonel bütünleşme" demektedir. Bilgeseven, gerçek manada bir bütünleşmenin de mana etrafında bütünleşmeyle mümkün olabileceğini ifade etmektedir.<sup>219</sup> Ziya Gökalp ise, Durkheim'in görüşlerine katılmakla birlikte organik dayanışmanın olduğu modern toplumlarda mekanik dayanışmanın da mümkün olabileceğini bu durumun da ancak cemaat bazında olabileceğini savunarak bu anlamda Durkheim'den ayrılmaktadır.<sup>220</sup> Durkheim'in dışında fonksiyonel bütünleşme konusuna eğilen başka bir sosyolog da Sorokin'dir. Sorokin, sosyo-kültürel dinamikler konusu ile ilgili yaptığı araştırmalarda fonksiyonel

---

<sup>218</sup> Ritzer, a.g.e., s. 85-86; Slattey, a.g.e., s. 115-116.

<sup>219</sup> Zeki Arslantürk, Tayfun Amman, *Sosyoloji*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001, s. 394-395.

<sup>220</sup> Erkal, *Sosyoloji(Toplumbilimi)*, s. 290.

bütünleşme konusuna büyük yer vermiştir. Buna göre fonksiyonel bütünleşme, kültür unsurlarının toplumu işlevsel hale getirmek amacıyla birbirini tamamlama, bütünleme durumudur. Özellikle modern toplumlarda endüstrinin gelişmesine bağlı olarak toplumda iş bölümü ihtiyacı artmıştır. Ferdi farklılıklardan dolayı bireylerin farklı alanlarda yetişmesi, eğitim ve öğretim görmesi, farklı meslek gruplarında uzmanlaşma, farklı ihtisas kollarını meydana getirmiştir. Bu anlamda İş bölümü temelinde toplumsal bir bütünlüğün sağlanması için farklı ihtisas alanlarına sahip meslek gruplarının bir araya gelmesi, parçaların birleşerek işleyen bir bütünlük oluşturması anlamında fonksiyonel bütünleşme kavramı kullanılmıştır. İşler birbirini tamamlıyorsa toplumda fonksiyonel bir bütünleşmeden bahsedilebilir.<sup>221</sup>

Sosyal bir gruba giren bir kişi bu grupta bir statü ve rol sahibi olabilmektedir. Bunun gibi başka kişiler de farklı statü ve rollere sahip olabilmektedir. Böyle bir durum birbirine ihtiyacı gerektirmekte ve söz konusu kişiler kendi üzerine düşen fonksiyonları icra ederek birbirlerini tamamlamakta ve birbirlerine yardım edebilmektedir. Böyle bir tamamlama hali ya da iş bölümüne dayalı yardımlaşma durumu, fonksiyonel bütünleşme anlamına gelmektedir.<sup>222</sup>

### **2.2.2. Mana Etrafında Bütünleşme**

Fonksiyonel bütünleşme daha çok sosyal ve kültürel unsurların maddi yönünü işlerken, mana etrafında bütünleşme ise, sosyo-kültürel bir tamamlamayı ifade etmektedir. Mana etrafında bütünleşme; milli ve dini duygu ve değerlerin işletilerek birleşme, bütünleşmenin meydana getirilmesi durumudur. Örfler, adetler, kültürel değerler, dinden gelen bütünleştirici unsurlar mana etrafında bütünleşmeyi sağlamada çok önemlidir.<sup>223</sup> Zira manevi unsurlar, sadece işlevsel açıdan değil aynı zamanda özde olarak da birbirlerini tamamlamaktadır. Örneğin Türk milletinin Çanakkale ve Kurtuluş Savaşı'nda ortaya koyduğu büyük mücadele, toplumsal yapının tehdit ve tehlikeler karşısında kendi vatanlarına olan sevgi ve bağlılıkları neticesinde dinden ve inançtan gelen güçten de beslenerek nasıl milli bir birlik ve beraberlik şuuru sergilediklerini göstermektedir.<sup>224</sup> Dinden ve inançtan gelen güçten beslenen bir bütünleşme hali,

---

<sup>221</sup> Nirun, vd., a.g.e., s. 154; Erkal, *Sosyoloji(Toplumbilimi)*, s. 290.

<sup>222</sup> Altıkardeş, *Din ve Sosyal Bütünleşme*, s. 252.

<sup>223</sup> İsmet Altıkardeş, *Din Sosyalleşme ve Hoşgörü*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2003, s. 32.

<sup>224</sup> (<https://www.felsefe.gen.tr/toplumsal-butunlesme-nedir-ogeleri-nelerdir/>), (06:04.2021)

maddeyi aşan bir boyuta sahiptir. Bu bütünlük hali, içten gelen bir gücün tetiklemesiyle ortaya çıkan bir birlik, bütünlük halidir. Bunun meydana gelmesinde toplumun inancı, değerleri, kültürel unsurları önemli bir yer tutmaktadır. İnanç, değer ve kültürel unsurlar toplumda ortak his ve heyecanlar oluşturmaktadır. Bu ortak his ve heyecanlar aynı zamanda bireyde hasıl olan ve içten gelen gücü de beslemektedir. Özellikle inanç boyutunun eksik kaldığı bir birleşme tek taraflı kalmaya mahkûmdur. Zira gündelik ve menfaate dayalı bütünleşme, toplumu ileri götürme istidadı gösterememekte ve her defasında da başa dönme problemini ortaya çıkarmaktadır.<sup>225</sup> Gündelik ve menfaate dayalı bir bütünleşmenin aksine kalıcı, esaslı bir bütünleşme durumunun sağlanması kültür ve dinden gelen bütünleştirici unsurların işlevsel hale getirilmesiyle mümkün olmaktadır. Mana etrafında bütünleşmede etkili olan kültür ve dinin sosyal bütünleşme ilişkisine aşağıda kısaca değinilecektir.

### 2.3. SOSYAL BÜTÜNLEŞME VE KÜLTÜR İLİŞKİSİ

Bir toplumun bütün bir yaşam biçimini ifade eden kültür, o topluma özgü değerleri içeren, onu diğer toplumlardan ayıran bir etmendir. Öte yandan kültür, toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında rol oynayan, toplumsal bir yapının kalıbını ve içeriğini dolduracak ve biçimlendirecek temel malzemeleri kendi bünyesinde barındırarak sosyal bütünleşmenin sağlanmasında etkili bir faktördür.<sup>226</sup> Fichtcer, bir toplumda kültür düzeyinde bir bütünleşmenin bulunmaması o toplumun karşılaşılabileceği en ciddi problem olduğunu<sup>227</sup> belirterek kültürün toplumsal bütünleşmedeki önemini ortaya koymuştur.

Bir arada yaşayıp da aynı kültürü paylaşmayan bireyler arasında bütünlüğün nasıl sağlanacağı hakkında görüş bildiren Eliot, hiçbir insanın başkasını kendine benzetmek için onu yeniden bir değişime, dönüşüme koyacak kadar iyi olmadığını belirtmektedir. Eliot, başka toplumların sahip kültür bizimkinden ne kadar düşük seviyede olursa olsun ya da bizim açımızdan anlaşılabilir olma durumları bize ne kadar kapalı olursa olsun onların bazı yönlerini beğenmemekte ne kadar haklı olursak olalım her kültüre bir bütün

---

<sup>225</sup> Özcan Güngör, “Kur’an’da Sosyal Bütünleşme”, *Diyanet İlmî Dergi*, C.43, S. 2 (2007), s. 176.

<sup>226</sup> Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi*, s. 361; Abdurrahman Kasapoğlu, “Kur’an’a Göre Dinin Toplumsal Bütünleşmedeki Rolü”, *Hikmet Yurdu Düşünce -Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, C. 9, S. 17 (2016), s. 27.

<sup>227</sup> Fichter, a.g.e., s. 203.

olarak saygılı olmayı öğrenmek gerektiğini ifade etmiştir. Milli bir kültürün, canlılığını bünyesinde barındırdığı bu alt kültürlerle borçlu olduğunu<sup>228</sup> vurgulayan Eliot, eğer milli bir kültürün gelişmesi isteniyorsa bu milli kültür bünyesinde olan mahalli, bölgesel kültürlerin bir birbirleriyle beslenmesi, kendi aralarında bir bütünlük ve ahenk oluşturması gerektiğini belirtmekte ve güneş sistemini bu manada örnek vermektedir.<sup>229</sup>

Tarihte yaşamış birçok toplum, kendi bünyesindeki farklılıkları asimile etme, ya da asimile edemediklerini gözden düşürme adına bunların birer tehdit unsuru olduğunu aksetmek noktasında eğitimi bir araç olarak kullandıkları bilinmektedir. Dolayısıyla farklılıklara karşı çeşitli zenofobi/yabancı korkusu, heterofobi/farklılık korkusu ya da daha özelde İslamoafobi/İslam korkusu gibi korku biçimleri ya da düşmanlığa varan yönelimler ortaya çıkmıştır. Nitekim “biz” ile “onlar” “burası” ile “orası”, “içerisi” “dışarı” yerli ve yabancı ayrımlar, esasen söz konusu kültürlerin kurduğu ve sürdürdüğü önemli farklılıklardan bazılarıdır. Bununla kendi bölünmez düzenleri için bir hak talep ettikleri ve her türlü rekabetten korumak istedikleri alanlarının sınırlarını çizmeye çalışmıştır.<sup>230</sup> Ancak bu durum, kültürlerin birbirlerine ulaşmasını engellemekte ve kültürün bütünleşme işlevinden uzaklaşarak bir çözülme nedenine dönüşebilmektedir. Farklılıklar arasında ideal bir birliktelik, bütünlük sağlanmak isteniyorsa bunun için tabii bir bağlılığı meydana getirmek gerekir. Bunun için de farklılıkları inkâr yoluna gitmeden, ötekileştirmeden, asimile etmeden, onları kendi konumlarında kabul ederek ve onlarla ortak noktalar yakalayarak bunlar üzerinden bir bütünleşmenin sağlanması yapılacak en doğru şeydir.

#### 2.4. SOSYAL BÜTÜNLEŞME VE DİN İLİŞKİSİ

Din, İnsan denen varlığın evreni, evren içinde kendi varlığını ve kendisini çevreleyen toplumsal ortamı bütüncül bir bakışla anlama veya kavramanın cüretkâr bir girişimidir.<sup>231</sup> Din, insana hayatın anlam ve amaçlarını açıklayan bir anlam sistemi olmasının yanında düzen sağlayıcı, bütünleştirici, dengeleyici, uyumlaştırıcı gibi farklı şekillerde tezahür eden toplumsal etkileri de bulunmaktadır. Bütünleşme kuramlarında din, bir bütünleşme veya

---

<sup>228</sup> Eliot, a.g.e., s. 66-67.

<sup>229</sup> Eliot, a.g.e., s. 57.

<sup>230</sup> Zygmunt Bauman, *Sosyolojik Düşünmek*, çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999, s. 177.

<sup>231</sup> Peter L. Berger, *Dinin Sosyal Gerçekliği*, çev. Ali Coşkun, İstanbul: İnsan Yayınları, 1993, s. 58-59; Baykan Sezer, *Toplum Farklılaşmaları ve Din Olayı*, 1.b., İstanbul: Doğu Yayınları, 2017, s. 49.

sosyalleşme kurumu olarak görülmüş ve toplumsal sistemin dengeli ve sürekliliğine yardım ettiği vurgulanarak bu yönüyle her toplum için toplumun hayatietini devam ettirmesinde geçerli bir ön şart olarak kabul edilmiştir.<sup>232</sup> Başka ifadeyle din, toplumsal realitenin insanlar arasında korunması ve sürdürülmesinde bir yardımcı olarak görülmüştür.<sup>233</sup> İslam dini, bu anlamda örnek verilebilir. İslam, fertlerin toplumun içerisinde yaşamasını sağlayan ve onların sosyal vicdanını terbiye eden iman, ibadet ve ahlak ile ilgili birtakım ilkeler getirmiştir. İmanın merkezine “tevhid” ilkesini yerleştirmiş ve bu temel ilkeyi sosyal realitede de uygulayarak mana etrafında bir bütünleşmeyi sağlamıştır. Kısacası bu ilkenin etki gücü sayesinde farklı sosyo-kültürel yapıdaki kişi ve grupları farklılıklarına rağmen bir potada eritmiş ve onlar arasında mükemmel bir mana birliği inşa etmiştir. Böylesi bir birliğin meydana getirilmesinde birinci derecede etkili olan tevhid ilkesinin yanında birlik beraberliği sağlama hususunda ibadet ve ahlak ile ilgili birtakım ilkeler de ortaya koymuştur. Hitabı bütün insanlığa yönelik ve bu yönüyle evrensel bir özellik gösteren İslam, öncelikle kendi inanırları arasında inanç temelli bir kardeşlik bağı oluşturmuş ve farklı etnik, düşünce ve anlayışların bir ayrışma unsuru olarak görülmemesi gerektiği aksine söz konusu farklılıkların bir dayanışma, kaynaşma, tanışma unsuru olarak görülmesi gerektiği düşüncesini yerleştirmiştir. Ayrıca İslam, kimsenin kimseye üstün olmadığını, üstünlüğün ancak takva ile olacağını vurgulamış ve böylece Müslümanlar arasında ideal bir birlik ve bütünleşmeye teşvik edici barışı ve kardeşliği ön planda tutmuştur.<sup>234</sup> Öte yandan İslam’ın başka inançtan ve dinden olanlara karşı hoşgörüyü esas alan ve onlar üzerinde zor kullanmayı yasaklayan hükümlerinin de olduğunun belirtilmesi gerekir. İslam’ın kutsal kaynağı olan Kuran’da ifade olunan bu hükümlerin sosyal hayattaki yansımaları da sünnet pratiği üzerinden olmuştur. Hz. Peygamber (sav), müminler arasında inanç temelli kardeşlik bağını oluşturmakla kalmamış, aynı zamanda gayrimüslimlere karşı hoşgörüyü esas alan tavırlar da sergilemiştir. Bu açıdan Müslümanlara; başka dinden, inançtan olanlara nasıl davranılması gerektiğini

---

<sup>232</sup> Inger furseth, Pal Repstad, *Din Sosyolojisine Giriş: Klasik ve Çağdaş Kuramlar*, çev. İhsan Çapcıoğlu, Halil Aydınal, 1.b., Ankara: Birleşik Yayınları, 2011, s. 268.

<sup>233</sup> Berger, *Dinin Sosyal Gerçekliği*, s. 77.

<sup>234</sup> Ünver Günay, “Toplumsal Bütünleşme ve Din”, *Din Sosyolojisi*, ed. Niyazi Akyüz, İhsan Çapcıoğlu, Ankara: Grafiker Yayınları, 2012, s. 458-460.



öğretmiştir.<sup>235</sup> Hz. Peygamber'in (sav) Medine'de Müslümanlar arasında gerçekleştirdiği kardeşlik, başka inançtan olanlarla yaptığı Medine Barış Sözleşmesi bu anlamda örnek verilebilir. İslam tarihini konu alan kitaplarda ensar ve muhacir arasındaki birlikteliğe, dayanışmaya vurgu yapıldığı ancak aralarındaki farklılıklara yeteri kadar değinilmediği veya arka plana atıldığı görülmektedir. Bir din, kendi inanırına birliktelik ve dayanışmayla ilgili ensar ve muhacir örneğini ideal bir örnek olarak sunması anlaşılabilir bir durumdur. Ancak İslam'ın ilk zamanlarında toplumsal yapının doğru bir analizini ortaya koyma adına bütünleşmenin olduğu kadar farklılaşmaların da olabileceğinin unutulmaması gerekir. Ensar ve muhacir arasındaki farklılıklar hiçbir zaman tam anlamıyla ortadan kaldırılmamıştır. Medine şehrinde sürekli bir sakinlik, durgunluğun hâkim olduğu sanılmamalıdır. Hz. Peygamber (sav), bunları bildiği için farklılıklar arasında olası çatışma durumlarına meydan vermemek için gerekli tutumlar sergilemiştir. Bunun için de kardeşleştirme ve benzeri bütünleştirme amaçlı uygulamalarla farklılıkları bir potada eritmiştir. Hz. Peygamber'in (sav) aslında yaptığı şey, İslam'ın ideal bir birlik ve bütünleşmeye teşvik edici barışı ve kardeşliği ön plana çıkarıcı temel değerleri işlevsel hale getirmek suretiyle bunlar etrafında buluşan yeni bir toplum inşa etmektir.<sup>236</sup> Zira İslam'ı iyi bilen, Kur'an'ın evrensel mesajlarını ve Hz. Peygamber'in (sav) hayatını iyi öğrenen her Müslüman; ötekileştirme, önyargı, adaletsizlik, insan hakkını ihlal etme, insanın onurunu kırma, şiddet, terör gibi barışı tehdit eden ve bütünleşmeye engel olan eylem ve davranışlara yönelmenin İslamiyet'in özüyle bağdaşmayacağını iyi bilmektedir.<sup>237</sup> Sonradan kurulan ve İslam medeniyetinin oluşması ve gelişmesinde büyük katkıları olan İslam devletleri, farklılıkların yönetimi hususunda İslam'ın temel ilke ve değerlerini yaşantısına uygulayarak genelde insanlık için özelde ise Müslümanlar için büyük bir rol model olan Hz. Peygamber'den (sav) ilham almışlardır. Çok uluslu bir yapıya sahip olan Osmanlı devletini bu anlamda örnek vermek mümkündür. Osmanlı Devleti'nin sosyo-kültürel yapısına bakıldığında etnik, din ve kültür bakımından çeşitliliğin hâkim olduğu, bu çeşitliliği yönetme hususunda başarılı olduğu söylenebilir. Osmanlı Devletinde halk,

---

<sup>235</sup> Adnan Demircan, *İslam Tarihi'nin İlk Döneminde Birlikte Yaşama Tecrübesi*, İstanbul: Beyan Yayınları, 2016, s. 60.

<sup>236</sup> Mustafa Arslan, "İlk Müslüman Toplumun Oluşumu ve Hz. Peygamber (sav) Kardeşleştirme Örnek Olayı Üzerine Tarihsel Bir Din Sosyolojisi İncelemesi" *Eskiye Dergisi*, S. 23 (2011), s. 84-85.

<sup>237</sup> Hüseyin Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 1.b., İstanbul: Dem Yayınları, 2019, s. 18.

kendi kimliklerini kullandıkları dil ya da bağlı oldukları etnik yapıya göre değil de daha çok din olgusuna göre belirlemektedir. Kısacası dine göre tanımlanan ve şekillenen bir kimlik ön plana çıkmaktaydı. Dini aidiyet aynı zamanda millet olmayla eşdeğerdi. Osmanlıların yönetimi altında gayrüsümlerden olan ve farklı mezheplerden oluşan Hıristiyanlar ve onların karşısında Hıristiyanlık diniyle özdeşleşmiş “Kilise” olgusu ve buna göre şekillenen bir millet vardı. Öte yandan İslam diniyle biçimlenmiş olan kimlikleriyle Müslüman milletler (Türkler, Kürtler, Araplar, vd.) yer almaktadır. Fatih Sultan Mehmet, İstanbul’u fethettikten sonra özellikle dini liderlerle ilişki kurması bu minvalde düşünülebilir.<sup>238</sup> Osmanlı Devleti’nin hâkimiyet geleneği çok eskiye dayanmaktadır. Zira din ve devletin aynı mefhum olarak telakki edildiği Türklerde, İslamiyet’ten önce de fetih ve hâkimiyet anlayışı İlahi bir kaynağa dayandırılmaktaydı. İslamiyet’in kabulüyle birlikte cihat ve gaza anlayışıyla bütünleşerek güç kazanan bu hâkimiyet geleneği, sömürgeci bir karakter taşımamış daima nizamın esas alındığı bir devlet-hâkimiyet anlayışına bürünmüştür. Osmanlı Devleti’nin de imparatorluk vasfını kazanmasıyla birlikte kutsal kaynağa dayandırdığı devlet nizam geleneğinin bir gereği olarak<sup>239</sup> ırksal ya da dinsel farklılık temelinde bir ayrıştırma, ötekileştirmeye girmeden saygı, hoşgörü ve adalet temelli bir yönetim ve idare ortaya koymuştur. Fatih Sultan Mehmet modeline bakıldığında İslam dışı unsurların devlet ile bütünleşmesinin sağlanması açısından Hıristiyanları temsilen Kilise otoritesinin kullanıldığı, bu otoritenin etkisinde olan halka ulaşmada “Kilise”ye özgürlük tanınarak bu noktada din ve vicdan özgürlüğün sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak Fransız İhtilali’yle birlikte etnik ve dil temelli yayılan “milliyetçilik” dalgası, önceden dine göre şekillenen kimlik ve aidiyet duygusunu ya da başka bir ifadeyle millet olma bilincini raftan indirmiş, bunun yerine dil ve etnik temelle şekillenecek olan B. Anderson’un hayali cemaat<sup>240</sup> dediği uluslaşmayı getirmiştir. Zira din temelli millet olma bilincini ortadan kaldıran ve etnik temelli millet olma bilincini getiren uluslaşma, gerek batı için gerekse Osmanlı için dramatik sonuçlar doğurmuştur.

---

<sup>238</sup> Feroz Ahmad, *Bir Kimlik Peşinde Türkiye*, çev. Sedat Cem Karadeli, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2019, s. 11-12.

<sup>239</sup> Erol Güngör, *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1996, s. 137.

<sup>240</sup> Benedict Anderson, *Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, çev. İskender Savaşır, 2. b., İstanbul: Metis Yayınları, 1995.

Hız. Peygamber'in örnek yaşantısında somut bir şekilde görüleceği gibi İslam'ın getirmiş olduğu değerlerin; toplumu müspet manada bir değişime yönlendirdiği, böylelikle toplumsal düzen ve dengeyi, birlik beraberliği, bütünleşmeyi, dayanışma ve kaynaşmayı, barış ve huzuru sağlamaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. İslam, toplumu menfi yönde bir değişime sürükleyen ve toplumsal çözölmeye sebep olan terör, bölücölük, ırkçılık gibi ifsadi eylemleri yasaklayan kural ve ilkeler de ortaya koymuştur. Bu anlamda İslam'ın teklif ettiği namaz, oruç, hac, zekât, bayramlaşma gibi birlikte yapılan ibadetler ve yardımlaşma, paylaşma, dayanışma gibi ahlaki ilkeler sayesinde kolektif bir şuur inşa edilerek insanların bütünleşmesi sağlanmıştır. Nitekim dinin bütün hedefi; insanın sosyal faaliyetlerini canlı tutarak toplumun uyumlu bir üyesi olmasını sağlayacak yardımlaşma, paylaşma gibi duygu ve güçleri faaliyete geçirmek, aynı zamanda çözölmeyi doğuran ve barışı tehdit eden; kin, nefret, haset, bencillik, ihtilafçı, saldırgan, şiddet gibi negatif duygu ve güçleri ise kontrol altına almaktır. Negatif duygu ve güçlerin yerine af, sevgi, şefkat, merhamet, kardeşlik, anlaşma, dayanışma gibi ahlaki ilkeleri yerleştirmektedir.<sup>241</sup>

İslam, Allah'ın lütfettiği bir ruh ve muhabbet halesi etrafında özgür bir şekilde insan iradelerinin ve fikirlerinin toplandığı ve hiçbir güç veya kuvvetin başka bir güç veya kuvvet altında zulme uğramadığı, eriyip yok olmadığı her haliyle bütünleşmiş bir toplum var etmeyi hedeflemiştir. Bu hedefini gerçekleştirmek için birtakım ilkeler vazetmiş ve bu ilkelerle vicdanları ıslah ederek sosyal sorumluluk bilincine sahip şahsiyetler yetiştirmeyi tehlikelere karşı uyanık, bilinçli canlı gönüllere birlik, beraberlik ruhunu yerleştirmeyi, insanların birbirlerinin hak hukuklarına riayet edip saygı duymalarını sağlamayı esas almıştır. Neticede İslam'ın hedeflediği toplum, ruhsuz kalıplardan oluşmuş bir toplum olmaktan ziyade birleşmiş ve kaynaşmış kalplerden meydana gelmiş bir toplum olacağından temeli sağlam olacaktır.<sup>242</sup>

İslam'ın teklif ettiği ibadetlerin; nefisleri terbiye etmeyi, eşitlik duygusu içinde zulmün, şiddet ve baskının barınamayacağı bir birlik ve beraberlik şuurunu yerleştirmeyi hedef aldığı söylenebilir. Mesela oruç ibadeti, ruhsal bir arınma ve deruni bir yüceliğin ifadesidir. Sosyal realitede karşılığı ise, düşkünlere yardım etme bilincini

<sup>241</sup> Altıkardeş, *Din Sosyalleşme ve Hoşgörü*, s. 301; Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, s. 32.

<sup>242</sup> Muhammed Ebu Zehra, *İslam'da Sosyal Dayanışma*, çev. Ethem Ruhi Fığlalı, Osman Eskicioğlu, İstanbul: Yağmur Yayınları, 1981, s. 60.

doğurmakta ve bireyi başkaları ile anlaşılabilir hale sokmaktadır. Sosyal dayanışma ve bütünleşmenin vesilesi olan hac ibadeti ise, dünyanın farklı bölgelerinde gelen Müslümanların birbirleriyle tanışması, kaynaşmasını sağlamakta ve sosyal dayanışma ve bütünleşme açısından önemli görülen yardımlaşma ve paylaşmaya da vesile olmaktadır. Bunun yanında zenginlerin mallarından fakirlere açıkça bir hak sağlayan sosyal yardımlaşma ibadeti olan zekat, bu yönüyle sosyal bütünleşme vesilesi olduğu söylenebilir. İslam aynı zamanda günahların kefaretlarını sosyal dayanışmaya bir vesile kılmış ve birçok sadaka hükmünde ibadeti işlenen günahlara karşı bir temizleme aracı kılmıştır. Zekât ibadeti de bu minvalde değerlendirilmiştir. Özetle İslam, emrettiği ibadetler sayesinde müminin vicdanını terbiye etmeyi ve gaye edindiği o faziletli ümmeti bir ve beraber kılma, ona bir dayanışma ruhu ve bilinci yerleştirmeyi esas almıştır.<sup>243</sup>

Dinin, sosyal hayata yansıyan inanç, ibadet ve ahlak ile ilgili pratikleri, esasen sosyal bütünleşmenin bir yönünü teşkil eden sosyal dayanışma fikrini de hatıra getirmektedir. Sosyal dayanışma, genel anlamda bir toplumu meydana getiren fertlerin bağlı buldukları topluma karşı yerine getirmeleri gereken bazı sorumluluklarının bilincine sahip olmaları olarak da anlaşılmaktadır. Zira toplum bir bina gibi düşünüldüğünde bu binanın yapı taşlarını fertler oluşturmaktadır. Fertlerin topluma karşı sorumlulukları olduğu gibi aynı zamanda toplumun da fertlere karşı birtakım sorumlulukların olduğu unutulmamalıdır. Bu karşılıklı sorumluluk bilinci yok olmaya başladığında sosyal münasebetler de bundan olumsuz etkilenmekte ve bu olumsuz seyir, toplumsal yapının çökmesine kadar varabilmektedir. Sosyal dayanışma, herkesin tam bir ahenkle çalışabilmesi ya da toplumun işlerliğinin devamı hususunda herkesin kabiliyet ve gücü nispetinde bir iş bölümünü gerektirmekte ve toplumun her bireyinin ihmal edilmeden kabiliyet ve gücü nispetinde çalışmaya katılımının sağlanması bu anlamda önemlidir. Öte yandan sosyal dayanışma, hak, adalet gereği kim neyi hak etmişse ona karşılığının tamamını verilmesini de gerektirir. Aynı zamanda çalışmakla ihtiyaçlarını gideremeyen muhtaçların, düşkünlerin, fakirlerin zaruri ihtiyaçlarının giderilmesi, öksüz ve yetimlerin toplumun bünyesinde sağlam bir unsur olmaları

---

<sup>243</sup> Ebu Zehra, a.g.e., s. 44-46.

noktasında gerekli tedbirlerin alınması gibi yükümlülükler de sosyal dayanışma ile ilgilidir.<sup>244</sup>

İslam'ın getirmiş olduğu ibadet ve ahlakla ilgili birçok ilkenin; toplumun bütün üyelerinin İslam sancağı altında kardeşçe, barış, huzur, bolluk içinde ve şerefli bir yaşayışla hayatlarını devam ettirmeleri için genel bir yardımlaşma ve dayanışmayı esas aldığı söylenebilir. Sevgiyi, kardeşliği, dayanışma ve yardımlaşmayı esas alan bir topluluk birbirine kenetlenmiş sapaşğlam bir topluluktur. Yıkıcı hiçbir oluşum böyle bir topluluğa tesir edemeyecek ve onu yıkamayacaktır.<sup>245</sup> İslam dini, ortaya koymuş olduğu inanç, ibadet ve ahlak ile ilgili birtakım ilkeler sayesinde sosyal bir nizam inşa etmiştir. İslam'ın, bütün sınıf ve zümrelerin birbirini istismar etmediği, aksine karşılıklı anlayış, hoşgörü ve yardımlaşma duygularının hüküm sürdüğü faziletli bir ümmet ortaya çıkarma gayesi olarak da anlaşılabilen bu sosyal nizam; ferдин inancı, şahsiyetinin oluşumu, iç dünyası ve sosyal münasebetlerinin terbiyesini de içine almaktadır. Nitekim sosyal münasebetlerin işbirliği içinde uyumlu bir şekilde sürdürülmesi ve toplumsal yapının düzenli bir bütün halinde işleyişi, ferlerin ruhlarında, kalplerinde işlenen manevi değer ve normların birleştirici ve bütünleştirici gücüyle mümkün olabilmektedir. İslam'ın bu noktada icra edeceği görev; toplumdaki bütünleşmeyi sağlayacak birtakım ilkeler ortaya koyarak bunları insanların ruhunda uyarmak, içselleştirmek ve bu sayede toplumun bütün üyelerini kaynaştırmak ve bütünleştirmektir.<sup>246</sup>

## 2.5. SOSYAL BÜTÜNLEŞME VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

İnsan, biyolojik, psikolojik bir varlık olmanın ötesinde bir toplum içinde doğup büyümesi ve gelişmesine bağlı olarak sosyo-kültürel bir varlık olma özelliği de kazanmıştır. Dolayısıyla birey değerlendirilirken toplum içinde yaşayan insan olarak idealize edilmekte ve toplum içindeki değeri, topluma olan faydası göz önünde bulundurularak saptanmaktadır. Bu kapsamda bireyin yetenekleri, toplumsal yaşamın damgasını taşımasını içeren bir temel üzerinde şekillenmektedir. İnsandaki düşünce ve davranışların toplumun beklentisine yanıt verecek nitelik taşıması ve buna göre

---

<sup>244</sup> Ebu Zehra, s. 27-29.

<sup>245</sup> Abdullah Ulvan, *İslam'da Sosyal Dayanışma*, çev. İsmail Kaya, 2.b., Konya: Uysal Yayınları, 1990, s. 21-28.

<sup>246</sup> Ulvan, a.g.e., s. 30; Altıkardeş, *Din Sosyalleşme ve Hoşgörü*, s. 61; Ebu Zehra, a.g.e., s. 31.

şekillendirilmesi ya da geliştirilmesi gerektiği düşüncesi<sup>247</sup> bizi ister istemez sosyalleşme kavramına götürmektedir. Sosyalleşme, bireyin bir toplum veya grubun faaliyetlerine katılma noktasında kendisinden beklenen rol ve ilgili normlardan haberdar olma veya etme sürecidir. Sosyalleşme, bireyin doğumundan itibaren toplum üyeliğini kazanma sürecinde geçirdiği safhaların bütününe verilen addır.<sup>248</sup> Kişinin çevresiyle bir etkileşim süreci olarak da tanımlanan sosyalleşmeyi Fichter, iki bakış açısından betimlemektedir. Bunlardan ilki nesnel açıdan toplumun birey üzerinde eylemde bulunması diğeri de öznel açıdan bireyin bu eyleme tepkide bulunmasıdır. Fichter, sosyalleşmeyi nesnel açıdan betimlerken; bir toplumun kendi kültürünü kuşaktan kuşağa aktarması ya da örgütlenmiş, toplum tarafından onaylanmış sosyal yaşam yollarına bireyin uyarlanması süreci şeklinde tarif etmektedir. Fichter'e göre bu anlamda sosyalleşme, toplum açısından bir sosyal kontrol süreci, toplumsal yaşam ve grup yaşamında düzenliliğin, denge ve uyumun sağlanması yoludur. Fichter, öznel açıdan sosyalleşmeyi; toplum bireyi sosyalleştirirken bireyin buna verdiği tepki olarak tanımlamaktadır. Fichter, bu tepkinin daha çok öğrenme ile alakalı olduğunu belirtmektedir. Fichter' e göre birey, içinde doğup büyüdüğü toplumun alışkanlıklarını bilerek ya da bilmeyerek de olsa almaktadır. Sosyalleşme, yaşam boyu süren bir süreç olmasından dolayı bireyin topluma uyarlanması ile bilinçaltı uyumluluğu bu süreçte gerçekleştirilmektedir. Bireyin toplumdan edindiği deneyim ve birikimler birey için sosyal bir özgeçmiş sağlamakta ve bu özgeçmiş bireyin düşünce ve davranış kalıplarını sürekli olarak ve kuvvetli bir biçimde etkilemektedir. Birey sonradan neyi öğrenmişse hangi fikir ve düşüncede ise ya da hangi değeri taşıyorsa aslında bunların kökeninde toplumun bireye önceden aktarmış olduğu deneyimler, alışkanlıklar, toplum tarafından onaylanmış sosyal yaşam yolları yer almaktadır. Bu da sosyalleşmenin sonucu ve ürünüdür.<sup>249</sup>

Sosyalleşme süreci; barışçı, eğitici, uyum sağlayıcı, dengeleyici, dayanışmacı, bütünleştirici özellikler taşımaktadır. Bir bireyin sosyalleşmesinden ya da başka ifadeyle sosyalizasyonundan bahsedildiğinde aslında orada bireyin sosyal bünyeye adapte olması, uyum sağlaması veya bütünleşmesinden bahsedilmektedir. Bu anlamda

---

<sup>247</sup> Alfred Adler, *İnsanı Tanıma Sanatı*, çev. Kamuran Şipal, 18.b., İstanbul: Say Yayınları, 2018, s. 53-55.

<sup>248</sup> Erkal, *Sosyoloji (Toplumbilim)*, s. 88.

<sup>249</sup> Fichter, a.g.e., s. 22-23.

sosyal bütünleşme, aslında sosyalleşmenin de bir yönünü teşkil etmektedir. Sosyalleşme ile birey, içinde doğup büyüdüğü toplumun ortaya koyduğu tavır ve davranış modellerini, düşünme biçimini öğrenmekte ve bunları kişiliğine mal ederek o topluma karşı bir aidiyet duygusu geliştirmektedir. Bu sayede birey, toplumun kültürüyle bütünleşerek mensup olduğu topluma uyumunu gerçekleştirebilmektedir. Öte yandan bireyin toplum içindeki farklılıklarla birlikte/bir arada yaşayabilmesinde ihtiyaç duyacağı temel kodları yine sosyalleşmede bulmaktadır.<sup>250</sup>

Kısacası sosyalleşme, bireyin topluma uyum sağlaması, düşünceden davranışa kadar toplumun bütün yaşam tarzını, tavır ve davranış modellerini, değer yargılarını öğrenmesi ve bunları kendine mal etmesi ve içselleştirmesi olarak anlaşılmaktadır. Sosyalleşmede ya da bunun bir yönünü teşkil eden sosyal bütünleşmede birçok aktör işe koşulmaktadır. Nitekim din, eğitim ve bu ikisinin birleşim alanı olarak da kabul edilen din eğitimi bu aktörler arasında yerini almaktadır.

Eğitimde öğrenme, önemli bir yer tutmaktadır. Sosyalleşme veya sosyal bütünleşmeden bahsedildiğinde esasen psikolojik olarak bir öğrenme surecinden de bahsedilmektedir. Kültürel değerlere alıştırılan yeni nesil, toplumun yerleşik işlevlerine katılmayı ve toplumda üsleneceği rollerle birlikte toplumsal yapıyı oluşturan kimlikleri de kabul etmeyi öğrenmektedir.<sup>251</sup> Bu anlamda sosyal bütünleşmenin sağlanmasında etkili olan değer, tutum, norm, alışkanlık ve uygulamaların bireylere kazandırılması, bireylerin kendilerini bütünü bir parçası olarak hissetmeleri ya da farklılıklarla birlikte/bir arada yaşayabilme becerisi kazanmaları eğitim sayesinde gerçekleştirilmektedir..<sup>252</sup>

“Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci”<sup>253</sup> olarak da tanımlanan eğitimin merkezinde insan denen varlık vardır. Yani eğitiminden bahsedildiğinde akla ilk gelen insan eğitimidir. Biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak kabul edilen insan, yaratılışındaki potansiyelini eğitim vasıtasıyla ortaya koyabilmekte ve geliştirebilmektedir. Birey, çevreyle etkileşime girerek öğrenme eylemi sayesinde potansiyelini geliştirirken aynı zamanda

<sup>250</sup> Arslantürk, Amman, a.g.e., s. 160; Erkal, *Sosyoloji*, s. 88; Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi*, s. 103.

<sup>251</sup> Berger, *Dinin Sosyal Gerçekliği*, s. 43.

<sup>252</sup> Mehmet Karaca, “Farklılaşma, bütünleşme ve Birlikte Yaşama Üzerine”, *Diyarbakır, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 18 (2012), s. 229.

<sup>253</sup> Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, 9.b, Ankara: Meteksan Yayınları, 1997, s. 12

sosyalleşmekte ve yaşadığı çevreye uygun bir kültürel kimlik de kazanabilmektedir. Çeşitli etkileşimlere dayanan ve çok yönlü ve kapsamlı bir süreç olarak da anlaşılan eğitim sayesinde istenen davranışlar kazanıldığı gibi istenmeyen davranışlar da kazanılabilmektedir. Dolayısıyla toplumlar; yeni yetişen nesilleri belli bir kimlik, bilgi ve kültür düzeyinde yetiştirmek, onların doğuştan gelen potansiyellerini geliştirmek ve onlara en ideal davranışları kazandırmak için daha çok kontrollü bir eğitimi tercih etmiştir. Kontrollü eğitim, eğitimin daha çok düzenli ve programlı yönünü oluşturmaktadır. Buna da öğretim denilmektedir.<sup>254</sup> Kontrollü eğitimin ya da diğer bir ifadeyle öğretimin vazgeçilmez organizasyonlarından birisi de şüphesiz ki okuldur. Toplumlar, okul vasıtasıyla her vakit çağın toplumsal ideallerinin gösterdiği doğrultuda bireylerini eğitmeye çalışmıştır.<sup>255</sup>

Her toplum, öncelikle yeni yetişen nesillere eğitim vasıtasıyla kendi değerlerini benimsetme hedefiyle karşı karşıyadır. Bu hedefler, öncelikle toplumu ayakta tutma adına birey ile sosyal gruplar arasında bir benzerlik oluşturma ya da bir uyumu gerçekleştirme esasına dayandırılmıştır. Toplum, benzerlik kadar farklılığı da bünyesinde barındırdığı için eğitimin burada üsleneceği rol, bireyleri farklı ve birbirini tamamlayan fonksiyonları ifa edecek şekilde yetiştirmektir. Ayrıca biyolojik menşe beraberliğine dayanan ve toplumun bütünü ile kaynaşmamış, dışa kapalı bir özellik gösteren etnik grupların bu kapalılık özelliklerinin kaybolmaları ve bunların dil, inanç ve kültürel alanda toplumun bütünüyle bütünleşmelerinin sağlanması eğitimle mümkün olabilmektedir. Toplumun genelinin menfaatlerinin söz konusu olduğu hallerde ihtilâf durumlarında uzlaşma ve ahenk halinin gerçekleştirilmesi noktasında özellikle millî birlik duygusunun aşılması hedefini taşıyan bir eğitimin rolü büyüktür.<sup>256</sup> Nitekim Türk milli eğitimin düzenlenmesinde esas alınan ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer verilen hedeflere bakıldığında; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, insan haklarına saygıyı esas alan bireylerin yetiştirilmesi esas alınmış ve kendi toplumuna karşı sorumluluk bilincinde olan, milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve

---

<sup>254</sup> Aydın, a.g.e., s. 19; Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, 3.b, Ankara: Akçağ Yayınları, 2015, s. 13-14.

<sup>255</sup> Adler, *Çocuk Eğitimi*, s. 45.

<sup>256</sup> Bilgeseven, *Eğitim Sosyolojisi: Kavramlar, Teoriler, :Eğitim Yolu İle Kalkınmanın Esasları*, s. 156-157.



kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan bireylerin yetiştirilmesi amaçlandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan milli eğitim vasıtasıyla milli birlik ve bütünlüğün tesis edilmesi ve bu temelde toplumun iktisadi, kültürel ve sosyal açıdan kalkınmasının desteklenerek sağlanmasının yine milli eğitimin hedefleri arasında zikredildiği görülmektedir.

Ortak tarihi şuura sahip ortak bir dilde, kültürde, dinde bütünleşerek milli olma karakterini kazanma, esasen milli kültür politikasının bir amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi adına eğitim ve öğretim başvurulmuş önemli bir araçtır. Eğitim ve öğretim; köy, kent farklılaşmasını veya daha geniş anlamda doğu-batı farklılaşmasını ortadan kaldırmakta ve bireyler arasında sosyal hareketliliği artırmaktadır. Bu sayede kültürel bir bütünleşme sağlanarak birbirinden kopuk, habersiz veya birbirine kapalı kültür adacıklarının oluşması engellenmiş olmaktadır.<sup>257</sup>

Yeni yetişen nesillere toplumun değerlerinin aktarılması, toplumdaki bireylerin topluma uyum sağlaması, bu noktada sorumluluk bilinci kazanmaları ya da farklılıklar arasında ortak değerlerin işlevsel hale getirilerek sosyal bütünleşmenin sağlanması hususlarında aile unsuru da önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü aile, insanlık binasının vahdetidir. Ailede bir bozulma meydana gelirse toplumun bütünleşmesi de bundan zarar görebilir. Aile kurumunun zarar gördüğü bir toplum, maneviyattan uzak maddeci bir toplum olmaktan başka bir şey ifade etmeyecektir.<sup>258</sup> Toplumun bütünlüğünü gerçekleştirme sadece kontrollü eğitim yetmemekte bunun dışında eğitimin dışında aile eğitimine de büyük önem verilmesi bu açıdan önemlidir. Sosyal kurumların en önemlilerinden birisini teşkil eden aile, hem bireye olumlu davranışlar kazandırma hem de toplumun düzeni ve sürekliliğinin sağlanması hususunda önemli bir rol üstlenmektedir. Ailenin bu rolünü en iyi şekilde yerine getirmesi için onun korunması, desteklenmesi ve eğitilmesi çok önemlidir.<sup>259</sup> Manevi değerleri içselleştirmiş ve üyelerini buna göre yetiştiren eğitilmiş aileler açısından düşünüldüğünde bu gibi aile ortamlarında yetişen bireylerin toplumsal değerleri benimsemeleri ve bunları içselleştirmeleri, topluma uyum sağlamaları, bireylerin kendilerini bütünü bir parçası olarak hissetmeleri, sosyal münasebetlerde üzerine düşen sorumlulukları yerine

---

<sup>257</sup> Türkdoğan, a.g.e., s. 40.

<sup>258</sup> Ebu Zehra, a.g.e., s. 130-139.

<sup>259</sup> İsmail Sağlam, "Çocukların Davranışlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Faktörlere Teorik Bir Yaklaşım" *Bursa, U.Ü.İ.F.D., C.10, S. 2* (2001), s. 215-217.

getirmeleri kolaylaşacaktır. Bu noktada din ve din eğitimi, önemli bir rol oynamaktadır. Zira dinin; bireyi, toplumu ve kültürü şekillendirdiği realitesi göz önünde bulundurulduğunda eğitimin; din ya da din eğitimi olgusunu yok sayarak bireyi ruhsal ve duygusal bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişilik ve karakterde yetiştirme, kültürleme, bireyin toplumsal uyumunu gerçekleştirme, aile kurumu başta olmak üzere toplumsal grupların bütünleşmesini sağlama, bütünsel milli bir kimlik oluşturma, milli birlik ve beraberliği meydana getirme gibi hedeflerini yerine getirmesi mümkün görünmemektedir.

## 2.6. SOSYAL BÜTÜNLEŞME VE DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

Din, toplumsal bütünleşmede bir harç görevi görmektedir. Dinin bu manadaki etki gücünün iyi anlaşılması ya da tanıtılması çok önemlidir. Bu noktada din eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Dinin inanç, ibadet ve ahlak ilkeleri üzerinden insanlar arasındaki geçici farklar (ırk, renk, zenginlik, mevki gibi) sebebiyle ayırıcı değil, kaynaştırıcı, bütünleştirici mesajları, din eğitimi üzerinden verilmektedir. Nitekim dinin teklif ettiği ibadetlerde sosyal ilgileri uyandıracak, sosyalleşmeyi sağlayacak özellikler mevcuttur. Birlikte yapılan ibadetler (namaz, oruç, hac, zekât, bayramlar) ve bu sayede inşa edilen kolektif şuur, insanların bütünleşmesini sağlayabilmektedir. Din eğitimiyle ibadetin ruha rahatlık veren yönü aktarılırken aynı zamanda sosyal yönüne de vurgu yapılmaktadır. İbadetin bütünleştirici gücünü fark eden ve bu gücü bizzat yaşama yoluna da giderek tecrübe eden birey, bu güç ve moralle topluma daha olgunlaşmış bir üye olarak katılması, burada aktif faaliyet göstermesi kolaylaşabilmektedir.<sup>260</sup>

Din eğitimi, öğrencinin kendini tanıması, kişiliğini oluşturması ve geliştirmesinde rehberlik yapabilir. Nitekim çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel olayların etkisi altında yıpranmış, toplumsallık duygusunu kaybetmiş, değerlerin kendi hayatlarında bir anlam ifade etmediği modern insanın yeniden hayata kazandırılmasında dinin sosyal ahlakı merkeze alan değerleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu değerlerle bireyin sosyal katılımı ve uyumu gerçekleştirilerek milli ve manevi bütünleşme sağlanabilir. Dinin bu noktadaki etki gücünü kullanan din eğitimi, özellikle dinden gelen bütünleştirici

---

<sup>260</sup> İsmet Altıkardaş, *Din Eğitiminin Sosyal Yapı ve Sosyal Bütünleşme İle İlişkiler Üzerine Bir İnceleme*, Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi İktisat Fakültesi, 1991, s. 314-315.

ilkelerin tedavi edici gücünü kullanarak siyasi ve ideolojik bölünme ya da ayrışmaların karşısında bireyin manevi hayatını geliştirmek suretiyle dayanma gücünü artırabilir.<sup>261</sup>

Din eğitimi, dinin ahlak alanını ilgilendiren sevgi, saygı, merhamet, adalet, yardımseverlik gibi değerlere değinerek bunlar üzerinden sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi, toplumun birbiriyle kaynaşması, bütünleşmesini hedeflemektedir. Din eğitimi; toplumdaki ahlaki değerlerin bilinmesi, öğrenilmesi ve bunların içselleştirilmesi hedeflerini de gözetmektedir. Öte yandan bu değerlerin bütünleştirici rollerinin kavranması hedefini de gözeterek bu anlamda sosyal farklılıkların ötekileştirilmeden bunlara temel değerler zemininde yaklaşılmasını, sosyal anlamda bir bütünlüğün oluşturulmasını, barış ve kardeşliğin yaşanılmasını, başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşılmasını, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünün bu anlamda özümsemesini sağlayabilmektedir. Din eğitimi, dinin inanç alanını ilgilendiren tevhidin sosyal realiteye yansıyan yönlerine de değinerek bunun üzerinden birlik, beraberlik, kardeşliğin sağlanmasına dönük mesajları da ön plana çıkarmaktadır. Hz.. Muhammed'in (sav) hayatı ve örnek ahlakının tanınması ve O'nun (sav) hayatının bütünleştirici yönünü kavranması da din eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Din eğitimi, şehitlik gazilik, vatan, millet, İstiklal marşı, bayrak gibi milli ve manevi değerlere de değinerek bunlar üzerinden milli ve manevi bütünleşme vurguları yapmaktadır.

---

<sup>261</sup> Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 19; Muhiddin Okumuşlar, *Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi-İlk Dönem İslam Toplumunu Örneği-*, Konya: Yediveren Kitap, 2013, s. 141.

## İKİNCİ BÖLÜM

### GÜNCEL DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARININ SOSYAL BÜTÜNLEŞME AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu başlık altında 2018 DKAB Dersi Öğretim Programları (4-8 ve 9-12. Sınıflar) ve ders kitaplarının sosyal bütünleşmeyle uyumluluk durumlarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak veriler toplanarak analiz edilmiştir. Veri analizi için içerik analizi yaklaşımı tercih edilmiştir. Analizleri yapılan yazılı materyaller, 2018’de uygulanmaya başlanan DKAB Dersi Öğretim Programları ve ders kitaplarından oluşmaktadır.

#### 1.1. 1982 VE SONRASI DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, ilkokul dördüncü sınıftan lise son sınıfa kadar 1982 Anayasasının 24. maddesi ve Milli Eğitim Temel Kanunu gereği zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanmaya başlanan DKAB dersi için 1982’de öğretim programları hazırlanmıştır. bu programlardan ilköğretim programı, bazı güncellemeler yapılarak 2000 yılına kadar devam etmiştir. 2000 yılında bu program yeniden geliştirilerek 2007 yılına kadar uygulanmıştır. Ancak 1982’de hazırlandığından 2005 yılına kadar sınırlı bazı düzeltmelerin dışında ortaöğretim DKAB dersi öğretim programında köklü bir değişikliğe gidilmemiştir. Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı, 2005 yılında yeniden geliştirilerek M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulunun 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı kararı ile yürürlüğe girmiş ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim DKAB dersi öğretim programı ise, 2007 yılına kadar uygulanmış ve yine bu program tekrar geliştirilerek Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün hazırladığı “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı” Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28/12/2006 tarih ve 410 sayılı kararı ile 2007–2008 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programları, 2011 yılına kadar uygulandıktan sonra 2010 yılında yeniden geliştirilerek Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 20.12.2010

tarih ve 2748 sayılı teklif yazısı üzerine Talim Terbiye Kurulunun 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile 2011-2012 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir.<sup>262</sup> MEB 2010 yılında yapılan değişikliğin ardından 2018 yılında köklü bir yenileşmeye gitmiş, bu bağlamda 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ilköğretim ve ortaöğretim DKAB dersi için yeni öğretim programları hazırlamıştır.<sup>263</sup>

1980 sonrası dönemin ilk programı olan 1982 Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, din anlayışı açısından önceki dönemin İslâm dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgilerin kazandırılması anlayışını devam ettirmiştir. Ancak laiklik ilkesi ile vicdan ve düşünce özgürlüğüne vurgu yapması, din hakkında bilgilenmeye ağırlık verip uygulamaya yönelik dinin öğretim kısmının bireylerin kendi inisiyatiflerine bırakması gerektiğine dikkat çekmesi açısından 1982 öğretim programları, kendilerinden önceki programlardan ayrılmaktadır. Öte yandan 1982 programından farklı olması ve kendisinden sonraki programları etkilemesi yönüyle en dikkat çekici program, 2000 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programıdır. 2000 ilköğretim DKAB öğretim programında, programın din anlayışı net biçimde ortaya konulmuştur. Programın önemli bir özelliği ise, bilgilerin doğrudan dinin ana kaynaklarından yararlanılarak temellendirilmesi yoluyla mezheplerüstü bir yaklaşımın benimsendiğini ortaya koymasıdır. Önceki programlarda bulunmayan “Dindeki Anlayış Farklılıkları” isimli bir ünite eklenerek din içi çoğulculuğa yer vermesi açısından da 2000 öğretim programı, kendisinden önceki diğer programlardan ayrılmaktadır. Bu program, 2005 Ortaöğretim ve 2006 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim

---

<sup>262</sup> Hayati Tetik, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite Ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme” *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi*, C:3 S. 1 (2018), s.66-67. ss. 64-86; Süleyman Karataş, Necla Tabak, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, C. 3, S. 1 (2010), s. 56-57 (56-65); Nurullah Altaş, “Ortaöğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, 7.b., İstanbul: Ensar Yayınları, 2017, s. 204; Muhammed Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 1.b., Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017, s. 206; Safinaz Asri, “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 5 (2018), s. 13.

<sup>263</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları, 2018, s. 7; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları, 2018, s. 7; Recep Kaymakcan, *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2007, s. 3.

programlarını din anlayışı açısından etkilemesi yönünden de Cumhuriyet dönemi din öğretimi programları arasında önemli bir yere sahiptir. 2000 Programlarının en önemli özelliklerinden birisi, konu merkezli yaklaşımdan uzak durarak öğrenciyi, toplumu, kültürü ve evrenseli dikkate alan sorun ve hedef merkezli bir yaklaşımı benimsemesidir. Ayrıca her sınıfa ait özel amaçların öğrenci davranışı açısından ayrı ayrı ifade edilmesi, “öğrenmeyi öğrenme”, “yaşam boyu öğrenme” gibi eğitim ile ilgili son dönemde öne çıkan ilkelere yer verilmesi de program geliştirme açısından çok önemli bir gelişmedir. Yine öğretim süreçlerinde kullanılacak eğitim öğretim materyallerine ve yeni yöntemlere, örnek ders işlenişlerine yer verilmesi gibi değişiklikler, programı kendisinden önceki programlardan farklı kılan önemli özellikler arasındadır. Sonradan hazırlanan 2005 Ortaöğretim ve 2006 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programlarında çoklu zeka, yapılandırmacılık anlayışlarının temele alındığının ifade edilmesiyle programların hangi anlayışı benimsediği ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımların benimsenmesinin beraberinde getirdiği değişim (kavram öğretimine önem verme, problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb. bazı önemli becerilerin geliştirilmesi, yeni öğretim yöntem ve teknikler ile birlikte yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması vb.), programların temel öğelerine yansımıştır. 2000 yılından önceki din öğretimi programlarındaki anlayışların belli kuramlara dayalı olarak ortaya konulmaması, geliştirilen programların birbirinden kopuk ve istikrarsız olmasına neden olmuştur. 2000 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programıyla başlayıp bu programlarla devam eden program anlayışlarının hangi kuramlara dayandığının net bir şekilde ortaya konulması, daha sonraki programların da, benimsenen bu kuramlar çerçevesinde tartışılarak hazırlanmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum ise, program geliştirme süreçlerinin bilimsel yaklaşımlar çerçevesinde birbirinin devamı şeklinde olmasını ve programlar arasında kopukluk olmamasını sağlamıştır.<sup>264</sup> En son güncellenen 2010 ve 2018 öğretim programlarına bakarak bunların da bu kuramlar çerçevesinde hazırlandığı ve bu kuramların açıklamalarına yer verdiği söylemek mümkündür.<sup>265</sup> Ancak 2010 öğretim programlarına göre 2018 öğretim programları, bu

---

<sup>264</sup> Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, (doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011, s. 189-191; Tuğrul Yürük, “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi (Din Dersleri)” *Din Eğitimi*, ed. Recai Doğan, Remziye Ege, 4.b., Ankara: Grafiker Yayınları, 2016, s. 122-130.

<sup>265</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 9-10; MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve*

kuramlara yer verirken daha sade ve özetleyici bir yaklaşım ortaya koyduğu söylenebilir. Esasen genele bakılacak olursa 2018 DKAB Dersi öğretim programlarının, 2010 DKAB öğretim programlarına göre içerik olarak daha sade hazırlandığını söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle söylemek gerekirse, önceki programlar (2010) , yeni programlara (2018) nazaran içerik olarak daha geniş tutulmuş, yeni programlar da öncekilerine göre daha içerik olarak daha sade tutulmuştur. Yeni programların daha sade şekilde hazırlanmış olması, DKAB öğretmenleri tarafından kolay bir şekilde incelenmesine olanak tanınması ve uygulanma sürecinde DKAB öğretmenlerine daha fazla inisiyatif kullanma imkanı vermesi açısından önemlidir. Önceki programlar (2010), konu başlıkları altında yer verilen bilgilerin daha ayrıntılı olması yönüyle mevcut programdan (2018) ayrılmaktadır. 2010 öğretim programlarında yer alan bazı hususlara yeni programda çok az yerildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir. Mesela 2010 DKAB öğretim programlarının giriş bölümlerinde yer alan din öğretiminde öncelikli olarak bireye kazandırılması gereken özellikler (insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlaki olana saygı, kültürel mirasa saygı) ile din eğitiminin temellerine (antropolojik-insani temel, toplumsal temel, kültürel temel, evrensel temel, felsefi temel, hukuki temel) ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Ancak 2018 DKAB öğretim programlarında bunlara ilişkin ayrıntılı açıklamalara girilmemiştir. Bunun dışında 2010 ilköğretim ve ortaöğretim programlarının yapısı başlıkları altında ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin sırasıyla toplamda 28 ve 38 genel amaç belirlenmişken 2018 öğretim programlarında sırasıyla 10 ve 11 genel amacın belirlendiği görülmektedir.<sup>266</sup>

2010 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nda 4.sınıftan 8.sınıfa kadar verilen bilgiler; İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür olmak üzere 6 öğrenme alanından oluşmaktaydı.<sup>267</sup> Ortaöğretim DKAB öğretim programında ise 9.sınıftan 12.sınıfa kadar verilecek bilgiler; İnanç,

---

*Kılavuzu*, 2010, s. 9-10; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 8; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 8.

<sup>266</sup> Nazım Bayraktar, Halil İbrahim Aksu, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Kültürlerarası Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, C. 2, S. 1 (2021), s. 567-568.

<sup>267</sup> MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları, 2010, s. 13.

İbadet, Hz. Muhammed (s.a.v.), Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler, Din ve Laiklik, Din, Kültür ve Medeniyet olmak üzere toplamda 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştı.<sup>268</sup> Ancak 2018 öğretim programlarında önceki programlardaki gibi bütün sınıf düzeyleri için belirlenmiş ortak öğrenme alanlarından vazgeçilerek verilmesi gereken bilgiler, üniteler şeklinde yapılandırılmıştır. Her sınıf düzeyi için toplamda 5 ünite belirlenmiş olup ünitelerin isimlendirmeleri farklılık göstermiştir.<sup>269</sup> Mesela 2010 DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) 4.sınıflara ilişkin; “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?”, “Temiz Olalım”, “Hz. Muhammed’i Tanıyalım”, “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım”, “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik”, “Aile ve Din” olmak üzere toplamda 6 ünite belirlenmişken<sup>270</sup> 2018 DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) “Günlük Hayattaki Dinî İfadeler”, “İslam’ı Tanıyalım”, “Güzel Ahlak”, “Hz. Muhammed’i Tanıyalım”, “Din ve Temizlik” olmak üzere toplamda 5 ünite belirlenmiştir.<sup>271</sup> Dolayısıyla “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesi hariç ünite isimleri ve sayısında değişikliğe ve azalmaya gidilmiştir. Öğretim programları incelenecek olursa, 2010 programlarına göre 2018 öğretim programlarında örnekteki gibi değişikliklerin diğer sınıf düzeylerinde de gerçekleştiği görülebilir.

2010 ile 2018 öğretim programları kıyaslandığında dikkati çeken önemli bir husus da her iki programın toplam kazanım sayılarındaki farklılıktır. Mesela 2010 DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) 4.sınıfların 5 öğrenme alanıyla ilgili toplamda 44 kazanıma yer verilirken<sup>272</sup> 2018 DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) ise 5 üniteyle ilgili toplamda 19 kazanım ortaya konulmuştur.<sup>273</sup> Başka bir örnekte, 2010 DKAB öğretim programında (9-12.sınıflar) 7 öğrenme alanıyla ilgili toplamda 50 kazanım belirtilmişken<sup>274</sup> 2018 DKAB öğretim programında (9-12.sınıflar) 5 üniteyle ilgili toplamda 21 kazanıma yer verilmiştir.<sup>275</sup>

---

<sup>268</sup> MEB, *Ortaöğretim DKAB Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 2010, s. 13-14.

<sup>269</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 11; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 11.

<sup>270</sup> MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, 2010, s. 29.

<sup>271</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 13.

<sup>272</sup> MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, 2010, s. 36-41.

<sup>273</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 13.

<sup>274</sup> MEB, *Ortaöğretim DKAB Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 2010, s. 32-38.

<sup>275</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 13.



2010 ile 2018 DKAB öğretim programları arasında farklılık noktasında dikkat çeken diğer başka bir husus da değerlerle ilgilidir. 2010 DKAB öğretim programları (4-8.sınıflar ve 9-12.sınıflar), öğrenciler tarafından içselleştirilmesini öngördüğü toplamda 61 değere yer verirken<sup>276</sup> 2018 DKAB öğretim programlarında (4-8.sınıflar ve 9-12.sınıflar), “kök değerler” olarak adlandırılan; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere toplamda 10 değere yer verilmiştir.<sup>277</sup> Mesela barış, Türk bayrağına ve istiklâl Marşı’na saygı, dayanışma, duyarlılık, fedakârlık, görgülü olmak, hayâ, hoşgörü, ibadet yerlerine saygı, iffet, iyi niyet, kardeşlik, merhamet, millet sevgisi, millî birlik şuurı, misafirperverlik, nezaket, tarihsel mirasa duyarlılık, Türk büyüklerine saygı, vefa, aile kurumuna ve birliğine önem verme gibi bazı değerler, 2010 DKAB öğretim programlarında yer verilirken 2018 DKAB öğretim programlarında bu değerlere yer verilmemiştir. Daha önce de belirtildiği gibi 2010 DKAB öğretim programlarına göre 2018 öğretim programları, içerik olarak ayrıntılara girilmeden daha sade hazırlanmıştır. 2010 öğretim programlarında, programın amaçları, ünite ve kazanımları gibi daha birçok konuda verilen bilgiler, 2018 DKAB öğretim programlarında yer verilmemiştir.

## 1.2. DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SOSYAL BÜTÜNLEŞME

2018 DKAB öğretim programlarının “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” bölümü, “Öğretim Programlarının Amaçları” başlığı altında sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunan ilk husus, eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin; millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, üretken ve aktif vatandaşlar olarak kendi yurdunun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olmalarını sağlamanın hedeflenmesidir.<sup>278</sup> Burada bireyin milli ve manevi değerler vasıtasıyla içinden çıktığı topluma uyum sağlaması, sosyal sorumluluk bilinci içerisinde bu topluma aktif bir şekilde katılım göstermesi, sosyal bütünleşme açısından dikkat çeken önemli anlam ve ifadelerdir. Aynı bölümde “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığı altında ise,

<sup>276</sup> MEB, *Ortaöğretim DKAB Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 2010, s. 13-14; MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, 2010, s. 23-24.

<sup>277</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 3; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 3.

<sup>278</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 1-2; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 1-2.

eğitim sistemimizin temel amacının değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünlüştüğü bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi gördüğü belirtilmiştir. Değerlerimiz, toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımız olduğu; Yetkinlikler ise, bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimiz olduğu ifade edilmiştir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturduğu vurgulanmıştır.<sup>279</sup> Bu bakımdan bireylere sosyal mirasın aktarılması, bu noktada bireyin sosyal uyumunun sağlanması gibi hedefler üzerinde durulması, sosyal bütünlüştüğüme açısından dikkat çekici bulunan önemli bir hususlardır. Sosyal bütünlüştüğüme açısından önemli görülen bir diğer husus da, öğretim programlarında yer alan eğitimin yetkinlikleriyle ilgilidir. Eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünlüştüğü bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği, öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinliklerin, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlendiği ve bunların sekiz anahtar yetkinlik şeklinde oluşturulduğu ifade edilmiştir. Bunlar arasında “*Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*”, sosyal bütünlüştüğüme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. Bu yetkinliklerin; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içerdđiđi, bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıdığı, gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsadığı belirtilmiştir. Vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donattığı ifade edilmiştir.<sup>280</sup> Yetkinlikte yer alan; demokratik katılım, sosyal vatandaşlık, sosyal çatışmaları çözmeye, farklılaşan toplumsal ortamlarda yapıcı

---

<sup>279</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 2; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 2.

<sup>280</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 4; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 4.

olma, kişilerarası iletişim, kültürel farklılıklara karşı yapıcı tutum geliştirme gibi ifade ve anlamlar, sosyal bütünleşme açısından da anlamlı ve dikkat çekici bulunmuştur.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Uygulanması” bölümünde “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığı altında sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici önemli bir husus ise, DKAB Öğretim programlarında öğrencilerin; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerlerin öğrenciler tarafından anlaşılması, benimsenmesi gibi hedeflerin ön plana çıkarılmasıdır.<sup>281</sup> Sosyal ilişkilerde düzenleyici, yapıcı etkiler taşıyan bu gibi kök değerlerin öğretim programlarında bir hedef olarak belirlenmesi ve bunların programların temel felsefesinin odağında tutulması, sosyal bütünleşme açısından dikkate değer bulunmuştur. Sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunan diğer bir husus da, DKAB öğretim programlarının hedefleriyle ilgilidir. MEB öğretim programları hazırlanırken 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde belirtilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmaktadır.<sup>282</sup> Dolayısıyla ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programları hazırlanırken ve bunların genel hedefleri belirlenirken Türk Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen genel amaç ve temel ilkeler dikkate alınmıştır. DKAB öğretim programlarının hedefleri arasında sosyal bütünleşmeyi doğrudan ya da dolaylı ilgilendiren bazı hedeflerin yer aldığını söylemek mümkündür. Bu hedefler şunlardır: DKAB öğretim programlarında, öğrencilerin;

- Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasında ilişkileri fark etmeleri,
- Dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini kavramaları,
- İnsanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde dinin önemli bir unsur olduğunu fark etmeleri

---

<sup>281</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 8; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 8.

<sup>282</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları, 2018, s. 8.

- Çevresindeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olmaları, bunları tanımaları ve bunlara saygılı olmaları,
- İslam dininin ana kaynaklarını tanımaları,
- İslam dininin inanç ve ibadet ve ahlak ilkelerini açıklamaları,
- İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri,
- Ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri,
- İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları
- İslam düşüncesinin farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları ve bunlara saygılı olmaları,
- Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatını ve örnek ahlakını tanımaları,
- Hz. Muhammed'in İslam dinindeki konumunu kavramaları,
- Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri,
- İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri,
- Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli şahsiyetleri tanımaları hedeflenmiştir.<sup>283</sup>

Söz konusu hedeflerde, dinin; sevgi, saygı hoşgörü, adalet gibi sosyal bütünleşmede etki gücü yüksek olan ahlaki değerlerin fark ettirilmesi, sosyal farklılıkların ötekileştirilmeden bunlara temel değerler zemininde bir yaklaşımın sergilenmesi gerektiğinin vurgulanması, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü vurgulayıcı anlam ve ifadeleri barındırması, sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. Bunun dışında dini değerlerden olan inanç ve ibadetin; gerek bireysel gerek sosyal davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkilerinin kavratılması, dayanışma, paylaşma, bütünleştirme gibi sosyal yansımalarının fark ettirilmesine

---

<sup>283</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 8; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 8-9.

yönelik anlam ve ifadeleri ön plana çıkarılması, sosyal bütünleşme açısından önemli bulunmuştur. Ayrıca Hz. Muhammed'in (sav) hayatı ve örnek ahlakının tanıtılması ve O'nun (sav) hayatının sosyal bütünleştiricilik yönünün kavratılmasına ilişkin anlam ve ifadeler de vurgu yapması, sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunan önemli bir başka husustur. Öte yandan İslam dininin kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisinin fark ettirilmesi ve evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceği gerçeğinin kavratılmasına dönük anlam ve ifadeler içermesi, sosyal bütünleşme açısından önemli bulunan bir başka husustur. Aynı zamanda bireyin milli ve manevi bütünleşmesinde etkili olan milli, ahlaki, insani ve kültürel değerlere vurgu yapılması da sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunan bir başka husustur.

Aynı bölümde sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunan başka önemli bir husus da, "Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar" başlığı altında yer verilen bilgilerle ilgilidir. Bu başlık altında; ibadetlerin öğretiminde (abdest, gusül, teyemmüm, namaz, vb.) ihtiyaç duyulması halinde bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarıyla ilgili bilgilerin öğretmenler tarafından verilebileceği belirtilmiştir. Öte yandan din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü zedeleyici yaklaşım, tutum ve davranışlardan uzak durulması gerektiği belirtilerek öğrencilerin dinî duygu ve düşüncelerini açıklamaya, bilgi ve kültür sahibi oldukları dinî pratikleri yerine getirmeye zorlanmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendiren ve vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi millî ve manevi bütünleşmeyi pekiştirecek değerlerin öğrencilerin zihninde güçlü bir şekilde yer edinmesine özen gösterilmesi; insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı çerçevesinde davranmaya teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.<sup>284</sup>

DKAB Dersi (4-8 ve 9-12. sınıflar) Öğretim programlarının vizyonu belirlenirken; belirlenen hedeflere uygun olarak dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden, millî, manevi ve ahlaki değerleri benimsemiş, farklılıklarla bir arada yaşama becerisi

---

<sup>284</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 9-10; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 9-10.

kazanmış bireylerin yetiştirilmesinin esas alındığı belirtilmiştir.<sup>285</sup> Farklılıklarla bir arada yaşama becerisinin kazandırılması ifadesi, sosyal bütünleşme açısından gayet olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur.

“Programın Yapısı” bölümüne bakıldığında, bu bölümde 4.sınıftan 12.sınıfa kadar bütün sınıf düzeylerine göre ünite, kazanım ve açıklamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. DKAB Dersi (4-8 ve 9-12. Sınıflar) Öğretim Programlarının; üniteler, konular, kazanımlar, açıklamalar ve anahtar kavramlar şeklinde yapılandırıldığı, her sınıf düzeyinde beş ünitenin bulunduğu ifade edilmiştir. Öte yandan ünite ve konuların oluşturulmasında; öğretim hedefleri, dersin amaçları, öğrencilerin gelişim düzeyleri, hazırbulunuşlukları, konuların aşamaları ve birbiriyle olan ilişkilerinin dikkate alındığı belirtilmiştir.<sup>286</sup> Bu bölümde sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunan önemli hususlardan birisi, dersin kazanımlarıyla ilgilidir. Eğitim süreci sonucunda öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden kazanımlar, programların en önemli unsurunu oluşturmaktadır. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyleri, programın amaçları ve içeriği dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Öğretmenin görevi de bu kazanımların gerçekleşmesinde öğrencilere gerekli ortam ve imkânları sunarak öğrenme sürecine rehberlik etmektir.<sup>287</sup>

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar) Öğretim Programında 4.sınıfta yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre aşağıdaki tablo 1’de yer verilmiştir.

---

<sup>285</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 9; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 9.

<sup>286</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 11.

<sup>287</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 11; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 11.

**Tablo 1.** 4.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

4. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	Günlük Hayattaki Dinî İfadeler	4	16	22,24
2	İslam'ı Tanıyalım	4	16	22,24
3	Güzel Ahlak	3	12	16,66
4	Hız. Muhammed'i Tanıyalım	6	16	22,24
5	Din ve Temizlik	2	12	16,66
Toplam		19	72	100

Buna göre DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) 5 üniteden oluşan 4.sınıf için belirlenen toplam kazanım sayısı 19, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 4'tür. Programda “4. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında “Günlük Hayattaki Dinî İfadeler” ünitesine yer verilmiş ve bu üniteye sırasıyla; “Günlük Konuşmalarda Dinî İfadeler”, “Dilek ve Dualarda Geçen Dinî İfadeler”, “Bir Dua Tanıyorum: Sübhaneke Duası ve Anlamı” konularının yer aldığı belirtilmiştir. Bu üniteye dair verilen kazanımlardan birisinin, “*Dinî ifadeleri, günlük konuşmalarda doğru ve yerinde kullanır*” olduğu belirtilmiştir. Bu kazanıma dair verilen açıklamada ise; esselamü aleyküm/selamün aleyküm ifadeleri ile dilimizde yaygın olarak kullanılan diğer selamlama cümlelerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.<sup>288</sup> Bu bakımdan yapıcı sosyal iletişimde etkili olabilecek selamın öğrencilere kavratılmaya çalışılması, sosyal bütünleşme açısından önemli bulunmuştur. Aynı başlık altında yer alan “Güzel Ahlak” ünitesinin de sırasıyla; “Din Güzel Ahlaktır”, “İnsani İlişkilerin Temeli: Sevgi ve Saygı”, “Bir Sure Tanıyorum: Fâtiha Suresi ve Anlamı” konularını işlediği ifade edilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; “*Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder*”, “*İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur*” olduğu belirtilmiştir. Bu kazanımlara dair yapılan açıklamalarda ise; anne baba, kardeşler, akraba, komşu, arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanması, güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum

<sup>288</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 16.

hayatındaki önemine vurgu yapılması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>289</sup> Sosyal ilişkilerde yapıcı etkiler taşıyan sevi ve saygı gibi ahlaki ilkelerin kazanımlarda belirtilmesi ve dinin bu noktadaki rolünün kavratılması sosyal bütünleşme açısından önemli görülmüştür. “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesine dair bu üniteye işlenen konuların sırasıyla; “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Doğduğu Çevre”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Ailesi”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Doğumu, Çocukluk ve Gençlik Yılları”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Mekke ve Medine Yılları”, “Bir Dua Tanıyorum: Salli ve Barik Duaları ve Anlamları” olduğu belirtilmiştir. Bu üniteye verilen kazanımlardan birisinin, “*Hz. Muhammed’in (s.a.v.) çocukluk ve gençlik yıllarındaki davranışlarını kendi hayatı ile ilişkilendirir*” olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanımın açıklamasında ise; Hz. Muhammed’in (s.a.v.) cahiliye âdetlerine karşı verdiği mücadele, O’nun (s.a.v.) amcası, dedesi ve diğer aile büyükleriyle olan ilişkileri ve amcasının evinde gördüğü yakın ilgiyle ilgili somut örneklerin verilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir.<sup>290</sup> Bu bakımdan sosyal ilişkilerde dikkat edilmesi gereken bir takım ilkelerin, Hz Muhammed’in (sav) hayatından örnek kesitlerle sunulması ve bunların kazanım ve açıklamalarda belirtilmesi, sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar) Öğretim Programında 5.sınıfta yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işleniş için ayrılabilirlik yaklaşık süre aşağıdaki tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** 5.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

5. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	Allah İnancı	8	18	25,00
2	Ramazan ve Oruç	5	12	16,66
3	Adap ve Nezaket	6	12	16,66
4	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	5	16	22,24
5	Çevremizde Dinin İzleri	5	14	19,44
Toplam		29	72	100

<sup>289</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 18.

<sup>290</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 19.



Buna göre DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) 5 üiteden oluşan 5.sınıf için belirlenen toplam kazanım sayısı 29, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 17'dir. Programda "5. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları" başlığı altında "Allah İnancı" ünitesinin sırasıyla; "Allah (c.c.) Vardır ve Birdir", "Allah (c.c.) Yaradandır", "Allah (c.c.) Rahman ve Rahimdir", "Allah (c.c.) Görür ve İşitir", "Allah'ın (c.c.) Her Şeye Gücü Yeter", "Allah (c.c.) İle İrtibat: Dua", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. İbrahim (a.s.)", "Bir Sure Tanıyorum: İhlâs Suresi ve Anlamı" konularına yer verdiği ifade edilmiştir. Öte yandan ünite genelinde Allah'ın (c.c.) isimleri tanıtılırken öğrencilerin tecrübeleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve seviyeleri dikkate alınması, Allah (c.c.) sevgisini esas alan; müsamahakâr, tedriciliği önceleyen, öğrencilerin dikkatini çevresine yönlendiren bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. bu üniteye ilişkin verilen kazanımlarından bazılarının; "*Allah'ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder*", "*Allah'ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir*", "*Allah'ın (c.c.) her şeyi işittiğinin, bildiğinin, gördüğünün ve her şeye gücünün yettiğinin farkında olur*", "*Allah'a (c.c.) imanın, insan davranışlarına etkisini fark eder*" olduğuna değinilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin verilen açıklamada ise Kültürümüzden Allah (c.c.) sevgisiyle ilgili örneklerle de yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.<sup>291</sup> Bu bakımdan Allah inancının sosyal yansımalarına dikkat çekilmesi, merhamet etme, bağışlama, affetme manalarına gelen Rahmân ve Rahîm isimlerinin zikredilmesi, sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. Aynı başlık altında yer alan "Ramazan ve Oruç" ünitesine ilişkin üniteye sırasıyla; "Ramazan Orucu ve Önemi", "Ramazan ve Oruçla İlgili Kavramlar", "Kültürümüzde Ramazan ve Oruç", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Davud (a.s.)", "Bir Dua Tanıyorum: Rabbena Duaları ve Anlamı" konularının olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında sosyal bütünleştirici etkisi açısından önemli sayılabilecek Ramazan ayı ve oruç ibadetiyle ilgili konuların günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; "*Ramazan ayı ve orucun önemini fark eder*", "*Ramazan ayı ve oruçla ilgili kavramları örneklerle açıklar*", "*Kültürümüzde Ramazan ve oruçla ilgili gelenekleri tanıır*" olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanımlara dair yapılan açıklamalarda ise; Ramazan ayının aynı zamanda bir Kur'an ayı olduğuna vurgu

<sup>291</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 21.

yapılması ve Kadir gecesinin önemine değinilmesi, bu ayda oruçlunun bireysel ya da sosyal olarak dikkat etmesi gereken hususların neler olduğunun açıklanması gerektiği belirtilmiştir.<sup>292</sup> Bu bakımdan kazanım ve açıklamalarda geçen ifade ve anlamlar, sosyal bütünleşme açısından önemli bulunmuştur. “Adap Ve Nezaket” ünitesine bakılacak olursa bu ünitenin sırasıyla; “Nezaket Kuralları”, “Selamlaşma Adabı”, “İletişim ve Konuşma Adabı”, “Sofra Adabı”, “Hz. Lokman’dan (a.s.) Öğütler”, “Bir Dua Tanıyorum: Tahiyat Duası ve Anlamı” konularını ele aldığı belirtilmiştir. Öte yandan ünite genelinde yer alan konuların, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; *“Toplumsal hayatta nezaket kurallarına uygun davranışlar sergilemeye özen gösterir”*, *“Selamlaşma adabına riayet eder”*, *“İletişim ve konuşma adabına uygun davranır”*, *“Hz. Lokman’ın (a.s.) öğütlerini hayatına yansıtmaya özen gösterir”* olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanımlara dair yapılan açıklamalarda; kişisel mahremiyetin önemine değinilmesi ve bu konuda dikkat edilecek hususlar üzerinde durulması, iletişim adabı konusunda internet ve sosyal medya adabına da değinilmesi, Lokman suresinin 12-19. ayetlerinde tavsiye edilen davranışlara öğrenci seviyesine uygun bir şekilde yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.<sup>293</sup> Sosyal ilişkilere zarar veren nezaket ve edep dışı davranışlar, insanlar arasındaki kardeşlik bağlarını zayıflatabilmekte ve sosyal ilişkilerde bütünleşmenin aksine sosyal çözülmeyi doğurabilmektedir. Dolayısıyla sosyal ilişkilerde uyulması gereken bir takım ahlaki kurallar belirlenmiştir. Sosyal ilişkilerde bu kurallara riayet etme, sosyal düzeni ve uyumu beraberinde getirebilmektedir. Bu bakımdan kazanım ve açıklamalarda nezaket kuralları, selamlaşma adabı, iletişim ve konuşma adabı gibi ifade ve anlamların ön plana çıkarılması, sosyal bütünleşme açısından gayet olumlu bulunmuştur. “Hz. Muhammed ve Aile Hayatı” ünitesinde sırasıyla; “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Evliliği ve Çocukları”, “Bir Eş Olarak Hz. Muhammed (s.a.v.)”, “Bir Baba Olarak Hz. Muhammed (s.a.v.)”, “Bir Dede Olarak Hz. Muhammed (s.a.v.)”, “Hz. Muhammed (s.a.v.) ve Ailesinin Örnek Davranışları”, “Hz. Hasan (r.a.) ve Hz. Hüseyin (r.a.)”, “Bir Sure Tanıyorum: Kevser Suresi ve Anlamı” konularının ele alındığı ifade edilmiştir. Ayrıca ünite genelinde verilen konuların, günlük hayattan ve

---

<sup>292</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 22.

<sup>293</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 23.

öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarından bazılarının; “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) aile içi iletişimine örnekler verir”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) aile fertlerinin güzel davranışlarını değerlendirir” olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin verilen bazı açıklamalara bakıldığında ise; Hz. Muhammed’in (s.a.v.) eş, baba ve dede olarak aile içerisinde ortaya koyduğu örnek davranışlarına yer verilmesi, aile bireylerine olan sevgisinin hadislerden örneklerle açıklanması gerektiği ön plana çıkarılmıştır. Öte yandan Hz. Muhammed’in (s.a.v.) aile bireylerine danışması ve onların görüşlerine değer vermesine de vurgu yapılması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>294</sup> Bu kazanım ve açıklamalarda geçen danışma, aile içi iletişim gibi bazı ifade ve anlamların, sosyal bütünleşme açısından gayet olumlu ve dikkat çekici bulunduğunu vurgulamak gerekir. “Çevremizde Dinin İzleri” ünitesine dair ise, ünitenin sırasıyla; “Mimarimizde Dinin İzleri”, “Musikimizde Dinin İzleri”, “Edebiyatımızda Dinin İzleri”, “Örf ve Âdetlerimizde Dinin İzleri”, “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Süleyman (a.s.)” konularına yer verdiği belirtilmiştir. Üniteye dair verilen bazı kazanımların; “Mimarimizde yer alan dinî motifleri inceler”, “Musikimizde dinin izlerine örnekler verir.”, “Edebiyatımızdan dinin izlerine örnekler bulur”, “Örf ve âdetlerimizde yer alan dinî unsurları fark eder” olduğu belirtilmiştir.<sup>295</sup> Bu bakımdan söz konusu kazanımlarla sosyal bütünleşmede etkili olan dinin sosyal, kültürel yaşantıya olan etkisinin kavratılmaya çalışılması, sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar) Öğretim Programında 6.sınıfta yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılabilirlik yaklaşık süre aşağıdaki tablo 3’te yer verilmiştir.

---

<sup>294</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 24.

<sup>295</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 25.

**Tablo 3.** 6.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

6. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	<i>Peygamber ve İlahi Kitap İnancı</i>	7	16	22,24
2	<i>Namaz</i>	5	16	22,24
3	<i>Zararlı Alışkanlıklar</i>	6	12	16,66
4	<i>Hz. Muhammed'in Hayatı</i>	4	16	22,24
5	<i>Temel Değerlerimiz</i>	2	12	16,66
Toplam		24	72	100

Buna göre DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) 5 üniteden oluşan 6.sınıf için belirlenen toplam kazanım sayısı 24, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 4'tür. Programda “6. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında yer verilen “Namaz” ünitesinde sırasıyla; “Namaz İbadeti ve Önemi”, “Namaz Çeşitleri”, “Namazın Kılınışı”, “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Zekeriya (a.s.)”, “Bir Sure Tanıyorum: Fil Suresi ve Anlamı” konuların yer aldığı belirtilmiştir. Bunun yanında üniteyle ilgili konuların öğretiminde mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları, ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenler tarafından açıklanabileceğinin ifade edilmesi, öğretim programının çok kültürlülüğe duyarlı olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu ünitenin kazanımlarından birisinin, “İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar” olduğu belirtilmiştir. Bu kazanıma dair verilen açıklamada ise; namaz ibadetinin sosyal realitedeki yansımalarına vurgu yapılması, insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir.<sup>296</sup> Bu bakımdan kazanım ve açıklamada ifade bulan bu gibi anlamların sosyal bütünleşme açısından olumlu görüldüğünün altı çizilmesi gerekir. Öğretim programında yer alan “Zararlı Alışkanlıklar” ünitesine bakıldığında ise, bu üniteye sırasıyla; “Bazı Zararlı Alışkanlıklar”, “Zararlı Alışkanlıklara Başlama Sebepleri”, “Zararlı Alışkanlıklardan Korunma Yolları”, “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Yahya (a.s.)”, “Bir Sure Tanıyorum: Tebbet Suresi ve Anlamı” konularının ele alındığı belirtilmiştir. Öte yandan ünite süresince öğrencilerin çevresindeki gözlemlerinden yararlanılması,

<sup>296</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 27.

olumsuz tutum ve davranışlara olumlu, akılcı ve eleştirel bir şekilde yaklaşılmasının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan birisinin, “İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklara ayet ve hadislerden örnekler verir” olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu kazanıma dair yapılan bir açıklamada ise, zararlı alışkanlıkların bireysel ve toplumsal hayat üzerindeki olumsuz yansımalarına değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır.<sup>297</sup> Bireyin sosyal uyumuna büyük bir tehdit oluşturan bu gibi zararlı alışkanlıkların bir kazanımla öğrencilere kavratılmaya çalışılması, sosyal bütünleşme açısından olumlu görülmüştür. “Hz. Muhammed’in Hayatı” ünitesine bakıldığında bu ünitenin sırasıyla; “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Daveti: Mekke Dönemi”, “Hicret”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Daveti: Medine Dönemi”, “Bir Sure Tanıyorum: Nasr Suresi ve Anlamı” konularını ele aldığı görülmektedir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan birisinin, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) davetinin Medine Dönemini değerlendirir” olduğu belirtilmiştir.. Bu kazanıma ilişkin verilen açıklamada ise, Hz. Muhammed’in (s.a.v.) sosyal barışı sağlama ve eğitim öğretim konusundaki faaliyetlerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.<sup>298</sup> Bu bakımdan kazanıma ilişkin yapılan açıklamada ifade olunan sosyal barışın ön plana çıkarılması, sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. “Temel Değerlerimiz” ünitesinde ise, sırasıyla; “Toplumumuzu Birleştiren Temel Değerler”, “Dinî Bayramlar, Önemli Gün ve Geceler” konularının yer aldığı ifade edilmiştir. Öte yandan ünite genelinde işlenen konularda, millî birlik ve beraberliğimizi güçlendirici; sevgi, saygı, dostluk bağlarını pekiştiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi temel değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesine yönelik anlatımlara yer verilmesine özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim programında bu ünitenin kazanımlarından bazılarının; “Toplumumuzu birleştiren temel değerleri fark eder”, “Dinî bayramların ve önemli gün ve gecelerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısını yorumlar” olduğu belirtilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin verilen açıklamalarda ise; din ve dinî değerlerin toplumsal bütünleşmeye katkısına, Peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisinin toplumumuzu birleştirmedeki rolüne, vatanımıza, milletimize, bayrağımıza ve millî marşımıza karşı görev ve sorumluluklarımıza yer verilmesi, şehit ve gazilerimize karşı olan minnet ve şükran borcumuz üzerinde durulması gerektiği ifade

---

<sup>297</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 28.

<sup>298</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 29.

edilmiştir. Öte yandan Cuma günü, Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı ile kandillerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısına değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır.<sup>299</sup> Bu bakımdan söz konusu kazanımların, sosyal bütünleşme açısından gayet olumlu ve dikkat çekici bulunduğunu belirtmek gerekir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar) Öğretim Programında 7.sınıfta yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işleniş için ayrılacak yaklaşık süre aşağıdaki tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** 7.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

7. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	Melek ve Ahiret İnancı	7	16	22,24
2	Hac ve Kurban	6	14	19,44
3	Ahlaki Davranışlar	5	12	16,66
4	Allah’ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed	3	16	22,24
5	İslam Düşüncesinde Yorumlar	4	14	19,44
Toplam		25	72	100

Buna göre DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) 5 ünite olarak belirlenen 7.sınıf için oluşturulan toplam kazanım sayısı 25, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 9’dur. Programda “7. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında yer verilen “Hac ve Kurban” ünitesinde sırasıyla; “İslam’da Hac İbadeti ve Önemi”, “Haccın Yapılışı”, “Umre ve Önemi”, “Kurban İbadeti ve Önemi”, “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. İsmail (a.s.)”, “Bir Ayet Tanıyorum: En’âm Suresi 162. Ayet ve Anlamı” konularının yer verildiği belirtilmiştir. Bunun dışında bu üniteyle ilgili verilen konuların; günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenmesi, hac, umre ve kurban ibadetlerinin sosyal, kültürel ve ahlaki yönleriyle ilgili etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarından bazılarının; “İslam’da hac ibadetinin önemini ayet ve hadisler ışığında yorumlar”,

<sup>299</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 30.

*Kurban ibadetini İslam'ın yardımlaşma ve dayanışmaya verdiği önem açısından değerlendirir*” olduğu belirtilmiştir. Bu kazanımlarla ilgili verilen açıklamalarda ise, hac ve kurbanın Müslümanların ahlaki gelişimlerine ve Müslümanlar arası iletişim ve etkileşime yaptığı katkılara da vurgu yapılması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>300</sup> hac ve kurban gibi ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varılması, bunların bütünleştirici rollerinin ortaya konulması bakımından bu kazanım ve açıklamalar, sosyal bütünleşme açısından önemli bulunmuştur. Öğretim programında “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde de sırasıyla; “Güzel Ahlaki Tutum ve Davranışlar”, “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Salih (a.s.)”, “Bir Sure Tanıyorum: Felak Suresi ve Anlamı” konularının ele alındığı belirtilmiştir. Öte yandan bu üniteye işlenen konuların, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. bu üniteye ilişkin verilen kazanımlarından bazılarının; “*Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar*”, “*Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir*”, “*Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir*” olduğu belirtilmiştir. Kazanımlara ilişkin verilen bir açıklamada; “adalet”, “dostluk”, “dürüstlük”, “öz denetim”, “sabır”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik” ve “yardımseverlik” değerlerinin ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>301</sup> Bu bakımdan sosyal bütünleşme için de değerli görülen bu gibi kök değerlerin bu kazanımlar üzerinden öğrenciye kazandırılması, sosyal bütünleşme açısından gayet olumlu bulunmuştur. “7. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında yer verilen ve son ünite olan “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde ise, sırasıyla; “Din Anlayışındaki Yorum Farklılıklarının Sebepleri”, “İslam Düşüncesinde Yorum Biçimleri”, “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” konularının ele alındığı belirtilmiştir. Bu ünite genelinde İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının; ana hatlarıyla öğrenci düzeyine uygun olarak ele alınması, nesnel ve tasviri (betimleyici) bir anlatımın esas alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan öğretim programında bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; “*Dinin farklı yorum biçimleri olabileceğinin farkına varır*”, “*İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorum biçimlerini sınıflandırır*”, “*Kültürümüzde etkin olan tasavvufi yorumları ayırt eder*”, “*Alevilik-Bektaşilikle ilgili temel kavram ve*

<sup>300</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 32.

<sup>301</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 33.

*erkânları açıklar”* olduğu belirtilmiştir. İlk iki kazanıma dair yapılan açıklamalara bakılacak olursa, İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların; inançla ilgili yorumlar, fihki yorumlar ve tasavvufi yorumlar şeklinde ele alınması ve bu yorum farklılıklarının sebeplerinin ayrıntıya girilmeden ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>302</sup> Sosyal, kültürel ve dini farklılıklar ve bunlara duyarlılık gösterme, sosyal bütünleşme başlangıç noktası kabul edilmektedir. Bu bakımdan böylesi bir konunun bir ünite şeklinde ele alınması ve kazanımlarda ifade bulması, sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. Öte yandan bu kazanımlara bakarak DKAB öğretim programının (4-8.sınıflar) çok kültürlülüğü de esas aldığı söylemek mümkündür.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar) Öğretim Programı’nda 8.sınıfta yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işleniş için ayrılacak yaklaşık süre aşağıdaki tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** 8.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

8. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	<i>Kader İnancı</i>	6	14	19,44
2	<i>Zekât ve Sadaka</i>	5	14	19,44
3	<i>Din ve Hayat</i>	4	14	19,44
4	<i>Hz. Muhammed’in Örneklığı</i>	9	16	22,24
5	<i>Kur’an-ı Kerim ve Özellikleri</i>	4	14	19,44
<i>Toplam</i>		28	72	100

Buna göre DKAB öğretim programında (4-8.sınıflar) 5 üniteden oluşan 8.sınıf için belirlenen toplam kazanım sayısı 28, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 11’dir. Programda “8. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında yer alan “Zekât ve Sadaka” ünitesinde sırasıyla; “İslam’ın Paylaşma ve Yardımlaşmaya Verdiği Önem”, “Zekât ve Sadaka İbadeti”, “Zekât ve Sadakanın Bireysel ve Toplumsal Faydaları”, “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Şuayb (a.s.)”, “Bir

<sup>302</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 35.



Sure Tanıyorum: Maûn Suresi ve Anlamı” konularının ele alındığı belirtilmiştir. Öte yandan öğretim programında bu ünitenin kazanımlarından bazılarının; *“İslam’ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar”*, *“Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder”* olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin verilen açıklamalarda ise; infak kültürünün önemine, zekâtın fakirlik ve sosyal adaletsizliğin çözüm yollarından biri olduğuna değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir.<sup>303</sup> Sosyal bütünleşmenin bir yönünü oluşturan sosyal dayanışmada etkili olabilen ibadetlerin kazanımlarda bu yönleriyle ifade bulması ve bunların sosyal yönlerine dikkat çekilmesi, sosyal bütünleşme açısından önemli bulunmuştur. Aynı başlık altında yer verilen “Din ve Hayat” ünitesinde ise sırasıyla; “Din, Birey ve Toplum”, “Dinin Temel Gayesi”, “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Yusuf (a.s.)”, “Bir Sure Tanıyorum: Asr Suresi ve Anlamı” konularının işlendiği ifade edilmiştir. Öte yandan ünite genelinde verilen konuların, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında bu ünite ile ilgili verilen kazanımlardan bazılarının; *“Din, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi yorumlar”*, *“İslam dininin can, nesil, akıl, mal ve din emniyetiyle ilgili ortaya koyduğu ilke ve hedefleri analiz eder”* olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin verilen açıklamalarda da; İslam dininin temel inanç, ibadet ve ahlaki esasları bireysel, sosyal ve iktisadi hayatla ilişkilendirilerek ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan canın korunmasında, “iş sağlığı ve güvenliği”; malın korunmasında, “haksız kazanç”; aklın korunmasında, “zararlı alışkanlıklar”; neslin korunmasında, “aile kurumunun önemi” gibi konulara da değinilmesi gerektiği belirtilmiştir.<sup>304</sup> Bu bakımdan dinin sosyal hayata yansıyan yönlerinin kazanımlarda ifade bulması, sosyal bütünleşme açısından olumlu bulunmuştur. “Hz. Muhammed’in Örnekliliği” ünitesinde de sırasıyla; “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Doğruluğu ve Güvenilir Kişiliği”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Merhametli ve Affedici Oluşu”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) İstişareye Önem Vermesi”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Davasındaki Cesaret ve Kararlılığı”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Hakkı Gözetmedeki Hassasiyeti”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) İnsanlara Değer Vermesi”, “Bir Sure Tanıyorum: Kureyş Suresi ve Anlamı” konularının yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca ünite genelinde verilen konularda; Hz. Muhammed’in

<sup>303</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 37.

<sup>304</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 38.

(s.a.v.) hayatındaki örnek olaylarla ilgili etkinliklere yer verilmesi, konuların ayet ve hadisler başta olmak üzere Hz. Muhammed (s.a.v.) ile ilgili atasözü, vecize, beyit, ilahî, nefes gibi öğrenci seviyesine uygun edebî metinlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim programında bu ünite ile ilgili verilen kazanımlardan bazıları; *“Hz. Muhammed’in (s.a.v.) doğruluğu ve güvenilir kişiliği ile peygamberlerin özellikleri arasında ilişki kurar”*, *“Hz. Muhammed’in (s.a.v.) merhametli ve affedici oluşunu davranışlarında yansıtmaya özen gösterir”*, *“Hz. Muhammed’in (s.a.v.) istişareye verdiği önemi ortaya koyan örnek olaylardan hareketle gündelik hayatla ilgili çıkarımlarda bulunur”*, *“Hz. Muhammed’in (s.a.v.) hakkı gözetmedeki hassasiyetine örnekler verir”*, *“Hz. Muhammed’in (s.a.v.) insanlara verdiği değeri örneklerle açıklar”*, *“Hz. Muhammed’in (s.a.v.) örnek davranışlarının toplumsal hayattaki önemini değerlendirir”*, *“Hz. Muhammed’in (s.a.v.) hikmetli söz ve davranışlarıyla insanları iyiye ve güzele yönlendirdiğini fark eder”* olduğu belirtilmiştir.<sup>305</sup> Kazanımlarda yer alan doğruluk, güvenilirlik, istişare, hakkı gözetme, merhamet, affedicilik, insana değer verme gibi ahlaki tutum ve davranışlar, yapıcı sosyal ilişkilerde önemli bir işlev görmektedir. Bu bakımdan kazanımlarda ifade bulan bu gibi anlamların, sosyal bütünleşme açısından önemli görüldüğünün altı çizilmesi gerekir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programında 9.sınıfta yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre aşağıda tablo 6’de yer verilmiştir.

---

<sup>305</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 39.

**Tablo 6.** 9.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

9. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	Bilgi ve İnanç	3	16	22,24
2	Din ve İslam	5	16	22,24
3	İslam ve İbadet	6	14	19,44
4	Gençlik ve Değerler	4	12	16,66
5	Gönül Coğrafyamız	3	14	19,44
Toplam		21	72	100

Buna göre DKAB öğretim programında (9-12.sınıflar) 5 üniteden oluşan 9.sınıf için belirlenen kazanım sayısı 21, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 6'dır. Öğretim programında (9-12.sınıflar) "9. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları" başlığı altında "Bilgi ve İnanç" ünitesine yer verilmiş ve bu üniteye sırasıyla; "Dinin Tanımı ve Kaynağı", "İnsanın Doğası ve Din", "İman ve İslam İlişkisi", "İslam İnanç Esaslarının Özellikleri", "Kur'an'dan Mesajlar: Nisâ Suresi 136. Ayet" konuların işlendiği ifade edilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan birisinin de, "İslam'da bilginin kaynaklarını açıklar" olduğu belirtilmiştir. Kazanıma ilişkin verilen açıklamalarda ise, İslam'ın bilgi kaynaklarında; selim akıl, doğru haber ve salim duyu organlarının yanı sıra bilgi ve düşünme kaynakları hakkında felsefe ve bilim dünyasındaki yapılan değerlendirmelerin, İslam kelamının epistemolojik yaklaşımları bağlamında ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. Öte yandan rüya, keşif ve ilhamın İslam âlimlerince bilgi kaynağı olarak kabul edilmediğine vurgu yapılması, bilgiyi sevmeye, doğru bilgiye ulaşma ve faydalı bilgi ile bilgi ahlakı, bilginin kullanımı ve muhafazası gibi konulara da değinilmesi gerektiği belirtilmiştir.<sup>306</sup> Öte yandan kazanımla birlikte; doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt edebilme, toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıksız dinî oluşumların farkına varabilme, zararlı dini oluşumların toplumsal bütünleşme için bir tehdit oluşturabileceğinin bilincinde olma, sosyal ilişkilerde yıkıcı etkiler taşıyan; yalan, iftira, gıybet gibi söz ve davranışların olumsuz yönlerinin farkında olma gibi tutum ve davranışların örtük olarak

<sup>306</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 15.

kazandırılmasının da hedeflendiğini belirtmek gerekir. Bu bakımdan bu kazanım, sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunmuştur. “İslam ve İbadet” ünitesine bakıldığında bu ünitenin sırasıyla; “İslam’da İbadet ve Kapsamı”, “İslam’da İbadetin Amacı ve Önemi”, “İslam’da İbadet Yükümlülüğü”, “İslam’da İbadetlerin Temel İlkeleri”, “İslam’da İbadet Ahlak İlişkisi”, “Kur’an’dan Mesajlar: Bakara Suresi 177. Ayet” konularına yer verildiği görülmüştür. Öğretim programında bu üniteye ilişkin verilen kazanımlar arasında “*İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar*” kazanıma yer verilmiştir. Kazanıma ilişkin verilen açıklamalarda ise; namaz, oruç, hac, zekât, kurban gibi ibadetlerin yardımlaşma, paylaşma, dayanışma, birlik beraberlik gibi sosyal yönlerine de vurgu yapılması gerektiği belirtilmiştir.<sup>307</sup> Bu bakımdan kazanım ve açıklamasında geçen ifade ve anlamlar, sosyal bütünleşme açısından olumlu bulunmuştur. “Gençlik ve Değerler” ünitesi sırasıyla; “Değerler ve Değerlerin Kaynağı”, “Gençlerin Kişilik Gelişiminde Değerlerin Yeri ve Önemi”, “Temel Değerler”, “Kur’an’dan Mesajlar: İsrâ Suresi 23-29. Ayetler” konularına yer vermiştir. Öğretim programında bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; “*Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz eder*”, “*Gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yerini tartışır*”, “*Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirir*” olduğu belirtilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin verilen açıklamalarda; değer kavramının analizi yapılarak değerlerin oluşumunda dinin, örf ve âdetlerin etkisine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öte yandan İslam düşünce geleneğinde öne çıkan temel insani erdem ve değerlerden hikmet, adalet, iffet ve şecaat konularına yer verilmesi, ölçülü olma, itidal üzere hareket etme, bedeni ve maddi hazlara aşırı düşkünlükten korunma, gönül tokluğu gibi anlamlardan kullanılan iffet kavramının ahlaki ve felsefi boyutlarıyla ele alınması gerektiği belirtilmiştir.<sup>308</sup> Bu bakımdan toplumsal dirlik ve düzenin sağlanmasında etkili olabilen adalet; sosyal iletişimde yapıcı etki taşıyan ölçülü olma, itidal üzere hareket etme anlamlarında kullanılan iffet gibi değerlere vurgu yapılması sosyal bütünleşme açısından önemli bulunmuştur. Bunun yanında bireylerin sosyal uyumunda dini ve ahlaki değerlerin, örf ve adetlerin önemli bir yeri vardır. Bu açıdan gençlerin kişilik gelişimleri üzerinde dini ve toplumsal değerlerin yerinin sorgulanması ile ilgili kazanım, sosyal bütünleşme

---

<sup>307</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 17.

<sup>308</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 18.

açısından dikkat çekici bulunmuştur. “Gönül Coğrafyamız” ünitesine gelindiğinde bu ünite de sırasıyla; “İslam Medeniyeti ve Özellikleri”, “İslam Medeniyetinin Farklı Coğrafyalardaki İzleri”, “Kur’an’dan Mesajlar: Hucurât Suresi 13. Ayet” konularına yer verilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan birisinin, “*İslam medeniyetinin, dünyanın farklı bölgelerindeki etkilerini fark eder*” olduğu ifade edilmiştir. Kazanıma ilişkin verilen açıklamalarda ise; İslam medeniyetinin tarihî süreçte hayat bulduğu geniş ilim ve kültür havzalarının ele alınması, bu havzalara İslam’ın taşınmasına öncülük eden âlimler, komutanlar ve tüccarlara değinilmesi, İslam medeniyetine değer katan ana dillerin (Türkçe, Arapça, Farsça) vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. İslam medeniyetinin Anadolu ve Balkanlara taşınmasında Horasan, Anadolu ve Rumeli erenlerinin de rolüne kısaca değinilmesi, Öğrencilerin Türkiye ile gönül coğrafyamız arasındaki tarihî ve kültürel bağların güçlenmesine yönelik sözlü ve yazılı önerilerde bulunabilecekleri etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.<sup>309</sup> Bu bakımdan kazanım ve buna ilişkin yapılan açıklamalarda geçen; gönül coğrafyaları arasında tarihî ve kültürel bağların güçlendirilmesi gibi ya da İslam’ın ve İslam medeniyetinde tarihi ve kültürel şahsiyetlerin bütünleştirici yönlerini vurgulayan anlam ve ifadeler, milli ve manevi bütünleşme açısından dikkat çekici bulunmuştur.

Öğretim programında 10.sınıfa ilişkin verilen üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre aşağıdaki tablo 7’de verilmiştir.

---

<sup>309</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 19.

**Tablo 7.** 10.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

10. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	Allah İnsan İlişkisi	6	18	25,00
2	Hız. Muhammed ve Gençlik	5	14	19,44
3	Din ve Hayat	7	14	19,44
4	Ahlaki Tutum ve Davranışlar	5	12	16,66
5	İslam Düşüncesinde İtikadî, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar	6	14	19,44
Toplam		29	72	100

Buna göre DKAB öğretim programında (9-12.sınıflar) 5 ünitelerden oluşan 10.sınıf için belirlenen kazanım sayısı 29, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 15'tir. Programda "10. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları" başlığı altında "Allah İnsan İlişkisi" ünitesine yer verilerek bu ünitenin sırasıyla; "Allah İnancı ve İnsan", "Allah'ın Varlığı ve Birliği", "Allah'ın İsim ve Sıfatları", "Kur'an-ı Kerim'de İnsan ve Özellikleri", "İnsanın Allah İle İrtibatı", "Kur'an'dan Mesajlar: Rûm Suresi 18-27. Ayetler" konularını kapsadığı belirtilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; "Allah inancının insan hayatındaki yeri ve önemini yorumlar", "İsim ve sıfatlarının yansımalarıyla Allah'ı tanır", "İnsanın Allah ile irtibat yollarını fark eder" olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanımlarla ilgili yapılan bazı açıklamalarda; Allah'ın isim ve sıfatlarını kavramanın, O'nu tanımadaki önemine değinilerek isim ve sıfatların kâinatta tecellisi üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan Allah'ın isim ve sıfatlarının, Allah insan ilişkisi bağlamında; Bakara suresi 255. ayet, Haşr suresi 22-24. ayetler ve İhlâs suresi kapsamında işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında Allah ile insan arasındaki ilişkinin dayandığı temel ilkelere yer verilerek temel ilkelerin Yaradan-yaratılan ilişkisi bağlamında ele alınması, Allah'ın "ilah" ve "rab" olma vasfının insan üzerindeki etkisine değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir.<sup>310</sup> Kazanım ve ilgili açıklamalar, İslam'ın temelini oluşturan inanç esaslarının bireyin sosyal davranışları üzerindeki etkisine yönelik vurgular içermesi bakımından sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunmuştur. "Hz. Muhammed ve Gençlik"

<sup>310</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 20.

ünitesinde de sırasıyla; Bu ünite de sırasıyla, “Kur’an-ı Kerim’de Gençler”, “Bir Genç Olarak Hz. Muhammed”, “Hz. Muhammed ve Gençler”, “Bazı Genç Sahabiler”, “Kur’an’dan Mesajlar: Âl-i İmrân Suresi 159. Ayet” konuların yer aldığı belirtilmiştir. Üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; *“Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir”, “Hz. Muhammed ile genç sahabiler arasındaki iletişimi değerlendirir”, “Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır”* olduğu ifade edilmiştir.<sup>311</sup> Merhametli ve affedici olmak, insanlara değer vermek, insanlarla istişare etmek, sorumluluk bilinci taşımak, toplumsal düzeni bozacak davranışlardan uzak durmak, sevmek, saygılı olmak gibi sosyal ilişkilerde yapıcı etkiler taşıyan bazı erdemlerin Hz Peygamber’in (sav) örnek yaşantısı üzerinden bir kazanım olarak sunulması, sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. “Din ve Hayat” ünitesine bakıldığında ise, bu ünitenin sırasıyla; “Din ve Aile”, “Din, Kültür ve Sanat”, “Din ve Çevre”, “Din ve Sosyal Değişim”, “Din ve Ekonomi”, “Din ve Sosyal Adalet” ve “Kur’an’dan Mesajlar: Âl-i İmrân Suresi 103-105. Ayetler” konularını içerdiği belirtilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarından bazılarının; *“İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder”, İslam dininin kültür, sanat ve düşünce üzerindeki etkilerini analiz eder”, “İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerini açıklar”* olduğu belirtilmiştir.<sup>312</sup> Bir toplumda dirlik ve düzenin, birlik ve beraberliğin, huzur ve barışın, dayanışma ve bütünleşmenin sağlanmasında toplumsal yapıyı meydana getiren unsurların hem birbirleriyle hem de kendileri içinde bir uyum, denge ve düzen hali oluşturmaları önemlidir. Bu bakımdan din ve aile, toplumsal sistemin dengeli ve sürekliliğine yardım eden önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Toplumsal dirlik ve düzenin, birlik ve beraberliğin, huzur ve barışın, dayanışma ve bütünleşmenin sağlanmasında adalet ilkesi de önemli bir yer tutmaktadır. Bu bakımdan kazanımlarda geçen bazı ifade ve anlamların sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunduğunu belirtmek gerekir. “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesine bakılacak olursa, bu ünite de sırasıyla; Bu ünite de sırasıyla, “İslam Ahlakının Konusu ve Gayesi”, “İslam Ahlakının Kaynakları”, “Ahlak ve Terbiye İlişkisi”, “İslam Ahlakında Yerilen Bazı Davranışlar”, “Kur’an’dan Mesajlar: Hucurât Suresi 11-12. Ayetler” konularına yer verildiği belirtilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; *“İslam*

---

<sup>311</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 21.

<sup>312</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 22.

*ahlakında yerilen bazı davranışları ayet ve hadislerle açıklar*”, “*Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir*” olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin yapılan açıklamalarda ise; duygu yönetimi, düşünce yönetimi, davranış yönetimi, irade yönetimi gibi konuların ayet ve hadislerle ilişkilendirilerek ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan kazanımlar kapsamında yer alan yalan ve iftira, mahremiyetin ihlali (tecessüs), gıybet, haset, suizan, hile ve israf gibi konulara değinilmesi ve İslam ahlakında yerilen bu gibi tutum ve davranışların, bireysel ve toplumsal zararlarının değerlendirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.<sup>313</sup> İftira, gıybet, yalan, hile, haset, kin, nefret gibi olumsuz tutum davranışlar, sosyal ilişkilere zarar verebilmekte ve bireyin sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Daha geniş manada düşünüldüğünde bu gibi olumsuz tutum ve davranışlar, toplumsal huzur, barış, kardeşlik, birlik, beraberlik için büyük bir tehdit oluşturabilmektedir. Erdemli bir toplumun inşasında bunlar olumsuz birer etken olarak öne çıkabilmektedir. Bu bakımdan kazanım ve açıklamalarda öne çıkan bu gibi anlam ve ifadeler, sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. “İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar” ünitesine gelinecek olursa, bu ünite sırasıyla; “Dinî Yorum Farklılıklarının Sebepleri”, “Dinî Yorumlarla İlgili Bazı Kavramlar”, “İslam Düşüncesinde İtikadi ve Siyasi Yorumlar”, “İslam Düşüncesinde Fıkhi Yorumlar”, “Kur’an’dan Mesajlar: Nisâ Suresi 59. Ayet” konularına yer verildiği ifade edilmiştir. Öte yandan ünite genelinde yer verilen İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarına ilişkin; ayrıntılara girilmeden, nesnel ve tasviri (betimleyici) bir anlatımla ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca dinî yorumların, çağlara ve ortama göre dinin anlaşılma biçimlerini ortaya koyan birer zenginlik olduğu, bu nedenle farklı düşünce ve yorumlara saygı duyulması gerektiğinin vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim programında bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; “*Din ve dinin yorumu arasındaki farkı ayırt eder*”, “*İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının sebeplerini tartışır*”, “*İslam düşüncesinde itikadi ve siyasi yorumları genel özelliklerine göre sınıflandırır*”, “*İslam düşüncesindeki amelî fıkhi yorumları tanır*” olduğu belirtilmiştir. Bu kazanımlarla verilen açıklamalarda; dinin farklı yorum biçimleri olabileceğine vurgu yapılarak dinin yanlış yorumlanmasından doğan sorunların, dinin kendisinden kaynaklanmadığına değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanında din

---

<sup>313</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 23.



anlayışındaki yorum farklılıklarının sebepleri, düzeye uygun bir biçimde ayrıntıya girilmeden ele alınması gerektiği açıklanmıştır. Ayrıca İslam düşüncesindeki ameli fıkhi yorumlarda; Hanefilik, Malikilik, Şafiiilik ve Hanbelilik mezheplerine yer verilmesi, bunlara ek olarak Caferilik mezhebine de değinilmesi ve bu mezhebin İmamiye Şiası'nın ameli/fıkhi yorumu olduğuna vurgu yapılması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>314</sup> Bir toplumda sosyal, kültürel ve dini farklılıklar olabilir ve bunlar genelde o toplumun özel nitelikleri kabul edilmektedir. Bu gibi farklılıkların toplumun bireyleri tarafından bilinmesi ve bunlara karşı saygı ve hoşgörünün geliştirilmesi, toplumsal huzur ve barış, birlik ve beraberlik açısından son derece önemlidir. Bu bakımdan verilen kazanım ve açıklamalarda ön plana çıkan ifade ve anlamlar, sosyal bütünleşme açısından önemli bulunmuştur.

Öğretim programında (9-12.sınıflar) 11.sınıfa ilişkin verilen üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işleniş için ayrılacak yaklaşık süre, aşağıdaki tablo 8'de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** 11.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

11. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	Dünya ve Ahiret	5	18	25,00
2	Kur'an'a Göre Hz. Muhammed	4	14	19,44
3	Kur'an'da Bazı Kavramlar	3	16	22,24
4	İnançla İlgili Meseleler	3	12	16,66
5	Yahudilik ve Hıristiyanlık	2	12	16,66
Toplam		17	72	100

Buna göre DKAB öğretim programında (9-12.sınıflar) 5 ünitelerden oluşan 11.sınıf için belirlenen kazanım sayısı 17, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 2'dir. Programda "11. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları" başlığı altında "Kur'an'a Göre Hz. Muhammed" ünitesiyle ilgili verilen konuların sırasıyla; "Hz. Muhammed'in Şahsiyeti", "Hz. Muhammed'in Peygamberlik Yönü", "Hz. Muhammed'e Bağlılık ve

<sup>314</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 24.

İtaat”, ”Kur’an’dan Mesajlar: Ahzâb Suresi 45-46. Ayetler” olduğu ifade edilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan birisinin, “*H. Peygamber’e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar*” olduğu belirtilmiştir. Bu kazanıma ilişkin verilen bir açıklamada; hadis ve sünnet kavramlarına, İslam’ın anlaşılmasında sünnetin önemine ve kültürümüzde Peygamber ve Ehl-İ Beyt sevgisine de değinilmesi gerektiği<sup>315</sup> ifade edilerek Müslümanlar için ortak olan değerlerin ön plana çıkarılması sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. Aynı başlık altında yer verilen “İnançla İlgili Meseleler” ünitesinin de sırasıyla; “İnançla İlgili Felsefi Yaklaşımlar”, “Yeni Dinî Hareketler”, “Kur’an’dan Mesajlar: En’âm Suresi 59. Ayet ve Lokmân Suresi 27. Ayet” konularından oluştuğu belirtilmiştir. Üniteye ilişkin verilen kazanımlardan birisinin, “*Yeni dinî akımların özelliklerini değerlendirir*” olduğu ifade edilmiştir. Bu kazanıma ilişkin verilen açıklamalarda ise, dinî değerlerin istismarının olumsuz sonuçlarına değinilerek din istismarının siyasi, ekonomik ve sosyal sebepleri üzerinde durulması, bu kapsamda FETÖ gibi illegal, çıkarıcı yapı ve gruplardan bahsedilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan Batı’da ortaya çıkan “İslamofobi/İslam karşıtlığı” gibi ırkçı akımların gelişmesine sebep olarak gösterilen, hem söylemleri hem de eylemleriyle başta Müslüman halklar olmak üzere dünya üzerinde yaşayan pek çok halka zarar veren, DEAŞ gibi şiddet odaklı, terörist, illegal ve marjinal gruplara da değinilmesi gerektiği belirtilmiştir.<sup>316</sup> Din, tarih boyunca birey ve toplum için çok önemli bir değer ifade etmektedir. Bunun farkında olan bir takım oluşumlar, dini istismar aracı haline getirerek din perdesi altında birlik beraberliği bozucu, toplumsal düzeni yıkıcı bir takım faaliyetler içerisine girmiştir. Bu bakımdan kazanım ve açıklamada buna ilişkin yer alan ifade ve anlamlar, sosyal bütünleşme açısından önemli bulunmuştur.

Öğretim programında (9-12.sınıflar) 12.sınıfa ilişkin verilen üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre aşağıdaki tablo 9’da yer verilmiştir.

---

<sup>315</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 26.

<sup>316</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 28.

**Tablo 9.** 12.Sınıfta Yer Alan Üniteler, Kazanım Sayıları, Kazanımların İşleniş Süreleri

12. SINIF				
Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	İslam ve Bilim	5	16	22,22
2	Anadolu'da İslam	3	14	19,44
3	İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar	5	14	19,44
4	Güncel Dinî Meseleler	5	14	19,44
5	Hint ve Çin Dinleri	4	14	19,44
Toplam		22	72	100

Buna göre DKAB öğretim programında (9-12.sınıflar) 5 üniteden oluşan 12.sınıf için belirlenen kazanım sayısı 22, sosyal bütünleşme açısından incelenen kazanım sayısı 8'dir. Programda "12. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları" başlığı altında yer verilen "Anadolu'da İslam" ünitesinin sırasıyla: "Türklerin Müslüman Olmaları", "Milletimizin İslam Anlayışının Oluşmasında Etkili Olan Bazı Şahsiyetler", "Kur'an'dan Mesajlar: Nisâ Suresi 69. Ayet" konularına yer verdiği belirtilmiştir. Öte yandan ünite genelinde kronolojik ayrıntıya girilmeden adı geçen şahsiyetlerin dinî anlayış ve kültürümüzün oluşmasına yaptıkları katkılara yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; "*Türklerin Müslüman olma sürecini açıklar*", "*Dinî anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetleri tanır*", "*Nisâ suresi 69. ayette verilen mesajları değerlendirir*" olduğu belirtilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin yapılan açıklamalarda ise; Horasan, Anadolu ve Balkanlar'da İslamiyet'in yayılmasında ribatların, fütüvvet ve ahilik teşkilatlarının rolüne de kısaca değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında dinî anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan şahsiyetlerden; Ebu Hanife, Cafer es-Sadık, Maturidi, Şafii, Eş'ari, Ahmet Yesevi, Mevlana Celaleddin-i Rumi, Ahi Evran, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre, Sarı Saltuk, Hacı Bayram-ı Veli'ye öğrenci seviyesi dikkate alınarak yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan dinî anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan bu gibi şahsiyetlerin bizim ortak değerlerimiz olduğunun da vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>317</sup> Türk-İslam tarihinde ribat, fütüvvet, ahilik gibi bazı sosyal teşkilatlar eğitim, sosyal, din gibi bir çok alanda önemli hizmetler gerçekleştirmiştir. Zira bunların

<sup>317</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 31.

etkin faaliyetleri neticesinde İslamiyet'in yayılması ve Türklerin İslamlaşmasının hız kazandığı, gerek kendi içlerinde gerekse dışarıya karşı çok sıkı bir dayanışma ve paylaşmayı da esas aldıkları bilinmektedir. Bu açıdan kazanımlara ilişkin verilen açıklamada bunların tanıtılmasının istenmesi sosyal bütünleşme yönüyle olumlu bulunmuştur. Öte yandan dini anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan şahsiyetlerin ortak değerlerimiz olduğunun kazanım üzerinden ifade edilmesi, sosyal bütünleşme açısından dikkat çekici bulunmuştur. Kazanımlar arasında Nisâ suresinin 69. ayetinin verdiği mesajlara dikkat çekilmiştir. Bu söz konusu surede geçen ayetin verdiği mesaja bakılacak olursa, burada yardımlaşma paylaşma (infak) emrinin ön plana çıktığı görülebilir. Bu açıdan bu kazanım da sosyal bütünleşme açısından önemli görülmüştür. “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesine bakıldığında ise, bu ünitenin sırasıyla; “Tasavvufi Düşüncenin Oluşumu”, “Tasavvufi Düşüncenin Ahlaki Boyutu”, “Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufi Yorumlar”, “Kur’an’dan Mesajlar: Hucurât Suresi 10. Ayet” konularına yer verdiği belirtilmiştir. Öte yandan bu ünite genelinde işlenen konuların; öğrenci seviyesine uygun olarak ayrıntılara girilmeden, nesnel ve tasviri/betimleyici bir anlatımla ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca tasavvufi yorumların, dinin anlaşılma biçimlerini ortaya koyan birer zenginlik olduğu; bu nedenle de farklı düşünce ve yorumlara saygı duyulması gerektiğinin vurgulanmasının yerinde olacağı belirtilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; “*Kültürümüzde etkin olan bazı tasavvufi yorumları tanır*”, “*Alevilik-Bektaşilikteki temel kavram ve erkânları tanır*”, “*Hucurât Suresi 10. ayette verilen mesajları değerlendirir*” olduğu ifade edilmiştir.<sup>318</sup> Bu bakımdan ünitenin işlenişine dair verilen açıklamalar ve kazanımlarda ifade bulan anlamlarda toplumdaki kültürel ve dini anlayış farklılıklarının tanınması ve bunlara saygı gösterilmesinin ön planda tutulması, sosyal bütünleşme açısından anlamlı bulunmuştur. Öte yandan Hucurât Suresi 10. ayetinin mesajlarının değerlendirilmesine ilişkin verilen kazanım da sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur. Nitekim söz konusu sure ve ayette geçen mesajlara bakıldığında burada Kur’an’ın, Müslümanları kardeş ilan ettiği ve Müslümanların bu bilinçle hareket etmesi gerektiği vurgulanmıştır. “Güncel Dinî Meseleler” ünitenin sırasıyla; “Dinî Meselelerin Çözümünde Temel İlke ve Yöntemler,” “İktisadi Hayatla İlgili Meseleler”, “Gıda Maddeleri ve Bağımlılıkla İlgili Meseleler”,

---

<sup>318</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 32-33.

“Sağlık ve Tıpla İlgili Meseleler”, “Kur’an’dan Mesajlar: En’âm suresi 151-152. Ayetler” konularını ele aldığı belirtilmiştir. Bu üniteye ilişkin verilen kazanımlardan bazılarının; “*Dinî meselelerin çözümüyle ilgili temel ilke ve yöntemleri analiz eder*”, “*İslam’ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlar*” olduğu ifade edilmiştir. Kazanımlara ilişkin yapılan açıklamalarda ise; Güncel dinî meselelerin çözümü için öne sürülen ilke ve yöntemlerin, “zarûrât-ı diniye” adı verilen kesin hükümlere aykırı olmaması gibi ilkelere vurgu yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Öte yandan dini meselelerde İslam’ın ortaya koyduğu çözümlerin temel amacının, insanların can, nesil, akıl, mal ve din emniyetini güvence altına almak olduğuna dikkat çekilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında çözüm önerilerinin fitrata, yani Allah’ın koyduğu dengeye ve yaratılışa aykırı olmamasına ve temel ahlaki değerleri ihlal etmemesi gerektiğinin vurgulanmasının istendiği görülmektedir. Ayrıca sorunların ele alınmasında, farklı uzmanlık alanlarına ve kolektif akla başvurulmasının önemi üzerinde de durulması gerektiği de ifade edilmiştir. Kazanımlara ilişkin yapılan başka bir açıklamada; İslam’ın mülkiyet anlayışı, fakirlik problemine bakışı ve fakirliğin çözümü için ortaya koyduğu ilkelerin ele alınması, İslam’da İşçi ve işveren haklarına yer verilmesi gerektiği belirtilerek Ayrıca “İş Sağlığı ve Güvenliği” kapsamında “güvenli yaşam” hususuna da değinilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir.<sup>319</sup> Bir toplumda düzenin, barış ve huzurun tesis edilmesi, “zarûrât-ı diniye” denilen beş ilkenin sağlanmasına bağlıdır. Bu bakımdan kazanım ve açıklamalarda ifade edilen güvenli yaşamın sağlanması; can, nesil, akıl, mal ve din emniyetini güvence altına alınması gibi anlamlar, sosyal bütünleşme açısından olumlu ve dikkat çekici bulunmuştur.

Sonuç olarak DKAB öğretim programlarında yer verilen ve sosyal bütünleşmeyle doğrudan ya da dolaylı ilgisi olduğu düşünülen bazı hedef ve kazanımlarda dinin; sevgi, saygı hoşgörü, adalet gibi ahlaki değerlerin farkında olarak bu gibi değerlerin bireyler tarafından içselleştirilmesi, ahlaki değerlerin bütünleştiricilik rolünün kavratılmasına dönük anlam ve ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Öte yandan sosyal farklılıkların ötekileştirilmeden bunlara temel değerler zemininde bir yaklaşımın sergilenmesi, bunlarla sosyal anlamda bir bütünlük oluşturulması ya da bir uyumun sağlanması, başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşılması, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünün özümsemesi gibi anlam ve ifadelerin de vurgulandığı görülebilir. Bunun

<sup>319</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 33.

yanında dini değerlerden olan inanç ve ibadetin; gerek bireysel gerek sosyal davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkilerinin kavratılması, dayanışma, paylaşma, bütünleştirme gibi sosyal yansımalarının fark ettirilmesine yönelik anlam ve ifadelerin de yer aldığını söylemek mümkündür. Ayrıca Hz. Muhammed'in (sav) hayatı ve örnek ahlakının tanıtılması ve O'nun hayatının sosyal bütünleştiricilik yönünün kavratılmasına ilişkin anlam ve ifadelere vurgu yapıldığı söylenebilir. Öte yandan İslam dininin kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisinin fark ettirilmesi ve evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceği gerçeğinin kavratılması hususunda anlam ve ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Bu bakımdan programlarda yer alan bu gibi hedef ve kazanımların sosyal bütünleşme açısından bir uyumluluk gösterdiğini söylemek mümkündür.

### 1.3. DKAB DERS KİTAPLARINDA SOSYAL BÜTÜNLEŞME

Bu bölümde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararı ile 2019 - 2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile okutulma kararı alınan ve ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu ve ortaöğretim DKAB adlarıyla basılan 9 ders kitabının içerikleri sosyal bütünleşmeyle uyumlulukları açısından incelenecektir. İncelenmeye tabi tutulan ders kitaplarının seçiminde bu kitapların 2019-2020 yılında Iğdır ilinde örgün eğitim kurumlarında okutulan kitaplar arasında yer almasına dikkat edilmiştir.

#### 1.3.1. Kitapların Künyelerine İlişkin Bilgiler

Bu başlık altında 2019 yılında DKAB adıyla basılan ve ilkokul 4, ortaokul 5, 6, 7, 8 ve lise 9, 10, 11 ve 12.sınıflarında okutulma kararı alınan 9 ders kitabının künye bilgilerine yer verilmiş ve yayınevlerinin isimlerine yer verilmeyerek bunun yerine Y<sub>1</sub>, Y<sub>2</sub>, Y<sub>3</sub>, Y<sub>4</sub>, Y<sub>5</sub>, Y<sub>6</sub>, Y<sub>7</sub>, Y<sub>8</sub>, Y<sub>9</sub> şeklinde kodlar kullanılmıştır. Çalışmada incelenen kitapların künye bilgilerine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 10'da sunulmuştur

**Tablo 10. Kitapların Künye Bilgileri**

Kitap adı	Tek/Çok Yazarlı	Yayınevi	Basım Yılı	Basım Yeri	Baskı Sayısı	Sayfa Sayısı
İlkokul DKAB 4. Sınıf Ders Kitabı	Çok Yazarlı	Y <sub>5</sub>	2019	Ankara	1	133
Ortaokulu ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB (5) Ders Kitabı	Çok Yazarlı	Y <sub>1</sub>	2019	Ankara	1	144
Ortaokulu ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB 6.Sınıf Ders Kitabı	Tek Yazarlı	Y <sub>2</sub>	2019	Ankara	1	142
Ortaokulu ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB 7.Sınıf Ders Kitabı	Tek Yazarlı	Y <sub>3</sub>	2019	Ankara	1	154
Ortaokulu ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB 8.Sınıf Ders Kitabı	Çok Yazarlı	Y <sub>4</sub>	2019	Ankara	1	151
Ortaöğretim DKAB 9.sınıf Ders Kitabı	Çok Yazarlı	Y <sub>6</sub>	2019	Ankara	1	160
Ortaöğretim DKAB 10.Sınıf Ders Kitabı	Çok Yazarlı	Y <sub>7</sub>	2019	Ankara	1	163
Ortaöğretim DKAB 11.Sınıf Ders Kitabı	Çok Yazarlı	Y <sub>8</sub>	2019	Ankara	1	165
Ortaöğretim DKAB 12.Sınıf Ders Kitabı	Çok Yazarlı	Y <sub>9</sub>	2019	Ankara	1	164
<b>Toplam</b>	<b>Ders kitabı sayısı: 9</b>					<b>Ort: 152</b>

Tablo 10’da görüldüğü üzere, basılan kitapların iki tanesi tek yazarlı iken 7 tanesi de çok yazarlı kategorisinde yer almaktadır. Kitapların basıldığı yayınevleri olarak 5 tanesinin (Y<sub>1</sub>, Y<sub>5</sub>, Y<sub>6</sub>, Y<sub>7</sub>, Y<sub>9</sub>) yayınevleri aynı iken diğer 4’ünün (Y<sub>2</sub>, Y<sub>3</sub>, Y<sub>4</sub>, Y<sub>8</sub>) yayınevlerinin farklı olduğu ancak basım yeri ve yıllarının bütün kitaplar için aynı olduğu görülmektedir. Kitapların baskı sayısına bakıldığında ise, söz konusu kitapların 1.baskı yaptığı ve ondan sonraki yıllarda aynı kitap adıyla farklı yayınevi veya yazarların kitap basımlarının yapıldığı anlaşılmaktadır. Kitapların sayfa sayılarına bakıldığında da, kitapların sayfa sayılarının birbirlerine yakın olduğu ve ortalama olarak yaklaşık 152 sayfadan oluştuğu söylenebilir.

### 1.3.2. DKAB 4. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme

İlkokul 4. sınıf DKAB dersi kitabı, “Günlük Hayattaki Dini İfadeler” ünitesi, “Selam” başlığı altında; İslam dininin temel değerlerinden biri olan selamın insanlar arasında sevgi, saygı, dostluk, barış ve güveni tesis ettiği ve bir arada yaşamının gereklerinden biri olduğu vurgulanmıştır.<sup>320</sup> Sözlükte “kusursuz olmak, kurtulmak, rahatlamak” gibi kelime anlamlarıyla kullanılan selâm, Kur’ân-ı Kerîm’de ve hadislerde “eman, kurtuluş, esenlik, barış” manalarında kullanılmaktadır. Dini referanslarda yapılması önemle tavsiye edilen selam, Müslümanlar arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasında önemli bir yoldur. Dilimizde selam kavramı ile ilgili kullanılan ifade ve deyimler, atalarımızın kendi çocuklarına selam ismini takmaları, sadece söylenen bir söz olarak kalmayıp aynı zamanda bayrak, istiklal marşı, şehitlik gibi milli ve manevi değerlere karşı gösterilen sevgi ve saygı anlamında yapılan bir duruş olarak da anlaşılmıştır. Bütün bunlara bakarak selamın kültürümüzde çok önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür.<sup>321</sup> Selam ile ilgili verilen bilgilerle öğrencilerin; toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanımaları ve dini değerlerin birlik beraberliği, bütünleşmeyi sağlamadaki önemini kavramalarının amaçlandığı söylenebilir.

“Dilek ve Dualarda Geçen Dini İfadeler” başlığı altında; duanın insanlar arasındaki ilişkileri düzelttiği, sevgiyi meydana getirdiğinden bahsedilmiştir. Hz. Peygamber’in (sav) “*Hiçbiriniz kendisi için istediğini mümin kardeşi için de istemedikçe gerçekten iman etmiş olmaz.*” hadisi örnek verilerek İslam kardeşliği vurgusu da yapılmış<sup>322</sup> ve “ben” değil “biz” duygusu ön plana çıkarılmış ve gizil öğrenme olarak da bencillik yerilmiştir.

“İslam’ı Tanıyalım” ünitesi, “İslam’ın Şartları” başlığı altında toplumsal dayanışma ve yardımlaşma açısından zekâtın önemine değinilmiş ve Müslümanlar

---

<sup>320</sup> Hulusi Yiğit, Emine Ö. Doğan vd., *İlkokul DKAB dersi kitabı (4.Sınıf)*, Ankara: MEB Yayınları, 2019, s. 14-16.

<sup>321</sup> <https://islamansiklopedisi.org.tr>, Selam, erişim tarihi: 28.01.2021; Şener Mete, Selam, <https://tdk.gov.tr>, (28.01.2021).

<sup>322</sup> Yiğit, vd., a.g.e., s. 25.



arasında bir köprü görevi gören zekât ibadetinin toplumsal barış ve huzurun tesisindeki rolü üzerinde durulmuştur.<sup>323</sup>

Aynı ünite ve başlık, “Hacca Gitmek” alt başlığı altında ise, dili, ırkı ne olursa olsun bütün Müslümanların eşit olduğu vurgulanmış ve hac ibadetinin; Müslümanları aynı amaç için bir araya getirdiği, Müslümanların birlikteliğini, gücünü ifade eden ve kardeşlik duygularını pekiştiren bir ibadet olduğu belirtilmiştir.<sup>324</sup> Zekât ve hac ile ilgili verilen bilgilerle öğrencilerin; ibadetlerin, davranışları geliştirmedeki gücünü fark etmeleri ve ibadet esaslarının bütünleştirici rolünü kavramalarının amaçlandığı görülmektedir.

“Güzel Ahlak” ünitesi, “İnsani İlişkilerin Temeli: Sevgi ve Saygı” başlığı altında; insanların düşünce, zevk ve davranışlarının farklı olabileceği, bunun ise gayet doğal olduğu ve buna bir zenginlik olarak bakılması gerektiği ifade edilmiştir. Sevgi, saygı, merhamet gibi değerlerin farklılıklarımızla birlikte yaşayabilmenin yegâne gereklilikleri olduğu belirtilmiş ve bu gibi değerlerin toplumdaki güven, huzur ve barışın kaynağını teşkil ettiği vurgulanmıştır.<sup>325</sup> Devamında İslam dininin insanların arasını düzeltmeyi sadakadan bile daha değerli gördüğü ifade edilerek “*Müminler ancak kardeşirdir. Öyleyse kardeşlerinizin arasını düzeltin*”<sup>326</sup> ayeti buna örnek gösterilmiş ve ayet üzerinden kardeşlik ilkesi ön planda tutulmuştur. Devamında bu kardeşliği sürdürmek için de; Müslümanların arasını düzeltme, onu affetme, sevmeye, ona tebessüm gösterme, saygı gösterme, selam verme, onun hal hatırını sorma, onun hakkını gözetmekle mümkün olabileceği belirtilmiştir.<sup>327</sup>

“Hz. Peygamber’i Tanıyalım” ünitesi, “Hz. Peygamber’in (sav) Doğumu, Çocukluk ve Gençlik Yılları” başlığı altında, Hz. Peygamber’in haksızlığa ve zulme karşı duran “Hilfû'l-Fudûl” yani “Erdemliler Birliği” cemiyetine üyeliği ön plana çıkarılarak<sup>328</sup> toplumsal bütünleşmenin temel gerekliliklerinden biri kabul edilen sosyal adalet vurgusu yapılmaktadır. Nitekim İslam dini, getirmiş olduğu değerlerle bir toplum inşa ederken adaleti bunun temeline yerleştirmiştir. İnsanların bir araya geldiği,

---

<sup>323</sup> A.g.e., s.39.

<sup>324</sup> A.g.e., s. 41.

<sup>325</sup> A.g.e., s. 55-56.

<sup>326</sup> Hucurat Suresi, 49/10

<sup>327</sup> Yiğit, vd., a.g.e., s. 67-68.

<sup>328</sup> A.g.e., s. 89.

bütünleştiği, birbirlerine uyum sağladığı birleşik insan ilişkilerinin bir formu veya etkileşimi olarak anlaşılan toplum ya da topluluk, basit bir dayanışma tutumu veya ideolojisi olarak nitelendirilemez. Topluluk esasen günlük insan davranışı düzleminde işleyen bir dayanışma veya bütünleşmeyi ifade etmektedir.<sup>329</sup> Bu dayanışma ve bütünleşmenin gerçekleştirilmesinin temel gerekliliklerinden birisi de adalettir. Adil olma ya da adaletten bahsedildiğinde insan akla gelmektedir. Nitekim birey ve toplum, toplumsal gerçekliğin iki yüzü gibidir. Birey adil olduğunda veya adil olma sorumluluğunu gereği gibi yüklendiğinde toplum da adil olmaktadır. Adaletin hâkim kılındığı bir toplumda ise dayanışma, bütünleşme, barış ve huzurdan bahsedilebilir. Aynı başlık altında “Okuyalım” kutucüğünde Kâbe Hakemliği olayına değinilerek Hz. Peygamber’in (sav) kimseye haksızlık yapmadığı, toplumsal adaleti tesis ettiği ve muhtemel toplumsal bir çözüme veya çatışmayı engellediği vurgulanmıştır.<sup>330</sup>

Aynı ünitenin “Hz. Peygamber’in Mekke ve Medine Yılları” başlığı altında Hz. Peygamber’in Medine’ye hicret ettikten sonra Müslümanlar arasında tesis ettiği kardeşliğe değinilmiş ve ensar-muhacir kardeşliğinin tarihte en güzel kardeşlik örneği olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Medine’de başka inançtan olan insanların da olduğu vurgulanarak farklılıkların birlikte/bir arada barış ve huzur içinde yaşamalarını temin etme noktasında Hz. Peygamber’in (sav) adaleti, saygıyı esas alan bazı uygulamalarına örnekler verilmiştir.<sup>331</sup>

Aynı ünite ve başlık altında Hz. Peygamber’in Veda hutbesine değinilmiş ve bu hutbenin sadece Müslümanlar için değil, bütün insanların adalet ve huzur içinde yaşamasını temin edecek bazı temel ilkeleri barındırdığı vurgulanmıştır.<sup>332</sup>

“Bir Dua Tanıyorum: Salli ve Barik Duaları ve Anlamları” başlığı altında bütün Müslümanlar için ortak bir değeri ifade eden Ehl-i Beyt’ten bahsedilmiştir. Müslümanların Ehl-i Beyt’i sevmeleri, hayırla anmaları ve örnek almaları gerektiği ön plana çıkarılmıştır.<sup>333</sup>

---

<sup>329</sup> Fitcher, a.g.e., s. 66.

<sup>330</sup> Yiğit, vd., a.g.e., s. 91.

<sup>331</sup> A.g.e., s. 95.

<sup>332</sup> A.g.e., s. 96.

<sup>333</sup> A.g.e., s. 97-98.

“Din ve Temizlik” ünitesi, “İslam Dini ve Temizlik” başlığı altında maddi ve manevi temizlikten bahsedilmiş ve manevi temizlik olarak kalp temizliği vurgusu yapılmıştır. Kalbi temiz birinin de başkalarına saygılı davranacağı ve sevgiyle yaklaşacağı belirtilmiştir. Ayrıca “yorumlayalım” kutucuğunda Aşık Veysel’in; kardeşin kardeşe kin, nefret, düşmanlık beslememesini öğütlediği bir şiirine yer verilmiştir.<sup>334</sup>

“Evimi ve Okulumu Temiz Tutarım” ve “Çevremi Temiz Tutarım” başlıkları altında sosyal bütünleşme açısından da önemli sayılabilecek olan sorumluluk duygusuna yer verilmiştir. İnsanlara rahatsızlık veren şeyleri ortadan kaldırmayı, insanların ortak yaşam alanlarını ve çevreyi temiz tutmayı öğütleyen bazı ayet ve hadisler örnek verilerek sağlıklı, huzurlu sosyal bir yaşamın ancak temizlikle ilgili gereken sorumluluğun yerine getirilmesiyle mümkün olabileceği vurgulanmıştır.<sup>335</sup>

Yukarıda verilen bilgilerle öğrencilerin; toplumdaki ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmaları, öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirmeleri, ahlaki değerlerin bütünleştirici rolünü kavramalarının hedeflendiği söylenebilir. Öte yandan İslam’ın sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öğe olduğu, her şeye karşı sevgiyle ve olumlu yaklaşılması gerektiği bilincinin öğrenciler tarafından kazanılmasının amaçlandığını söylemek mümkündür. Son olarak 4.sınıf DKAB ders kitabının ünite ve başlıkları altında yer verilen bilgilere bakarak sosyal bütünleşmeyle doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan birçok anlam ve ifadenin ön plana çıkarıldığını söylemek mümkündür. Bu yönüyle kitabın içerik olarak sosyal bütünleşmeyle bir uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

### **1.3.3. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ders Kitaplarında Sosyal Bütünleşme**

Bu başlık altında Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB ((5, 6, 7 ve 8. Sınıf) ders kitaplarının içerikleri, sosyal bütünleşme açısından incelenecektir.

#### ***1.3.3.1. DKAB 5. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme***

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5.sınıf DKAB dersi kitabı “Allah İnancı” ünitesi, “Allah (c.c.) Vardır ve Birdir” başlığı altında yer alan etkinlik kutucuğunda

---

<sup>334</sup> A.g.e., s. 105-109.

<sup>335</sup> A.g.e., s. 112-115

Aşık Veysel'e ait bir şiire yer verilmiştir. Tevhid üzerinden birlik, beraberlik ve kardeşliğin ön plana çıkarıldığı şiiri öğrencilerin okuyup hislerini paylaşmaları istenmiştir.<sup>336</sup> “Allah’ın (c.c.) Her Şeye Gücü Yeter” başlığı altında ise, “Allah (c.c.) Sevgisi” adlı bir şiire yer verilmiş ve vatanını, milletini sevmenin temelinde Allah sevgisinin yattığı belirtilerek dini bir değer üzerinden milli bütünleşme vurgusu yapılmıştır.<sup>337</sup>

“Allah (c.c.) ile İrtibat: Dua” başlığı, “Kültürümüzde Dua Örnekleri” alt başlığı altında ülkemizin birlik ve beraberliğini ön plana çıkaran bazı dualara yer verilmiştir. Devamında Arif Nihat Asya'ya ait “Dua” adlı şiire yer verilmiş ve bu şiirin İslami kavramlardan olan ezan, minare, Müslümanlık ve İslam gibi kavramlarla vatan ülküsü arasında kurulan özdeşimler ön plana çıkarılarak<sup>338</sup> dini değerler üzerinden milli bütünleşme vurgusu yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin; dini değerlerin bütünleştirici bir rolünün olduğunu kavramalarının amaçlandığı da söylenebilir.

Aynı kitabın “Ramazan ve Oruç” ünitesi, “Ramazan Orucu ve Önemi” başlığı altında, Ramazan orucundan bahsedilmiş ve bu ibadetin toplumsal dayanışma, birlik, beraberlik açısından önemi ön plana çıkarılmıştır.<sup>339</sup> “Ramazan ve Oruç” ünitesi altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramaları ve bütünleştirici bir rolünün olduğunu farkına varmaları, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümsemelerinin amaçlandığı söylenebilir.

Sosyal ilişkilere zarar veren nezaket ve edep dışı davranışlar, insanlar arasındaki kardeşlik bağlarını zayıflatabilmekte ve sosyal ilişkilerde bütünleşmenin aksine sosyal çözülmeyi doğurabilmektedir. Nitekim aynı kitabın “Adap ve Nezaket” ünitesi, “Nezaket Kuralları” başlığı altında insanın sosyal bir varlık oluşuna dikkat çekilmiş ve insanın uyması gereken birtakım toplumsal kuralların olduğu belirtilmiştir. Devamında adap ve nezaket kurallarının toplumsal kurallardan bir kısmını oluşturduğu ifade

---

<sup>336</sup> İsmail Erdoğan, vd., *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB (5) Ders Kitabı*, Ankara: Lisans Yayınları, 2019, s. 12.

<sup>337</sup> A.g.e., s. 21.

<sup>338</sup> A.g.e., s. 27-28.

<sup>339</sup> A.g.e., s. 39-40.

edilerek bu kurallardan önemli bir kısmının İslam'ın temel ilkelerinden meydana geldiği vurgulanmıştır.<sup>340</sup>

Bir toplumda farklı etkenlere bağlı olarak yapılan ayrımcılıklar, ayrımcılığa maruz kalan kesimlerin sosyal katılım veya uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmekte ve ilerleyen zamanlarda toplumsal alanda büyük problemler ortaya çıkarabilmektedir. Nitekim “Hz.. Muhammed (sav) ve Aile Hayatı” ünitesi, “Bir Baba Olarak Hz.. Muhammed(sav)” başlığı altında; Hz. Peygamber'in (sav), ayrımcılığa karşı verdiği mücadele ön plana çıkarılmış ve Cahiliye devrinde erkek ve kız çocukları arasında yapılan ayrımcılığı, yapmadığı, yapılan ayrımcılığa da karşı çıktığı ifade edilmiştir.<sup>341</sup>

“Hz. Peygamber (sav) ve Ailesinin Örnek Davranışları” başlığı, “Hz. Peygamber'in (sav) İnsana Değer Verme Bakımından Örnek Davranışları” alt başlığı altında ise, Hz. Peygamber'in (sav); aşağılayıcı, küçük düşürücü, onur kırıcı şeylerden kaçındığı, temel insani değerlerin toplumda yerleşmesini sağlamak için büyük bir mücadele verdiği belirtilmiştir. Öte yandan bu bölümde hakları elinden alınmış, onurları zedelenmiş, zulme ve ayrımcılığa maruz kalmış, ötekileştirilmiş, insan yerine dahi konulmayan kadın ve köleler başta olmak üzere bütün zayıf ve güçsüzlerin onurlarını kurtarma amacı gözetildiği ifade edilmiştir. “Hz.. Muhammed'in (sav) Aile İçi Eğitim ve Dayanışma Bakımından Örnek Davranışları” alt başlığı altında ise, Hz. Peygamber'in (sav); İslam kardeşliğini benimseyen, ortak değerler etrafında bütünleşen, eğitilmiş bir toplum inşa etme hedefini gözetildiği belirtilmiştir.<sup>342</sup>

“Adap ve Nezaket” ve “Hz.. Muhammed (sav) ve Aile Hayatı” ünite ve başlıkları altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; dinin ahlak ilkelerinin bütünleştirici yönünü kavramaları; dinin sevgi, saygı, hoşgörü boyutunun farkında olarak bu gibi değerleri içselleştirmelerinin hedeflendiği söylenebilir. Öte yandan bu bilgilerle öğrencilere; sosyal farklılıkları ötekileştirmeden bunlara temel değerler zemininde yaklaşmayı, sosyal anlamda bir bütünlük oluşturmayı, uyum sağlamayı, barış içinde kardeşçe yaşamayı gerçekleştirecek çözümleyici kodlar sunulmuştur. Özellikle bu çözümleyici kodlar, “Hz. Peygamber'in (sav) hayatından verilen örneklerle somutlaştırılmıştır.

---

<sup>340</sup> A. g. e., s. 62-63.

<sup>341</sup> A.g.e., s. 87-90.

<sup>342</sup> A.g.e., s. 94-95.

“Çevremizde Dinin İzleri” ünitesi, “Mimarimizde Dinin İzleri” başlığı altında dini inancın etkisiyle cami, mescit, medrese, kümbet, külliye, hamam, türbe gibi mimari yapıların ortaya çıktığı belirtilmiştir. “Camiler” alt başlığı altında dini mimari yapının örneklerinden birisi olan ve toplumsal bütünleşme açısından büyük önem arz eden camiler hakkında bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda camilerin; Müslümanların tanışıp kaynaşmalarına, birbirlerinin sorun ve sıkıntularından haberdar olmalarına ve dayanışma içerisine girmelerine, birlik ve beraberlik duygularının gelişmesine ve toplumsal bağlarının güçlenmesine vesile olduğu belirtilmiştir.<sup>343</sup> “Medreseler ve Hastaneler” alt başlığı altında ise camii, medrese, külliye, türbe gibi ortak tarihimizin mimari eserleri olan bu gibi yapıların atalarımız tarafından bizlere emanet bırakıldığı, bunların korunmasının atalarımıza olan saygımızın ve vatana bağlılığımızın birer göstergesi olduğu belirtilmiştir.<sup>344</sup>

“Örf ve Adetlerimizde Dinin İzleri” başlığı altında örf ve adetler konusuna değinilerek bunların toplumsal bütünleşmedeki rolü ön plana çıkarılmıştır. Örf ve adetlerin zaman içerisinde toplum tarafından benimsenmiş ve yerleşmiş olan ortak değerler olduğu vurgulanmış ve bu değerlerin oluşmasında İslam’ın ilke ve öğütlerinin önemli ölçüde etkili olduğu belirtilmiştir. Bireylerin kaynaşıp bütünleşmesinde, birbirleriyle olan ilişkilerinin düzenli olarak sürdürülmesinde, toplum hayatının sağlıklı ve huzurlu bir şekilde devam etmesinde bu gibi değerlerin önemli rol oynadığı ifade edilmiştir.<sup>345</sup>

“Çevremizde Dinin İzleri” ünitesi altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; ahlaki değerlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkında olmaları ve bu gibi değerlerin bütünleştirici bir rol oynadıklarını kavramalarının amaçlandığı söylenebilir.

### ***1.3.3.2. DKAB 6. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme***

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6.sınıf DKAB dersi kitabı, “Peygamber ve İlahi Kitap İnancı” ünitesi, “Peygamberler İnsanlar İçin En Güzel Örnektir” başlığı altında Hz. Yusuf’un kıssasından bir kesit verilmiştir. Bu kapsamda Hz. Yusuf’un kardeşlerinin Hz. Yusuf’a yaptıkları kötülüğe karşı Hz. Yusuf’un intikam duygusuyla

---

<sup>343</sup> A.g.e., s. 108-109.

<sup>344</sup> A.g.e., s. 114.

<sup>345</sup> A.g.e., s. 122-124.

hareket etmediği, onlara karşı bağışlayıcı olduğu belirtilerek<sup>346</sup> Müslüman'ın Müslüman kardeşine kin, nefret, düşmanlık beslememesi, daima affedici olması gerektiği mesajı verilmiştir.

“Namaz” ünitesi, “Ezan ve Kamet” başlığı altında ezan, şahadet gibi manevi değerlere yer verilmiş ve bu değerlerin İslam'ın sembolü olduğu belirtilmiştir. Mehmet Akif Ersoy'un “İstiklal Marşı” şiiri üzerinden bu değerler işlenerek bu değerlerin milli değerlerle olan ilişkisi de ön plana çıkarılmış<sup>347</sup> ve bunun üzerinden milli ve manevi bütünleşme vurguları yapılmıştır.

“Cemaatle Namaz” başlığı altında ise, cemaatle namaz kılmanın toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi sağlamadaki işlevi ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca cemaatle kılınan namazlar sayesinde Müslümanların aynı Allah'a (c.c.), peygambere, dine inanmanın; aynı kibleye yönelmenin hazzını birlikte yaşadıkları; bunun da toplumda birlik beraberliği, dayanışma ve kaynaşmayı güçlendirdiği, kardeşliği pekiştirdiği belirtilmiştir.<sup>348</sup> “Namaz” ünitesi ve başlıkları altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; dinin ibadet ilkelerinin bütünleştirici yönlerinin farkında olmaları ve bunların davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarının amaçlandığını söylemek mümkündür.

“Zararlı Alışkanlıklar” ünitesi, “Bazı Zararlı Alışkanlıklar” başlığı altında kumarın bireysel ve toplumsal zararlarından bahsedilmiştir. Kumardan dolayı insanlar arasında kin, nefret ve düşmanlığın yayıldığı, insanların birbirleriyle samimi ve sıcak ilişkiler kurmadığı, insanın insana ulaşmasının engellendiği, bunun da zamanla bireysel ve toplumsal ilişkilerde çözülmeyi meydana getirdiği belirtilmiştir.<sup>349</sup>

“Hz.. Muhammed'in (sav) Hayatı” ünitesi, “Hz.. Muhammed'in (sav) Daveti: Medine Dönemi” başlığı altında Mescid-i Nebi'nin sosyal bütünleşmedeki işlevine değinilmiştir. Bu mescidin yeni oluşmaya başlayan İslam toplumunun tanışıp kaynaşmasında önemli bir rol üslendiği, Müminlerin mescide gelmeyen biri olduğunda hemen bunun sebebini araştırdıkları, gelmeyen kişinin hasta ya da başka bir sıkıntısının

---

<sup>346</sup> Safiye Özdemir, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB 6. sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Dörtel Yayınları, 2019, s. 18.

<sup>347</sup> A.g.e., s. 44-45.

<sup>348</sup> A.g.e., s. 50-54.

<sup>349</sup> A.g.e., s. 67.

olması durumunda el birliğiyle ona yardımcı oldukları, sıkıntısını paylaştıkları belirtilmiştir. Müslümanların birlik beraberliğine, kardeşliğine vurgu yapan Hucurat suresinin 10 ve Âl-i İmrân suresinin 103. ayetlerine yer verilmiştir. Hz. Peygamber'in (sav), Müslümanları Kur'an'da belirtilen kardeşlik ilkesi etrafında bir araya getirmek için Medine' de Ensar-Muhacir arasında kardeşlik uygulamasını hayata geçirdiği ve Medine'nin yerli halkı olan Evs ve Hazreç kabileleri arasında barış ve kardeşliği yeniden tesis ettiğinden bahsedilmiştir. Devamında Medine vesikası örnek gösterilerek Hz. Peygamber'in (sav); diğer din mensuplarıyla da barış içinde, birlikte yaşamının yollarını aradığı, onlarla barış içinde yaşamının şartlarını görüştüğü belirtilerek rahmet ve barışsever yönü ön plana çıkarılmıştır. Aynı başlık altında bir etkinlik kutucuğunda; Hz. Peygamber'in (sav) Mekke'yi fethettikten sonra Mekke halkının endişeli ve korkmuş olduğu, geçmişte Müslümanlara yaptıkları yüzünden onları cezalandırmadığı aksine onları affettiğinden bahsedilmiştir.<sup>350</sup> Aynı başlık altında Hz. Peygamber'in (sav) Veda Hutbesi'ne de yer verilmiş ve bu hutbenin bütün insanlığa Hz. Peygamber'in (sav) evrensel bir mesajı olduğu belirtilmiştir. Veda Hutbesinde verilen mesajlar ön plana çıkarılarak bütün insanların yaratılıştaki eşit olduğu, Rableri ve atalarının bir olduğu, dilleri, renkleri, ırkları, kültürleri farklı olsa da kimsenin kimseye üstün olmadığı, Allah katında üstünlüğün ancak takvayla olacağı vurgulanmıştır. Veda hutbesinde değinilen can ve mal gibi insanın dokunulmaz temel haklarına vurgu yapılmış ve bunların korunması gerektiğinden bahsedilmiştir. Aynı başlık altında etkinlik kutucuğunda ise öğrencilere; Veda hutbesinde hangi mesaj ve ilkelerin çıkarılabileceği, çıkarılan bu ilke ve mesajların evrensel bağlamda değer ve önemlerinin neler olduğu sorulmuştur.<sup>351</sup> "Hz.. Muhammed(sav)'in Hayatı" ünitesi altında yer verilen bilgilerle sosyal bütünleşme açısından da önemli sayılabilecek şu sonuçları çıkarmak mümkündür: Farklı dil, renk, ırk ve kültürden olsa da yaratılış itibarıyla bütün insanların eşit olduğu, kimsenin kimseye üstün olmadığı vurgulanmış ve ırkçılık gibi sosyal ayrımcılıklar reddedilmiştir. İnsanların dokunulmaz temel haklarına yer verilerek farklı inançtan olsa da haksız bir şekilde hiç kimsenin canına ve malına kastedilmemesi gerektiği ön plana çıkarılmıştır. Sosyal barış vurgusu yapılarak birlikte yaşamının yollarının aranması gerektiği belirtilmiştir. Müslümanların kardeş olduğu mesajı güçlü bir şekilde verilmiş

---

<sup>350</sup> A.g.e., s. 89-94.

<sup>351</sup> A.g.e., s. 96-97.



ve Kur'an ve sünnetin; Müslümanların birlikteliğini, kardeşliğini somutlaştıracak iki önemli değer olduğu vurgulanmıştır. Bütün bu bilgilerden anlaşıldığı üzere, DKAB öğretim programlarının temel hedeflerine uygun olarak öğrencilerin; Hz.. Muhammed'in (sav) hayatını ve örnek ahlakını tanımalarının amaçlandığı söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin; dinin bütünleştirici yönünü kavramaları, İslam'ın evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşmasında katkıda bulunabileceğini benimsemeleri, başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmaları, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümsemelerinin hedeflendiği anlaşılmaktadır.

“Temel Değerlerimiz” ünitesi, “Toplumumuzu Birleştiren Temel Değerler” başlığı altında din ve dini değerlerin; toplumsal bütünleşmeye, birlik beraberliğe olan büyük katkısından bahsedilmiştir. Cami, mescit, minarelerden okunan ezanlar, kutlanan kandil geceleri, Hz. Peygamber (sav) ve Ehl-i Beyt sevgisi, ramazan ayı, zekât, kurban, sadaka ve dini bayramların toplumsal dayanışma ve kaynaşmayı, birlik beraberliği sağlayan; sevgi, saygıyı meydana getiren ve kardeşlik duygularını güçlendiren önemli dini kurum ve değerler olduğu belirtilmiştir.<sup>352</sup> “Vatan ve Millet Sevgisi” alt başlığı altında ise, millet ve vatan kavramlarına yer verilmiş ve vatan ülküsünün bir toprak parçası olmanın ötesinde büyük bir anlam ve değere sahip olduğu, vatan olmadan milletin olamayacağı, milleti millet yapan değerlerin korunabilmesi, yaşatılabilmesinin de ancak özgür bir vatana sahip olmakla mümkün olabileceği vurgulanmıştır. Ortak vatanımızın Türkiye olduğu belirtilerek başta dini inanç ve yaşayışlarımız olmak üzere kültürümüzü, örf ve adetlerimizi, gelenek ve göreneklerimizi kısacası bizi biz yapan milli ve manevi değerlerimizi bu bağımsız vatanda özgür bir şekilde yaşadığımız ve yaşattığımız ifade edilmiştir. Devamında bu vatan toprakları üzerinde yaşayan herkesin tek bir millet olduğu vurgulanarak inancı, düşüncesi, mezhep ve etnik kökeni ne olursa olsun hiç kimseyi dışlamamak gerektiği belirtilmiş ve bunun da ülkemizin bütünlüğü, varlığının devamlılığı için çok önemli olduğu ifade edilmiştir.<sup>353</sup> “Bayrak ve İstiklal Marşı Sevgisi” alt başlığı altında da, Ay yıldızlı bayrağımızın; ülkemiz ve milletimizin birlik ve beraberliğini, onurunu, bağımsızlığını temsil ettiği vurgulanmış ve aynı zamanda bu vatanın onuru ve bağımsızlığı için verilen mücadeleleri ve bu mücadeleler

---

<sup>352</sup> Özdemir, a.g.e., s. 104-105.

<sup>353</sup> A.g.e., s. 108-110.

sonucunda şehit düşen atalarımızı da hatırlattığı ifade edilmiştir. Bunun için de ortak bir değeri ifade eden bu bayrağa gereken saygının gösterilmesi, bu vatan ve milletin bağımsızlığına, birlik ve beraberliğine daima sahip çıkılması gerektiği belirtilmiştir.<sup>354</sup> Devamında millî ve manevi değerlerimizden biri olan İstiklal Marşı'na yer verilmiş ve İstiklal Marşımızın; bizi biz yapan, bizi bir arada tutan milli ve manevi değerlerimizi ön planda tutan, vurgulayan önemli bir değerimiz olduğu belirtilmiştir. Nitekim millî marşımızda geçen bayrak, hilal, yıldız, millet, vatan, hürriyet gibi millî değerler; iman, ezan, şehitlik, mabet, secde, Huda, cennet gibi dini değerlere vurgu yapılarak İstiklal Marşımızda bunların birbirleriyle anlamlı bir şekilde bütünleştirilerek işlendiği vurgulanmıştır.<sup>355</sup> “Şehit ve Gazilerimize Sevgi ve Saygı” alt başlığı altında ise; vatanını, milletini, bayrağını, bağımsızlığını, dinini, mukaddes değerlerini korumak ve yüceltmek için mücadele etmiş ve bu mücadelede canını vermiş, yaralanmış şehit ve gazilere bir minnet borcu olarak bu vatanın ve milletin bağımsızlığının korunması, birlik ve beraberliğin sağlanması, gazilere gerekli saygının gösterilmesi gerektiğine yer verilmiştir. Şehitlik ve gaziliğin dini değerine vurgu yapılarak konu ile ilgili ayet ve hadislerden örnekler verilmiştir.<sup>356</sup>

Aynı ünite, “Dini Bayramlar, Önemli Gün ve Geceler” başlığı, “Cuma Günü” alt başlığı altında cuma günü ve bu günde kılınan farz namazın toplumsal bütünleşmeyi sağlama açısından önemine değinilmiştir.<sup>357</sup> “Dini Bayramlar” alt başlığı altında ise, sosyal bütünleşme açısından önemli sayılabilecek Ramazan ve Kurban bayramlarına yer verilmiş ve bu bayramların toplumsal yardımlaşma ve dayanışma için ne kadar önemli olduğu belirtilmiştir.<sup>358</sup> “Kandil Geceleri” alt başlığı altında da, toplumsal bütünleşmeyi sağlama açısından önemli sayılabilecek kandil gecelerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Kandil gecelerinde Müslümanların camileri doldurarak birbirlerinin kandillerini tebrik ettikleri, birbirleriyle konuştukları, dertleştikleri, birbirlerinin sıkıntılarından haberdar oldukları, birbirlerine yardım ettikleri ifade edilmiş ve bütün bunların da toplumsal bütünleşmeye katkı sağladığı belirtilmiştir.<sup>359</sup> Böylece “Temel Değerlerimiz” ünitesi altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız,

---

<sup>354</sup> A.g.e., s. 111.

<sup>355</sup> A.g.e., s. 112-113.

<sup>356</sup> A.g.e., s. 115-116.

<sup>357</sup> A.g.e., s. 117-118.

<sup>358</sup> A.g.e., s. 118-119.

<sup>359</sup> A.g.e., s. 123.

örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri, dini ve milli değerlerin bütünleştirici rolünü kavramaları, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümsemelerinin amaçlandığı söylenebilir.

### **1.3.3.3. DKAB 7. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme**

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7.sınıf DKAB dersi kitabı, “Hac ve Kurban” ünitesi, “İslam’da Hac İbadeti ve Önemi” başlığı altında hac ibadetinin bireysel ve toplumsal faydalarına değinilmiştir. Bu anlamda Hac ibadetinin; Müslümanlar arasında iletişim sağladığı, toplumsal dayanışma ve kaynaşmayı meydana getirdiği, kardeşlik bilinci ve duygularını güçlendirdiğine değinilmiştir.<sup>360</sup> “Kurban İbadeti ve Önemi” başlığı altında ise, kurbanın Müslümanları birbirlerine yaklaştırdığından bahsedilmiştir.<sup>361</sup> Böylece hac ve kurban ile ilgili verilen bu bilgilerle öğrencilerin; ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkında olmaları ve ibadetle ilgili bazı ilkelerin bütünleştirici bir role sahip olduğunu kavramalarının amaçlandığı söylenebilir.

“Ahlaki Davranışlar” ünitesi, “Güzel Ahlaki Tutum ve Davranışlar” başlığı altında sosyal ilişkiler açısından ahlaki ilkelerin önemi vurgulanmıştır. Devamında İslam’ın temel amacının; hak ve hukukun egemen olduğu, insanların sorumluluk bilinci kazandığı, barış ve huzur içinde kardeşçe bir arada yaşadığı bir toplum inşa etmek olduğu vurgulanarak bu amacı gerçekleştirme noktasında İslam’ın, insanlar arası ilişkileri düzenleyen birtakım ahlaki ilkeler ortaya koyduğu ifade edilmiştir.<sup>362</sup>

“Adalet” alt başlığında temel ahlaki ilkelerinden birisi olan adalet konusuna yer verilmiştir. Barış ve huzurun temel gereklerinden birisi olarak görülen adaletin ayakta tutulması, hak hukukun gözetilmesi, hayatın her alanında adaletin hâkim kılınması gerektiği vurgulanarak toplumsal düzenin ve barışın bu şekilde sağlanacağı belirtilmiştir. Devamında Adaletle ilişkin Kuran’ın emirlerine ve Hz. Peygamber (sav)’in örnek uygulamalarına yer verilmiştir.<sup>363</sup> “Dostluk” alt başlığında ise, dostluk değeri işlenmiş ve Müslümanların birbirleriyle dostça, kardeşçe geçinmesi gerektiğini

---

<sup>360</sup> Sadullah Macit, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB 7. sınıf Ders Kitabı*, Ankara: FCM Yayınları, 2019, s. 34.

<sup>361</sup> Macit, a.g.e., s. 45.

<sup>362</sup> A.g.e., s. 56.

<sup>363</sup> A.g.e., s. 57-59.

vurgulayan ayet ve hadislerden örnekler verilmiştir.<sup>364</sup> “Saygı ve Sevgi” alt başlığında da, sevgi ve saygı değerleri işlenmiş ve Allah(c.c.)’in; insanları her yönüyle farklı yarattığı, insanlar arasındaki farklılıkların ayrışmaya sebep olmaması, farklılıklara rağmen insanların sevilmesi ve farklılıklarına saygı duyulması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>365</sup> Devamında “Vatanseverlik” alt başlığı altında ise, vatan ve bayrak sevgisi işlenmiştir. Vatan ve bayrağın bu topraklarda yaşayan herkes için mukaddes değerler olduğu, bunların sevilmesi ve korunması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca mukaddesatın korunmasının İslam’ın bir emri olduğu vurgulanarak bununla ilgili bazı ayet ve hadislerden örnekler sunulmuştur.<sup>366</sup> Son olarak “Yardımseverlik” alt başlığı altında, İslam dininin temel ahlaki ilkelerinden biri olan yardımseverlik konusu işlenerek yardımlaşmayla ilgili olan ibadetlerinin neler olduğu belirtilmiştir. Müslümanların birbirleriyle yardımlaşma ve dayanışma içinde olmalarının emredildiği bazı ayet ve hadisler de örnek verilmiştir.<sup>367</sup> İslam dininin sosyal ilişkileri düzenlemek, iyileştirmek için ortaya koymuş olduğu bütün ahlaki ilkelerin bireye ve topluma çok büyük katkılarının olduğu, bu ahlaki ilkelerin uygulandığı toplumlarda barış, huzur ve mutluluğun hâkim olduğu vurgulanmış ve bu ilkeler sayesinde toplumda millî birlik ve beraberliğin güçlendiği belirtilmiştir. Ayrıca bu başlık altında “Bilgi Notu” kutucuğunca; ihtiyacı olduğu halde başkalarına yardımda bulunarak özverili davranma, başkalarını kendisine tercih ederek fedakârlık yapma anlamına gelen ve sosyal bütünleşme açısından da önemli bir ahlaki değer olan “isar” a yer verilmiştir.<sup>368</sup>

Ahlaki Davranışlar” ünitesi altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanımaları, ahlaki değerlerin davranışlar üzerindeki olumlu etkisinin farkında olmaları, öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirmeleri, ahlaki değerlerin bütünleştirici bir rolü olduğunu kavramalarının amaçlandığı söylenebilir.

“İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi, “Din Anlayışındaki Yorum Farklılıklarının Sebepleri” başlığında İslam dininin temel kaynakları olan Kur’an ve sünnetin dinin temel prensiplerini ortaya koyduğu ve ortaya konulan bu temel

---

<sup>364</sup> A.g.e., s. 59-61.

<sup>365</sup> A.g.e., s. 67-69.

<sup>366</sup> A.g.e., s. 71-72.

<sup>367</sup> A.g.e., s. 75-76.

<sup>368</sup> A.g.e., s. 77.

prensiplerin hiçbir şekilde değiştirilmeyeceği ifade edilmiş ancak zamanla dini anlama noktasında bazı görüş ve düşünce anlayışlarının ortaya çıkabildiği ve bunların da din anlayışı olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Devamında din konusunda ortaya çıkan farklı yorum ve anlayışların dinin esas ve özüne yönelik olamayacağı ifade edilerek Kuran’da açıkça belirtilen iman esaslarını, ibadetleri değiştirme, azaltma ya da çoğaltma, haram olduğu belirtilen bir şeyin helal kılınması gibi durumların söz konusu olamayacağı vurgulanmıştır.<sup>369</sup> “İslam Düşüncesinde Yorum Biçimleri” başlığı altında ise; inanç, fıkıh ve tasavvuf ile ilgili ortaya çıkan yorum biçimlerine ve bunların ortaya çıkış sebeplerine değinilmiştir. İslam dünyasında inançla ilgili en yaygın olan yorumların Eş’arılık, Mâturîdîlik ve Şiilik olduğu belirtilerek bunlarla ilgili kısa bilgilendirilmeler yapılmıştır. Devamında günümüzde yaygın olan başlıca fıkhi düşünce ekollerinin; Hanefilik, Mâlikîlik, Şafilik ve Hanbelilik olduğu ve bu ekollere de aynı zamanda dört büyük mezhep de denildiğinden bahsedilmiştir. Bunlar dışında yaygın fıkhi mezheplerden birisinin de Câferîlik olduğu belirtilerek bunun da daha çok İnan’da yaygın olduğu vurgulanmıştır.<sup>370</sup> “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” başlığı altında da; Yesevîlik, Kadirîlik, Mevlevîlik, Nakşibendîlik gibi kültürümüzde etkin olan ve aynı zamanda toplumsal bütünleşme açasından da büyük bir öneme sahip olan tasavvufi yorumlara değinilmiştir. Tasavvuf alanında ortaya çıkan bu yorum biçimlerinin kurucuları, temel ilkeleri, ibadet ritüelleri, ne zaman ve nerede ortaya çıktıkları ve etkin oldukları yerler hakkında genişçe bilgilere yer verilmiştir.<sup>371</sup>

“İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; dinin bütünleştirici bir rolünün olduğunu fark etmeleri, dinin emirleriyle toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt etmeleri, toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarının amaçlandığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin; başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmaları, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümsemelerinin hedeflendiğini söylemek mümkündür.

---

<sup>369</sup> A.g.e., s. 102-104.

<sup>370</sup> A.g.e., s. 105-107.

<sup>371</sup> A.g.e., s. 108-115.

#### 1.3.3.4. DKAB 8. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme

Ortaokul 8.sınıf DKAB dersi kitabı “Kader İnancı” ünitesi, “Kader ve Kaza İnancı” başlığı, “Kader ve Evrendeki Yasalar” alt başlığı altında; Allah’ın, evrene birtakım yasalar koyduğu, var olan her şeyin bu yasalara göre hareket ettiği vurgulanmıştır. Devamında Allah’ın; sevgi, kardeşlik, doğruluk, adalet, kul hakkı gibi birtakım toplumsal yasalar koyduğu belirtilmiş ve toplumların barış ve huzur içinde varlıklarını devam ettirmeleri, toplumun üyelerinin birbiriyle kaynaşmaları, bütünleşmeleri, toplumun üyeleri arasında kardeşlik ve dostluk bağlarının güçlendirilmesinin bu yasalara bağlı kalmakla mümkün olabileceği ifade dılmıştır. Bu yasaların ihlali durumunda nefret, kin, düşmanlık gibi toplumsal çözülmeye sebep olabilecek birtakım olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Sosyal düzenin sağlanması hususunda adalet ve sorumluluğun önemi üzerinde durulmuş ve toplumsal yasaların bir gereği olarak bireylerin sorumluluk bilinci içerisinde sosyal ödevlerini yerine getirmelerinin, toplumun barış ve huzur içerisinde varlığını devam ettirmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir.<sup>372</sup> Devamında “... Şüphesiz ki bir topluluk kendi durumunu değiştirmedikçe Allah onların durumunu değiştirmez...”<sup>373</sup> ve “Hep birlikte Allah’ın ipine (Kur’an’a) sınıksız sarılın. Parçalanıp bölünmeyin. Allah’ın size olan nimetini hatırlayın. Hani sizler birbirinize düşmanlar idiniz de O, kalplerinizi birleştirmişti. İşte O’nun bu nimeti sayesinde kardeşler olmuştunuz...”<sup>374</sup> ayetleri örnek verilerek Müslümanların kendilerine bir çekidüzen vermeleri, ayrışmalara sebep olan düşmanlığı bırakıp Kuran’ın emrine yönelerek kardeşlik duyguları içerisinde birlik ve beraberliklerini muhafaza etmeleri gerektiği ön plana çıkarılmıştır.<sup>375</sup>

“Zekât ve Sadaka” ünitesi, “İslam’ın Paylaşmaya ve Yardımlaşmaya Verdiği Önem” başlığı altında paylaşma ve yardımlaşmanın önemi üzerinde durulmuş ve İslam’ın paylaşma ve yardımlaşmayı teşvik ettiği ve bu duyguyu güçlendirmeyi hedeflediği belirtilmiştir. Bir toplumda herkesin farklı alanlarda farklı farklı yeterliliklere sahip oldukları, aynı zamanda farklı alanlarda eksikliklerinin de olduğu, bu yönüyle aslında insanların birbirlerine muhtaç oldukları, birbirlerine yardım ettikleri,

<sup>372</sup> Sabahattin Nayir, vd., *İmam Hatip Ortaokulu DKAB 8. sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları, 2019, s. 16-19.

<sup>373</sup> El-Ra’d, 13/11.

<sup>374</sup> El-Âl-i İmrân, 3/103.

<sup>375</sup> Sabahattin Nayir, vd., a.g.e., s. 19-20.

birbirlerini tamamladıkları ifade edilmiştir. Devamında Bir toplumun paylaşma ve yardımlaşma sayesinde ayakta kalabildiği ve varlığını devam edebildiği vurgulanmıştır.<sup>376</sup> Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere iş bölümüne dayalı toplumsal bütünleşme (Fonksiyonel bütünleşme) vurgusunun ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Sosyal bütünleşme türlerinden birisi olan fonksiyonel bütünleşme hakkında yapılan çeşitli izahlara bakıldığında, fonksiyonel bütünleşmenin toplumu oluşturan fert ve unsurların iş bölümüne dayalı ilişkisi ya da birbirlerini tamamlama durumu olarak da anlaşıldığı görülmektedir.

“Zekat ve Sadaka İbadeti” başlığı altında ise, yardımlaşma ve paylaşma ibadetlerinden olan zekat, infak ve sadaka hakkında çeşitli bilgilere yer verilmiştir. Konu hakkında ayet ve hadislerden de örnekler verilerek zekâtın sadece zenginlere ait bir sorumluluk olduğu ancak infak ve sadakanın zengin-fakir, kadın-erkek, büyük-küçük tüm Müslümanların yapması gereken ibadetler olduğu belirtilmiş ve bu ibadetlerin sosyal dayanışma ve bütünleşme açısından ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır.<sup>377</sup> “Zekât ve Sadakanın Bireysel ve Toplumsal Faydaları” başlığı altında da, bu ibadetleri yerine getiren Müslümanların; cimrilik, bencillik gibi kötü davranışlardan temizlendiği ve bu sayede kendisi için düşündüğünü Müslüman kardeşi için de düşünme bilincine erdiği ve bunun da Allah katında gerçek bir imana kavuşma olduğu ifade edilmiştir. Devamında paylama ve yardımlaşmanın; insanlar arasında sevgi ve saygıyı meydana getirdiği, birlik ve beraberliği sağladığı, sosyal çözülmeye sebep olan toplumsal sorunları engellediği ve böylece toplumları güçlendirdiğine vurgu yapılmıştır. Devamında aynı başlık altında “bilgi kutusu” içinde ise, toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında önemli bir yeri olan vakıf kültürüne yer verilmiş ve sevdiği maldan Allah için vakfetmeye teşvik ile ilgili Hz. Peygamber’in (sav) hayatından örnekler sunulmuştur.<sup>378</sup> “Bir Sure Tanıyorum: Maûn Suresi ve Anlamı” başlığı altında da, Müslümanların yardımlaşmaya teşvikini ön plana çıkaran Maûn suresi ve anlamına yer verilmiştir.<sup>379</sup>

“Din ve Hayat” ünitesi, “Din, Birey ve toplum” başlığı altında, insanları bir arada tutan unsurların neler olduğu belirtilmiş ve bunlardan birisinin de din olduğu ifade

---

<sup>376</sup> A.g.e., s. 46-49.

<sup>377</sup> A.g.e., s. 50-51.

<sup>378</sup> A.g.e., s. 57-59.

<sup>379</sup> A.g.e., s. 63.

edilmiştir. Dinin; şefkat, sevgi ve merhametin yaygınlaşmasını sağladığı, adalet, yardımlaşma, dayanışmayı teşvik ettiği, akraba ve komşularla iyi ilişkiler içinde olunmasını tavsiye ettiği, bu yönüyle toplumsal birlik, beraberliği, barış ve huzuru, mutluluğu sağladığı vurgulanmıştır. Dinin; inanç, ibadet ve ahlak alanlarını ilgilendiren birtakım ilkeler koyduğu, bunlardan birisinin de tevhid olduğu, İslam'ın dininde bu ilkenin hayatın her alanında daima ön planda tutulduğu belirtilmiştir.<sup>380</sup>

“Dinin Temel Gayesi” başlığı altında ise; din, dil, ırk ayrımı gözetilmeksizin herkesin doğuştan sahip olduğu birtakım temel hakların olduğu, bu hakları korumaya dönük dinin birtakım ilkeler koyduğu ifade edilmiş ve İslam'ın korunmasına önem verdiği temel hakların; can, nesil, akıl, mal ve din olduğu belirtilmiştir.<sup>381</sup> “Neslin Korunması” alt başlığı altında da, bireylerin milli ve manevi değerleri ve sosyal uyumu; sevgi, şefkat, merhamet, hoşgörü, paylaşma ve yardımlaşma gibi ahlaki vazifeleri aile ortamında edindiği bu yönüyle ailenin bireyin her türlü gelişimi için bir okul vazifesi gördüğü belirtilmiştir.<sup>382</sup> “Dinin Korunması” alt başlığında ise, dinin korunmasının bireysel bir sorumluluk olduğu kadar toplumsal bir sorumluluk olduğu vurgulanmıştır. Devamında toplumun birlik ve beraberliği, kurtuluşu, huzur ve mutluluğunun sağlanmasının Allah'ın koymuş olduğu sınırların korunmasıyla mümkün olacağı ifade edilmiştir. “Yorumlayalım” kutucuğunda Hz. Peygamber'in (sav); Allah'ın koymuş olduğu sınırların korunması gerektiği, bu sınırların çiğnenmesi durumunda toplumsal bir çöküşün meydana gelebileceği, bu sınırları çiğneyen ile buna sessiz kalanların topluca helak olabileceğine ilişkin yaptığı bir benzetmeye yer verilmiştir.<sup>383</sup>

“Zekât ve Sadaka” ve “Din ve Hayat” üniteleri altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; İslam'ın ibadet esaslarını tanımaları, ibadetlerin davranışlar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunun farkına varmaları, dinin getirmiş olduğu inanç, ibadet ve ahlak ile ilgili ilkelerin bütünleştirici yönlerinin olduğunu kavramalarının amaçlandığı söylenebilir.

“Hz. Peygamber'in (sav) Örnekliliği” ünitesi, “Hz. Peygamber'in (sav) Doğruluğu ve Güvenilir Kişiliği” başlığı altında; bir toplumda doğruluk ve

---

<sup>380</sup> A.g.e., s. 70-73.

<sup>381</sup> A.g.e., s. 74-75.

<sup>382</sup> A.g.e., s. 77.

<sup>383</sup> A.g.e., s. 82.



güvenilirliğin yaygınlaşmasının toplumsal birlik, beraberlik, barış ve huzur açısından önemli olduğu vurgulanmış ve Hz. Peygamber'in (sav) hayatından doğruluk ve güvenilirlikle ilgili örnek kesitler sunulmuştur.<sup>384</sup> “Hz. Peygamber'in (sav) Merhametli Ve Affedici Oluşu” başlığı altında da, kök değerlerden biri olan merhamete değinilmiş ve bir toplumda barış, huzur, mutluluk ve sevginin gelişmesinde merhametin çok büyük payının olduğu belirtilmiştir. Devamında konuya ilişkin Hz. Peygamber'in (sav) hayatından örnek kesitler sunulmuştur.<sup>385</sup> “Hz. Peygamber'in (sav) İstişareye Önem Vermesi” başlığı altında ise, İslam dininin istişareye verdiği önemden bahsedilmiş ve buna ilişkin Kuran'dan ve Hz.. Peygamber'in (sav) bireysel ve sosyal yaşamından örneklerle yer verilmiştir. Ayrıca istişarede problemlere çözüm önerilerinin geliştirilmesi noktasında ortak bir akla değer verilmesi, farklı görüşlerin de dikkate alınması gerektiği belirtilerek bu sayede toplumsal birlikteliğin güçlenebileceği vurgulanmıştır.<sup>386</sup> “Hz. Peygamber'in (sav) Hakkı Gözetmedeki Hassasiyeti” başlığı altında da, Hz. Peygamber'in (sav) adaletli yönü ön plana çıkarılarak O'nun (sav) insanlığın huzuru için adaleti en temel ilke gördüğü ve verdiği kararlarda hiç kimseye ayrıcalık göstermediği belirtilmiştir. Devamında Hz.. Muhammed'in (sav), adaletin hâkim olduğu bir toplum meydana getirme hususundaki hassasiyetinin örnek alınması ve onun gibi adil olmaya çalışılması gerektiği vurgulanmıştır.<sup>387</sup> “Hz. Peygamber'in (sav) İnsanlara Değer Vermesi” başlığı altında ise, Hz. Peygamber'in (sav) Veda Hutbesi'ndeki mesajlarına yer verilmiş ve bunlar üzerinden ırk, cinsiyet, makam, mevki, şöhret gibi farklılıkların insanın değerini belirlemediği, bu açıdan kimsenin kimseye üstün olamayacağı, Allah katında üstünlüğün ancak takvayla olacağı ifade edilmiştir. Hz. Peygamber'in (sav) yaşadığı dönemde insan onurunu hiçe sayan ırkçılık, ayrımcılık gibi uygulama ve yaşantıların olduğu belirtilerek O'nun (sav) bu uğurda verdiği mücadele örneklerine yer verilmiştir.<sup>388</sup> Nitekim adaletsizlik, haksızlık, ayrımcılık, ötekileştirme, ayırıştırma gibi insan onurunu hiçe sayan uygulamalar toplumsal bütünleşmeyi engelleyebilmekte ve sosyal çözülmeyi meydana getirebilmektedir. Hz. Peygamberin

---

<sup>384</sup> A.g.e., s. 92-95.

<sup>385</sup> A.g.e., s. 96.

<sup>386</sup> A.g.e., s. 97-98.

<sup>387</sup> A.g.e., s. 102-103.

<sup>388</sup> A.g.e., s. 104-105.

(sav) bu konuda verdiği mücadeleye ilgili örnekler sunularak herkesin bu konuda bir sorumluluk bilincine sahip olması gerektiğinin vurgulandığı anlaşılmaktadır.

“Kur’an-ı Kerim ve Özellikleri” ünitesi, “İslam dininin Temel Kaynakları” başlığı, “Hz. Peygamber’in Yolu: Sünnet” alt başlığı altında Kur’an ve sünnetin, İslam toplumunu yüzyıllardır ayakta tutan yapı taşları olduğu belirtilmiş ve İslam’ı yaşamının Kur’an ve sünnette geçen ve bütünleşmenin de unsurları sayılabilecek İslam kardeşliği, zekat, oruç, hac, namaz, sadaka gibi hükümlerin uygulanmasıyla mümkün olabileceği vurgulanmıştır.<sup>389</sup> “Kuran-ı Kerim’in Temel Özellikleri” başlığı altında da, Kur’an-Kerim’in insan ilişkileri konusunda öğütler verdiği ve bunun da toplumsal birlik ve beraberlik ortamının oluşmasına zemin hazırladığı ifade edilmiştir.<sup>390</sup> Sonuç olarak “Hz. Peygamber’in Örnekliliği” ve “Kur’an-ı Kerim ve Özellikleri” üniteleri altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; Hz.. Muhammed’in (sav) hayatını, örnek ahlakını, Kur’an-ı Kerim’i tanımaları ve sosyal bütünleşmedeki rolünü kavramalarının amaçlanmaktadır. Öte yandan öğrencilerin; toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanımaları, dinin getirmiş olduğu ahlak ile ilgili ilkelerin bütünleştirici yönlerinin olduğunu kavramalarının amaçlandığını söylemek mümkündür.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ders kitaplarının ünite ve başlıkları altında yer verilen bilgilere bakarak sosyal bütünleşmeyle doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan birçok anlam ve ifadenin vurgulandığı, bu yönüyle bu kitapların içerik olarak sosyal bütünleşmeyle bir uyumluluk gösterdiğini söylemek mümkündür.

#### **1.3.4. Ortaöğretim DKAB (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Ders Kitaplarında Sosyal Bütünleşme**

Bu başlık altında Ortaöğretim DKAB Ders Kitapları (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) içerik olarak sosyal bütünleşme açısından değerlendirilecektir.

##### ***1.3.4.1. DKAB 9. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme***

Ortaöğretim DKAB 9.sınıf ders kitabında “Bilgi ve İnanç” ünitesi, “İslam’da Bilgi Kaynakları” başlığı altında; felsefe ve bilimde varlık, bilgi ve değer dünyasının anlaşılma biçimlerinden biri olan pozitivist bilim anlayışına yer verilmiş ve bu anlayışta

---

<sup>389</sup> A.g.e., s. 118.

<sup>390</sup> A.g.e., s. 126.

olan bazı bilim adamlarının din ve metafizik gibi alanları dışladığı veya kabul etmediği belirtilmiştir. Ancak bilimin, insanlığa görünen âleme ilişkin katkıları olsa da din alanının bireye ve topluma sunacağı çok yönlü katkıları hiçbir zaman sunamayacağı ifade edilerek<sup>391</sup> pozitivist bilimin seküler anlayışı eleştirilmiştir.

Devamında İslam'a göre bilginin ne olduğu ayet ve hadis örnekleri üzerinden işlenmiştir. Doğru ve sağlam bilgiye ulaşmada vahiy kaynaklı bilginin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Doğru bilginin doğru inanca doğru inancın ise doğru davranışa götürdüğü vurgulanarak rüya, keşif, ilham gibi tezahürlerin sağlam duyu, selim akıl ve vahyin sağladığı bilgi seviyesinde olmadığı ifade edilmiştir. Rüya, keşif, ilham gibi yollarla elde edilen bilgilerin kesin, bağlayıcı bilgiler olarak görülmesi halinde dini açıdan tehlikeli sonuçlar doğurabileceği ve istismara açık alanlar oluşturabileceği belirtilmiştir. Seçilmişlik, mehdilik, mesihlik gibi günümüzde revaçta olan kavramlarla dini duygu, değer ve inançların istismar edilebileceği vurgulanmıştır. Öte yandan bu iddiada bulunan kişilerin kişisel menfaatlerini gizlemek için rüya, keşif, ilham kaynaklı çeşitli mistik söylemler geliştirebildikleri ve bu söylemler etrafında gizli, gizemli yapılar oluşturdukları, bu yapılara mensup kişilerin de bu iddia sahiplerine kurtarıcı gözüyle baktıkları ifade edilmiştir. Toplumu ayrıştıran, birlik beraberliği yok eden, toplumsal huzuru bozan bu tür yapılardan korunmanın en iyi yolunun ise, doğru bilgiye doğru kaynaklardan ulaşmakla mümkün olabileceği belirtilmiştir.<sup>392</sup> İnsanların dini inançlarını istismar aracı haline getirerek hem dıştan hem de içten bir güçle milli bütünlüğe zarar verecek boyuta ulaşabilen birtakım zararlı yapılar yüzünden ülkemizin acı tecrübeler yaşadığı bilinmektedir. Söz konusu başlıkta yer verilen bu bilgilerle öğrencilerin; dinî inanç ve ibadetlerini başkalarının istismarına kapılmaksızın gerçekleştirebilmeleri, doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt edebilmeleri, toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıksız dinî oluşumların farkına varabilmeleri ve zararlı dini oluşumların toplumsal bütünleşme için bir tehdit oluşturabileceği bilincine varmalarının amaçlandığı söylenebilir.

“Kur'an'dan Mesajlar: İsrâ Suresi 36. Ayet ve Mülk Suresi 23. Ayet” başlığı altında İsrâ suresinin 36. ayetinin meal ve açıklamasına yer verilmiştir. Buna göre insanların zanna dayalı bilgiyle amel etmemeleri, bir olay veya haber hakkında bir

---

<sup>391</sup> Abdullah Bektaş, vd., *Ortaöğretim DKAB 9. sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları, 2019, s. 12.

<sup>392</sup> Abdullah Bektaş, vd., a.g.e., s. 13-19.

hüküm vermeden önce ciddi bir araştırma yapmaları, bununla ilgili kesin bilgilere ulaştıktan sonra bir hükme varmaları gerektiği belirtilmiştir. Devamında sosyal ilişkilerde zanla hareket etmenin; gıybet, söz taşımak, iftira gibi birtakım olumsuz davranışlara neden olabileceği ifade edilmiş ve bu olumsuz davranışların sosyal ilişkilerde maddi ve manevi kayıpların yaşanmasına, sosyal ilişkilerin bozulmasına, toplumsal birlik beraberliğin ve düzenin yok olmasına sebep olabileceği vurgulanmıştır.<sup>393</sup>

“İslam ve İbadet” ünitesi, “İslam’da İbadet’in Amacı ve Önemi” başlığı altında bütünleşmenin esas unsurlarından olan hac, oruç, zekât ve namaz gibi ibadetlere yer verilmiş ve zekâtın; insanın mal hırsını terbiye ettiği, toplumsal dayanışmayı artırdığı, hac ibadetinin ise zorluklarla mücadele etmeyi ve kardeş olmayı öğrettiği vurgulanmıştır.<sup>394</sup>

“İslam’da İbadet ahlak ilişkisi” başlığı altında ise, ibadetlerin bireysel ve toplumsal hayata bakan yönlerine değinilmiştir. Bu anlamda ibadetlerin insanları ruhen olgunlaştırdığı, kötülöklere yönelmesini engellediği ve ahlaken yücelttiği ifade edilmiştir. Öte yandan ibadetlerin sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı, birlik ve beraberliğı sağladığı, huzurlu, mutlu, barışçıl bir toplumun inşasına katkıda bulunduğı belirtilmiştir.<sup>395</sup> Aynı zamanda İbadetlerin insanlara sorumluluk bilinci kazandırdığı ifade edilerek buna ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Bu yönüyle namaz ibadetinin Müslüman’a zamanını planlamayı ve verimli kullanmayı öğrettiği, böylece başta ailesi olmak üzere topluma karşı sorumluluklarını vaktinde yerine getirmeyi sağladığı ifade edilmiştir. Bu bölümde oruç ibadetinin sosyal yönüne de vurgu yapılarak orucun insan ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Zekât ve sadaka ibadetleri ise, bollukta da darlıkta da ihtiyaç sahiplerinin gözetilmesini sağladığı vurgulanmıştır. Hac ve kurban ibadetlerinin ise, birlikte hareket etmeyi, sosyal dayanışma, yardımlaşmayı sağladığı ve bunun da sorumluluk duygusunun gelişmesine katkıda bulunduğuna yer verilmiştir. Allah’ın, ibadetler vasıtaıyla insanları; vicdanı ve kalplerini körelten, sosyal ilişkileri sekteye uğratan, sosyal bütünleşme için bir tehdit unsuru olabilen; kin, düşmanlık, kibir, alay etme, alkol, uyuşturucu, fuhuş gibi kötü

---

<sup>393</sup> A.g.e., s. 30.

<sup>394</sup> A.g.e., s. 61.

<sup>395</sup> A.g.e., s. 72.

eğilimlerden kurtarmak istediği belirtilmiştir. Aynı zamanda ibadetlerin bütünleştirici yönlerine de vurgular yapılmış ve birçok ibadetin birlik beraberliği, bütünleşmeyi sağlamaya yönelik olduğu ifade edilmiştir. Bu anlamda cemaatle kılınan namazlar sayesinde, Müslümanların birbirlerini tanıma, birbirlerinin sevinç ve üzüntülerini paylaşabilme imkânı buldukları belirtilmiş ve cuma ve bayram namazlarının bu açıdan ayrı bir öneme sahip olduğu ifade edilmiştir. Devamında hac ibadetinin toplumsal bütünleşmedeki önemi ön plana çıkarılmış ve bu ibadetin; farklı ülke, ırk, dil ve renkten Müslümanların bir araya gelmesine vesile olduğu, birlik beraberlik şuuru kazandırdığı belirtilmiştir. Haccın bir uygulaması olan ihram örnek verilmiş ve tek tip elbisenin giyilerek ihrama girilmesinin makam, mevki ve statü farkını ortadan kaldırdığı, Allah katında eşitliği ön plana çıkardığı ve bu yönüyle insanların kibir ve gururun yanlışlığının bilincine varmalarını sağladığı vurgulanmıştır. Aynı başlık altında “Okuyalım” adlı kutucukta ABD’li bir Müslüman olan Malcolm X’in (Malcolm Little) hayatına yer verilmiştir. Malcolm X, 1964 yılında bir hac ziyareti esnasında farklı ırklardan ve renklerden Müslümanların kardeşçe ibadet ettiklerini gördüğü, bunun da kendisini derinden etkilediği böylece bu durumun kendisinde İslamiyet’in ırkçılığa en büyük çare olacağı kanaatinin oluşmasına sebebiyet verdiği değerlendirilmiştir.<sup>396</sup>

Sosyal bütünleşmenin sağlanması hususunda önemli sayılabilecek dini konulardan birisi de Ramazan ayı ve orucudur. Ramazanda yapılan mukabele, iftar, teravih, bayramlaşma gibi ibadet ve uygulamalar sayesinde komşuluk ve akrabalık bağlarının güçlendiği ifade edilmiştir. Bunun yanında Ramazanda oruç tutan insanların açlık ve susuzluğun zorluğunun farkına vardıkları ve böylelikle bu sıkıntıları yaşayan insanları görmezlikten gelemedikleri, onlara yardım eli uzattıkları ve bunun da toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca Kurban ibadetinin sosyal yönü üzerinde de durulmuş ve kurbanın bir paylaşma ibadeti olduğu, kesilen kurban etlerinin komşuya, akrabaya, yoksullara dağıtılmasıyla kurban bayramının kardeşlik ve yardımlaşma coşkusuna dönüştüğü bu sayede komşuluk ve akrabalık bağlarının güçlendiği ifade edilmiştir.<sup>397</sup>

Bilgi ve İnanç” ve “İslam ve İbadet” ünitelerinde yer verilen bilgilerle öğrencilerin; İslam’ın ibadet esaslarını bilmeleri, ibadetlerin davranışların

---

<sup>396</sup> A.g.e., s. 74-75.

<sup>397</sup> A.g.e., s. 75-76.

güzelleşmesine olumlu katkıda bulunduğunu kavramaları ve ibadetlerin bütünleştirici yönlerinin olduğunun farkında olmalarının amaçlandığını söylemek mümkündür.

“Gençlik ve Değerler” ünitesi, “Değerler ve Değerlerin Kaynağı” başlığı altında değerlerin ne olduğu tanımlanmış ve değerlerin oluşumunda aile başta olmak üzere kişinin yaşadığı sosyal çevre, aldığı eğitim, içinde yaşadığı toplum ve inandığı dini etkili olduğu belirtilmiştir. Dinin ortaya koymuş olduğu ilkeler sayesinde insanlar arası ilişkilerin düzenlendiği, toplumun değer yargılarının bu sayede şekillendirildiği ifade edilmiştir. “Değerlerin Oluşumunda Dinin Etkisi” alt başlığı altında ise; dinin yardımlaşma, dayanışmayı öğütleyen hükümleriyle toplumun birlik beraberliğini, bütünleşmesini sağladığı ve bu yönüyle toplumlar için vazgeçilmez bir unsur olduğu belirtilmiştir. Devamında İslam’ın getirmiş olduğu zekât, infak, sadaka gibi ibadetler sayesinde farklı sosyal kesimlerin birbirine yaklaştığı, bu anlamda insanların kendilerini zor durumda yalnız hissetmedikleri vurgulanmıştır. Ayrıca Namaz ibadetinin bütünleştirici yönü de ön plana çıkarılmış ve söz konusu ibadetlerin toplumsal bağların kuvvetlenmesine, ortak değerlerin oluşması ve benimsenmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir.<sup>398</sup> “Değerlerin Oluşumunda Örf ve Âdetlerin Etkisi” alt başlığı altında da, örf ve adetlerin bir toplumun kültürel öğelerinden olduğu, bunların toplumu bir arada tutan unsurlar olduğu vurgulanarak dinin de bu beraberliği pekiştiren önemli bir kültürel unsur olduğu vurgulanmıştır.<sup>399</sup>

“Temel Değerler” başlığı altında, her toplumun kendine özgü değerleri olduğu ve bu değerlerin tarihsel süreçte ve kültürel özelliklere bağlı olarak oluştuğu vurgulanmıştır. Söz konusu değerlerden bazılarının özellikle toplumu temelden şekillendirmesi ve diğer değerleri etkilemesi açısından temel değerler olarak kabul edildiği ifade edilerek bunların tarihsel süreçte diğer bütün toplumlarda da belirleyici olduğu, adaletin de bunlardan birisi olduğu belirtilmiştir.<sup>400</sup> “Adalet” alt başlığı altında ise, adalete ilişkin bazı ayet ve hadislere yer verilmiş ve adaletin toplumsal dirlik ve düzenin sağlanmasında son derece önemli bir değer olduğu vurgulanmıştır.<sup>401</sup> Böylece “Gençlik ve Değerler” ünitesi altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; dini ve ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri, toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî

---

<sup>398</sup> A.g.e., s. 86-88.

<sup>399</sup> A.g.e., s. 88.

<sup>400</sup> A.g.e., s. 90.

<sup>401</sup> A.g.e., s. 93.

davranışları tanınmaları, dinin ibadet ve ahlak esaslarının bütünleştirici bir rolü olduğunu kavramalarının amaçlandığı söylenebilir.

“Gönül Coğrafyamız” ünitesi, “İslam Medeniyeti ve Özellikleri” başlığı altında kültür ve medeniyet kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir. Kültürün bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin bütünü olduğu ifade edilmiş ve yeryüzünde kültürel özellikleri birbirinin aynısı olan toplumlara rastlamanın mümkün olmadığı, kültürün toplumların kendilerine has yaşam tarzları olduğu belirtilmiştir. Medeniyetin ise farklı kültürel özelliklere sahip toplumların bir araya gelmesiyle oluştuğu ve bu yönüyle evrensel bir özellik gösterdiği vurgulanmıştır. Devamında Çin, Batı, İslam medeniyeti gibi bazı medeniyet örneklerine yer verilmiştir.<sup>402</sup> “İslam Medeniyeti” alt başlığı altında ise, İslam’ı benimseyen ve bu dini bir yaşam tarzı haline getiren Müslümanların tarih boyunca farklı coğrafyalarda ortaya koymuş oldukları maddi ve manevi birikimlerin tümü “İslam medeniyeti” olarak anlaşıldığı belirtilmiş ve bunun da kaynağını da vahiy oluşturduğu, bu yönüyle vahyin ulaştığı her yerde İslam medeniyetinin izlerinin görülebileceği ifade edilmiştir. Devamında dilsel ifadelerde sıkça kullanılan İslam milleti ya da ümmeti kavramlarının tek bir ırktan oluşan bir topluluk veya milleti ifade etmediği belirtilmiş ve bunların İslam medeniyetiyle ilişkili kavramlar olduğu, İslam medeniyetinin içine aldığı tüm milletlerin ruh ve ülkü birlikteliğini ifade eden kavramlar olduğu belirtilmiştir. Sonrasında İslam medeniyetinin tarihteki oluşum sürecine değinilmiş ve bu oluşumda etkili olan bazı ilmi şahsiyetlere yer verilmiştir.<sup>403</sup>

“İslam Medeniyetinin Farklı Coğrafyalardaki İzleri” başlığı altında, İslam medeniyetinin dünyanın birçok yerinde derin izler bıraktığı, bu gibi yerlerin tüm Müslümanların ortak bir gönül coğrafyası olduğu belirtilmiştir. Anadolu’da yaşayan Müslümanların bu coğrafyalarda gönül birlikteliğini ve iletişimini sürekli canlı tuttuğu, buralarda yaşayan Müslümanların sevinç ve üzüntülerini paylaştığı, her fırsatta onlarla gönül köprülerini kurduğu belirtilerek<sup>404</sup> ümmet bütünleşmesinin bir örneği ön plana çıkarılmıştır.

---

<sup>402</sup> A.g.e., s. 106.

<sup>403</sup> A.g.e., s. 106-107.

<sup>404</sup> A.g.e., s. 108-109.

“Kur’an’dan Mesajlar: Hucurat Suresi 13. Ayet” başlığı altında Hucurat Suresi 13. ayetin meal ve açıklamasına yer verilmiştir. Söz konusu ayetin tüm insanlara hitap ettiği ve temel bir kuralı hatırlattığı vurgulanarak; Yüce Allah’ın insanları Hz. Adem ve Hz. Havva’nın çocukları olarak yarattığı, ve çeşitli kavim ve kabilelere ayırdığı vurgulanmış ve insanların birbirleriyle savaşmaları, ayrılığa düşmeleri için yaratılmadığı aksine birbirleriyle tanışmaları ve kaynaşmaları için yaratıldığına değinilmiştir. Ayrıca ırk, dil ve renk gibi maddi çeşitlilikler ile kültür, örf ve adet gibi manevi çeşitliliklerin birer üstünlük sebebi olamayacağı, Allah katında üstünlüğün ancak takva ile olacağı, farklılıkların Allah’ın yaratmasındaki zenginlik ve güzelliğin birer yansımaları olduğu ve bu şekilde görülmesi gerektiği belirtilmiştir.<sup>405</sup> Nitekim farklılıklar toplumların özsel niteliğidir. Maddi ve manevi çeşitliliklerin bir ayrışma unsuru olarak görüldüğü toplumlarda sosyal bütünleşmeden, barış ve huzurdan bahsedilemez. Dolayısıyla farklılıklar, bir ayrışma unsuru olarak değil de topluma katılan bir değer veya zenginlik olarak görülmesi gerekir. Böyle bir anlayışın toplumda ikame edilmesi; toplumsal bütünleşme, barış ve huzurun sağlanması açısından çok önemlidir. Muhatap kitleye Hucurat Suresinin 13. Ayeti üzerinden verilmek istenen mesaj bu açıdan önemlidir.

Bu ünite altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; dinin bütünleştirici bir unsur olduğunu kavramaları, İslam dininin kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri, Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli şahsiyetleri tanımaları ve bu gibi şahsiyetlerin toplumsal bütünleşmedeki rollerini kavramalarının hedeflendiği söylenebilir.

#### ***1.3.4.2. DKAB 10. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme***

Ortaöğretim DKAB 10.sınıf ders kitabı, “Allah İnsan İlişkisi” ünitesi, “Allah İnancı ve İnsan” başlığı altında, İslam’ın temelini inanç esaslarının oluşturduğu belirtilerek bu esaslardan en başta gelenin ise Allah’a iman olduğu vurgulanmıştır. Allah inancının kalplerde yerleşip kuvvetlendiği takdirde insan yaşamında da olumlu değişimler meydana getirdiği belirtilmiştir. İnançlı bir insanın inancına göre görüp düşündüğü ve buna göre davranışlar sergilediği ifade edilerek bununla ilgili Hz. Peygamberin (sav) iman, amel ilişkisini vurguladığı; “*Hiçbiriniz kendisi için istediğini*

---

<sup>405</sup> Bektaş, vd., a.g.e., s. 126.



(mümin) kardeşi için istemedikçe (gerçek) iman etmiş olamaz.”<sup>406</sup>, “İman etmedikçe cennete giremezsiniz, birbirinizi sevmedikçe de iman etmiş olmazsınız.”<sup>407</sup> hadisleri örnek verilmiştir. Verilen hadisler ışığında; bencilce duygulardan arınmış bir vaziyette kendi iyiliğini düşünmenin yanında Müslüman kardeşinin de iyiliğini düşünme ve onu sevmenin olgun bir imanın gereği olduğu vurgulanarak<sup>408</sup> sosyal bütünleşme açısından da değerli görülen ve sağlıklı bir sosyal ilişkinin de olmazsa olmazlarından olan empati ve sevginin önemi ön plana çıkarılmıştır.

“Hz. Peygamber (sav) ve Gençlik” ünitesi, “Bazı Genç Sahabiler” başlığı altında yer alan bilgi kutucuğunda; Hz. Peygamber’in (sav) hicretin beşinci yılında ensar ile muhacir arasında kaynaşmayı, dayanışmayı, bütünleşmeyi sağlamak amacıyla yaptığı muahat (kardeşleştirme) uygulamasına yer verilmiştir.<sup>409</sup>

“Kur’an’dan Mesajlar: Âl-i İmran Suresi 159. Ayet” başlığı altında, “Allah’ın rahmeti sayesinde sen onlara karşı yumuşak davrandın. Eğer kaba, katı yürekli olsaydın, onlar senin etrafından dağılıp giderlerdi. Artık sen onları affet. Onlar için Allah’tan bağışlama dile. İş konusunda onlarla müşavere et. Bir kere de karar verip azmettin mi, artık Allah’a tevekkül et, (ona dayanıp güven). Şüphesiz Allah, tevekkül edenleri sever.”<sup>410</sup> ayetine yer verilmiş ve kabalığın, katı kalpliliğin insanlar arasında kini ve nefreti doğuracağı, insanların böyle kimseleri dinlemek istemeyeceği ve onlarla arkadaşlık kuramayacağı ifade edilmiştir. Hz. Peygamber’in Merhamet ve affedici yönü ön plana çıkaran Kuran’ın bazı ayetleri örnek verilerek; Allah’ın emriyle Hz. Peygamber’in (sav) bir konuda karar vermeden önce arkadaşlarıyla istişare ettiği, onların fikirlerine başvurduğu, müminlere sorumluluklarını hatırlattığı, onlara değer verdiğinden bahsedilmiştir. Hz. Peygamber’in (sav) bu yaklaşımının; Müslümanların hem Hz.. Peygamber’e hem de birbirlerine olan sevgi ve saygılarının artmasına, birlik ve beraberliklerinin oluşmasına, kendileri için kötülük düşünen bozguncuların,

---

<sup>406</sup> Buhari, “İman”, 7.

<sup>407</sup> Müslim, “İman”, 93.

<sup>408</sup> Numan Konaklı vd., *Ortaöğretim DKAB 10. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları, 2019, s. 12-13.

<sup>409</sup> Konaklı, vd., a.g.e., s. 46.

<sup>410</sup> El-Âl-i İmran, 3/159.

münafıkların istismar edebilecekleri kapıların kapanmasına neden olduğu vurgulanmıştır.<sup>411</sup>

“Hz. Peygamber (sav) ve Gençlik” ünitesi altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; Hz.. Muhammed’in (sav) hayatını ve örnek ahlakını tanımaları, O’nun (sav) örnek yaşantısı ve güzel ahlakının bütünleştirici yönünü fark etmeleri amaçlanmıştır. Öte yandan dinin içtenlik ve sevgi boyutunun farkına varılarak onun insan için vazgeçilmez bir öğe olduğunun kavranılması, ahlaki değerlerin bilinmesi ve bu değerlerin bütünleştirici yönlerinin farkına varılmasının amaçlandığını söylemek mümkündür.

Bir toplumda dirlik ve düzenin, birlik ve beraberliğin, huzur ve barışın, dayanışma ve bütünleşmenin sağlanmasında toplumsal yapıyı meydana getiren unsurların hem birbirleriyle hem de kendileri içinde bir uyum, denge ve düzen hali oluşturmaları son derece önemlidir. Toplumsal bütünleşmeyi sağlamada toplumsal yapının unsurlarından birisi kabul edilen ailenin eğitsel, sosyal, dini ve kültürel açıdan önemli misyonlar yüklendiği söylenebilir. Aile bireylerinin kendi aralarında sevgi, şefkat, merhamet, adalet gibi bazı temel değerler üzerinde bir bütünleşme sergilemeleri, toplumların kendi geleceklerini güven altına alabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri açısından son derece önemlidir. Nitekim “Din ve Hayat” ünitesi, “Din ve Aile” alt başlığı altında, toplumsal hayatın en temel birimi ve sosyal yapının çekirdeği kabul edilen aileye yer verilmiş ve bireyleri eğitilmesi, sosyo-kültürel ve dini değerleri bireylere aktarılması noktasında ailenin son derece önemli bir sosyal kurum olduğu belirtilmiştir. Sağlıklı, sağlam temellere dayanan ailelerden oluşmuş toplumlarda dirlik ve düzenin hâkim olduğu, dışarıdan gelecek her türlü tehlikeye karşı güçlü olduğu belirtilmiş ve dini, milli ve sosyal özelliklerin korunmasının ancak ailenin ve neslin korunmasıyla mümkün olabileceği ifade edilmiştir. Devamında İslam için çok değerli olan aile kurumunun korunması ve devamının sağlanması noktasında İslami açıdan nelerin yapılması, nelerden kaçınılması gerektiği, aile bireylerine bu noktada görev ve sorumlulukların neler olduğuna yer verilmiştir.<sup>412</sup>

---

<sup>411</sup> Konaklı vd., a.g.e., s. 54-55.

<sup>412</sup> A.g.e., s. 61-62.

“Din, Kültür ve Sanat” başlığı altında, İslamiyet’in kendine özgü bir medeniyet inşa ettiği ve bu medeniyetin temelinde Kur’an ve sünneti koyduğu ifade edilmiştir. Hz. Peygamber döneminde ve sonrasında İslamiyet’in hızlı bir şekilde yayılması sonucunda İslam’ın birçok farklı kültür ve milletle karşılaştığı belirtilmiş ve bu süreçte İslam’ın temel bir prensip olarak gördüğü kendi inanç ve ibadet dünyası ile ters düşmemek kaydıyla gelenek ve göreneklere dokunmadığı, bunları birer zenginlik olarak kabul ettiğinden bahsedilmiştir.<sup>413</sup> Aynı başlık altında İslam’ın tevhid ilkesine yer verilmiş ve bu ilkenin sosyal hayatın her alanında bir bütünleşmeyi, birliği meydana getirdiği vurgulanarak İslam mimarisinin oluşumunda tevhid anlayışının izleri bu açıdan örnek verilmiştir. İslam mimarisinin ilk örneklerinden olan Mescid-i Nebevi’ye yer verilmiş ve din hizmetlerinin dışında birçok alanda da işlev gören bu mescidin sosyal hayatın merkezi haline geldiği, Hz. Peygamber’in, sahabelere gittikleri yerlerde mescit inşa etmeleri hususunda verdiği tavsiyeye yer verilmiştir. Devamında İslam medeniyetinin inşasında rol oynayan İslam devleti ve imparatorluklarının Mescidi Nebevi’yi örnek alarak ihtişamlı cami ve mescitler inşa ettikleri, fethettikleri şehirlere camilerin verdiği ruhu taşıdıklarına değinilmiş ve camilerin toplumsal bütünleşmedeki yeri ve öneminin ön plana çıkarılmıştır.<sup>414</sup> Nitekim Geçmişten günümüze İslam kültürü ve medeniyetinin manevi merkezlerini temsil eden camilerin; dini hizmetlerin yapıldığı bir mekân olmalarının dışında eğitsel, sosyal kültürel alanlarda da bir çok hizmetler verdiği, din duygusunun gelişimine olan katkısının yanında insanlar arasında paylaşma, yardımlaşma, dayanışma, sevgi, saygı ve hoşgörü duygularının yaygınlaşmasını da sağlamıştır. İslam’ın cemaatle namaz kılmayı teşvik etmesi ve bu cemaatleşmenin merkezi olarak camileri işaret etmesi; Müslümanlar arasında yakınlaşma, kaynaşma, dayanışma, birlik beraberlik, kardeşlik için bir zemin oluşturmuştur. Örneğin Kurtuluş savaşıyla başlatılan bağımsızlık mücadelesinin başarıya ulaşmasında ülkenin dört bir tarafında bulunan camiler, toplumu bilinçlendirme, milli bir uyanışı meydana getirmede önemli bir rol üstlenmiştir. 1975-1980 yılları arasında ülkemizde yaşanan anarşik olaylar sırasında camiler; toplumun bireyleri arasında birlik beraberliği, kardeşliği, barış ve huzuru sağlama adına uzlaştırıcı, bütünleştirici bir misyon yüklenmiştir. Bunun benzeri 15 Temmuz 2016’da gerçekleşmiştir. Nitekim bu tarihte gerçekleştirilen hain darbe

---

<sup>413</sup> A.g.e., s. 64.

<sup>414</sup> A.g.e., s. 65-67.

girişimi esnasında camilerde okunan salaların, birlik ve beraberliğimize kasteden terör oluşumlarına karşı halkın direnişe, uyanışa davet edildiği bir çağrıya dönüşmüştür.<sup>415</sup>

“Din ve Sosyal Değişim” başlığı altında sosyal değişim kavramı ele alınmıştır. Sosyal değişimin; bir toplumun dinamik bir fonksiyonu olduğu, hiçbir toplumun değişme prosesinden ayrı tutulmayacağı, toplumların bazen ileriye bazen de geriye doğru bir değişim içerisinde olabileceği belirtilerek bu anlamda toplumsal değişimin çok yönlü etki ve tepkiler meydana getiren bir sosyal olay olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca sosyal değişim kavramıyla ilintili; ilerleme, gelişme, bütünleşme ve çözülme kavramları ele alınmıştır. Ayrıca sosyal değişimde dinin konumu ve etkisine de yer verilerek ideal bir sosyal değişimde maddi ve manevi dengeler ile fert ve cemiyet menfaatlerinin dengesinin iyi kurulması gerektiği ifade edilmiştir. Zira aşırılıktan uzak, dengeli bir toplumun, hem toplumu inceleyen sosyolojinin ideal toplumlar için öngördüğü bir gereklilik hem de Kur’an-ı Kerim’de İslam toplumu için belirtilen bir vasıf olduğu vurgulanmıştır. Sosyal değişimler neticesinde toplumun aldığı yeni halin İslami prensiplere ters olması durumunda bunun tasvip edilmediği/edilmeyeceği ifade edilerek toplumsal değişimlerde değişimin hangi yönde olması gerektiği ile ilgili dinin sabitelerinin bir ölçü olduğu ve müspet değişim hususunda peygamberlerin insanlık için en mükemmel bir rol model teşkil ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca toplumsal değişimlerin beraberinde getireceği çok boyutlu sorunların olabileceği, bunların çözümü ile ilgili uzman görüşler de dikkate alınarak dini referansların verdiği mesajların çağımıza daha iyi sunulabileceği vurgulanmıştır.<sup>416</sup>

“Din ve Ekonomi” başlığı altında din ve ekonomi ilişkisine değinilmiş ve yapılan iş ve çalışmaların meşru olmak ve zekât vermek kaydıyla İslam’ın her türlü kazancı serbest bıraktığı, kazanca bir sınır koymadığı ifade edilmiştir. Ancak İslamiyet’in bireysel ve toplumsal zararları olan faiz, tefecilik gibi meşru olmayan yollardan elde edilen kazancı ise yasakladığı belirtilmiştir. Devamında konuyla ilgili bazı ayetlere ve Hz. Peygamber’in (sav) ticaret ahlakı ve tavsiyelerine yer verilmiş sosyal dengeyi sağlama ve ihtiyaç sahiplerinin korunup gözetilmesi adına Kur’an-ı Kerim’ in zekât,

---

<sup>415</sup> Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, s. 136-137.

<sup>416</sup> Konaklı, vd., a.g.e., s. 74-76.

sadaka ve infakı emrettiği belirtilerek<sup>417</sup> İslam'ın toplumsal yardımlaşma, paylaşma, dayanışmaya ve helal kıldığı meşru kazanca verdiği önem dikkatlere sunulmuştur.

“Din ve Sosyal Adalet” başlığı altında toplumun düzeni, devamlılığı ve bütünleşmesi açısından önemli olan sosyal adalet konusu ve dinin sosyal adaletle ilişkisi ele alınmıştır. Devamında Kur'an-ı Kerim'in insanı toplumsal bir varlık olarak kabul ettiği ifade edilmiş ve bunun için de İnsanların sosyal ilişkilerinde adaleti, hak ve özgürlükleri yerine getirme noktasında uymaları gereken birtakım kurallar koyduğu belirtilmiştir. İslami düşüncede zengin fakir, genç ihtiyar, güzel çirkin, engelli engelsiz, beyaz siyah her statü ve meslekteki insanın Allah katında eşit olduğu, dünyadaki makam ve mevkilerin geçici olduğu, bunların bir üstünlük sebebi olamayacağı vurgulanmıştır. Kur'an'dan ve Hz. Peygamber'in (sav) hayatından buna ilişkin bazı örnekler sunulmuştur.<sup>418</sup> “Yaşama ve Sağlık Hakkı” alt başlığı altında ise, İslam'ın dokunulmaz kabul ettiği yaşam hakkına ve Öte yandan önemli gördüğü sağlık hakkına yer verilmiştir. İslam'da bir insanın yaşamına son vermenin büyük günahlardan sayıldığı ancak bir insanın yaşamasına vesile olmanın da büyük bir erdem olduğu vurgulanmıştır. İslam'ın insan sağlığını koruma adına sağlığa zararlı olan aynı zamanda sosyal ilişkilere de büyük zararları olan alkol ve uyuşturucu gibi maddeleri yasakladığı, bunlardan uzak durulmasını insanlara emrettiği belirtilmiştir.<sup>419</sup> Nitekim yaşam hakkının tehdit altında olduğu, kimsenin kimseye güvenemediği, hem bireyin hayatı hem de sosyal ilişkileri açısından büyük bir tehdit unsuru olan bu gibi zararlı alışkanlıkların yaygın olduğu toplumlarda dayanışmadan, bütünleşmeden, denge ve uyumdan bahsetmek mümkün görünmemektedir. Bu kapsamda yer verilen bilgilerle öğrencilerin; başkalarının yaşam hakkına saygı duyma ve kendi yaşamları da dahil olmak üzere yaşamı korumanın önemini kavramaları amaçlanmıştır. “Eğitim Hakkı” alt başlığı altında ise, insanın temel haklarından biri olan eğitim hakkına yer verilmiş ve İslam dininde eğitimin hem bir hak hem de bir yükümlülük olduğu vurgulanmıştır. Bireyin topluma karşı iyi birer insan olmak gibi bir vazifesinin olduğu belirtilerek bunun da ancak eğitim ve öğretimle gerçekleşebileceği bunun da bu birey açısından bir yükümlülük doğurduğu ifade edilmiştir. İslam'ın eğitimi ve bilgili olmaya büyük bir

---

<sup>417</sup> A.g.e., s. 77-78.

<sup>418</sup> A.g.e., s. 79.

<sup>419</sup> A.g.e., s. 80.

değer verdiği vurgulanarak bu noktada cinsiyet ayrımı yapılmaksızın herkesin eğitim alma hakkına sahip olduğu, İslam'ın emir ve tavsiyesinin bu yönde olduğu belirtilmiş ve bu konuda Hz. Peygamber'in (sav) bazı örnek uygulamalarına yer verilmiştir.<sup>420</sup> Bu bilgilerle öğrencilerin; İslam'ın, bir toplumun bütünleşmesi açısından büyük bir sorun teşkil eden cinsiyete dayalı ayrımcılığı hiçbir zaman tasvip etmediğini, ayrımcılığa dayalı uygulamaları ortadan kaldıran birçok emir ve tavsiyesinin olduğunu kavramalarının amaçlandığı söylenebilir. “Düşünce ve İfade Özgürlüğü” alt başlığı altında düşünce ve ifade özgürlüğüne değinilmiş ve dinin özgür irade ve düşünceyi baskılamadığı, engellemediği belirtilmiştir. Bir yerde özgür düşünce var ise orada temel hak ve özgürlüklerden bahsedilebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca düşüncelerin başkalarının hakları çerçevesinde özgürce ifade edilebildiği, tartışıldığı toplumlarda daima barış ve huzur ortamının hâkim olduğu ifade edilmiştir.<sup>421</sup> “İbadet Özgürlüğü” alt başlığı altında ise, düşünce ve inanç özgürlüğü temel haklarının yanında inanılan dini inancın gereklerinin yerine getirilmesinin de temel bir hak olduğu vurgulanmış ve İslam dininin inanç özgürlüğü yanında ibadetleri yerine getirme özgürlüğü de tanıdığı belirtilerek konuya ilişkin Hz. Peygamber'in (sav) hayatından bazı örneklerle yer verilmiştir.<sup>422</sup> Sosyal bütünleşme açısından önemli görülen sosyal adalet konusunun din perspektifinden ele alındığı “Din ve Sosyal Adalet” başlığı altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; dinin, hak ve hukuku esas aldığı kavramaları, tüm insanların inanma ve yaşama özgürlüklerinin olduğu bilincine varmaları, başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmaları, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümsemelerinin amaçlandığı söylenebilir.

“Kur'an'dan Mesajlar; Al-i İmran Suresi 103-105. Ayetler” başlığı altında Al-i İmran suresinin 103-105. ayetlerin meal ve açıklamalarına yer verilmiştir. İslam dininin inanç ve amelde birliğe büyük önem verdiği, Müslümanların birliğini sağlayacak ilkeler koyduğu ve ameli tedbirler aldığı belirtilmiştir. Nitekim İslam'ın inançta tevhidi yani Allah'ın birliği ilkesini getirdiği, ibadet alanında da hac ve namaz gibi ibadetlerle insanları bir araya topladığı vurgulanmıştır. Devamında Kuran'ın, insanlar arasındaki düşünce ayrılıklarını yaratılışlarının bir hikmeti olarak gördüğü ifade edilerek

---

<sup>420</sup> A.g.e., s. 81.

<sup>421</sup> A.g.e., s. 81-82.

<sup>422</sup> A.g.e., s. 82.

farklılıkların düşmanlığa dönüşmesi ve insanların bu farklılıklar üzerinde kamplaşması, ayrışmasına müsamaha göstermediği belirtilmiştir. Ayrıca İslam'ın; insanlar arasında birlik ve beraberliği, din kardeşliğini sağlama hususunda kaynaştırıcı önemli bir unsur olduğu da vurgulanmıştır. Aynı başlık altında yer alan “Toplumda Birlik ve Beraberlik” başlıklı okuma parçasında Hz. Mevlana'nın bir hikâyesi üzerinden toplumsal birlik, beraberlik vurgusu yapılmıştır. Bu anlamda toplumun birlik, beraberlik ve huzur içinde yaşayabilmesi ve bu birlik ve beraberliğin daim olabilmesi için fertlerin birbirlerini anlamaya çalışmaları, ön yargısız ve iyi niyetle birbirlerini dinlemeleri, birbirleriyle yardımlaşma ve dayanışma içinde olmaları gerektiği, bunların özellikle günümüz insanının ihtiyaç duyacağı önemli hayat düsturları olduğu ifade edilmiştir.<sup>423</sup>

“Din ve Hayat” ünitesi altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; hayatın her alanına etki eden dinin bütün unsurlarıyla bütünleştirici bir rol üstlendiğinin farkına varmalarının amaçlandığı söylenebilir. Öte yandan öğrencilerin; dinin, Allah-insan ilişkisi ve insan-insan ilişkisini düzenleyen bir olgu olduğu ve evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceğini benimsemelerinin amaçlandığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda dinin öğütleriyle toplumun düzeni, barış ve huzuru için bir tehdit unsuru olabilen hurafelere dayalı ortaya çıkmış sağlıksız dinî oluşumların ayırt edilmesi, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünün özümsemesinin de amaçlandığını belirtmek gerekir.

“Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesi, “Ahlak İle Terbiye İlişkisi” başlığı altında, din ve ahlak duygusunun insanların yaratılışında var olan yüce duygular olduğu belirtilmiş ve İslam terbiyesi sayesinde bunlara ulaşılabileceği ifade edilmiştir. Öte yandan İslam terbiyesinin aynı zamanda iyi bir karakter eğitimi olduğu da vurgulanmış ve sağlam bir karakterin oluşması için de bireyin doğru bir inanç sistemine sahip olması ve inancına göre bir yaşantı sürmesi gerektiği belirtilmiştir. Sağlam bir karakterin oluşumunda iman ve ibadetin önemli olduğu vurgulanarak; namaz, oruç, hac gibi ibadetlerin bireylere psiko-sosyal açıdan olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. İslam'ın, insan-insan ilişkilerini düzenleyen mali ibadetler de koyduğu hatırlatılarak bunların başında zekât ibadetinin geldiği ifade edilmiştir. Nitekim zekât ve sadakanın sosyal dayanışma ve kaynaşmayı sağladığı, bencilliği törpülediği, kişiyi bencillikten

---

<sup>423</sup> A.g.e., s. 84-87.

kurtardığı, fedakârlık duygusunu güçlendirdiği vurgulanmıştır. İnsan-insan ilişkisini terbiye etmede etkili olan hac ibadetine de yer verilmiş ve mali yönü de olan hac ibadetinin Allah katında bütün insanların eşit olduğu düşüncesini aşıladığı; kendini üstün görme, böbürlenme, kibirlenme gibi sosyal bütünleşmeye zarar verebilen negatif duyguları önlediği belirtilmiştir.<sup>424</sup>

“İslam Ahlakında Yerilen Bazı Davranışlar” başlığı altında sosyal ilişkilere zarar veren, bireyin sosyal uyumunu olumsuz etkileyen bazı olumsuz davranışlara yer verilmiştir. İslam ahlakında yerilen bu davranışların başında yalanın geldiği belirtilmiş ve yalan konuşmanın insan ilişkilerinde güvensizliği meydana getirdiği, karşıdaki kişi için büyük bir hayal kırıklığı oluşturduğu vurgulanmıştır. İslam’ın yasakladığı olumsuz davranışlardan birisinin de iftira olduğu belirtilmiş ve iftiranın başka birini asılsız bir şekilde suçlamak, başkasına gerçekte olmayan kötülük ya da kusur isnat etmek anlamına geldiği vurgulanmıştır. Devamında iftiranın, başkalarının hayatını karartan ve insanların yaşam dengelerini sarsan büyük bir vebal olduğu ve Allah katında bunun yasaklandığı belirtilerek konuyla ilgili ayet ve hadislerden örneklere yer verilmiştir. Üstünde durulan diğer bir olumsuz davranış ise gıybettir. Gıybetin; insanların arkasında hoşlanmadığı şekilde konuşmak, bunu başkalarına aktarmak anlamına geldiği belirtilmiş ve bunun da insanlar arasında küskünlük, kin ve huzursuzluğa sebep olduğu belirtilmiştir. İslam ahlakında yerilen ve haram kılınan bir başka olumsuz tutumun da haset olduğu ifade edilmiş ve hasedin; kıskançlık, çekememezlik, başkaları için kötülük düşünmek anlamına geldiği ve bunun da kişinin benliğini yok ettiği ve aynı zamanda kişiyi manevi bir iflasın eşiğine sürüklediği vurgulanmıştır. Devamında hasedin zararının sadece haset yapan kişinin kendisiyle sınırlı kalmadığı, sosyal ilişkilere de uzandığı ifade edilmiştir. Nitekim kıskançlık duygusu ile başkalarının imkânlarını çalma ya da hak sahiplerinin hakkını gasp etme gibi davranışların ortaya çıkması halinde toplumun düzeni, birlik ve beraberliği, huzurunun tehlikeye düşebileceği ifade edilmiştir. Öte yandan başkaları için kötü düşünme ve hile yapma gibi olumsuz davranışların da toplumsal ilişkilere zarar verdiği, İslamiyet’in bu tarz tutum ve davranışları yerdığı belirtilmiştir. Son olarak insanların; İslam’ın övdüğü, yapılmasını teşvik ettiği davranışlara yönelmeleri, yasakladığı şeylerden de uzak durmaları gerektiği belirtilmiş ve sosyal bütünleşme, huzur ve kardeşliğin bu kötü davranışlardan uzak

---

<sup>424</sup> A.g.e., s. 94-97.



kalınarak gerçekleşebileceği, erdemli bir toplumun ancak bu şekilde ortaya çıkabileceğinden bahsedilmiştir.<sup>425</sup>

“Tutum ve Davranışlarda Ölçülü Olmak” başlığı altında, İslam ahlakının nihai amacının, bireyi tutum ve davranışlarında olgunluğa ulaştırmak olduğu ve bunun da erdem anlamına geldiği belirtilmiş ve erdemli olmanın ise; dengeli hareket etmek, tutum ve davranışlarda aşırıktan uzak durmak anlamlarına gelen ölçülü olmayla aynı anlama geldiği ifade edilmiştir. Devamında Allah’ın (c.c.), her şeyi bir ölçü ve dengede yarattığı belirtilmiş ve İslam’ın da daima orta yolu benimsediği vurgulanarak bu noktada Kuran’da geçen ve Müslüman toplumlar için kullanılan “dengeli ümmet” ifadesi örnek verilmiştir. Dengeli toplumun; Her türlü tutum ve davranışlarda dürüstlüğü ve adaleti esas alan, sağduyulu, ölçülü, insafı, uyumlu nesil ya da toplum anlamına geldiği belirtilmiş ve Kur’an ve sünnetten buna ilişkin örneklerle yer verilmiştir. Devamında tutum ve davranışlarda ölçülü olma, ölçülü bir hayat sürme, aşırıktan uzak durmanın, insanı erdeme; erdem de insanı mutluluğa götürdüğü ifade edilerek erdemli kişilerin hem ailesine hem de toplumuna daima faydalı olacağı vurgulanmıştır.<sup>426</sup> Son olarak “Kur’an’dan Mesajlar: Hucurat suresi 11-12. Ayetler” başlığı altında Hucurat suresinin 11-12. Ayetlerin meallerine yer verilmiş ve bu ayetler üzerinden; sosyal ilişkileri düzenleyici birtakım ahlaki kurallara, İslam’daki kardeşliğe ve kardeşlik bağının zedelenmesini önleyecek tavsiyelere yer verilmiştir. Bu anlamda alay etme, kötü zanda bulunma, gıybet etme gibi onur kırıcı, güveni sarsıcı, kişiliği zedeleyici birtakım kötü davranışlardan uzak durulması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>427</sup> “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesi altında yer verilen bu bilgilerle öğrencilerin; toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanımaları, dinin ahlak ve ibadetle ilgili ilkelerinin bütünleştirici yönlerini kavramaları, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları amaçlanmıştır.

“İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar” ünitesi, “Dini Yorum Farklılıklarının Sebepleri” başlığı altında, İslam dininin temel kaynakları Kur’an-ı Kerim ve Hz.. Peygamber’in sünneti olduğu belirtilmiş ve Hz.. Peygamber (sav) hayattayken Müslümanların inanç ve ibadet alanıyla ilgili tüm sorunlarına çözümler

---

<sup>425</sup> A.g.e., s. 98-103.

<sup>426</sup> A.g.e., s. 104-106.

<sup>427</sup> A.g.e., s. 106-107.

getirdiği, bundan dolayı da Müslümanlar arasında dinî konularda farklılaşmaya sebep olabilecek görüşlerin ortaya çıkmadığı vurgulanmıştır. Ancak Hz. Peygamber'in (sav) vefatı sonrasında İslam'ın Arap yarımadası dışına taşarak farklı kültür ve inançtan olan insanlar arasında hızla yayılması ile birlikte Müslümanlar arasında ortaya çıkan sosyo-kültürel, siyasi ve dini sorunlar ile bu sorunlara üretilen çeşitli çözümlerin farklı mezhep veya din anlayışlarını ortaya çıkardığına yer verilmiştir. Müslümanlar arasında dini konularla ilgili ortaya çıkan farklı yorumların ortaya çıkışlarının birçok sebebi olduğu ve sosyo-kültürel, coğrafi etkenler ve dini metinlerin yorumlanmasındaki farklılıkların bunların başında geldiği belirtilmiştir. Öte yandan İslam dünyasında çeşitli sebeplere bağlı olarak ortaya çıkmış yorum farklılıklarına bir çatışma ya da ayrışma unsuru olarak değil de İslam düşünce alanına dinamizmi, canlılığı getiren ve hayatı kolaylaştıran bir düşünce zenginliği olarak bakılması gerektiği vurgulanmıştır.<sup>428</sup>

“İslam Düşüncesinde İtikadi ve Siyasi Yorumlar” başlığı altında; tarih boyunca Müslümanlar arasında dini konularda pek çok görüş ve düşünce farklılıklarının ortaya çıktığı, vahyin özüne ters düşmemek ve din olarak algılanmamak kaydıyla bütün bunlara hakikatin ortaya çıkmasına katkı sağlayan kültürel bir zenginlik olarak bakılması gerektiği de ifade edilmiştir.<sup>429</sup>

“İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar” ünitesi altında yer verilen bu bilgilerle öğrencilerin; İnanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varmaları, farklı dini anlayış ve yaşayışları bilmeleri, toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu gerçeğini kavramalarının amaçlandığını söylemek mümkündür. Öte yandan başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşılmasını, toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıksız dinî oluşumların ayırt edilmesi, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünün özümsemesinin de hedeflendiğini belirtmek gerekir.

#### ***1.3.4.3. DKAB 11. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme***

Ortaöğretim DKAB 11. sınıf ders kitabının “Kur'an'a Göre Hz. Peygamber” ünitesi, “Hz. Peygamber'in Peygamberlik Yönü” başlığı, “Temsil” alt başlığı altında, İslam'ın amacının; adaletin hâkim olduğu ve birlik beraberliğin, kardeşliğin yaşandığı

---

<sup>428</sup> A.g.e., s. 114-121.

<sup>429</sup> A.g.e., s. 121-129.

mutlu ve huzurlu bir toplum inşa etmek olduğu belirtilmiştir. İslam'ın, bu amacını gerçekleştirmede tevhibi, ibadet ve güzel ahlakı esas aldığı vurgulanmış ve Allah'ın, Hz. Peygamber'i (sav) bu noktada insanlara birer rehber ve model olarak gönderdiği ifade edilmiştir. Devamında konuya ilişkin Hz. Peygamber'in (sav) güzel davranışlarından bazıları örnek verilmiştir.<sup>430</sup>

“Hz. Peygamber'e Bağlılık ve İtaat” başlığı altında, Hz. Peygamber'e (sav) ve O'nun Ehli Beyt'ine olan sevgi ve bağlılığın Kur'an'ın bir emri olduğu belirtilerek Ehl-i Beyt'in bütün müminler için ortak bir değer olduğu ifade edilmiştir.<sup>431</sup>

“Kur'an'da Bazı Kavramlar” ünitesi, “Allah'ı Görüyormuşçasına Yaşamak: İhsan” başlığı altında, ihsan kavramı ele alınmıştır. Devamında sosyal bütünleşme açısından önemli sayılabilecek yardımlaşma, paylaşma, öfkeye hâkim olma, bozgunculuk çıkarmama, yapıcı, bütünleştirici, affedici olma, sevmeye, güzel söz söyleme, anne babaya, akrabaya yardım etme, iyilik yapma, selamlaşma, adaletli olma gibi Allah'ın hoşnut olacağı güzel iş ve davranışların da ihsan olduğu belirtilmiştir.<sup>432</sup>

“Allah'ın Emir ve Yasaklarına Riayet: Takva” başlığı altında da, Allah'a kul olma bilinci içerisinde Allah'tan gereği gibi korkarak Allah'a karşı olan sorumluluğun yerine getirilmesi anlamında kullanılan takva kavramına yer verilmiştir. Devamında bütün müminlerin takva konusunda birbirleriyle dayanışma içerisinde olmaları, din kardeşlerini takvaya yönlendirmeleri, takva üzere bir yaşam sürmelerinde birbirlerine destek olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Takva ile ilgili ayet ve hadislerden de örnekler verilerek müminlerin iyilik yapmada yardımlaşmaları gerektiği, fitnede ya da bozgunculukta yardımlaşmamaları gerektiği vurgulanmıştır.<sup>433</sup> “Allah Yolunda Mücadele: Cihat” başlığı altında ise, Kur'an'ı kavramlardan biri olan cihad kavramına yer verilmiş konuya ilişkin ayet ve hadisler ışığında bu kavram açıklanmıştır. Bu kapsamda cihat kavramının İslami literatürde çok katmanlı bir anlam yapısına sahip olduğu vurgulanmış ve en bilinen anlamının ise düşmanlara karşı kendi ülkesini silahlı mücadeleyle savunmak olduğu belirtilmiştir. Ayrıca iyiliğin yerleşmesi ve kötülüğün ortadan kalkması için maddi ve manevi bütün imkânların sarf edilerek verilen

---

<sup>430</sup> Bekir Pınarbaşı, Fikri Özdemir, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Dikey Yayınları, 2019, s. 54-57.

<sup>431</sup> Pınarbaşı, Özdemir, a.g.e., s. 63.

<sup>432</sup> A.g.e., s. 71-74.

<sup>433</sup> A.g.e., s. 78-81.

mücadelenin de cihat anlamına geldiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda Cihadın en geniş anlamıyla Allah ve Resulünün koyduğu ölçülerin bireysel ve toplumsal yaşama uygulanması; birey ve toplumun her türlü şirkten, küfürden, nifak ve fitneden uzak tutulması; dinin tanıtılması, tebliğ edilmesi ve yaşatılması önündeki bütün engellerin kaldırılma çabası olduğu ifade edilmiştir. Cihadın; din, bayrak, vatan gibi milli ve manevi değerlerin korunup yaşatılması için gerektiğinde can ve mal ile verilen savaş anlamına da geldiği; din, vatan, bayrak gibi mukaddes değerler uğruna cihat ederken hayatını kaybedenlerin de Kur'an'da şehit olarak nitelendirildiği belirtilmiştir. İslam dininin, gerekmedikçe savaşmayı hoş görmediği ancak zulüm, haksızlık yapılması ya da din, vatan, bayrak gibi kutsal değerlere saldırı olması halinde savaşmayı onayladığı belirtilmiştir. Devamında üstünde yaşadığımız toprakların cennet gibi bir vatan olduğu belirtilmiştir. Milletin bütünleşmesinde etkili olan din, bayrak, vatan gibi mukaddes değerlerin canı gönülden korunup yaşatılması, sevilmesi, bunlara saygı duyulması gerektiği belirtilmiştir.<sup>434</sup>

Geçmişte insanlarda cihat kavramı ile ilgili “kafa kesme”, “barbarlık yapma”, “işgal etme” gibi olumsuz, yanlış algıların bilinçli olarak oluşturulduğu bilinmektedir. Halen insanlarda bu gibi yanlış algıların etkisinin devam ettiğini söylemek mümkündür. “Allah Yolunda Mücadele: Cihat” başlığı altında, cihatla ilgili verilen bilgilerle insanlarda kavramla ilgili oluşan olumsuz, yanlış algıların izale edilmesi, cihadın gerçekte ne anlama geldiği, nasıl anlaşılması gerektiği amaçlanmıştır. Aynı zamanda cihadın milli değerleri korumak anlamına da geldiği belirtilerek bu kavram üzerinde milli bütünleşme vurgusu yapılmıştır. Kısacası cihat ile ilgili verilen bilgilerle öğrencilerin; İslam'ın barış dini olduğunu benimsemeleri, dinî kavramları doğru anlayıp kullanmaları, dini değerlerin milleti bütünleştiren temel değerler olduğunu kavramalarının amaçlandığını söylemek mümkündür.

“Kur'an'a Göre Hz. Peygamber” ünitesi ve “Kur'an'da Bazı Kavramlar” üniteleri altında yer verilen bu bilgilerle öğrencilerin; İslam'ın barış, huzur ve mutluluk getiren bir din olduğunu benimsemeleri, İslam'ın içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavramalarının amaçlandığı söylenebilir. Öte yandan öğrenciler tarafından; Hz.. Muhammed'in (sav) hayatı ve örnek ahlakının

---

<sup>434</sup> A.g.e., s. 85-89.

tanınması ve bütünleştirici yönünün kavranması, dinî kavramların doğru anlaşılıp kullanılması, toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışların bilinmesi, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin kavranmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır.

“İnançla İlgili Meseleler” ünitesi, “İnançla İlgili Felsefi Yaklaşımlar” başlığı, “Sekülerizm” alt başlığı altında, seküler anlayışa yer verilmiş ve bu anlayışın; bireyin toplumsal yaşamında, duygu ve düşüncelerinde din ya da dini değerlerin tamamen çıkarılması, dünya hayatının dinden soyutlanması sadece dünya yaşamına odaklanması gerektiğini savunduğu belirtilmiştir. İslam’a göre Müslüman’ın hayatını dini referanslardan bağımsız bir şekilde düşünmenin mümkün olmadığı, Kur’an’ın hayatın hemen her alanıyla ilgili düzenleme ve ilkeler ortaya koyduğu vurgulanarak bu anlamda seküler anlayışın İslamiyet’in ilkeleriyle çeliştiği ve taban tabana zıt olduğu ifade edilmiştir.<sup>435</sup>

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyallik yönünün bir gereği olarak insanın toplumsal dengeyi sağlama ve sosyal ilişkilerini sürdürülebilme noktasında uyması gereken birtakım ilkeler bulunmaktadır. Toplumlar tarafından ortaya konulan ve sosyal kontrol işlevi de gören bu ilkelerin dinden bağımsız olarak düşünülmesi elbette mümkün görünmemektedir. İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip dinin; toplumların yaşam tarzı olan kültürleri etkilediği, değişime uğrattığı bilinen bir gerçektir. Kültürün ete kemiğe bürünmüş halini ifade eden ve aynı zamanda toplumsal bir yapının da temel öğelerini oluşturan; aile, hukuk, eğitim, siyaset gibi temel unsurlarda dinin izleri rahatlıkla görülebilmektedir. Bu anlamda din, bireyin sosyal yaşamına yön veren önemli bir sosyal kontrol aracıdır. Din ve dini değerleri seküler anlayıştaki gibi hayatın dışına itmek ya da yok saymak, bireyin üzerinde önemli bir sosyal kontrol aracını yok etmek anlamına gelmektedir. Bir toplumda dinin sosyal kontrol işlevini kaybetmesi; sosyal ilişkilerin sürdürülmesi, bireyin sosyal uyumunun gerçekleştirilmesi, toplumun devamlılığı ve dengesinin sağlanması hususunda birtakım güçlükleri ortaya çıkarabileceğini belirtmek gerekir.

“Sekülerizm” alt başlığı altında yer verilen bu bilgilerle öğrencilerin; dinin insan için bütünleştirici ve aynı zamanda vazgeçilmez bir öge olduğunu kavramaları, dinin

---

<sup>435</sup> A.g.e., s. 106-107.

Allah-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğunu ve dinin evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşmasında katkıda bulunabileceğini benimsemeleri, dinin kültürü oluşturan ve etkileyen unsurlardan biri olduğunu kavramaları, evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmaları ve evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarının amaçlandığı söylenebilir.

Bir toplumda birey üzerinde oto kontrol işlevi gören ve aynı zamanda bireyin yetişmesi ve sosyal uyumunun sağlanmasında etkili olan değer ve otoritelerin yokluğu, genelde toplumun bütünleşmesi özelde ise bireyin topluma uyum sağlamasını güçleştirmektedir. Ayrıca anarşizm gibi yıkıcı, bölücü eylem ve düşüncelerin yayıldığı, aile ve devlet gibi sosyal otoritelerin, milli ve manevi değerlerin yok edildiği toplumlarda sosyal barış ve huzurdan da bahsedilemez. Aynı başlık ve “Nihilizm” alt başlığı altında, bütün değerleri ve gerçeklikleri reddeden ve her şeyin anlamsız, değersiz, amaçsız olduğunu kabul eden nihilist yaklaşımın bu olumsuz bakış açısına yer verilmiştir. Nihilizmin başta devlet ve aile olmak üzere hiçbir sosyal düzeni kabul etmediği belirtilmiş ve bu yönüyle nihilizmin aslında anarşizmi öngören bir anlayışa sahip olduğu vurgulanmıştır. İslamiyet'e göre evren ve insanın yaratılmasının bir amacı olduğu belirtilerek İslamiyet'in bakış açısı ile nihilist bakış açısının bu noktada birbirleriyle uyuşmadığı ifade edilmiştir.<sup>436</sup>

“Nihilizm” alt başlığı altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; İslam'ın toplumsal barış, huzuru temin eden bir din olduğunu benimsemeleri, hayatın amaçsız olmadığını fark etmeleri ve kendi hayatının amacını sorgulamaları, doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve düşünceleri ayırt etmeleri, dinin insan için birleştirici ve vazgeçilmez bir öğe olduğunu kavramaları amaçlanmıştır. Öte yandan öğrencilerin; dinin Allah-insan ve insan-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğu gerçeğini kavramaları ve aynı zamanda evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşmasında önemli bir gerçeklik olduğunun bilincine varmalarının amaçlandığı söylenebilir.

“Yeni Dini Hareketler” başlığı altında Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de bazı dini akımların ortaya çıktığı belirtilerek bu gibi dini oluşumların bir tür misyonerlik

---

<sup>436</sup> A.g.e., s. 111-112.

faaliyeti içerisinde oldukları ve milletimizin evlatlarını dininden, değerlerinden ve kültüründen kopartmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Dinin tarih boyunca birey ve toplum için çok önemli bir değer olduğu vurgulanarak dini istismar aracı haline getiren oluşumların çeşitli amaçlar için dini kullandıkları belirtilmiş ve din perdesi altında yaptıkları faaliyetlerden dolayı insanların birbirlerine olan güvenlerinin yok olmaya başladığı, dinin birlik ve beraberliği sağlayıcı işlevinin bundan olumsuz etkilendiği vurgulanmıştır. Devamında dini istismar aracı haline getiren bazı örgütlere örnek verilmiştir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bu gibi illegal örgütlerin, insanların dini duygularını istismar ederek asıl emellerini gizledikleri ve bunların dış bağlantılarının da olduğu nazara verilmiştir. İslam'ın sevgi, hoşgörü ve barışı esas alan yönünü adeta gölgeleyerek sözde İslam adına şiddet uygulayan, terör eylemleri yapan, katliamlar gerçekleştiren DEAŞ gibi illegal ve marjinal grupların cihat gibi bazı dini kavramları maksadından saptırarak kendi emelleri doğrultusunda kullandıkları belirtilmiştir. Özellikle dışa karşı İslamofobinin meydana gelmesinde de bu gibi illegal örgütlerin büyük bir etkisi olduğu dikkatlere sunulmuştur. Ülkemiz içinde din perdesi altında ortaya çıkarak halkın dini duygularını istismar eden bazı yapıların da olduğu belirtilmiş ve bunların dış güçlerle iş birliği içerisinde olduğu, ülkemizin ve milletimizin parçalanmasına hizmet eden yapılar haline dönüştüğü belirtilmiştir. Ancak bu toplumun; vatan sevgisinin her şeyin üstünde olduğu, 15 Temmuz'da olduğu gibi vatanın bağımsızlığı ve milletin bütünlüğü için gerektiğinde canlarını feda etmekten geri durmayacakları ifade edilmiştir. Dini istismar eden bu gibi illegal oluşumların İslam'la yakından uzaktan bir ilgisinin olmadığına değinilerek İslam'ın daima toplumsal barışı, huzuru, düzeni, bütünleşmeyi, yardımlaşma ve paylaşmayı, kardeşliği ön planda tuttuğu; bozgunculuğu, nefreti, haksız yere savaşmayı, insan öldürmeyi de yasakladığı belirtilmiştir.<sup>437</sup>

“Yeni Dini Hareketler” başlığı altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; İslam'ın barış dini olduğunu benimsemeleri, dini inanç ve ibadetlerini başkalarının istismarına kapılmaksızın gerçekleştirmeleri, dinin öğütleriyle dinin aslından olmayan ve sosyal bütünleşme açısından bir tehdit unsuru olabilecek sağlıklı dini oluşumların zararlı düşüncelerini ayırt etmeleri amaçlanmıştır. Öte yandan öğrencilerin; dinin bütünleştirici bir rolünün olduğunu kavramaları, dinin Allah-insan ve insan-insan ilişkilerini

---

<sup>437</sup> A.g.e., s. 115-122

düzenleyen bir olgu olduğu ve dinin evrensel barış kültürünün yerleşmesi, hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceğini benimsemeleri hedeflenmiştir.

#### **1.3.4.4. DKAB 12. Sınıf Ders Kitabında Sosyal Bütünleşme**

Ortaöğretim DKAB 12. sınıf ders kitabı, “Anadolu’da İslam” ünitesi, “Türklerin Müslüman Olmaları” başlığı altında, dinin birey ve toplumların kaderine yön veren önemli bir olgu olduğu belirtilmiştir. Bir milletin ayakta kalabilmesi, birlik ve beraberliğinin sağlanmasında dini inancın büyük bir etkisi olduğu vurgulanmış ve Türk milleti tarihi buna örnek verilmiştir. Bu anlamda Türklerin İslam dinini benimsemeleri sayesinde birlik ve beraberliklerini sağladıkları, gerçekleştirdikleri, birbirleriyle bütünleştikleri, kültürel kimliklerini koruduklarına değinilmiştir.<sup>438</sup>

Aynı başlık, “Horasan, Anadolu ve Balkanlar’ da İslamiyet’in Yayılması” alt başlığı altında; askerî, ekonomi, sosyal, dinî, fikrî gibi birçok alanda etkin faaliyet gösteren ribat, fütüvvet, ahilik gibi bazı sosyal teşkilatların olduğu belirtilmiştir. Bu gibi oluşumların eğitim, sosyal ve dini alanlarda çok büyük hizmetlerinin olduğu ve İslamiyet’in yayılması ve Türklerin İslamlaşmasında bunların etkin rol oynadıkları ifade edilmiştir. Devamında bu gibi oluşumların gerek kendi içerisinde gerekse dışarıya karşı çok sıkı bir dayanışma ve paylaşmayı esas aldığı vurgulanmıştır.<sup>439</sup>

“Milletimizin İslam Anlayışının Oluşmasında Etkili Olan Bazı Şahsiyetler” başlığı altında, Türklerin İslam anlayışının oluşmasında etkili olan; Ebu Hanife, Maturidi, Eş’ari, Cafer es-Sadık, Şafii, Ahmet Yesevi, Mevlana Celaleddin Rumi, Ahi Evran, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre, Sarı Saltuk, Hacı Bayram-ı Veli gibi bazı önemli şahsiyetlere değinilmiştir. Türk İslam devletlerinin kuruluşlarında ve Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasında bu gibi şahsiyetlerin büyük bir etken olduğu vurgulanmıştır. Devamında Bu gibi şahsiyetlerin ortak değerlerimiz olduğu belirtilmiş ve milletimizin bütünleşmesi ve İslam anlayışının oluşmasında bunların önemli bir yer tuttuğu ifade edilmiştir.<sup>440</sup>

“İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesi, “Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufi Yorumlar” başlığı altında; Mevlana, Yunus Emre, Hoca Ahmed Yesevi, Hacı

<sup>438</sup> Feramuz Yılmaz, vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, Ankara: MEB Yayınları, 2019, s. 48.

<sup>439</sup> Feramuz vd., a.g.e., s. 51-52.

<sup>440</sup> A.g.e., s. 53-63.



Bektaş Veli, Eşrefoğlu Rumi gibi tasavvuf düşüncesinin önde gelen bazı şahsiyetlerine yer verilmiştir. Bu gibi şahsiyetlerin kültürümüzün oluşmasına büyük katkılar sağladığı, sadece kendi çağlarına değil gelecek çağlara da ışık tuttıkları ve böylece insanlığa önder oldukları belirtilmiştir.<sup>441</sup>

“Kur’an’dan Mesajlar: Hucurat Suresi 10. Ayet” başlığı altında “Müminler ancak kardeştir” ilkesini ve "Öyleyse kardeşlerinizin arasını düzeltin" emrini ön planda tutan Hucurat suresinin 10.ayetinin mealine ve “Yazalım” kutucuğunda söz konusu ayette belirtilen ilke ve buyruklara uygun olarak Hz. Peygamber’in (sav) bir hadisine yer verilmiştir. Devamında Kur’an’ın öngördüğü kardeşliği ortaya koyan ana unsurun iman olduğu, aralarında kan bağı olmasa da iman vasıtasıyla bireylerin kardeş yapıldığı belirtilerek Hz. Peygamber’in Müslümanlar arasında yaptığı kardeşlik uygulaması buna örnek verilmiştir. Kardeşliğin en güzel örneğinin sahabe yaşantısında görüldüğü vurgulanmış ve sahabelerin kardeşlik için gereken her türlü fedakârlık, paylaşma, yardımlaşma, dayanışmayı sergiledikleri, birbirlerinin dertlerine ortak oldukları, birbirlerini korudukları ve daima hayırda yarıştıkları ifade edilmiştir. Devamında müminlerin; Kur'an'ın emri gereği ve Hz. Peygamber'in (sav) ve sahabelerin yaşantısını da örnek alarak iman yönünden kardeş olmanın bilincine varmaları ve kelime-i tevhid etrafında birleşmeleri gerektiği vurgulanmıştır.<sup>442</sup>

“Anadolu’da İslam” ve “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” üniteleri altında yer verilen bilgilerle öğrencilerin; Türklerin İslamiyet’i kabulü sürecinde etkili olan unsurları değerlendirmeleri ve İslam’ın toplumu bütünleştirici bir unsur olduğunu kavramaları amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin; Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli şahsiyetleri tanımaları ve bu gibi şahsiyetlerin toplumsal bütünleşmedeki etkilerinin farkına varmaları hedeflenmiştir. Öte yandan öğrencilerin; İslam dininin kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri, toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu bilincine varmaları, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümsemelerinin amaçlandığı söylenebilir.

---

<sup>441</sup> A.g.e., s. 75.

<sup>442</sup> A.g.e., s. 92-93.

“Güncel Dini Meseleler” ünitesi, “İktisadi Hayatla İlgili Meseleler” başlığı altında, İslam’ın iktisadi hayatla ilgili yaklaşımına değinilmiştir. İslam’a göre Müslüman için mal, mülk edinmenin bir amaç olmadığı; bu malın paylaşma, yardımlaşma, birlik, beraberlik ve Allah’ın (c.c.) rızasına ulaşmak için bir araç olarak kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Devamında İslam’ın; mülkiyet konusunda zengin ile fakir ve güçlü ile zayıf arasındaki uçurumları ortadan kaldırma ve bunlar arasında dengeyi sağlama noktasında sosyal adalet temelinde infak ve cömertliği övdüğü, tavsiye ve teşvik ettiği; paylaşma, yardımlaşma ve dayanışmayı ibadet saydığı ancak cimriliği, mal yığına hırsını da yerdığı belirtilmiştir.<sup>443</sup> Aynı başlık, “İslam’da İşçi ve İşveren Hakları” alt başlığı altında ise, toplumsal iş bölümüne dayalı fonksiyonel bütünleşme vurgusu yapılmış ve bu bütünleşmenin aktörlerinden olan işçi ve işverenin İslami perspektiften temel haklarının neler olduğu sıralanmıştır. Bu anlamda işçi ve işverenin birbirlerine karşı birtakım hak, görev ve sorumluluklarının olduğu, işverenin; işçinin dinine, rengine, ırkına göre değil de kabiliyet ve liyakatine göre muamele etmesi, kabiliyet ve liyakati öncelemesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca işverenin işçinin ücreti, sosyal ve iş güvenliği dâhil bütün haklarını güvence altına alması gerektiği, bunun da hem dinin hem de insan haklarının bir gereği olduğu vurgulanmıştır. İşçinin de işverene karşı yerine getirmesi gereken birtakım sorumlulukların olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda işçinin; iş ahlakını benimseyerek iş gücü oranında elindeki işi en iyi şekilde yapmaya gayret etmesi, dürüst davranması, kendisine emanet edilen mala zarar vermemesi gerektiği ifade edilmiş ve bütün bu hususların birey, aile ve toplumun huzuru, refahı, mutluluğu için çok önemli olduğu vurgulanmıştır.<sup>444</sup> “Bağımlılık” alt başlığı altında ise, bağımlılık yapan maddelere yer verilmiş ve bu zararlı alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararları ön planda tutulmuştur. Özellikle alkol ve uyuşturucu bağımlılığın bir taraftan aile ilişkilerini olumsuz etkilediği, aile içinde ciddi sorunlara ve çatışmalara neden olduğu; diğer taraftan bireyin toplumla olan ilişkilerini bozduğu, bireyin sosyal uyumunda ciddi sıkıntılara sebep olduğu vurgulanmıştır.<sup>445</sup>

Ortaöğretim DKAB ders kitapları (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) altında yer verilen ünite ve başlıklarda yer verilen bilgilerde sosyal bütünleşmeyle doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan birçok

---

<sup>443</sup> A.g.e., s. 102-105.

<sup>444</sup> A.g.e., s. 105-106.

<sup>445</sup> A.g.e., s. 112-113.

anlam ve ifadenin ön plana çıkarıldığını söylemek mümkündür. Bu yönüyle bu kitapların içerik olarak sosyal bütünleşmeyle bir uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

DKAB öğretim programlarının öğeleri, sosyal bütünleşme açısından incelendiğinde bunların sosyal bütünleşmeyle uyumluluk gösteren bir takım içerikler ortaya koydukları saptanmıştır. Programlarda belirtilen bazı hedef ve kazanımların doğrudan ya da dolaylı sosyal bütünleşmeyle ilgili oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan programlarda belirtilen hedef ve kazanımların gerçekleştirilmesine uygun olarak hazırlanan DKAB ders kitapları da sosyal bütünleşmeyle uyumluluk gösteren birçok bilgi ve konuyu barındırdığı yapılan incelemelerde ortaya konulmuştur. Ancak öğretim programlarında belirtilen söz konusu hedef ve kazanımların öğrencilerde gerçekleşip gerçekleşmediği, DKAB ders kitaplarının; sosyal bütünleşmeyi sağlama yeterlilikleri ya da sosyal bütünleşmeye ilişkin verilen bilgi ve konuların öğrenciler üzerinde yeterli bir etki oluşturup oluşturmadığı elbette tartışılabilir. DKAB ders kitaplarının sosyal bütünleşmeyi vurgulama yeterliliği ya da kitap içeriklerinde yer alan konu ve bilgilerin öğrenciler üzerindeki etkililik düzeylerinin ortaya konulabilmesi için de söz konusu alanda teorik ya da uygulamaya dönük birtakım araştırmaların yapılması gerekir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 1. DKAB ÖĞRETMENLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Iğdır’da farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin eğitim gördüğü bazı okullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinden oluşan 25 kişilik bir katılımcı grupla yapılan görüşmelerden elde edilen ham veriler derinlemesine işlenerek tema-kod ilişkisi bağlamında anlamlı çıkarımlar ortaya konulacaktır. Araştırmacının yorumlarının yanında katılımcıların görüşlerine de doğrudan yer verilecektir.

##### 1.1. KATILIMCILARLA YAPILAN GÖRÜŞME SÜRELERİ

Pandemi koşullarından dolayı katılımcılardan 15 kişiyle online video konferans uygulaması (Zoom) yoluyla ve geriye kalan 10 kişiyle de istekleri doğrultusunda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izni alınarak kaydedilmiş ve bunlar sonradan yazı haline dönüştürülmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşme süreleri aşağıda Tablo 11’de yer almaktadır.

*Tablo 11. Öğretmen Katılımcılarla Nitel Görüşme Süreleri*

KATILIMCILAR	GÖRÜŞME SÜRELERİ
ÖK 1	28 dakika
ÖK 2	31 dakika
ÖK 3	22 dakika
ÖK 4	42 dakika
ÖK 5	35 dakika
ÖK 6	28 dakika
ÖK 7	24 dakika
ÖK 8	29 dakika
ÖK 9	36 dakika
ÖK 10	27 dakika
ÖK 11	29 dakika
ÖK 12	22 dakika
ÖK 13	23 dakika
ÖK 14	27 dakika
ÖK 15	49 dakika
ÖK 16	79 dakika
ÖK 17	22 dakika
OK 18	25 dakika
ÖK 19	24 dakika
ÖK 20	32 dakika

	ÖK 21	23 dakika
	ÖK 22	26 dakika
	ÖK 23	34 dakika
	ÖK 24	28 dakika
	ÖK 25	25 dakika
Toplam	25	Toplam 770 dakika Ortalama 30.8 dakika

Tablo 11’de görüldüğü üzere katılımcılarla en uzun 49 dakika en kısa olanı 22 dakika olmak üzere toplam 770 dakika ve ortalama 30,8 dakika nitel görüşme yapılmıştır.

## 1.2. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Tablo 12’de araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 12. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Katılımcı	Yaş	Eğitim Düzeyi	Bölümü	Cinsiyet	Doğum Yeri	Öğretmenlikte Toplam Hizmet Süresi	İğdır’da Toplam Hizmet Süresi	Çalıştığı Kurum
ÖK 1	38	Lisans	İlahiyat Fak.(DKAB)	Erkek	İğdır	8	6	Ziya Gökalp Ortaokulu
ÖK 2	38	Lisans	İlahiyat Fak. (DKAB)	Kadın	Trabzon	6	6	125. Anadolu Lisesi
ÖK 3	32	Lisans+YL	İlahiyat Fak. +Din Eğitimi	Erkek	İğdır	6	6	IMKB Ortaokulu
ÖK 4	28	Lisans	İlahiyat Fak. (DKAB)	Erkek	Samsun	4	4	ŞÖŞA Ortaokulu
ÖK 5	42	Lisans	İlahiyat Fak.	Erkek	Erzurum	10	10	Sosyal Bilimler lisesi
ÖK 6	33	Lisans	İlahiyat Fak.	Erkek	Kars	6	2	İnönü Ortaokulu
ÖK 7	33	Lisans+YL	Eğitim Fak.(DKAB) +İlahiyat Fak.(Mezhepler Tarihi)	Erkek	Ağrı	10	9	İğdır Fen Lisesi
ÖK 8	45	Lisans	İlahiyat Fak.	Kadın	İğdır	19	19	Ziya Gökalp Ortaokulu
ÖK 9	41	Lisans	İlahiyat Fak.	Erkek	İğdır	8	8	Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
ÖK 10	31	Lisans+YL	İlahiyat Fak.+İlahiyat Fak. (Tefsir) Eğitim	Erkek	İğdır	7	2	Şehit Emin Güner İmam Hatip Ortaokulu
ÖK 11	32	Lisans	Eğitim	Kadın	Adıyaman	9	3	İnönü Ortaokulu

ÖK 12	36	Lisans	Fak.(DK AB) İlahiyat Fak.	Kadın	Çankırı	4	4	Küllük Ortaokulu
ÖK 13	33	Lisans	Eğitim Fak.(DK AB)	Erkek	Iğdır	7	7	Mimar Sinan Ortaokulu
ÖK 14	36	Lisans	İlahiyat Fak.(DK AB)	Kadın	Iğdır	12	12	MEV Anadolu Lisesi
ÖK 15	28	Lisans	İlahiyat Fak.	Erkek	Ağrı	4	4	İMKB Anadolu Lisesi
ÖK 16	39	Lisans	İlahiyat Fak.	Erkek	Van	7	7	ŞÖŞA İmam Hatip Ortaokulu
ÖK 17	28	Lisans	İlahiyat Fak.	Kadın	Iğdır	5	5	İnönü Ortaokulu
ÖK 18	30	Lisans	İlahiyat Fak.	Kadın	Iğdır	5	5	Şehit Fatih Kara Spor Lisesi
ÖK 19	26	Lisans	Eğitim Fak.	Kadın	Iğdır	2	2	Aşağı Erhacı Ortaokulu
ÖK 20	30	Lisans	İlahiyat Fak.	Kadın	Adıyaman	4	4	Aras Teknik Mesleki ve Anadolu Lisesi İnönü İlkokulu
ÖK 21	34	Lisans	Eğitim Fak. (DKAB)	Kadın	Iğdır	9	9	
ÖK 22	28	Lisans	İlahiyat Fak.	Erkek	Iğdır	4	4	Akşemsettin Ortaokulu
ÖK 23	28	Lisans	İlahiyat Fak.	Kadın	Denizli	4	4	Mimar Sinan Ortaokulu
ÖK 24	31	Lisans	İlahiyat Fak.	Erkek	Iğdır	4	4	Melekli ÇPL
ÖK 25	29	Lisans	İlahiyat Fak.(DK AB)	Kadın	Yalova	4	4	Alibeyköy Ortaokulu
Toplam	33,16					6,72(Ort)		
25	(Ort)						6,16(Ort)	

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşları 26 ile 45 arasında değiştiği ve yaş ortalamalarının da yaklaşık 33 olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine bakıldığında katılımcıların %52’sinin (13 kişi) erkek, %48’inin (12 kişi) kadın olduğu görülmektedir. Araştırmacının, katılımcı grubunu oluştururken kadın ve erkek dengesini gözettiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların, mesleklerinde toplam hizmet sürelerine bakılacak olursa; katılımcıların toplam hizmet sürelerinin yıl bazında 19 ile 2 arasında değiştiği ve hizmet sürelerinin ortalamasının yaklaşık 7 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlikte 6 veya 7 yıllık bir hizmet süresinin de öğretmenlikte tecrübe kazanmış olmak için yeterli bir zamana tekabül ettiğini söylemek mümkündür. Katılımcıların Iğdır ilindeki hizmet sürelerine bakıldığında ise, 19 ile 2 yıl arasında değiştiği ve hizmet süreleri ortalamasının yaklaşık 6 yıl olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplam hizmet

sürelerinin ortalaması ile Iğdır ilinde toplam hizmet sürelerinin birbirine yakın olmasının nedeni sorgulandığında ise, katılımcıların 20'sinin ilk görev yerlerinin Iğdır olması ve halen Iğdır'da görevlerine devam ediyor olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

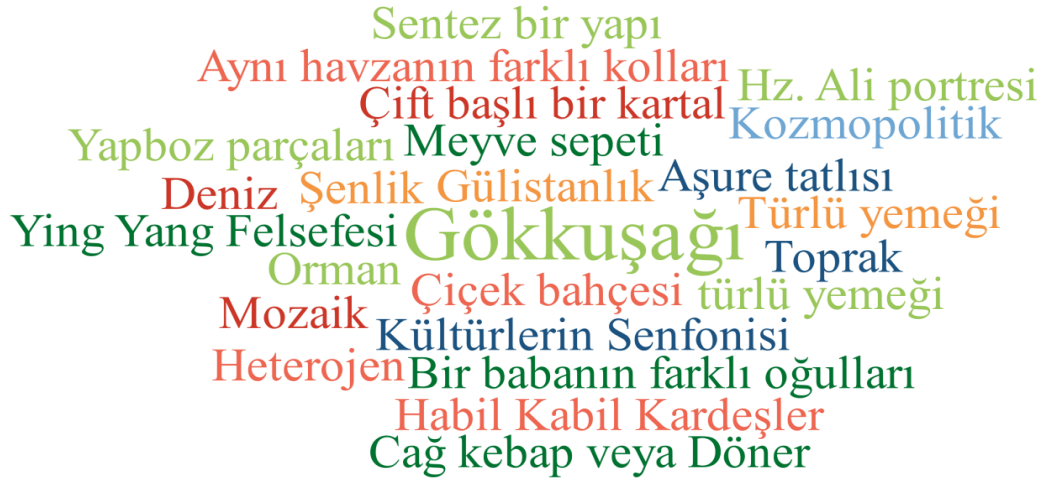
Katılımcıların doğum yerlerine bakıldığında ise, katılımcıların %52'sinin (13 kişi) Iğdır iline mensup olduğu ve %48'inin (12 kişi) de farklı illerden geldiği görülmektedir. Bu verilere bakarak; katılımcıların çoğunluğunun Iğdır'ın sosyo-kültürel yapısına yabancı olmayan, bu yapıyı bilen tanıyan kişiler olduğu ve bunlardan seçildiği söylenebilir. Bu durumun, araştırma için daha isabetli ve sağlam veriler elde etme açısından araştırmacıya bir avantaj sağlayacağı söylenebilir. Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde de, 22 kişinin lisans düzeyinde eğitim gördükleri ve 3 kişinin ise lisanstan sonra yüksek lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Öte yandan lisans eğitimi alan katılımcılardan 9'unun İlahiyat ve eğitim fakültelerine bağlı DKAB bölümlerinden mezun olduğu, geriye kalan 16'sının da İlahiyat bölümlerinden mezun olduktan sonra ya da bitirme aşamasında formasyon derslerini alarak DKAB öğretmenliklerine atandıkları saptanmıştır. Yüksek lisans yapan 3 kişinin de tefsir, mezhepler tarihi ve din eğitimi alanlarında yüksek lisanslarını bitirdikleri görülmektedir. Katılımcıların görev yaptığı kurumlar incelendiğinde, toplamda 21 okulun olduğu ve bunlarının 9'unun farklı türlerde liseler olduğu, 12'sinin de ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarından oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların demografik bilgileri ve katılımcılarla yapılan görüşme süreleri hakkında verilen bu bilgilendirmelerden sonra katılımcılardan elde edilen nitel verilerin analizlerine aşağıda yer verilecektir.

### 1.3. İĞDIR'IN SOSYO-KÜLTÜREL YAPISINA İLİŞKİN BULGULAR

Iğdır'ın sosyo-kültürel ve din anlayışı yapısını ortaya koymak amacıyla katılımcı gruba "Iğdır'ın sosyo-kültürel ve dini anlayış yapısını en iyi şekilde tasvir eden bir imaj, mecaz veya benzetme yapmanızı istirham etsek; hangi mecaz, imaj ya da benzetmeyi kullanmak istersiniz?", "Niçin?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel verilerin analiz sonuçlarına bakıldığında, katılımcılar tarafından Iğdır'ın sosyo-kültürel ve din anlayışı yapısına ilişkin toplamda 23 metafor oluşturuldu ve 2 slogan ifadesi söylendi. Katılımcıların oluşturdukları metaforlar şunlardır: Aynı havzanın farklı

kolları, bir babanın farklı oğulları, kültürlerin senfonisi, sentez bir yapı, aşure tatlısı, şenlik, mozaik, toprak, deniz, kozmopolit, gülistanlık, gökkuşağı, meyve sepeti, yapboz parçaları, çiçek bahçesi, Yin Yang Felsefesi, türlü yemeği, çift başlı kartal, çağ kebabı veya döner, Habil Kabil kardeşler, heterojen yapı, orman, Hz. Ali portresi. İki katılımcının ise, buna ilişkin “Ne olursan Ol Yine Gel” ve “Farklılıklarımız zenginliğimizdir” sloganlarını kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar, aşağıda şekil 3.1’de bulutlandırılmıştır.



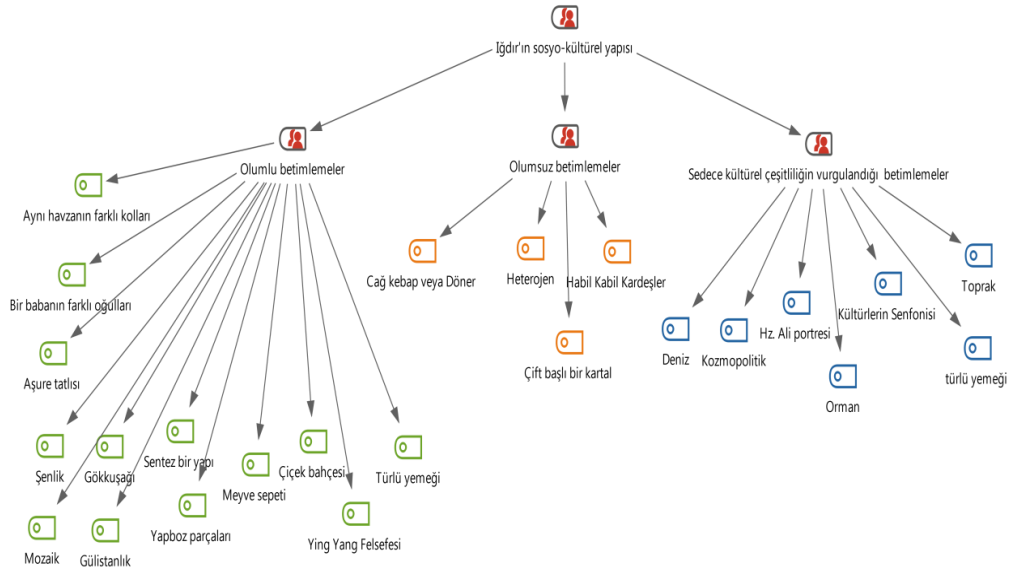
**Şekil 3. 1. Iğdır'ın Sosyo-Kültürel Yapısına İlişkin Metaforlar Bulutu**

Katılımcıların kullandıkları geçerli her bir metafor bir kod olarak belirlenmiştir. Katılımcıların oluşturdukları metaforlara ilişkin sundukları gerekçelere bakıldığında, 3 temanın ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Bu temalar şu şekildedir:

1. Sadece kültürel çeşitliliğin vurgulandığı betimlemeler
2. Olumlu betimlemeler
3. Olumsuz betimlemeler

Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.2’de hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.



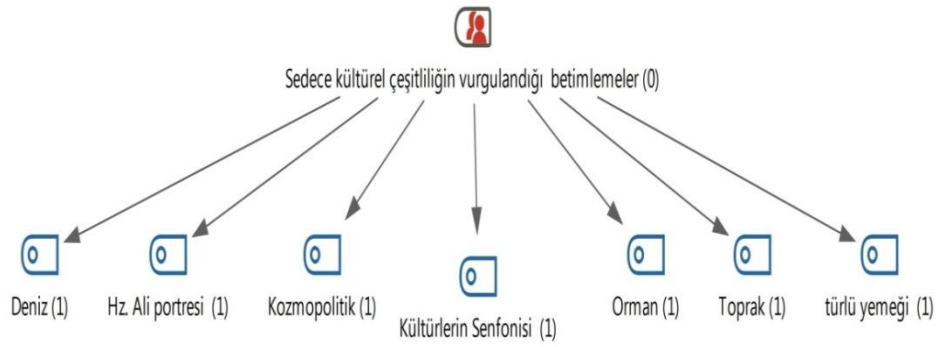


**Şekil 3. 2. İğdir'in Sosyo-Kültürel Yapısına İlişkin Örüntü**

Buna göre “İğdir’in sosyo-kültürel yapısı” ana teması altında yer verilen metaforların betimsel içeriklerine bakıldığında; 7 metaforun sadece kültürel çeşitliliği vurgulamada kullanıldığı, 13 metaforun ise, kültürel ya da mezhepsel çeşitlilik vurgularını yapmanın yanında bir de bunun olumlu yönlerini ön plana çıkarmada kullanıldığı, 4 metaforun da kültürel ya da mezhepsel çeşitliliğin olumsuz yönlerini ön plana çıkarmada kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bir katılımcı, “Ne olursan Ol Yine Gel” sloganını çeşitliliğin olumlu yönünü ön plana çıkarmak için kullanmıştır. Başka bir katılımcı da, “Farklılıklarımız zenginliğimizdir” sloganını daha çok kültürel ya da mezhepsel çeşitliliği vurgulamak için kullanmıştır.

### **1.3.1. Kültürel ya da Mezhepsel Çeşitliliği Ön Plana Çıkaran Görüşler**

“Sadece kültürel çeşitliliğin vurgulandığı betimlemeler” temasına ilişkin 7 metaforun kullanıldığı görülmektedir. Buna ilişkin tema-kod ilişkisi aşağıda şekil 3.3’te sunulmuştur.



**Şekil 3. 3. Iğdır'ın Sosyo-Kültürel Çeşitliliğini Ön Plana Çıkaran Betimlemelere İlişkin Örüntü**

Katılımcıların ürettikleri metaforlar için sundukları gerekçelerden; Iğdır'ın sosyal, kültürel, etnik ve mezhepsel farklılıklara sahip olduğu, politik düşünce olarak da farklılıkların yaşandığı, bu açıdan Iğdır ilinin kozmopolit bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı katılımcılar tarafından oluşturulan; kozmopolit bir yapı, kültürlerin senfonisi, orman, türlü yemeği gibi metaforlarla şu şekilde betimlenmiştir;

*"Şöyle diyelim kozmopolit bir yapıdadır. Iğdır'da farklı politik düşünce ve mezheplerden insanlar bulunuyor. Bir de etnik farklılıklar var onun için kozmopolit kavramını kullanabiliriz. Bunlar bir arada yaşamaktadır." (ÖK 3), "Kültürlerin Senfonisi. Çünkü karışık bir kültür ve din anlayışını benimseyen, barındıran insanlarla dolu bir şehirdir." (ÖK 25), "bir ormana benzetirdim. Bir ormanda nasıl ki bir sürü ağaç topluluğu varsa Iğdır da aynı şekilde farklı kültürler barındırıyor içinde. Üç farklı ülkeye sınır olması da bunda etkilidir." (ÖK 19), "Şöyle türlü yemeğine benzetiyorum. Mesela burada Kürdü yaşıyor, Türkü yaşıyor, Azeri'si yaşıyor, hatta İranlısı yaşıyor, Ahıskalısı yaşıyor, Gürcü'sü yaşıyor, Azerbaycan'dan gelen kimseler yaşıyor..." (ÖK 16)*

Bir katılımcı ise, bu bölgede farklı siyasi, ideolojik, kültürel ya da mezhepsel anlayışların ortaya çıktığı, ancak bazılarının sosyal bünyeye adapte olamadığı, zamanla yok olduğu, bazılarının ise bu bölgeye has bir özellik kazanarak varlıklarını devam ettirdiğini ifade etmiştir. Katılımcı, bu durumu toprak metaforuyla şu şekilde betimlemiştir:

*"Iğdır'ı toprağa benzetebilirim. Çünkü bu toprak parçasında farklı kültürel ve mezhepsel anlayışlar inşa edilmiş veya ekilmiştir. Tabi bazı düşünceler, siyasi veya ideolojik düşünceler, kültürel yaşam tarzları bu topraklar üzerinde tutunurken bazıları ise verim alınamadığı ya da bu toprağın üzerinde uyum sağlayamadığı için solup gitmiştir. Bu toprağın üzerinde kök tutan her şey, burada yaşayan insanların özelliklerini bize bildirir, tanıtır aslında." (ÖK 18)*

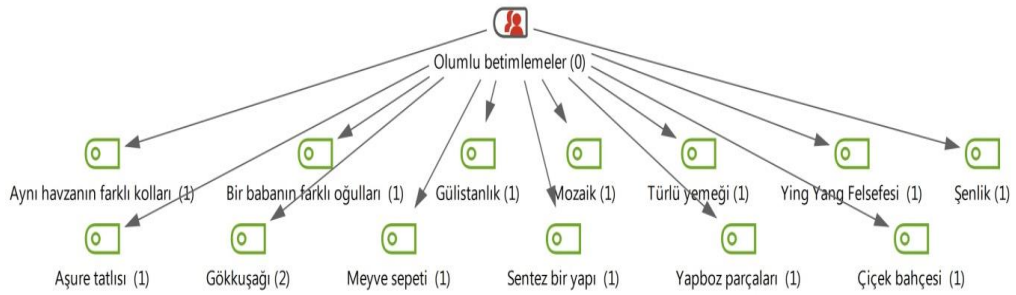
Başka bir katılımcı ise; Iğdır'da sosyal, kültürel veya mezhepsel anlamda farklılıkların olduğu, farklılıkların birer zenginlik olduğu anlayışının tam da bu bölgede

hâkim kılınması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı, bunu “Farklılıklarımız zenginliğimizdir” sloganıyla şu şekilde betimlemiştir:

*“Farklılıklarımız zenginliğimizdir. Farklı mezhep ve görüşlerin hâkim olduğu bir coğrafyadayız.” (ÖK 8)*

### 1.3.2. Çeşitliliğin Olumlu Yönlerini Ön Plana Çıkaran Görüşler

Çeşitlilik vurgusu yapılarak bunun olumlu yönlerinin ön plana çıkarılmasına ilişkin temanın betimlenmesinde 13 metaforun oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, Iğdır’da sosyo-kültürel veya mezhepsel farklılıkların bir ayrışma durumu sergilemedikleri, daha çok bir bütünleşme durumu ortaya koydukları şeklinde olumlu görüşler sunmuşlar. Tema-kod ilişkisi aşağıdaki şekil 3.4’te sunulmuştur.



**Şekil 3. 4. Iğdır'ın Sos-Kültürel Çeşitliliğinin Olumlu Yönlerini Ön Plana Çıkaran Betimlemelere İlişkin Örüntü**

Katılımcıların ürettikleri metaforlara ilişkin sundukları gerekçelerden; Iğdır'ın sosyo-kültürel ve din anlayışı bakımından farklılıkların olduğu, farklılıklara rağmen toplumun bireylerinin birlikte bir arada yaşamayı, hoşgörülü olmayı öğrendikleri, tarihten ve dinden gelen ortak değerlerin de etkisiyle birbirleriyle bütünleştikleri, güzel bir ahenk oluşturdukları, içselleştikleri, birbirlerine bağımlı hale geldikleri, birbirlerini tamamladıkları anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar, bu durumu; yin yang felsefesi, yapboz parçaları, gökkuşuğu gibi metaforlar kullanarak şu şekilde betimlemiştir:

*“Ben Iğdır'daki bu iki farklı kültürün bir arada yaşamasını Uzakdoğu felsefesinde olan yin yang felsefesine benzetiyorum. Hani burada zıtlıkların bir arada yaşayabilmesi bana bunu hatırlatıyor buna benzetiyorum o siyahla beyazın bir arada birbirine olan bağımlılığı, uyumluluğu birbiriyle uyuşması bana bunu gösteriyor, hatırlatıyor. Iğdır'da da iki farklı kültür, sosyal yaşantı, dini inanış (anlayış) var ve birbiriyle iç içe girmiş bir durumda birbirinden bağımsız değildir. İki farklı kültür de birbirinden etkilenmiş şekilde yani birinin varlığı diğerini olumsuz etkilemiyor, diğerinin varlığı da öbürünü etkilemiyor tam tersi birbiriyle içselleşmiş yani zıtlıklar birbiriyle değer kazanmış, birbiriyle bağımlı hale gelmiş. Yani ben açıkçası bunu yin yang felsefesinin sembolüne benzetiyorum yani sembol*

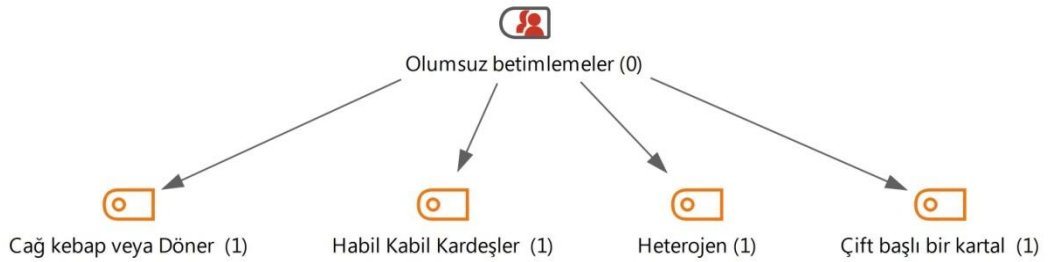
olarak düşündüğümüzde siyah ve beyazın bir arada bulunup iki farklı zıt şeyin aynı anda kaynaşmasını birbirine bağlılığını ben de Iğdır'daki yapıyı buna benzetiyorum. Ne kadar doğru benzetme bilemiyorum." (ÖK 17), "Gökkuşağı derim. Etnik olarak yarıya yakını Kürt yarıya yakın Azeri olması ve bunun içinde Terekemelerin olması, Göçmenlerin olması, Mezhep olarak Şiiilerin olması, Sünnilerden Hanefi ve Şafilerin olması. Bir mozaiktir. Bu biraz gökkuşağına benziyor farklı renkler. Güzel bir ahenk ortaya koyuyor." (ÖK 9), "Biz bunu çok düşündük en son şuna karar verdik birkaç arkadaşta da sormuştum ben. Gökkuşağına benzettik biz. Iğdır'ın sosyo-kültürel yapısını Gökkuşağı örneği verirdik biz. Hani aynı göğün altında aynı güzellikte fakat farklı renklerde ve herkes nasıl bakarsa o şekilde görüyor." (ÖK 12), "Ben bu farklılığı Yapboz parçalarına benzetiyorum. Hepsi birbirinden farklı parçalar. Tek başına bir anlam ifade etmiyor. Ancak bir araya gelince anlamlı bir bütün oluşturuyor. Bir araya getirirken birbiriyle uyumlu parçalar olmasına da dikkat etmek gerekiyor. Diğer türlü doğru bir sonuç elde edilemez çünkü. Iğdır'daki sosyo-kültürel ve dini anlayış farklılıkları da bunun gibi bence. Bir arada uyum içinde yaşamayı öğrenmişler. Hatta zamanla birbirlerinden de etkilenmişlerdir." (ÖK 23)

Bir katılımcı ise, Iğdır'ın sosyo-kültürel yapısını Mevlana'nın "Ne olursan ol yine gel" özdeyişiyle şu şekilde betimlemiştir:

"Mevlana'nın 'Ne olursan ol yine gel' ifadesi aklıma geldi. Herkese hitap eden herkesin farklı bir renge sahip olduğu, hoşgörü de kokan bir yapısı var Iğdır'ın." (ÖK 2)

### 1.3.3. Çeşitliliğin Olumsuz Yönlerini Ön Plana Çıkaran Görüşler

Çeşitlilik vurgusunun yanında aynı zamanda bu çeşitliliğin olumsuz yönüne vurgu yapma teması altında ise 4 metaforun oluşturulduğu görülmektedir. Kullanılan bu metaforlar, daha çok çeşitliliğin olumsuz yöndeki yansımalarını betimlemeye dönük oluşturulduğu görülmektedir.



**Şekil 3. 5. Iğdır'ın Sosyo-Kültürel Çeşitliliğinin Olumsuz Yönlerini Ön Plana Çıkaran Betimlemelere İlişkin Örüntü**

Katılımcıların "olumsuz betimlemeler" temasına ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden; Iğdır'ın sosyo-kültürel ya da mezhepsel farklılıklar ön plana çıkarılarak bu farklılıklar arasında toplumsal bir bütünleşmenin var olduğu söylene de aksine burada bir ayrışma durumunun var olduğu, bunun hissedildiği, toplumun tam anlamıyla bütünleşemediği, farklılıkların birbirlerine karşı ön yargılarının olduğu, toplum bireylerinin farklılıklarını ön planda tuttukları, farklılıklar üzerinden birbirlerini

yargıladıkları, birbirlerinin farklılıklarına hoşgörü göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, katılımcılar tarafından oluşturulan; Çağ kebab veya döner, Habil Kabil kardeşler, heterojen, çift başlı kartal gibi metaforlarla şu şekilde betimlenmiştir:

*"Bir çağ kebaba veya bir dönere benzetiyorum. Eti tabi ilk önce ince ince doğuruyorsun bir şişe geçiriyorsun bakıyorsun bir bütün olarak görünüyor ama daha önceden ince ince kesip birleştirdiğini tekrar bütünden kestiğin zaman parçaları diğerinden önce ayrı görünüyor. İşte sosyo-kültürel veya mezhepsel farklılıktan dolayı ne kadar desek de bir bütünüz, bir elin parmakları gibiyiz desek de maalesef ayrı gayrılıklar var yani işin derinine bakıldığında bu var." (ÖK 13), "İğdir'in sosyal, kültürel ve mezhepsel anlayışı cihetinden bakarsak aklıma bir benzetme gelmedi ama bununla ilgili aklıma Habil Kabil kardeşler geldi. Aynı babanın iki çocuğu aslında birbirlerinden çok uzak olmayan ama aynı zamanda birbirlerini yiyen hatta daha çok Kabil'in Habil'i yok etmesi meselesi İğdir'da meseleyi öyle görüyorum. Çünkü bir cihette bakıyorsun bir kıskançlık var, bir çekememezlik var, birbirini kabullenememe var İğdir'daki durumda. Habil Kabil olayının biraz daha bu duruma uyacağını düşünüyorum." (ÖK 24), "Aslında İğdir'da farklı kültürler bir arada olduğu halde tam bir karışım olmamış benzetme yapmak gerekirse heterojen derim. Neden? Çünkü farklı iki şeyi birbirine karıştırdığınızda mesela çay ile şekeri birbirine karıştırdığınızda homojen oluyor birbirlerini içselleştiriyorlar, birbirinin içine giriyorlar ama maalesef İğdir'da tam homojen olmamış heterojen yani tam homojen olmamış. Şiiler farklı bir kültür, Sünniler yine farklı bir kültür birbirlerine karşı önyargıları var mesafeli davranıyorlar. Heterojen yani aynı yerde yaşadıkları halde farklı kimlikler sergiliyorlar." (ÖK 10), "Çift başlı bir kartal. Mezhepsel anlamda Sünni ve Şia, İki kutup noktanın bir araya gelmesi mümkün değil. Şia anlayışında Sünniler eksik bir inanca sahip, Sünniler ise Şiaların sapkın fikirlere sahip olduğu görüşündedir." (ÖK 5)*

#### 1.4. YENİ GÖREVE BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERE İĞDIR'IN SOSYO-KÜLTÜREL VE MEZHEPSEL YAPISININ TANITILIP TANITILMAMASIYLA İLGİLİ BULGULAR

Bir toplumun kendine has özelliklerini bilmeden, tanımadan, onun kültürel yapısını anlamadan o toplumda sağlıklı bir eğitim yapmak mümkün görünmemektedir.<sup>446</sup> Zira bu durum, din eğitimi açısından düşünüldüğünde eğitim işi daha da zorlaşabilmektedir. Bu anlamda DKAB öğretmenleri, bunun bilincinde olarak göreve başladıkları yerin sosyal, kültürel ve dini yapısını çok iyi bilmeleri ve buna göre bir tavır geliştirmeleri çok önemlidir. Ancak görev yapılan bölgenin sosyal, kültürel ve din anlayışı yapısını tanıtacak kaynak ya da olanakların azlığı ya da bunlardan mahrum olma gibi durumlar, DKAB öğretmenleri için olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Bu olumsuzları ortadan kaldırma noktasında DKAB öğretmenleri, kendi imkânlarını kullanarak çevrelerinden edindikleri bilgiler ya da görevleri esnasında kazandıkları birtakım tecrübeler sayesinde bu eksikliği giderme yoluna gitmektedir. Öte yandan DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları il ya da ilçelerde bağlı buldukları milli

<sup>446</sup> Okumuşlar, a.g.e., s. 127.

eğitim m¼d¼rl¼kleri ya da valiliklerce b¼lgenin tanıtılmasına y¼nelik yapılan ya da yapılacak olan hizmet i¼i seminer ya da kursların DKAB ¼đretmenlerine ¼ok b¼y¼k faydası olabilir. DKAB ¼đretmenlerine y¼nelik hizmet i¼i eğitimleri genelde Milli Eğitim bakanlığı b¼nyesinde ilgili birimler tarafından ger¼ekleřtirilmektedir. Son yıllarda Y¼r¼t¼len hizmet i¼i eğitimlerden yararlanan DKAB ¼đretmenlerinin sayısı artmışsa da sistemli ve kategorik bir hizmet i¼i eğitimden bahsetmek m¼mk¼n g¼r¼nmemektedir. halen m¼mk¼n değildir. DKAB ¼đretmenlerine y¼nelik d¼zenlenen ve sistemli sayılabilecek iki t¼r faaliyetin bulunduğu s¼ylenebilir. Bunlardan birisi mesleğe yeni başlayan ¼đretmenlere y¼nelik d¼zenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim aşamalarından oluşan stajyerlik eğitimleri, diğerisi ise ge¼ici bir s¼reyle yurt dışına g¼revlendirilecek DKAB ¼đretmenlerine y¼nelik d¼zenlenen yurt dışı g¼reve uyum seminerleridir. Bunların dışındaki hizmet i¼i eğitim faaliyetleri, daha ¼ok merkezî bir anlayışla y¼r¼t¼lmekte ve b¼t¼n DKAB ¼đretmenlerini kapsamaktan uzak kalmaktadır. Öte yandan 1993 yılından itibaren mahallî d¼zeyde de y¼r¼t¼lmeye başlanan hizmet i¼i eğitimler bu faaliyetlerden yararlanan DKAB ¼đretmenlerinin sayısını artırmış, bu oranın %93'e ulaşmasında ¼nemli bir rol oynamıştır. DKAB ¼đretmenlerinin ¼zel alan yeterliklerine d¼n¼k hizmet i¼i eğitimler genelde Bakanlığın merkezî birimleri (D¼GM) tarafından d¼zenlenmektedir. DKAB ¼đretmenlerinin merkezî faaliyetlere g¼re daha fazla katılım g¼sterdiđi mahallî faaliyetler ise daha ¼ok farklı branşlardaki ¼đretmenlerin ortaklaşa katıldığı ve genel ¼đretmen yeterliklerini konu alan faaliyetlerden oluşmaktadır. Ancak mahallî faaliyetlerde DKAB ¼đretmenlerine ¼zel faaliyetlere yer verilmemesi, g¼rev yapılan b¼lgenin sosyo-k¼lt¼rel yapısının bilinmemesine bağlı olarak gelişen sorunların ¼öz¼m¼ne hizmet etmemektedir. Dolayısıyla DKAB ¼đretmenleri i¼in mahalli hizmet i¼i eğitimlerin yaygınlaştırılması ve g¼rev yapılan b¼lgenin sosyo-k¼lt¼rel yapısının tanıtılmasına yer verilmesi, yaşanması muhtemel sorunları ¼nleme noktasında gerekli ¼nemlidir.<sup>447</sup> Bu kapsamda DKAB ¼đretmenlerinin g¼rev yaptıkları il ya da il¼elerin sosyo-k¼lt¼rel yapısının tanıtımına ilişkin hizmet i¼i eğitimlerin ya da bunların yeterlilik d¼zeylerini ortaya koymak amacıyla katılımcılara "İğdir'da g¼reve başlarken veya g¼rev esnasında size b¼lgesel farklılıkları da konu edinen hizmet i¼i bir seminer veya kurs verildi mi?"

<sup>447</sup>Ayhan ¼z, *Milli Eğitim Bakanlığı B¼nyesinde D¼zenlenen Hizmet İ¼i Eğitimlerin Din K¼lt¼r¼ ve Ahlak Bilgisi ¼đretmenlerinin Mesleki Gelişimine Katkısı (İstanbul İli ¼rneđi)*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, 2012, s. 257-258.

sorusu yöneltilmiştir. 25 katılımcıdan 15'inin (%60) Iğdır'ın sosyo-kültürel veya mezhepsel yapısını tanıtmaya yönelik herhangi bir seminer ya da kursun kendilerine verilmediğini ifade etmiştir. Bu durum bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

*"Bununla ilgili herhangi bir seminer kurs verilmedi." (ÖK 8), "Hayır verilmedi." (ÖK 10), "Böyle bir seminer almadık." ÖK 12), böyle bir kurs maalesef verilmedi." ÖK 17)*

Olumsuz görüş beyan eden bazı katılımcılar ise; kendilerinin Iğdırlı oldukları, böyle bir seminer ya da kursun verilip verilmemesi noktasında kendileri açısından bir şey değiştirmeyeceği, buralı olmanın bir avantajı olarak Iğdır'ın sosyo-kültürel ve mezhepsel yapısını zaten bildiklerini, bu açıdan herhangi bir problem yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"...Benim açımdan düşünecek olursak benim için verilse de verilmese de önemli değil çünkü bu yörede yaşadığımız ve buranın kültürünü az çok bildiğimiz için." (ÖK 3), "...Benim için pek bir şey fark etmez. Ben Iğdırlıyım, Iğdır'ı iyi biliyorum. Iğdır'ın Şiasından Kürdüne, Azerisinden, Terekemesine, göçmenine kadar hemen herkesle diyalogu olan birisiyim. Bu biraz da bireysel özelliğinden kaynaklı olabilir. Herkesi tanyorum bu kültürü de tanyorum, biliyorum içinde yaşamış biri olarak." (ÖK 9), "...Ben Iğdırlı olduğum için yani sosyo-kültürel ve dini yapıyı az çok bildiğim için böyle bir sıkıntı ile sorunla karşılaşmadım. Hani bölgesel farklılıktan kaynaklı bir problemle karşılaşmadım. Çok fazla karşılaşsam bile ne yapacağımı az çok bildiğim için benim açımdan çok fazla sorun olmayacaktır." (ÖK 17), "Maalesef böyle bir seminer ve kurs verilmedi. Iğdırlı olduğum için kendi adıma verilme ihtiyacı hissetmedim." (ÖK 19)*

Bir katılımcı ise; öğretmenliğe atanmadan önce Iğdır'da görev yaptığını, dolayısıyla Iğdır'ın sosyo-kültürel yapısını bildiğini, farklılıkların kendisi açısından bir sorun teşkil etmediğini belirtmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

*"Yok, böyle bir seminer verilmedi. DKAB öğretmenlerinin gelişim programı ile ilgili seminerler verildi ancak özel olarak bölgesel farklılıkları tanıtan seminer verilmedi. Kendi açımdan diyeyim ben daha önceden 14 sene imamlık yaptım burada. Öğretmenliğe geçiş yapmadan önce haliyle buranın sosyokültürel farklarını biliyordum. İmamlık görevim sürecinde buradaki sıkıntıların neler olduğunu az çok biliyordum. Yaşanabilecek muhtemel sorun veya sıkıntıların farkındaydım. Çünkü 14 yıldır burada görev yapıp da bu sorunları görmezlikten gelme veya karşına çıkmama ihtimali çok düşük. Haliyle benim cemaatimden Caferi mezhebine bağlı olan insanlar da vardı. Karşılaşabiliyorduk. Böyle bir semineri alsam da almasam da benim için değişen bir şey olmazdı." (ÖK 16)*

Başka bir katılımcı da, göreve başladığı andan bu zamana kadar Iğdır'ın sosyal yapısı hakkındaki bilgileri çevreden almaya başladığını ifade etmiştir. Bu durum katılımcının ifadesine şu şekilde yansımıştır:

*“Eş durumundan Iğdır'a geldim. Iğdır'a gelmeden önce araştırdım. Bana daha cazip geldi. Ancak buraya geldikten sonra farklılıkların olduğunu özellikle mezhepsel farklılıkların varlığı beni açıkçası endişelendirdi. Bir din Kültürü öğretmeni olarak sorun yaşar mıyım diye. Özellikle çevrem, okul idaresinin konuyla ilgili bilgilendirmeleri ve eğitim süreciyle birlikte bu endişelerim gitti.”(ÖK 11).*

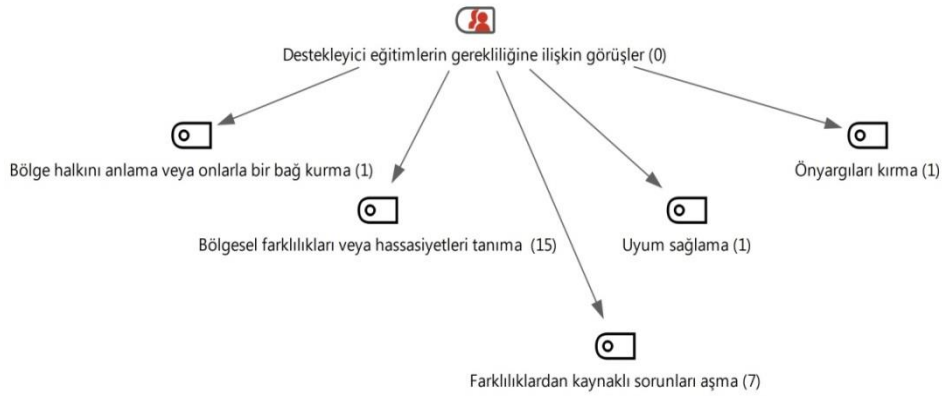
Geriye kalan 8 (%32) katılımcı ise, Iğdır'ın sosyo-kültürel durumunu tanıtmaya ilişkin bazı seminerlerin verildiği ancak bunların yeterli ve etkili olmadığını belirtmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*“Böyle bir seminer verildi ama yetersizdi.” (ÖK 4), “Şöyle bir şey söyleyeyim kurs veya hizmet içi seminerler oluyordu. Biz ilk atandığımızda o seminerlerden bir tanesini 3 saatlik herhalde aldık bize verilmişti. Iğdır kültürünü Iğdır'ın yer elinde örf, adet, gelenek ananelerini öğrenme konusunda bir seminer verilmişti kısa da olsa. Doğrusu Çok etkili olduğunu söyleyemem çok kazanımlı değildi.” (ÖK 15), “Evet hizmet içi seminer verildi kurs olarak ben pek fazla bir faydasını görmedim...” (ÖK 18), “Iğdır'da göreve başlarken bölgeyle ilgili bir seminer şöyle verildi kültürlerle ilgili. Bu sözleşmeli öğretmenler ilk başladığında ama bütün kültürler anlatılmadı tek bir taraflı bir kültür anlatıldı geçildi yani.” (ÖK 24)*

#### **1.4.1. Hizmet içi Eğitimlerin Gerekliliği ve Faydasına İlişkin Görüşler**

Katılımcılara, “Iğdır'ın sosyo-kültürel veya mezhepsel durumunu tanıtmaya ilişkin bir seminer veya kurs verilmeli mi?”, “Verilmesi halinde ne gibi bir faydası olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde ise, katılımcıların tamamına yakınının böyle bir seminer ya da kursun verilmesinin gerekliği hususunda olumlu bir görüş ortaya koymuştur. Katılımcıların buna ilişkin ifadelerinden; böyle bir seminerin verilmesinin yaşanan veya yaşanması muhtemel bölgesel problemleri aşma, bölgesel farklılıkları ya da hassasiyetleri tanıma, önyargıları ortadan kaldırma, bölge halkıyla bir bağ kurma veya onları anlama, onlarla uyum sağlama noktasında gerekli ve faydalı görüldüğü anlaşılmaktadır. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.6'da sunulmuştur.





**Şekil 3. 6. Desteleyici Eğitimlerin Gerekliliği, Faydasına İlişkin Örüntü**

Hizmet içi eğitimlerin gerekliliği ve faydaları teması altında kodlanan “Bölgesel farklılıkları veya hassasiyetleri tanıma” ya ilişkin görüşlerden; bölgenin sosyo-kültürel yapısının tanıtımı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesinin göreve yeni başlayan DKAB öğretmenleri için faydalı ve gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır. Buna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

*“Açıkçası verilmesi güzel olurdu. Özellikle buraya gelen DKAB öğretmenlerine özel seminerler verilmesi lazım. Merkezdeki okullarda çalışan DKAB öğretmenlerine veya bizim okul gibi işte etnik farklılıkların yoğun olduğu okullarda çalışan DKAB öğretmenlerine seminerler verilerek özellikle merkezdeki okullarda Şafii, Hanefi, Sünni, Şii tartışmasını körüklemeyecek, onları teskin edecek bir donanımın kazandırılması gerekir.” (ÖK 4), “Verilmesi çok güzel olur. Sosyo-kültürel anlamda farklı bir coğrafyası var. Hem mezhepsel hem kültürel farklılıkları şu şekilde denilirse örneğin Bursa veya Sinop’ta birisi buraya geliyor bura hakkında hiçbir bilgisi yok İlk defa Şia’yı burada duymuş. Biz din kültürüyüz belki teorik olarak az çok biliyoruz aşınayız yeterli olmasa da ama genel düşünürsek bir matematikçisi veya farklı bir branştan öğretmen gelirse böyle bir seminerin çok faydalı olacağını düşünüyorum.” (ÖK 7), “...Dışarıdan gelenler bölge insanını iyi tanımıyor daha çok ulusal medyanın vermiş olduğu bilgilerle donanık bir vaziyette geliyor üniversitelerde de yani öğretmenlerin yetiştiği fakültelerde de bu noktada bir yetiştirme yok. Yani kendi gideceği ya da memleketin herhangi bir köşesindeki diğer insanların neler yaşadığı veya nasıl bir kültüre, dine veya mezhebe sahip olduklarını çok bilmedikleri için buraya geldiklerinde özellikle Din Kültürü öğretmenleri için diyorum çok faydalı olacağını düşünüyorum farklılıkları tanıma bilme veya temkinli olma noktasında.” (ÖK 9), “...dışarıdan gelen Öğretmen arkadaşlar için verilmesi taraftarıyım. Böyle bir kursun verilmesi Öğretmenin görev yaptığı toplumu tanınması ve daha verimli ders anlatması açısından çok iyi olurdu diye düşünüyorum.” (ÖK 19).*

Hizmet içi eğitimlerin gerekliliği ve faydaları teması altında kodlanan bölgesel “farklılıklardan kaynaklı sorunları aşma” koduna ilişkin katılımcıların görüşlerinden; DKAB öğretmenlerinin mezhepsel veya kültürel farklılıklardan kaynaklı muhtemel yaşayabilecekleri sorunlarla başa çıkma hususunda bu tarz hizmet içi eğitimler gerekli ve faydalı görülmüştür. Öte yandan bütünleşme açısından olumsuz bir durum teşkil eden siyasi, ideolojik düşünce ya da terörle alakalı bazı tehditlerin DKAB

öğretmenlerince bilinmesi ve bu noktada öğrencilerin bilinçlendirilmesi açısından gerekli ve faydalı görülmüştür. Bunun yanında bölge halkıyla yaşanabilecek iletişim eksikliğinden kaynaklı doğabilecek sorunlara karşı önlem alma açısından da bu eğitimler faydalı ve gerekli bulunmuştur. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“Yani ben buralı olduğum için belki ciddi sıkıntı yaşamadım ancak dışarıdan gelen öğretmen arkadaşlar çok sıkıntılar yaşıyorlar mezheplerle ilgili bilgiler teorik olarak üniversitede veriliyor ancak dışarıdan gelen öğretmenler buradaki farklı mezheplerle karşılaşıyorlar. Onlarla konuştuğumuzda farklı sıkıntılar yaşadıkları oluyor. Eğer burada şayet mezhepsel bölgesel farklılıklarla ilgili bilgi verilse hiç olmazsa bir kulak aşinalığı olsa muhtemel yaşayabilecekleri sorunlar fazla olmaz.” (ÖK 1), “...Bir de etnik, siyasi veya ideolojik düşünce veya yargıları bertaraf etme veya terörle alakalı şeyleri aşacak şeylerin verilmesi lazım diye düşünüyorum.” (ÖK 4), “Dışarıdan gelen bir öğretmen İğdir’in sosyo-kültürel yapısının farkında olursa hassas konuların farkında olursa sıkıntı, problemlerle karşılaşmayacağını düşünüyorum.” (ÖK 5), “Hani hem öğretmenlerin iletişimi açısından hem de bir şeyleri anlatırken farklılıklardan kaynaklı bir problem yaşamamaları, tehlikeye girmemeleri noktasında böyle bir seminerin verilmesi öğretmenler açısından bir farkındalık oluşturmaya açısından önemli ve faydalı olurdu.” (ÖK 16)*

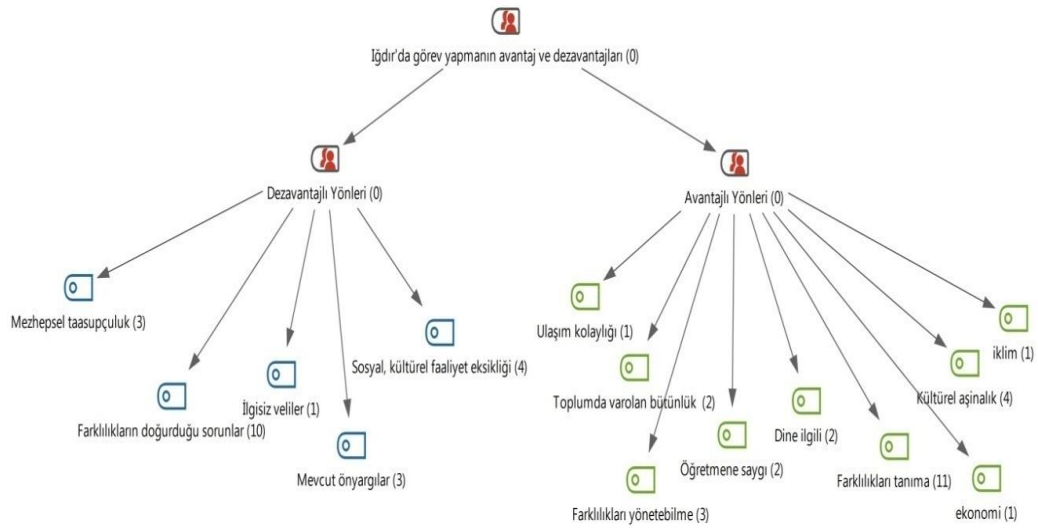
Bazı katılımcılar ise; bölge halkını tanıma, ön yargıları kırma, onları anlamaya çalışma, onlarla bir bağ kurma, hoşgörü ortamı oluşturma, onların sempatisini kazanma, onlarla bir uyum yakalama açısından bu gibi seminer veya kursların verilmesini faydalı ve gerekli bulmuşlar. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

*“Bugün Türkiye’de eğitimde dil olarak Türkçe eğitimi veriliyor eğitim dili Türkçe evet ama batıdan doğuya gelen öğretmen arkadaşların en azından çocuklarla bir empati kurma veya onları kazanma, onları kendisine çekme adına ‘malum insan sevmediği bir insandan bir şey dinlemek istemez veya ondan ders almak istemez bunun için belki öğrencilerinin hoşgörüsünü, sevgisini muhabbetini, sempatisini kazanmak için Kürtçe veya işte Azerice de olabilir genelde hangi dil konuşuluyorsa yani ona dair de bu seminerlerde eğitim verilebilir bence. Öğretmen öğrendiği şeylerle yani temel şeylerde örneğin tanışma gibi ifadeler, baz diyaloglar buralarda öğrenme fırsatı bulur. Öğrencilerle bu şekilde bir konuşma veya kısa diyalog kurulması öğrencilerin öğretmenleri kendilerindenmiş gibi görme duygusu kazandırabilir. Bence bu şekilde de verilirse faydalı olur diye düşünüyorum. Ayrıca İnsanların entegre olma, öğrenme, daha faydalı olma konusunda hizmet içi seminerlerinin dışında bir imkân bulduklarını söylemek mümkün değil. Bu açıdan verilmesi tabii faydalı olur.” (ÖK 15), “Bu tarz bir seminerin verilmesini tabii ki faydalı buluyorum. Nitekim bizim toplum ön yargıları çok olan bir toplum. Eğitimcisi de böyle. Dışarıdan gelenler bölge insanını iyi tanımıyor daha çok ulusal medyanın vermiş olduğu bilgilerle donanık bir vaziyette geliyor üniversitelerde de yani öğretmenlerin yetiştiği fakültelerde de bu noktada bir yetiştirme yok. Yani kendi gideceği ya da memleketin herhangi bir köşesindeki diğer insanların neler yaşadığı veya nasıl bir kültüre, dine veya mezhebe sahip olduklarını çok bilmedikleri için buraya geldiklerinde özellikle Din Kültürü öğretmenleri için diyorum çok faydalı olacağını düşünüyorum bunları tanıma bilme veya temkinli olma noktasında. Çünkü bakıyorsunuz görüyoruz özellikle Azeri çocuklardan veya Kürt çocuklarından gelen bazı şikâyetler var örneğin bir öğrenci diyor ki; “Öğretmeniz diyor ki dört hak mezhep var onun dışındakiler batıldır. O zaman biz İslam’dan değimliyiz” gibi buna benzer durumlara çok şahit oldum özellikle Şia olan Azeri ve Şaifi olan Kürt çocuklarından. İnsan bilmediğinin düşmanıdır. İnsanlar birbirlerini tanırsa bilirse belki daha iyi ilişkiler kurulur veya sınıf ortamında vereceği örneklerde daha dikkat edici bir üslup kullanır. Ya da çocukların*

soracağı sorulara önceden daha hazırlıklı gelir farklı sorular da gelebilir düşüncesiyle daha hazırlıklı ve donanımlı gelir.” (ÖK 9)

### 1.5. IĞDIR'DA GÖREV YAPMANIN AVANTAJ VE DEZAVANTAJLI YÖNLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bir DKAB öğretmeni olarak Iğdır'da görev yapmanın avantaj ve dezavantajlı yönlerini ortaya koymak amacıyla katılımcılara, “Eğer Iğdır haricinde başka bir ilde de görev yaptıysanız, bir değerlendirme yaparak Iğdır'da görev yapmanın avantaj ve dezavantajlarından bahseder misiniz? sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edilerek “avantajlı yönler” ve “dezavantajlı yönler” şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Bu temalara bağlı olarak sözcük ya da ifadelerden oluşan birtakım çözümleyici kodlar da belirlenmiştir. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.7’de hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.



**Şekil 3. 7. Iğdır'da Görev Yapmanın avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Örüntü**

Katılımcıların, Iğdır'da görev yapmanın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerinden hareketle belirlenen çözümleyici kodların bulutları da oluşturulmuş olup, Şekil 3.8’de avantajlı yönler, Şekil 3.9’da ise dezavantajlı yönlerine ait kod bulutlarına yer verilmiştir.

Farklılıkları yönetebilme  
Toplumda varolan bütünlük  
Öğretmene saygı ekonomi iklim  
**Farklılıkları tanıma**  
Ulaşım kolaylığı Kültürel aşinalık  
Dine ilgili

**Şekil 3. 8. Iğdır'da Görev Yapmanın Avantajlarına İlişkin Kod Bulutu**

Buna göre Iğdır'da görev yapmanın avantajlı yönlerine ilişkin katılımcıların belirttiği görüşlerden hareketle belirlenen kodlardan en sık tekrarlanan kod “farklılıkları tanıma” kodudur. Farklılıkları tanıma kodu dışında “farklılıkları yönetebilme”, “kültürel aşinalık” gibi kodlar da en sık tekrarlanan kodlar olarak öne çıkmaktadır.

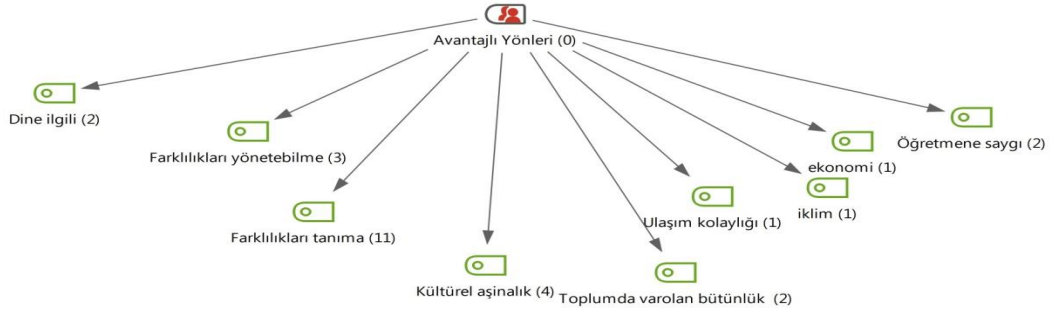
Mezhepsel taassupçuluk  
Mevcut önyargılar  
**Farklılıkların doğurduğu sorunlar**  
İlgisiz veliler  
Sosyal, kültürel faaliyet eksikliği

**Şekil 3. 9. Iğdır'da Görev Yapmanın Dezavantajlarına İlişkin Kod Bulutu**

Iğdır'da görev yapmanın dezavantajlı yönlerine ilişkin belirlenen kodlardan en sık tekrarlanan kod ise “farklılıkların doğurduğu sorunlar” kodudur. Bunun dışında “sosyal kültürel faaliyet eksikliği”, “mezhepsel taassupçuluk” ve “mevcut önyargılar” kodları da ikinci sırada en sık tekrarlanan kodlar olarak öne çıkmaktadır.

**1.5.1. Avantajlı Yönlerine İlişkin Görüşler**

Iğdır'da görev yapmanın; farklılıkları tanıma ve bunları yönetebilme becerisini kazanma, sosyal gruplar arasındaki mevcut bütünlüğü anlama açısından bir avantaj sunduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öte yandan bölgenin sahip olduğu ulaşım kolaylığı, elverişli iklimi, bölge halkının dine olan ilgisi ve öğretmene gösterilen saygı, bölgenin ekonomik anlamda sağladığı olanaklar da Iğdır'da görev yapmanın avantajları arasında sıralanmıştır. Ayrıca bölge kültürüyle yetişmiş katılımcılar için bölgenin kültürüne aşina olmalarının kendileri açısından bir avantaj oluşturduğu da bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.10'de sunulmuştur.



**Şekil 3. 10. Iğdır'da Görev Yapmanın Avantajlarına İlişkin Örüntü**

Iğdır'da görev yapmanın avantajları teması altında kodlanan ve en sık tekrarlanan "farklılıkları tanıma" koduna ilişkin katılımcılar, Iğdır'da görev yapmanın; sosyal, kültürel ve dini farklılıkları yakından tanıma, bunların sosyo-kültürel yaşantılarını, düşünce yapılarını ya da dini inanç ve ibadet şekillerini yakından gözlemlene imkanı bulma açısından bir avantaj sunduğunu belirtmiştir. Öte yandan Iğdır'da görev yapmanın sunduğu avantajlar arasında; farklılıklar arasında fikir alışverişinde bulunma, farklı görüş ve düşüncelere açık olmayı öğrenme sıralanmıştır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

"...Farklı görüşlere karşı açık olabilmeyi öğrenirsin. Bunlar avantajları." (ÖK 3), "Avantaj olarak farklılıkları bir arada buluyorsunuz. Onlarla fikir alışverişinde bulunuyorsunuz. Güzel bir şey." (ÖK 5), "Şu şekilde avantajı var. Diğer mezhepleri uzaktan görüyorduk. Konuları görüyorduk ama içinde değildik. Biraz daha uzaktan bakıyorsun bunlara ama daha yakından tanıyorsun." (ÖK 6), "Benim için avantajı şu. İslam toplumu temel iki fırkaya bölünmüş Şia ve Sünni. Ben Şia'yı önceden adını biliyordum ama Şia'yı Iğdır sayesinde bildim. Iğdır Şia'yı gerçek manada tanımam için yardımcı oldu." (ÖK 7), "Ayrıca burada farklılıkların olduğunu da gördüm mezhepsel anlamda özellikle bunları daha yakından tanıma imkânım oldu." (ÖK 11), "Iğdır'da görev yapmanın avantajı kitaplarda anlatılan mezheplerden birinin yaşantı İnanç ve ibadet şekillerini yakından gözlemlene imkânı bulmanız"(ÖK 19), "Avantaj olarak ise farklı mezhepler hakkında bilgin oluyor, tanıyorsun onları." (ÖK 21), "Avantajı: Farklı düşünce yapısına mensup olan insanlarla muhatap olmak insanı daha geniş kapsamlı düşünmeye sevk ediyor." (ÖK 22)

Öte yandan Iğdır'da görev yapmanın; sosyal, kültürel veya mezhepsel farklılıkların olduğu ortamlarda farklılıkları yönetebilme, farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilme becerisini kazanma noktasında bir avantaj sağladığı yine bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

"Branş açısından bir din kültürü öğretmeni olarak değerlendirecek olursam benim fikrime göre Iğdır'da görev yapmak bir avantajdır kesinlikle dezavantaj değildir. Çünkü Iğdır'da hem dini hem sosyal yapı hem de kültürel yapı açısından farklılıklar çok. Farklılıklarla yaşamayı bu tarz farklılıkların olduğu bir yerde görev yapan ve bu farklılıkların üstesinden gelebilen bunu başaran bir öğretmenin her yerde başarılı olabileceğine inanıyorum. Bu öğretmen zorlukların üstesinden gelmişse dolayısıyla kolay olan şeyleri daha çabuk

*halledebilecek daha çabuk üstesinden gelebileceğini düşünüyorum." (ÖK 17), "İlk görev yeri Iğdır olan bir din kültürü öğretmeni olarak derse girdiğim zaman öğrencilerimin bana ilk sorusu hangi mezhepten olduğumdu. Bunu duyunca ilk başta onlardan farklı bir mezhebe mensup olmamın benim için bir dezavantaj olacağından endişe etmiştim. Ancak bu düşüncemi hiçbir zaman onlara yansıtmadım. Her birini daha yakından tanımaya çalıştım. Süreç içerisinde birbirimizi daha yakından tanıdıkça mezhepsel farklılıkların bizim için bir zenginlik olduğunu ve iletişim kurmaya engel olmadığını hep birlikte gördük. Bu yüzden herhangi bir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. Tam tersi birçok avantajının olduğunu gördüm. Bir din kültürü öğretmeni olarak kültürel ya da mezhepsel farklılıkları olan bir ortamda ne gibi durumlarla karşılaşacağımı, ne gibi ön yargıların olabileceğini ve bu durumda nasıl bir yol izlemem gerektiğini daha iyi anlamış oldum. Yani bu durum hem kişisel hem de mesleki olarak kendimi geliştirmeme katkı sağladı." (ÖK 23), "Şuanda görev yaptığım okulun hepsi öğrencileri olarak Caferi mezhebi görev yaptığım bölge olarak da hepsi Caferi. Herhangi bir problem yaşamadım genel büyük bir problem. Genel itibarıyla sahabeye bakış açısının ne olduğunu biliyorsunuz. Hz. Ömer'e, Hz. Ayyşe'ye, Hz. Ebubekir, Hz. Osman'a bunlar üzerinde tabii küçük küçük tartışmalar, itirazlar oldu buna karşılık cevaplar verdik. Öğrencinin çok böyle radikalleşmiş bir hali yok. Öğrenciye delillerle sunduğunda tasdik edip kabulleniyor." (ÖK 24)*

Bazı katılımcılar ise, Iğdır'da görev yapmanın; farklılıklarına rağmen bölge halkı arasında var olan birlik beraberliği, bütünlüğü anlama, farklılıkların birlikte bir arada nasıl yaşadığını öğrenme açısından bir avantaj sunduğunu belirtmiştir. Bu durum katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"insanlar rahatlıkla anlaşabiliyorlar. yani hani ortak dili kullanılabilme konusunda rahatlıkla anlaşabiliyorlar. Bu konularda bir sıkıntı yok" (ÖK 16), "İki farklı din anlayışı veya mezhep görüşünün bir arada nasıl yaşadığını öğrenme fırsatım oldu." (ÖK 25).*

Bazı katılımcılar da, gerek ailelerin gerekse öğrencilerin öğretmene karşı saygılı davrandığı ve bunun da kendileri açısından bir avantaj olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Avantaj olarak öğretmene saygıları var. Hani hiçbir sıkıntı yok" (ÖK 12), "Ama her şeyden önce okul ortamındaki civil civil öğrenciler, zihinleri tertemiz gerçekten kirlenmemiş. Aynı zamanda çok sevgili çok saygılı öğrenciler yani o kültürel aile yapısından gelen terbiye, o konuda yetiştirilmiş öğrencilerin kötü olduğunu söyleyemem eğitim konusunda yani akademik anlamda belki iyi değiller öyle çok ama insan olma, ahlaklı olma konusunda kötü olduklarını söyleyemeyiz. Yani böyle görüyorum bu da insanı görevini aşkla, şevkle yapma konusunda teşvik ediyor bir avantaj bu tabii." (ÖK 15)*

İki katılımcı ise; bazı illere nazaran Iğdır halkının dine karşı ilgili ve hassas oldukları, dini konularda daha istekli olduklarını bunun da kendileri açısından avantajlı bir durum meydana getirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Daha önce aydında görev yaptım. Orada dine yaklaşım konusunda bir mesafe vardı. Ancak buraya geldim. Aydına göre buradaki insanlar dine karşı daha ilgili olduğunu gördüm." (ÖK 11), "Dini konulara daha yatkınlar, daha istekliler avantaj bu." (ÖK 12)*

Bazı katılımcılar da; görev yaptıkları yerin kendi memleketleri olması hasebiyle içinde yetiştikleri kültüre aşina olduklarını, bölge halkını bildiklerini, tepkilerini anladıklarını, halk tarafından benimsediklerini bunların da kendileri açısından önemli avantajlar sunduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların buna ilişkin sözleri şu şekildedir:

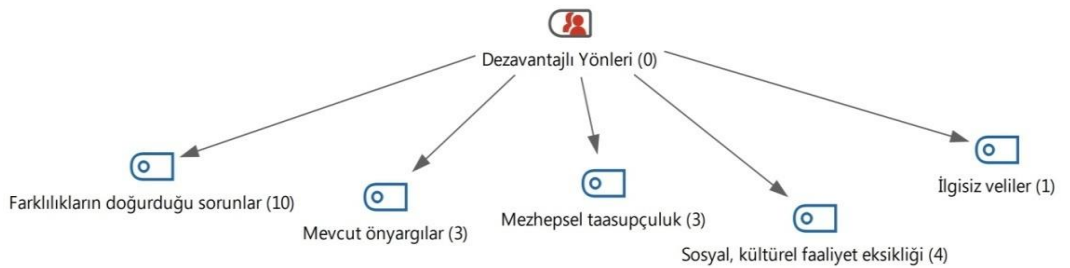
"Bir de kendi kültürümde olan insanlar olduğu için rahat anlaşabiliyorum." (ÖK 1), "Avantaj olarak benim memleketim olduğu için kendi halkıma hizmet ediyorum ve kendi halkımın kültürünü bildiğim için onlara hizmet ederken onların yapısını biliyorum ona göre davranıyorum."(ÖK 10), "Iğdır'da görev yapmamın bana en büyük avantajı Iğdırlı olmam. Iğdırlı olmam hasebiyle Iğdırlıları tanıyorum. İşte Caferi mezhebinden olsun diğer mezhepten olanlar olsun veya Kürdü olsun Azerlisi olsun tanıyorum tepkilerini neye nasıl olacaklarını çok iyi bildiğimden dolayı karşı tarafta buralı olduğumu biliyor her haliyle beni kabul ediyor."(ÖK 13), "Avantajlarını saysam bitmez belki ama kısaca değinmek gerekirse kendi memleketim Iğdır. İnsanların anılarına, dillerine, kültürlerine alışık olduğum için bir DKAB öğretmeni olarak bana çok büyük bir avantaj sağlıyor." (ÖK 18)

Bazı katılımcılar da; bölgenin sahip olduğu ulaşım kolaylığı, elverişli iklimi, ekonomik açıdan sunduğu olanakların da kendileri açısından avantajlı bir durum olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

"Avantajı şudur başka ile göre hava durumu mesela benim geldiğim yerde buraya göre hava daha sertti. İkincisi ekonomi"(ÖK 1), "...küçük bir il olması dolayısıyla her yere ulaşımın rahat ve kolay olması avantaj sayılabilir." (ÖK 19)

### 1.5.2. Dezavantajlı Yönlerine İlişkin Görüşler

Katılımcılar; mezhepsel taassupçuluk, DKAB dersi ve öğretmenine karşı geliştirilen önyargılar, kültürel ya da mezhepsel farklılıklardan kaynaklı yaşanan birtakım sorunlar, öğrenci velilerinin ilgisizliği, bölgenin sosyal ve kültürel yaşam ya da faaliyet alanı eksikliği gibi olumsuzluklar, Iğdır'da görev yapmanın dezavantajları arasında sıralamıştır. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.11'de sunulmuştur.



**Şekil 3. 11. Iğdır'da Görev Yapmanın Dezavantajlarına İlişkin Örüntü**

En sık tekrarlanan “Farklılıkların doğurduğu sorunlar” koduna ilişkin katılımcıların ifadelerinden; Toplumun siyasi, kültürel, dini düşünce yapısını tam olarak

bilmemeden kaynaklı veli ve öğrencilerle birtakım sorunlar yaşadıkları, farklılıklalar arasında dengeyi sağlama, İslam'ın birleştirici bütünleştirici yönlerini kavratma hususlarında güçlüklerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan DKAB ders içeriklerinin Hanefi-Maturidi eksenli olmasının farklı mezheplere mensup öğrencilerin derse katılımını olumsuz etkilediği, derse karşı aidiyet duygularının oluşmasını engellediği bu gibi durumların da katılımcılar tarafından birer dezavantaj olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Din Kültürü öğretmeni olarak bu kadar kozmopolit bir yapıda dengeyi sağlamada haliyle sıkıntı yaşıyoruz. İster istemez problemlerle yüz yüze geliyoruz." (ÖK 5), "Kozmopolitik bir yapı olması hasebiyle farklı mezheplerin, farklı kültürlerin hatta farklı ırkların veya farklı siyasal düşüncelerin bir arada yaşamasından kaynaklı dezavantajları var onu söyleyeyim. Hani din kültürü öğretmeni açısından dezavantaj durumu doğuran faktörler olabilir." (ÖK 16), "Dezavantaj olarak da bir DKAB öğretmeni olarak bakarsan hem Sünni hem Caferi mezhebinin olduğu bir bölgede Sünni mezhebe göre bir eğitim vermemiz bana göre bir dezavantajdır. Çünkü bu durum öğrencilerin derse katılımını etkiliyor kendilerinin düşünce tarzının (Mezhepsel anlayış) yok sayıldığını hissettiriyor öğrenciye bu da bizim için gerçekten bir dezavantaj oluyor." (ÖK 18), "Dezavantajı ise bu mezhepsel farklılığı ileri boyutta yaşayanlara İslam'ın bir bütün olduğunu anlatma zorluğu. Çünkü buradaki Şialar İran'a bağlı ve cami imamları oranda eğitim görüp buraya gelip görev yapıyorlar." (ÖK 19)*

İki katılımcı ise; farklılıklardan kaynaklı sorunlar yaşamamak adına DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgenin mezhepsel ve etnik yapı özelliklerini ya da toplumun kültürel ve mezhepsel alanda hassas oldukları noktaları iyi bilmeleri, buna göre bir tavır ya da üslup geliştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Buna ilişkin katılımcıların ifadesi şu şekildedir:

*"Dezavantajları çoktur tabii. Belli bir donanımına sahip olmak gereklidir. Yeterli bir donanımına sahip olmadan burada din kültür dersine girildiğinde çok şey kaybedilebilir. Özellikle liselerde görev yapıyorsa farklı kültür ve mezhepten olan öğrencilerin itirazlarına, karşı duruşlarına maruz kalınabilir. Bir örnek vereyim bir veli öğrencisine demiş ki; öğretmenine bir sor 12 imamı tanıyor mu biliyor mu diye biliyorsa tamam dersini al dinle ama bilmiyorsa dersine katılma, dinleme. İşte bu tarz durumlar mevcut. Bunun için buraya gelip öğretmenlik yapacak olanların bu tarz durumları araştırıp okumaları, kendilerini bu yönüyle yetiştirmeleri gerekir. Özellikle siyasi, kültürel dini düşünce yapısının farkında olmaları gerekir." (Ö.K.13), "İğdir'da görev yapmanın dezavantajı: Farklı etnik ve mezhepsel yapılar barındırdığı için her mezhep ve etnik yapının özelliklerini ve hassas olduğu noktalarını iyi bilmek gerekiyor ve ona göre daha dikkatli bir üslup kullanmak gerekiyor." (ÖK 22)*

Katılımcılar tarafından dezavantaj olarak görülen diğer bir husus ise; bölgenin sosyal, kültürel yaşam alanı ya da faaliyetlerinden yoksun olmasıdır. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinden; Iğdır ilinin sosyo-kültürel açıdan dışarıdan gelenler için pek seçenek sunmadığı, entelektüel anlamda kendilerini geliştirebilecekleri alan ya da



imkânların burada kısıtlı olduğu, insanların hoş vakit geçirebilecekleri veya dinlenebilecekleri sosyal, kültürel yaşam alanlarının az olduğu ve bunların da kendileri açısından bir dezavantaj oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Dezavantajı ise maalesef kendimizi geliştiremiyoruz. En basitinden bir kitap almayı istiyorsak internet veya başka kırtasiyeler üzerinde kitap siparişi veriyorsun mali açıdan avantaj olmuyor. Kendini geliştirebileceğin herhangi bir sosyal faaliyet alanı yok. Bunun dışında gidebileceğin sosyal yaşam alanı olarak bir park yok." (ÖK 1), "Yani Iğdır'da şartlar bir öğretmenin kendisini okuması kendisini geliştirmesi, okuması, görev yaptığı alanda ilerlemesini sağlayan bir ortamın olduğunu söylemek mümkün değil. Mesela dil öğrenimi konusunda mesela Arapça veya İngilizce alanına yönelmek istediğinizde bu konuda imkân bulamıyorsunuz. Özellikle Arapçada o kadar girişim olmasına rağmen bir türlü doğru düzgün ders verecek bir hocayı bulamadık yani bir de kitap bulmak çok sıkıntı. Kitapları hep internet üzerinden alıyoruz Ben burada bir kütüphane veya bir Kitabevi bulamadım. Yani ne bileyim böyle entelektüel anlamda insanı besleyecek bir ortam yok maalesef bunlar tabii birer dezavantaj." (ÖK 15), "...Öte yandan büyük şehirden gelenler için sosyo-kültürel açıdan pek seçenek sunan bir il değil bu onlar için okul ve ev arasında kısır bir döngü oluşturabilir..." (ÖK 19)*

Dezavantaj olarak görülen mezhepsel taassupçuluk ve mevcut önyargılara ilişkin katılımcıların görüşlerinden; Iğdır'ın sosyal, kültürel ve mezhepsel yapısından dolayı bazen mezhepsel anlamda katı bir taassupçulukla karşılaşmanın mümkün olduğu, bu durumun da DKAB öğretmenleri açısından bazı sıkıntılar doğurduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda farklı görüş ve düşüncelerine hoşgörü gösterilmediği, DKAB öğretmenlerine karşı birtakım ön yargılar geliştirildiği, DKAB öğretmenlerinin kendilerini kabullendirmekte sıkıntı yaşadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

*"Dezavantajı ise insanların mezheplerine çok şiddetli bir şekilde bağlılıkları ve hiçbir şekilde senin görüşüne saygı duymamalarıdır. Her zaman tenkit nazarıyla bakmaları." (ÖK 6), "Mezhepsel farklılıklardan dolayı zor yönleri var. Mezhepsel anlamda katı bir taassupçuluğu bulmak mümkün hem veli hem de öğrencide de." (ÖK 7), "Kendi içinde dezavantajları insanların taassupçulukları ile ilgili olabilir. İnsanlar taassup sahibi olduğu için bazı zamanlar bununla ilgili sorunlar yaşayabiliyoruz..." (ÖK 9), "Dezavantajları ise; genel kabul görmüş bir söz kullanmak gerekirse şimdi her doğru her yerde söylenmez ya. Bazen dar kalıpta düşünen insanlar olduğu için bazı konuları tartıştığın zaman ters tepki yapabilir, yanlış anlaşılabilir. yani her yerde görüşünü dile getirdiğinde bazen insanların ters tepkileri olabilir. Bu durumlar, insanın moralini bozabilir. işte kendini psikolojikmen kötü hissedersin. Iğdır çok kimlikli bir yapıda olduğu için bazı insanlar da dar görüşlü olduğu için sadece benim mezhebim benim görüşüm doğrudur diye öbür insanın düşüncesine, fikrine, görüşüne saygı gösteremeyebiliyor." (ÖK 3), "Dezavantaj da hani mezhepsel konularda din kültürü öğretmeni ve Sünni Hanefî olduğumuz için kendimizi kabullendirmekte sıkıntı yaşıyoruz." (ÖK 12), "Dezavantajı aileler çocuklara önceden bilgiler veriyor işte imamet, mehdi gibi konularda hazır bilgi ile gelen çocuklar bu konular*

*derste olmayınca doğal olarak sorguluyor daha sonra bazen ötekileştirebiliyor öğretmeni."*  
(ÖK 21).

Bir katılımcı ise, eğitim noktasında öğrenci velilerinin ilgisiz tutumlarını bir dezavantaj olarak görmüştür. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"...Ama veliler bir yandan da hiçbir şeye karışmıyorlar bu da kötü bir şey aslında. Bir denge yok öğrenciyi gönderiyorlar ama hangi sınıfta olduğunu bilmiyor. Veli öğrencisine karşı çok ilgisiz" (ÖK 4)*

## 1.6. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcıların dezavantajları arasında en sık tekrarlanan kodlar arasında yer alan “Farklılıkların doğurduğu sorunlar” koduna ilişkin katılımcıların yukarıda yer verilen ifadelerinden de anlaşıldığı üzere DKAB öğretmenleri; sosyal, kültürel ve mezhepsel farklılıklardan kaynaklı birtakım sorunlar yaşamaktalar. DKAB öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya koymak amacıyla katılımcılara, “İğdir’da görev yaptığınız okullarda, kültürel veya mezhepsel farklılıklardan kaynaklı yaşadığınız herhangi bir problem oldu mu? Eğer oldu ise ne tür problemler yaşadığınızdan bahsedebilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde ise; katılımcılardan 10’unun (%40), görevleri esnasında kültürel ya da mezhepsel farklılıklardan kaynaklı problem denebilecek herhangi bir olayla karşılaşmadığı, geriye kalan 15’inin (%60) de kültürel ya da mezhepsel kaynaklı birtakım sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

### 1.6.1. Herhangi Bir Sorun Yaşamayan DKAB Öğretmenleri

Din eğitimi faaliyetlerinde kültürel ya da mezhepsel farklılıklardan kaynaklı herhangi bir sorunla karşılaşmadığını iddia eden katılımcıların sunmuş oldukları gerekçelere bakıldığında; kendilerinin bölgenin kültürel ya da mezhepsel açıdan hassas noktalarının farkında oldukları, bunları bildikleri, buna göre bir tavır geliştirdikleri, kazandıkları tecrübeyle bu açıdan sorunların oluşmasına imkân vermedikleri anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“Sünni mezhebinin ağırlıkta olduğu okullarda görev yaptım çok sıkıntı yaşamadım sadece bir kaç aylık biliyorsunuz Ziya Gökalp ortaokulunda görev yaptım orada mezhepsel alanda farklı görüşlerin hakim olduğu bir yer. Ben orada da çok sorun yaşamadım. Çünkü ben burada yaşadığım için bu ortamları az çok bildiğim için bu tecrübeyle yaklaşıyordum öğrencilere. Belki dışarıdan gelseydim bu noktada sorunlar yaşayabilme ihtimalim olabilirdi. Çünkü çevrenin farklılıklarını bilmeden, hassas olan durumları, konuları*

*bilmeden bir konuyu anlatmak var bir de o kültürü, inancı, düşünceyi bilip de konuyu anlatmak var.” (ÖK 3), “Yaşamadım. Hassas noktaların farkında olduğum için problem yaşamadım. Bilmeseydim hassas noktaları problem yaşamam içten bile değildi.” (ÖK 5), “Kendimi bu konuda Şanslı Hissediyorum Çok şükür 5 yıllık öğretmenlik hayatım boyunca böyle bir problemle karşılaşmadım İnşallah bundan sonraki meslek hayatımda da karşılaşmam yani şöyle düşünüyorum karşılaştım bile gerçekten buralı olmanın bana sağladığı çok fazla fayda var karşılaştım bile bunun benim motivasyonumu etkileyebileceğini düşünmüyorum. Çünkü hazırlıktım diyebilirim bu konuda. Böyle yaklaşımlar olacağını olabileceğinin farkındayım biliyorum. Yani bunların hiçbir zaman beni yıldırması gerektiğinin farkında olarak görevime başladım. Çok şükür ki karşılaşmadım bu tarz problemlerle dediğim gibi İnşallah bundan sonra da karşılaşmam...” (ÖK 17)*

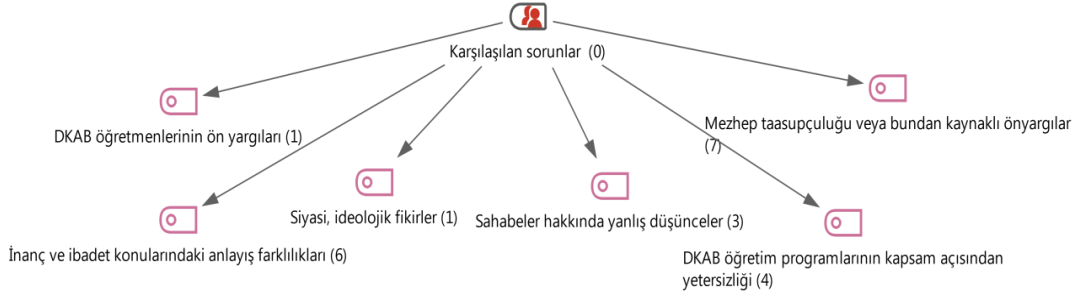
Bazı katılımcılar da; kültürel ya da mezhepsel kaynaklı bir sorun yaşamadıklarını, bölge halkının hassas olduğu konuları bilmelerinden dolayı buna imkân vermediklerini, ancak ders içi ya da ders dışında kendilerini rahatsız edici önyargı veya taassup boyutuna varabilen birtakım mezhepsel ya da etnik söylemler, tartışmalar olmuşsa da problem boyutuna taşmadan hoşgörü çerçevesinde bunları hallettiklerini ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*“Yaşadım diyemem. Genelde o yollara pek mahal vermiyorum. Çünkü biliyorum ki genellikle tenkit nazarında yaklaşıyorlar küçük düşürme ya da kendilerini büyük gösterme gibi bizimkisi doğrudur görüşü var maalesef. Benim yolum tek doğrudur görüşü var. Pek girmedim ancak yaşadığım bir sıkıntı var. O da tenkit nazarıyla yaklaşıkları için.”(ÖK 6), “Ya ben problem diyebileceğimiz bir şey yaşamadım ancak derslerde öğrenciler mezhepsel farklılıklarını haliyle yansıtıyorlar. Gerekli bilgileri anlattığım zaman bir sorun kalmıyor.”(ÖK 11), “İğdirli olmam hasebiyle buranın durumunu bildiğimden dolayı problem yaşamadım yani bir veliyle, öğrenciyle veya bir öğretmenle farklılıklardan kaynaklı bir tartışmam olmamıştır. Tabi münazara şeklinde fikir alışverişlerimiz oldu. Karşılıklı soru alışverişlerimiz, fikri paylaşımlarımız oldu ama çok şükür sıkıntı yaşamadım.” (ÖK 13), “Kültürel ve mezhepsel farklılıklardan dolayı çok böyle bariz uçuk bir problem yaşamadım hamdolsun. Yani Kürtlerden kaynaklı hiçbir problem yaşamadım kendim de o kültürde yetişmiş, büyümüş birisi olarak. Azerilerle hem farklı bir mezhebe ve farklı bir etnik yapıya sahip olmamız noktasında da yine hamdolsun onda da ciddi bir sıkıntı, problem yaşamadım. Ama ara ara insanı rahatsız eden mezhepsel ve etnik söylemler olabiliyordu. Bunun dışında çok öyle öğrenci veli, öğretmen veya okul idaresi ile ilgili bir problem yaşadım diyemem öyle söyleyeyim. Tabi mezhepsel farklılıklarını ara ara dillendiren öğrenciler oluyor ilk soruda da belirttiğim gibi. Özellikle Şii öğrencilerde Yani sen Müslümanın bilincinden ziyade sen Şii’sin bilinci verilmiş. Yani burada Sünni anlayışa alternatif bir kimlik olarak kazandırılmış gibi. Yani Sünni toplumun içinde erimemek için özellikle yani Şii olma söylemi güçlendirilerek insanlarda bir şuur hali oluşturmaya çalışılmış ve bu İslam kimliğinin önüne geçmiş. Ben öyle gördüm. Bazı mezheplerle ilgili bazı konuları anlattığımızda Şii öğrenciler özellikle bazı konulara itiraz edebiliyorlardı bazen öğretmen-öğrenci karşılıklı bir tartışma yaşanabiliyordu ara ara. Ama dediğiniz gibi çok böyle ciddi manada bir olay veya problem yaşamadım.” (ÖK 15)*

### **1.6.2. Sorun Yaşayan DKAB Öğretmenleri**

“Karşılaşılan sorunlar” temasına ilişkin “DKAB öğretmenlerinin ön yargıları”, “Siyasi ve ideolojik fikirler”, “İbadet ve inanç konularındaki anlayış farklılıkları”, “Sahabeler hakkındaki yanlış düşünceler”, “DKAB öğretim programlarının kapsam

açısından yetersizliği”, “Mezhep taassupçuluğu ya da bundan kaynaklı ön yargılar” ve “İnanç ve ibadet konularındaki anlayış farklılıkları” olmak üzere toplamda 7 kod oluşturulmuştur. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.12’de sunulmuştur.



**Şekil 3.12. Yaşanan Sorunlara İlişkin Örüntü**

Katılımcıların, kültürel ve mezhepsel kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin belirlenen kodların bulutları da oluşturulmuş olup, aşağıda şekil 3.13’te bu kod bulutlarına yer verilmiştir.



**Şekil 3.13. Yaşanan Sorunlara İlişkin Kod Bulutu**

Sıralanan kodlar arasında frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kodun “Mezhep taassupçuluğu ve bundan kaynaklı ön yargılar” kodu olduğu anlaşılmaktadır. Bu kodun dışında “İbadet ve inanç konularındaki anlayış farklılıkları”, “DKAB öğretim programlarının kapsam açısından yetersizliği” ve “sahabeler hakkında yanlış düşünceler” kodları da ikinci sırada en sık tekrarlanan kodlar olarak öne çıkmaktadır.

Hoşgörünün zıddı olarak da düşünülebilen taassup; bir fikre, inanışa körü körüne bağlanmak, saplanıp kalmak, kendi dışındakileri yanlış nitelendirmek, olgu ve olaylara dar çerçeveden bakmaktır. Dini taassup ya da mezhep taassupçuluğu ise, kendi din ya da din anlayışını diğerlerine dayatma isteği ve ötekine karşı hoşgörüsüzlükte bulunma eğilimi olarak anlaşılabilir. Bu anlamda düşünüldüğünde kendisiyle aynı dine veya

mezhebe mensup olmayana sapkın olarak suçlayan, aynı inancın mensubu olmanın gerektirdiği kardeşlik duygusunu ortaya koyamayan kişi dini taassup içerisinde olduğu söylenebilir.<sup>448</sup> İğdir’da görev yapan bazı DKAB ğretmenlerinin eğitim faaliyetlerinde bu tarz eğilimlerle karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. En sık tekrarlanan “Mezhep taassupçuluğu ve bundan kaynaklı n yargılar” koduna ilişkin katılımcıların ifadelerinden de; gerek veli gerek öğrencilerin mezhepsel kimliklerini ön plana çıkararak bunun üzerinden öğretmene karşı olumsuz yaklaşımlar sergiledikleri, birtakım n yargılar içerisine girdikleri, bu durumun da kendileri açısından bazı zorluklar meydana getirdiği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“...benim çocuğum şia Caferi’dir. Onu Sünni’ye mi çevirmek istiyorsun. Sizin ne olduğunuzu biliyorum. Siz Sünniler ylesiniz, böylesiniz şeklinde suçlamalar getirerek neredeyse bizimle kavga edecek seviyeye geliyorlar. Tabi moral kalmıyordu ondan sonra, eğitim aşkı gidiyordu. Bu durum, sadece bir seferlik bir durum değil birçok defa başımıza geldi. Halen de yaşıyoruz. Öğrenci ve veli sana Sünni gözüyle bakıyor. Verdiğin eğitimle ilgili bazen yeri geldi mi dalga bile geçiyorlar. Sizin söylediğiniz şeyler doğru değil bizinkiler doğru gibi ifadeler kullanıyorlar. Öğrenci ile de aynen buna benzer sorunlar yaşıyoruz. Onlar diyor ben babamdan dedemden ailemden bunları gördüm. Sünnilerin doğru değil her şey yanlıştır, bizimki haktır buna benzer sorunlar yaşadık ve yaşıyoruz. Buranın yerli öğretmenleriyle veliler ve öğrenciler ile olduğu kadar sorun yaşamıyoruz. Ancak gizliden gizliye seni benimsememe ufak şeyleri bahane edip senin değerlerini ktleyebiliyorlar...” [.K.1), “Bazen ğrenci velileri öğretmenleri dinlemeden tek taraflı bir şekilde öğretmenleri yargılayabiliyorlar. Bunlar bizi yormaktadır tabi.” (K 7), “Her ne kadar İğdirli olsam da kendi memleketim olsa da mezhepsel farklılıkların farkında olsam da okullarda sınıf ortamında girdiğimde Sünni mezhep veya İşlam tarihinden bahsettiğimde bazı öğrencilerden olumsuz tepki alıyordum. Özellikle İşlam tarihinden bahsettiğimde hem öğrencinin bana karşı olumsuz bir davranış içine girmesi, hem sınıf ortamında gerginlik olması, çocuğun kendini dersten soyutlamasına neden oluyordu.” (K 18), “İğdir’a dışarıdan gelmiş birisi olarak çocuklarda bizim gibi düşünüp inanmıyor. O yüzden bize öğrettikleri yanlış algısının olduğunu fark ettim. Beni sınıfta zor durumda bırakacağına inandıkları özellikle mezhepsel farklılıklarla ilgili soruları hazırlayıp derse öyle geliyorlardı. Eğer ben onlara siz yanlış biliyorsunuz desem hemen tartışabileceklerini gördüm...” (K 23)*

En sık tekrarlanan kodlar arasında ikinci sırada yer alan “İnanç ve ibadet konularındaki anlayış farklılıkları” koduna ilişkin katılımcılar; İnanç ve ibadet alanını ilgilendiren bazı konularda mezhepler arasında anlayış farklılıklarının olduğunu, DKAB ğretmenlerinin bu noktada bazen ortak nokta bulmakta sorun yaşadıklarını belirtmiştir. bu konulara ilişkin öğrencilerin kendi ailesi ve çevresinden gördükleriyle din derslerinde gördüklerini bazen bağdaştıramadıkları, bazen de bunları sorun boyutuna

<sup>448</sup> Hüseyin Yılmaz, a.g.m, s. 77-78.

vardırarak biçimde dillendirdikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Var, itikadi ve fıkhi problemlerle karşılaşabiliyoruz. Çocuklarda ailede verilen bilgilerle bazı konuları dillendirmekteler. Biz mehdiyi ne zaman işleyeceğiz, biz imamı ne zaman işleyeceğiz, mehdi ne zaman gelecek gibi sorular sormaktalar. Bu sorular aile ortamında konuşulan şeyler. Bunu inanç esası görüyorlar. Derste bunlarla karşılaşılıyorsunuz. Ortak nokta arayışına giriyorsun bazı noktalarda ortak noktalarda buluşamıyorsun. Yumuşatamıyorsun." (ÖK 7), "...Tabi ki bazı noktalarda Sünnilerden farklı olarak inanç veya ibadet uygulamalarında farklılıklar olduğu için bu noktalarda çatışmalar yaşadık. Mesela Cuma namazlarında çocukları namaza çağırdığımızda "hayır hocam biz sizin gibi kılmıyoruz" derlerdi. Bundan dolayı Cuma namazlarında ancak 10 kişi falan toplayabiliyorduk. Bunlar da Sünni'ydi. Şii öğrenciler bu noktada bize ayak uydurmuyordu. Bunun dışında okul idaresinin Şia kesiminden olması biz Sünniler üzerinde bazı noktalarda olumsuz yansımaları olmuştu. Mesela daha önce Doğubayazıt'ta görev yapıyordum. Böyle sıkıntılarla karşılaşmıyordum." (ÖK 10), "Hocam ya birkaç kere oldu yani epey oldu benim aslında da. Küllük köyünü bilirsiniz zaten Azeri (Şia) ağırlıkta hani az kesim biraz Kürtler var. Mesela namaz konusuna geldiğimiz zaman hani çok sevdiğim bir öğrencim mesela "hocam işte bu ezan bizim ezan değil siz başka öğretiyorsunuz" bu şekilde çocuk bana duvar ördü, kendini kapattı ondan sonra. Mesela Abdest konusunda yine ilk geldiğimde abdesti anlatıyoruz. Abdestin farzları var ya işte ayakları yıkayacaksınız falan. 4. Sınıfta bakın çocuk diğer gün geldi. Öğretmenim işte biz babama sorduk biz de ayaklar yıkanmıyormuş siz hani başka öğretiyorsunuz siz başka köydensiniz (Katılımcı bu ifadeyi gülerek söyledi) yani bir de küçük olduğu için bu şekilde demişti. Ben de şimdi dördüncü sınıfta mezhebi nasıl anlatırım diye tamam dedim. hani kitaptakinden sorumlusun ama ailen ne diyorsa sen onu yap dedim. Ama tartışma ile ilgili büyük bir şeye girmedik." (ÖK 12), "Özellikleri namaz konusunda ve en başta da abdest alma konusunda sıkıntılar yaşadım. Bir ara biz abdest konusunu işlerken abdest konusunda çocuklara konuyu anlatınca sınıfın %80 i Caferi mezhebine bağlıydı. Bize göre yani Hanefiliğe göre abdesti anlatınca Caferilerde biraz daha farklı olduğu için Çocuk annesinden, babasından, çevresinden belki de gittiği camide cami mollasından farklı görmüş. Haliyle senin anlatıldığı şeyi yadırgıyor veya bir ikileme veya çelişkiye giriyor. Dolayısıyla çocuk ders esnasında bize bunu söylemiyor. Sonradan çocuğun birisi anne babasıyla bize geldi. Öğrenci velisi bana "Sen ne hakla diyorsun ki çocuğuma senin kıldığın namaz, namaz değildir" böyle bir girişimde bulundu veli. Ben de veliye "senin çocuğuna böyle bir şey söylemedim. Bir öğretmen olarak bir insan olarak böyle bir şeyi asla senin çocuğuna söylemem." Hatta şunu söyledim: "yeter ki senin çocuğun namaz kılsın ister abdest alsın ister almasın, ister ayaklarını yıkasın ister yıkamasın. Senin çocuğunla böyle bir polemige de girmem." Veli bana şunu dedi: "ama sen demişsin ki senin ailenin kılmış olduğu namazlar namaz değildir." Nedenini sordum veliye veli de dedi ki: "Sen demişsin ki abdestte ayaklar yıkanır. Ayaklar yıkanmazsa demek ki sizin aldığımız abdest doğru değil dolayısıyla kıldığımız namazlar da kabul olmaz." Yani bir çıkarımda bulunuyor aslında yani hani durumdan marifet çıkarma diyoruz ya böyle bir durumla karşı karşıya kaldık."(ÖK 16)*

"DKAB öğretim programlarının kapsam açısından yetersizliği" koduna ilişkin katılımcılar; DKAB öğretim programlarını kültürel ya da mezhepsel farklılıklara duyarlılık konusunda yetersiz olduğunu, DKAB ders kitaplarının Sünni-Hanefi-Maturidi eksenli hazırlandığını, bunların dışındaki mezheplerin uygulama farklılıklarına yeteri kadar yer verilmediğini belirtmiştir. Öte yandan katılımcılar; tek bir mezhep esas alınarak hazırlanan ders kitaplarının içerikleri sunulurken öğrencilerin derse karşı

ilgilerinde bir düşmenin meydana geldiğini, öğrenci veya velilerle bu noktada bazen birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Maalesef oldu. Ders kitapları Sünni Hanefi kaynaklıdır. Okulda din eğitimi faaliyetlerimizde ister istemez bu hususta gelip benimle neredeyse kavga eden insanlar oldu" (ÖK 1), "Problem olarak şöyle insanların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ya da sahip mezhepsel yaşantısını rahat yaşayacak veya ifade edebilecekleri bazen tabi hepsi için demiyorum. Mesela şafiler burada yarından fazla olduğu için burada bunlarla ilgili bir uygulamanın olmadığını görüyorum." (ÖK 9), "Ben daha önce altı buçuk sene Ziya Gökalp Ortaokulunda görev yaptım. Ziya Gökalp, İnönü Ortaokulu gibi okullar belki kültürel veya mezhepsel farklılıkları çok olan okullar olmamakla birlikte genel itibariyle Şia mezhebi yoğunlukta olan okullardır. Bundan dolayı bir din kültürü öğretmeni olarak din kültürü ders kitaplarının da Hanefi ekolü merkez alınarak hazırlanması dolayısıyla hitap ettiğimiz kesim Caferi olmasından dolayı sorunlar yaşadık." (ÖK 16), "Ders müfredatı daha çok Hanefi Mezhebine göre düzenlendiği için Şafii ve Caferi mezhebine mensup olan öğrencilerimden bazıları derse ilk başlarda önyargılı bir şekilde katılıyorlar." (ÖK 22)*

Bazı katılımcılar ise; sahabeler hakkında bazı yanlış düşünce veya önyargıların olduğunu, derste dillendirilen bu gibi yanlış anlayış veya düşüncelerin kendilerini üzdüğü, morallerini, bozduğu, kendileri açısından bazı sorunları doğurduğunu belirtmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Peygamber Efendimizin eşlerinden Hz. Ayşe annemize ve bazı sahabelere karşı yanlış davranışlar veya sözler sarf edilmekte bu bizi üzmektedir." (ÖK 2), "Genel itibariyle sahabeye bakış açısının ne olduğunu biliyorsunuz. Hz. Ömer'e, Hz. Ayşe'ye, Hz. Ebubekir, Hz. Osman'a bunlar üzerinde tabi küçük küçük tartışmalar, itirazlar oldu buna karşılık cevaplar verdik." ÖK 24), "Hz. Ali'yi peygamber sanan öğrencilerim oldu ve ikna edemedim" (ÖK 25)*

Bir katılımcı ise; dışarıdan gelen bazı din kültürü ya da meslek dersi öğretmenlerinin buradaki çok kültürlülüğü bilmeden, tanımadan bazen ön yargılı davrandıkları, buradaki Şii ya da Şafi mezhebinden olanlara karşı ön yargılı yaklaşımlar içerisine girdikleri, bunun da toplumsal anlamda bazı sorunları beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"...özellikle dışarıdan gelen Din Kültürü ya da meslek dersi öğretmenlerinin buradaki zenginliği veya çokkültürlülüğü bilmeden, tanımadan bazen ön yargılarla yaklaşımları bazı sıkıntılara sebep oluyor. Onlarla olan bireysel ilişkilerimizde de oluyor bu. Bu onların bazen okul içindeki yaşantılarına da yansıyor. Öğrencilerle olan diyaloglarına yansıyor. Ya da İğdirli olan öğretmenlere karşı ön yargıdan kaynaklı problemler de yaşıyor. Ancak bu problemler benim için çok da büyük problemler değil. Ancak toplumsal olarak bazen bu durumlar sıkıntılara sebep olabiliyor. Şii'lere yönelik bazı yaklaşımlar ya da şafilere yönelik bazı yaklaşımlar veya birbirlerini iyi tanımamanın getirdiği problemler bazen yaşıyor." (ÖK 9)*

Bir katılımcı da; siyasi veya ideolojik anlayışlardan kaynaklı birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, katılımcının ifadesine şu şekilde yansımıştır:

*"...bazen siyasi ideolojik anlayışlardan dolayı öğrencilerin aileden gelen bazı yanlış algı veya düşünceleri oluyor, bunları dillendiriyorlar. Biz biraz daha siyaset üstü bir dille bunların yanlışlığını söylüyoruz çocuklara. İdeolojik veya siyasi anlamda yaşadığımız bir sorun olarak söyleyebiliriz aileden de gelen bir durum aslında." (ÖK 4)*

## 1.7. DKAB DERS KİTAPLARINDA FARKLILIKLARA YER VERİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Farklılaşmalar, sosyal ilişkilerin temel bir özelliğini oluşturmakta ve bu da genellikle sosyal bütünleşmede başlangıç noktası kabul edilmektedir.<sup>449</sup> Toplular yapıları gereği farklılıkları, çoklukları her konudaki çeşitliliği bünyesinde barındırabilmektedir. Toplumun üyesi insanların dünya görüşleri, inançları, ırkları, kültürleri farklı olabilir ya da bu üyeler, farklı sosyal mesafelere sahip sosyal gruplara da dâhil olabilir. Bu farklılıklar, toplumun manevi kültüründen, ortak değer hükümlerinden uzaklaşmayı da zorunlu kılmamaktadır. Gerek bireysel gerek toplumsal alanda mikro düzeyde meydana gelen aykırılıklar olsa da bu durum, makro düzeyde bir bütünleşme ve dayanışmaya engel teşkil etmemektedir.<sup>450</sup> Rasim Özdenören'e atfedilen bir söz vardır: "Okuyup anlamak, bilmek gerek. Çünkü insan en çok bilmediğine düşmandır." Toplumun birer üyesi olan ve dünya görüşleri, inançları, ırkları, kültürleri farklı olan insanların bu farklılıklarını bilmeden, tanımadan toplum üyelerinin birbirleriyle bir bütünleşme ya da dayanışma haline girmeleri mümkün görünmemektedir. Toplumun özsel niteliğini oluşturan farklılıkların bir ayrımcılık ya da ötekileştirme unsuruna dönüşmemesi için bu gibi farklılıkların toplum tarafından bilinmesi, anlaşılması gerekir. Bu açıdan din eğitimi ve öğretimine önemli bir görev düşmektedir. Nitekim DKAB öğretim programlarında belirtilen; toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu bilincine varan, başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşan, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümseyen bireyleri yetiştirme hedefleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Peki DKAB öğretim programlarında belirtilen hedeflerin uygulama araçlarından birisi olan ders kitaplarında farklılıkların inanç, ibadet veya kültür alanı ile

<sup>449</sup> Fichter, a.g.e., s. 199.

<sup>450</sup> Erkal, *Sosyoloji(Toplumbilimi)*, s. 283.; <http://www.aydinyaka.com/index.php/tum-makaleler/11-sosyal-butunlesme-cozulme-ve-sosyal-guven-duygusu.html> Erişim Tarihi: 24:08:2020



ilgili farklılıklarına yeteri kadar yer veriliyor mu? Bunu ortaya koymak amacıyla katılımcılara “DKAB öğretim programlarının amaçlarından biri de “çevresindeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olma” ve “farklı inanç ve yorumları tanıma ve bunlara saygı duyma” dır. Size göre DKAB ders kitaplarında kültürel/mezhepsel farklılıkların tanıtımına yeteri kadar yer verilmekte midir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelendiğinde; katılımcılardan 23’ü (%92) olumsuz yönde, geriye kalanlardan 2’si (%8) ise olumlu yönde görüş beyan ettikleri görülmektedir.

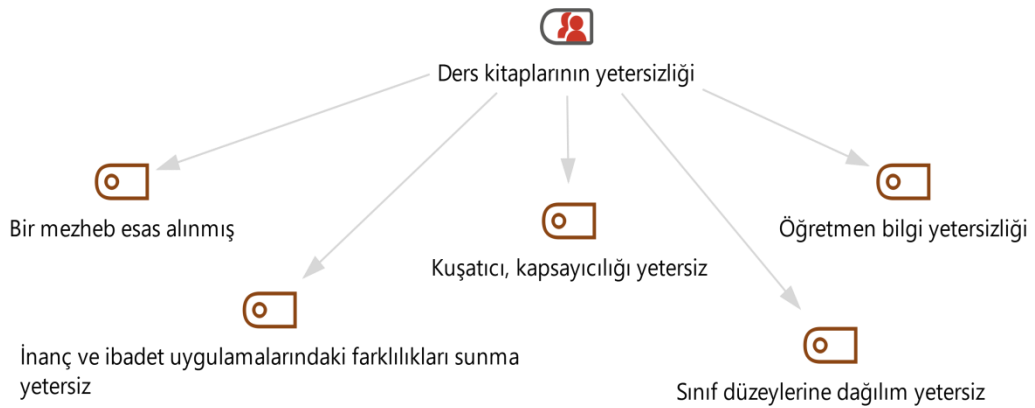
### 1.7.1. Olumlu Yönde Görüş Beyan Edenler

İki katılımcı; kültürel/mezhepsel farklılıkların tanıtımı hususunda ders kitaplarının içerik olarak yeterli olduğunu, ancak DKAB öğretmenlerinin bu hususta yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*“Kitaplarda verilmesi gerekenler yeterli düzeyde verilmiştir. Bu konuda öğretmenler üstüne düşen şeyi yapmalı. Kitaptan ziyade öğretmenlerin bu konuda yeterince yetişmediği kanaatindeyim. (ÖK 8), Evet bence farklılıkların tanıtımına yeteri kadar yer vermektedir. (ÖK 14)*

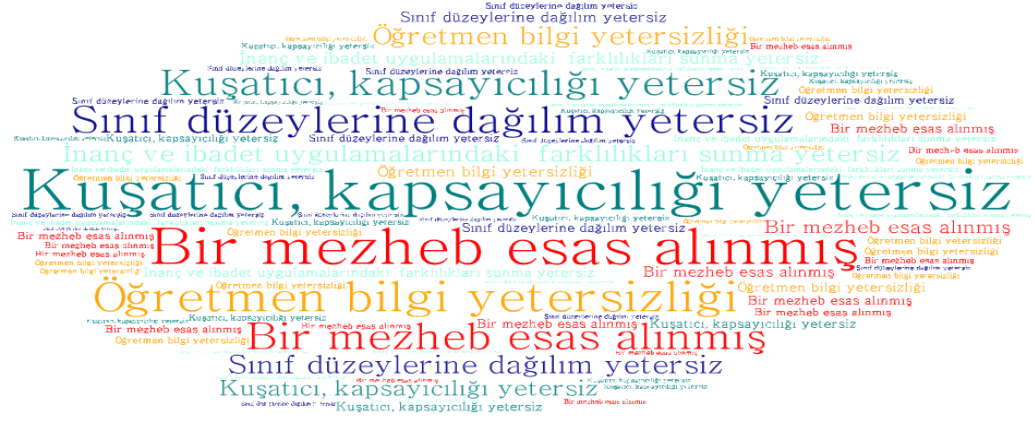
### 1.7.2. Olumsuz Yönde Görüş Beyan Edenler

“Ders kitaplarının yetersizliği” temasına ilişkin “Kuşatıcı, kapsayıcılığı yetersiz”, “Bir mezhep esas alınmış”, “İnanç ve ibadet uygulamalarındaki farklılıkları sunmada yetersiz”, “sınıf düzeylerine dağılımda yetersiz” ve “Öğretmen bilgi yetersizliği” olmak üzere toplamda 5 kod oluşturulmuştur. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.14’te sunulmuştur.



### Şekil 3. 14. DKAB Ders Kitaplarının Farklılıklara Duyarlılık Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Örüntü

Farklılıklara yer vermede DKAB ders kitaplarının yetersiz oluşuna ilişkin kod bulutları da oluşturulmuş olup aşağıda şekil 3.15'te sunulmuştur.



### Şekil 3. 15. DKAB Ders Kitaplarının Farklılıklara Duyarlılık Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Kod Bulutu

Buna göre frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kodun “Kuşatıcı, kapsayıcılığı yetersiz” kodu olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında “Bir mezhep esas alınmış”, “İnanç ve ibadet uygulamalarındaki farklılıkları sunma yetersiz” kodları da frekans değerlerinin büyüklükleri açısından ikinci en sık tekrarlanan kodlar arasında sıralanabilir.

En sık tekrarlanan “Kuşatıcı, kapsayıcılığı yetersiz” koduna ilişkin katılımcıların ifadelerinden; DKAB ders kitaplarının farklı kesimleri kuşatmadığı veya kapsamadığı, farklılıklarla ilgili sembolik birkaç kavramın verilerek geçiştirildiği, yeterli olmadığı, açıkça belirtilmezse de sanki farklılıklar yok sayıldığı, bütün kesimlerin DKAB dersinde kendilerinden bir parça bulamadığı, farklılıklara değinme konusunda ders kitaplarının din eğitimcilerine yeterli düzeyde bir argüman sağlamadığı, bütün bunların da katılımcılar tarafından birer eksiklik olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

"Ders kitaplarında din eğitimcisine bu noktada malzeme sağlayacak verilerin olduğunu düşünmüyorum. Daha çok simgesel birkaç kavram vermekle geçiştiriliyor. bu da problemlere sebep oluyor. İnsanlar işte biz niye yokuz burada, biz kendimizi bulamıyoruz burada. Mesela İğdır'da Şii çocuklarında Sünnilerde Şafi çocuklarında gördüğümüz şey. İşte ders kitaplarında birkaç kavramın kullanılmasıyla insanlar tatmin olmuyor. İnsanlar orda açık, çıplak, net bir şekilde kendilerini görmek istiyorlar ifadelerinin yer almasını istiyorlar. Bu tarz şeyler yok o da bir eksiklik." (ÖK 9), "Hayır kesinlikle. Din Kültürü kitapları için diyorum farklı kesimleri kuşatıcı veya kapsayıcı değildir. Bir merkezden bir

kesim hedef alınarak yazılıyor. Bunu ülkenin her tarafı her bölgesine uygulanması bana göre uygun değil. Mesela Iğdır'da muhatap olduğumuz öğrenci kesimi kültürel veya mezhepsel olarak farklılık oluşturmaktadır. Bundan dolayı kuşatıcı değil..." (ÖK 10), "Diğer mezhepler biraz daha böyle yan dal olarak ele alınmış gibi. Böyle bir usulle kitaplar hazırlanmış. Kitaplar genelde bir mezhep odaklı olduğu için tek mezhebin etkisinden dolayı diğer mezhepleri tamamen göremiyor olabilir. Bence orada alınan bilgi eksiklikleri de öğrencideki hoşgörü, kendi mezhebi dışındaki insanların da var olma hakkının olduğu, onların da doğru veya yanlış fakat tercihlerindeki özgürlükleri olduğu, onlara hoşgörü ile yaklaşmamız gerektiği bilgisini vermiyor. Yani burada daha çok mezhebe dayalı bir din öğretiyoruz sanki aslında dini öğretmekten çok. Onun için kitabın bu konuda çok yeterli olduğunu söylemek mümkün değil bana gör yetersiz." (ÖK 15), "Yeteri kadar yer verilmemektedir kültürel ve mezhepsel farklılıkların tanıtımına. Yani herkes kendinden bir şey bulamıyor maalesef." (ÖK 18), "Ben ders kitaplarının Türkiye'deki farklılıklara değindiğini ve bunların bütünleştirici, ortak yönü olan Kuran ve Sünnet üzerinden gittiğini düşünmüyorum." (ÖK 19)

En sık tekrarlanan kodlar arasında ikinci sırada yer alan "Bir mezhep esas alınmış" koduna ilişkin katılımcılar; DKAB ders kitaplarının Hanefi-Maturidi eksenli hazırlandığı, ibadet ve inanç alanındaki bütün yorumların Hanefilik mezhebi esas alınarak verildiği, diğer mezheplerin farklı uygulamalarına yeteri kadar yer verilmediği, farklı mezhepten olanların da bu durumdan rahatsız oldukları şeklinde görüşler ileri sürdükleri görülmektedir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekilde yer almaktadır:

"Hayır, şöyle bir örnek vereyim bizim yaşadığımız yerde 3 tane mezhep vardır. Şafilik, Caferilik, Hanefilik ve bizim ders kitaplarında hep Hanifi fıkhı esas alınır, hazırlanır. Caferi ya da şafiler ondan öğrenemiyor ki. Şafii veya Caferi kardeşimiz ne yapsın o nereden eğitim alsın onlar hakkında bir şey yok. Adam öğrenmek isterse hiç olmazsa anlatsak bir şeyler öğrenir dersi sever bizi sever. Yoksa gidip ondan bundan kulaktan dolma yalan yanlış şeylerle amel etmez." (ÖK 1), "Yeteri kadar kapsamıyor. Sünni Hanefi maturidi eksenli bir tanıtım, bilgi hakim. Tanıtılması güzel olur. Farklılıkların öğrenciler tarafından tanınması ve onlara tanıtılması güzel olur." (ÖK 5), "...Genel olarak Hanefilik çok baskındır. Sünni mezheplerden olan şafilik gibi mezhepler dahi pek verilmez veya hiç bilinmez veya fark ettirilmez..." (ÖK 7), "... Yani Din Kültürü kitapları Hanefi-Maturidi ekolleri kapsamında hazırlanmış. Bu iki ekolu merkez alan bir yapıda yapılandırılmıştır." (ÖK 15), "Hani din öğretimi programı için her ne kadar mezhepler üstü bir program denilse dahi mezheplerüstü bir sistemle hazırlanmış denilse dahi ben buna katılmıyorum. Sadece Hanefi mezhebine bağlı kalınmak suretiyle bir din kültürü programı, öğretim programı hazırlanmış. Bu noktada bir 10 yıl önceki din dersi kitaplarının içeriğiyle bugünkü din dersi kitaplarının içeriği arasında pek bir fark yok. Bu da şunu göstermektedir ki her ne kadar Hanefi mezhebi gibi tek bir mezhep esas alınarak yapılmamış denilse dahi Hanefi mezhebinin ağırlığının hissedildiğini görüyoruz, biliyoruz." (ÖK 16), "Ders kitaplarında ise Hanefilik mezhebi ağırlıklı olduğundan diğer mezhep mensuplarınca hoş karşılanmıyor." (ÖK 22)

DKAB Dersi (4-8 ve 9-12.Sınıflar) Öğretim Programlarının hazırlanmasında temel alınan din bilimsel yaklaşımda; gerek İslam gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgilerin ön planda tutulduğu, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden de uzak durulduğu belirtilmektedir. İslam'la ilgili bilgilerde; Kur'an

merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşımın benimsendiği ifade edilerek İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkarıldığı vurgulanmaktadır. Öte yandan dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhep ya da dinî oluşumların yok sayılmadığı aksine bunların kültürel bir zenginlik ya da farklı düşünce ekolleri olarak görüldüğü belirtilmiştir. Bu anlamda ilk aşamada dinin ortak paydalarının ön planda tutulduğu daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında dinî-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgilerin verilmesinin hedeflendiği, bunu gerçekleştirmek için de bazı ünite ve okuma parçalarının konulduğu ifade edilmiştir.<sup>451</sup> Ancak teorikte DKAB öğretim programlarının geliştirilme sürecinde temel alınan din bilimsel yaklaşımda herhangi bir mezhebin esas alınmadığı, mezhepler üstü bir yaklaşımın benimsendiği belirtilse de pratikte öyle olmadığı, en sık tekrarlanan kodlar arasında sıralanan “Kuşatıcı, kapsayıcılığı yetersiz” ve “Bir mezhep esas alınmış” kodlarına ilişkin katılımcıların ileri sürdükleri görüşlerden de anlaşılmaktadır.

Dinin inanç ve ibadet alanı ile ilgili bazı konularda mezhepsel görüş ayrılıklarının olduğu bilinmektedir. Özellikle ibadet alanını ilgilendiren namaz, abdest gibi konularda bu anlayış farklılıklarının daha fazla gün yüzüne çıktığı ya da çıkarıldığı görülmektedir. DKAB ders kitaplarının içerikleri, bu anlamda öğretmenlere yeteri kadar destekleyici veriler sağlıyor mu? Buna ilişkin en sık tekrarlanan kodlar arasında sıralanan “İnanç ve ibadet konularındaki farklılıkları sunma yetersiz” koduna ilişkin ileri sürülen görüşlerden; DKAB ders kitaplarında inanç ve ibadet konularında mezhepsel görüş farklılıklarına yeteri kadar yer verilmediği, tek bir mezhebin görüşüne yer verildiği, diğer mezhep mensuplarının bu noktada ihtiyacının karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan farklı mezheplere mensup öğrencilerin bu farklılıklarını ders esnasında dillendirdikleri, buna ilişkin sorular sordukları, ders kitaplarında sorularına bir cevap bulamadıklarında ise derse karşı bazı ön yargılar geliştirdikleri, bu noktada DKAB öğretmenlerinin de sorunlar yaşadıkları, bu açıdan bunun bir eksiklik olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

---

<sup>451</sup> MEB, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 2010, s. 10-11.

*"İtikadi mezhepleri sorsak burada yarısı Şia. Şia'nın İnanç esasları ve yorumlarıyla ilgili yok denecek kadar az bilgi var. Adam öğrenmek isterse hiç olmazsa anlatsak bir şeyler öğrenir dersi sever bizi sever." (ÖK 1), "Hani ibadet uygulamalarındaki farklılıklara veya inançla ilgili farklılıklara yeterince yer verilmiyor. Sadece hani Alevilerle ilgili muharrem ayı veya aşure ile ilgili kültürel farklılıklara çok az bir yer veriyor. Yeterli değil." (ÖK 12), "Namaz örneğini vermiştim. Öğrenci kitaplarda Hanefi mezhebine yönelik bilgilerle karşılaşılıyor. Mesela Bir şafi mezhebinden olan bir öğrenci buna dair kitapta bir şeyle karşılaşmıyor. Hani farklı oluyor bu dolayısıyla her öğrenci her kesime her mezhebe hitap ettiğini düşünmüyorum. Kitapların bu konuda biraz eksik olduğu kanaatindeyim." (ÖK 17), "Mesela Şafii mezhebine ya da Caferi mezhebine mensup bir öğrenci namaz konusunda kitaba baktığı zaman kendinden bir şey bulamıyor. Böyle olunca da kitabın kendisine hitap etmediğini düşünüyor." (ÖK 23)*

İki katılımcı ise; kültürel ya da mezhepsel farklılıklara değinme hususunda farklı sınıf düzeyleri için hazırlanan DKAB dersi kitaplarında kültürel ya da mezhepsel farklılıklara ilişkin bilgilerin dağılımlarının dengesiz olduğunu, bazı sınıf düzeylerinde hiç yer verilmediğini, bazılarında ise çok az yer verildiğini belirtmiştir. Öte yandan katılımcılar, bu gibi konuların alt kademdeki sınıflarda değinilmesinin bunların anlaşılması noktasında sorunlar oluşturduğunu, özellikle lise çağındaki öğrenciler tarafından daha rahat anlaşılacağı düşüncesiyle bu gibi konuların lise düzeyindeki ders kitaplarında daha çok yer verilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Bak böyle şimdi her sınıf düzeyinde farklılıkları tanıtma açısından kapsamıyor. Mezhepler konusu benim bildiğim kadarıyla yedinci sınıflarda bir ünite veriliyor. ama her sınıf düzeyinde en azından bu mezhepsel farklılıkların tanıtımı ile ilgili bir ünite eklense güzel olacağına inanıyorum. En azından farklılıkların, farklı dini düşünce ve yorumların bilinmesi öğrenciler açısından faydalı olacağını düşünüyorum. Özellikle ortaöğretim düzeyinde daha isabetli olur verilirse." (ÖK 3), "Mesela daha önce 8.sınıfın bir ünitesiydi sonradan 7. sınıfa alındı farklılıklarla ilgili özellikle farklı din anlayışlarıyla ilgili bir ünite. Ancak bu konuların anlaşılması noktasında öğrenciler biraz zorlanıyor. Liseye alınsa daha güzel olur. Farklılıkların bir zenginlik olduğu elbette bütün kademelerde işlenmesi vurgulanması tanıtılması gerekir. Ama daha derin işlenmesi bana göre gereksiz." (ÖK 11)*

Bir katılımcı da; DKAB öğretmenlerinin farklı kültür veya mezheplerle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu, farklılıkların olduğu yerlerde görev yapan DKAB öğretmenlerinin çeşitli yollarla bu noktada kendilerini akademik olarak yetiştirmeleri, farklılıkları yönetebilme becerileri kazanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

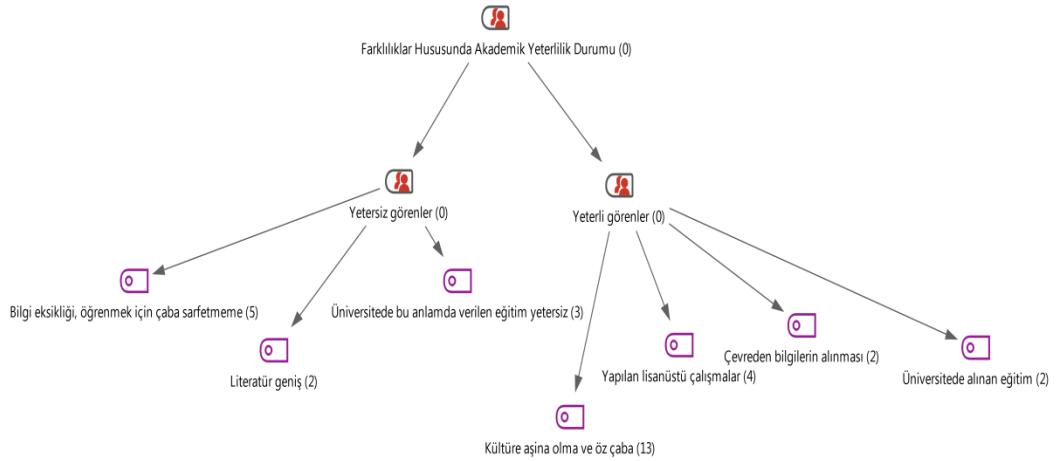
*"...öğretmenler de yetersiz. Çeşitli yerlerde de bunu söyledik buraya gelen imamlar olsun din kültürü öğretmenleri olsun bu anlamda donanımlı olmaları, farklılıkları iyi tahlil etmeleri, kendilerini bu noktada yetiştirmeleri gerekir Bunun için de liseden başlayarak bu bilgilerin verilmesi gerekir Bu donanımın sağlanması için üniversitelerde bu tarz bilgilerin işlenmesi, verilmesi lazım." (ÖK 9)*

## 1.8. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILIKLARI TANIMADAKİ AKADEMİK YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

DKAB öğretim programlarının hedeflerine uygun olarak; “Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar” başlığı altında ibadetlerin öğretiminde (abdest, gusül, teyemmüm, namaz, vb.) ihtiyaç duyulması halinde bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarıyla ilgili bilgilerin öğretmenler tarafından verilebileceği<sup>452</sup> belirtilmektedir. Ancak DKAB öğretmenleri bu noktada yeterli bir akademik donanıma sahip mi? Yukarıda ÖK 9’un ifadesinde belirttiği gibi DKAB öğretmenleri, bu noktada gerçekten yetersiz mi kalmaktadır? Buna bir cevap bulmak amacıyla katılımcılara; “İğdır ilinde görev yapan bir DKAB öğretmeni olarak kültürel ya da din anlayışı farklılıklarından kaynaklı yaşayabileceğiniz muhtemel problemleri aşabilecek akademik donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edilerek “Farklılıklar Hususunda Akademik Yeterlilik Durumu” ana teması altında “Yeterli görenler” ve “Yetersiz görenler” şeklinde iki alt tema oluşturulmuştur. Buna göre 25 katılımcıdan 9’unun (%36) bu hususta yeterli bir akademik donanıma sahip olmadığını, geriye kalan 16’sının (%64) ise, bu konuda yeterli bir akademik donanıma sahip olduklarını belirtmiştir. Temalara ilişkin çözümleyici kodlar da oluşturulmuş olup tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.16’da hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.

---

<sup>452</sup> MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, 2018, s. 9-10; MEB, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 2018, s. 9-10.



**Şekil 3. 16. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilme Hususunda Akademik Bilgilerinin Yeterlilik Durumuna İlişkin Örüntü**

Temalara ilişkin belirlenen çözümleyici kodların bulutları da oluşturulmuş olup, Aşağıda Şekil 3.17 ve Şekil 3.18’de bu kod bulutlarına yer verilmiştir.

Üniversitede alınan eğitim  
Çevreden bilgilerin alınması  
**Kültüre aşına olma ve öz çaba**  
Yapılan lisansüstü çalışmalar

**Şekil 3. 17. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilmeleri Hususunda Akademik Bilgilerinin Yeterli Oluşuna İlişkin Kod bulutu**

Buna göre, katılımcıların “Yeterli görenler” temasına ilişkin ifadelerinden hareketle belirlenen kodlar arasında frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kodun “Kültüre aşına olma ve öz çaba” kodu olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında “Yapılan lisansüstü çalışmalar” kodu da ikinci sırada en sık tekrarlan kod olarak öne çıkmaktadır.

Üniversitede bu anlamda verilen eğitim yetersiz

**Bilgi eksikliği, öğrenmek için çaba sarfetmeme**  
Literatür geniş

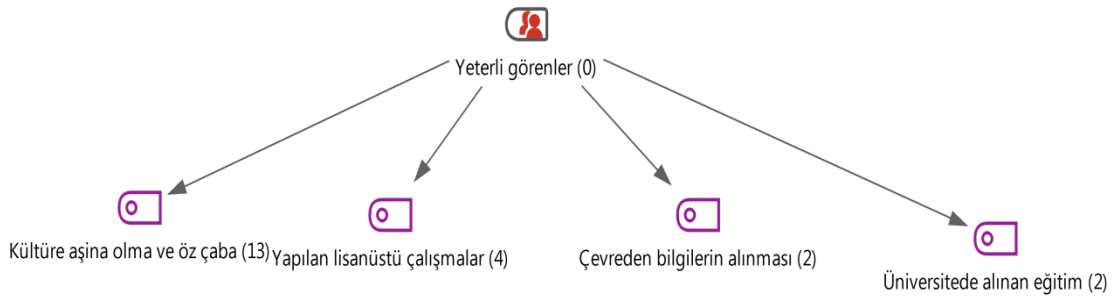
**Şekil 3. 18. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilmeleri Hususunda Akademik Bilgilerinin Yetersiz Oluşuna İlişkin Kod Bulutu**

“Yetersiz görenler” temasına ilişkin katılımcıların görüşlerine bakıldığında ise, frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kodun “Bilgi eksikliği,

öğrenmek için bir çaba sarf etmeme” kodu olduğu görülmektedir. İkinci sırada en sık tekrarlanan kod ise “Üniversitede bu anlamda verilen eğitim yetersiz” kodudur.

### 1.8.1. Farklılıkları Bilmede Akademik Bilgisini Yeterli Görenler

Katılımcılara, farklılıkları bilme ya da farklılıklardan kaynaklı yaşanabilecek muhtemel sorunları aşma noktasında akademik yeterliliklerinin olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edilerek “Yeterli görenler” teması altında “Kültüre aşına olma ve öz çaba”, “Yapılan lisansüstü çalışmalar”, “Çevreden bilgilerin alınması” ve “Üniversitede alınan eğitim” olmak üzere toplamda 4 kod belirlenmiştir. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.19’da sunulmuştur.



**Şekil 3. 19. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilmeleri Hususunda Akademik Bilgilerinin Yeterli Oluşuna İlişkin Örüntü**

Şekil 3.19’da yer alan kodların frekans değerlerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan “Kültüre aşına olma ve öz çaba” koduna ilişkin bazı katılımcılar, görev yaptıkları bölgede doğup büyümeleri, bu bölgenin kültürüyle yetişmelerinin; bölgenin sosyo-kültürel yapısını bilme hususunda kendilerine bir avantaj sağladığını belirtmiştir. Katılımcılar, bu durumun da muhtemel yaşayabilecekleri problemlerle başa çıkma hususunda kendilerine yeterli bir alt yapı kazandırdığını ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"...Yani yüzde yüz demesem de yüzde seksen bunları aşacağıma inanıyorum. Çünkü burada yaşadığımız için zaten Kürt kesimini iyice tanıyoruz. Kürt kesiminin çoğunluğu Şafii mezhebine mensuptur. Kendim de bu mezhepten olduğum için bununla ilgili herhangi bir soru geldiği zaman rahatlıkla cevap verebilirim. Yani herhangi bir sıkıntıyla karşılaştığım zaman rahatlıkla çözebilirim de. Caferilikle ilgili çok iyi demesek de en azından yeterli bir alt yapımızın olduğunu ve herhangi bir soru geldiğinde en azından bildiğimiz kadarıyla cevap verebilme alt yapımızın olduğunu düşünüyorum." (ÖK 3), "Buralı olmamın getirdiği bazı avantajlar da var. Burayı yakından tanıyorum. Mesela Caferilerle ilgili birçok kitap okudum klasiklerini okudum son dönem Caferi kaynaklarını okudum yazarı Caferi olup da Caferiliğe eleştirel yaklaşan eserleri okudum. Normal klasik Caferi kaynakları da okudum. ;Araştırmalar yaptım. Bir de içinde yaşadığımız için o anlamda bir donanıma sahip*



*olduğumu, birikimli olduğumu düşünüyorum bunu kibirlenme anlamında söylemiyorum Bir de insanlarla iç içe yaşadığım için bu tarz şeyleri pek sorun yapmıyorum. Bunları aşmaya çalışan biri olduğumu düşünüyorum."(ÖK 9), "Bir DKAB öğretmeni olmam ve burada çalışıyor olmamın yanında bölgede yaşayıp büyüdüğüm için bilgi sahibiyim. Bu bölgede görev yapan öğretmenler olarak bu noktada bizim kendimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum." (ÖK 14), "Şafilik mezhebiyle ilgili de içinde yaşadığım çevrenin etkisiyle yani 40 yıldır aynı kültür ve mezhebin içinde içli dışlı olma hasebiyle tam olmasa da bilgimin olduğunu, bununla ilgili genel okumalar yaptığımı düşünüyorum. Hanefi mezhebi ile ilgili de hani 20 senedir onunla da iştigal ediyoruz. Haliyle de çok yetkin olmamakla beraber kendimizi savunacak, anlatabilecek gelen sorulara cevap verebilecek bir yetkinliğe, donanıma sahibiz. Tabi bunlarla ilgili olarak üst düzeyde akademik bir donanıma sahip olmasam da dediğiniz gibi bununla ilgili yaşayabilecek muhtemel problemleri aşabilecek bir bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum." (ÖK 16)*

Bazı katılımcılar ise; bu bölgede yaşıyor olmanın farklılıkları bilme hususunda bir avantaj sağladığını, ancak bu ilaveten kendi imkânlarıyla çeşitli kaynaklardan faydalanma yoluna giderek de bu noktada kendilerini geliştirdiklerini, görevleri esnasında yaşadıkları birtakım olaylardan da ders alarak farklılıkları yönetebilme tecrübesini kazandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Şöyle söyleyeyim üniversiteden geldiğimizden bunlarla hakkında fazla bir bilgimiz yoktu. Yani kendi kendimizi geliştirdik şunu söyleyeyim buralı birisi olarak Buranın az çok farklılıklarını biliyorum bildiğim için kendime çeşitli kaynaklardan hareketle bunları okudum Caferi kaynaklarından tutun Şafi kaynaklarına bütün mezhepsel farklılıklarla ya da kültürel farklılıklarla ilgili bilgileri okudum, kendimi bu yönde geliştirdim"(ÖK 1), "Ben genel olarak araştırıyorum. Özellikle geldiğim ilk seneler Caferiliği çok araştırdım. Hani bu okuldan başka bir okula gidersem o noktada bir sıkıntı yaşayacağımı düşünmem." (ÖK 4), "Evet sahip olduğumu düşünüyorum. Araştırıp okuyorum. Bununla ilgili bir sorun yaşamadım. Bilmediğim konularda araştırma yapıyorum." (ÖK 8), "Göreve ilk başladığımda böyle bir akademik donanıma sahip olduğumu düşünmüyordum, yetersiz olduğumu düşünüyordum. Ama zaman içerisinde kitaplar okumam, kendimi geliştirmek için seminerlere katılmam, videolar izlemem, araştırmalar yapmam, öğrencilerle bilgi alışverişi yapmamla şuanda öğrencilere faydalı olmam noktasında akademik bir donanıma sahip olduğumu düşünüyorum şuanda." (ÖK 18), "Ancak yaşadığım bölgede Iğdır gibi başka bir yerde farklı mezheplerle çok fazla karşılaşma ya da bir arada yaşama fırsatı olmadı. Bu yüzden tam olarak nasıl problemler yaşayabilirim konusunda pek fikrim yoktu. Iğdır'a geldikten sonra bizzat yaşayarak öğrendiğim pek çok şey oldu. Yaşadığım problemleri ya da karşılaştığım soruları düşününce bazı konularda eksikliğim olduğunu fark ettim. Hemen bu eksikleri gidermek için farklı kaynaklardan araştırmalar, okumalar yaptım. Bu okumalar sonucunda daha donanımlı olduğumu söyleyebilirim. Ama değişen ve gelişen bir çağda yaşıyoruz. O yüzden problemler de zamanla çoğalıp farklılaşabiliyor. Bizlerde sürekli kendimizi geliştirmeliyiz. Kendimizi ne kadar çok geliştirirsek o kadar donanımlı olduğumuzu söyleyebiliriz." (ÖK 23)*

Frekans değerinin büyüklüğü açısından ikinci sırada en sık tekrarlanan “Yapılan lisansüstü çalışmalar” koduna ilişkin katılımcıların ifadelerinden ise; *DKAB öğretmenlerinin*, ilgili alanlarda yaptıkları yüksek lisans ya da doktora çalışmaları sayesinde konuyla ilgili yeterli bir akademik donanım kazandıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan farklılıkları yönetebilme ya da mezhepsel farklılıklardan kaynaklı oluşabilecek

muhtemel sorunlarla başa çıkma, konu ile ilgili gelebilecek muhtemel sorulara cevap verme hususlarında akademik yeterliliklerine güvendikleri de anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

*"Ben kendi açımdan diyeyim mezhepler tarihinde yüksek lisans ve doktora yaptığım için konuya hâkimim. Biliyorum diyebilirim. Ancak diğer arkadaşlar için söylüyorum. Bir iki kitap okuyarak aşılacak bir durum değil bu. Bir veya iki serilik kitaplarda aşılabılır. Burada etkin olan Şia'nın hem siyasi yapısını dini yapısını veya diğer farklılıklar Sünni'deki şafilik gibi farklılıklar çıkış kaynaklarının ayrıntılı bilinmesi lazım. Eğer farklılıklar konusunda karşılaşıcağı muhtemel sorunlar aşmak istenirse. Tabi burada din kültürü öğretmeni olsak da dinde her şeyi bilemeyiz. Ancak İslam tarihi mezhepler tarihi gibi alanda lisansüstü de yapmışsa ilgisi varsa dediğiniz şey hakkında yeterli bir akademik donanımına sahip olur." (ÖK 7), "Kendi adıma söyleyeyim ben bu anlamda bir donanımına sahip olduğumu düşünüyorum niye diyeceksiniz mezhepler tarihinde yüksek lisans yaptım" (ÖK 9), "İslam hukukunda Yüksek lisansım var. Bizim Din Kültürü kitapları Hanefi mezhebine göre dizayn edilmiş, tertip edilmiş, yazılmıştır. Ancak bizim muhatap olduğumuz kesim Hanefilerden çok Şia veya Şafi kesimi. Ben eğitim verirken program neyi vermeme gerektiriyorsa onu veriyorum ama Öte yandan öğrencilerimizin ihtiyaçlarına da (farklı kesimlerin inanç veya ibadet uygulamalarıyla ilgili bilgiler) cevap verebiliyorum. Şafilik veya Caferilikle ilgili bilgileri bildiğim kadarıyla verebiliyorum. Bu noktada öğrencilerimize faydalı olmaya çalışıyoruz. Bu konularla ilgili soru gelince rahatlıkla bunlara cevap verebiliyorum." (ÖK 10), "Şöyle söyleyeyim. Benim yüksek lisans tezim de vardı. Caferi mezhebi ile ilgiliydi. Caferilik konusunda araştırma yapmıştım. Ders döneminde çalışmalar, okumalar yapmıştım. Caferiliğin ilmihalini de okumuştum. Onların inanç esaslarını, kültürlerini, duygu düşünceleriyle ilgili genel bir bilgi sahibiyim." (ÖK 16)*

Bazı katılımcılar ise; görev yaptıkları yerde inanç ya da ibadet konularındaki farklılıklar hususunda gerek öğrencilerden gerekse bölge halkından bilgi aldıklarını, çevreden aldıkları bilgiler sayesinde bölgenin farklılıklarını tanıdıklarını, hassas oldukları konuları öğrendiklerini ifade belirtmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

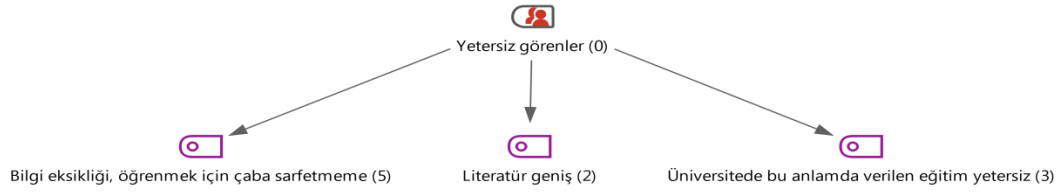
*"Artı buradaki insanların çocuklarının anlattığı şeylerden bilgi sahibi olabiliyorsun. Onun için mezhep, inanç ve kültürel yapılardan kaynaklı yaşayacağım muhtemel problemleri aşabilecek akademik donanımına sahip olduğumu düşünüyorum." (ÖK 6), "Caferilikle ilgili okulda çevremizde gördüğümüz kadarıyla bir bilgiye sahiptim bu cihette de bilgi anlamında bir sıkıntı yok. Bulduğum bölge itibarıyla komple Caferi olduğundan dolayı biraz daha konunun üstüne hassasiyetle gittiğim için akademik olarak bir problemim yok o bilgiye, donanımına sahibim. Gelen sorular mukabil cevaplar vermek veyahut anlatmak noktalarında bir sıkıntı yaşamadım." (ÖK 24)*

Bazı katılımcılar da, konu hakkında akademik bir donanımına sahip olmanın mezun oldukları üniversite veya fakültenen aldıkları eğitim sayesinde olduğunu belirtmiştir. bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almaktadır:

*"Caferilikle ilgili bilgi kaynağım zaten üniversitede Caferilik dersimiz vardı." (ÖK 6), "...üniversitede Caferilik ya da Şafilik hakkında tabi ki eğitim aldım. Bu konuda akademik bilgiye sahibim." (ÖK 23)*

### 1.8.2. Farklılıkları Bilmede Akademik Bilgisini Yetersiz Görenler

Farklılıklar hususunda akademik bilginin yeterlilik durumuna ilişkin belirlenen “Yetersiz görenler” teması altında “Bilgi eksikliği, öğrenmek için çaba sarf etmeme”, “literatür geniş” ve “Üniversitede bu anlamda verilen eğitim yetersiz” olmak üzere toplamda 3 kod oluşturulmuştur. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.20’de sunulmuştur.



**Şekil 3. 20. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıkları Bilmeleri Hususunda Akademik Bilgilerinin Yetersiz Oluşuna İlişkin Örüntü**

Buna göre frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan “Bilgi eksikliği, öğrenmek için bir çaba sarf etmeme” koduna ilişkin katılımcılar; kültürel ya mezhepsel farklılıklardan kaynaklı yaşanabilecek muhtemel problemlerle başa çıkma veya farklılıkları yönetebilme becerisini gösterme hususlarında bilgi ve deneyim eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Öte yandan bilgi ve deneyim eksikliği, kendilerine olan güveni yok ettiğini, dolayısıyla bazı yanlış algılara karşı nelerin yapılabileceği konusunda zor duruma düştüklerini ifade etmiştir. Bunları aşabilme noktasında özverili bir çalışma ya da çabanın sergilenmesi gerektiğini ancak bunu da sergilemediklerini belirtmiştir. Bazı katılımcılar, bu durumu kendi ifadelerine şu şekilde yansıtmıştır:

*"Yani ben doğrusu Caferilik, Şii'lik veya mezhepsel noktada yaşanabilecek problemleri aşmada veya mezhepsel çekişmeler ile ilgili insanları bu girdaptan, badireden çıkaracak akademik bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. Yani temel bazı şeyleri biliyor olsam bile akademik düzeyde ciddi bir donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum. Yani akademik derken daha çok teorik bilgiden bahsediliyor. Mezheplerle ilgili teorik bilgiyi öyle derinlemesine bilmiyorum" (ÖK 15), "Az da olsa böyle bir donanıma sahip olduğumu düşünüyorum ama sabit fikirli insanlar karşısında böyle bir donanımım olmadığını fark ettim. Çünkü buradaki Sünni ve Şia mezheplerine mensup sabit fikirli birçok insana denk geldim. Hep kalıplaşmış yanlış bilgiler ile donatılmışlar ve bu düşünce yapılarının değişme imkânı olmadığını gözlemledim. Şialar için söyleyecek olursam İrana bağlı bir dini yaşayış tarzı var ve bu bazı sahabe efendilerimize karşı nefret söylemlerine kadar varmakta. En basitinden gitmiş olduğum bir bakkal dükkânında karşılaştığım dükkân sahibi ile aramda kısa bir konuşma geçti ve bu konuşma Hz.. Ömer ve Hz.. Ayyşe ile ilgiliydi. Konuşmadaki nefret, hakaret ve küfürler insanın kanını donduracak derecede idi. Her ne söylersem söyleyeyim bu insanın düşüncesinin değişmediğini ve onun benim düşüncemi değiştirmek istediğini fark ettim. Buradaki Şafii mezhebine bağlı olanların bazılarında ise dinde olmayan görüş ve inanışlar yer almış. Şöyle bir örnek vereyim; Ramazan ayında fitır sadakası veremeyecek biri vardı. Maddi durumu iyi değildi ve ona bir yakını "eğer vermezsen*

*yaptığın ibadetler hep boşa gider tuttuğun oruçlar kabul olmaz” diye fetva vermiş. Bu tür düşünceleri çocuklarına yansıtmadan bizim İslam’ı en güzel ve en doğru şekilde anlatmamız lazım.” (ÖK 19), “Maalesef yeterli akademik donanıma sahip değilim.” (ÖK 20), “fakat böyle problemleri aşabilmek için alınan eğitimin yanında bireysel ve özverili bir çalışmanın gerektiğine çok defa şahit oldum. Ne yazık ki bu bireysel ve özverili çalışma konusunda yeterli olduğumu düşünmüyorum.” (ÖK 22)*

Bazı katılımcılar da; okudukları üniversite ya da fakültede farklılıkları bilme ya da tanıma hususunda yeterli bir eğitim alamadıklarını, duruma göre bu bilgisizliklerini ders esnasında dile getirdiklerini, kültürel veya mezhepsel farklılıklarla ilgili gelen sorulara cevap bulma noktasında öğrencilere ödev şeklinde sorumluluklar yüklediklerini dile getirmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerde şu şekilde yer almıştır:

*“Çok ciddi bir akademik donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum. Eğitim fakültelerine bağlı DKAB programından mezun oldum. Burada özellikle mezhepsel bilgi anlamında yeteri kadar bir eğitim almadık.” (ÖK 11), “Öyle hani Teorik veya akademik böyle bir bilgiye yüzde yüz tam olarak sahibim diyemem. Hani ben anlayışlı, merhametli, hoşgörülü bir yaklaşımla bilemedim deyip veya benim düşüncemin veya mezhebimin dışında bir şey varsa araştırayım bakayım o şekilde geleyim diyorum. Yani hocam üniversiteden çıktık bunların hangisini en ince ayrıntısına kadar gördük ki” (ÖK 12), “Açıkçası yeteri kadar eğitim aldığımı düşünmüyorum” (ÖK 22).*

Bazı katılımcılar da; konu ile ilgili geniş bir literatür olduğu için insanların soracakları soruların çeşitlilik göstereceği, ilgili literatüre hakim olabilmenin mümkün olmadığını, bu yüzden soruların nereden nasıl geleceklerini kestiremediklerini, bazı soru veya olaylar karşısında zorlanabilecekleri veya tıkanabileceklerini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri de şu şekildedir:

*“...insanların soracağı sorular değişiklik gösterebiliyor bilgim dâhilinde cevap vermeye çalışıyorum bilgi bir deniz ne kadar okursak veya yaşarsak bilemediğimiz yerden gelebilir. Tam anlamıyla hâkimim diyemem.” (ÖK 2), “Evet ama yeteri kadar değil. Doğal olarak takıldığımız tılandığımız yerler var. Tam olarak biliyorum hâkimim diyemem bir eksiklik tabi bu.” (ÖK 5)*

## 1.9. DKAB DERS İÇERİKLERİNİN TOPLUMSAL ÇÖZÜLMİYİ DOĞURACAK FAKTÖRLERİ ENGELLEMEDEKİ YETERLİĞE İLİŞKİN BULGULAR

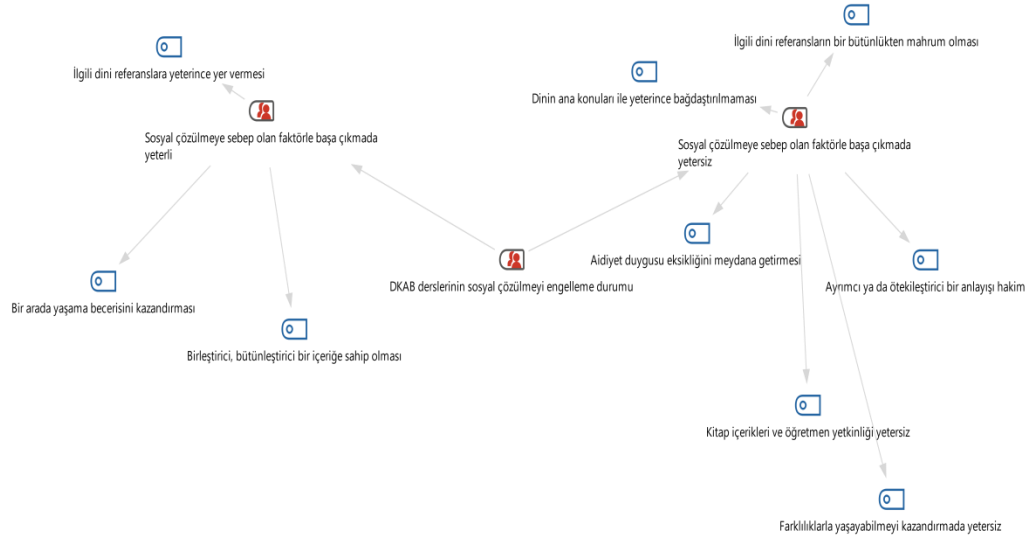
Toplumu oluşturan unsurlar arasındaki bütünlüğün yok olması, fertlerin birbirleriyle ya da sosyal kurum ve gruplarla olan ilişkilerinde bir bozulmanın olması, toplumun bütünleşmesinde bir çimento vazifesi gören manevi değerlerin toplum üzerindeki etkinliğini yitirmesi gibi durumlar, sosyal çözülme olarak

anlamlandırılmaktadır.<sup>453</sup> Çeşitli faktörlere bağlı olarak gerçekleşen sosyal çözülmeyi engelleme hususunda din eğitime önemli görev düşmektedir. Nitekim dinden gelen manevi değerler vasıtasıyla fertlerin birbirleriyle ya da sosyal kurum ve gruplarla olan ilişkilerinin düzenlenmesinde din eğitiminin sağladığı ya da sağlayacağı rehberlik bu açıdan önemlidir. Ayrıca kendi vatanını ve milletini sevebilen, milli ve manevi değerlerinin farkında olabilen ve bunları içselleştirebilen, bütün bunlara tehdit oluşturabilecek zararlı akım veya ideolojilerin farkında olabilen ve bunlarla nasıl mücadele edileceğinin bilgisine sahip olabilen bir anlayış ya da zihniyetin inşa edilmesi noktasında din eğitiminin önemli bir fonksiyonu icra edeceği unutulmamalıdır. Bu kapsamda örgün eğitim kurumlarında verilen DKAB ders içeriklerinin, toplumsal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma hususunda yeterliliğini ortaya koymak amacıyla katılımcılara “Görev yaptığınız okulların sosyo-kültürel çevresini de göz önünde bulundurarak DKAB derslerini toplumsal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma hususunda yeterli/başarılı buluyor musunuz? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde; katılımcılardan 12’sinin (%48), DKAB derslerini sosyal çözülmeyi doğuran faktörlerle başa çıkma hususunda yetersiz gördüğü, 9’unun (%40) ise, bu noktada yeterli gördüğü görülmektedir. Geriye kalan 3 katılımcının ise (%12) soruyu cevapsız bıraktıkları, bir katılımcının ise yeterlilik durumuna ilişkin net bir cevap vermekten kaçınarak daha çok olmasını arzu ettiği bir durumu ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir.

Katılımcılardan elde edilen nitel verilerden hareketle, DKAB dersinin sosyal çözülmeyi engelleme yeterliliğine ilişkin “Sosyal çözülmeye sebep olan faktörlerle başa çıkmada yetersiz” ve “Sosyal çözülmeye sebep olan faktörlerle başa çıkmada yeterli” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin çözümleyici kodlar da oluşturulmuş olup elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.21’de hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.

---

<sup>453</sup> Vecdi Bilgin, *Sosyal Çözülme ve Din*, 1.b., Samsun: Etüt Yayınları, 1997, s. 18-20.



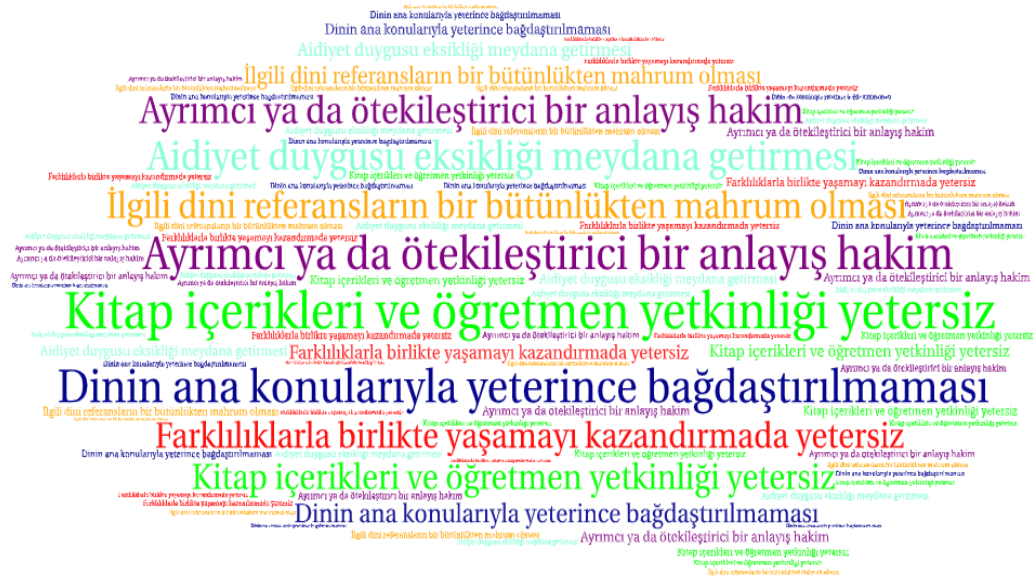
**Şekil 3. 21. DKAB Ders İçeriklerinin, Toplumsal Çözümü Doğuracak Faktörleri Engellemedeki Yeterliğe İlişkin Örüntü**

Temalara ilişkin belirlenen çözümleyici kodların bulutları da oluşturulmuş olup, Aşağıda Şekil 3.22 ve Şekil 3.23'te bu kod bulutlarına yer verilmiştir.



**Şekil 3. 22. DKAB Ders İçeriklerinin, Toplumsal Çözümü Doğuracak Faktörleri Engellemede Yeterli Oluşuna İlişkin Kod Bulutu**

Buna göre “Sosyal çözülmeye sebep olan faktörlerle başa çıkmada yeterli” teması altında yer alan kodlar arasında frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kodun “bütünleştirici bir içeriğe sahip olması” kodu olduğu görülmektedir. Bunun dışında “İlgili dini referanslara yeterince yer vermesi” kodu ise, ikinci sırada en sık tekrarlanan kod olarak öne çıkmaktadır.

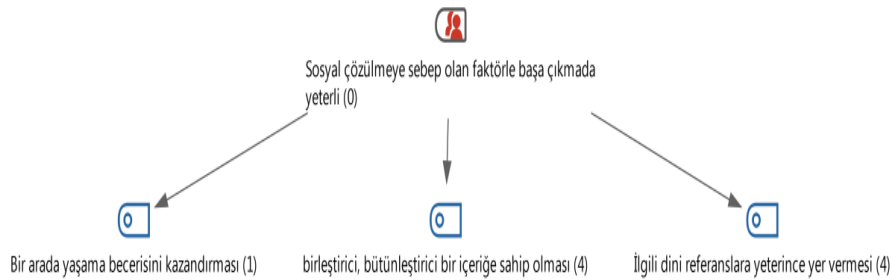


**Şekil 3. 23. DKAB Ders İçeriklerinin, Toplumsal Çözümü Doğuracak Faktörleri Engellemede Yetersiz Oluşuna İlişkin Kod Bulutu**

“Sosyal çözülmeye sebep olan faktörlerle başa çıkmada yetersiz” teması altında yer alan ve frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kodun ise “Kitap içerikleri ve öğretmen yetkinliği yetersiz” kodu olduğu görülmektedir. “Ayrımcı ya da ötekileştirici bir anlayış hâkim” ve “Dinin ana konuları ile yeterince bağdaştırılmaması” kodları da ikinci ve üçüncü sırada en sık tekrarlanan kodlar olarak öne çıkmaktadır.

### 1.9.1. Yeterli Görenler

“Sosyal çözülmeye sebep olan faktörlerle başa çıkmada yeterli” teması altında “bütünleştirici bir içeriğe sahip olması”, “İlgili dini referanslara yeterince yer vermesi” ve “Bir arada yaşama becerisini kazandırması” olmak üzere toplamda 3 kod belirlenmiş olup tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.24’te sunulmuştur.



**Şekil 3. 24. DKAB Ders İçeriklerinin, Toplumsal Çözümü Doğuracak Faktörleri Engellemede Yeterli Oluşuna İlişkin Örüntü**

Katılımcıların “Bütünleştirici bir içeriğe sahip olması” koduna ilişkin ileri sürdükleri görüşlerden; DKAB ders kitaplarının içerik olarak ayrışmaya götürücü siyasi ve ideolojik düşünceleri izale etme ya da ırkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi anlayışları engelleme noktasında çok güzel hazırlandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan farklı kültürel veya mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerden alınan olumlu dönütlere bakıldığında bu dersin bu anlamda öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı, DKAB öğretmenlerinin bu noktada yetkinliklerinin yeterli olduğu, dinden gelen değerleri bu noktada iyi kullandıkları, başarılı bir şekilde amacına uygun işledikleri, söylem ve davranışlarıyla bütünleştirici oldukları anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar, bu durumu şu şekilde ifade etmişler:

*"Kitaplarının içeriğini genel olarak ayrışmaya götürücü siyasi ve ideolojik düşünceleri izale etme veya ırkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi anlayışları engelleme noktasında çok güzel hazırlanmış. Mesela tenkit edilecek ayrımcılığa götürücü bir konu yok. Din Kültürü ders programının yürütücü unsurları olan din dersi öğretmenleri bu noktada üzerlerine düşen şeyi yapmaktadırlar. Birliğe götürecektir Allah inancı veya Hz. Peygamber sevgisi gibi ortak konuları çok başarılı sunmaktalar. Ben mesela ben şafiyim veya filan düşüncedeyim gibi bir ayrışma durumunu sergilemedim. Genel olan şeyleri vermeye çalışıyoruz öğrenciler de çevre de bundan memnun diye düşünüyorum." (ÖK 6), "genel itibarıyla Ders kitaplarının bu noktada yeterli olduğunu düşünüyorum." (ÖK 13), "ben beş buçuk yıllık bir öğretmen olarak bu soruya cevap verecek olursam üç farklı okulda görev yaptım. Dolayısıyla genelini göz önünde bulundurduğumuzda evet fayda sağlıyor bu konuda. Çünkü çok farklı siyasi düşünceye sahip ideolojik düşünceye sahip farklı düşüncedeki öğrencilerle karşı karşıya kaldım ve çoğunda olumlu dönütler aldım, çoğunda bu dersin onlar üzerinde bıraktığı olumlu güzel etkiler gördüm." (ÖK 17)*

İki katılımcı ise, DKAB ders kitaplarının; ayrışmaya götürücü siyasi ve ideolojik düşünceleri izale etme ya da ırkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi anlayışları engelleme noktasında içerik olarak yeterli olsa da bunun tek başına yeterli olamayacağını ifade etmiştir. Bu gibi konuların muhatap kitle üzerinde etkili olabilmesi için DKAB öğretmenlerine büyük bir rol düşüğünü, DKAB öğretmenlerin hem ders kitabından faydalanarak hem de kendilerinin sahip olduğu ilim ya da bilgiyi kullanarak bu noktada etkili ve faydalı olabilecekleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Bu konularda Bu ders içerik olarak yeterlidir ama etkililiği noktasında insanlar/öğrenciler dersi ders verenin karakteriyle bütünleştirdikleri için etkili bir eğitim saygın, alanında hâkim, muhatabının ruhsal ve bilişsel seviyesine inebilen ve karizmatik bir öğretmenle mümkündür." (ÖK 22), "Ayrışmaya götürücü siyasi ve ideolojik düşünceleri izale etme veya ırkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi anlayışları engelleme konusunda din kültürü derslerinin etkili olması biraz da dersi anlatan hocaya bağlı. Dersi anlatan hoca eğer din kültürü ders kitabına bağlı kalırsa tabii öğrencilere birleştirici veya bütünleştirici olma veya bunu sağlama noktasındaki misyonunu icra edemez. Öğretmen hem ders kitabına*



*bağlı hem de kendisinin sahip olduğu ilmi, bilgiyi kullanarak bütünleşmeyi sağlama becerisini öğrencilere kazandırma noktasında faydalı olabilir. Öğretimde bitiyor bu iş. (ÖK 10)*

Söz konusu tema altında yer verilen ve ikinci sırada en sık tekrarlanan kodlar arasında yer alan “İlgili dini referanslara yer vermesi” koduna ilişkin katılımcılar; DKAB ders kitapları hazırlanırken özellikle ayrışmaya götürücü siyasi ve ideolojik düşünceleri izale etme, ırkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi anlayışları engelleme, kardeşliği, hoşgörüyü vurgulama noktasında gerek Hz. Peygamber’in (sav) ve sahabelerin örnek yaşantılarından gerekse ilgili ayet ve hadislerden yeterli düzeyde faydalandığını belirtmiştir. Özellikle dinden gelen bütünleştirici değerler üzerinden verilen mesajların öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkiler bıraktığı, onları bahsi geçen negatif yönelimli duygulardan arındırdığı, din eğitimcilerinin tutum ve davranışlarının da bu noktada önemli bir rol oynadığı yine katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

*"Yani dinimizi anlatıyoruz. Dinimiz hoşgörü dini kardeşliği tesis eden dindir. Kitaplar da bu yönüyle içerik olarak öyle kalitesiz yavan değil yani. Mesela Peygamberimizin hayatı ünitesi, sahabelerden bahseden konular, Ensar-Muhacir kardeşliğini vurgulayan konular, ırkçılık, ötekileştirmenin reddine yönelik ayet ve hadislerin verilmesi gerçekten önemli."(ÖK 4), "Din Kültürü dersinin temelinde Peygamberimizin hoşgörülü olması konusunda yer alır bu yüzden farklılıkların bizi birleştirici yönüne vurgu yapar aslında." (ÖK 19), "Yeterli bence İslam'ın değerleri veriliyor zaten ve bu da toplumu bütünleştirme de yeterli." (ÖK 21), "DKAB ders kitaplarında ayrışmaya götürücü siyasi ve ideolojik düşünceleri izale etme, ırkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi anlayışları engelleme konusunda yeterince konu ve bilgilerin olduğunu düşünüyorum. Din Kültürü derslerine giren, katılan öğrencilerin de bu hissiyatlardan arındığını görebiliyoruz fark edebiliyoruz. Görev yaptığım bölge üzerinden gidecek olursam yine ırkçılık konusunda olabilir bu konular üzerinde yeterince duruyorum özellikle Din Kültürü ders kitaplarında konuyla ilgili geçen o ayet veya hadislerden örnekler verilerek açıklanması öğrenciler üzerinde daha da çok tesir bırakıyor. Bu noktada yeterli görüyorum yani." (ÖK 24)*

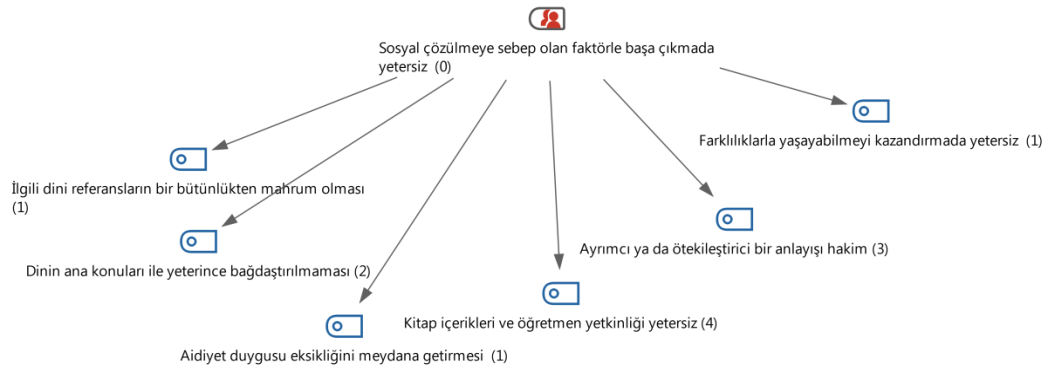
“Bir arada yaşama becerisi kazandırması” koduna ilişkin bir katılımcı ise, DKAB dersi sayesinde öğrencilerin; kendisi gibi düşünmeyen veya inanmayana karşı hoşgörülü olmayı ve saygı duymayı öğrendiğini, başkalarını ötekileştirme, dışlama ya da ayrıştırma gibi negatif yönelimli davranışlardan uzaklaştıklarını belirtmiştir. Katılımcının bununla ilgili ifadesi şu şekildedir:

*"Görevlendirme gittiğim okullarla birlikte 3 farklı okulda çalıştım. Öğrenci ve aile profili, siyasi ya da ideolojik düşünceleri birbirinden farklı olanlar da vardı. Ancak öğrencilerle sohbet ettiğimde ya da onları gözlemediğim zaman din kültürü dersinin onlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu gördüm. Hepsi için %100 engelledi diyemeyiz tabi ki. Ama genel*

olarak öğrencilerin herkesin inancına, görüşüne saygı duymaları gerektiğini, insanları görüşlerinden dolayı dışlamamaları gerektiğini öğrendiklerini gözlemledim" (ÖK 23)

### 1.9.2. Yetersiz Görenler

“Sosyal çözülmeye sebep olan faktörlerle başa çıkmada yetersiz” teması altında “Kitap içerikleri ve öğretmen yetkinliği yetersiz”, “Ayrımcı ya da ötekileştirici bir anlayış hâkim”, “Dinin ana konularıyla ile yeterince bağdaştırılmaması”, “İlgili dini referansların bir bütünlükten mahrum olması”, “Aidiyet duygusu eksikliği meydana getirmesi”, “Farklılıklarla yaşayabilme becerisini kazandırmada yetersiz” olmak üzere toplamda 6 kod belirlenmiş olup elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.25’te sunulmuştur.



**Şekil 3. 25. DKAB Ders İçeriklerinin, Toplumsal Çözümü Doğuracak Faktörleri Engellemede Yetersiz Oluşuna İlişkin Örüntü**

Frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan “Kitap içerikleri ve öğretmen yetkinliği yetersiz” koduna ilişkin katılımcılar; DKAB ders kitaplarının içerikleri, sosyal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma hususunda yetersiz bırakıldığını, kitapların içeriğinin hazırlanmasında birinci derece sorumlu olan kurumların böyle bir hedefi gözetmediklerini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar; lise çağında olan öğrenciler arasında siyasi ve ideolojik düşüncelerin daha yoğun yaşanabileceğini, dinin bütünleştirici unsurlarının lise DKAB ders kitaplarında yoğunlaştırılması gerekirken ders kitaplarının içeriklerinin bu noktada yavan bırakıldığını ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılar, sosyal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma hususunda DKAB öğretmenlerine de önemli görevler düştüğünü ancak öğretmenlerin; bu noktada yeterli bir içerik sunmayan kitapların dışına çıkamadıkları, farklılıklar bağlamında öğrencileri yeteri kadar kuşatamadıkları, görev

yaptıkları bölgenin sosyo-kültürel farklılıkları hakkında yeteri kadar bir bilgiye sahip olamadıklarını belirtmiştir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Maalesef yeterli veya başarılı değil. İçerik olarak birleştirici bütünleştirici argümanlar yeterli değil." (ÖK 5), "Bence yok maalesef. Din öğretimi genel müdürlüğü bünyesinde bu kitaplar oluşturulurken böyle bir gayeden hareket ettiklerini sanmam. Özellikle ırkçılık, ötekileştirme, siyasi ideolojik düşüncelerin yoğun bir şekilde olacak yaş dönemi lise çağıdır. Lise kitaplarında bunları engelleme konusunda dinin birleştirici unsurları yoğunlaştırılabilir. Bakıyoruz bu dönemdeki kitaplarda içerikler bunlardan çok uzak kalmış." (ÖK 7), "Bence çok yeterli değil içerik olarak. Burada öğretmen unsuru çok önemli. Birçok öğretmen kitaba bağlı kalmaktadır. Yeterli bir içerik sunmayan kitabın dışına çıkmamaktadırlar. Farklılıklar bağlamında öğrencileri yeteri kadar kuşatmadığına çok şahit oldum. Mezhepler hakkında yeteri kadar bir bilgiye sahip olmadıklarını düşünüyorum. Bütün bunlar sorunların baskılanarak devam etmesine sebep olmaktadır." (ÖK 8)*

İkinci sırada en sık tekrarlanan kodlar arasında yer alan "Ayrımcı ya da ötekileştirici bir anlayış hâkim" koduna ilişkin katılımcıların görüşlerinden ise; DKAB ders kitaplarının içerikleri, belki doğrudan ayrıştırıcı ya da ötekileştirici bilgi ya da konulara yer vermeyebildiği, ancak ders kitaplarının içeriklerinde mezhepsel ya da kültürel farklılıkların görmezden gelinerek belli bir mezhebin görüşünün hâkim kılınmasının muhatap kitlede ister istemez bir ayrımcılık ya da ötekileştirme yapıldığı düşüncesini meydana getirebileceği anlaşılmaktadır. Öte yandan DKAB ders kitaplarında farklı kültürel ya da etnik kesimlerden gelen öğrencilerin hayatına dokunan konuların eksik olduğu, bunun da muhatap kitlede ayrımcılık ya da ötekileştirmeyi anımsatabilecek bazı durumları ortaya çıkarabildiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

*"Hayır yeterli ve etkili bir içeriğe sahip olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci şunu söylüyor: "Hocam siz Hanefiliği anlatıyorsunuz ben şafiyim veya Caferi'yim. Bulduğum mezheple ilgili bilgiler neden verilmiyor. Niye anlatmıyorsunuz. Anlattığınız şeyler beni ilgilendirmiyor alakam da yok neden bu dersi dinleyeyim veya ilgi duyayım ki" Biz çocukların ilgisini çekmek için lgs veya okul sınavlarını, notları kullanıyoruz. Doğrudan belki ayrımcılık veya ötekileştirme yok ama farklılıkların görmezden gelinmesi, değinilmemesi ister istemez böyle bir duyguyu doğurmaktadır. Mesela 7. Sınıfın konusu var. Mezheplerle ilgili orada fıkhî mezheplere değiniyor. Ama Caferilikle ilgili bir köşede küçük bir bilgiyle geçiştiriyor. Bir öğrenci şöyle bir şey dedi: "Hocam dört büyük mezhepten güzel güzel bahsediyor güzel başlıklar kullanılmış ama ben Caferi'yim neden benim mezhebim adeta bir köşeye sıkıştırılmış kısa bir bilgi verilerek geçiştirilmiş." Diye." (ÖK 1), "içerik olarak bence etkili ve yeterli değil. Çünkü mesela ortaokulda sanırsam şöyle bir şey var. Mezhepler konusu var. Hanefilik baskın veya mesela Türklerin Müslüman olmasında öncü şahsiyetlerden bahsediliyor. Ben doğuda görev yapıyorum. Kürt kesimine ders anlatıyorum. O konuyu anlatınca bakıyorum ki öğrenciler dinlemiyor çok ilgisizler. Yani onların da hayatına dokunan konulardan açmak gerekiyor. Yukarıda da aslında belirtmiştim bunu. Onun için programın biraz bu konuda ayrımcılık, ötekileştirmeyi anımsatan durumu kaldırma konusunda zayıf kaldığını söylemek mümkün." (ÖK 15), "DKAB derslerini toplumsal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma konusunda*

*yeterli/başarılı olduğunu düşünmüyorum. Yeterli ve etkili olsaydı günümüzde bununla ilgili sorular halen devam etmezdi." (ÖK 18)*

İki katılımcı ise, sosyal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma hususunda dinin, inanç ve ahlak alanını ilgilendiren değerleriyle yeterince bir bağ kurulamadığını belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Biraz daha ahlaka veya maneviyata ağırlık verilse müfredat daha çok birleştirici olur diye düşünüyorum." (ÖK 12), "Yeterli değil. Bunları aşmada inanç önemlidir. Ancak inançla ilgili konulardan ziyade genel olarak mezhepleri ve dinleri tanıtıyor bu gençlere yönelik değil pek." (ÖK 14)*

Bir katılımcı da DKAB ders kitaplarının içeriğine ilişkin sosyal çözülmeyi meydana getiren faktörleri ortadan kaldırma hususunda kullanılabilecek dini referansların bütüncül bir şekilde bir arada olduğu müstakil bir ünite ya da bir konunun bulunmadığı, doğrudan olmasa bile kitabın farklı yerlerinde konuyla ilgili parça parça dini bilgilerin mevcut olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekilde olmuştur:

*"Salt ders kitaplarına bakarak, ırkçılık, ayrılmaya veya çözülmeye götürecek şeyler konusunda yeterli veriyi bulmak mümkün değildir. Belki belli bir yere kadar kitaplardan bu hususta faydalanabilirsiniz. Bütün bunları kapsayacak müstakil bir konu yok ancak parça parça bilgiler mevcut bu konularla ilgili belki bunlarla ilgili farklı farklı yerlerde zikredilen ayet ve hadisleri birleştirebilirsiniz. Doğrudan bir bütünlük açısından böylesi bir konu yok." (ÖK 16)*

Bir katılımcı ise, DKAB ders kitaplarını içerik olarak birlikte bir arada yaşama becerisini kazandırması noktasında yetersiz görmüştür. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"...yani çok yeterli diyemeyiz. Dini değerler, ayrılmayı, ötekileştirmeyi engellemede önemlidir. Dini değerler üzerinden verilecek mesajlarla hepimizin işte Hz. Adem'in çocukları olduğumuzu, Peygamber efendimizin insanlara sırf insan olduğu için verdiği değeri, saygı ve hoşgörüyü verebilirsek, bu noktada yeterli argümanları kullanabilirsek bunları yok edebiliriz. Aksine sadece kendi düşüncem kendi mezhebim doğru, büyüklerimin söylediği doğru gibi anlayışlar çoğalır bu durumda da toplumsal ayrılmalar, ötekileştirmeler çok fazla olur. Onun için yapmamız gereken şey; dini değerleri, ayrılmaları yok edebilecek şekilde kullanmak ve anlatmak gerekir. Eğitim burada çok önemlidir. Eğitim almış insanlarda mezhep taassupçuluğu da olmaz. En azından farklı düşünene, yaşayana saygılı olur anlayışlı olur. Bu sadece öğretmenin halledebileceği bir şey değil. Toplumsal açıdan mezhepsel alan da dâhil olmak üzere farklılıklarla yaşayabilme eğitiminin verilmesi gerektiğini düşünüyorum." (ÖK 3)*

Başka bir katılımcı ise; DKAB ders kitaplarının tek bir mezhep görüşü esas alınarak hazırlandığını, farklı mezhepsel veya kültürel grupların kendilerini veya kendilerine ait olanı bu kitaplarda yeterince bulamadıklarını, bu durumun DKAB

dersine yönelik bir aidiyet duygusu eksikliğini meydana getirebileceğini ifade etmiştir. Bu durum, katılımcının ifadesine şu şekilde yansımıştır:

*"Daha önce de bahsettik mezhepsel anlamda inançsal anlamda bir aidiyet duygusunun hissettirilmesi lazım bireye. Eğer sen bunu hissettiremesen bu aidiyet olmadığında, kendini oraya ait hissetmediğinde onun dışında görecektir birey. Bu durum ise bir ayrışma sebebi olacaktır. Bunun ortadan kaldırılması için insanların bütün renkleriyle, inançlarıyla kendini oraya hissedebilmesi lazım. Bunu hissettirmenin yolu da kitaplarda onu anlatan tüm çıplaklığıyla, tüm sıcaklığıyla, tüm farklılığıyla çocuğa sunmaktır. Çocuğun oraya kendini ait hissetmesi evet bu benimdir beni ifade ediyor, ben de burada kendimi görüyorum. A şahsı da görebiliyor b şahsı da görebiliyor. Hepimiz kendimizi burada görebiliyoruz. Hepimiz aynı nehirde yıkanan insanlarız. Aynı gökkuşağının birer rengiyiz. Ama bu güzelliği oluşturan hepimizin varlığıdır. Tek tek varlığımızdan ziyade hepimizin bir arada tüm farklılıklarımıza, renklerimize rağmen bir arada olmamız renkliliğimizi o cümbüşü oluşturan odur. Bu şekilde bir his olursa bahsettiğimiz ayrışmalar, farklılaşmalar ortaya çıkmaz. Ancak bu ayrışmaları ortaya çıkaran faktörleri ortadan kaldıramazsak, insanlar aidiyet duygusunu hissetmezse bu tarz şeylerin önü alınmayacaktır." (ÖK 9)*

#### 1.10. ÖĞRENCİLERİN, DKAB DERSİNE KARŞI AİDİYETLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal bütünleşmede üzerinde durulan kavramlardan birisi de aidiyettir. Sosyal ilişkilerde anlamayı önceleyen bir kavram olarak ön plana çıkan aidiyet, kelime olarak 'ilişkinlik', 'mensubiyet', 'ait olma hali' olarak anlamlandırılmaktadır. Başka bir açıdan aidiyet; bir eklemleme, çıkarılma ya da bütünleşme sürecidir. Ait olunan şeyle bir bütünleşme çabasıdır. Dâhil olmak, içerilmek gibi benzeri birtakım duygularla adeta insan olmanın gereğidir.<sup>454</sup> Sevilme, kabul veya ilgi görme duygularına bağlı olarak kendini güvende hissetme, bir grup veya topluma karşı bir aidiyet duygusu geliştirmeye mümkün olabilmektedir. Bu duygunun gelişebilmesi, içinde bulunulan toplum tarafından kabul görülme veya onaylanmasına bağlıdır. Bu yönüyle aidiyet duygusu, sosyal katılmanın bir parçası olarak düşünülebilir.<sup>455</sup> Birey doğduktan sonra bir aileye, topluluğa veya toplumsal düzene mensubiyeti başlamaktadır. Bu mensubiyetle birlikte kök salmaya başlayan aidiyet, ilerleyen süreçlerde hem bir zorunluluk haline gelmekte hem de bir tercih olma durumuna da dönüşebilmektedir. Yapılan birçok araştırmada aidiyet kavramının çoğunlukla toplumsal bütünleşme ya da entegrasyon kavramlarıyla

<sup>454</sup> Duygu Alptekin, *Toplumsal Aidiyet Ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*, (Doktora Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011, s. 20.

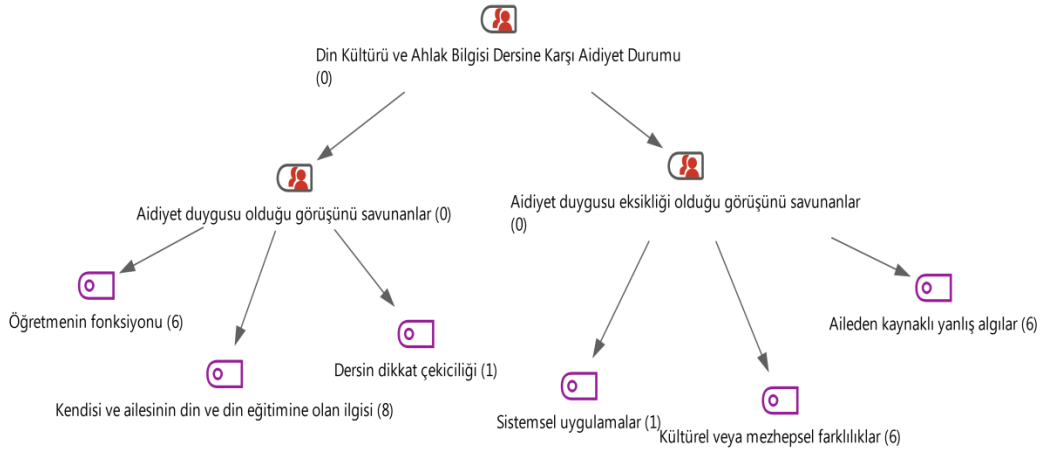
<sup>455</sup> Nuran Akşit Aşık, "Aidiyet Duygusu Ve Nomofobi İlişkisi: Turizm Öğrencileri", *Turizm ve Araştırma Dergisi*, C. 7, S. 2 (2018), s. 26; Alim Kaya, Bilge Bakır Ağyar, "Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü", *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, C. 8, S. 1 (2017), s. 15.

birlikte ele alındığı görülmektedir. Toplumsal uyum ya da aidiyet konusu, çocuklar için ele alındığında eğitim kurumlarına bu noktada büyük sorumluluklar düşmektedir. Öncelikli olarak eğitim kurumlarının bütün bileşenleriyle farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlardan gelen çocuklara karşı duyarlı olmaları gerektiğini vurgulamak gerekir.<sup>456</sup>

Katılımcı ÖK 9' un yukarıda geçen ifadesinde de belirttiği gibi çeşitli etkenlere bağlı olarak öğrenciler, gerçekten DKAB derslerine karşı bir aidiyet duygusu eksikliği yaşamakta mıdır? Bunu ortaya koymak amacıyla katılımcılara “Farklı bir mezhep veya kültürden gelen bir öğrencinizin DKAB dersine karşı bir aidiyetlik duygusuna sahip olduğunu rahatlıkla söyleyebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edilerek; “Öğrencilerde Aidiyet Duygusu Durumu” ana teması altında “Aidiyet duygusunun olmadığını savunanlar” ve “Aidiyet duygusunun olduğunu savunanlar” olmak üzere iki alt tema belirlenmiş ve bu temalara bağlı çözümleyici kodlar da oluşturulmuştur. Buna göre, “Aidiyet duygusu olduğu görüşünü savunanlar” teması altında; “Öğretmenin fonksiyonu”, “Kendisi ve ailesinin din ve din eğitimine olan ilgisi” ve “Dersin dikkat çekiciliği” olmak üzere toplamda 3 kod belirlenmiştir. “Aidiyet duygusunun olmadığını savunanlar” temasına ilişkin ise; “Sistemsel uygulamalar”, “Kültürel veya mezhepsel farklılıklar” ve “Aileden kaynaklı yanlış algılar” olmak üzere toplamda 3 kod belirlenmiştir. Tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.26’da yer alan hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.

---

<sup>456</sup> Mehmet Akif Sözer, “Göç, Toplumsal Uyum ve Aidiyet”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 2019, s. 421-425; Yasin Yiğit, “Din Öğretiminde Kültürel Aidiyet ve Sorumluluk Bilinci Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği: Geçerlik Güvenilirlik”, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 14 (2019), s. 115; Yiğit, “Din Öğretiminin Amaçları Bağlamında Kültürel Aidiyet ve Kültürel Sorumluluk Bilinci”, s. 332-330.



**Şekil 3.26. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Durumlarına İlişkin Örüntü**

Temalara ilişkin belirlenen çözümleyici kodların bulutları da oluşturulmuş olup, Aşağıda Şekil 3.27 ve Şekil 3.28’de bu kod bulutlarına yer verilmiştir.



**Şekil 3.27. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Duygusu Olduğuna İlişkin Kod Bulutu**

Buna göre “Aidiyet duygusunun olduğunu savunanlar” teması altında yer alan ve frekans değerinin büyüklüğü göz önüne alındığında en sık tekrarlanan kodun “Kendisi ve ailesinin din ve din eğitimine karşı ilgisi” kodu olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan “Öğretmen fonksiyonu” kodu da ikinci sırada en sık tekrarlan kod olarak öne çıkmaktadır.

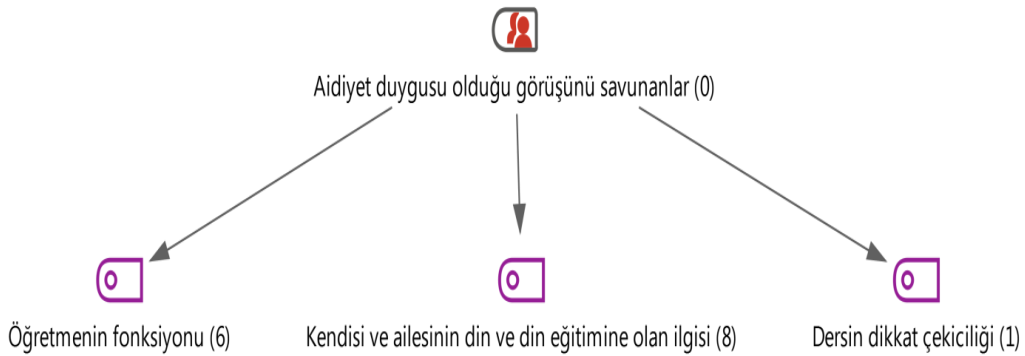


**Şekil 3. 28. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Duygusu Eksikliği Olduğuna İlişkin Kod Bulutu**

“Aidiyet duygusunun olmadığını savunanlar” teması altında yer alan ve frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kodların ise, “Kültürel veya mezhepsel farklılıklar” ve “Aileden kaynaklı yanlış algılar” kodları olduğu anlaşılmaktadır.

### 1.10.1. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Bir Aidiyet Duygusunun Olduğunu Savunanlar

Katılımcılara, öğrencilerin DKAB derslerine ilgi duyup duymadıkları ya da bu derse karşı bir aidiyet duygusu taşıyıp taşımadıklarına ilişkin yöneltilen soruya karşılık elde edilen nitel veriler analiz edilerek “Aidiyet duygusunun olduğunu savunanlar” teması altında “Öğretmenin fonksiyonu”, “Kendisi ve ailesinin din ve din eğitimine olan ilgisi” ve “Dersin dikkat çekiciliği” olmak üzere toplamda 3 kod belirlenmiştir. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.29’da sunulmuştur.



**Şekil 3. 29. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Duygusu Olduğuna İlişkin Örüntü**



Şekilde yer alan kodların frekans değerlerinin büyüklüğüne göre en sık tekrarlanan “Kendisi ve ailesinin din ve din eğitime olan ilgisi” koduna ilişkin katılımcıların görüşlerinden; farklı kültürel ve mezhepsel ortamlardan gelen öğrenci ailelerinin dine ve dini değerlere ilgili oldukları, öğrencilerin de bundan etkilendikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan bu etkilenmeye bağlı olarak öğrencilerin özellikle dini konulara karşı ilgi duydukları, bunları öğrenme noktasında istekli oldukları, bunun da DKAB derslerine karşı ilgiyi artırdığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci her ne kadar inançsal, kültürel ya da mezhepsel anlamda farklılıklara sahip olsa da bu durumun öğrencide DKAB dersi ve öğretmenine karşı bir ilgisizliği ya da isteksizliği meydana getirmediği, bu dersi bazı ünite ve konularının öğrenciler açısından sıkıcı tarafları olsa da bunun normal olduğu, ancak genel itibarıyla öğrencilerde dini konulara ya da din dersine karşı bir ilgi ya isteğin olduğu şeklinde katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Öğrencilerimizin çoğunda din dersine karşı aileden gelen etkilenmeyle bir aidiyetlik duygusunun olduğunu söyleyebilirim." (ÖK 3), "Aidiyetlik hissediyorlar. Din konusu onlarda hassas bir konu. Din aidiyeti başka mezhepsel farklılıklar bağlamında ailesinde gördüğüyle öğretmenin anlattığı çelişmekte. Ancak bu din kültürü dersine veya öğretmene karşı bir aidiyetsizliği meydana getirmemekte."(ÖK 5), "Evet, bunu söyleyebilirim. Ben Şuan Şehit Emin Güner İmam Hatip lisesindeyim. Bizim burada Caferi öğrenciler de var. Mesela bunlardan Zeynep isminde bir öğrencim var. Temel Dini bilgiler dersinde diğer öğrencilerden daha etkin ve istekli olduğunu görüyorum. Derse karşı daha istekli ve arzulu bir öğrenci, derste ben Hanefilik veya şafilikten bahsedince, anlatınca O da Caferilikle ilgili bilgiler vererek hem benim hem de öğrencilerin bilgilenmesini sağlıyor." (ÖK 10), "İMKB ortaokulunda da çalıştım. Özentiden dolayı ateistliğe yönelen öğrenciler de vardı. Ama benim dersimde çok rahat bir şekilde saygılı, dersime katılıyorlardı, sohbet ediyorlardı benimle." (ÖK 12), "Hani Hristiyan bir aileden gelip Hristiyan bir anne-babanın çocuğu olup da benim dersime girip benim dersimde diğer öğrencilere nazaran çok daha fazla istekli olan, çok daha fazla merak eden, soru soran, hani habire beni sorularla meşgul eden bir öğrenci gördüm. Yani bu yaklaşımının da kötü açıdan değil de gerçekten dersi sevdiğini gösteriyor bu bana, dersi merak ediyor. Öğrencinin kendisi de bana bunu söylüyor 'ben böyle bir aileden geldim ama ben hani İslam'ı da öğrenmek istiyorum, İslam'ı da bilmek istiyorum, ailemin beni bir şeylere mecbur bırakmasını beni zorlamasını istemiyorum. Siz o kadar güzel anlatıyorsunuz ki çok hoşuma gidiyor, çok güzel geliyor bana' hani bu olgunlukta bir öğrenci. Bu yüzden de hani dersi benimsemeyen öğrenci görmedim açıkçası." (ÖK 17) "Öğrenciler genel olarak Din Kültürü dersini benimsiyorlar bunu gördüm hissettim. Ne kadar yaşamasalar dahi bu dersi benimsiyorlar kabul ediyorlar farklı mezheplerden olsalar dahi. O cihetten güzel en azından o dersi reddetmiyorlar varlığı noktasında karşı çıkmıyorlar. Bu tarz yaklaşımlar görmedim. Katılım gayet güzel oluyor. Hatta uzaktan eğitim de dahi çocuklar düzenli bir şekilde derse katılıyorlar. Bu bağlamda gönül rahatlığıyla diyebilirim ki öğrenciler farklı mezheplerden dahi olsalar din kültürü dersini benimsiyorlar." (ÖK 24)*

Bir katılımcı ise; daha önceden görev yaptığı bir ildeki öğrencilerin Iğdır'a kıyasla DKAB derslerine olan ilgi veya isteklerinin çeşitli etkenlere bağlı olarak daha düşük olduğunu, ancak Iğdır'daki öğrencilerin dini konulara veya din derslerine daha çok

istekli olduklarını ifade etmiştir. Katılımcı, ifadesinin devamında öğrencinin derse karşı aidiyet duygusu beslemesini sağlamak, istek veya ilgisini uyandırmak noktasında DKAB öğretmenine de çok büyük görevler düştüğünü, dersi zenginleştirmenin yanında öğrencinin gönlüne girebilmeyi, sevgisini onlara hissettirmeyi de sağlamak gerektiğini belirtmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"Daha önce Aydın'da çalışıyordum. Oradaki öğrencilerin veya ailelerin yaşam tarzları farklıydı. Aidiyetlik konusunda olumsuz bir şey söylersem onlar için söyleyebilirim ancak Iğdır'daki öğrenciler, çalıştığım okuldaki öğrencilerin din konusuna daha sempati, ilgi duyduklarını söyleyebilirim. Tabi bütün üniteler farklı farklı, bazı ünitelerde sıkılabiliyorlar ancak genel olarak dine ve din dersine bir ilgi yaklaşma aidiyet sergilemekteler. Öğretmenin rolü çok önemlidir. Her öğretmen öğrencinin gözünde olaya bakarsa, öğrencim benim dersimi nasıl sever bakış açısıyla hareket ederse o ders daha zengin hale gelebilir. Çocuklar zaten kitapta okuduğunu anlarlar ama biz ne kadar mesaj versek kardır tabi sevgi çok önemli. Ben kendi dersimde sürekli oyunlar üretmeyi, derse hareketlilik katmayı, akıllı tahtayı aktif olarak kullanmayı çok seviyorum. Böyle olunca çocuklar da çok ilgili oluyor. Hatta hocam yetmiyor daha çok saatimiz olsaydı dediklerini de duyuyorum."* (ÖK 11)

Katılımcının ifadesinde de anlaşıldığı üzere öğrencinin derse karşı ilgisinin oluşabilmesi ya da bir aidiyet duygusu geliştirebilmesinde DKAB öğretmenine büyük sorumluluk düşmektedir. Nitekim en sık tekrarlanan "Öğretmenin fonksiyonu" koduna ilişkin katılımcıların öne sürdükleri görüşlerden de bu durum anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcılar; DKAB öğretmenlerinin kuşatıcı olmaları, bütünleştirici bir yaklaşım sergilemeleri, öğrenciyle olumlu bir bağ kurmaları, etkileyici bir anlatım üslubu geliştirmeleri gerektiğini, bu gibi durumların öğrencilerin derse karşı bir aidiyet duygusu geliştirmelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Aidiyet duygusunun geliştirilmesi noktasında öğretmenin daha kuşatıcı davranması çok önemlidir. İstenen sonuç böyle gerçekleşir." (ÖK 8), "Aslında öğrenciler her derste olduğu gibi DKAB dersinde de olumlu bir bağ kurdukları öğretmenlerin derslerine daha ilgili oluyorlar." (ÖK 14), "... Yani dersi istememezlik, benimsememe veya sevmeme gibi bir sorunla karşılaşmadım bugüne kadar. Hatta öğretmenlik hayatım boyunca mezhepsel farklılığı bırak farklı dinden olan farklı bir aileden mesela Hıristiyan bir aileden olup da Türkiye'de yaşayıp yani din kültürü dersi alan öğrenci ile karşılaştım ve bunun bile din kültürü dersine olan yaklaşımının çok güzel olduğunu gördüm ya. Bu benim çok hoşuma gitti açıkçası bunda da biraz hatta biraz değil daha fazla öğretmenin anlatış tarzı, öğretmenin yaklaşımının etkili olduğunu düşünüyorum. Hani peygamber efendimiz de diyor ya sevdiniz nefret ettirmeyiniz diye. Bu konuda bizlere çok çok fazla sorumluluk düşüyor. Ben yani böyle açık bir şekilde istemeyen, nefret eden, ders dinlemek istemeyen, derse girmek istemeyen bir öğrenci ile bugüne kadar hiç karşılaşmadım. Dediğim gibi beni çok şaşırtan hani bu örnek en büyük örnek." (ÖK 17), "DKAB öğretmeni, kendini ilk kademe olan ilkokulda kendini sevdirense daha sonra bu çocuklar için iyi bir başlangıç olur özellikle Din kültürü dersini ve öğretmeni sevme noktasında ileriki yaşlarda da din kültürü hocası ve dersi için önyargısı olmaz." (ÖK 21), "Bugüne kadar derse girmek istemeyen, dersi benimsemeyen bir öğrenciyle karşılaşmadım. Sadece diğer derslerle kıyasladığım*

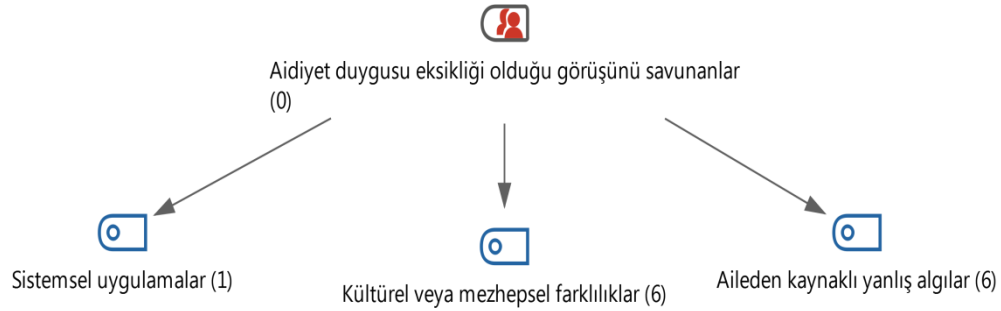
*zaman din kültürü dersine karşı ilgisi daha az olan öğrencilerim oldu. Zaman içinde birlikte vakit geçirdikçe, onlara karşı olan yaklaşımı ve ders anlatım tarzımı gördükçe derse olan ilgi ve meraklarının arttığını gördüm. Bu durum da beni çok mutlu etti. Bir kez daha anladım ki öğrenciler öğretmeni sevdiği zaman dersi de seviyor. Bu yüzden baskı kurmadan, nefret ettirmeden dersimizi sevdirmek bizim elimizde." (ÖK 23)*

Bir katılımcı ise; öğrencilerin yeni ve farklı şeyleri öğrenmeye istekli oldukları, DKAB dersi de öğrencilere farklı şeyler sunduğu için de bu dersin onların ilgisini çektiğini belirtmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"Evet sahipler. Farklı şeyleri ve yeni bir şeyler öğrenmeye hevesli olmaları çok güzel. DKAB dersi farklı şeyler sunduğu için dikkatlerini çekiyor." (ÖK 2)*

### **1.10.2. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Bir Aidiyet Duygusu Eksikliği Olduğunu Savunanlar**

“Aidiyet duygusu eksikliği olduğu görüşünü savunanlar” temasına ilişkin “Sistemsel uygulamalar”, “Kültürel veya mezhepsel farklılıklar” ve “Aileden kaynaklı yanlış algılar” şeklinde olmak üzere toplamda 3 kod belirlenmiştir. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.30’da sunulmuştur.



**Şekil 3. 30. Öğrencilerin, DKAB Dersine Karşı Aidiyet Duygusu Eksikliği Olduğuna İlişkin Örüntü**

Buna göre kodların frekans değerlerine göre en sık tekrarlanan “Aileden kaynaklı yanlış algılar” koduna yönelik katılımcıların ileri sürdükleri görüşlerden; farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerin DKAB dersine karşı olumsuz tepkiler gösterebildikleri, bu tepkilerin de daha çok fıkhi ya da inanç konularındaki bazı farklılıklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan katılımcılar; öğrencilerin aile ortamlarında ya da kültürel çevrelerinde öğrendikleri ya da gördükleriyle derste öğrendiklerinin bazen örtüşmediğini, ailenin verdiği eğitimin bu noktada öğrenciler üzerinde daha baskın olduğunu, bazen ailelerin öğrencileri yanlış yönlendirmelerine bağlı olarak öğrencilerin derse ya da ders öğretmenine karşı olumsuz tepkiler ortaya

koyabildiğini ya da derse karşı ilgisiz veya umursamaz bir tavır geliştirebildiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar, bu durumu kendi ifadelerinde şu şekilde yer vermiştir:

*"Yok ben daha önce Şii çocukların ağırlıkta olduğu okullarda da çalıştım. Şafi çocuklarının oldukları okullarda da çalıştım. Şuan görev yaptığım okul çoğunluğu şafi ailelerden gelen en azından o kültürle büyümüş çocukların ağırlıkta olduğu bir okul. Böyle bir aidiyet hissetmiyorlar. Bunu özellikle Caferi çocuklarda daha çok gördük. Mesela onların din derslerine geldiklerinde bir tepkilerinin olduğu, derse ilgisizliklerinin aslında derse tepkilerinden kaynaklandığını görebiliyorsun, hissedebiliyorsun böyle bir şey var." (ÖK 9), "Küllük ortaokulunda da hani Şafii ve Caferi mezhebinden olan çocuklar da ibadetler veya ezan konusu araya girinceye kadar dersi dört dörtlük dinliyor en sevdiği dersleri arasında ama ne zaman ki böyle ayrılıklar (farklılıklar) araya girince o zaman araya bir duvar örüyor. Derse karşı veya öğretmene karşı olumsuz bir şeyleri yok normalde o dersi seviyorlar, benimsiyorlar." (ÖK 12), "Farklı kültür veya mezhepten gelen öğrenciler bir aidiyetlik duygusu hissetmiyor. Bazı konularda örnek olarak peygamberler konusunda bir aidiyete sahipler veya kaza kader, Hz. Peygamber'in hayatı gibi konularda ayırtırmaya götüreceği bir durum olmadığı için bir sıkıntı yok. Ama örneğin 6.sınıflarda namaz konusunda öğrenci anlatılan namazın kendi aileleri veya çevresinde kılınan namaz gibi olmadığını söyleyerek farklı bir tavır içine girebiliyor din kültüründe anlatılan konuların durumuna göre bu değişiklik gösteriyor. Ben de öğrenciyi derse katmak ilgisini çekmek için onların bağlı olduğu mezhepte abdest nasıl alınır, namaz nasıl kılınır, namazlarda neler yapılır bununla ilgili gerek video olsun gerek başka şekilde anlatıyorum böylece öğrencinin ilgisini derse çekiyorum. Ayrıca özellikle ortak noktaları bulmaya çalışıyorum mesela namazın farzları gibi mesela işte eli açık veya kapalı kılma, otururken şehadet parmağını kaldırma veya kaldırmama, namazın selamında sağa sola selam verme veya elleri dizlere vurarak selam verme gibi farklılıklarla ilgili gelen sorulara karşılık bunların farz olmadığını sünnet olduğunu namazları bozmayacağını söylüyorum." (ÖK 13), "Benimsiyor diyemem. Özellikle İğdır gibi kozmopolitik bir yerde ve merkezde Caferiliğin daha etkin olduğu, yaşandığı ve insanların faaliyetlerini daha etkin bir şekilde yürüttüğü bir yerde bir okulda öğrencilerinin de çoğunluğu Caferi mezhebine mensup olmaları hasebiyle böyle bir okulda görev yapıyorsun ve öğrenciler din kültürü derslerine karşı bir aidiyet duygusu beslediklerini kesinlikle söyleyemem. Aidiyetlik duyguları yok ve bizim de böyle bir beklenti içerisinde olmamız malayandır. Sebep olarak da hani daha önce de belirttiğim birtakım problemlerden dolayı. Bir de hani Caferilik mezhebine mensup kesimin fıkhî ve inançsal anlamda bazı görüş farklılıklarına sahip olmaları etkilidir. Yani burada din kültürü dersinin çocuklar üzerinde etkili olduğunu zannetmiyorum. Tabi ders esnasında bunu ifade edemiyorlar ama dersin dışında bu farklılıkları çok ifade ettiklerini, dillendirdiklerini söyleyebilirim. Mesela bazı öğrenciler özellikle Muharrem ayında yapılan Aşura etkinliklerine katılarak o etkinliklerde gördükleri, öğrendikleri, yüklendikleri şeyleri özellikle din kültürü derslerinde veya ders bitiminde bunu dışa vurabiliyorlar. Yani tabiri caizse sanki senin anlattığın şeyler bir etki oluyor onlar da dışa vurduklarıyla sana birer tepki gösteriyor." (ÖK 16), "Tam bir aidiyetlik duygusuna sahip olduklarını söyleyemem. Çünkü bazı konularda onlarla hemfikir değiliz aynı bakış açısına sahip olmadığımızdan dolayı aidiyetlik duygusuna sahip olduklarını düşünmüyorum. Yani bu öğrenciler dersi benimseyebilirler ama bazı noktalarda farklı yol ayrımlarına girdiğimizi gayet görüyoruz." (ÖK 18), "Hayır Çünkü Benim öğrencilerim Şafii ve Caferi fakat ders kitapları Hanefî bu şekilde yapılmış, sınavlar buna göre soruluyor nasıl hissedebilirler ki böyle bir aidiyetliği." (ÖK 25)*

En sık tekrarlan "Aileden kaynaklı yanlış algılar" koduna ilişkin katılımcıların görüşlerinden ise; bazı öğrenci ailelerinin mezhep taassubundan kaynaklı DKAB dersi ve öğretmenine karşı birtakım ön yargılar içerisinde olabildiği, öğrencilerin de bu noktada aile ortamından etkilenebildiği, ailenin sahip olduğu birtakım yanlış algıları

öğrencilere de aktarabildiği, öğrencinin derse veya ders öğretmenine karşı aidiyet duygusu eksikliğinin aileden de kaynaklı olabildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

*"...Ailesinde aldığı dini eğitimle bizim burada verdiğimiz dini eğitim bazı noktalarda birbirini tutmuyor. Bir de ailesinde yanlış Sünni algısı var. Mesela 3 büyük Halifeye Hz. dediğin anda ip kopuyor. Ailede bunlara karşı yanlış bir algı, bilgi var. Öğrenci de öyle yetişiyor. Bu algıdaki bir öğrenciye nasıl sevdireceksin benimseteceksin. Öğrenci 3 büyük halifeye veya değer verdiğimiz şeylere yeri geldi mi hakaret edebiliyor." (ÖK 1), "Tabi burada mezhepsel farklılıklar var. Öğrenci bunu ders ortamına taşıyor. Aileden gelen mezhep taassupçuluğu var. Çocuk aile ortamından etkileniyor." (ÖK 3), "Öğrencilerin derse karşı bir aidiyet eksikliğinin olduğuna dair bir davranışa ben denk geldim. Bir lise öğrencisiyle bir diyalogumuz olmuştu. Bir ortamda Şii bazı kişilerle böyle biraz bir münazara gibi bir konuşma olmuştu. Onlar söyledi ben söyledim işte buna şahit olan lise öğrencisi benim yanıma gelmişti. Benim dediklerimin yanlış olmadığını, doğruluğunu kabul ettiğini, ancak kendilerinin anne ve babası Şia olduğu için ister istemez onlara karşı gelinmediği için onların görüş ve düşüncelerine karşı çıkmadıklarını dile getirdiğini, itiraf ettiğini biliyorum. Bu öğrenci bana onlar adına da özür diledi ve onların bana karşı sert davrandığını ifade etmişti. Tabi varsa bir aidiyet eksikliği aile ve çevre baskısı var bunda bir pay." (ÖK 4), "Aidiyet duygusuyla yaklaşabilir zaten çocuk o bilinçte değildir. Fakat burada aile devreye giriyor. Senin çocuğa aktardığın her şeyi illaki çocuk ailesiyle paylaşıyor. Ailesi ister istemez karışıyor çocuğa da öğretmenin anlattığının yanlış olduğunu telkin ediyor kendi görüşlerini yine çocuğa veriyor. Yani aile unsuru çok ciddi manada bu aidiyetlik duygusunu veya oluşmasına engel oluyor." (ÖK 6)*

Aileden gelen yanlış yönlendirme ya da telkinlere bağlı olarak öğrencilerin derste sergilemiş oldukları birtakım olumsuz davranışlara bir örnek olması açısından bir katılımcı ile öğrenci arasında şöyle bir diyalog geçmiştir:

*"Mesela başıma gelen örnek bir olayı söyleyeyim. Derste başta anne baba olmak üzere büyüklere saygılı olma konusunu işliyorduk. Ben de öğrencilere "Büyüklerinizin sözünü dinleyin" dedim. Bir öğrenci bazı sahabelere hakaret etti. Özellikle Hz. Ömer'e, Hz. Ebubekir'e ve Hz. Osman'a. Ben de buna karşılık "Oğlum niye küfrediyorsun, derdin ne, sorunun nedir?" dedim. Öğrenci de bana "Hocam siz demiyor musunuz büyüklerin sözünü dinleyin. Ben de büyüklerimin sözlerini dinliyorum." İşte böyle bir duygu ve düşünceyle (Tabi böylesi duygu ve düşüncelerin kendilerine göre sebepleri var) gelen bazı öğrencilerin din kültürü dersine karşı bir aidiyet duygusu beslemesi veya hissetmesi beklenemez. Tabi böyle ön yargılarla derse geliyorlar. Şayet bu ders zorunlu olmasaydı seçmeli olsaydı veya isteğe bağlı katılmayan çok kişi olurdu. Tabi ideali olan veya sınav kaygısı olan öğrenciler katılırdı." (ÖK 16)*

Bir katılımcı ise; eğitim sisteminden kaynaklı bazı uygulamaların bu derse karşı ilgiyi olumsuz etkilediğini, öğrencilerin bir derse değer vermesi ya da ilgi alaka göstermesinin daha çok sınav odaklı olduğunu, öğrencilerin DKAB dersini sınavda soru sorulmayan veya az soru sorulan bir ders olarak gördüklerini, bu açıdan bu derse fazla önemsemedikleri veya ilgi duymadıklarını belirtmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

"Ortaokullarda görev yapmıyorum ama liselerde görev yaptığım için liselere dönük düşüncemi söyleyeyim. Yani Türkiye'nin eğitim sistemi sınava yönelik bir sistemdir. Yani öğrencileri koşu atları gibi yetiştiriyorlar. Önlerinde sınav gibi bir maraton var, yetişmeleri gerekiyor, bitirmeleri gereken bir mesafe var ve o koşu mesafesinde onlara katkı sağlayacak dersleri önemsiyorlar. Onun dışındaki dersleri pek önemsemiyorlar. Mesela matematik, fizik, kimya gibi sınava yönelik dersler önemseniyor diğerlerini pek önemsemiyorlar din dersi de bunlardan birisi. Aslında içten gelen bir önemseme mi tabi diyemeyiz. Aslında sistemi öğrencileri bir dersi benimseme veya benimsememe noktasında zorluyor ona getiriyor maalesef. Onun için öğrenciler din kültürü dersini Yani inançlarını bilme noktasında bir gereklilik olarak öğrenmeleri gereken bir ders değil de bir beden eğitimi bir müzik dersi gibi görüyor doğrusu gereksiz bir dersmiş gibi. yani çok gerekli bir ders gören böyle düşünen az öğrenci var liselerde. Öğrencilerin hatası değil sistemin bir sonucu. Gerekli gereksiz ayrımını sadece öğrenci değil veli, öğretmen, okul herkes böyle düşünüyor sınavda çok soru çıkan ders önemlidir diğer dersler önemsizdir sınav odaklı bir sistemde din kültürü dersini öğrenciler çok önemsemiyor. Ben okul idaresine de ifade ettim bunları Okul idaresiyle de bu konuda biraz tartıştık açıkçası." (ÖK 15)

Bir katılımcı da, öğrencinin DKAB dersine karşı bir aidiyet duygusu taşıyıp taşımadığının tam olarak bilinemeyeceğini, bu durumun çeşitli nedenlerle açıklanabileceğini ifade etmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

"Ya onu tam olarak çözemiyoruz aslında. Mesela bizim bir okulda öğrenci var alevi. Onu kestiremiyorsun çocuk belki çevre baskısından dolayı kendini saklıyor olabilir. Derste seni kabullenir gibi görünür din kültürünü sever, ilgi gösterir gibi görünür ancak ne kadar benimsemiş veya kabullenmiş bilemiyorsun. Veya insani olarak sosyal olarak seni sevebilir sana yaklaşabilir ama gerçekten senin verdiğin dini bilgiyi gösterdiğin, anlattığın şeyleri benimsiyor mu, yakınlaşma gösteriyor mu tam çözemiyorsun. Birçok Sebebi vardır belki diyebilir ya kendi kimliğimi görüşümü açıklarsam hocam benim hakkımda ne düşünür belki bizde de sorun vardır net bir şey söyleyemem. Ancak netice dersimizi anlatıyoruz. Öğrenci karşı da çıkabilir bazı şeylere, inkar da edebilir çocuğa kızmıyoruz davranışlarımız burada çok önemli çocuğa anlatıyoruz hoşgörüyü göstermeye çalışıyoruz." (ÖK 7)

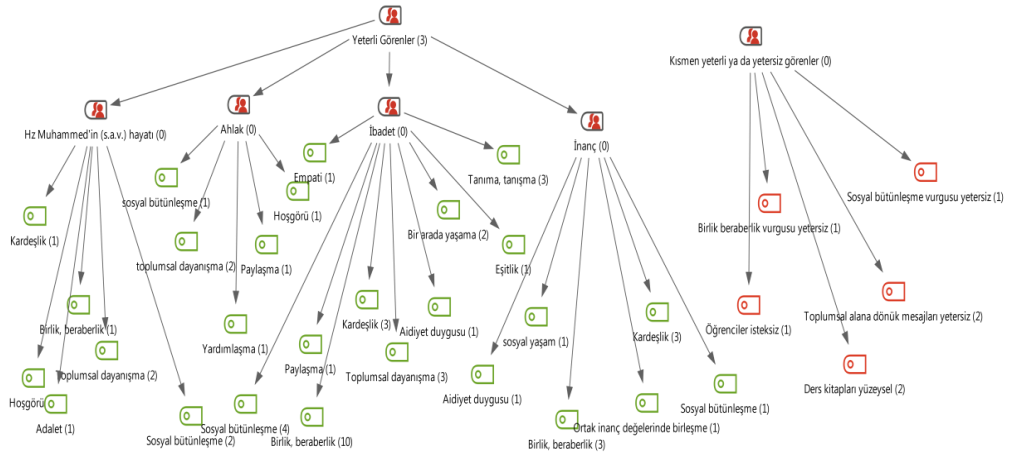
#### 1.11. DKAB DERSİNİN, DİNİ DEĞERLER ÜZERİNDEN BÜTÜNLEŞTİRİCİ TEMALARI VURGULAMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

DKAB derslerinde dini değerler üzerinden birleştirici, bütünleştirici temaların ne derece ön plana çıkarıldığını ortaya koymak amacıyla katılımcılara "DKAB dersini; dini değerler üzerinden birlik beraberliği, din kardeşliğini ve toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi vurgulama hususunda içerik olarak yeterli ve başarılı buluyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar irdelendiğinde; 25 katılımcıdan 18'inin (%72) DKAB derslerini dini değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulama hususunda yeterli gördüğü, 6'sının da (%24) bu hususta kısmen yeterli veya yetersiz gördüğü anlaşılmaktadır. Bir katılımcı ise konu ile ilgili net bir cevap vermekten kaçınmış ve kendisine yöneltilen soruyu cevapsız bırakmıştır.

Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edilerek "Yeterli görenler" ve "Yetersiz görenler" şeklinde iki tema oluşturulmuştur. "Yeterli görenler" teması altında;

“İnanç”, “İbadet”, “Ahlak” ve “Hz. Peygamber’in (sav) hayatı” olmak üzere toplamda 4 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler altında, katılımcıların ifadelerden oluşturulan ve sosyal bütünleşmeyle doğrudan ya da dolaylı bir ilişkisi olduğu düşünülen birtakım kodlara yer verilmiştir. Birer kod olarak belirlenmiş ifadeler şunlardır: “Birlik, beraberlik”, “Sosyal bütünleşme”, “Kardeşlik”, “Hoşgörü”, “Paylaşma”, “Yardımlaşma”, “Toplumsal dayanışma”, “Adalet”, “Bir arada yaşama”, “Aidiyet duygusu”, “Empati”, “Eşitlik”, “Tanıma, tanışma”, “Ortak inanç değerlerinde birleşme”, “Sosyal yaşam”.

“Yetersiz görenler” teması altında ise; “birlik beraberlik vurgusu yetersiz”, “Ders kitapları yüzeysel”, “Sosyal bütünleşme vurgusu yetersiz”, “Toplumsal alana dönük mesajları yetersiz” ve “Öğrenciler isteksiz” olmak üzere toplamda 5 kod belirlenmiştir. Bütün tema, kategori ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.31’de yer alan hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.



**Şekil 3.31. DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Yeterliliğine İlişkin Örüntü**

Tema ve kategorilere ilişkin belirlenen kodların bulutları da oluşturulmuş olup, aşağıda Şekil 3.32 ve 3.33’te bu kod bulutlarına yer verilmiştir.



**Şekil 3. 32. DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Hususunda Yeterli Oluşuna İlişkin Kod Bulutu**

Buna göre DKAB dersinin, dini değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulama yeterliliğine ilişkin “Yeterli görenler” teması altında yer alan kategorilerden “Hz. Peygamber’in (sav) hayatı” kategorisi altında frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kod ya da kodların “Sosyal bütünleşme”, “Sosyal dayanışma”; “Ahlak” Kategorisi altında “Sosyal dayanışma”; “İbadet” kategorisi altında “Birlik, beraberlik”; “İnanç” kategorisi altında ise, “Birlik, beraberlik” ve “Kardeşlik” kodları olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında “Hz. Peygamber’in (sav) hayatı” kategorisi altında sırasıyla “Adalet”, “Hoşgörü”, “Birlik, beraberlik”; “Ahlak” Kategorisi altında “Hoşgörü”, “Paylaşma”, “Yardımlaşma”, “Sosyal bütünleşme”; “İbadet” kategorisi altında “Toplumsal dayanışma”, “Tanıma, tanışma”, “Kardeşlik”, “Bir arada yaşama”, “Eşitlik”, “Paylaşma”, “Empati”, “Aidiyet duygusu”; “İnanç” kategorisi altında “Sosyal bütünleşme”, “Sosyal yaşam”, “Aidiyet duygusu”, “Ortak inanç değerlerinde birleşme”, Sosyal yaşam” kodları da ikinci sırada en sık tekrarlanan kodlar olarak öne çıkmaktadır.



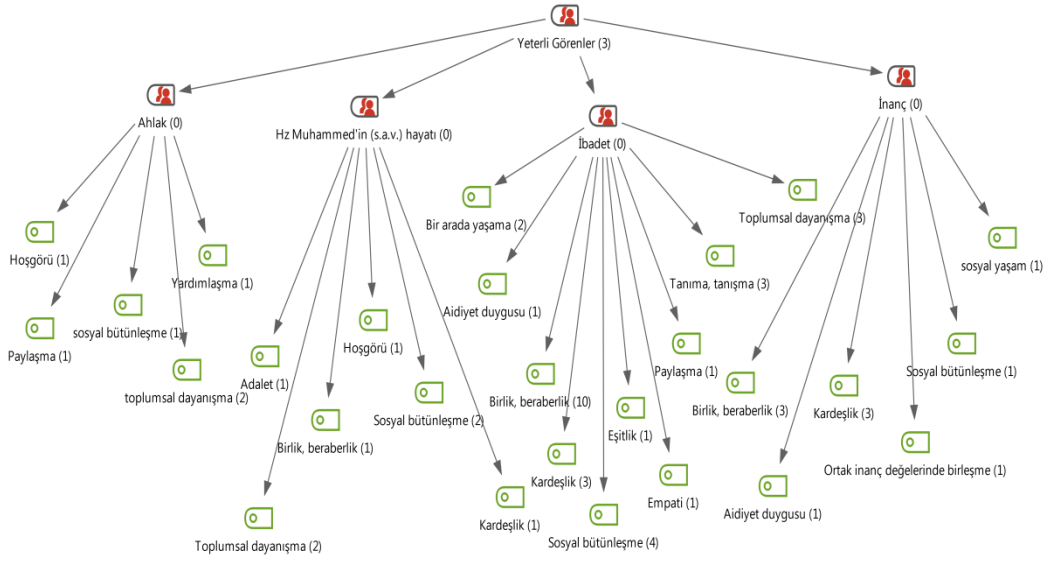


**Şekil 3. 33. DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Kod Bulutu**

“Yetersiz görenler” teması altında ise; frekans değerlerinin sıklığı açısından sırasıyla “birlik beraberlik vurgusu yetersiz”, “Ders kitapları yüzeysel”, “Sosyal bütünleşme vurgusu yetersiz”, “Toplumsal alana dönük mesajları yetersiz” ve “Öğrenciler isteksiz” olmak üzere toplamda 5 kod yer almaktadır.

### **1.11.1. DKAB Dersini, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Açısından Yeterli Görenler**

“Yeterli görenler” teması altında “İnanç”, “İbadet”, “Ahlak” ve “Hz. Peygamber’in (sav) hayatı” olmak üzere toplamda 4 kategori belirlenmiştir. “Hz. Peygamber’in (sav) hayatı” kategorisi altında; “Sosyal bütünleşme”, “Sosyal dayanışma”, “Adalet”, “Hoşgörü”, “Birlik, beraberlik”, “Kardeşlik” olmak üzere toplamda 6 kod; “Ahlak” Kategorisi altında “Sosyal dayanışma”, “Hoşgörü”, “Paylaşma”, “Yardımlaşma”, “Sosyal bütünleşme” olmak üzere toplamda 5 kod; “İbadet” kategorisi altında “Birlik, beraberlik”, “Toplumsal dayanışma”, “Tanıma, tanışma”, “Kardeşlik”, “Bir arada yaşama”, “Eşitlik”, “Paylaşma”, “Empati”, “Aidiyet duygusu”, “Sosyal bütünleşme” olmak üzere toplamda 10 kod ve “İnanç” kategorisi altında “Birlik, beraberlik”, “Kardeşlik”, “Sosyal bütünleşme”, “Sosyal yaşam”, “Aidiyet duygusu”, “Ortak inanç değerlerinde birleşme” olmak üzere toplamda 6 kod belirlenmiştir. Tema, kategori ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.34’te hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.



**Şekil 3. 34. DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Hususunda Yeterli Oluşuna İlişkin Örüntü**

### 1.11.1.2. Ahlak

“Ahlak” kategorisi altında yer alan kodlara ilişkin katılımcıların görüşlerinden; DKAB derslerinde adalet, paylaşma, yardımlaşma, sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma gibi dinin, ahlak alanını ilgilendiren ilkeleri üzerinden bütünleştirici temaların ön plana çıkarıldığı, Hz. Peygamber’in (sav) hayatından bunlara ilişkin somut örneklere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"...Bunun dışında mesela bunlarla ilgili ahlaki ilkeler üzerinden adalet duygusundan, paylaşma, yardımlaşma, dayanışmadan bahsediliyor. İçerik olarak dini değerler üzerinden bu konuların vurgulanması noktasında yeterliliği ile ilgili bir sorun yok." (ÖK 16), "Adalet, paylaşma, yardımlaşma, sevgi, saygı gibi dinin ön planda tuttuğu ahlaki ilkeler üzerinden bütünleşmenin vurgulanması noktasında yeterli olduğunu diyebiliriz" (ÖK 22), "Dini değerler üzerinden işte ibadet ya da işte inanç veya ahlak ilkeler üzerinden birlik beraberlik, kardeşlik veya toplumsal dayanışma, bütünleşme vurgularının DKAB dersinde yeterli derecede yapıldığını ve bu noktada başarılı olduğunu düşünüyorum." (ÖK 21), "...Ahlak konusunda da yine Peygamber Efendimiz (sav) farklılıklara karşı davranışları, müsamahası gibi örnek hayatından kesitler sunularak bütünleşme vurguları yapılmaktadır." (ÖK 10)*

### 1.11.1.2. Hz. Peygamber'in (sav) Hayatı

“Hz. Peygamber’in (sav) hayatı” kategorisi altında yer alan kodlara ilişkin katılımcıların ifadelerinden ise; Hz. Peygamber’in (sav) hayatında yer alan bütünleştirici örneklerin DKAB ders kitaplarında yeterli düzeyde yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

"Peygamber Efendimiz (sav) farklılıklara karşı davranışları, müsamahası gibi örnek hayatından kesitler sunularak bütünleşme vurguları yapılmaktadır." (ÖK 10), "...Yine toplumsal dayanışma, bütünleşme, din kardeşliğini sağlama hususlarında haccın, zekâtın, oruç veya kurbanın, sadakanın bir harç olduğundan, Hz. Peygamber'in bu hususlarla ilgili örnek yaşantısından, tecrübesinden, sözlerinden bahsediliyor." (ÖK 16), "Hz. Peygamber'in hayatı konularında çok fazla mesajlar veriliyor buradan." (ÖK 17), "...Yine Hz. Muhammed'in hayatına baktığımız zaman birlik ve beraberliğin, dayanışmanın, adaletin pek çok örneğini görmekteyiz. Bunların sürekli olarak tekrar edilmesi de öğrenciler açısından son derece önemli diye düşünüyorum." (ÖK 23)

### 1.11.1.3. İbadet

"İbadet" kategorisi altında yer alan ve en sık tekrarlanan "Birlik, beraberlik" koduna ilişkin katılımcıların ifadelerinden de; DKAB derslerinde namaz, oruç zekât, hac, kurban, sadaka gibi ibadetler hakkında bilgiler verilirken bunların toplumsal yönlerine vurgu yapıldığı, bunlar üzerinden bütünleştirici mesajların yeterli düzeyde verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca cemaatle namaz kılmanın amaç ve önemine değinilirken insanlar arasında birlik, beraberliği sağlamaya dönük mesajların da ön plana çıkarıldığı, zekâtın bir köprü olduğu vurgulanırken bunun üzerinden birlik beraberlik mesajının da verildiği, hac ibadeti sayesinde Müslümanlar bir araya gelirken birlik beraberlik şuurunun kazanılmasından da bahsedildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almaktadır:

"Tabi dini değerler üzerinden dayanışma, bütünleşme, din kardeşliği vurgusu yapılmaktadır. Dikkat edilirse İslam'da hep biz kavramı ön plana tutulmaktadır. Namazda da bu var oruçta da bu var zekât ve hac ibadetinde de bu var." (ÖK 4), "Kitaplarda bu anlamda bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum. Özellikle ibadetler boyutunda. Çünkü ibadetler konusu ünite veya sayfa sayısı bakımında kitaplarda birçok konunun önüne geçiyor. Bu anlamda kitaplarda bilgisel anlamda bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum. Konuların detaylandırılması, uygulamalı bir şekilde verilmesi mesela Ramazan konusu ve fitrenin verilmesinin öğretmenlerin öncülüğünde yaptırılarak çocuklarda daha çok birlik beraberlik duygusu sağlanabilir." (ÖK 9), "İbadet kısmı anlatılırken işte namaz, hac, zekât gibi ibadetler anlatılırken mesela namazı cemaatle kılma ön plana çıkarılmakta ve bununla toplumu birleştirme vurgusu yapılmaktadır. Zekât vermenin birlik beraberliği sağladığı vurgusu yine yapılmaktadır. Hac ibadeti işlenirken toplumsal birlik beraberlik bilincinin aşılması vurgusu var." (ÖK 10), "Vurguluyor bence. Mesela ben 7 ve 8. Sınıf kademelerindeyim. 5 veya 6.sınıflara yıllarca girmiyorum bununla ilgili tam bir şey söyleyemem ama girdiğim kademelerde mesela ben bu sene zekâtı, paylaşmayı, sadaka türlerini işledim. Ondan önceki sene yani 7.sınıfta da yine hac ünitesi var bunların tabi temel amaçları belirtilirken birlik beraberlik vurgusu var...", (ÖK 11), "Zaten ders konularında hac, zekât, oruç, kurban ve sadaka gibi konular anlatılırken bunların sonunda bireysel ve toplumsal faydalarından bahsediliyor. Ancak toplumsal faydaları bireysel faydalarından daha fazla vurgulanır, anlatılır. Mesela zekâtın bir köprü olduğu vurgulanır bununla birlik beraberlikten bahsedilir diğer bütün ibadetlerde özellikle benim de çok takdir ettiğim işte bu birlik beraberlik vurgularının ön plana çıkarılmasıdır. Birlikte cemaatle namaz kılma gibi bunların faydalarından bahsediliyor. Haccın faydalarından bahsediliyor yine zekâtın toplumsal faydalarından bahsediliyor.", (ÖK 13), "...Mesela ibadetlere baktığımız zaman hac, zekât, oruç, kurban sadaka gibi ibadetlerle ilgili konular tamamı ile zaten birlik ve beraberlik mesajı veren ibadetler. Mesela bu yıl 6. sınıflardan namaz konusunu işledim ve namazda cemaatle namazın önemi üzerinde durduk fazlasıyla.

*Buradaki amacın birlik ve beraberlik olduğunu" (ÖK 17), "Ben başarılı ve yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bütün sınıf düzeylerinde ibadetler, ahlak, inanç ve Hz. Muhammed'in hayatından bahsedilen ünitelerde bu konulara yeteri kadar yer verildiğini düşünüyorum. Bütün ibadetlerin toplumsal bir yönü olduğundan derslerimizde bahsediyoruz. Mesela namaz ibadeti cemaatle kılmanın öneminden bahsederken amacın insanlar arasında birlik beraberlik sağlamak, birbirini daha yakından tanıma fırsatı bulan insanların ihtiyaçları olduğu zaman bunu daha kolay fark etmelerini sağlamaya yönelik olduğundan bahsediyoruz. Hac ibadetine ise tavaf, ihram gibi ibadetler sırasında yine insanların birlik ve beraberlik içinde olduklarından bahsediyoruz. Tüm bunlar insanlar arasındaki sevgi ve saygı bağlarını kuvvetlendir öğrenciler bunun farkına varmış oluyor." (ÖK 23)*

Bazı katılımcılar da; DKAB ders kitaplarında ibadetlerle ilgili bilgilere yer verilirken bazı ibadetlerin farklı kültürden ya da mezhepten olan insanların birbirlerini tanımalarına olanak sunduğundan ve bunun da sosyal bütünleşmeyi meydana getirdiğinden bahsettiğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Yani her sınıf düzeyinde yeterli olmasa da verildiği veya bazı sınıf düzeylerinde yeterli olduğunu diyebiliriz. Mesela hac konusu, oruç veya zekât konusu anlatırken mesela hac konusunu anlatırken hacda bir sürü farklı kültür ve mezhebe bağlı insanlar bir araya gelir ve Allah'a karşı ibadetlerini yaparlar. Tanışır, kaynaşır. İnsanların birbirlerini tanıma fırsatı sunması vs işte bunlar hepsi ne yapıyor bütünleşmeyi sağlıyor." (ÖK 3), "Yani bu konuyu(bütünleşme, bir arada yaşama) besleyen güzel bilgiler veya kavramların olduğunu söylemek mümkündür." (ÖK 15), "Hac, zekât, oruç, kurban ve sadaka gibi temel ibadetler üzerinden Tevhid gibi İnanç ile ilgili temel ilkeler üzerinden adalet, paylaşma, yardımlaşma, sevgi, saygı gibi dinin ön planda tuttuğu ahlaki ilkeler üzerinden bütünleşmenin vurgulanması noktasında yeterli olduğunu diyebiliriz" (ÖK 22), "Mesela namaz ibadeti cemaatle kılmanın öneminden bahsederken amacın insanlar arasında birlik beraberlik sağlamak, birbirini daha yakından tanıma fırsatı bulan insanların ihtiyaçları olduğu zaman bunu daha kolay fark etmelerini sağlamaya yönelik olduğundan bahsediyoruz." (ÖK 23)*

Bazı katılımcılar ise; DKAB ders kitaplarında zekât, sadaka, kurban gibi bazı ibadetlerin paylaşma, yardımlaşma boyutlarına vurgu yapılırken aynı zamanda toplumsal dayanışmayı sağlama boyutlarının da ön plana çıkarıldığını ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

*"Yine toplumsal dayanışma, bütünleşme, din kardeşliğini sağlama hususlarında haccın, zekâtın, oruç veya kurbanın, sadakanın bir harç olduğundan, Hz. Peygamber'in bu hususlarla ilgili örnek yaşantısından, tecrübesinden, sözlerinden bahsediliyor." (ÖK 16), "Ya da sadaka ve zekât ibadeti burada da amacın ihtiyaç sahibi insanların ihtiyaçlarını karşılamak olduğundan, kurban ibadetine kesilen hayvanın etinden kesemeyen kişilerin hakkı olduğundan..." (ÖK 23), "...Toplumsal dayanışmayı arttırdığını defalarca kendimi söyledim mesela." (ÖK 17), "Dini değerler üzerinden işte ibadet ya da işte inanç veya ahlak ilkeler üzerinden birlik beraberlik, kardeşlik veya toplumsal dayanışma, bütünleşme vurgularının DKAB dersinde yeterli derecede yapıldığını ve bu noktada başarılı olduğunu düşünüyorum." (ÖK 21)*

Üç katılımcı da; DKAB dersleri içerik olarak ibadetlerin paylaşma, yardımlaşma, birlik, beraberliği, sosyal dayanışma ve bütünleşmeyi sağlama yönü vurgulanırken aynı

zamanda din kardeşliğinin de ön plana çıkarıldığını belirtmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

*"Yine toplumsal dayanışma, bütünleşme, din kardeşliğini sağlama hususlarında haccın, zekâtın, oruç veya kurbanın, sadakanın bir harç olduğundan, Hz. Peygamber'in bu hususlarla ilgili örnek yaşantısından, tecrübesinden, sözlerinden bahsediliyor." (ÖK 16), "Bunun dışında sadaka konusunu da daha önce 5. Sınıflarda işledim. Sadaka ve oruç orucun önemi, insanlara verdiği mesaj birlik ve beraberlik, tokun açın halinden anlaması gibi bunların hepsinin aslında kardeşliği amaçlayan şeyler olduğunu, toplumdaki dayanışmayı arttıran konular olduğunu her seferinde dile getiriyoruz dolayısıyla bu konuda dersin çok başarılı ve yeterli olduğunu düşünmekteyim" (ÖK 17), "Dini değerler üzerinden işte ibadet ya da işte inanç veya ahlak ilkeler üzerinden birlik beraberlik, kardeşlik veya toplumsal dayanışma, bütünleşme vurgularının DKAB dersinde yeterli derecede yapıldığını ve bu noktada başarılı olduğunu düşünüyorum." (ÖK 21)*

İki katılımcı ise, DKAB ders kitaplarında bazı ibadetlerin bir arada yaşama ahlakını kazandırmasına ilişkin bilgilerin de yer aldığını vurgulamıştır. Bu durum, katılımcılar tarafından şu şekilde ifadelendirilmiştir:

*"...veya hac ibadetini anlatırken yeryüzünün her tarafından insanların geldiğini, yüzlerce renk yüzlerce ırk, yüzlerce dili aynı çatı altında Kâbe çatısı altında orada bulunduğunu iç içe olduğu anlatılabilir daha iyi şekilde. Kitaplarda bu tarz vurgular var. İçerik olarak çok da yeterli olduğunu düşünüyorum." (ÖK 9), "Yani bu konu hakkında bütünleşme, bir arada yaşamayı besleyen güzel bilgiler veya kavramların olduğunu söylemek mümkündür." (ÖK 15)*

Bir katılımcı ise; DKAB derslerinde ibadetlerin bütünleştirici temaları ön plana çıkarılırken bunların muhatap kitlede bir aidiyet duygusunun gelişmesine olan katkısının da vurgulandığını ifade etmiştir. Bu durum, katılımcının ifadesine şu şekilde yansımıştır:

*"...çok ciddi anlamda bütünleşmeyi besleyecek önemli bilgilere yer veriyor. Tevhid konusunda veya zekât konusunda veya hac ibadeti ile ilgili yani inanç, ibadet ve değişik alanlarda insanların aynı şeyleri uyguluyor veya aynı şekilde aynı şeylere inanıyor olmalarının onlara fark ettirilmesi bir arada yaşamaya yönlendiriyor veya bir topluma ait olmayı yani aidiyet duygusunu geliştiriyor." (ÖK 15)*

Başka bir katılımcı ise, DKAB dersinin; ibadetlerin bütünleştirici yönlerine ilişkin mesajlara yer vermesinin yanında aynı zamanda başkasının halini anlama veya başkasını düşünmeyle ilgili olan empati duygusunu geliştirdiği ile ilgili bilgiler de sunduğunu ifade etmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"Bunun dışında sadaka konusunu da daha önce 5. Sınıflarda işledim. Sadaka ve oruç orucun önemi, insanlara verdiği mesaj birlik ve beraberlik, tokun açın halinden anlaması gibi bunların hepsinin aslında kardeşliği amaçlayan şeyler olduğunu, toplumdaki dayanışmayı arttıran konular olduğunu her seferinde dile getiriyoruz dolayısıyla bu konuda dersin çok başarılı ve yeterli olduğunu düşünmekteyim" (ÖK 17)*

Başka katılımcı da, DKAB ders kitaplarında; Bazı ibadetlerin, Allah katında eşit olma bilinci kazandırdığı ile ilgili bilgilere de yer verildiğini belirtmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"...Diyelim namaz konusuna ilişkin verilen bilgileri örnek vermek gerekirse; işte sosyal hayattaki statüsü ne olursa olsun herkes Allah'ın huzurunda eşit olduğunu bildiği zaman böbürlenme gibi hissiyatlar yok olur. Yine burada camilerin insanları toplaması, aynı safta namaz kılma, yine bir tarağın dişleri gibi eşit olma şuuru ve bilincini kazanma gibi " (ÖK 3)*

#### **1.11.1.4. İnanç**

“İnanç” kategorisi altında yer alan ve en sık tekrarlanan “Birlik, beraberlik” ve “Kardeşlik” kodlarına ilişkin katılımcıların görüşlerinden; Allah’ a imanın bir gereği olarak tevhidin sosyal yansımalarına değinildiği, bu ilke üzerinde toplumsal birlik, beraberliğe ve din kardeşliğine ilişkin mesajlara yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Mesela Allah kardeşlik ilkesini getirmiştir. Allah inancı olan herkesin bu ilkeye göre hareket etmesi gerekir. Din kardeşi ile bütünleşme, kardeşin bütün sıkıntılarını giderebilme işte dini değerler üzerinden vurgulanan şeyler." (ÖK 3), "Teorik olarak inanç ibadet ve ahlak ilkelerine değinilmekte ve bunlar üzerinden birlik beraberlik vurguları yeterli yapılmaktadır." (ÖK 5), "Tevhidin Allah'ın birlik beraberliğini, tüm insanların tek olan Allah'a kulluk etmeleri gerektiğini ifade ediyor." (ÖK 13), "Dini değerler üzerinden bütünleşme vurgularının yapıldığını düşünüyorum. Öncelikle inanç konusunda ırk, renk, cinsiyet ayrımı yapmaksızın Allah' inanç noktasında toplumun birleştirilmesi açısından önemli olan herkesin kardeş olduğu ilkesi vurgulanmaktadır." (ÖK 10), "Tabi dini değerler üzerinden bu konuların vurgusu yapılmaktadır. Mesela 8.sınıflarda Ayetel Kürsi var. Bu ayet üzerinden tevhidten, tevhidin sosyal yaşamdaki karşılığında bahsediliyor. Tabi Tevhid gibi dini değerler din dersinin olmazsa olmazı konularındandır." (ÖK 16)*

Bazı katılımcılar da, DKAB ders kitaplarında; tevhid gibi dinin inanç alanını ilgilendiren ortak değerlerin muhatap kitleye fark ettirildiğini, bunlar üzerinden bireyin bir arada yaşama ahlaki kazanmalarına, sosyal uyumlarını gerçekleştirmeye, aidiyet duygularını geliştirmeye dönük mesajlara yer verildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"...Tevhid konusunda veya zekât konusunda veya hac ibadeti ile ilgili yani inanç, ibadet ve değişik alanlarda insanların aynı şeyleri uyguluyor veya aynı şekilde aynı şeylere inanıyor olmalarının onlara fark ettirilmesi bir arada yaşama duygusuna yönlendiriyor. Veya bir arada olma, bir topluma ait olmayı yani aidiyet duygusunu geliştiriyor." (ÖK 15), "sonra tevhid olarak ne diyebiliriz şimdi toplumun tamamına yakını Müslüman aynı Allah'a inanç var ve O'nun bir ve tek olduğu inancı var. O'nun getirdiği her şeye inanma, yapma ve sakınma var." (ÖK 3), "Tevhid gibi İnanç ile ilgili temel ilkeler üzerinden adalet, paylaşma, yardımlaşma, sevgi, saygı gibi dinin ön planda tuttuğu ahlaki ilkeler üzerinden bütünleşmenin vurgulanması noktasında yeterli olduğunu diyebiliriz" (ÖK 22)*

Öğretim programlarında birtakım hedefler belirlenmekte ve bunlar, öğrenme sürecinin sonunda öğrencinin kazanması beklenen öğrenme ürünleri olarak ifade edilmektedir. İstendik özellikler de gösteren bu hedeflerin<sup>457</sup> öğrencilere kazandırılmasında ders kitapları, önemli bir bileşen kabul edilse de bunun dışında başka bileşenler de bu noktada önemli roller üstlenmektedir. Bu anlamda DKAB ders kitaplarının içerikleri, öğretim programlarında belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesine uygun bir şekilde hazırlansa da DKAB öğretmenlerinin bu noktadaki yeterlilik ya da yetkinlikleri, öğrencilerin derse olan ilgileri, Çevrenin sosyo-kültürel yapısındaki çeşitlilikler, olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. DKAB derslerinde dini değerler üzerinden verilen bütünleştirici mesajların muhatap kitle üzerinde ne düzeyde etkili ya da başarılı olduğu ile ilgili katılımcılara yöneltilen soruya karşılık bazı katılımcılar; DKAB öğretmenlerinin burada önemli bir rol oynadığını, DKAB ders kitaplarının içeriklerinde bütünleştirici temalara yeterli düzeyde yer verilse de bunların muhatap kitle üzerinde etkili olabilmesi için DKAB öğretmenlerinin gerek akademik anlamda gerekse düşünce ve davranış olarak belli bir yetkinliğe sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"İçerik olarak yeterli bir argüman sunulsa da burada bunu işleyecek eğitimcinin imkanları az önce dedim ya zaman açısından kendi akademik yeterliliği açısından bir duruma bakmak lazım istenen bu hedefe ulaşmak için. (ÖK 1), "Yine burada öğretmene çok iş düşüyor tabii ki Öğretmen bu noktada çok iyi olmadan, belli düşünce veya ön yargı kalıplarından sıyrılmadan, kendini geliştirmeden bu noktada bir şey veremez. Dinin birleştirici bütünleştirici mesajını en iyi ancak öğretmen verebilir." (ÖK 4), "Etkililik ve başarılilik durumu öğreticiye bağlıdır." (ÖK 5), "Etiklik, başarılilik yönüyle DKAB öğretmenlerine burada büyük rol düşmektedir. Bu tarz konuları bilgisel olarak aktarmak yerine uygulamayı ön planda tutmak gerekir." (ÖK 9), "Soruda da belirttiğim gibi başarılı ve etkili olma hususunda Öğrencinin derse/konuya ilgisi ve öğretmenin yetkinliği gibi birçok faktör etkilidir." (ÖK 22)*

Bir katılımcı ise; DKAB dersinin içerdiği konular bakımından diğer branş derslerine göre çok kapsamlı olduğunu, haftalık ders saatinin 2'şer saat olmasının kendileri açısından bir sorun teşkil ettiğini, belirtilen hedefleri öğrencilere kazandırmada ders süresinin yetersiz kaldığını, bunun kendilerini sınırlandırdığını ifade etmiştir. Bu durum, katılımcının ifadesine şu şekilde yansımıştır:

*"Şunu söyleyeyim bahsettiğiniz dini değerlerden bahsettiğimizde bizim zaman sıkıntısı var. Yani 30 dakikada (Pandemi koşullarında derslerin 30 dakika sınırlandırılması) neyi anlatabiliriz ki veya 2 derste neyi anlatabilirsin ki diğer branş derslerde zaman çok. Bizim*

<sup>457</sup> Ali Arslan, Cevat Eker, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 3.b., İstanbul: Nobel Akademik Yayınları, 2020, s. 31.

*ders çok kapsamlı bir ders din, ahlak ve kültür dersleri içermektedir, 3 dersin kaynaşmış halidir. Verilen zaman az zamanla çok şeyi anlatamazsın." (ÖK 1).*

Başka bir katılımcı da; Öğretmenin yetkinliği faktörünün yanında bir de öğrencinin derse karşı ilgi ve isteği de burada önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Katılımcı, bunu şu şekilde ifade etmiştir:

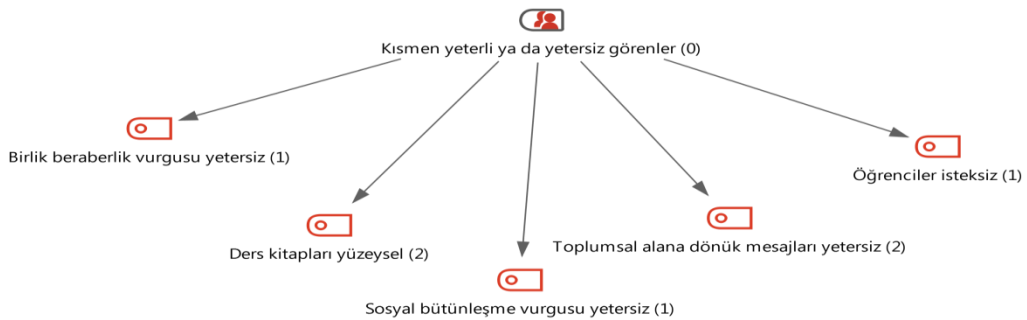
*"...başarılı veya etkili olma hususunda öğrencinin derse veya konuya ilgisi ve öğretmenin yetkinliği gibi birçok faktör etkilidir." (ÖK 22).*

Bir katılımcı ise; Dini değerler üzerinde verilen bütünleştirici mesajların öğrenciler üzerinde nasıl bir etki bıraktığı veya istenen hedefin başarılı olup olmadığı ile ilgili öğrencilerde somut bir dönüt alınamayacağı için bu noktada bir değerlendirme yapmanın mümkün olamayacağını ifade etmiştir. Katılımcı, buna ilişkin şöyle bir ifade kullanmıştır:

*"Ancak etkililiği konusunda hani öğrencilerde bu değerlerin etkili olması ile ilgili somut olarak çok fazla bir dönüt alamazsın. Tabi mesela bazen bununla ilgili dönütler de alabiliyoruz. Mesela öğrenciler oruç tutuyor ancak oruç tutmayanlar tutanlar rahatsız olmasın diye onlara saygılı olma veya ders öğretmeni görmemesi açısından yönünü başka tarafa çevirerek suyunu içebiliyor. Bunlar dönüt olarak da görülebilir." (ÖK 16)*

### **1.11.2. DKAB Dersini, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Açısından Yetersiz Görenler**

DKAB dersinin, dini değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulama yeterliliğine ilişkin “Yetersiz görenler” teması altında “birlik beraberlik vurgusu yetersiz”, “Ders kitapları yüzeysel”, “Sosyal bütünleşme vurgusu yetersiz”, “Toplumsal alana dönük mesajları yetersiz” ve “Öğrenciler isteksiz” olmak üzere toplamda 5 kod belirlenmiştir. Elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.35’te sunulmuştur.



**Şekil 3. 35. DKAB Dersinin, Dini Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulama Hususunda Yetersiz Oluşuna İlişkin Örüntü**



Buna göre frekans değerlerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan “Ders kitapları yüzeysel” ve “toplumsal alana dönük mesajları yetersiz” kodlarına ilişkin bazı katılımcıların ifadelerinden; DKAB derslerinin dini değerler üzerinden bütünleştirici temaların yeterli düzeyde ön plana çıkarılmadığı, özellikle ders kitaplarının yüzeysel bilgilere yer verdiği, dini konuların sosyal hayata yansımalarına yeterince yer verilmediği, dini değerlerin toplumsal hayata dönüklüğüne ilişkin Hz. Peygamber’in (sav) ya da sahabelerin hayatlarından somut örneklere yeterince yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Hayır, yeterli bulmuyorum. Kitaplarımız sadece yüzeysel bilgiler içeriyor ibadet ve inanç konularının bahsettiğiniz değerlerle ilişkisi veya bu noktada bu konuların etkisi yeterince anlatılmıyor." (ÖK 14), "Kitaplarımız dini değerlerden bahsediyor ancak (toplumsala dönük mesajlarda) sonunu getirmiyor." (ÖK 6), "Dini değerler daha çok Allah-insan ilişkisini vurgulamakta bu ön plana çıkarılmaktadır. İnsan-insan ilişkisi veya insan-toplum ilişkisine yansıtılması noktasında yok demeyelim ama yeterli değil." (ÖK 7), "İçerik olarak tanım üzerinde çok durulmakta bu konuda peygamberimizin, sahabe efendilerimizin ve evliyalarımızın kıssalarıyla konu çok somutlaştırılmamaktadır." (ÖK 20)*

İki katılımcı ise, DKAB derslerini dini değerler üzerinden birleşici, bütünleştirici temaları ön plana çıkarma hususunda yetersiz görmüştür. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Maalesef ibadet, inanç ve ahlaki ilkeler üzerinden birlik, beraberlik vurguları yeterli değil." (ÖK 7), "Hepimiz aynı Allah'a iman ediyoruz, bir peygamberimiz var, birbirimizi sevmeliyiz, bizi bağlayan ortak noktalarımız bunlar gibi konular eksiz veya yetersiz gibi sonunu getirmiyor. Evet dini değerler veriliyor ama eksik kalıyor sonunu getirmiyor. Bu konular üzerinde bütünleşme vurguları daha da ciddi bir şekilde yer verilebilir diye düşünüyorum." (ÖK 6)*

Bir katılımcı da; DKAB derslerini dini değerler üzerinden birleşici, bütünleştirici temaları ön plana çıkarma hususunda kısmen yeterli görmekte ancak öğrencilerin bunlarla ilgili konuları yeterli düzeyde içselleştiremediklerini, bu noktada istenilen hedefin gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Bu durum, katılımcının ifadesine şu şekilde yansımıştır:

*"Din Kültürü dersinin insanlara İnanç ibadet ve Ahlak gibi konularda yeterli bilgi ve maneviyatı aşıladığını düşünüyorum ama tamamıyla değil kısmen çünkü verilen bilgiler öğrenciler tarafından içselleştirilmiyor buda ister istemez dinin yaşayış tarzına aktarılmasına engel oluyor." (ÖK 19)*

Başka bir katılımcının ifadesinden ise; mezhepsel anlayış farklılıklarından kaynaklı kültürel bir zenginliğin var olduğu, DKAB derslerinde bunlara ilişkin bilgilerin yetersiz kaldığı, dini değerler üzerinden verilen bütünleştirici temalara yer verilse de bu

durumun öğrenciler üzerinde istenilen düzeyde etkili olamadığı, bu noktada özellikle DKAB öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düştüğü anlaşılmaktadır. Katılımcı, bu duruma ilişkin şu ifadeyi kullanmıştır:

*“İşin en başında sevgi, saygı ve merhamet geliyor. Kelime-i Şehadet mesela ben burada gördüm. Dördüncü sınıftaki bir öğrenci bile “hocam sizin söylediğiniz Kelime-i Şehadet bizim ki gibi değil” neresi aynı değil aynı işte. Hani onlarda sonda “Veliyullah”, “Aliyullah”, “Huccetullah” ekliyorlar ya. Hani çocuk, bütün Müslümanları birleştirecek o temel ilkede bile kendini bir adım geri çekiyor. Iğdır’da daha farklı kültürel veya dini günler var ya onlar daha ön planda gibi geliyor bana. Hz. Fatma’nın doğum günü, Hz. Ali’nin doğum ve vefat günü, Hz. Mehdi’nin doğum günü işte hani ben Caferi arkadaşlarla da görüştüm nerdeyse Peygamber Efendimizden bir tık öne geliyor. Mesela onlarda da kandil geceleri var ama hani bizim batı da bir daha coşkulu kutlanır burada dinden çok kültürel zenginlik daha ön planda. (ÖK 12)*

### 1.12. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN, BÜTÜNLEŞTİRİCİ OLMADAKİ ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Eski dilde muallim veya daha güncel bir ifadeyle öğretmen, eğitimin önemli aktörlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda eğitimde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi, eğitimin niteliğinin artırılması, eğitimde rol alan diğer aktörlerin performanslarının istenilen düzeye ulaştırılmasında öğretmen, büyük rol oynamaktadır. Kısacası eğitim olgusunun bütün girdi ve çıktıkları doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenden etkilenmektedir. Zira bir ülkenin eğitim sisteminde belirlenen hedefler, hazırlanan ders materyalleri, araç ve gereçler gibi işe koşulan bütün aktörler ne kadar mükemmel olursa olsun hiçbiri öğretmenin niteliğini aşamayacaktır. Muallim ya da öğretmen kimdir veya nasıl biri olmalıdır? Nurettin Topçu’nun ifadeleriyle muallim ya da öğretmen; ne gençlere bilgiyi nakleden bir nakilci, ne bir tüccar ne de devletin görevlendirdiği ve maaş karşılığı çalıştırdığı bir memurdur. Muallim, ruhların sanatkarıdır. Ferdi, beşikten alarak mezara kadar götürüp teslim eden, dünyanın en büyük mesuliyet sahibi insandır. Aynı zamanda bilen, terbiye eden, yol gösteren, öğreten, irşad eden; aynı zamanda bir veli, mürebbi kimliğine sahip insandır. Fertler gibi nesiller de onun eseridir. Farkında olalım ya da olmayalım hepimizin şahsi tarihinde muallimin izleri bulunmaktadır.<sup>458</sup> Muallim, her türlü zorluğa karşı tahammül gösteren, sabırlı olan mücadeleci birisidir. Hepimizin her an muhtaç olduğu ve iman ve anlayış vasıtaları ile bizi tedavi eden doktordur. Muallimlik sevgi işidir, ruh sevgisidir. Muallim, yığın halinde dimağa bilgileri istif etmekten ziyade o bilgilerle bireyi

<sup>458</sup> Nurettin Topçu, *Türkiye’nin Maarif Davası*, 3.b., İstanbul: Dergah Yayınları, 1997, s. 58-62.

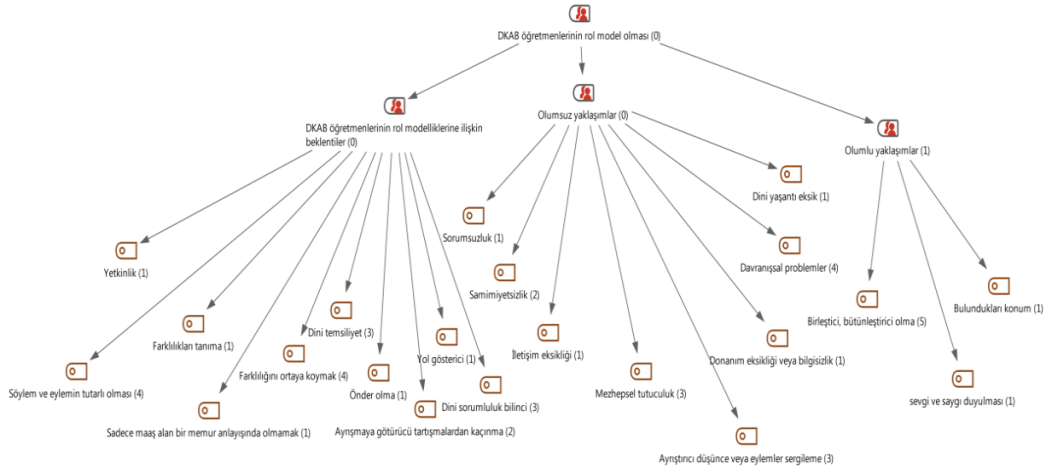
sürükleyen, değişim dönüşüme koyan kişidir.<sup>459</sup> Milletimizin ruhi temelleri olan İslam'da Hz. Peygamber ilk muallimdir.<sup>460</sup> Kur'an-ı Kerim, O'nu (sav) beşeriyetin terbiyecisi, eğiticisi olarak belirtmektedir. Yine O (sav), kendisini “insanlığa gönderilmiş bir muallim” olarak tarif etmektedir.<sup>461</sup> Nitekim halk içinde muallimliğin kutsallığı anlayışı ve muallime verilen değer de buradan gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında DKAB öğretmenlik mesleğinin de bu anlamda önemli bir konumda yer aldığı unutulmamalıdır. Bu anlayışta olmaları gereken DKAB öğretmenleri; yüklenecekleri mesuliyetin büyüklüğünün farkında olmaları, gerek söylemleriyle gerekse eylemleriyle insanlara örnek oluşturabilmeleri bu manada çok önemlidir. Bu kapsamda DKAB öğretmenlerinin bütünleştirici olmaları noktasında rol modelliklerinin nasıl olduğunu ya da bu anlamdaki etkilerini ortaya koymak amacıyla katılımcılara “Sizce DKAB öğretmenleri; bütünleştirici olma, birlik beraberliği oluşturma hususlarında nasıl bir rol modellik sergilemekte?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar tarafından verilen cevapların gerekçeleri incelendiğinde, 25 katılımcının verdikleri cevaplar; “Olumlu yaklaşımlar”, “Olumsuz yaklaşımlar” ve “DKAB öğretmenlerinin rol modelliklerine ilişkin beklentiler” olmak üzere 3 tema kapsamında değerlendirilmiştir. Temalara ilişkin çözümleyici kodlar da oluşturulmuş olup elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.36'da yer alan hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.

---

<sup>459</sup> Topçu, a.g.e., s. 66-70.

<sup>460</sup> Topçu, a.g.e., s. 64.

<sup>461</sup> Abdulfettah Ebu Gudde, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Peygamber (sas) ve Öğretim Metotları*, çev. Enbiya Yıldırım, 3.b., Ankara: Otto Yayınları, 2018, s. 17.



**Şekil 3. 36. DKAB Öğretmenlerinin, Bütünleştiricilik Hususunda Rol Modelliklerinin Yeterliliğine İlişkin Örüntü**

Temalar altında yer verilen kodların bulutları da oluşturulmuş olup, aşağıda Şekil 3.37, 3.38 ve 3. 39’da bu kod bulutlarına yer verilmiştir.



**Şekil 3. 37. DKAB Öğretmenlerinin, Bütünleştirici Olmadaki Etkilerine Yönelik Olumlu Yaklaşımlarla İlgili Kod Bulutu**

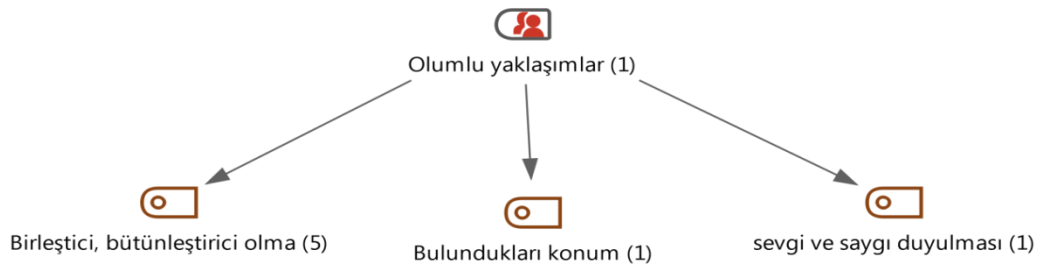
Buna göre DKAB öğretmenlerinin; bütünleştirici olmaları hususunda rol model modelliklerine ilişkin olumlu ifadelerde bulunanların görüşlerinden hareketle belirlenen kodlar arasında frekans değerlerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kodun “Bütünleştirici olma” kodu olduğu görülmektedir.



kodlar arasında da, frekans değerlerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan kod ya da kodların “Farklılığını ortaya koymak” ve “Eylem ve söylemin tutarlı olması” kodları olduğu anlaşılmaktadır. “Dini temsiliyet” ve “Dini sorumluluk” kodları da ikinci sırada en sık tekrarlanan kodlar arasında yer aldığı görülmektedir.

### 1.12.1. Olumlu Görüş Bildirenler

“Olumlu yaklaşımlar” teması altında “Bütünleştirici olma”, “Buldukları konum” ve “Sevgi ve saygı duyulması” olmak üzere toplamda 3 kod belirlenmiş olup tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.40’da sunulmuştur.



**Şekil 3. 40. DKAB Öğretmenlerinin, Bütünleştirici Olmadaki Etkilerine Yönelik Geliştirilen Olumlu Yaklaşımlarla İlgili Örüntü**

Buna göre en sık tekrarlanan “Bütünleştirici olma” koduna ilişkin katılımcılar; öğrencilerin hem aklına hem de kalbine hitap eden DKAB dersinin, öğrencilerde çok yönlü bir davranış değişikliği meydana getirdiğini, bu durumun da DKAB öğretmenlerinin buldukları konumu daha da değerli kıldığını belirtmiştir. Bu değer farkında olan, bu bilinçle hareket eden DKAB öğretmenlerinin de; bütünleştirici olma ya da birlik beraberliği sağlama hususlarında büyük çaba sarf ettiklerini, bu noktada güzel örnekler sergilediklerini ifade etmiştir. Bu anlamda DKAB öğretmenlerinin ders içi veya ders dışı faaliyetlerinde bütünleştirici olma ya da birlik beraberliği sağlama hususlarında eylem ve söylemleriyle olumlu yönde bir rol modellik ortaya koydukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekilde yansımıştır:

*"...Ama genel itibariyle bütünleştirici olma, birlik beraberliği oluşturma hususlarında örnek olmaya çalıştıklarını, bunu sağlamaya çalıştıklarını söylemek mümkündür." (ÖK 15), "Şöyle din kültürü öğretmenleri bu konuda bence gayet iyi bir rol modellik yapmaktadırlar. Kendim bir din kültürü öğretmeni olarak ve bildiğim görev arkadaşlarım meslek arkadaşlarımı göz önünde bulundurduğumda bu konuda her öğretmenin elinden gelen çabayı gösterdiğini, sarf ettiğini görüyorum. Birlik beraberliği artırma konusunda birleştirici bütünleştirici olma konusunda din kültürü öğretmenleri çaba sarf etmektedirler" (ÖK 17), "DKAB öğretmeni bu noktada büyük bir çaba sarf ettiğini görüyorum olması gereken de bu zaten böyle düşünüyorum." (ÖK 18), "Bence bu branşın öğretmenleri birlik beraberliği oluşturma hususunda rol model olmak bakımından çok önemli bir konumdadılar"*

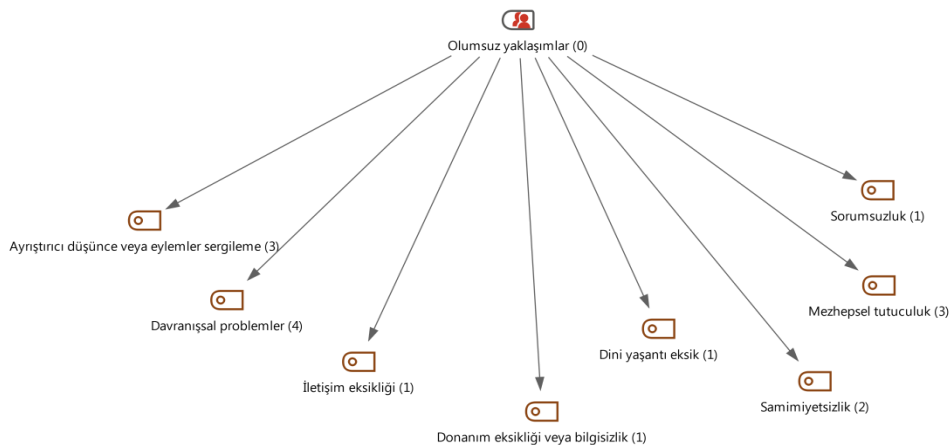
ve bu görevi çoğunlukla takdire şayan bir biçimde ifa ediyorlar. Birçok ders öğrencinin yalnız aklına hitap ederken din kültürü dersi hem aklına hem kalbine hem de manevi hislerine hitap ediyor. Bu da eğitimde çok daha fazla davranış değişikliğine olanak sağlıyor." (ÖK 22), "Din kültürü öğretmenlerine baktığımız zaman da gayet iyi bir rol modellik yaptıklarını söyleyebiliriz. Tabii insanız hepimizin eksikleri olabilir. Önemli olan bunları fark ederek gidermektir diye düşünüyorum." (ÖK 23)

2 katılımcının görüşlerinden ise; DKAB öğretmenlerinin toplum nazarındaki konumları itibariyle değer verilen, sevilen, sayılan bir konumda oldukları, bu bilinçte olan DKAB öğretmenlerinin buna göre davrandıkları, özellikle bütünleştirici olma hususunda olumlu bir örneklik ortaya koydukları anlaşılmaktadır. Bu durum katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

"Yapıyorlar. Yapmak mecburiyetindedirler. Başka çareleri yok. Ayrıştırıcı ötekileştirici bir tutum, davranış sergilerse bulunduğu konum itibariyle çevresinde kendine gelecek tepkiyi az çok tahmin edebilir." (ÖK 1), "Şimdiye kadar gözlemlediğim, gördüğüm kadarıyla din dersi öğretmenleri hep bütünleyici olduğunu gördüm. Yani okullarda genelde din kültürü öğretmenleri kaba bir tabirle nefret edilen bir kişi olarak değil de sevilen, saygı duyulan kişidir. Yani bütünleştirici, birleştirici olma noktasında din dersi öğretmenlerinin rol modelliklerinin yeterli olduğunu düşünüyorum." (ÖK 6)

### 1.12.2. Olumsuz Görüş Bildirenler

"Olumsuz yaklaşımlar" teması altında; "Ayrıştırıcı düşünce veya eylemler sergileme", "Davranışsal problemler", "Dini yaşantı eksik", "Donanım eksikliği veya bilgisizlik", "Mezhepsel tutuculuk", "Samimiyetsizlik", "Sorumsuzluk", "İletişim eksikliği" olma üzere toplamda 8 kod belirlemiş olup tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkisi aşağıda şekil 3.41'de sunulmuştur.



**Şekil 3. 41. DKAB Öğretmenlerinin, Bütünleştirici Olmadaki Etkilerine Yönelik Geliştirilen Olumsuz Yaklaşımlarla İlgili Örüntü**

Olumsuz yaklaşımlar teması altında frekans değerinin büyüklüğü açısından en sık tekrarlanan “Davranışsal problemler” koduna ilişkin katılımcılar; DKAB öğretmenlerinden bazılarının gerek öğretmenlere karşı gerekse öğrencilere karşı bütünleştirici olma noktasında bir rol modellik sergileyemediklerini, buna aykırı tutum ve davranışlar ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"...Şunu da söyleyeyim iki elin de beş parmağı aynı değildir. DKAB öğretmenleri arasında bütünleştirici olma noktasında rol modellikleri sıkıntılı olanlar var mı var. Ama azınlıktadır. Çoğunluğa genellemek lazım çoğunluk baskındır. Burada tabii tutum ve davranışlarıyla ayrıştırıcı, ötekileştirici bir durum sergileyenlerin aldıkları eğitim sorgulanabilir. Görev yaptıkları bölgenin farklılıklarının farkında mı değil mi bilmem veya sergiledikleri şeyi Bilinçli mi yoksa bilinçsiz mi sergiliyorlar bilemem ancak sergiledikleri davranışların tepkisini çevreden muhakkak aldıkları veya alacakları kesin." (ÖK 1), "Tabii genellemek gerekir ama Din Kültürü öğretmenlerinin bütünleştirici olma noktasında rol modellikleri ile ilgili bazı olumsuz dönütler alıyorum. Mesela Doğubayazıt'ta çalışırken bir Din Kültürü öğretmenin bunla ilgili olumsuz davranışlarının olduğunu gördüm. Öğrencilerden de bu yönde dönütler aldım." (ÖK 10), "...Ama bazı kimselerde okuldaki öğretmen gruplaşmalarına, bloklaşmalarına uyduklarını görüyorum. Ama bence din kültürü öğretmenin o şekilde olmaması gerektiğini düşünüyorum. Ben hiçbir zaman öyle olmadım ve buna da karşıyım. Ama bazı okullarda bunun olduğunu fark ediyorum din kültürü öğretmeni bir ekibe katılıyor kendisini bir gruba ait hissettiriyor diğerleriyle selamlaşmıyor, konuşmuyor. Bunu yapanları gördüm." (ÖK 13), "Çoğunun bu konuda rol model oluşturmayacağını rahatlıkla söyleyebilirim. Neden dersiniz. Çünkü giyim tarzlarından olabilir, konuşmalarından olabilir, davranışlarından olabilir, ahlaki dejenerasyonlarından olabilir, okumuş oldukları kitaplardan olabilir veya sosyal medya hesaplarından paylaştıkları paylaşımlardan veya durumlarıyla ilgili paylaştıkları paylaşımlardan rahatlıkla anlayabiliriz veya dersi anlatırken kullandıkları kelime ve kavramlardan anlayabiliriz. Dini değerlerden bahsettiklerinde kullandıkları tavırlardan anlayabiliriz. Bir de söyledikleri şeyleri hayatına uygulamayışından da bizi bunu rahatlıkla anlayabiliriz. Mesela namazdan bahseder ama namaz kılmaz. Bir öğrencim geldi dedi ki "öğretmenim bu din kültürü öğretmeni nasıl bir din kültürü öğretmeni ki namazdan söz ediyor örtünmeden bahsediyor ancak namaz kılmıyor örtü takmıyor" şimdi bu şekilde davranan bir öğretmen dini açıdan bir öğrenciye rol model olabilir mi mümkün değil." (ÖK 16)*

Bazı katılımcılar da; DKAB öğretmenlerinden bazılarının siyasal ya da ideolojik anlamda bazı ayrıştırıcı, ötekileştirici düşünce ya da eylemler sergileyebildiklerini, kendileri gibi düşünmeyen ya da inanmayanı bazen ötekileştirebildiklerini, böylece çevreye karşı olumsuz bir örnek oluşturduklarını, bunların da birlik beraberliğe, kardeşliğe zarar verdiğini belirtmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Ancak dediğim gibi yani böyle aksi istisnaları da var. Milliyetçilik yapanlar yani işte bir arada olmak, kardeş olmak, dinden, mukaddesattan bahsettiği halde birlikteliğe, birliğe, kardeşliğe çok ciddi zarar veren davranışlar sergileyenler de var. Yani davranışsal anlamda maalesef kötü örnek teşkil edenler de var." (ÖK 15), "İkincisi öğretmenlerin yetişmiş oldukları çevre, yetişmiş oldukları kültür, aidiyet duydukları ırk diyelim maalesef*



*bunların etkisiyle sahip oldukları yanlış duygu ve düşünceleri din derslerini anlatırken öğrencilere yansıtıyorlar. Yansıttıkları için de bütünleştirici olma, birlik beraberliği oluşturma hususlarında öğrencilere rol model olamazlar." (ÖK 16) "...Ancak en kötüsü de ırksal olarak hayata bakmaları. Ben bütün din kültürü öğretmenlerinden şunu beklerdim ırksal üstünlüğü bir kenara atmaları Keşke bu konuları Kur'an süzgecinden geçerek öğrencilere verebilseler. Mesela ben çok sıkıntı yaşadım bu konuda. Mesela zümre toplantılarında bu konularla ilgili rahatsızlıklar yaşadım. Din kültürü öğretmeni kendisi gibi düşünmeyen insanları, öğrencileri rahatlıkla ötekileştirebiliyor onları yaftalayabiliyor. Bunları çocuk için kullanıyor bakın. Hani yetişkinler için kullansa belki bir nebze olsun anlayabilirsin ama bunu 5, 6, 7. sınıf öğrencisi için kullanıyor. Tabi bu ideolojik yargularından kurtulamadığı için de rol modellik yapması beklenemez" (ÖK 16)*

Bazı katılımcılar ise, DKAB öğretmenlerinden bazılarının; farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlarda bağlı buldukları mezhebin koyu tutuculuğunu yaptıkları ve buna göre davrandıkları, farklı düşünen veya inanana karşı ötekileştirici ya da ayrıştırıcı eylemler içerisine girebildiklerini ifade etmiştir. Öte yandan bazı DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgenin sosyo-kültürel açıdan hassas konuları hakkında bilgilerinin olmadığı ya da bunları görmezlikten geldikleri ifade edilmiştir. Ayrıca Bu gibi durumların da DKAB öğretmenleri açısından bazı olumsuzlukları meydana getirebildiği, birtakım sorunlar yaşamalarına sebep olabildiği, bütünleştirici olma vasıflarını ortadan kaldırabildiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Şimdi genç mezun arkadaşlar var. Ben de yeni atandım ama ben Kur'an kursunda da çalıştım. Yeni atanan genç arkadaşlar daha heyecanlı. Ben fen lisesinde de çalıştım İMKB'de de Kurtuluş ortaokulunda da çalıştım, şimdi Küllük ortaokulundayım. Âcizane fikrim bir yeri tanımanın yolu farklı okullarda görev almaktır. Çünkü çok değişik insan profillerini görüyorsunuz. Bulduğumuz ortamda buranın yerlileri olan arkadaşlar vardı. Bunlar bize Hz. Fatma'nın ölümü, Hz. Ömer tarafından nasıl bir kötü bir muameleyle maruz kaldığı ve ölümünün bu yüzden olabileceği gibi şeylerden (iddialar) bahsediyorlardı. Ben de ilk defa duydum tabi şok oldum. Tabi ben hani anlamak için soruyorum, dinliyorum onları herhangi bir savunma veya taarruz pozisyonunda değilim.. Ama diğer genç arkadaşlardan biri(din kültürü öğretmeni) şöyle bir şey kullandı "hayır öyle bir şey olmaz, ben koyu Sünni'yim. Hanefi'yim." Hani karşıdaki Caferi birisi onu anlamaya çalış. Hani bir empati kur. Bu konuda ben bunu gördüm. Genç arkadaşlar (din kültürü zümresi olan öğretmenleri kastediyorum) öğrencilere veya diğer öğretmenlere karşı yeni mezun olduklarından ya da mesleğe yeni başladıklarının heyecanıyla hani biraz daha tutucudurlar." (ÖK 12), "... Ya da bir toplumda içinden geçenleri olduğu gibi anlatanlara da şahit oldum. Mesela biz üç öğretmenle Bir yurttan nöbet tutuyorduk bunlardan birisi de bir din kültürü öğretmeni idi. Bu arkadaşımız konuşurken Caferilerle ilgili sanki dinden çıkarıyormuşçasına ağır bir söz söyledi. Ancak yanındaki arkadaşın da Caferi olup olmadığını bilmiyordu. Tanımıyorduk o arkadaş. Sonra döndü dedi ki o arkadaşta kusura bakma dedi siz buralı mısınız o da yok ben buralı değilim dedi. Yani ben Caferi değilim ama açıkçası çok zoruma gitti bu. O anda Caferileri savundum yanlış bir ifade ne olursa olsun din kültürü öğretmeni böyle konuşmaması lazım. Onların arkasında bizim yanımızda böyle konuşması yanlış bir şey. Yanlış bir ifade ne olursa olsun bu şekilde konuşmaması gerekiyor." (ÖK 13), "Önemli bir husus da etkisinde kaldıkları mezhepler de olabilir. Yani mezheplerini katı bir şekilde savunup diğer mezhepleri ötekileştirecek kadar, yok sayacak kadar ileri gitmeleri hasebiyle maalesef yine bu konularda rol modelliklerini kaybetmektedirler." (ÖK 16).*

Nitekim bir katılımcı; söz konusu öğretmenlerin farklılıkları tanıma ya da farklılıkların hassas noktalarının farkında olma hususunda bilgisiz olabildikleri ya da akademik anlamda yetersiz olabildiklerini ifade etmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"Bir eksiklik varsa da o da donanım eksikliğinden veya bilgisizlikten kaynaklı olabilir. Fakat biz öğretmenler özellikle ahlaki yönden eksiklik göstermemeli, mezhep farklılıkların bilincinde olarak bu kendimizi geliştirip öğrencileri ötekileştirmeden bilgi eksikliklerimizi de tamamlayarak her konuda doyuruculuk sağlamalıyız." (ÖK 25)*

İki katılımcı da, DKAB öğretmenlerinden bazılarının; samimiyezsiz davrandıklarını, konularına yaraşır bir eylem ya da söylemden çok uzak kaldıklarını, özellikle maddi çıkarları daha çok ön planda tutarak DKAB öğretmenlik mesleğine maddi getirisi olan bir meslek gözüyle baktıklarını, bir adanmışlık ruhu ortaya koyamadıklarını, toplumun farklı kesimleri tarafından bu öğretmenlere yönelik mesleğine yaraşır bir rol model sergilemedikleri hususunda eleştiriler getirildiğini belirtmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

*"Açıkçası bu konuda kısmen umutsuzum çünkü bu görevin ne kadar önemli bir görev olduğunu unutup maddi olarak çıkar üzerine hareket eden samimiyezsiz bazı insanlara denk geldim." (ÖK 19), "...Ama benim gördüğüm kadarıyla tabi herkes için genellemek yanlış olur bir kısım için Din Kültürü öğretmeni ancak Din kültürü öğretmeni olmaktan biraz uzak durmuş nedense o mesleği diğer normal meslekler gibi görüyor din cihetini hiç görmeyenler var nedense. O noktada bir temsiliyet sıkıntısı oluyor. Toplumun farklı kesimlerinin bazı DKAB öğretmenlerini bu yönde eleştirdiklerini biliyorum." (ÖK 24)*

Bazı katılımcılar ise; bazı DKAB öğretmenlerinin sorumsuz davrandıklarını, gerek çevresiyle gerekse kendi öğretmen arkadaşlarıyla iletişim kurma noktasında zayıf kaldıklarını, dini değerleri kendi yaşantılarında da uygulamadıklarını bu noktada rol model olamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

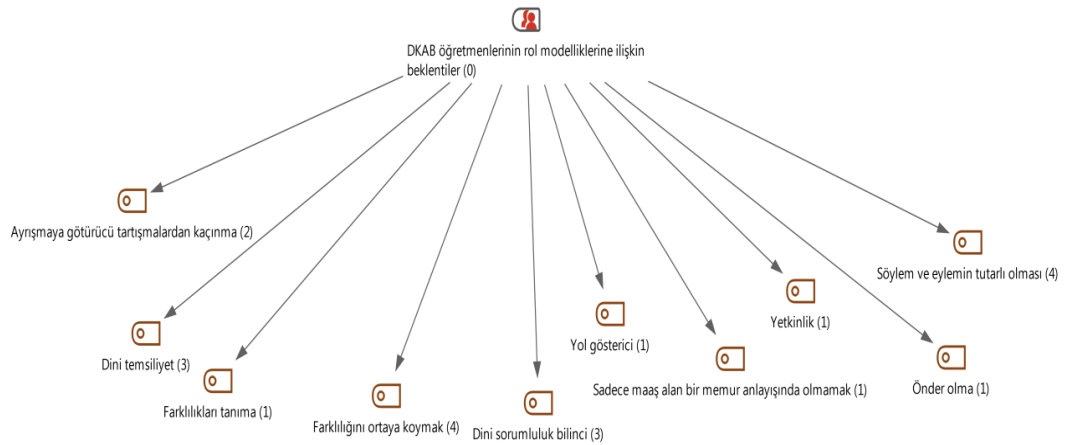
*"Rol modellikleri maalesef yeterli değil. Kendi aralarında dahi bunu sağlamıyorlar. Öğretmenlerde dini değerlerin kendi yaşantılarında uygulanması noktasında bir sıkıntı var." (ÖK 5), "Maalesef yeterli bir rol modellik sergilemiyorlar. Bırakın dışarıya karşı kendi içimizde bazen sorumluluk almayı birbirimizin üstüne atıyoruz. Bir şeylerden kaçıyoruz."(ÖK 7), "Açıkçası bu konuda kısmen umutsuzum çünkü bu görevin ne kadar önemli bir görev olduğunu unutup maddi olarak çıkar üzerine hareket eden samimiyezsiz bazı insanlara denk geldim." (ÖK 19), "Ama benim gördüğüm kadarıyla tabi herkes için genellemek yanlış olur bir kısım için Din Kültürü öğretmeni ancak Din kültürü öğretmeni olmaktan biraz uzak durmuş nedense o mesleği diğer normal meslekler gibi görüyor din cihetini hiç görmeyenler var nedense. O noktada bir temsiliyet sıkıntısı oluyor. Toplumun farklı kesimlerinin bazı DKAB öğretmenlerini bu yönde eleştirdiklerini biliyorum." (ÖK 24)*

“Olumsuz yaklaşımlar” teması altında ifade olunan görüşlerden; Bazı DKAB öğretmenlerinin içinde buldukları çevrede bütünleştirici olma noktasında rol model

olamadıkları, bazen ötekileştirici, ayrıştırıcı tutum ve davranışlar sergileyebildikleri, dini yaşantıları açısından da rol model olmadıkları, bu noktada eylem ve söylemlerinin birbirlerini tutmadığı, bunun da rol modellikleri açısından büyük bir sorun teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

### 1.12.3. DKAB Öğretmenlerinin, Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modelliklerine İlişkin Beklenti ve Öneriler

“DKAB öğretmenlerinin rol modelliklerine ilişkin beklentiler” teması altında “Ayrılmaya götürücü tartışmalardan kaçınma”, “Dini sorumluluk bilinci”, “Dini temsiliyet”, “Farklılıkları tanıma”, Farklılığını ortaya koymak”, “Sadece maaş alan bir memur anlayışında olmamak”, “Söylem ve eylemin tutarlı olması”, “Yetkinlik”, “Yol gösterici” ve “Önder olma” olmak üzere toplamda 10 kod belirlenmiş olup tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.42’de sunulmuştur.



**Şekil 3. 42. DKAB Öğretmenlerinin; Bütünleştirici Olmaları Hususunda Rol Modelliklerine İlişkin Beklentilerle İlgili Örüntü**

Şekil 3.42’de görüldüğü üzere, frekans değerlerine göre en sık tekrarlanan “Farklılığını ortaya koyma” koduna ilişkin katılımcılar; diğer branş derslerine göre DKAB dersinin konumunun halk nazarında farklı olduğunu, halkın bu dersten farklı beklentileri olduğunu, öğrencilerin bu dersi not odaklı bir ders olarak algılamamaları gerektiğini, adalet, sevgi, hoşgörü gibi güzel ahlakla ilgili ne varsa bütün bunların uygulama alanı bir ders olarak bakılmasının sağlanması gerektiğini, toplumun beklentilerini karşılamak ve bu dersin farklılığını ortaya koymak adına DKAB öğretmenlerine bu noktada büyük bir sorumluluk düştüğünü, bu sorumluluğu yerine

getirmek için de DKAB öğretmenlerinin büyük bir çaba içerisinde girmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

*"Bizi seviyor öğrenciler bunun için biz de bunun üzerine bir şeyler koyarak bir fark oluşturmamız gerekir diğer öğretmenlerden farkımızı, farklı olduğumuzu ortaya koymak gerekiyor." (ÖK 4), "Bence birçok meslektaşım rollerinin ne kadar önemli olduğunun farkında değil. Olumsuz durumlar karşısında pes etme şevklerinin kırılması çabuk olmaktadır. Derslerini diğer derslerle aynı statüye oturtmakta öğrenci başarısını yazılı odaklı düşünmektedir. Biraz daha farklılıklarını ortaya koyup nottan ziyade öğrenciyi başarılı başarısız ayırmadan kapsayıcı bütüncü olmalı diye düşünüyorum." (ÖK 8), "DİKAB öğretmenleri diğer öğretmenlerin yaptığı gibi notlarla çocuklar korkutmamalı her zaman sevgi dolu ve hoşgörülü olmaya özen göstermeli bütün öğrencilere eşit mesafede olduğuna dikkat etmeli" (ÖK 14), "DKAB öğretmenleri herkese eşit bakmalı, adalet ve sevgiyi her öğrenciye vermelidir. Bu yüzden birlik ve beraberlik ancak böyle sağlanır. genel anlamda ise derste gizil olarak bağlantı kurup dersi oraya bağlayabilir. Mümin müminin kardeşidir ilkesini uygulayan bir rol modelliğe sahiptir." (ÖK 21).*

En sık tekrarlanan "Söylem ve eylemin tutarlı olması" koduna ilişkin ise, katılımcılar; DKAB öğretmenlerinin sadece anlatıcı olarak değil toplumda yapıcı, bütünleştirici bir aktör olarak davranışlarıyla da rol model olmaları gerektiğini, bazen bilgiden çok eylemin muhatap kitle üzerinde büyük bir etki bıraktığını, bunun için de DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin gönüllerine dokunmak ve söyledikleri şeyleri kendi yaşantılarında uygulamak kaydıyla öğrencilere rol model olmaları gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Bizler sadece ders anlatmamalı anlatırken yaşatmalıyız. Örnek olmalıyız" (ÖK 2), "Rol model olmanın en iyi yöntemi kendisinin pratiğe dökmesi lazım sadece DKAB öğretmeniyle sınırlı değil toplumun her katmanında olması gerekir. Öğretmenler özelinde düşünüldüğünde mesela öğrencilere Cuma'ya gidin deyip de kendisi gitmemesi gibi kişinin önce kendisi yapması lazım ki öğrenci bunu görsün daha etkili olsun. Öğrenci gördükçe ahlak anlamında olsun öğrenciler üzerinde bir tesiri olmuş olur. Öğrencilerin büyük rol modeli öğretmenleridir. Bir Din Kültürü öğretmeni seviliyorsa o öğrenci için büyük rol model olur öğrenciler de onu rol model almak için gayret gösterirler bu da tamamen öğretmenin pratiğiyle söylemlerinin uyumuna bağlıdır. Eğer söylemler pratikler uyumuyorsa rol model olmada sorun yaşayabilirler." (ÖK 9), "Önemli bir soru bu. Temsiliyet konusu gerçekten önemli. Bizler Hz. Peygamber'in (sav) hayatını anlatırken genel olarak 23 yıllık hayatına odaklanıyoruz. Ancak bu 23 yıllık peygamberlik hayatının öncesinde 40 yıllık bir hayatı var. Muhammed-ül Emin denilen bir hayat var. Peygamber Efendimiz(sav) insanlara İslamiyet'i anlatırken birçok kişi kabul etti neden? O'nun (sav) 40 yıllık temsil ettiği hayat doğru kişiliğiyle, güvenilirliğiyle nasıl bir insan olduğunu ortaya koyuyordu. Bundan dolayı kabul ettiler. Bu açıdan her bir Din Kültürü öğretmenin davranışlarıyla, konuşmasıyla öğrenciler üzerinde çok çok etkili oluyor. Yaptığı şeyler söylediklerinden daha çok etkili oluyor. Bundan dolayı şunu söyleyebiliriz. Tebliğ, temsilin şerri olması gerekiyor. Yani anlattığımız şeyler, kendimizi anlatmamız gerekiyor. Yoksa anlattıklarımızla yaşadıklarımız farklı olursa öğrencilerde de bir çelişki meydana getirir. Bizim toplumda kulaklar artık bilgiye doymuş yani herkes her şeyi biliyor artık neyin doğru veya yanlış olduğunun herkes farkında ancak gözler aç. Bundan dolayı özellikle Din Kültürü öğretmenlerine bu noktada çok büyük iş düşüyor kitaptan daha fazla." (ÖK 10), "Sadece anlatıcı olarak değil, toplumda yapıcı bir unsur olarak sosyal faaliyetlerde bulunarak birliğe, beraberliğe oluşturmada rol model olabilirler." (ÖK 20)*

İkinci sırada en sık tekrarlanan “Dini temsiliyet” koduna ilişkin katılımcılar; dini bilme ya da yaşama noktasında öğrenciler dâhil toplumun zayıf kaldığını, bu açıdan DKAB öğretmenlerinin dini yaşayan ve öğreten olarak görüldüğünü, DKAB öğretmenlerinin dini yaşantıları noktasında öğrenciler başta olmak üzere topluma olumlu bir örneklik sergilemeleri gerektiğini, birleştiricilik, bütünleştiricilik vasfı kazanmalarının da ancak bu şekilde kolaylaşabileceğini ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

*"Şöyle söyleyeyim ben çalıştığım tüm okullarda şuan çalıştığım okul dâhil olmak üzere gördüğüm kadarıyla öğrenciler ve öğretmenler dahil olmak üzere dini bilgi açısından çok zayıflar veya dine mesafeliler toplum olarak bu böyledir. Öğrenciler ve çevre dini senden ibaret olarak biliyor. Dini yaşayan ve öğreten sensin sana bu gözle bakıyorlar. Hatta bir köyde öğrenciler arabadan nasıl indiğimi, insanlarla nasıl konuştuğumu, nasıl baktığıma kadar dikkat ediyorlardı. Yani sen din öğretmenisin, dini yansıtan kişisin. Rol modelsin onlara." (ÖK 6), "Bu konuda dini yaşamadan dinin anlatılmasının ne kadar absürt olduğunu ve bunun birleştirmekten çok ayrılıklara sebep olduğunu düşünüyorum. İyi bir rol model olmak için öncelikle hizmet ettiğimiz dindeki Rehberimizin (Hz.. Muhammed s.a.v) iyi tanınıp onun yaşantısının örnek alınması gerektiğini düşünüyorum." (ÖK 19), "En büyük rol model onu yaşamaktır. İslam'ın temel değerlerini ilkelerini yaşayıp onu çevrene yansıtabiliyorsan bu noktada zaten bütünleştirici olabiliyorsun." (ÖK 24)*

Bazı katılımcılar ise, DKAB öğretmenlerinin; dini yaşantı noktasında insanlara rol model olmalarının aynı zamanda dini sorumlulukları arasında olduğunu, bu sorumluluk bilinci içerisinde hareket ederek dinin samimiyet boyutunu iyi kavramaları, bunu kendi hal tavırlarıyla göstermeleri ya da anlatmaları gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"...Özellikle Din Kültürü öğretmenleri başta Allah'a karşı bir sorumluluklarının olduğu anlayışına sahip olmaları gerekir. Ayetin ifadesiyle Allah'ın yoluna hikmetle güzel öğütlerle daveti yapması gerekir. Bir Musab Bin Umeyr gibi bir sahabeyi örnek almalıdır. Mesela Musab Bin Umeyr'in çadırı karşısında mızraklarını yere saplayıp "defol git buradan yoksa seni öldüreceğiz" diyen, kötü bir dil kullanan kişilere karşı O'nun Kuran'dan aldığı dersle bize örnek olacak yumuşatıcı, hoşgörü, samimi tavrı iyi bilmek, anlamak ve örnek almak gerekir. Bizim de dinin samimiyet boyutunu iyi kavramak ve kendi hal davranışlarımızla bunu göstermek, anlatmak, öğretmek gerekir. Arkadaşlarda gördüğüm bir eksiklik iste bu. Boş şeylerle diğer insanlar gibi vaktimizi heba etmemek gerekir." (ÖK 4), "Hani elimizden gelenin daha fazlasını yapmamız gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu bizim üzerimizde aslında bir sorumluluk. Çünkü hani bize bakarak öğrenci işte çevremizdeki insanlar, veli olsun yaşadığımız şehirdeki toplumun insanları olsun yani bize bakarak bunlar hareket ederler. Yani bizden bir örnek alarak hareket ederler hele ki öğrenciler en iyi tamamı ile bizim hal ve hareketlerimiz, davranışlarımız yaklaşım tarzımız öğrenciler üzerinde çok daha fazla büyük etkiler yarattığı için çok daha dikkat etmemiz gerekiyor. Evet, iyiyiz bu konuda ama daha da iyi olabiliriz daha da bu konuda başarılı bir hale gelebiliriz diye düşünüyorum." (ÖK 17), "Ben din kültürü öğretmenleri bu konuda sorumluluklarının daha fazla olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler bizim söylediklerimizden çok yaptığımız şeylere, tutum ve davranışlarımıza bakarak hareket ediyorlar. Bizler de bu konuda peygamber efendimizi örnek almalıyız her konuda olduğu gibi. Din kültürü öğretmenlerine baktığımız zaman da gayet iyi bir rol modellik yaptıklarını söyleyebiliriz."*

*Tabi insanız hepimizin eksikleri olabilir. Önemli olan bunları fark ederek gidermektir diye düşünüyorum." (ÖK 23).*

İki katılımcı da; DKAB öğretmenlerinin gerek okul ortamında gerekse okul ortamının dışında birlik beraberliği, kardeşliği, dayanışmayı zedeleyecek birtakım siyasi ideolojik ya da mezhepsel tartışmalardan uzak durmaları gerektiğini, başkalarının fikir, düşünce ya da mezhepsel görüşlerine karşı yargılayıcı bir yaklaşım içerisine girmemelerini, DKAB öğretmenlerinin bu gibi olumsuz davranışlar sergilemeleri durumunda onların bütünleştirici olma vasfının ortadan kalkabileceğini belirtmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Burada eğitim camiasındaki DKAB öğretmenleri bana göre siyasi, ideolojik ve en önemlisi mezhepsel tartışmalardan uzak durmaları gerektiğini düşünüyorum. Varsa ideolojik veya siyasi görüşü, bunu her yerde dile getirmemesi gerekir veya tartışma boyutunda ben haklıyım, benimkisi doğrusu seninki yanlış gibi tartışmalardan uzak durmak gerekir. Bu durum bütünleşmeden ziyade ayrıştırmayı getirir, dayanışmaya zedeler. Din kültürü öğretmenin bahsettiğimiz vasıflarını ortadan kaldırır. Örnekleriyle karşılaştık çünkü." (ÖK 3), "Mesela ben özellikle okul ortamında öğretmenler arasında siyasi, ideolojik gibi fikirler üzerinden yapılan tartışmalardan fikir beyan etmelerden kaçınıyorum. Biliyorum söyleyeceğim bir şey belki başkalarının hoşuna gitmeyecek, üzülecek belki ben üzüleceğim. Tabi burada hoşgörüyü elden bırakmamak lazımdır. Ben biraz daha bütünleştirici bir tavır takınıyorum. Veya bir öğretmen bilgisi olmadığı halde dini bir grup veya dini bir değer hakkında yanlış konuşabilir. Ben buna müdahale etmem. Belki müdahale edersem kadın söyleyeceğim şeyler bir şeyler söyleyecek lafta bulamaz. Ancak susarım sonra kimsenin olmadığı bir zamanda yanlışlığını söylerim." (ÖK 7)*

Bir katılımcı da, DKAB öğretmenlik mesleğinin sadece karşılığında maaş alınarak yapılan bir meslek ya da bu mesleği yapan bir memur olarak anlaşılabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"Bütünleştirici olma, birlik beraberliği oluşturma hususlarında rol model olanları var olmayanları var. Her ne kadar bu mesleği bir meslek olarak icra ediyorsak da ama bizim buna bir karşılığında maaş alınan veya kendisinin de bir memur olduğu anlayışıyla buna yaklaşmamak lazım." (ÖK 4)*

Başka bir katılımcı ise, DKAB öğretmenlerinin topluma yol göstericilik ve önderlik vasfı taşımaları gerektiğini, toplumun böyle bir beklenti içerisinde olduğunu, toplum nazarında toplumsal dayanışmayı, bütünleşmeyi sağlayacak niteliğe, yetkinliğe sahip olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Katılımcı, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*"Bir genelleme yapmayayım. Şöyle diyeyim; Din kültürü öğretmenleri topluma önder olma vasıflarını taşımaktalar. Buna göre hareket etmeleri gerektiğini düşünüyorum. Toplum nazarında hem dini hem de ahlaki değerleri bilen insanlar olarak bilinir. Toplum onlardan yol gösterici olmalarını bekler. Şöyle bir örnek verelim; Diyelim Bir köyde bir imam var bir de muhtar var bir olay çıktığı zaman direk insanlar kimin yanına gidiyor İmam veya muhtar özellikle imamın yanına gider. Kavga eden iki grubun barıştırılması olur yine ilkin*

*imamı çağırırlar. Çünkü dini değerleri ahlaki değerleri en çok bilen olduğu toplumsal dayanışmayı, bütünleşmeyi sağlayacak niteliğe, yetkinliğe sahip olarak o görülmektedir. "*  
(ÖK 3)

İki katılımcı da, DKAB öğretmenlerinin; görev yaptıkları bölge ya da çevrenin kültürel, mezhepsel farklılıklarını tanımaları ya da bilmeleri, bölgenin hassas oldukları konuların farkında olmaları gerektiğini, bu anlamda bir yeterliliğe sahip olmaları durumunda öğrencilere daha kolay yaklaşabileceklerini, onlar arasında bütünleştirici olmayı birlik beraberliği sağlamayı daha kolay gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

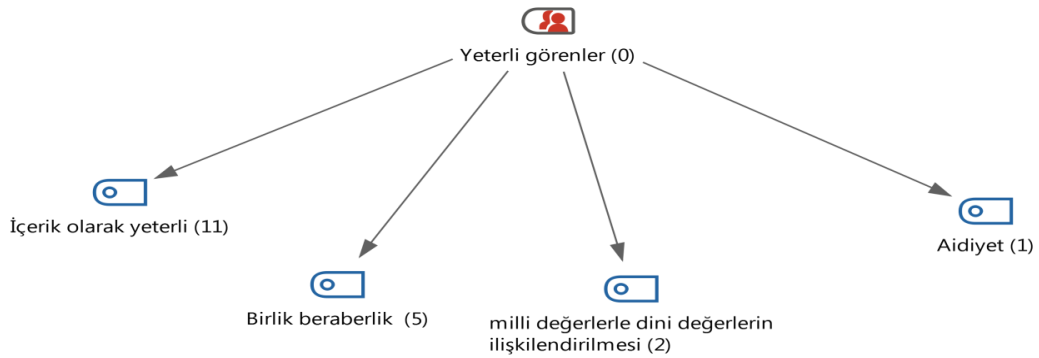
*"...Bu anlamda (Bütünleştirici olma) öğretmenlerin iyi bir rol model olabilmeleri için farklılıkları iyi tanımaları lazım en azından belli bir süre içinde yaşamaları veya bununla ilgili belli bazı seminerlerle bu noktada öğretmenlerin donanım sahibi haline getirilmeleri lazım. Öğretmenler bu anlamda donanım sahibi iseler çocuklara daha kolay yaklaşabilir. Çocuklar arasında bütünleştirici olmayı birlik beraberliği sağlamayı daha kolay gerçekleştirebilir." (ÖK 9), "DKAB öğretmenlerinin bu cihette rol model olabilmeleri için kendilerini iyi yetiştirmeleri lazım öncelikle" (ÖK 24)*

“DKAB öğretmenlerinin rol modelliklerine ilişkin beklentiler” teması altında yer alan katılımcı görüşlerden; toplumun DKAB dersi ve öğretmeninden beklentilerinin farklı olduğu, DKAB öğretmenlerinin bu farklılıklarını ortaya koymaları, bu anlamda dini bir sorumluluk bilinciyle hareket ederek dini yaşantılarına önem vermeleri, söyledikleriyle yaşantılarının tutarlılık oluşturmaya dikkat etmeleri, bu noktada insanlara örnek olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Öte yandan DKAB öğretmenlerinin ayrıştırıcı, ötekileştirici eylem ve söylemlerden uzak durmaları, bütünleştiricilik noktasında insanlara yol gösterici ya da önder olmaları, toplumun farklılıklarını tanımaları ya da hassas oldukları noktaların farkında olmaları, bu yönüyle kendilerini geliştirmeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

### 1.13. DKAB DERSİNİN, MİLLİ DEĞERLER ÜZERİNDEN BÜTÜNLEŞTİRİCİ TEMALARI VURGULAMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

DKAB derslerinin içerik olarak milli değerler üzerinden bütünleştirici temaları vurgulama yeterliliğini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara “DKAB dersini; milli değerler üzerinden birlik beraberliği, din kardeşliğini ve toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi vurgulama hususunda içerik olarak yeterli ve başarılı buluyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde, 25

katılımcıdan 19'unun (%76), DKAB derslerini içerik olarak milli değerler üzerinden bütünleştirici temaları vurgulama hususunda yeterli gördüğü ancak katılımcılardan 2'sinin (%8) de bu noktada yetersiz gördüğü anlaşılmaktadır. Geriye kalan 4 katılımcı (%16) ise, bu gibi konuların daha çok sosyal bilgiler ve tarihin konuları olduğunu belirterek buna ilişkin yöneltilen soruyu cevapsız bıraktıkları görülmüştür. "Yeterli görenler" temasına ilişkin kodlar oluşturulmuş olup aşağıda şekil 3.43'te hiyerarşik kod-alt kod modelinde sunulmuştur.



**Şekil 3. 43. DKAB Ders İçeriklerinin, Milli Değerler Üzerinden Sosyal Bütünleşmeyi Vurgulamada Yeterli Oluşuna İlişkin Örüntü**

DKAB ders içeriklerini, milli değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulamada yeterli görenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

"Yeterli bence" (ÖK 1), "Yeterli ve etkili de olduğunu düşünüyorum." (ÖK 5), "Yeterli olduğunu düşünüyorum." (ÖK 8), "Kitaplarda dediğiniz gibi işte vatan, bayrak gibi kavramlar var. Yeterince işleniyor" (ÖK 9), "Evet, yeterli buluyorum." (ÖK 14), "Her sınıf seviyesinde nerdeyse bir ünitemizde mutlaka bu konulara değiniliyor. Bir ünite de mutlaka bu konular işleniyor. Bu konuda dersin yeterli olduğunu düşünüyorum." (ÖK 17), "Dersi içerik olarak yeterli buluyorum" (ÖK 22), "Her sınıf düzeyinde çeşitli ünitelerde bu konulara yer verildiği için ben yeterli olduğunu düşünüyorum." (ÖK 23)

Yeterli gören bazı katılımcılar; bütün kademelerde olmasa da bazı kademelerdeki DKAB ders kitaplarında yer alan bazı ünite ya da konularda milli değerlere yer verildiği ve bunlar üzerinden açık ve net bir şekilde bütünleştirici temaların sunulduğu, bu tarz konuların da öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

"Tabi bazı kademelerde bu konular var. Bu konular üzerinde birlik beraberlik vurguları elbette yapılmaktadır. Yeterli diye düşünüyorum. Lise kitaplarında fazla yer verilmez tabi." (ÖK 7), "Yani yeterli desem her ünite de sürekli bunları işlememiz gerekiyor ama tarih ve zamanı geldiği zaman bu konularla ilgili vurgulamalara, cümlelere baktığımız zaman, konu içeriğine baktığımız zaman açık ve net bir şekilde birlik beraberliğe milli değerler çerçevesinde toplanma açısından güzel bir açıklama sunduğunu düşünüyorum açıkçası." (ÖK 11), "Genelde bu konular yanılmıyorsam genelde din dersi kitaplarında son ünite ve



*konularında ele alınıp işleniyordu. Yani bu konuları öğrenciler pür dikkat dinliyorlar bu konularda sen rahatlıkla etkinlik yaptırabilirsin. Çünkü bu konuları ayrıca çevrelerinden de görüyorlar bu noktada aşınadılar bu konulara. Haliyle bu kavramlardan sen bahsettiğinde bu çocukların dikkatlerini çekebiliyorsun, ortak paydada buluşturabiliyorsun. Dolayısıyla bu konu ile ilgili yeterli materyaller de var kitapta. Yani insanların duygu ve düşüncelerini ortak noktada buluşturacak konulardan birisi de bu kavramlardır. Caferili de aynı, Alevili de aynı Hanefili de Şafili de aynı. Dolayısıyla İslam dini de bu tür konulara değer veriyor ben yeterli ve etkili buluyorum din dersini bu açıdan." (ÖK 16), "Din dersi ülkeyi ayakta tutan ortak değerlere de yer vermekte. Bizi birleştiren temel değerlerden olan vatan, bayrak, şehitlerimiz gibi konulara daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünmekteyim. Çünkü farklı bir düşünce sahip olsa bile insanlar bu tür konularda ayrılmaya düşmeden bir olma hissiyatı ile hareket ederler." (ÖK 19), "Din Kültürü ders kitapları vatan, bayrak, milli bayramlar, İstiklal Marşı, milli kahramanlar, milli destanlar, bağımsızlık ve kurtuluş savaşları gibi milli değerler üzerinden birlik beraberliği vurgulamada yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak şehitlik veya gazilik gibi değerlerin vurgulanması veya bunlar üzerinden birlik beraberliği vurgulamanın yeteri kadar olduğunu düşünmüyorum. Biraz daha bu konulara geniş bir şekilde yer verilebilirdi, yayılabilirdi şehitlik gazilikle ilgili özellikle." (ÖK 24)*

İki katılımcı ise; milli değerler üzerinden bütünleştirici temaların ön plana çıkarılması noktasında DKAB derslerini içerik olarak yeterli gördüklerini, çoğu zaman milli değerlerin dini değerlerle bağdaştırılarak verildiğini, bütünleştirici temaların bu bağdaşım üzerinden sunulduğunu, bu durumun da muhatap kitle üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Yeterli olduğunu düşünüyorum. Mesela Özellikle bir cihat veya şehitlik vurgusunu yaptığımız zaman insanlar üzerinde etkili olabilen kavramlar. Çünkü Şehitlik gazilik, vatan, bayrak bizde kutsal sayıldığı için insanların adeta vazgeçilmezleri bunlar. Dini değerlerle olan bağlantılarına da vurgu yapıldığı zaman -ki din ders kitaplarında bunlar yapılmaktadır- bu kutsiyeti daha da bir anlam kazanmaktadır insanlar için. Bunlara bağlanma, gerekirse bu kutsallar için gazi veya şehit olmanın bir anlamı olur insanlar için. Yoksa başka şekilde bunlar, insanlar için bir anlam ifade edemeyebilir veya insanları bir araya getiren anlamlar kazanamaz. (ÖK 3), "dini delil ve metinlerle desteklenirse öğrenciler için çok faydalı olur. DKAB dersi veya ders kitapları bazıları için değil de ancak şehitlik, vatan sevgisi gibi bazı milli ve manevi değerleri bu temelde veriyor, işliyor. Bu açıdan güzeldir." (ÖK 10)*

Bir katılımcı da; milli değerler konusunun öğrencilerin ilgisini çektiğini, bu konular üzerinden verilen bütünleştirici mesajların öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, bunun da öğrencilerde bir aidiyet duygusunun oluşmasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"Ortaokul öğrencileri için milli manevi değerler üzerinden birlik beraberlik, bütünleşme vurgularının yapılması noktasında yeterli buluyorum. Mesela 6.sınıfın sön ünitesinde milli değerlerimizden bahsediliyor işte bayrak, vatan, şehitlik, gazilik, milli bayramlardan bahsediliyor. Tabi bu konuları yüz yüze anlattığımızda gerçekten öğrenciler antenleri açık bir şekilde dersi dinliyorlar. Hangi milletten kesimden olursa olsun kesinlikle dersi dinliyorlar bir aidiyetlik duygusu hissediyor bunu ortaokul öğrencileri için söylüyorum*

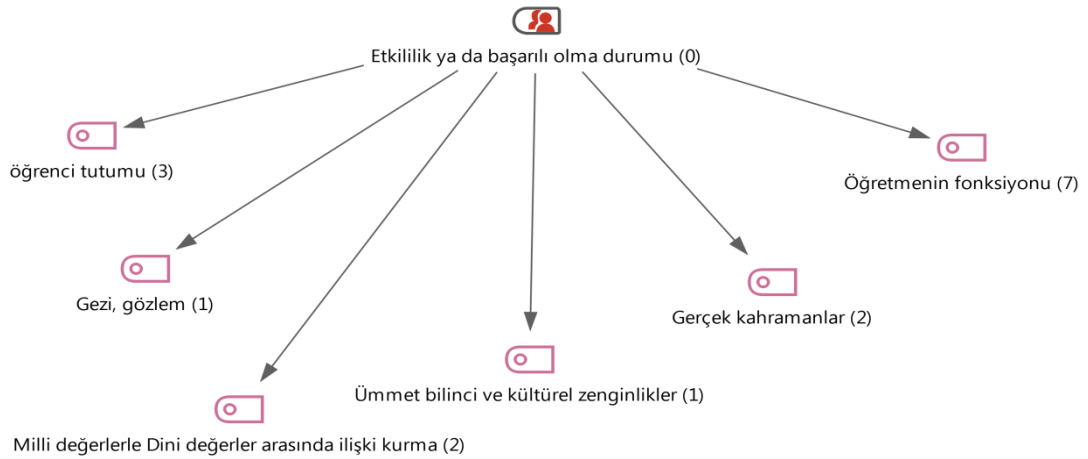
*ancak liseler için bilmiyorum. Ortaokul öğrencileri dersi kendilerindenmiş gibi bir aidiyet duygusu içerisinde dersi dinliyorlar bu noktada yeterli olduğunu düşünüyorum." (ÖK 13)*

Yetersiz görenler katılımcılar; milli değerler üzerinden bütünleştirici temaların vurgulanması hususunda bazı eksiklerin olduğunu, ders kitaplarının bu noktada bütün kademeler için olmasa da bazı kademelerde yetersiz kaldığını, bu yetersizlikleri aşma noktasında DKAB öğretmenlerine önemli sorumluluklar düştüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Milli değerler üzerinden bütünleşme vurguları yetersiz. Tabii bütün kademelerde vardır diyemeyiz bazı kademelerde çok az değiniliyor. Ben yetersiz görüyorum." (ÖK 6), "Daha önce Ankara'da Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesinde kitapların içeriği ile ilgili bir toplantıya davet edildik. Orada din kültürü ders kitaplarının özellikle bu bağlamda içeriğiyle ilgili bazı arkadaşlar gerekli eksiklikleri ifade ederek nelerin konulması veya çıkarılması gerektiği ile ilgili düşüncelerini ifade ettiler. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesinde görevli bir hocamız din dersi kitaplarının bu bağlamda belki içerik olarak yetersiz olduğu bazı durumlar veya konuların olabileceğini ama sizin bunun dışında araştırarak, doğru, güvenilir sağlam kaynaklar olmak şartıyla tamamlayıcı başka kaynaklara başvurabilme onlardan beslenebilme durumunuzun olduğunu, önemli olan şeyin öğrencilere bu birlik beraberlik şuurunu verebilmeniz olduğunu ifade etti." (ÖK 4)*

### **1.13.1. Milli Değerler Üzerinden Verilen Bütünleştirici Temaların Etkililik Durumuna İlişkin Görüşler**

DKAB derslerinde milli değerler üzerinden verilen bütünleştirici mesajların muhatap kitle üzerinde etkili ya da başarılı olma durumuna ilişkin katılımcıların ifadelerinden ise; DKAB ders içeriklerinde milli değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulamaya dönük yeterli argümanlar sunulsa da bunların öğrenciler üzerinden etkili olabilmesinin birçok faktöre bağlı olduğu, öğretmen ve öğrenci faktörünün bu hususta önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Buna ilişkin tema ve kodlar belirlenmiş olup elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.44'te hiyerarşik kod-alt kod modelinde sunulmuştur.



**Şekil 3. 44. Milli Değerler Üzerinden Verilen Bütünleştirici Mesajların Etkili ya da Başarılı Olma Durumuna İlişkin Örüntü**

Şekil 46’da görüldüğü üzere, frekans değerlerine göre en sık tekrarlanan “Öğretmen fonksiyonu” koduna ilişkin katılımcılar; DKAB dersleri içerik olarak milli değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulamaya dönük yeterli argümanlar sunsa da bunların muhatap kitle üzerinden etkili olabilmesi noktasında DKAB öğretmenlerinin önemli bir rol oynadığını dile getirmiştir. Katılımcılar, Milli değerlerin bu anlamda öğrenciler üzerinde etkili olabilmesinin; DKAB öğretmenlerinin dersi anlatış tarzlarına, iyi bir donanıma sahip olmalarına, tutum ve davranışlarında iyi bir rol modellik sergilemelerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Burada tabi din eğitimcisine çok şey düşüyor. Bu duyguyu kitap vermez bu duyguyu öğretmen verir. Ben öyle düşünüyorum. İstedığı kadar kitap iyi olsun öğretmen bu ruhu iyi yapamıyorsa veremiyor. Maalesef en büyük sıkıntımız bu. Öğretmenlere bu noktada bir ruh vermek lazım bu çok önemlidir. Mutfak, malzemeler çok iyiyse ama usta çok kötüyse iyi yemek çıkmaz ki. Araba çok iyi ama şoför iyi değil bu olmaz." (ÖK 4), "Yeterli ve etkili de olduğunu düşünüyorum. Argümanlar yeterli ancak öğretici bu duyguyu benimsemişse içselleştirmişse doğal olarak öğrencilere de bunu yansıtacaktır. Öğretici çok önemlidir." (ÖK 5) , "Bu kavramlar kitaplarda var. Bununla ilgili bir problem yok. Yalnız bunların nasıl işlendiği de önemli. Bu manada öğretmenlere daha çok görev düşüyor. Öğretmenlerin bu konuda daha donanımlı, daha kapsayıcı ifadeler kullanabilmeleri gerekir. Konuyu anlatırken herkesi daha kapsayıcı, herkese bir şemsiye olacak şekilde kavramları işlemler daha kapsayıcı olacağını düşünüyorum." (ÖK 9), "Açıkçası ben kendim başarılı buluyorum. Çünkü her sınıf seviyesinde neredeyse bir ünitimizde mutlaka bu konulara değiniliyor. Bir üniteye mutlaka bu konular işleniyor. Bu konuda dersin yeterli olduğunu düşünüyorum. Başarılı olma konusunda tabi dersin anlatılış şekli olsun, öğretmenin yaklaşım tarzı, anlatış biçimi, vurgulama tarzı" (ÖK 17), "Her sınıf düzeyinde çeşitli ünitelerde bu konulara yer verildiği için ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Eğer öğretmen de yeterince üzerinde durup önemini anlatırsa, öğrenci neden önemli olduğunu ve birlik beraberliğe nasıl bir etkisi olduğunu anlarsa gerektiği kadar vurgulanmış olur." (ÖK 23)*

İkinci sırada en sık tekrarlanan “öğrenci tutumu” koduna ilişkin ise katılımcılar; Milli değerler üzerinde verilen bütünleştirici mesajların öğrenciler üzerinde etkili olabilmesinde öğrencinin derse karşı ilgi ve tutumlarının belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

*"...karşısındaki öğrencinin hassasiyeti de çok önemli oluyor." (ÖK 17), "Dersi içerik olarak yeterli buluyorum ama başarılı olması birçok faktöre bağlıdır. Öğrencinin derse/konuya ilgisi ve öğretmenin yetkinliği arttığı oranda bu konuda başarı artıyor." (ÖK 22), "Her sınıf düzeyinde çeşitli ünitelerde bu konulara yer verildiği için ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Eğer öğretmen de yeterince üzerinde durup önemini anlattıysa, öğrenci neden önemli olduğunu ve birlik beraberliğe nasıl bir etkisi olduğunu anlarsa gerektiği kadar vurgulanmış olur." (ÖK 23)*

İki katılımcı da; topluma mal olan, toplumun geneli tarafından benimsenen, dini bir kimliğe de sahip değerli şahsiyet ya da kahramanların olduğunu, DKAB derslerinde bunlara yeteri kadar yer verilmediğini, bunların tarihsel kişilikleri üzerinden bütünleştirici mesajların verilmesi gerektiğini, bu gibi kahramanlar üzerinden verilebilecek birlik, beraberliğe ilişkin mesajların öğrenciler üzerinden daha etkili olabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"...ancak biraz daha vurgulamalar yapılırsa geneli kapsayacak argümanlar üzerinde durulursa daha da etkili ve yeterli olur. Mesela Amerika filmlerinde yapay kahramanlar var çok iyi işleniyor, üretiliyor. Bunlar üzerinde kültür gibi bireye işlenmesi gerekenleri işleyebiliyor. Ancak bizde o kadar değerli, önemli gerçek kahramanlar var ama yeterli ve etkili düzeyde işlendiğini, verildiğini veya bunlar üzerinden bütünleştirici vurgulamaların yapıldığını yeterli düzeyde yapıldığını düşünmüyorum." (ÖK 1), "...Mesela toplumun değerleri vardır. Burada Kürt halkı için Selahattin Eyyübi bir değer bunu vermeyecek miyiz? O'nun mücadelesi İslam uğrunda verdiği mücadele ve en önemlisi mesela "Cennetin Krallığı" filminde de O'na yer verir özellikle farklılıklara karşı hoşgörü politikası mesela. O'nun mücadelesi Irkçılık değildi mesela İslami yönü de bizim için çok mesajlar yüklü." (ÖK 4)*

İki katılımcı ise; milli değerlerle dini değerler arasında bir bağdaşım kurulduğunda milli değerlerin bir anlam kazanacağını, bu temelde verilen bütünleştirici mesajların öğrenciler üzerinde daha da etkili olabileceğini belirtmiştir: Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"...Mesela bayraktan bahsediyorum. Bayrağın sadece tek bir ırka ait olmadığını vurguluyorum bu yargıyı yıkmak için. Çünkü bu bayrağın içerisindeki semboller, rengi tamamen İslami bir temelde bir değer taşıyor kardeşliği, birlik bütünlüğü temsil ediyor bunu vurguluyorum. Bunun uğruna verilen canları yani şehitliği bu manada işliyorum." (ÖK 4), "Vatan sevgisi, bayrak şehitlik gibi milli ve manevi değerler gerçekten anlatılırken temel aldığı konu dini ise dini bir temelden anlatılıyorsa, dini delil ve metinlerle desteklenirse öğrenciler için çok faydalı olur." (ÖK 10)*

Bir katılımcı da; Toplumun milli bir değeri haline gelmiş birtakım tarihi yerlerin gezdirilmesi gerektiğini, buna ilişkin imkânların geliştirilmesi gerektiğini, milli değerler üzerinden verilmek istenen bütünleştirici mesajların bu gibi yerlerin gezdirilmesi sayesinde daha etkili bir şekilde verilebileceğini vurgulamıştır. Katılımcı, bu durumu şu ifadelerle ortaya koymuştur:

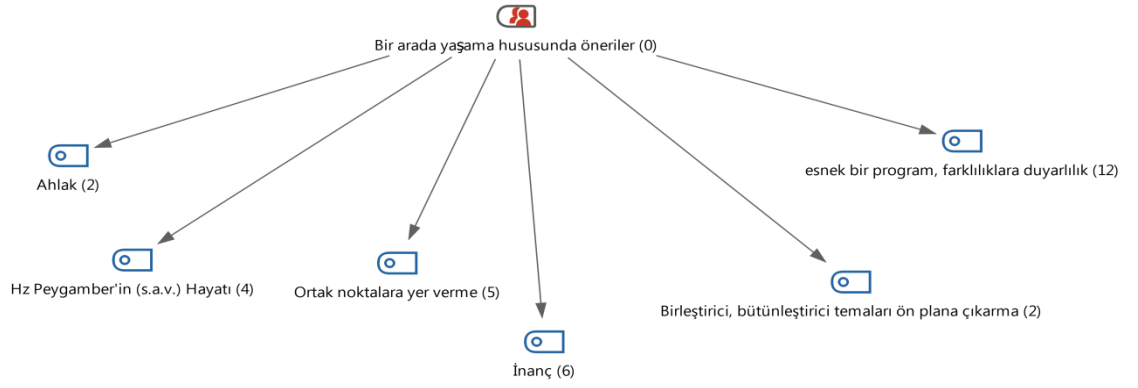
*"İmkânlar el verirse örneğin Çanakkale savaşını işlerken veya bir vatan veya şehitlik konusunu işlerken çocukları alıp bir şehitliğe gitmek isterim. Orda bir görsün. Iğdır bu yönüyle paha biçilmez bir yer. Iğdır'ın dört bir tarafından Ermeni soykırımında dolayı toplu mezarlar var veya anıtlar var. Çocukları alıp oraları gösterebilirim. İlk geldiğimde çocukları hafta sonu kılıçlara (ermenî soykırımında şehit olanlar için yapılan anıt) götürmüştüm kendi imkânlarımla." (ÖK 12)*

Başka bir katılımcı ise; toplumu oluşturan farklı unsurların bütünleştirici mesajlarla yüklü değerlerinin olduğu, ümmet ortak vurgusu üzerinden bu gibi değerlere yer verilebileceğini ifade etmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

*"Esasen burada aslında İslam ümmeti vurgusu çok önemli bu ümmeti oluşturan toplumlar var. Hepsinin birlik beraberliği, kardeşliği ön plana çıkaran güzel değerleri var bunlara yer verilebilir." (ÖK 4)*

#### 1.14. BİRLİKTE YAŞAMAYA İLİŞKİN GELİŞTİRİLEN ÖNERİLER

Katılımcılara, “Eğer size DKAB dersi Öğretim Programı hazırlama görevi verilseydi farklılıkların birlikte/bir arada yaşaması, birbirleriyle uyum sağlaması hususunda programa neleri dâhil eder, hangi kavram ya da konuları bu programın dışında tutardınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar tarafından verilen cevapların gerekçeleri incelendiğinde, 25 katılımcının verdikleri cevaplar, “Bir arada yaşama hususunda öneriler” teması kapsamında değerlendirilmiştir. Temaya ilişkin toplamda 6 çözümleyici kod oluşturulmuş olup elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 3.45’te yer alan hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur.



**Şekil 3. 45. Birlikte Yaşamayla İlgili Temalara Yer Verme Hususunda Geliştirilen Önerilere İlişkin Örüntü**

Buna göre, “Bir arada yaşama hususunda öneriler” teması altında yer alan kodlar arasında frekans değerinin büyüklüğü dikkate alındığında en sık tekrarlanan kodun “Esnek bir program, farklılıklara duyarlılık” kodu olduğu anlaşılmaktadır. Frekans değerlerinin büyüklükleri açısından sırasıyla “İnanç”, “Ortak noktalara yer verme”, “Hz. Peygamber’in (sav) hayatı”, “Ahlak”, “Bütünleştirici temaları ön plana çıkarma”, kodları da ikinci sırada en sık tekrarlanan kodlar arasında yer almaktadır. “Bir arada yaşama hususunda öneriler” teması altında yer alan kodların bulutları da oluşturulmuş olup, aşağıda şekil 3.46’da bunlara yer verilmiştir.



**Şekil 3. 46. Birlikte Yaşamayla İlgili Temalara Yer Verme Hususunda Geliştirilen Önerilere İlişkin Kod Bulutu**

Buna göre, “Esnek bir program, farklılıklara duyarlılık” koduna ilişkin bazı katılımcılar; farklılıklarla yaşama ahlakını dini temelde verecek konuların yer aldığı ve ülkenin sosyal unsurlarından biri olan mezheplere ilişkin detaylı bilgilerin içerdiği bir

programın oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"Böyle bir görevi bana verselerdi neleri eklerdim veya neleri çıkarırdım. Birlik beraberliği veya bir arada yaşamanın oluşması için diğer mezheplere de sadece böyle yüzeysel değil de biraz daha detaya inip onlar için de daha net açıklayıcı kısımlar koyabilirdim değilip geçmek yerine. Bir Caferi veya bir Şafi için namazla ilgili, inanç esaslarıyla ilgili biraz daha detaya inilebilirdi. Bunlar yapılabilirdi. Öte yandan teorik bilgilerden ziyade pratiğe uygulama noktasında müfredat programı hazırlansaydı hem daha kapsayıcı hem daha uygulanabilir hem de daha etkili olabilir diye düşünüyorum." (ÖK 24), "Mezheplerin ülkemizdeki varlığını fark ettirecek ve farklılıklarla yaşama ahlakını dini temelde verecek konular eklerdim." (ÖK 25)*

Bazı katılımcılar ise; DKAB öğretim programlarının bölgesel farklılıklar da gözetilerek esnetilmesi, tek bir mezhebin etkisinden kurtarılarak kültürel ya da mezhepsel farklılıkların da kendilerinden bir parça bulacağı bir yapıda oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Aslında DKAB programı biraz daha bölgesel uygulanabilir. Mesela buradaki Kürtler için değerli olan veya Şialar için değerli olan değerler neyse onların örnekleri verilebilir. Biraz daha kendilerinden bir parça görebilir bu farklılıklar. Tek bir mezhebin etkisini kırmak gerekir. Sanki ötekileştiriliyor diğer farklılıklar hissini kırmak gerekir." (ÖK 5), "Ekleme olarak da daha çok yerele ağırlık verilebilir. Eğer DKAB ders kitapları hazırlanıyorsa İğdir, Kars belki İstanbul'un veya Bursa'nın belli semtleri var Şia ağırlıklı veya tokat, Yozgat gibi Alevilerin yoğun olduğu yerler var. Onların da kendilerini içinde bulabileceği, hissedebilecekleri şekilde kitapların içerik olarak hazırlanması veya bölgesel farklılıkların bu manada gözetilmesi daha iyi olur. Ya da kitaplar genel olarak hazırlanıyorsa bu genelin içinde bu farklılıklar düzenli, tertipli biçimde serpiştirilmesi lazım ki hem diğer insanlar tanışsınlar bu farklılıkları hem de Şii, Şafi veya Aleviler bu eksikliği hissetmesinler. Genel çerçevesi de Kur'an ve Sünnet merkezli çizilmesi lazım. Bir de günümüzde ders kitaplarının tek bir merkezden olması artık insanların ihtiyaçlarına cevap vermiyor Yerelliğin de gözetilmesi ele alınması önemli." (ÖK 9), "Birçok mezhep var veya düşünce, inanç sistemleri var mesela Güneydoğuda Nusayrilik var. Tunceli gibi yerlerde Aleviler var yani birçok görüş, inanç veya mezhep var. Hepsini memnun edemezsiniz. Hani bölgesel olarak farklı görüş, düşünce inanç ya da mezhepler ile ilgili bölgenin durumu neyse ona göre verilebilir. Veya Mesela diyelim Konya'daki bir öğrenci Ülkedeki farklılıklarını bilmesi açısından önemli olabilir bu farklılıkların tanıtımının yapılması. Hani ortaokullarda verilmesi veya farklılıkların tanıtılması belki yapılmayabilir ancak özellikle lisede bence bu farklılıkları tanıtıcı konuların eklenmesi, verilmesi taraftarıyım." (ÖK 13), "...Din kültürü öğretmenleri için daha esnek bir program veya programın daha esnek bir yapıda olmasını sağlardım. Burası kozmopolitik bir yapıda olduğu için mesela ilin bir köyünde öğretmenlik yapıyorsun en azından Şafilik mezhebi ile ilgili herhangi şartlar da anlatman veya onun hakkında bilgileri bulman ve vermen de gerekebiliyor ya da merkezde çalışıyorsan özellikle Caferilik mezhebine ait insanların çocuklarına Caferiliği anlatma veya onların camisine götürüp onların namaz kılışımın nasıl olduğunu orada onların imamı vasıtasıyla onlara öğretmek gibi bu olanakların sağlanması, bu zemine uygun bir programın daha uygun olacağını düşünüyorum." (ÖK 3), "Din Dersi Öğretim Programının yeterli olduğunu düşünmekle birlikte ilde farklı bir mezhep varsa bununda derste anlatılmasını isterdim." (ÖK 19)*

Bazı katılımcılar da; Farklı mezheplerin, ibadetlerin uygulanmasına ilişkin görüş farklılıklarına da yer verilmesinin daha uygun olacağını ifade etmiştir. Katılımcılar, bu durumu, şu ifadelerle yansıtmışlar:

*"Soruyu şöyle cevaplamak istiyorum şimdi genelde zaten bu derste farklılıklar mezhepsel açıdan hani olduğunu düşünürsek genelde uygulama kısmında yani ibadetler konusunda farklılıklar sıkıntı oluyor. Mesela en basitinden bir namaz örneğini ele alacak olursak kitapta namaz konusu Hanefi mezhebine göre ele alınıyor. Ben kendim şahsen hani işte farklı mezheplerin de hani kılınış şekillerini göz önünde bulundurarak her açıdan hepsini anlatmaya gayret ediyorum ama bir şafi mezhebinde olan bir öğrenciye ben Hanefiliğe göre anlattığım zaman mesela çocuklar şunu sorabiliyor: "öğretmenim neden kitapta sadece Hanefi mezhebi ele alınıyor. Neden sadece Hanefi mezhebine göre anlatılmış neden Şafi mezhebine göre anlatılmıyor" Hani ne kadar da biz öğrenciye işte şafi ile Hanefi arasındaki farklılıkları ya da benzerlikleri bizler anlatsak da Şafilığe göre anlatsak da öğrenci onu orada görmek istiyor yani kitapta onu görmek istiyor. Ben olsaydım hani özellikle bu tarz uygulama konusunda ibadet konusunda yani bu konuları belli başlı konular var zaten bununla ilgili yani bu tarz konuları kitaba dâhil ederdim. Hani bu öğrencinin en azından gönlü rahat olması için hani şöyle düşünebiliyor öğrenci kitapta ele alınan daha önemlidir, kitapta yer verilen daha önemli görülüyor, daha çok benimseniyor gibi bir düşünceye kapılıyor o zaman öğrenci. O yüzden ben olsam bu tarz konularda bir değişiklik veya ekleme yapardım." (ÖK 17), "Daha çok uygulamaya dönük ibadet konularıyla ilgili imkânlar olmalı. Ayrıca iller bazında da ihtiyaç duyulan bazı bilgiler ders kitabında olmalı." (ÖK 21), "Ben mezhepsel farklılıkların en çok uygulama yani ibadetler konusunda sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Derste ibadetler özellikle namaz konusunu anlatırken sınıftaki bütün öğrencilerin benimsediği mezhepleri dikkate alarak anlatmaya özen gösteriyorum. Ancak ders kitabına ya da sınavlarda sorulan sorulara baktığımız zaman sadece Hanefi mezhebine göre hazırlandığını görüyoruz. Bu durum da öğrencinin neden kendi mezhebine yer verilmediğini sorgulamasına ve kitabın herkesi, her inancı kapsamadığını düşünmesine neden oluyor. Bu anlayışı ortadan kaldırmak için öğretim programında diğer mezheplere mensup öğrencilerin de kendi uygulamalarını bulabileceği şekilde hazırlamaya dikkat ederdim." (ÖK 23)*

Bir katılımcı ise, programın çoğulcu bir yapıda hazırlanmasının; bir arada yaşama duygusunu güçlendirdiği, aidiyet duygusunun oluşmasını kolaylaştırdığı, saygı ve hoşgörüyü meydana getirdiğini ifade etmiştir. Bu durum, katılımcının ifadesinde şu şekilde yer almıştır:

*"Toplumdaki farklılıkların birlikte bir arada yaşaması, birbirlerine saygı ve hoşgörü göstermesi için bence din kültürü programında şunların olması gerekiyor: Yani bir kere insanların tek tip olması, düşünmesi mümkün değil. Allah da ben insanları farklı farklı kabileler, inanışlardan, kültürlerden, ırklardan yarattım diyor. Yani bu hakikatin bir uzantısı olarak gerçek hayata da bir yansımaları olarak farklılıklar her zaman olacak bu hayatın doğal akışı içinde var olan bir şey ya da bir gerçekliktir. Bütün mesele bu anlayışı öğrencilere vermektir. Bu çok önemlidir. Türkiye'deki eğitim sisteminin farklılıklara karşı hoşgörüyü esas alan veya saygıyı esas alan, değer veren, gözeten, bir yapıda mı tam olarak gönül rahatlığıyla buna evet diyemeyiz. Çünkü Mesela Doğu ya da Güneydoğu Anadolu bölgeleri için şöyle bir şey söyleyeyim: Mesela İslam konusu anlatılırken tarihte etkili Türk düşünür veya âlimlerin bahisleri geçer. O bölgelerin kültürlerinde değerli olan Ehmedé Xani, Feqiyé Teyran, Melayé Cizîri, Said-i Nursi gibi şahıslardan da bahsedilebilir. Böylece bu derse bir aidiyetlik oluşturulabilir. "Beni de anlatıyor, Benim de kitabım Benim de programım" diyebilir öğrenci. Bu programda kendinden, kültüründen bir*



*parça görmesi bu açıdan çok önemlidir. Bu durum, bir arada yaşama duygusunu da güçlendirir, birlikte yaşamayı da sağlar." (ÖK 15)*

“İnanç” koduna ilişkin ise, katılımcılar; Farklılıkların Birlikte yaşaması, birbirlerine uyum sağlaması noktasında inanç konularının etkili olduğu, farklılıklar arasında inançla ilgili konuların ortak birer payda oluşturduğu, bu anlamda tevhidin önemli yer tuttuğu, muhatap kitleye inanç konusunda doğru bilgilerin verilmesi durumunda doğru davranışların sergileneceğini ifade etmiştir ve bu kapsamda DKAB öğretim programlarında inançla ilgili konulara daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*"İlk önce insanlara sağlam bir iman yerleşirse işte Allah'a iman, meleklerle iman, kaza, kadere, kitaplara, peygamberlere iman yerleşirse geri kalanın bir şekilde hallolacağını düşünüyorum. İnsanlar doğru şeye inanırlarsa buna göre doğru davranışlar, ameller de sergilerler... Eğer biz burada gerçek manada bir imanı kazandırabilirsek işte bütün müminlerin kardeş olduğu bilincini kazandırabilirsek diğerlerinin verilmesi noktasında çok büyük sıkıntı olacağını düşünüyorum." (ÖK 4), "...Temel ortak şeyler ne olabilir. Allah inancı, Hz. Peygamber'in örnek yaşantısı, Kitaptır bunlar ortaya konur.", (ÖK 7), "Ümmet için tevhidin önemini ön plana çıkarırdım." (ÖK 8), "Eğer bana bu göre verilseydi mezhepsel farklılıklardan ziyade inançla ilgili konuları programın dâhil ederdim, daha çok yer verirdim. Çünkü gençlerin problemleri mezheplerden ziyade inançla ilgili inanıp ya da inanmamak ile ilgili." (ÖK 14), "Ayrıca peygamberin olmadığı peygamberin ötekileştirildiği inanç veya düşünce yapılarının İslam inancı kapsamında ele alınamayacağını bunun İslam inancı dışında ortaya çıkan farklı fikir veya düşünceler olduğunu vurgulardım." (ÖK 16), "İman ve ahiret inancı tam olduğunda; eşit olduğumuz ve üstünlüğün sadece takvada olduğu konusundaki bilincimiz daha çok gelişecektir. Bu yüzden bu bilim çağında, inanç konularının pozitif bilimlerle paralel işlenmesi gerektiğini düşünüyorum." (ÖK 20)*

“Ortak noktalara yer verme” koduna ilişkin de katılımcılar; İnanç ya da ahlak ile ilgili bütünleştirici konulara ağırlık verilmesi, ayrışma ya da ötekileştiremeye yol açacak ifade ya da konuların programın dışında tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

*"Ortak noktaların çok olduğu mesela inanç konusu ahlak konusu gibi genel konulara ağırlık veririm. İbadetler konusu her kademedede hemen hemen bir konu olmak üzere var. Onlarda farklılıklar var. Bu konularda da senin anlattıklarına çocuk tenkit nazarıyla bakabiliyor ailesinin sahip olduğu mezhepsel anlayışa göre öğreniyor ailesinden." (ÖK 6), "Burada özellikle şuna dikkat ederdim. Ortak değerler merkeze almaya çalışırdım. Ondan sonra hoşgörü, saygı sevgi gibi ahlaki ilkeleri dini argümanlar üzerinden ön plana çıkarmaya çalışırdım. Hoşgörü burada çok önemlidir. Temel ortak şeyler ne olabilir. Allah inancı, Hz. Peygamber'in örnek yaşantısı, Kitaptır bunlar ortaya konur." (ÖK 7), "Bir de mezheplerin ortaya çıkış sebeplerine geniş bir şekilde yer verirdim. Özellikle Türkiye'de hangi mezhep olursa olsun bunların hepsinin ortak noktalarını mezcedecek veya güzel bir şekilde anlatabilecek konulara geniş yer verirdim." (ÖK 16), "Daha çok ortak noktalarımızı, insan olmayı, bu farklılıklarımızın bizi zenginleştirdiği anlayışını benimsetmeye çalışırdım. Programda ayrışmaya götürücü şeyleri içeren konuları programın dışında tutardım." (ÖK 18), "Bana göre bu farklılıklar birçok noktada birbirine karşı ortaya çıkan düşüncelerden oluşuyor. Veya tarih seyrinde siyasi bazı nedenden dolayı*

*bir biriyle çatışan bir hal almıştır. Bundan dolayı birlikte öğretilmesi veya birbiriyle uyum sağlaması oldukça zordur. Yine de böyle bir görev bana verilseydi; ortak kabulleri esas alıp çatışma halindeki düşünce ve inançları öğretim programına dâhil etmezdim." (ÖK 22)*

Kültürel ya da mezhepsel farklılıkların birlikte yaşama ahlakını kazanmaları, birbirlerine saygılı olmaları ya da hoşgörü göstermeleri hususunda Hz. Peygamber'in (sav) ve Sahabelerin hayatlarından örnek kesitlere ağırlı verilmesi gerektiğini, bu gibi konulara yer verilmesinin muhatap kitle üzerinde daha da etkili olabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar, bu durumu ifadelerle ortaya koymuştur:

*"Temel ortak şeyler ne olabilir. Allah inancı, Hz. Peygamber'in örnek yaşantısı, Kitaptır bunlar ortaya konur." (ÖK 7), "Özellikle Selef akidesi dediğimiz Peygamber Efendimiz ve Sahabeler dönemini birlikte bir arada yaşama ahlakını yansıtan yaşanmış örnekleriyle verirdim. Sahabeler arasında ihtilaflar olmasına, farklı görüş ve anlayışlar olmasına rağmen ama yinede birbirlerine karşı önyargılı olmadılar veya birbirlerine cephe almadılar. Öğrenciler bu yaşanmış olayları görünce bundan etkilenebilirlerdi." (Ö.K.10), "Elimden gelseydi programa Sahabenin, Hz. Peygamber'in (sav) hayatlarını, onlarla ilgili ahlak örneklerini yerleştirip çocuğa bunları aşılırsak ibadetler zaten arkasından gelir diye düşünüyorum." (ÖK 12), "Hz. Peygamber(sav)'in veya sünnetinin olmadığı bir İslamiyet veya Kuran'la ilgili düşünceden bahsetmek mümkündür değildir. Yani genel itibariyle İslami çerçevede ele aldığımız mezheplerin bir araya gelmesini sağlayacak ortak noktaları ve gönüllerde yer edinmesi noktasında peygamberlik veya Peygamberlik sevgisi konusunu çok fazla işlerdim" (ÖK 16)*

İki katılımcı ise, birlikte yaşama hususunda ahlaki değerlerin önemli bir yer tuttuğunu, bu anlamda DKAB öğretim programlarında ahlak konusuna ağırlık verilmesi gerektiğini, ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Ondan sonra hoşgörü, saygı sevgi gibi ahlaki ilkeleri dini argümanlar üzerinden ön plana çıkarmaya çalışırdım. Hoşgörü burada çok önemlidir." (ÖK 7), "Ahlak kurallarına daha bir öncelik verirdim. Çünkü biraz önce de dediğim gibi uygulamaya geldiğimiz zaman farklılıklar ortaya çıkıyor. Günümüzdeki en büyük sorunumuz da bu. Hani namaz kılan ama hırsızlık yapan, oruç tutan ama yalan söyleyen bir genç yetişiyor." (ÖK 12)*

İki katılımcı da; Farklılıkların birlikte yaşamaları ya da birbirlerine uyum sağlamaları noktasında bütünleştirici temaları ön plana çıkararak konulara ağırlık verilmesi gerektiğini, tevhidin bu anlamda bir örnek olabileceğini ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

*"Bir örnek vereyim. Bal arısını bilirsin bal arısı yetmiş envai çiçekten polen alır. O polenleri kendi potasında eritip bal denilen şeyi yapar. Bizim de bütün mezheplerde kültürlerle din anlayışlarıyla ilgili eşit mesafede faydalı olanları ayırmaya götüren şeyleri değil aksine birleştirici şeyleri güzel bir şekilde din eğitimi potasın alıp bir program oluşturmaliyiz." (ÖK 1), "İslam'da kardeşliği zedeleyici, birlikte bir arada yaşamayı engelleyici şeyleri oluşturan oluşumların sebeplerini irdeleyici konular eklerdim. Ümmet için tevhidin önemini ön plana çıkarırdım. Fikri Saplantı veya bağnazlığın ümmette açacağı yaralar ya da parçalanmalara değinen konular eklerdim." (ÖK 8)*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Fenomenolojik desende nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada örgün eğitim kurumlarında verilen DKAB dersi öğretim programları ve ders kitaplarının sosyal bütünleşme açısından uyumluluk ve yeterlilik durumu incelenmiştir. Bu kapsamda 2018 DKAB öğretim programları ve ders kitapları, sosyal bütünleşme açısından incelenerek ve Iğdır’da farklı kültürel ve mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerin öğrenim gördüğü bazı okullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinden oluşan 25 kişilik bir katılımcı grubun konuyla ilgili görüşlerinden hareket edilerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırma sahası olan Iğdır ilinin sosyo-kültürel yapısını ortaya koymak için katılımcılardan buna ilişkin metaforlar geliştirmeleri istenmiş ve katılımcıların, Iğdır’ın sosyo-kültürel ve din anlayışı yapısını betimlemeye yönelik toplamda 23 metafor geliştirdikleri ve 2 slogan ifade kullandıkları görülmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi katılımcıların geliştirdikleri metaforlar şu şekildedir: Aynı havzanın farklı kolları, bir babanın farklı oğulları, kültürlerin senfonisi, sentez bir yapı, aşure tatlısı, şenlik, mozaik, toprak, deniz, kozmopolit, gülistanlık, gökkuşağı, meyve sepeti, yapboz parçaları, çiçek bahçesi, Yin Yang Felsefesi, türlü yemeği, çift başlı kartal, çağ kebabı veya döner, Habil Kabil kardeşler, heterojen yapı, orman, Hz. Ali portresi. İki katılımcı ise, buna ilişkin “Ne olursan Ol Yine Gel” ve “Farklılıklarımız zenginliğimizdir” sloganlarını kullanmıştır. Buna göre “Iğdır’ın sosyo-kültürel yapısı” ana teması altında yer verilen metaforların betimsel içeriklerine bakıldığında; 7 metaforun sadece kültürel çeşitliliği vurgulamada kullanıldığı, 13 metaforla kültürel ya da mezhepsel çeşitlilik vurgusu yapılarak bunun olumlu yönlerinin ön planda tutulduğu, 4 metaforun ise kültürel ya da mezhepsel çeşitliliğin olumsuz yönlerini ön plana çıkarmada kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Bir katılımcı, “Ne olursan Ol Yine Gel” sloganını çeşitliliğin olumlu yönünü ön plana çıkarmak için kullanmıştır. Başka bir katılımcı da, “Farklılıklarımız

zenginliğimizdir” sloganını daha çok kültürel ya da mezhepsel çeşitliliği vurgulamak için kullanmıştır. Buna göre, katılımcıların tamamına yakını, Iğdır’da kültürel ve mezhepsel anlamda bir çeşitliliğin var olduğunu belirtmiştir. Çeşitlilik vurgusu yapan katılımcılardan bazıları, bu çeşitliliğin olumsuz yönleri üzerinde dursa da katılımcıların çoğunluğunun, çeşitliliğin daha çok olumlu yönlerini ön plana çıkardıkları görülmüştür. Çeşitliliğin olumlu yönlerine vurgu yapan katılımcıların ifadelerine bakarak Iğdır’ın; sosyal, kültürel, etnik ve mezhepsel açıdan farklılıklara sahip olduğu, politik düşünce olarak da farklılıkların yaşandığı, bu açıdan Iğdır ilinin kozmopolit bir yapı sergilediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların; Iğdır’da geçmişte siyasi, ideolojik, kültürel ya da mezhepsel olarak birçok farklı düşünce anlayışın ortaya çıktığı, ancak bazılarının sosyal bünyeye adapte olamadığı, zamanla yok olduğu, bazılarının ise bu bölgeye has bir özellik kazanarak varlıklarını devam ettirdiği şeklinde ifadelerle bu durumu açıkladıkları görülmüştür. Öte yandan katılımcılar, bu çeşitliliğin olumlu yönlerine değinerek toplumun üyelerinin; birlikte bir arada yaşamayı, birbirlerinin farklılıklarına hoşgörü göstermeyi öğrendikleri, tarihten ve dinden gelen ortak değerlerin de etkisiyle birbirleriyle bütünleştikleri, güzel bir ahenk oluşturdukları, içselleştikleri, birbirlerine bağımlı hale geldikleri, birbirlerini tamamladıkları şeklinde ifadeler içeren açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Nitekim Şen (2012), Hun (2018), Erol (2021), Tekin (2021) ve Iğdır Belediyesi tarafından yapılan bazı araştırmalarda da<sup>462</sup> benzer sonuçlara varıldığı görülmektedir. Geçmişte bölgenin çok kimlikli yapısı üzerinden etnik ve mezhep temelli çatışmalar çıkarmak, toplumu bu anlamda birbirine düşürmek maksadıyla çeşitli politik oyunlar sahnelenmiştir. Ancak her şeyin farkında olan bölge halkının sahip olduğu feraset, geçmişten gelen dayanışma ruhu ve bilinci buna engel olmuş ve bölge halkı, birlik beraberliklerini, kardeşliklerini bozan bu tür oyun ve eylemlere prim vermediği görülmüştür.

---

<sup>462</sup> Şen, a.g.e., s. 15; Mücahit Özden Hun, *Iğdır Sevdası*, 2.b., Ankara: Alter Yayınları, 2018, s. 12; Süheyla Erol, *Iğdır Halk Kültüründe Sünnet geleneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Iğdır Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021, s. 91; Sabahattin Tekin, *Mezhepsel Farklılıklar Ve Birlikte Yaşama Pratiği (Iğdır Örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Iğdır Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021, s. 74-79.

Iğdır Belediyesi, *Iğdır Kültürü*, Iğdır; Iğdır Belediyesi Kültür Yayınları, s. 7.

- “İğdır ilinin çok kültürlü yapısı da dikkate alınarak bir DKAB öğretmeni olarak burada görev yapmanın ne tür avantaj ya da dezavantajları vardır?” alt probleminin çözümüne ilişkin katılımcılardan elde edilen bulguların analiz sonuçlarına bakıldığında, İğdır’da görev yapmanın; sosyal, kültürel ve dini farklılıkları yakından tanıma, onların sosyal, kültürel yaşantılarını, düşünce yapılarını ya da dini inanç ve ibadet şekillerini yakından gözlemlene açısından önemli bir avantaj sağladığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda bölge halkıyla fikir alışverişinde bulunma, farklı görüş ve düşüncelere açık olmayı öğrenebilme, bölgede var olan sosyal grupların kendi aralarındaki mevcut bütünlüğü anlama, farklılıkları yönetebilme becerisini kazanma açısından avantajlar sunduğu katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcılar; bölgenin sahip olduğu ulaşım kolaylığı, elverişli iklimi, bölge halkının dine olan ilgisi ve öğretmene gösterdikleri saygı, bölgenin ekonomik anlamda sağladığı olanaklar da İğdır’da görev yapmanın avantajlı yönleri arasında sıraladığı görülmüştür. Nitekim Tutar, Aydoğdu, Elyıldırım, vd. (2013) tarafından yapılan bir araştırmada İğdır’ın elverişli iklimi, ulaşım kolaylığı, ekonomik olanakları gibi avantajlı yönleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.<sup>463</sup> Bazı katılımcılar ise, görev yaptıkları yerin memleketleri olması hasebiyle bu durumun kendileri açısından bir avantaj oluşturduğunu, bu açıdan içinde yetiştikleri kültüre aşina olduklarını, bölge halkını bildiklerini, tepkilerini anladıklarını, halk tarafından benimsediklerini ifade etmiştir. Ancak bazı katılımcılar; mezhepsel taassupçuluktan kaynaklı DKAB dersi ve öğretmene yönelik oluşan birtakım yanlış yargılar olduğu, DKAB öğretmenlerinin kültürel ve mezhepsel farklılıklardan kaynaklı birtakım sorunlar yaşadıkları, öğrenci velilerinin ders açısından kendi çocuklarına olan ilgisizlikleri, katılımcılar tarafından İğdır’da görev yapmanın dezavantajları arasında sıralanmıştır. Bunların dışında dışarıdan gelenler için entelektüel anlamda kendilerini geliştirebilecekleri alan ya da imkânların bu bölgede kısıtlı oluşu, insanların hoş vakit geçirebilecekleri veya dinlenebilecekleri sosyal, kültürel alanların azlığı

---

<sup>463</sup> Hüseyin Tutar, Burak Aydoğdu, Gökhan Elyıldırım, vd., *İğdır’ın Sosyo-Ekonomik Durumu ve Uygun Yatırım Alanları*, Ed. Hüseyin Tutar, İğdır: Serhat Kalkınma Ajansı, 2013.

gibi durumlar Iğdır'da görev yapmanın dezavantajları arasında görülmüştür. Iğdır ilinin, dışarıdan buraya görev yapmak için gelenlere çeşitli yönleriyle avantaj ya da dezavantajlar sunmaktadır. Ancak avantajlı yönlerinin daha ağır bastığı, avantajlı yönlerinin dezavantaj yönlerini gölgede bıraktığı söylenebilir. Nitekim bu bölgede doğmuş, yaşamış ve yıllarca görev yapmış biri olarak söylemek gerekirse Iğdır'a görev yapmak için başka bir ilden Iğdır'a gelenler, burayı zamanla tanıdıkça sevmeye başladıkları, burayla ilgili memnuniyetlerini dile getirdikleri görülmektedir.

- DKAB öğretmenleri, görev yaptıkları yerlerde kültürel ya da mezhepsel farklılıklar noktasında sorunlar yaşamakta mıdır? alt probleminin çözümüne yönelik katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde; 25 katılımcıdan 10'unun (%40), din eğitimi faaliyetleri esnasında kültürel ya da mezhepsel farklılıklardan kaynaklı problem denebilecek herhangi bir olayla karşılaşmadıkları, geriye kalan 15'inin (%60) de kültürel ya da mezhepsel kaynaklı birtakım sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların çoğunluğunun sosyal, kültürel ve mezhepsel farklılıklardan kaynaklı birtakım sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Herhangi bir sorunla karşılaşmadığını iddia eden DKAB öğretmenleri; bölgenin kültürel ya da mezhepsel açıdan hassas konularının farkında olduklarını, buna göre bir tavır geliştirdiklerini, böylece muhtemel yaşanabilecek sorunlara mahal vermediklerini ifade etmiştir. Ancak ders içi ya da ders dışında kendilerini rahatsız eden önyargı ya da taassup boyutuna varabilen birtakım mezhepsel ya da etnik söylem ya da tartışmalar yaşansa da kazandıkları tecrübeler sayesinde bunların üstesinden gelebildiklerini, bu gibi sorunları problem boyutuna taşmadan hoşgörü çerçevesinde hallettiklerini belirtmiştir. Sorun yaşadığını iddia eden DKAB öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin sunmuş oldukları gerekçelere bakıldığında ise; gerek veli gerekse öğrencilerin mezhepsel kimliklerini ön plana çıkararak bunun üzerinden öğretmene karşı olumsuz yaklaşımlar sergiledikleri, birtakım ön yargılar içerisine girdikleri, bu durumun da DKAB öğretmenleri açısından bazı zorluklar meydana getirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların, sorunların kaynağı olarak gördükleri bir husus da inanç ve ibadet alanındaki bazı konularda mezhepler arasında birtakım

anlayış ve uygulama farklılıklarının olmasıdır. Katılımcıların buna ilişkin ifadelerinden; öğrencilerin bunlarla ilgili kendi ailesi ve çevresinden öğrendikleri ya da gördükleriyle din derslerinde öğrendiklerini bağdaştıramadığı, bazen bunları sorun boyutuna vardırarak biçimde dillendirdikleri, bu durumun da DKAB öğretmenlerinin gerek öğrencilerle gerekse velilerle birtakım sorunlar yaşamalarına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların, karşılaştıkları sorunların kaynağı olarak gördükleri diğer bir husus da DKAB öğretim programlarının içerikleriyle ilgilidir. Bu hususta katılımcılar; DKAB öğretim programlarının içeriklerinin kültürel ya da mezhepsel farklılıklara duyarlılık konusunda yetersiz olduğunu, DKAB ders kitaplarının Sünni-Hanefi-Maturidi eksenli hazırlandığını, bunların dışındaki mezheplerin uygulama farklılıklarına yeteri kadar yer verilmediğini ifade etmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar; tek bir mezhep esas alınarak hazırlanan ders kitaplarının içerikleri öğrencilere sunulduğunda bu durumun farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerin derse karşı ilgilerini düşürdüğünü, bunun da öğrenci veya velilerle birtakım sorunlar yaşanmasının kaynağını teşkil ettiğini belirtmiştir. Katılımcıların, bir sorun olarak gördüğü önemli bir husus da sahabeler hakkında bazı yanlış düşünce ya da önyargıların olmasıdır. Nitekim ders esnasında dillendirilen bu gibi yanlış anlayış ya da düşüncelerin DKAB öğretmenlerini üzdüğü, morallerini bozduğu, bu hususta derslerde birtakım sorunların yaşanmasına sebep olduğu bazı katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bunun yanında dışarıdan gelen bazı DKAB ya da meslek dersi öğretmenlerinin bölgedeki çok kültürlülüğü bilmeden, tanımadan buradaki Şii ya da Şafi mezhebinden olanlara karşı bazen ön yargılı yaklaşımlar içerisine girdikleri, bunun da toplumsal anlamda bazı sorunları beraberinde getirdiği yine bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öte yandan bir katılımcı da, siyasi ya da ideolojik anlayışlardan kaynaklı birtakım sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Nitekim Bayraktutan (2016)<sup>464</sup>, Keskiner (2018)<sup>465</sup>, Asrı

---

<sup>464</sup> Osman Bayraktutan, “İğdır’da Din Eğitimi ve Öğretiminin Problemleri ve Kurumlararası Koordinasyon Üzerine Bir Değerlendirme”, *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 10 (2016), s. 105-127.

<sup>465</sup> Emine Keskiner, “Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, Ed. Mustafa Köylü, İstanbul: Dem Yayınları, 2018, s. 49-82.

(2015)<sup>466</sup>, Karacelil (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Karacelil (2010)'ın, şırnak ili özelinde ortaöğretim düzeyinde DKAB dersinin problemlerini DKAB öğretmenlerinin gözüyle ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında özellikle bölgesel anlamda yaşanan sıkıntıları çözüme ulaştırma açısından DKAB programının yeterliliği meselesi ele alınmış ve öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan zorluklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, DKAB dersinin uygulanması ve eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik bilgilendirmenin yetersiz olduğu, mevcut öğretmenlerin hiçbirisi üniversite eğitimi sonrasında DKAB eğitimine dair özel bir eğitim ya da hizmet içi eğitim almadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında DKAB öğretim programının, İslam kardeşliğini sağlama ve toplumsal bütünlüğü destekleyici unsurları muhtevasında bulundurma hususunda yetersiz görüldüğü tespit edilmiştir. DKAB öğretmenleri açısından bir soruna dönüşen ders süresinin azlığı yine bu çalışmada bir problem olarak tespit edilmiştir. Öte yandan DKAB ders öğretim programlarının Hanefi eksenli yapılandırılmasına bağlı olarak karşılaşılan sorunlar ve bölgeye gelen DKAB öğretmenlerinin bölgenin sosyo-kültürel yapısını bilmemelerinden kaynaklı yaşadıkları sorunlar da ortaya konulmuştur. Ayrıca bölgenin sosyo-kültürel yapısının tanıtılmasına ilişkin yeterli derecede hizmet içi seminerlerin verilemediği ve bunun da DKAB öğretmenleri açısından bazı sorunlara davetiye çıkardığı belirtilmiştir.<sup>467</sup> Benzer bir tespit de Akgül (2009) tarafından örgün eğitim kurumlarında verilen DKAB dersinin sorunlarına ilişkin yapılan bir araştırmada elde edilmiştir. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin, görev yaptıkları yerlerin sosyo-kültürel farklılıklarından kaynaklı birtakım problemler yaşadıkları belirtilmiştir. Öte yandan DKAB öğretim programının tek bir mezhep esas alınarak yapılandırıldığı, dolayısıyla farklı kültürel ve mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerin DKAB derslerinde öğrendikleri bilgilerle aile ortamlarında gördüklerinin çatıştığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu durumun öğrencileri ikilemde bıraktığı, öğrencilerin derse karşı

---

<sup>466</sup>Asrı, Safnaz Asrı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005, s. 189-190.

<sup>467</sup>Süleyman Karacelil, "Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri: şırnak İli Örneği", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 24 (2010), s. 158-162. (143-163)



ilgisiz kalmasına sebep olduğu ya da öğrencide DKAB dersi ve öğretmenine karşı bir ön yargının oluşmasına zemin hazırladığı ifade edilmiştir.<sup>468</sup> Altıntaş (2016) tarafından yapılan bir araştırmada ise, değerler öğretiminde DKAB öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları irdelenmiştir. Söz konusu araştırmada elde edilen bulgulara göre; aileden kaynaklanan muhtelif sorunlar, medyadan kaynaklanan çeşitli sorunlar, sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığından kaynaklı sorunlar, ders saatinin eğitim öğretim açısından doğurduğu sorunlar, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerden kaynaklı yaşanan sorunlar, sosyal çevreden kaynaklı sorunlar ortaya konulmuştur.<sup>469</sup> Elde edilen bulgu ve ulaşılan literatüre bakarak Iğdır’da görev yapan DKAB öğretmenlerinin bazı sorunlar yaşadıkları söylenebilir. DKAB öğretmenleri tarafından farklılıklara karşı geliştirilen bir takım ön yargılar, siyasi ya da ideolojik düşünceler, ibadet ve inanç konularındaki mezhepsel anlayış farklılıkları, farklı din anlayışlarına sahip bazı kesimler tarafından sahabeler hakkında geliştirilen yanlış düşünceler, DKAB öğretim programları ve ders kitaplarının farklılıklara duyarlılık noktasında kapsam açısından yetersizliği, mezhep taassupçuluğu ya da bundan kaynaklı gelişen ön yargılar, karşılaşılan sorunların kaynağını oluşturmaktadır. Öte yandan DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgenin kültürel ya da mezhepsel olarak hassas noktalarını iyi bilmeleri ve buna göre bir tavır geliştirilmeleri gibi durumlar yaşanabilecek muhtemel sorunları önlemede etkili olabildiği anlaşılmaktadır.

- DKAB öğretmenleri, gittikleri bölgelerde sağlıklı bir din eğitimi yapabilmeleri için oranın sosyal, kültürel ve dini yapısını çok iyi bilmeleri ve buna göre bir tavır geliştirmeleri önemlidir. Ancak görev yapılan bölgenin sosyal, kültürel ve din anlayışı yapısını tanıtacak kaynak ya da olanakların az olması, DKAB öğretmenleri açısından olumsuz bir durum teşkil etmektedir. “DKAB

---

<sup>468</sup> Mustafa Akgül, “Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (Önemi, Öğretimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri)”, *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: 2016, s. 582. (576-589)

<sup>469</sup> Muhammed Esat Altıntaş, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Gözüyle Değer Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar-Nitel Bir Araştırma” *II. Uluslararası Dini Araştırmalar Ve Küresel Barış Sempozyumu “Sivil Toplum Kuruluşlarının Barışın Tesisindeki Rolü”*, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2016, s. 596. (567-599)

öğretmenleri, görev yaptıkları bölgenin sosyo-kültürel yapısını tanıtmaya yönelik hizmet içi eğitimler almakta mıdır?” ve “Bu gibi eğitimlerin verilmesi gerekli midir?” alt problemlerinin çözümüne ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgular analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğunun; böyle bir seminer ya da kursun kendilerine verilmediği, buna yönelik verilen bazı hizmet içi eğitimlerin etkili ya da verimli olamadığı, kendi imkânlarıyla çevrelerinden edindikleri birtakım bilgiler ya da görevleri esnasında kazandıkları tecrübeler sayesinde bu eksiklikleri giderme yoluna gittikleri şeklinde ifadeleri temel alarak açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Nitekim Karacelil (2010), Altıntaş (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Asrı (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da DKAB öğretmenlerinin, hizmet-içinde özel alan bilgilerini yenileme ve geliştirme konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir.<sup>470</sup> Verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliğine ilişkin tespitler, Akdemir (2019) tarafından yapılan bir araştırmada ortaya konulmuştur.<sup>471</sup> Öz (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da DKAB öğretmenleri, kendilerine verilen mahalli hizmet içi eğitimleri yetersiz ya da verimsiz gördükleri, bu gibi eğitimlerin kalitesi artırılarak ya da içerik olarak kendi sorunlarına odaklı içerikler zenginleştirilerek verilmesi şeklinde bir talepte buldukları tespit edilmiştir.<sup>472</sup> Görüldüğü üzere ilgili alanlarda yapılan çalışmalarda benzer tespitler ortaya konulmuştur. Bölgenin sosyal, kültürel ve din anlayışı yapısını tanıtıcı hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine ilişkin varılan sonuçlara bakıldığında ise; DKAB öğretmenlerinin bölgesel farklılıkları ya da hassasiyetleri tanımaları, kendilerine yönelik oluşan önyargıları ortadan kaldırmaları açısından bu gibi eğitimler gerekli ve faydalı bulunmuştur. Bunun dışında mezhepsel ya da kültürel farklılıklardan kaynaklı muhtemel yaşanabilecek sorunlarla başa çıkma, bölge halkıyla bir bağ kurma ya da onları anlama, onlarla bir uyum yakalama açısından da bu gibi hizmet içi eğitimler gerekli ve faydalı görülmüştür.

---

<sup>470</sup> Asrı, a.g.e., s. 185.

<sup>471</sup> Rıdvan Akdemir, *İlahiyat ve İDKAB Programlarından Mezun İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Dair Bir Araştırma (Gaziantep İli Örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 95.

<sup>472</sup> Öz, a.g.e., s. 260-261.

- “DKAB öğretmenlerinin farklı kültür ve mezheplere ilişkin akademik bilgileri yeterli mi? alt probleminin çözümüne ilişkin elde edilen bulguların analiz sonuçlarına bakıldığında; 25 katılımcıdan 9’unun (%36), bu hususta yeterli bir akademik donanımına sahip olmadığını, geriye kalan 16’sının (%64) ise, bu konuda yeterli bir akademik donanımına sahip olduğunu belirtmiştir. Kendilerini bu noktada yeterli gören katılımcıların sundukları gerekçeli ifadelerden; görev yaptıkları bölgede doğup büyümeleri ya da bu bölgenin kültürü içinde yetişmelerinin buranın kültürünü bilme ya da buna aşina olma noktasında kendileri açısından avantajlı bir durum oluşturduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu durumun farklılıklarla ilgili yaşanabilecek muhtemel problemlerle başa çıkma hususunda kendileri açısından avantajlı bir durum oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Öte yandan katılımcılar; kendi imkânlarıyla çeşitli kaynaklardan faydalanma yoluna giderek ve görevleri esnasında kazandıkları tecrübeler sayesinde farklılıkları tanıma ve farklılıklardan kaynaklı sorunları çözebilme tecrübesini kazandıklarını belirtmiştir. Bunun yanında ilgili alanlarda yapılan yüksek lisans ya da doktora çalışmaları da konuya ilişkin yeterli bir akademik donanımın kazanıldığı yine katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öte yandan katılımcıların ifadelerinden; görev yaptıkları yerde inanç ya da ibadet konularındaki farklılıklar hususunda gerek öğrencilerden gerekse bölge halkından da bilgiler edindikleri, çevreden aldıkları bilgiler sayesinde bölgenin farklılıklarını tanıdıkları, bölgenin hassas oldukları konuları öğrendikleri anlaşılmaktadır. Kendilerini bu noktada yetersiz gören katılımcıların sundukları gerekçeli ifadelerinden ise; kültürel ya mezhepsel farklılıklardan kaynaklı yaşanabilecek muhtemel problemlerle başa çıkma veya farklılıkları yönetebilme becerisini gösterme hususlarında bilgi ve deneyim eksikliği yaşadıkları, bu hususta kendilerine güvenemedikleri, bazı yanlış algılara karşı nelerin yapılabileceği konusunda zor duruma düştükleri sonucuna varılmıştır. Bunun yanında hizmet öncesi eğitimde farklılıkları tanımaya ilişkin yeterli bir eğitim alamadıkları, bu durumun görevleri esnasında kendileri açısından bazı olumsuzlukları beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır.
- “DKAB dersi, farklılıklara duyarlılık noktasında içerik olarak yeterli mi?” alt probleminin çözümüne ilişkin katılımcılardan elde edilen bulguların analiz

sonuçlarına göre; 25 katılımcının tamamına yakını (%92), DKAB dersini farklılıklara duyarlılık noktasında yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Nitekim DKAB ders kitaplarının Hanefi-Maturidi eksenli hazırlandığı, kültürel ve mezhepsel farklılıkları yeteri kadar kuşatmadığı, bunlar hakkında sembolik birkaç kavram ya da bilginin verilerek bunların geçirildiği, açıkça belirtilmese de farklılıkların sanki yok sayıldığı, ötekileştirildiği, farklı kesimlerin DKAB derslerinde kendilerinden bir parça bulamadığı şeklindeki ifadelerden bu tespit anlaşılmaktadır. Öte yandan DKAB dersi ve öğretmenine karşı geliştirilen birtakım olumsuz tutumların kaynağının bu eksiklikten kaynaklandığı, öğrenci ya da veli tarafından geliştirilen bu olumsuz tutumlardan dolayı DKAB öğretmenlerinin bazen sorunlar yaşadığı yine katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bunun yanında kültürel ya da mezhepsel farklılıklara yer verilmesi hususunda farklı sınıf düzeyleri için belirlenen konuların dağılımlarının dengesiz olduğu, lise çağındaki öğrenciler tarafından daha rahat anlaşılacağı düşüncesiyle bu gibi konuların lise düzeyindeki ders kitaplarında daha çok yer verilmesinin uygun olacağı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. DKAB öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde temel alınan din bilimsel yaklaşımda; teorikte herhangi bir mezhebin esas alınmadığı, mezhepler üstü bir yaklaşımın benimsendiği fikrinin esasen pratikte öyle olmadığı, DKAB öğretim programının belli bir mezhep esas alınarak yapılandırıldığı yine katılımcıların açıklamalarından anlaşılmaktadır. Nitekim Koca (2020)<sup>473</sup>, Şen (2012)<sup>474</sup>, Turan (2013)<sup>475</sup>, Doğru (2016)<sup>476</sup>, Altaş (2002)<sup>477</sup>, Yıldız (2010)<sup>478</sup> ve Gündüz

---

<sup>473</sup> Oğuzhan Koca, *Ulus-Devletin Kültürel Dışlayıcılığı: Anayasal Yurttaşlık Bağlamında Alevilerin Eşit Yurttaşlık Taleplerine Yönelik Bir Saha Araştırması*, (Yüksek lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020, s. 174-175.

<sup>474</sup> İsmail Şen, *Demokratik Açılım ve Aleviler*, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012, s. 139-140.

<sup>475</sup> İbrahim Turan, “Değişen Toplumlar da Din Eğitimi Algısı”, *Din Eğitimi Bilimi Araştırmaları Dergisi*, C. 13, S. 2, 2013, s. 83-84.

<sup>476</sup> Çetin Doğru, *Mezhepsel Çoğulculuk Bağlamında Caferilerin Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Beklentisi ve Önerileri Üzerine Bir Araştırma (İğdir Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 122-124.

<sup>477</sup> Nurullah Altaş, “Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, C. 4, S. 12 (2002), s. 167-168.

<sup>478</sup> Halil Yıldız, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Dini Sosyalleşme Açısından Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, s. 149.

(2013)<sup>479</sup> tarafından yapılan araştırmalarda da DKAB dersinin belli bir mezhebe/inanca göre yapılandırıldığı, içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi, farklılıklara daha duyarlı hale getirilmesi gerektiği şeklinde düşünce ve taleplerin farklı çevrelerce ön plana çıkarıldığı tespit edilmiştir. Benzer bir tespit de Büyükkara (2016) ve Bayrak (2019) tarafından yapılan çalışmalarda göze çarpmaktadır. Söz konusu çalışmalarda kültürel ya da mezhepsel oluşumların toplumsal taleplerine değinilirken önyargının ya da karşılıklı nefretin izalesi için DKAB ğretim programlarının buna göre ıslah edilmesi gerektiği şeklinde talepler de ön plana çıkarılmaktadır.<sup>480</sup> şahin (2022) tarafından yapılan bir çalışmada da DKAB ğretmenlerin merkezi olarak hazırlanan ğretim programlarının farklı ekonomik ve sosyo-kültürel çevrelere sahip okullarda aynı şekilde uygulanmasının programın hedeflerine ulaşmasını zorlaştırdığı düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir.<sup>481</sup> Görüldüğü üzere yapılan birçok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak araştırmada elde edilen bulgulara ve ulaşılan literatüre bakarak DKAB dersinin farklılıkları tekileştirdiği ya da yok saydığı anlamı çıkarılmamalıdır. DKAB dersinin içeriği bakımından farklılıklara duyarlılık noktasında yeterliliği elbette tartışılabilir. Ancak bu tarz bir tartışmanın ayrışma, yok sayma, ötekileştirme gibi kavramlar üzerinde yrtlmeye çalışılması din eğitiminin hem felsefi, toplumsal, kültürel ve insani temelleriyle hem de genel hedefleri ve din bilimsel yaklaşımıyla bağdaşmamaktadır. Nitekim DKAB ğretim programlarında İslam dini ve diğer dinlere yer verilirken betimleyici bir yaklaşım sergilenmiştir. Öte yandan İslam dinine ilişkin bilgilere yer verilirken Kur'an ve sünnet merkezli, bütünleştirici ve

---

<sup>479</sup> M. Sait Gündüz, *şafii Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretmenleri Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi (Batman İli rneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013, s. 145-149.

<sup>480</sup> Mehmet Ali Büyükkara, "Mezhepsel Uzlaşma Ve Barış Hakkında Modern Ve Postmodern Yaklaşımlar zerinden Bazı Düşünceler", *Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu*, Ed. Muhiddin Okumuşlar, Necmeddin Güney, Aytekin şenzeybek, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2016, s. 217; Muhammet Bayrak, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarındaki Alevilik-Bektaşılık Konularına İlişkin Alevi-Bektaşilerin Değerlendirmeleri –Başakşehir/Gvercintepe rneği-*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 124.

<sup>481</sup> Abdullah şahin, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ğretim Programının Temel Yaklaşımlarının ğrenme ğretme Süreçlerine Yansımaları*, (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022, s. 304.

herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenmiş ve İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler ön plana çıkarılmıştır. İbadet alanını ilgilendiren bazı konularla ilgili bilgilere yer verilirken bir mezhebin görüşünün esas alındığı söylenebilir. Ancak buna bakarak DKAB öğretim programlarının mezhepsel bir yaklaşımla hazırlandığı iddiasının kabul edilebilir bir tarafının olmadığını ifade etmek gerekir. Zaten böyle bir iddia, DKAB öğretim programının din bilimsel yaklaşımıyla da örtüşmemektedir. DKAB öğretim programının, farklı mezhep ya da dini oluşumlara göre bir din öğretimi yapmak gibi amacı yoktur. Böyle bir amaç gözetilerek DKAB ders içeriklerinin bir veya birden çok mezhebe veya dini oluşuma göre hazırlanması; gereksiz bir sürü bilgi yığınının oluşmasına sebep olacak ve bu durum, DKAB dersini temel hedeflerinden saptıracaktır. Öte yandan dinin anlaşılması zorlaşacak ve DKAB dersi toplumsal alanda bütünleştirici olmaktan ziyade ayrıştırıcı bir işleve dönüşecektir. Ülkenin toplumsal yapısı göz önüne alındığında genel itibariyle dini, kültürel ya da mezhepsel anlamda bir çeşitlilikten bahsedilemez; ancak bazı bölgelerde kültürel ya da mezhepsel alanda bir çeşitliliğin var olduğu söylenebilir. Nitekim DKAB öğretim programlarında, ülkenin asli unsurları kabul edilen bu gibi farklılıkların tanınması, bilinmesinin sağlanması, toplum içindeki dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu bilincine varılmasına dönük hedefler ortaya konulmuştur. Öte yandan toplum içinde ortaya çıkan dini, sosyal ve kültürel farklılıkların ötekileştirilmeden bunlara temel değerler zemininde yaklaşılması, inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşılması, bunların sosyal anlamda bir bütünlük oluşturmaları, barış içinde kardeşçe yaşamayı öğrenmelerine dönük hedefler de saptanmıştır. DKAB öğretim programlarında belirtilen hedeflere uygun olarak DKAB ders kitaplarında bazı dini anlayış ve yorumlara ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir. Bunun dışında ibadetlerin öğretiminde (abdest, gusül, teyemmüm, namaz, vb.) ihtiyaç duyulması halinde bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarıyla ilgili bilgilerin öğretmenler tarafından verilebileceği belirtilerek bu konuda zaten DKAB öğretmenlerine esnek bir alan oluşturulmuştur. “DKAB dersi, farklılıklara duyarlılık noktasında içerik olarak yeterli mi?”, “DKAB öğretmenlerinin farklı

kültür ve mezheplere ilişkin akademik bilgileri yeterli mi?”, “DKAB öğretmenleri, görev yaptıkları bölgenin sosyo-kültürel yapısını tanıtmaya yönelik eğitimler almakta mıdır?” ve “DKAB öğretmenleri, görev yaptıkları yerlerde kültürel ya da mezhepsel farklılıklar noktasında sorunlar yaşamakta mıdır?” alt problemlerinin çözümlerine ilişkin elde edilen bulgular ve ulaşılan literatürün ortaya çıkardığı sonuçlar da göz önüne alındığında, DKAB öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında yaşadıkları birtakım sorunların bazı sebeplere bağlı olarak geliştiği söylenebilir. Özellikle sosyal, kültürel ve mezhepsel farklılıkların doğurduğu sorunlar, burada dikkati çekmektedir. Öte yandan DKAB öğretim programlarında farklılıklara duyarlılık noktasında eksiklikler olduğu yönündeki eleştirel görüşler, bu noktada DKAB dersi ve öğretmenine karşı geliştirilen olumsuz yaklaşımlar, farklılıkların bilinmesi hususunda DKAB öğretmenlerinin akademik yetersizlikleri ya da farklılıklar hususunda geliştirdikleri birtakım ön yargılı yaklaşımlar, ortaya çıkan sorunların kaynağını oluşturmaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırma noktasında gerek DKAB öğretmenlerine, gerek görev yapılan bölgenin çeşitli kurumlarına gerekse DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim kurumlarına çok büyük görevler düştüğünün belirtilmesi gerekir. Farklılıkları tanıma ve buna göre bir tavır geliştirerek sorunları engellemede DKAB öğretmenlerinin kişisel çabaları önemli bir yer tutmaktadır. Farklılıkların bilinmesi hususunda akademik bilgisini yeterli görenler, daha çok kişisel çabalarını ön planda tutarak ilgili alanda yaptıkları lisanüstü çalışmalarla ya da çeşitli kaynaklardan araştırma yoluna giderek ya da görevleri esnasında kazandıkları birtakım tecrübeler sayesinde bu noktadaki eksikliklerini giderme yoluna gittikleri görülmüştür. Nitekim sosyal, kültürel ve mezhepsel noktada sorun yaşayan DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, farklılıkların bilinmesi, tanınması hususunda akademik bilgisini yetersiz görenler arasında olduğu görülmektedir. Öte yandan göreve yeni başlayan DKAB öğretmenlerine bölgedeki ilgili kurumlar tarafından bölgenin sosyal, kültürel yapısını tanıtmaya dönük hizmet içi eğitimlerin verilmesi bu noktada yaşanabilecek muhtemel sorunları engellemede önemli bir yer tutabilir. Ancak kendisiyle mülakat yapılan DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu; DKAB öğretmenlerinin bölgesel farklılıkları

ya da hassasiyetleri tanımaları, kendilerine yönelik oluşan önyargıları ortadan kaldırmaları, bölge halkıyla bir bağ kurmaları ya da onları anlamaları, onlarla bir uyum yakalamaları açısından önemli olan böyle bir eğitimin kendilerine verilmediği görüşündeler. Farklılıkların tanıtılması hususunda hizmet öncesi eğitimler de önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim DKAB öğretmeni adaylarının eğitim gördükleri yükseköğretim kurumlarında bu noktada verilecek bir eğitimin önemli bir eksikliği gidereceğini söylemek mümkündür. Ancak mülakat yapılan DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, hizmet öncesi eğitimlerinde bu noktada yeterli bir eğitim alamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

- Farklılıkların birlikte yaşaması, birbirleriyle uyum sağlamaları hususunda DKAB öğretim programlarının içeriklerinin yapılandırılmasına ilişkin katılımcıların bazı talepleri ön plana çıkmaktadır. Buna göre katılımcıların, DKAB öğretim programlarının esnetilerek farklılıklara daha duyarlı hale getirilmesi ve inanç ve ahlak konuları üzerinden bütünleştirici temalara ağırlık verilmesi gerektiği şeklinde öneriler geliştirdikleri görülmektedir. Bunun dışında katılımcılar; farklılıkların birlikte yaşaması, birbirlerine uyum sağlaması hususunda inanç konularının etkili olduğunu, dolayısıyla DKAB öğretim programlarında inançla ilgili konulara daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin gerekçeli ifadelerinden; farklılıklar arasında inançla ilgili konuların ortak birer payda oluşturduğu, bu anlamda tevhidin önemli bir yer tuttuğu, muhatap kitleye inanç konusunda doğru bilgiler verilmesi durumunda doğru davranışların sergileneceği, dolayısıyla DKAB öğretim programlarında inanç ile ilgili konulara daha çok ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında katılımcıların ifadelerinden; kültürel ya da mezhepsel farklılıklara mensup kişilerin birlikte yaşama ahlakını kazanmaları, birbirlerine saygı ya da hoşgörü göstermeleri noktasında Hz. Peygamber'in (sav) ve sahabelerin hayatlarından örnek kesitlere ağırlık verilmesi gerektiği, bu gibi konulara yer verilmesinin muhatap kitle üzerinde daha da etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.
- “DKAB dersi, sosyal çözülmeye neden olabilecek faktörle başa çıkma hususunda içerik olarak yeterli mi?” alt probleminin çözümüne ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgulara bakıldığında ise; 25 katılımcıdan 12'sinin



(%48), sosyal çözülmeyi doğuran faktörlerle başa çıkma hususunda DKAB derslerin içerik olarak yetersiz gördüğü, 9'unun (%40) bu noktada yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Geriye kalan 3 katılımcının (%12) ise soruyu cevapsız bıraktığı, bir katılımcının da bu noktada yeterlilik durumuna ilişkin net bir cevap vermekten kaçınarak buna ilişkin daha çok olmasını arzu ettiği bir durumu ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğunluğunun olumsuz yönde görüş beyan ettikleri görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren katılımcılar; DKAB ders kitaplarının içeriklerinin sosyal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma hususunda yetersiz bırakıldığını, kitap içeriklerinin hazırlanmasında birinci derece sorumlu olan kurumların böyle bir hedefi gözetmediklerini belirtmiştir. Nitekim DKAB öğretmenlerinin de bu noktada yeterli bir içerik sunmayan kitaplarının dışına çıkamadıkları, bu durumun da zaten eksik bırakılan bir açığı kapatmadığı yine katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öte yandan katılımcılar; DKAB ders kitaplarının içeriklerinin belki doğrudan ayrıştırıcı ya da ötekileştirici ifade ya da bilgilere yer vermeyebildiğini, ancak mezhepsel ya da kültürel farklılıkların görmezden gelinerek belli bir mezhebin görüşünün hâkim kılındığını belirtmiştir. Farklı kültürel ya da etnik kesimlerden gelen öğrencilerin hayatına dokunan konulara yeterince yer verilmemesinden dolayı muhatap kitlede ister istemez bir ayrımcılık ya da ötekileştirme yapıldığı düşüncesini meydana getirebildiği, bu durumun da DKAB dersine yönelik bir aidiyet duygusu eksikliğini doğurabileceği yine katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Nitekim Koçak (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da DKAB ders kitaplarının içeriklerinin özellikle sosyal çözülmeyi doğuran ve yıkıcı etkiye sahip şiddetin önlenmesi noktasında yetersiz görüldüğü saptanmıştır.<sup>482</sup> Olumlu yönde görüş bildiren katılımcıların ifadelerine bakıldığında ise; DKAB ders kitaplarının içeriklerinin; ayrışmaya götürücü siyasi ve ideolojik düşünceleri izale etme ya da ırkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi anlayışları engelleme noktasında güzel hazırlandığı, dini referanslardan bu manada faydalandığı anlaşılmaktadır. Özellikle dini referanslar üzerinden verilen bütüleştirici mesajların öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkiler bıraktığı,

---

<sup>482</sup> Ümit Koçak, *Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Önlenmesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Rolü (Kayseri Örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 110.

onları bahsi geçen negatif yönelimli duygulardan arındırdığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında DKAB ders kitapları bu manada yeterli bir içerik sunsa da bunun tek başına yeterli olamayacağı, bu noktada DKAB öğretmenlerine de büyük bir sorumluluk düştüğü katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

- Farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlardan gelen öğrenciler, DKAB dersine karşı bir aidiyet duygusu eksikliği yaşamakta mıdır? alt probleminin çözümüne ilişkin katılımcılardan elde edilen nitel verilerin analiz sonuçlarına bakıldığında ise; öğrencilerin aidiyet durumlarına ilişkin olumsuz yönde görüş belirtenler olduğu gibi olumlu görüş bildirenler de olduğu görülmektedir. Öğrencilerde DKAB derslerine karşı bir aidiyet duygusu olduğu şeklinde olumlu görüş bildiren katılımcıların buna ilişkin ifadelerinden; dine ve dini değerlere ilgili olan ailelerden gelen öğrencilerin dini konulara karşı ilgi duydukları, bunları öğrenme noktasında istekli oldukları, bu durumun da DKAB dersine karşı ilgiyi artırdığı anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrenci, farklı kültürel ya da mezhep ortamlarından gelmişse de bu durumun öğrencide DKAB dersi ve öğretmenine karşı bir ilgisizliği ya da isteksizliği meydana getirmediği katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bunun yanında DKAB dersinin bazı ünite ve konularının öğrenciler açısından sıkıcı tarafları olsa da bunun normal olduğu, ancak genel itibarıyla öğrencilerin DKAB dersi ve konularına karşı bir ilgisizliğinin olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öte yandan öğrencinin derse karşı aidiyet duygusunu geliştirmek adına DKAB öğretmenlerinin; ders içeriklerini zenginleştirme yoluna gitmeleri, etkileyici bir anlatım üslubu geliştirmeleri, kuşatıcı olmaları, bütünleştirici bir yaklaşım sergilemeleri, öğrenciyle sevgi temelinde bir bağ kurmaları gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Nitekim Bahçekapılı (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin DKAB dersi ve öğretmenini sevme ya da bunlardan memnun olma düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlaması ile DKAB dersi ve öğretmenini sevme, DKAB derslerinde işlenen konuların; öğrencilerin günlük yaşamlarıyla örtüşmesi, karşılaştıkları sorunların çözümüne katkıda bulunması arasında oldukça yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ise, DKAB

dersinin öğrenciler üzerinde pozitif yönlü bir etki oluşturması açısından önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.<sup>483</sup> Öğrencilerde DKAB derslerine karşı bir aidiyet duygusu eksikliği olduğu şeklinde olumsuz görüş bildirenlerin görüşlerinden ise; farklı kültürel ve mezhepsel ortamlardan gelen bazı öğrencilerin, DKAB dersine karşı bazı olumsuz tepkiler geliştirebildikleri, bu tepkilerin de daha çok fıkhî ya da inanç konularındaki bazı anlayış farklılıklarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Özellikle öğrencilerin aile ortamlarında ya da kültürel çevrelerinde öğrendikleri ya da gördükleriyle derste öğrendiklerinin bazen örtüşmediği, ailede bu anlamda yapılan eğitim ya da yönlendirmelerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin derse ya da ders öğretmenine karşı olumsuz tepkiler geliştirmelerinin de bunlardan kaynaklandığı, katılımcılar tarafından belirtilen ifadelerden anlaşılmaktadır. “Farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerin DKAB dersine karşı bir aidiyet duygusu eksikliği yaşamaları, kısmen DKAB dersi ya da öğretmeninden mi kaynaklanmaktadır?” alt probleminin çözümüne ilişkin ise, bazı öğrencilerin DKAB derslerine karşı olumsuz tepkiler geliştirmeleri; DKAB derslerinin farklılıklara duyarlılık noktasında görülen eksikliklerden kaynaklandığı gibi öğrenci velilerinin birtakım yanlış yönlendirmelerinden de kaynaklanabileceği katılımcılardan elde edilen verilerden ortaya çıkmaktadır.

- “Güncel DKAB öğretim programları ve ders kitapları, sosyal bütünleşme açısından bir uyumluluk oluşturmakta mıdır?” alt probleminin çözümüne ilişkin ilkökul, ortaokul ve lise DKAB öğretim programları ve ders kitaplarının sosyal bütünleşme açısından yapılan incelemesinde, öğretim programları ve ders kitaplarında geçen bir takım anlam ve ifadelerin doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal bütünleşmeyle ilgili olduğu, bu yönüyle sosyal bütünleşmeyle bir uyumluluk gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- “DKAB dersinde dinin; inanç, ibadet, ahlak alanlarıyla ilgili konuların işleniş metodu, sosyal bütünleşmeyi sağlamada yeterli mi” alt probleminin çözümüne ilişkin elde edilen bulgulara göre, 25 katılımcıdan 18’inin (%72) DKAB dersi içeriklerini dini değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulama

---

<sup>483</sup> Mehmet Bahçekapılı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*, (Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, s. 270-272.

hususunda yeterli gördüğü, 6'sının da (%24) bu hususta yetersiz gördüğü anlaşılmaktadır. Bir katılımcı ise, konu ile ilgili net bir cevap vermekten kaçınarak kendisine yöneltilen soruyu cevapsız bırakmıştır. Buna göre katılımcıların çoğunluğu, DKAB derslerinde işlenen inanç, ibadet, ahlak ve Hz. Peygamber'in (sav) hayatı konuları üzerinde bütünleştirici temaların yeterli düzeyde sunulduğunu savunmaktadır. Katılımcıların buna ilişkin ifadelerinden; DKAB derslerinde adalet, paylaşma, yardımlaşma, sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma gibi dinin ahlak alanını ilgilendiren ilkeleri üzerinden bütünleştirici temaların yeterli düzeyde ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Hz. Peygamber'in (sav) hayatında yer alan birlik, beraberlik, hoşgörü, dayanışma, adalet, kardeşlik gibi sosyal bütünleşme açısından önemli görülen pek çok örneğin DKAB ders kitaplarında sunulduğu ve bunlar üzerinden bütünleştirici mesajlara yeterli düzeyde yer verildiği anlaşılmıştır. Bunun yanında DKAB derslerinde namaz, oruç zekât, hac, kurban, sadaka gibi ibadetlerle ilgili bilgilere yer verilirken bunların toplumsal yönlerine de vurgular yapıldığı, bunların üzerinden birlik, beraberlik, toplumsal dayanışma, birbirini tanıma, tanışma, kardeşlik, bir arada yaşama, eşitlik, paylaşma, empati, aidiyet duygusu, bütünleşme gibi bütünleştirici temalara yeterli düzeyde yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunun dışında tevhid gibi dinin inanç alanını ilgilendiren bazı değerlerin sosyal yansımalarına değinilerek bunlar üzerinden toplumsal birlik, beraberlik, din kardeşliği, bir arada yaşama, sosyal uyum, aidiyet duygusu geliştirme gibi bütünleştirici temalara yeterli düzeyde yer verdiği, inanç ilkeleri üzerinden muhatap kitlenin bu noktadaki farkındalıklarının sağlanmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, DKAB ders kitaplarının içeriklerinde bütünleştirici temalara yeterli düzeyde yer verilse de bunların muhatap kitle üzerinde etkili olabilmesi için DKAB öğretmenlerinin gerek akademik gerek düşünce ve davranış olarak belli bir yetkinliğe sahip olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Öğretmen yetkinliği faktörünün yanında öğrencinin derse karşı ilgi ve isteği, çevrenin sosyo-kültürel yapısındaki çeşitlilikler, dersin yapısı gibi faktörler de bu manada önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Güngör (2007)<sup>484</sup>, Çelik (2013)<sup>485</sup>,

---

<sup>484</sup> Özcan Güngör, "Kur'an'da Sosyal Bütünleşme", *Diyanet İlmî Dergi*, C.43, S. 2 (2007), s. 189-190.

İsmayılov (2008)<sup>486</sup> Şimşek (2010)<sup>487</sup>, Karşlı (2012)<sup>488</sup>, Güneş (2012)<sup>489</sup>, Cinsoy (2016)<sup>490</sup> Özcan (2019)<sup>491</sup>, Kızmaz (2019)<sup>492</sup>, Akkaya, Koçak (2021)<sup>493</sup>, Kaya (2008)<sup>494</sup>, Günay (1989)<sup>495</sup>, İnceler (1990)<sup>496</sup> tarafından yapılan araştırmalarda da din ve dinle ilişkili unsurların sosyal bütünleşmeyi sağlamadaki önemli katkılarına ilişkin tespitler ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda dinin, sosyal bir varlık olan insanın toplumsal dünyasındaki ilişkileri, değerleri ve normları düzenleyen ve bunları ilahi amaçlar doğrultusunda bütünleştiren önemli bir sosyal unsur olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan İslam'ın, temelde milli birlik ve bütünleşmenin vazgeçilmez asli unsuru kabul edilerek inanç, ibadet, ahlak ile ilgili ilkelerin toplumun bütünleştirme noktasında olumlu katkılarına ilişkin tespitlere bu çalışmalarda yer verilmiştir. Bunun dışında bu çalışmalarda etnik, kültürel ya da mezhepsel anlamda farklılaşmış grup ya da toplulukların birbirlerinin kimliklerini tanımaları, birbirlerine hoşgörü içerisinde yaklaşmaları için din ve dini unsurların önemli derecede bütünleştirici bir etkisinin olduğu da ön plana çıkarılmaktadır. Bu çalışmaların bir benzeri de Altıkardeş (2004)<sup>497</sup> tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, dinin teklif ettiği ibadetlerin sosyal ilgileri uyandırdığı ve bireylerde kolektif bir şuur inşa ettiği vurgulanarak insanlar arasında sosyal bütünleşmenin bu sayede sağlandığı ortaya konulmaktadır. Öte

---

<sup>485</sup> Çelik, a.g.m, s. 176-177.

<sup>486</sup> Mehman İsmayılov, *Kur'an'da Sosyal Bütünleşme*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s. 224-228.

<sup>487</sup> Galip Şimşek, *Türkiye'de Sosyal Çözüm Sosyal Bütünleşme Ve Din: Türk-Kürt Farklılaşması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, s. 125.*

<sup>488</sup> Karşlı, a.g.e., s. 250-260.

<sup>489</sup> Murat Güneş, *Sosyal Bütünleşme Bağlamında Dini Ziyaret Yerleri (Şanlıurfa örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Şanlıurfa: Harran üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012, s. 114-119.

<sup>490</sup> Hacer Cinsoy, *Kur'an'da Sosyal Bütünleşme*, (Yüksek lisans Tezi), İstanbul: Marmara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 83-87.

<sup>491</sup> Elif Özcan, *Sosyal Bütünleşme ve Dua*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 132-137.

<sup>492</sup> Nuran Kızmaz, *Sosyal Bütünleşme Bağlamında Güneydoğu Anadolu'da Değişen Seyyidlik Ve Şeriflik Algısı ve İşlevi: Turabdin Örneği*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 203-210.

<sup>493</sup> Cevdet Akkaya, Hüseyin Koçak, "Alevilik Sünnilik Bağlamında Sosyal Bütünleşme ve Din: Emirdağ Karacalar Köyü Örneği", *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, C. 4, S. 1 (2021), s. 150-151.

<sup>494</sup> Kaya, "Amiran Kurtkan'ın Düşünce Sisteminde Din ve Sosyal Bütünleşme", s. 66-67.

<sup>495</sup> Günay, "Din ve Sosyal Bütünleşme", s. 12-14.

<sup>496</sup> İnceler, a.g.e., s. 246-247.

<sup>497</sup> Altıkardeş, *Din ve Sosyal Bütünleşme*, s. 302-303.

yandan bu gibi çalışmalarda dinin inanç alanını ilgilendiren tevhidin manevi bütünleşmeyi sağlaması noktasında sosyal realitedeki etki gücü üzerinde de durulmaktadır. Benzer başka bir çalışma da Gürer (2007) tarafından yapılmıştır. Gürer, çalışmasında Kur'an'daki bireysel ve toplumsal farklılıklara değinerek Kur'an'ın bunlara bütünleştirici yaklaşımının nasıl olduğunu ortaya koymaya çalışarak din eğitimi için alternatif teorik bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Söz konusu araştırmada Kur'an'ın kendine has fark ve farklılık yaklaşımı olduğu tespit edilmiştir. Bu manada bireysel farklılıkların oluşum ve gelişim merkezlerinin Kur'an açısından kalp, akıl ve nefis olduğu belirtilmiştir. Sosyal farklılıklara da değinen araştırmada Kur'an'ın sosyolojinin ortaya koyduğu tabakalaşma ve kültürel farklılaşmayı başka bir boyuta taşıdığı belirtilmektedir. Buna göre tabakalaşma şeklinde tezahür eden sosyal farklılaşmanın varlığının Kur'an'da ifade edildiği belirtilerek bunun için öngörülen en temel ilkenin Kur'an'ın ifadesiyle “fayda” ve “ehliyet” olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmaya göre bu farklılıklar, Kur'an'ın istediği yönde olması gereken ve insanların tanışıp kaynaşmasına vesile olan unsurlar olarak anlaşılması ya da değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Din eğitiminin farklılıklara dair temel çerçevesinin de bu anlayışa göre oturtulması, bir çatışma ya da ötekileştirme süreçlerine yol açmaması gerektiği ortaya konulmuştur.<sup>498</sup> Görüldüğü üzere birçok araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgu ve ulaşılan literatüre bakarak; dinin, sosyal hayata yansıyan inanç, ibadet ve ahlak ile ilgili pratikleri üzerinden bütünleştirici temaların DKAB ders kitaplarında yeteri kadar sunulduğu, Hz. Peygamber'in (sav) hayatından da bu temalarla ilgili yeterli örnekler verildiği söylenebilir. Öte yandan DKAB ders kitaplarında dini değerler üzerinden işlenen bütünleştirici temaların DKAB öğretim programlarında belirtilen ve sosyal bütünleşmeyle ilgili olduğu düşünülen bazı hedeflerin gerçekleştirilmesine uygun olduğu söylenebilir. DKAB ders kitaplarında dini değerler üzerinden işlenen bütünleştirici temaların muhatap kitle üzerinde yeterince etkili olabilmesi için DKAB öğretmenlerinin bu noktada gerek akademik gerekse düşünce ve davranış olarak belli bir

---

<sup>498</sup> Banu Gürer, *Bireysel ve Sosyal Farklılıkları Sosyal Bütünleşmeye Dönüştürmede Din Eğitimi Açısından Kur'an'ın Rolü*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, s. 143-148.

yetkinliğe sahip olması gerektiği unutulmamalıdır. Bunun yanında öğrencinin derse karşı ilgi ve isteği, çevrenin sosyo-kültürel yapısındaki çeşitlilikler, dersin yapısı gibi faktörlerin de bu noktada göz önünde bulundurulması gerektiğinin altı çizilmesi gerekir.

- “DKAB dersinde vatan, bayrak, İstiklal Marşı, örf, adetler, şehitlik, gazilik gibi milli ve manevi değerlerle ilgili konuların işleniş metodu, sosyal bütünleşmeyi sağlamada açısından yeterli mi?” alt probleminin çözümüne ilişkin katılımcılardan elde edilen nitel verilerin analiz sonuçlarına bakıldığında ise; 25 katılımcıdan 19’unun (%76) DKAB derslerinin içeriklerini milli değerler üzerinden bütünleştirici temaları vurgulama hususunda yeterli gördüğü, 2’sinin (%8) de bu noktada yetersiz gördüğü anlaşılmaktadır. Geriye kalan 4 katılımcı (%16) ise, bu gibi konuların daha çok sosyal bilgiler ve tarihin konuları olduğunu belirterek buna ilişkin yöneltilen soruyu cevapsız bıraktıkları görülmüştür. Buna göre katılımcıların çoğunluğu, DKAB ders içeriklerinde milli değerlerin işlendiği konuların yer aldığı, bu konular üzerinden bütünleştirici temaların yeterli düzeyde sunulduğunu savunmaktadır. Katılımcıların; milli değerler üzerinden verilen bütünleştirici temalar dini değerlerle bağdaştırılarak verildiği ve bu bağdaşım üzerinden sunulan bilgilerin öğrenciler üzerinde olumlu anlamda etkiler bıraktığı, öğrencilerin ilgisini çeken bu gibi konuların aynı zamanda öğrencilerde bir aidiyet duygusunun da oluşmasını kolaylaştırdığı şeklindeki ifadelerinden de bu durum anlaşılmaktadır. Öte yandan DKAB derslerinde milli değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulama hususunda yeterli argümanlar sunulsa da bunların öğrenciler üzerinden etkili olabilmesi, birçok faktöre bağlanmıştır. Özellikle öğretmen ve öğrenci faktörü bu noktada önemli görülmüştür. Özellikle DKAB öğretmenlerinin dersi anlatış tarzları, akademik donanımları, tutum ve davranışlarında sergileyecekleri rol modellik öğrencileri etkileme noktasında önemli görülmüştür. Öte yandan milli değerler üzerinde verilen bütünleştirici mesajların öğrenciler üzerinde etkili olabilmesinde öğrencinin derse karşı ilgi ve tutumları da belirleyici bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Nitekim Çapçioğlu (2016) tarafından yapılan bir araştırmada milli ve manevi değerlerin sosyal bütünleşmedeki önemine ilişkin

tespitlere yer verilmiştir.<sup>499</sup> Korukçu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da, sosyal bütünleşmenin sağlanması açısından önemli görülen milli ve manevi değerlerin değişen ve gelişen dünyada ülkenin toplumsal ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirilmesi, güncellenmesi gerektiği belirtilmekte ve bunların günün insanına hitap eder tarza ulaşabilmesi noktasında ise din eğitiminin önemli bir vasıta olduğu vurgulanmaktadır.<sup>500</sup> İgalci (2019) tarafından yapılan bir araştırmada ise, özellikle gençlere millî şuur ve manevî değerlerin kazandırılması gerektiği belirtilerek bunun da kültürel, ahlakî, dinî konuların iç içe alınıp dikkat çekici bir üslupla ele alınmasıyla mümkün olabileceği ifade edilmiştir. Öte yandan salt bilgiden ya da sözel aktarımlardan ziyade tarihten etkin örneklerle, gençleri heveslendirecek, cesaretlendirecek, millî duygularını şahlandıracak, bireysel ve toplumsal güveni sağlayacak özgün bir anlatımla dinî değer ve temaların verilmesi gençliğin eğitimi açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.<sup>501</sup> Görüldüğü gibi birçok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakarak şunlar söylenebilir: DKAB derslerinde işlenen vatan, bayrak, İstiklal Marşı, örf, adetler, şehitlik, gazilik gibi milli ve manevi değerler üzerinden bütünleştirici temaların yeterli düzeyde sunulduğu, bu gibi değerler üzerinden verilen bütünleştirici temaların dini değerlerle bağdaştırılarak verildiği ve bu bağdaşım üzerinden sunulan bilgilerin öğrenciler üzerinde daha da etkili olduğu, öğrencilerin ilgisini çeken bu gibi konuların aynı zamanda öğrencilerde bir aidiyet duygusunun da oluşmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Öte yandan milli değerler üzerinde verilen bütünleştirici mesajların öğrenciler üzerinde etkili olabilmesinde öğrencinin derse karşı ilgi ve tutumları da belirleyici bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Ancak DKAB öğretmenlerinin dersi anlatış tarzları, akademik donanımları, tutum ve davranışlarında sergileyecekleri rol modellik, öğrencinin derse karşı

---

<sup>499</sup> İhsan Çapçioğlu, “Sosyo-Kültürel Bütünleşmede Milli ve Manevi Değerlerin Rolü: Mehmet Feyzi Efendi Örneği”, *III. Uluslararası Şeyh Şa’ban-ı Veli Sempozyumu (Kastamonu’da İlmî Hayat ve Kastamonu Alimleri)*, ed. Ali Rafet Özkan, Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, 2016, s. 515-521.

<sup>500</sup> Adem Korukçu, “Değişim Sürecinde Toplumsal Değerlerin Eğitiminde Din Eğitimi”, *Marife Dergisi*, C. 12, S. 1 (2012), s. 123-124. (111-126)

<sup>501</sup> Elif Çakmak İgalci, “Millî Şuur Ve Manevî Değerlerin Gençliğe Özgün Dinî Eserlerle Kazandırılması”, *VII. Dinî Yayınlar Kongresi -Gençliğe Yönelik Yayınları- (19-21 NİSAN 2019 / İSTANBUL)*, Ankara: DİB Yayınları, 2019, s. 354-355.



olumlu bir tutum ve davranış geliştirebilmesi noktasında önemli bir rol oynadığının hatırlatılması gerekir.

- DKAB öğretmenleri, bütünleştirici olma hususunda nasıl bir rol modellik sergilemekte? probleminin çözümüne ilişkin elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde, Katılımcıların çoğunluğu; DKAB öğretmenlerinin toplum nazarındaki konumları itibariyle değer verilen, sevilen, sayılan bir konumda oldukları, DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun bu bilinci taşıdığı, buna göre hareket ettikleri, özellikle ders içi ya da ders dışı faaliyetlerinde bütünleştirici olma ya da birlik beraberliği sağlama hususlarında eylem ve söylemleriyle olumlu yönde bir rol modellik sergiledikleri, ötekileştirici, ayrıştırıcı tutum ve davranışlardan uzak durmaya çalıştıkları, dini yaşantıları açısından da insanlara örnek olmaya çalıştıkları şeklinde ifadelerle olumlu açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Ancak bazı katılımcılar; DKAB öğretmenlerinden bazılarının, içinde buldukları ortamda bütünleştirici olma noktasında rol model olamadıklarını ya da bu noktada olumlu bir etki bırakmadıklarını belirtmiştir. Öte yandan bu gibi öğretmenlerin bazen ötekileştirici, ayrıştırıcı tutum ve davranışlar sergileyebildikleri, dini yaşantıları açısından da rol model olamadıkları, bu noktada eylem ve söylemlerinin birbirlerini tutmadığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Nitekim Taşkın (2018) tarafından yapılan DKAB öğretmenlerinin rol modelliklerinin öğrencilerin gözünden ortaya konulmasının hedeflendiği bir araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğu, DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlakı davranışlarını yüksek düzeyde gözlemledikleri tespit edilmiştir. Öte yandan öğrenciler, ideal DKAB öğretmeninde ahlaki davranışları ve öğrencilerle olan iletişimine, ders işleme becerisi ve dindarlığına vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, ideal DKAB öğretmenin dindar, ahlaklı, güler yüzlü, dersi etkili anlatabilen, adaletli, farklı düşüncelere saygılı, söz ve davranışları uyumlu, öğrencilerle ilgilenebilen ve örnek olabilen bir öğretmen olması gerektiğini düşünmekte ve bu yönde yüksek düzeyde bir gözlem yaptıkları tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinde olumsuz davranış gözlemleyen öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu tespit edilirken DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişimleri, ahlaki eksiklikleri ve ders anlatmadaki yetersizlikleri noktasında

öğrenciler tarafından daha çok eleştirilmektedir. Öte yandan Öğrenciler; saygı göstermeme, kızma, öğrencilere eşit davranmama, farklı görüşlere saygısızlık ve ders anlatmada yetersizlik gibi olumsuz davranışları DKAB öğretmenlerinde gözlemlediklerini ifade ettikleri görülmektedir.<sup>502</sup> Akdemir (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da DKAB öğretmenlerinin; öğrencileri tanıma, öğrencilerle ve toplumla ilişki boyutunda yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma boyutundaki yeterliliklerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.<sup>503</sup> Doğan ve Altaş (2003) tarafından yapılan benzer bir araştırmada ise, DKAB dersini veren öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme" ve "Etkili iletişim becerileri" boyutlarında oldukça başarılı oldukları tespit edilmiştir.<sup>504</sup> Yemenici (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da ortak problem alanları-ortak zemin konusunda öğretmenlerin farkındalık içinde oldukları, ortak problem alanlarına yönelik çözüm arayışlarında her türlü işbirliğine açık bir yaklaşım içinde oldukları tespit edilmiştir.<sup>505</sup> Görüldüğü üzere birçok araştırmada benzer tespitler ortaya konulmuştur. DKAB öğretmenlerinin bütünleştiricilik yönleri hususunda katılımcıların beklenti ve önerilerine bakılacak olursa; toplumun DKAB dersi ve öğretmeninden beklentilerinin farklı olduğu, DKAB öğretmenlerinin toplumun beklentilerini karşılamaları, dini bir sorumluluk bilinciyle hareket ederek dini yaşantılarına önem vermeleri, söyledikleriyle yaşantılarının tutarlılık göstermesine dikkat etmeleri, bu noktada insanlara örnek olmaları gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan DKAB öğretmenlerinin ayrıştırıcı, ötekileştirici eylem ve söylemlerden uzak durmaları, bütünleştiricilik noktasında insanlara yol gösterici ya da önder olmaları, toplumdaki farklılıkları iyi tanımaları, hassas noktaların farkında olmaları, buna göre bir tavır sergilemeleri, gerek akademik

---

<sup>502</sup> Osman Taşkın, *Ortaokul Ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği, (Doktora Tezi), Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018, s. 148-151.*

<sup>503</sup> Rıdvan Akdemir, *İlahiyat ve İDKAB Programlarından Mezun İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Dair Bir Araştırma (Gaziantep İli Örneği), (Yüksek lisans Tezi),Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 94.*

<sup>504</sup> Recai Doğan, Nurullah Altaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)", Ankara, *AÜİFD*, C. XL/V, S. 2 (2003), s. 185.

<sup>505</sup> Ahmet Yemenici, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere Ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları, (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012, s. 461.*

anlamda gerekse davranışsal olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Elde edilen bulgu ve ulaşılan literatüre bakıldığında, DKAB öğretmenlerinin toplum nazarında değer verilen, sevilen, sayılan bir konumda olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, toplumdaki değerlerinin farkında oldukları için gerek dini yaşantılarıyla gerekse söylemleriyle olumlu bir rol modellik sergilemeye çalışmaktadır. Özellikle bütünleştirici olma ya da birlik beraberliği sağlama hususlarında örnek olacak tavırlar sergiledikleri, ötekileştirici ve ayrıştırıcı tutum ve davranışlardan uzak durmaya çalıştıkları görülmektedir.

- Araştırmada varılan sonuçlara da bakarak “Örgün eğitim kurumlarında verilen DKAB dersi, çok kültürlü bir ortamda sosyal bütünleşmeyi sağlama hususunda yeterli ve etkili bir içerik sunmakta mı” temel probleminin çözümü noktasında DKAB derslerinin; farklılıklara yer verme, ırkçılığı, yıkıcı etkiye sahip siyasi ve ideolojik fikirleri bertaraf etme noktasında içerik olarak kısmen yetersiz görülmüşse de dini ve milli değerler üzerinden bütünleştirici temalara yer verilmesi ya da bunların işleniş metotlarının, sosyal bütünleşmeyi sağlama hususunda yeterli ve etkili görüldüğü sonucuna ulaşmak mümkündür.

Bir toplumda din ve mezhep kaynaklı anlaşmazlıkların çatışmaya dönüşmesi, din ve vicdan özgürlüklerinin yeteri derecede kullanılamaması, toplumsal yapı içerisinde farklılıkların aidiyet duygusu eksikliği yaşaması sosyal çözülmenin nedenleri arasında sıralanabilir. Ayrıca toplumu oluşturan sosyal kurumların milli olma niteliklerini kaybetmeleri ya da bozulmaları, bireylerin bütünleşmesinde etkili olabilen sevgi, saygı, merhamet, hoşgörü, adalet gibi kök değerlerin toplumda kaybolmaya yüz tutması da sosyal çözülmenin meydana gelmesinde etkili olabilen sebepler arasında zikredilebilir. Öte yandan topluma yön veren aydınların toplumun gerçeklerinden uzaklaşmaları ya da topluma karşı yabancılaşmaları da sosyal çözülme doğuran sebepler arasında kabul edilebilir. Bunların yanında sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlerde topluma bütünleştirici, barışçıl mesajların verilememesi ya da bunların yerine çatışmacı, bölücü, ötekileştirici, ayrıştırıcı gibi negatif yönelimli mesajların verilmesi, manevi köklerinden koparılmış yanlış eğitim ve kültür politikaları da çözülmenin etkenleri arasında sıralanabilir.<sup>506</sup> Dolayısıyla bir toplumda çözülmenin aksine toplumsal bütünlüğü, dayanışmayı tesis

---

<sup>506</sup> Erkal, *Sosyoloji(Toplumbilimi)*, s. 301-302.

etmek amacıyla dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, milli bünyeden hareketle toplumun maddi ve manevi yapısının güçlendirilmeye çalışılmasıdır. Milli temelde manevi yapının güçlendirilmesi de milli ve manevi bütünleşmenin sağlanmasına bağlıdır. Böyle bir bütünleşmeyi istenilen seviyeye getirmede birleştirici tutum ve davranış bağlantılarının geliştirilmesi çok önemlidir. İslam'ın bütünleştirici ilkeleri ve bu ilkelerle şekillenmiş milli kültür, bu noktada önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bunun için de milli kültürün temel kodlarında saklı olan dayanışmacı, digergamlık ve yardımlaşma gibi özler işlevsel hale getirilebilir. Milli kültürün şekillenmesinde önemli rol oynayan ve birey üzerinde güçlü bir kontrol aracı görevi gören din ya da dini inanç doğru kaynaklardan sağlam bir şekilde öğretilir. Toplumun ayrışmasına sebep olabilen bölücülük faaliyetleri böylece azaltılabilir ya da toplumsal birlik beraberliğinin sağlanması kolaylaştırılabilir. Milli bütünleşme açısından önemli görülen Milli birlik şuurunun kazandırılması hususunda dini ya da milli ay, gün ve bayramlarda toplumun gelenek, örf ve adetlerinin mana derinliklerinin de fark ettirilerek nesillere aktarılması önemlidir. Nitekim milli birlik şuru kazanmış bireyler, sadece savaşta değil barış ortamında da bu birlik şuurunu en derinden hissedebilir. Öte yandan sınıfçı, zümreci, ırkçı eğilimlerin yeşerdiği toplumsal yapıları reddeden bir kişiliğin inşa edilmesi de amaçlanmalıdır. Bu amacı gerçekleştirmede yine dini kıymetler önemli bir işlev görebilir. Dil, din, ırk, kültür ya da siyasal düşünce farklılıklarının ayrımcılığa neden olmaması noktasında İslam'ın adalet ve eşitlik ilkelerinin öğretimi yanında insan sevgisi, ötekine saygı, hoşgörü, düşünce özgürlüğü, empati ve barış kültürü de bireylere öğretilmelidir. Zira bir milletin iç dayanışmasında meydana gelecek bir bozulma, milli birlik ve beraberliği bozmaya kadar götürebilir. Bunun için de sosyal ilişkilerde dayanışmayı, bütünleşmeyi, yardımlaşmayı esas alacak normlar getirilmelidir. Nesillerde kültürel yabancılaşmanın meydana gelmemesi adına nesillere tarih şuru, milli kültürün içinde anlam kazanan dili ve İslam ile şekillenen milli ahlakı da kazandırmak çok önemlidir. Ayrıca üstün ırk anlayışını reddeden ve üstünlüğün ancak takvada olduğu görüşünü benimseyen bir zihniyetin inşa edilmesi gerekir. Bu kapsamda yasalarda ve okul programlarında ayrımcılığı, ötekileştirmeyi çağrıştıran ifadelerin düzeltilerek bunların yerine sosyal bütünleşmeyle ilgili kavram ve uygulamaların yerleştirilmesi önemlidir. Diğer önemli bir husus da, toplumun bütünleşmesi açısından büyük tehlike arz eden ve milletlerin milli ve manevi varlığını yok edici veya

dondurucu özellikler taşıyan terör başta olmak üzere her türlü zararlı akım ve ideolojiye karşı topyekun bir mücadeleye girişilmesidir. Bunun için de bu gibi zararlı oluşumların beslendiği her türlü kaynağın kesilmesi, bunlara zemin hazırlayacak sosyal sorunların eğitsel, siyasal ve bürokratik yöntemlerle biran önce çözüme kavuşturulması, en önemlisi de bunları reddeden bir anlayışın geliştirilmesi bu manada çok önemlidir.<sup>507</sup>

## 2. ÖNERİLER

### 2.1. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

- Bu araştırma, Örgün eğitim kurumlarında verilen DKAB ders içeriklerinin dini ve milli değerler üzerinden sosyal bütünleşmeyi vurgulama yeterliliğini ortaya koymak amacıyla DKAB öğretmenlerinden oluşan 25 kişilik bir katılımcı grupta yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Araştırma, halk kesimi ya da öğrencilerin bakış açılarını dâhil edilerek araştırılıp, tartışılabilir.
- DKAB dersinin dışında seçmeli din derslerinin içerikleri de sosyal bütünleşme açısından araştırılıp değerlendirilebilir.
- Yaygın din eğitimi alanında sosyal bütünleşme konusu derinlemesine araştırılıp tartışılabilir.
- DKAB ders içeriklerinde dini ve milli değerler üzerinden verilen bütünleştirici temaların öğrenciler üzerinde etkililik düzeyleri öğrencilerin perspektifinden araştırılıp tartışılabilir.
- DKAB öğretmenlerinin bütünleştiricilik yönüyle nasıl bir rol modellik ortaya koydukları, farklı branş öğretmenleri ve öğrencilerin bakış açılarından hareketle araştırılıp tartışılabilir.

### 2.2. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER

- Bir toplumun kendine has özelliklerini bilmeden, tanımadan orada sağlıklı bir eğitim yapmak mümkün görünmemektedir. Bu açıdan DKAB öğretmenleri, görev yaptıkları ya da yapacakları yerin sosyal, kültürel ve dini yapısını öğrenmeli ve buna göre tavırlar geliştirebilmeliler.

---

<sup>507</sup> Erkal, *Sosyoloji(Toplumbilimi)*, s. 305-306; Nirun, a.g.e., s. 159; Devlet Planlama Teşkilatı, a.g.e., s. 20; Yılmaz, “Sosyal Bütünleşmemizin Temel Sorunları Ve Bazı Çözüm Önerileri” s. 101.

- DKAB Öğretmenlerinin bilgilerini güncelleştirmeleri, alanlarıyla ilgili bilgi eksikliklerini gidermeleri ya da tamamlamaları gerekir. Özellikle görev yapacakları yerin sosyo-kültürel yapısını bilme ya da tanıma noktasında farklı kaynaklardan faydalanma yoluna giderek kendilerini geliştirebilirler.
- DKAB öğretmenlerinin, görev yaptıkları bölgenin sosyo-kültürel yapısına ilişkin bilgiler dahil olmak üzere alanlarıyla ilgili her türlü bilgi eksikliklerini tamamlayabilmeleri noktasında bölgenin ilgili kurumlarının öncülüğünde uzmanlar tarafından DKAB öğretmenlerine yönelik daha ciddi ve sistemli Hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, DKAB öğretmenleri bu eğitimlere düzenli bir şekilde alınmalı, gerekirse bu eğitimler sonunda sınavlar yapılmalıdır.
- DKAB öğretmenleri, farklılıkları yönetebilme tecrübesini kazanmayı öğrenebilmeleri noktasında tecrübe kazanmış diğer DKAB öğretmenleri ya da din eğitimcilerinin tecrübelerinden faydalanma yoluna gidebilirler.
- Daha önceden değinildiği gibi öğretim programında belirtilen “Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar” başlığı altında ibadetlerin öğretiminde (abdest, gusül, teyemmüm, namaz, vb.) ihtiyaç duyulması halinde bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarıyla ilgili bilgilerin öğretmenler tarafından verilebileceği belirtilmiştir. DKAB öğretmenleri bunun farkında olarak farklı kültürel ya da mezhepsel ortamlardan gelen öğrencilerin kültürel ya da mezhep anlayışları hakkında bilgilere de yer vermeli. Nitekim bu bilinçle hareket edildiğinde olası birçok sorunun önüne geçilmiş olacak ve öğrencinin derse karşı ilgisi de artacaktır. Bu ilgi beraberinde derse karşı aidiyetlik duygusunu da meydana getirecektir. Derse karşı ilgi ve aidiyetlik duygusunun oluşmasıyla DKAB dersinde amaçlanan kök değerlerin öğrencilere kazandırılması, ya da bu kök değerler üzerinde verilen bütünleştirici temaların öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi kolaylaşacaktır.
- DKAB öğretmenlerinin toplum nazarındaki farklı konumları itibariyle değer verilen, sevilen, sayılan kişilerdir. Bu manada DKAB öğretmenlerinin, ders içi ya da ders dışı faaliyetlerinde bütünleştirici olma ya da birlik beraberliği sağlama hususlarında eylem ve söylemleriyle olumlu yönde bir rol modellik sergilemelidir.

- Dini yaşantıları açısından da olumlu bir rol modellik ortaya koymalıdır.
- DKAB öğretmenlerinin dikkat etmeleri gereken önemli hususlardan birisi de siyasi, ideolojik ya da mezhepsel tartışmaların yaşandığı ortamlardan uzak kalınması gerektiğidir. Bu hususta nötr bir tavır sergilenebilir.
- DKAB öğretmenleri, ötekileştirici ya da ayrıştırıcı tutum ve davranışlardan uzak durmalıdır. Daha çok bütünleştirici bir tavır sergilemelidir.
- Dini ve milli değerler üzerinden verilen bütünleştirici mesajların öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için DKAB öğretmenlerine bu noktada büyük bir sorumluluk düşmektedir. DKAB öğretmenlerinin bu manada yeterliliklerini geliştirebilmeleri büyük önem arz etmektedir.

### 2.3. DKAB DERS KİTAPLARINA YÖNELİK ÖNERİLER

- Teorikte DKAB öğretim programlarının geliştirilme sürecinde temel alınan din bilimsel yaklaşımda belirtildiği üzere herhangi bir mezhebin esas alınmadığı, mezhepler üstü bir yaklaşımın benimsendiği fikrinin esasen pratikte öyle olmadığı katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bazı ibadet uygulamalarına ilişkin tek bir mezhebin görüşlerinin ön planda tutulduğu bir gerçektir. Ancak bu durumun diğer farklılıkların ötekileştirildiği, yok sayıldığı anlamına gelmediği ya da bu anlamda yorumlanmasının DKAB öğretim programının din bilimsel yaklaşımıyla asla örtüşmediğinin belirtilmesi gerekir. Zorunlu DKAB dersinin mevcut yapısının korunması kaydıyla kültürel ya da mezhepsel çeşitliliğin olduğu bölgelere has DKAB ders kitap içerikleri zenginleştirilebilir ya da özellikle bazı ibadetlerin uygulanmasına ilişkin bilgilerin sunulmasında mezheplerin görüşleri karşılaştırmalı şekilde verilebilir. Öte yandan DKAB öğretmenlerine, görev yaptıkları bölgenin sosyo-kültürel yapısını dikkate alarak daha esnek davranmaları hususunda bilinçlendirilebilir. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına bu hususta önemli görevler düşmektedir. Nitekim DKAB öğretim programında “Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar” bölümünde ibadetlerin öğretiminde (abdest, gusül, teyemmüm, namaz, vb.) ihtiyaç duyulması halinde bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarıyla ilgili bilgilerin öğretmenler tarafından verilebileceği belirtilmektedir.

- DKAB ders kitaplarında farklılıklara duyarlılık daha fazla artırılabilir ya da farklılıkları kuşatıcılık alanı genişletilebilir.
- Mezhepsel konuların alt kademdeki sınıflarda değinilmesinin bu konuların anlaşılması noktasında sorunlar oluşturduğu katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Özellikle lise çağındaki öğrenciler tarafından daha rahat anlaşılacağı düşüncesiyle lise düzeyindeki ders kitaplarında bu konulara daha çok yer verilebilir.
- DKAB ders kitaplarının içerikleri, toplumsal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma hususunda geliştirilebilir.
- Öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi noktasında ders kitaplarında verilen milli değerler üzerinden verilen bütünleştirici temalar, dini değerlerle bağdaştırılarak verilebilir.
- Lise çağında olan öğrenciler arasında siyasi ya da ideolojik düşüncelerin daha yoğun yaşanabileceği gerçeği göz önünde bulundurularak dinin bütünleştirici unsurları, özellikle lise DKAB ders kitaplarında yoğunlaştırılabilir.

#### 2.4. EĞİTİM KURUMLARINA YÖNELİK ÖNERİLER

- Görev yapılan bölgenin ilgili birimleri tarafından DKAB öğretmenlerine yönelik uzmanlar tarafından daha ciddi ve sistemli hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, DKAB öğretmenleri bu seminerlere düzenli bir şekilde alınmalı, gerekirse seminer ya da eğitim sonunda sınavlar yapılmalıdır.
- Bu eğitimsel faaliyetlerin içerikleri DKAB öğretmenlerinin ihtiyaç ve beklentilerine göre oluşturulmalıdır. Örneğin görev yapılan bölgenin sosyo-kültürel yapısının tanıtılmasına ilişkin bir eğitimin verilmesi önemli bir ihtiyaçtır.
- Üniversitelerin ilahiyat bölümlerinde ülkedeki yaygın mezheplere ilişkin eğitimlere yeterince yer verilebilir.
- Öte yandan hizmet içi eğitim noktasında vakıf, dernek gibi sivil toplum kuruluşlarının da bu noktada verecekleri destek ya da hizmetlerden faydalanma yoluna gidilebilir.



## KAYNAKÇA

- ACAR Ziya Zakir, *Görenlerin Gözüyle Iğdır'da Ermeni Katliamı*, 1.b., Ankara: Anatolia Yayınları, 2017.
- ADLER Alfred, *Çocuk Eğitimi*, çev. Kamuran Şipal, 1. b., İstanbul: Say Yayınları, 2016.
- ADLER Alfred, *İnsanı Tanıma Sanatı*, çev. Kamuran Şipal, 18.b., İstanbul: Say Yayınları, 2018.
- ADORNO Thodor W., *Kültür Endüstrisi-Kültür Yönetimi*, Çev. Nihat Ülner vd., İstanbul: İletişim Yayınları, 2011.
- AHMAD Feroz, *Bir Kimlik Peşinde Türkiye*, çev. Sedat Cem Karadeli, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2019.
- AKDEMİR Rıdvan, *İlahiyat ve İDKAB Programlarından Mezun İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Dair Bir Araştırma (Gaziantep İli Örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- AKGÜL Mustafa, "Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (Önemi, Öğretimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri)", *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: 2016, ss. 576-589.
- AKKAYA Cevdet, Hüseyin Koçak, "Alevilik Sünnilik Bağlamında Sosyal Bütünleşme ve Din: Emirdağ Karacalar Köyü Örneği", *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, C. 4, S. 1 (2021), ss. 138-153.
- AKTAN Coşkun Can, "Bir Sosyal Sabite Sermaye Olarak Kültür", *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*, C. 6, S. 20 (2007), ss. 1-11.
- AKTAŞ Akay, *Bir Şehrin Hikâyesi: Nerden Nereye Iğdır*, Ankara: Başak Matbacılık, 2017.
- ALIM Mete, Günay KAYA, "Iğdır'da Kayısı Tarımı ve Başlıca Sorunları" *Erzurum, Doğu Coğrafya Dergisi*, C.10, S. 14 (2005), ss. 47-65.
- ALPTEKİN Duygu, *Toplumsal Aidiyet Ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*, (Doktora Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- ALTAŞ Nurullah, "Ortaöğretimde Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, 7.b., İstanbul: Ensar Yayınları, 2017.
- ALTAŞ Nurullah, "Türkiye'de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları", *Dini Araştırmalar Dergisi*, C. 4, S. 12 (2002), ss. 145-168.
- ALTIKARDEŞ İsmet, *Din Eğitiminin Sosyal Yapı ve Sosyal Bütünleşme İle İlişkiler Üzerine Bir İnceleme*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi İktisat Fakültesi, 1991, s. 314-315.
- ALTIKARDEŞ İsmet, *Din Sosyalleşme ve Hoşgörü*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2003.
- ALTIKARDEŞ İsmet, *Din ve Sosyal Bütünleşme*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2004.

- ALTINTAŞ Muhammed Esat, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Gözüyle Değer Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar-Nitel Bir Araştırma” *II. Uluslararası Dini Araştırmalar Ve Küresel Barış Sempozyumu “Sivil Toplum Kuruluşlarının Barışın Tesisindeki Rolü”*, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2016, ss. 567-599.
- ALVER Köksal, Necmettin DOĞAN, *Kültür Sosyolojisi*, 3.b., Ankara: Hece Yayınları, 2006.
- ANDERSON Benedict, *Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, çev. İskender Savaşır, 2. b., İstanbul: Metis Yayınları, 1995.
- ARSLAN Ali, Cevat EKER, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 3.b., İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.
- ARSLAN Mustafa, “İlk Müslüman Toplumun Oluşumu ve Hz. Peygamber(sav) Kardeşleştirme Örnek Olayı Üzerine Tarihsel Bir Din Sosyolojisi İncelemesi” *Eskiye Dergisi*, S. 23 (2011), ss. 82-98.
- ARSLANTÜRK Zeki, Tayfun AMMAN, *Sosyoloji*, 4b., İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001.
- Aslan A. Kadir, “Eğitimin toplumsal Temelleri”, *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 5 (2001), ss. 16-30.
- ASRI Safinaz, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- ASRİ Safinaz, “Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 5 (2018), ss. 9-50.
- AŞIK Nuran Akşit, “Aidiyet Duygusu Ve Nomofobi İlişkisi: Turizm Öğrencileri”, *Turizm ve Araştırma Dergisi*, C. 7, S. 2 (2018), ss. 24-42.
- ATAY Tayfun, *Din Hayattan Çıkar/Antropolojik Denemeler*, 1b., İstanbul: İletişim Yayınları, 2004.
- AYDIN M. Şevki, *Din Eğitimi Bilimi*, Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017.
- AYHAN Halis, *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- BAHÇEKAPILI Mehmet, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*, (Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- BARUTÇUGİL İsmet, *Kültürler Arası Farklılıkların Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık, 2011.
- BAUMAN Zygmunt, *Akışkan Modern Toplumda Kültür*, çev. İhsan Çapçioğlu, Fatih Ömek, Ankara: Atıf Yayınları, 2015.
- BAUMAN Zygmunt, *Kimlik*, çev. Mesut Hazır, 3. b., Ankara: Heretik Yayınları, 2019.
- BAUMAN Zygmunt, *Sosyolojik Düşünmek*, çev. Abdullah Yılmaz, 14.b., İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.

- BAUMAN Zygmunt, *Sosyolojik Düşünmek*, çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999.
- BAYRAK Muhammet, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarındaki Alevilik-Bektaşilik Konularına İlişkin Alevi-Bektaşilerin Değerlendirmeleri-Başakşehir/Güvercintepe Örneği-*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- BAYRAKDAR Nazım, Halil İbrahim Aksu, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Kültürlerarası Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, C. 2, S. 1 (2021), ss. 563-580.
- BAYRAKTUTAN Osman, “İğdır’da Din Eğitimi ve Öğretiminin Problemleri ve Kurumlararası Koordinasyon Üzerine Bir Değerlendirme”, *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 10 (2016), ss. 105-127.
- BEHRENS Rogers, *Adorno Sözlüğü*, çev. Mustafa Tüzel, İstanbul: Versus Yayınları, 2011.
- BEKTAŞ Abdullah, vd., *Ortaöğretim DKAB 9. sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları, 2019.
- BELLİ Oktay, “Anadolu’nun En Güzel ve Nazlı Gelini: Ağrı Dağı”, *Kars 2. Kent Kurultayı Kafkasya’da Ortak Geleceğimiz*, ed. Oktay Belli, İstanbul: Kars Belediyesi Kültür Yayınları, 2007.
- BERESNEVIËÛTË Vida, “Dimensions of Social Integration: Appraisal of Theoretical Approaches”, *In: Ethnicity Studies Vilnius*, (2003), ss. 96-108.
- BERGER Peter Lee., *Dinin Sosyal Gerçekliği*, çev. Ali Coşkun, İstanbul: İnsan Yayınları, 1993.
- BİLGEEVEN Amiran K., *Eğitim Sosyolojisi: Kavramlar, Teoriler, :Eğitim Yolu İle Kalkınmanın Esasları*, 4.b., İstanbul: Türk dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1987.
- BİLGEEVEN Amiran K., *Türkiye’de Sosyal Çözülme Tehlikeleri*, İstanbul: Filiz Kitabevi, 1990.
- BİLGİN Vecdi, *Sosyal Çözülme ve Din*, 1.b., Samsun: Etüt Yayınları, 1997.
- BOSTANCI Naci, “Toplum ve Kültür”, *Sosyolojiye Giriş*, ed. İhsan Sezal, Ankara: Beta Yayınları, 2014.
- BRAMELD T., “Eğitimsel ve Antropolojik Kuramın Buluşması”, çev. Oya Topdemir Koçyiğit, *Sosyoloji Dergisi*, C. 3, S. 30 (2015/1), ss. 427-451.
- BÜYÜKKARA Mehmet Ali, “Mezhepsel Uzlaşma Ve Barış Hakkında Modern Ve Postmodern Yaklaşımlar Üzerinden Bazı Düşünceler”, *Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu*, Ed. Muhiddin Okumuşlar, Necmeddin Güney, Aytekin Şenzyebek, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2016.
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener, vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 25.b., Ankara: Pegem Yayınevi, 2018.

- CEBECİ Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, 3.b, Ankara: Akçağ Yayınları, 2015.
- CİNSOY Hacer, *Kur’an’da Sosyal Bütünleşme*, (Yüksek lisans Tezi), İstanbul: Marmara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 83-87.
- COŞKUN Ali, “Sosyal Bütünleşme/Sosyal Çözülme ve Din”, *Din Eğitimi araştırmaları Dergisi*, S. 13 (2004), ss. 111-151.
- COŞKUN Ali, “Sosyal Bütünleşme/Sosyal Çözülme ve Din”, *Din Eğitimi araştırmaları Dergisi*, S. 13 (2004), ss. 111-151.
- CUCHE Denys, *Sosyal Bilimlerde Kültür Kavramı*, Çev: Turgut Arnas, 1.b., İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2013.
- ÇAPÇIOĞLU İhsan, “Sosyo-Kültürel Bütünleşmede Milli ve Manevi Değerlerin Rolü: Mehmet Feyzi Efendi Örneği”, *III. Uluslararası Şeyh Şa’ban-ı Veli Sempozyumu (Kastamonu’da İlmi Hayat ve Kastamonu Alimleri)*, ed. Ali Rafet Özkan, Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, 2016, ss. 514-521.
- ÇELİK Celalettin, “Sosyal Bütünleşme ve Din”, *Din Sosyolojisi*, ed. Mehmet Babayiğit, Konya: Palet Yayınları, 2013, ss. 163-177.
- ÇELİK Selahattin, “Hızlı Şehirleşmenin doğurduğu Sorunlar ve Çözüm Yolları” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 12, S. 62 (2019), ss. 312-320.
- ÇETİNKAYA Nihat, *İğdır Tarihi (Tarih, Yer Adları ve Bazı Oymaklar Üzerine)*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1996.
- DAYI S. Esin, “1918-1920 Yılları Arasında İğdır Ve Çevresindeki Siyasi Gelişmeler”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 5 (1996), ss. 1-20.
- DEMİRCAN Adnan, *İslam Tarihi’nin İlk Döneminde Birlikte Yaşama Tecrübesi*, İstanbul: Beyan Yayınları, 2016.
- DOĞAN İsmail, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012.
- DOĞAN Recai, Nurullah Altaş, ““İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”, Ankara, *AÜİFD*, C. XL/V, S. 2 (2003), ss. 173-186.
- DOĞRU Çetin, *Mezhepsel Çoğulculuk Bağlamında Caferilerin Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Beklenti ve Önerileri Üzerine Bir Araştırma (İğdır Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.
- DOĞU Semiha, *Sosyoloji 2*, Ankara: Meb Hayat boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları, 2019.
- DÖNMEZER Sulhi, “Çağdaşlaşma, Uygarlık ve Türk Toplumunu”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, C. 11, S. 31 (Mart 1995), ss. 5-19.
- DPT, *Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu: Milli Kültür*, 2.b., 1984-1990, Ankara: DPT, 1984.
- El MEVDUDİ Ebu’l A’la, *İslam ve Eğitim*, İstanbul: Hilal Yayınları, 2018.

- ELİOT T.S., *Kültür Üzerine Düşünceler*, 1.b., çev. Sevim Kantarcıoğlu, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1987.
- ERDOĞAN İrfan, “Popüler Kültürün Ne Olduğu Üzerine”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S. 57, (Kasım 2004), ss. 1-18.
- ERDOĞAN İsmail, vd., *Ortaokulu ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB (5) Ders Kitabı*, Ankara: Lisans Yayınları, 2019.
- ERKAL Mustafa E., *Etnik Tuzak*, İstanbul: Turan Kültür Vakfı Yayınları, 1993.
- ERKAL Mustafa E., *Sosyoloji (Toplumbilim)*, 8.b., İstanbul: Der Yayınları, 1997.
- EROL Süheyla, *Iğdır Halk Kültüründe Sünnet geleneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Iğdır Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021.
- ERTÜRK Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, 9.b, Ankara: Meteksan Yayınevi, 1997.
- FICHTER Joseph, *Sosyoloji Nedir?*, çev. Nilgün Çelebi, Ankara: Atilla Kitabevi, 2001.
- FICHTER Joseph, *Sosyoloji Nedir?*, çev. Nilgün Çelebi, Ankara: Atilla Kitabevi, 1996.
- FURSETH Inger, REPSTAD Pal, *Din Sosyolojisine Giriş: Klasik ve Çağdaş Kuramlar*, çev. İhsan Çapçioğlu, Halil Aydınal, 1.b., Ankara: Birleşik Yayınevi, 2011.
- GEERTZ Clifford, *Kültürlerin Yorumlanması*, çev. Hakan Gür, Ankara: Dost Kitabevi, 2010.
- GİDDENS Anthony, *Modernliğin Sonuçları*, çev. Ersin Kuşdil, 1.b., İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1994.
- GİDDENS Anthony, Philip W. SUTTON, *Sosyoloji*, İstanbul: Kırmızı Yayınları, 2016.
- GİDDENS Anthony, *Sosyoloji*, çev. Hüseyin Özel, vd., 1.b., İstanbul: Kırmızı Yayınları, 2012.
- GUDDE Abdulfettah Ebu, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Peygamber (sas) ve Öğretim Metotları*, çev. Enbiya Yıldırım, 3.b., Ankara: Otto Yayınları, 2018.
- GUDYKUNST William B., *Farklılıklar Arasında Köprü Kurmak Gruplar arası Etkili İletişim*, çev. Kadir Asar, İstanbul: Kırmızı Yayınları, 2015.
- GÜNAY Ünver, “Din ve Sosyal Bütünleşme”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 6 (1989), ss. 1-14.
- GÜNAY Ünver, “Toplumsal Bütünleşme ve Din”, *Din Sosyolojisi*, ed. Niyazi Akyüz, İhsan Çapçioğlu, Ankara: Grafiker Yayınları, 2012, ss. 453-464.
- GÜNDÜZ M. Sait, *Şafii Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi (Batman İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- GÜNER İbrahim, *İlimiz Iğdır*, Iğdır: Milli Eğitim Müdürlüğü Koruma ve Yaşatma Derneği, 1993.
- GÜNER İbrahim, Oğuz ŞİMŞEK, “Iğdır’da Halk Takvimi ve Halk Meteorolojisi”, *İstanbul, Türk Coğrafya Dergisi*, S.33 (1998), ss. 129-135.

- GÜNEŞ Mehmet, *Osmanlı Belgelerinde Iğdır*, Iğdır: Matsis Matbaa, 2017.
- GÜNEŞ Murat, *Sosyal Bütünleşme Bağlamında Dini Ziyaret Yerleri (Şanlıurfa örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Şanlıurfa: Harran Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- GÜNGÖR Özcan, “Kur’an’da Sosyal Bütünleşme”, *Diyanet İlmî Dergi*, C.43, S. 2 (2007).
- GÜVEN Sami, *Toplumbilim*, Bursa: Ezgi Kitabevi, 1999.
- GÜVENÇ Bozkurt, *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Boyut Yayın Grubu, 2018.
- HABERMAS Jürgen, “Öteki Olmak”, “Öteki”yle Yaşamak, çev. İlknur Aka, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2010.
- HABERMAS Jürgen, *İnsan Doğasının Geleceği*, 1.b., çev. Kaan H. Ökten, İstanbul: Everest Yayınları, 2003.
- HANÇERLİOĞLU Orhan, *Toplumbilim Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1986.
- HOGG Michael, *Sosyal Psikolojik Açından Grupta Bütünleşme*, çev. Aliye Mavili Aktaş, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997.
- HUN Mücahit Özden, *Iğdır Sevdası*, 2.b., Ankara: Alter Yayıncılık, 2018.
- İGALCI Elif Çakmak, “Millî Şuur Ve Manevî Değerlerin Gençliğe Özgün Dinî Eserlerle Kazandırılması”, *VII. Dinî Yayınlar Kongresi -Gençliğe Yönelik Yayıncılık- (19-21 NİSAN 2019 / İSTANBUL)*, Ankara: DİB Yayınları, 2019, ss. 341-358.
- İNCELER Halime, *İslamiyet’teki Şekillenmenin Sosyal Bütünleşmeye Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
- İSMAYILOV Mehman, *Kur’an’da Sosyal Bütünleşme*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s. 224-228.
- İŞÇİ Metin, *Sosyal Yapı ve Sosyal Değişme*, İstanbul: Der Yayınları, 2000.
- KARABEKİR Kazım, *İstiklal Harbimiz (I. Cilt)*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2020.
- KARACA Mehmet, “Farklılaşma, bütünleşme ve Birlikte Yaşama Üzerine”, *Diyarbakır, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 18 (2012), ss. 226-238.
- KARACELİL Süleyman, “Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 24 (2010), ss. 143-163.
- KARADAŞ Cağfer, *Ana Hatlarıyla Kelam Tarihi*, İstanbul: Ensar neşriyat, 2017.
- KARAOĞLU Mücahit, “Zirai Meteorolojik Açından Iğdır İklim Etüdü”, *Iğdır, Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, C. 1, S. 1 (2011), ss. 97-104.
- KARATAŞ Süleyman, Necla Tabak, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, C. 3, S. 1 (2010), ss. 56-65.

- KARSLI Bahset, *Din ve Sosyal Bütünleşme: Farklılık ve Birlikte Yaşama (Göksün Örneği)*, (Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- KASAPOĞLU Abdurrahman, “Kur’an’a Göre Dinin Toplumsal Bütünleşmedeki Rolü” *Hikmet Yurdu Düşünce -Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, C. 9, S. 17 (2016/1), ss. 21-116.
- KAYA Alim, Bilge Bakır Ağyar, “Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü”, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, C. 8, S. 1 (2017), ss. 14-27.
- KAYA Kamil, “Amiran Kurtkan’ın Düşünce Sisteminde Din ve Sosyal Bütünleşme”, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, S. 176 (2008), ss. 57-68.
- KAYMAKCAN Recep, *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2007.
- KESKİNER Emine, “Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, Ed. Mustafa Köylü, İstanbul: Dem Yayınları, 2018.
- KILIÇ Recep, *Din ve Kültür İlişkisi Üzerine*, İstanbul: Ötüken Yayınları, 2015.
- KIZILOLUK Hakkı, *Eğitimin toplumsal temelleri*, Ankara: Anı yayıncılık, 2013.
- KIZMAZ Nuran, *Sosyal Bütünleşme Bağlamında Güneydoğu Anadolu’da Değişen Seyyidlik Ve Şeriflik Algısı ve İşlevi: Turabdin Örneği*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 203-210.
- KOCA Oğuzhan, *Ulus-Devletin Kültürel Dışlayıcılığı: Anayasal Yurttaşlık Bağlamında Alevilerin Eşit Yurttaşlık Taleplerine Yönelik Bir Saha Araştırması*, (Yüksek lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.
- KOÇAK Ümit, *Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Önlenmesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Rolü (Kayseri Örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- KOLEKTİF, *Sosyoloji Kitabı*, çev. Tufan Göbekçin, 1.b., İstanbul: Alfa Yayınları, 2017.
- KOLLEKTİF, *Iğdır Kültürü*, Iğdır: Iğdır Belediyesi Kültür Yayınları.
- KONAKLI Numan, vd., *Ortaöğretim DKAB 10. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları, 2019.
- KONGAR Emre, *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004.
- KORLAELÇİ Mustafa, “Din Kültür İlişkisi”, *Felsefe Dünyası*, S. 8 (Temmuz 1993), ss. 35-57.
- KORUKÇU Adem, “Değişim Sürecinde Toplumsal Değerlerin Eğitiminde Din Eğitimi”, *Marife Dergisi*, C. 12, S. 1 (2012), ss. 111-126.
- KÖKTÜRK milay, *Toplum ve Kültür*, Ankara: Ötüken Neşriyat, 2017.

- KÖYLÜ Mustafa, Cemil ORUÇ, *Çocukluk Dönemi din Eğitimi*, 1. b, Ankara: Nobel Kitabevi, 2017.
- KURT Abdurrahman, *Din Sosyolojisi*, İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2014.
- MACİT Sadullah, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB 7. sınıf Ders Kitabı*, Ankara: FCM Yayınları, 2019.
- MARDİN Şerif, *Türk Modernleşmesi Makaleler 4*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.
- MARDİN Şerif, *Türkiye, İslam ve Sekülerizm*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.
- MARSHALL Gordon, *Sosyoloji Sözlüğü*, çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: 2018.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *DKAB Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları, 2018.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları, 2010.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Ortaöğretim DKAB Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları, 2010.
- MERİÇ Cemil, *Umrandan Uygarlığa*, 20.b., İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.
- NAYİR Sabahattin, vd., *İmam Hatip Ortaokulu DKAB 8. sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları, 2019.
- NEUMAN W. Lawrence, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri 2 Cilt*, Ankara: Yayınodası Yayıncılık, 2013.
- NİRÜN Nihat, Alev ÖNER, vd., *Sosyoloji 3*, 2.b., Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1988.
- OKUMUŞLAR Muhiddin, *Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi-İlk Dönem İslam Toplumu Örneği-*, Konya: Yediveren Kitap, 2013.
- OZANKAYA Özer, *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1980.
- OZANKAYA Özer, *Toplumbilim*, 7.b., İstanbul: Cem Yayınevi, 1991.
- OZANKAYA Özer, *Toplumbilim*, İstanbul: Cem Yayınevi, 1999.
- ÖYMEN H.R., M. DAĞ, *İslam Eğitim Tarihi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974.
- ÖZ Ayhan, *Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Katkısı (İstanbul İli Örneği)*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- ÖZAKPINAR Yılmaz, *Kültür Değişmeleri ve Batılılaşma Meselesi*, 3.b., Ankara: TDV Yayınları, 1999.
- ÖZCAN Elif, *Sosyal Bütünleşme ve Dua*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 132-137.



- ÖZDEMİR Safiye, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB 6. sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Dörtel Yayınları, 2019.
- ÖZKAN Mustafa, *İnsan, İletişim ve Dil*, 1.b., İstanbul: Akademik kitabevi, 2009.
- PAŞA Prens Sait Halim, *Toplumsal Çözülme*, İstanbul: Burhan Yayınları, 1984.
- PINARBAŞI Bekir, Fikri ÖZDEMİR, *Ortaöğretim DKAB 11. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Dikey Yayıncılık, 2019.
- RAHMAN Fazlu, *İslam ve Çağdaşlık*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2018.
- RİTZER George, *Sociological Theory*, Eighth Edition, New York: McGraw-Hill, 2011.
- RUSSELL Bertrand, *Eğitim ve Toplum Düzeni*, çev. Şebnem Duran, 1.b., İstanbul: Bgst Yayınları, 2017.
- SAĞLAM İsmail, “Çocukların Davranışlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Faktörlere Teorik Bir Yaklaşım” *Bursa, U.Ü.İ.F.D.*, C.10, S. 2 (2001), ss. 209-223.
- SAĞLAM İsmail, *Batı Avrupa’da Yaşayan Türklere Göre Din Görevlileri ve Cami Etkinlikleri Yeterliliği*, Bursa: Emin Yayınları, 2010.
- SAĞLAM İsmail, *İslam ve Batı Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimi*, Bursa: Emin Yayınları, 2010.
- SCHNAPPER Dominique, *Sosyoloji Düşüncesinin Özünde Öteki İle İlişki*, çev. Ayşegül Sönmezay, 1.b., İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005.
- SCOTT David, Marlene MORRISON, *Eğitim Araştırmasında Temel Fikirler ve Kavramlar*, çev. Ümit Tatlıcan, İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2016.
- SEZEN Yümni, *Kültür ve Din Türk-İslam örneği*, 2.b., İstanbul: İz Yayıncılık, 2015.
- SEZER Baykan, *Toplum Farklılaşmaları ve Din Olayı*, 1.b., İstanbul: Doğu Kitabevi, 2017.
- SIMMEL George, *Çatışma Fikri ve Modern Kültürde Çatışma*, Haz: A. Aydoğan, İstanbul: İz Yayıncılık, 1999.
- SLATTERY Martin, *Sosyolojide Temel Fikirler*, ed. Ümit Tatlıcan, 6.b., İstanbul: Sentez Yayınları, 2014.
- SÖZER Mehmet Akif, “Göç, Toplumsal Uyum ve Aidiyet”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 14, S. 28 (2019), ss. 418-431.
- SÜRMEİLİ Murat, *Iğdır’ın Demografik Yapısında Göç ve Ahıska Türkleri Örneği*, Ankara: Türkiye Barolar Birliği, 2016.
- ŞAHİN Abdullah, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımlarının Öğrenme Öğretme Süreçlerine Yansımaları*, (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022.
- ŞAHİN Kenan, *Bütünleşme, Milliyetçilik ve Avrupa’da Ulus-üstü Yapılanma*, (Doktora Tezi), Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.

- ŞANVER Mehmet, “Kur’an’ın Muhatabıyla Diyalog Kurma Sürecinde Ortak Değerlerin Yeri ve Önemi” *Bursa: Uludağ Üniversitesi İFD*, C. XIII, S. 2 (2004), ss. 157-168.
- ŞEN Aşiret Boran, *Geçmişten Günümüze Iğdır Halk Kültürü: İnançlarıyla, Gelenekleriyle, Ritüelleriyle*, Iğdır: Iğdır Valiliği, 2012.
- ŞEN İsmail, *Demokratik Açılım ve Aleviler*, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- ŞİMŞEK Galip, *Türkiye’de Sosyal Çözülme Sosyal Bütünleşme Ve Din: Türk-Kürt Farklılaşması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2010.
- ŞİMŞEK Oğuz, “Iğdır İlinin Nüfus Özellikleri”, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, C. V, S. 14 (2018), ss. 180-210.
- TAN Zeki, *Kur’an’a Göre Toplumun Yapılanmasında İlim ve Alimin Rolü*, İstanbul: Özgü Yayınları, 2010.
- TANIR Engin Deniz, “Lozan Barış Antlaşması Sonrasında Türk Basınında Fransız Okulları Sorunu (1923-1924)”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, sayı: 56, (Bahar 2015), ss. 177-208.
- TANRIVERDİ Hasan, “Din-Kültür İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, C. 8, S. 3, (Kasım 2018), ss. 595-601.
- TAŞKIN Osman, *Ortaokul Ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği, Doktora Tezi, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2018.
- TAYLOR Charles, *Seküler Çağ*, çev. Dost Körpe, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2009.
- TEKİN Sabahattin, *Mezhepsel Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Pratiği (Iğdır Örneği)*, (Yüksek lisans Tezi), Iğdır: Iğdır Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021.
- TEMREN Belkıs, “Din Antropolojisi Açısından İnanç ve Din Olgusuna İlişkin Bir Değerlendirme” *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. 38, S. 1-2 (1998), ss. 301-311.
- TETİK Hayati, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite Ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme” *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi*, C:3 S. 1 (2018), ss. 64-86
- TEZCAN Mahmut, “Tasavvuri Akralalık ve ülkemizdeki Uygulama”, *Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 15, S.1 (1982), ss. 117-130.
- TEZCAN Mahmut, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- TEZCAN Mahmut, *Kültürel Antropoloji*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1991.
- TEZCAN Mahmut, *Sosyolojiye Giriş*, 9.b., Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.
- TOPÇU Nurettin, *Türkiye’nin Maarif Davası*, 3.b., İstanbul: Dergah Yayınları, 1997.
- TOSUN Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 8.b., Ankara: Pegem Yayınları, 2015.

- TOURAİNE Alain, *Birlikte Yaşayabilecek miyiz?-Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla*, çev. Olcay Kunal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2017.
- TURAN İbrahim, “Değişen Toplumlarda Din Eğitimi Algısı”, *Din Eğitimi Bilimi Araştırmaları Dergisi*, C. 13, S. 2, (2013), ss. 63-86.
- TURHAN Mümtaz, *Kültür Değişmeleri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, İFAV Yayınları, 1994.
- TUTAR Hüseyin, Burak Aydoğdu, Gökhan Elyıldırım, vd., *İğdir'in Sosyo-Ekonomik Durumu ve Uygun Yatırım Alanları*, Ed. Hüseyin Tutar, İğdir: Serhat Kalkınma Ajansı, 2013.
- TÜRK Aycan, *Y Kuşağı İçin Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Kafekültür yayıncılık, 2013.
- TÜRKDOĞAN Orhan, *Değişme, Kültür ve Sosyal Çözülme*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1988.
- TÜRKDOĞAN Orhan, *Kültür-Değişme ve Kültürel Çözülme*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları, 2014.
- ULVAN Abdullah, *İslam'da Sosyal Dayanışma*, çev. İsmail Kaya, 2.b., Konya: Uysal Kitabevi, 1990.
- UYGUR Nermi, *kültür kuramı*, 5.b., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018.
- ÜLKEN Hilmi Ziya, *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Doğubatı Yayınları, 2013.
- ÜLKEN Hilmi Ziya, *Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, 1969.
- WALLACE Ruth A., WOLF Alison, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları Klasik Geleneğin Genişletilmesi*, çev. M. Rami ayas, Leyla Elburuz, Ankara: Doğubatı Yayınları, 2012.
- WİLLİAMS Raymond, *Kültür ve Toplum 1780-1950*, çev. Uğur Kocabaşoğlu, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2017.
- WULF Cristoph, *Tarihsel Kültürel Antopolojisi*, çev. Özgür Dünya Sarısoy, Ankara: Dipnot Yayınları, 2009.
- YAKA Aydın, *Sosyoloji yazıları: Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne*, İstanbul: Gündoğan Yayınları, 2015.
- YAZOĞLU Ruhattin, “Dil-Kültür İlişkisi”, *Ekev Akademi Dergisi*, S. 11 (Bahar 2002), ss. 21-43.
- YEMENİCİ Ahmet, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere Ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları*, (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- YILDIRIM Ali, Hasan ŞİMŞEK, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10.b., Ankara: Seçkin Yayınları, 1999.
- YILMAZ Feramuz, vd., *Ortaöğretim DKAB 12*, Ankara: MEB Yayınları, 2019.
- YILMAZ Hüseyin, “Sosyal Bütünleşmemizin Temel Sorunları Ve Bazı Çözüm Önerileri”, *C.Ü. ilahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XIV, S. 2 (2010), ss. 73-101.

- YILMAZ Hüseyin, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 1.b., İstanbul: Dem Yayınları, 2019.
- YİĞİT Hulusi, DOĞAN Emine Ö., vd., *İlkokul DKAB dersi kitabı (4.Sınıf)*, Ankara: MEB Yayınları, 2019.
- YİĞİT Yasin, “Din Öğretiminde Kültürel Aidiyet ve Sorumluluk Bilinci Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği: Geçerlik Güvenilirlik”, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 14 (2019), ss. 112-127.
- YİĞİT Yasin, “Din Öğretiminin Amaçları Bağlamında Kültürel Aidiyet ve Kültürel Sorumluluk Bilinci”, *Tokat İlimiyat Dergisi*, C. 9, S. 1 (2021), ss. 323-346
- YÜRÜK Tuğrul, “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi (Din Dersleri)” *Din Eğitimi*, ed. Recai Doğan, Remziye Ege, 4.b., Ankara: Grafiker Yayınları, 2016, ss. 115-141.
- YÜRÜK Tuğrul, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, (doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- ZEHRA Muhammed Ebu, *İslam'da Sosyal Dayanışma*, çev. Ethem Ruhi Fığlalı, Osman Eskicioğlu, İstanbul: Yağmur Yayınları, 1981.
- ZİMMERMAN Carle C., *Yeni Sosyoloji Dersleri*, çev. Amiran Kurtkan Bilgeseven,, İstanbul: Fakülteler Matbası, 1964.

### **İnternet kaynakları**

- <http://www.aydinyaka.com/index.php/tum-makaleler/11-sosyal-butunlesme-cozulme-ve-sosyal-guven-duygusu.html>, (24.08.2020).
- <http://www.igdir.gov.tr/tarihce>, (21.05.2021).
- <https://igdir.ktb.gov.tr/TR-55672/tarihce.html>, (20.05.2021).
- <https://islamansiklopedisi.org.tr>, Selam, (28.01.2021).
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/tevhid>, (27.01.2021)
- [https://tr.wikipedia.org/wiki/I%C4%9Fd%C4%B1r#Osmanl%C4%B1lar\\_d%C3%B6nemi\\_\(1514-1551,\\_1554-1555,\\_1578-1604,\\_1635-1639,\\_1724-1735\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/I%C4%9Fd%C4%B1r#Osmanl%C4%B1lar_d%C3%B6nemi_(1514-1551,_1554-1555,_1578-1604,_1635-1639,_1724-1735)), (21.05.2021).
- <https://www.cografya.gen.tr/tr/igdir/iklim.html>, (22.05.2021).
- <https://www.felsefe.gen.tr/toplumsal-butunlesme-nedir-ogeleri-nelerdir/>, (06.04.2021).
- <https://yesiligdir.com/yazar/yazi/7505>, (25.05.2021).
- Şener Mete, Selam, <https://tdk.gov.tr>, (28.01.2021).

### **Kutsal Kaynaklar**

- Buhari, “İman”, 7.  
El-Âl-i İmrân, 3/103.  
Müslim, “İman”, 93  
El-Hucurat, 49/10.  
El-Ra'd, 13/11.

## EKLER

### EK 1: Mülakat Formu

#### “FARKLI KÜLTÜREL VE MEZHEPSEL ORTAMLARDA SOSYAL BÜTÜNLEŞMEYİ SAĞLAMADA DİN EĞİTİMİNİN ROLÜ” İSİMLİ DOKTORA ÇALIŞMASI MÜLAKAT FORMU I (DKAB ÖĞRETMENLERİ GRUBU)

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Bilim Alanında yapılmakta olan “Çok Kültürlü Ortamda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Rolü (İğdır İli Örneği)” başlıklı doktora çalışmasına veri elde etmek için sizlerle mülakat yaparak görüş ve düşüncelerinizden yararlanmak istiyoruz.

Yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ettiğimiz bu mülakata katılım tamamen gönüllülük esasına tabidir. Elde edeceğimiz veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Raporlamada kesinlikle katılımcıların kimlik bilgileri yer almayacaktır. Çalışmamız için sizlerin vereceği bilgi çok önemli olduğundan not tutmada aksaklık yaşamamak için müsaadeniz olursa görüşmeyi ses kayıt cihazına almak isterim.

Şimdiden katılımınız ve vereceğiniz değerli bilgiler için teşekkür eder saygılar sunarım.

Çetin DOĞRU  
Bursa Uludağ Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi  
ve  
İğdır Ortaokulu DKAB Öğretmeni

#### Mülakat/Görüşme Bilgileri:

Katılımcı Kodu:

Mülakatın kiminle yapıldığı:

Mülakatın kimler tarafından yapıldığı:

Görüşmenin yapıldığı yer:

Görüşmenin tarihi:

Görüşmenin saati ve süresi:

#### Öğretmen Katılımcı Kişisel Bilgi Soruları:

1. Cinsiyetiniz:  Erkek  Kadın
2. Yaşınız: .....
3. Eğitim durumunuz:  Lisans  Y.L.  Doktora
4. Lisans Mezuniyet Bilgileriniz:  
Mezun Olduğunuz Üniversite:.....  
Mezun Olduğunuz Bölüm: .....

5. Lisansüstü Mezuniyet Bilgileriniz(Y.L.):  
Mezun Olduğunuz Üniversite: .....  
Mezun Olduğunuz Bölüm: .....
6. Lisansüstü Mezuniyet Bilgileriniz (Doktora)  
Mezun Olduğunuz Üniversite: .....  
Mezun Olduğunuz Bölüm: .....
7. Öğretmenlikte Toplam Hizmet Süreniz: .....
8. İğdır İlinde Toplam Hizmet Süreniz:.....
9. Memleketiniz:.....
10. Görev yaptığınız okul:.....

#### **Mülakat/Görüşme Soruları**

1. İğdır'ın sosyo-kültürel ve dini anlayış yapısını en iyi şekilde tasvir eden bir imaj, mecaz veya benzetme yapmanızı istirham etsek; hangi mecaz, imaj veya benzetmeyi kullanmak istersiniz?

-Niçin?

2. Eğer İğdır haricinde başka bir ilde de görev yaptıysanız, bir değerlendirme yaparak İğdır'da görev yapmanın avantaj ve dezavantajlarından bahsedermisiniz?
3. İğdır'da görev yaptığınız okullarda, kültürel veya mezhepsel farklılıklardan kaynaklı yaşadığınız herhangi bir problem oldu mu? Eğer oldu ise ne tür problemler yaşadığınızı bize bahsedebilir misiniz?

-Yaşadığınız bu problemler sizin moral ve motivasyonunuzu nasıl etkiledi?

4. İğdır'da göreve başlarken veya görev esnasında size bölgesel farklılıkları da konu edinen hizmet içi seminerler verildi mi? Eğer verildi ise yaşadığınız /yaşayacağınız muhtemel bölgesel problemleri aşma konusunda size faydası oldu mu/ olabilir mi?
5. İğdır ilinde görev yapan bir DKAB öğretmeni olarak Caferilik, Şafilik ve diğer mezhep, inanç ve kültürel yapılardan kaynaklı yaşayacağınız muhtemel problemleri aşabilecek akademik donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
6. DKAB öğretim programlarının amaçlarından biri de “çevresindeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olma” ve “farklı inanç ve yorumları tanıma ve bunlara saygı duyma” dır. Size göre DKAB ders kitaplarında kültürel/mezhepsel farklılıkların tanıtımına yeteri kadar yer verilmekte midir?

-İbadet uygulamalarındaki farklılıklar

-İnançla ilgili farklılıklar

-İnanç kaynaklı kültürel farklılıklar

7. Farklı bir mezhep veya kültürden gelen bir öğrencinizin DKAB dersine karşı bir aidiyetlik duygusuna sahip olduğunu rahatlıkla söyleyebilir misiniz?

Konu ile ilgili görüşlerinizi bizimle paylaşabilir misiniz?

8. Eğer size DKAB dersi Öğretim Programı hazırlama görevi verilseydi farklılıkların birlikte/bir arada yaşaması, birbirleriyle uyum sağlaması ile ilgili

bu programa neleri dâhil eder, hangi kavram veya konuları bu programın dışında tutardınız?

9. Görev yaptığınız okulların sosyo-kültürel çevresini de göz önünde bulundurarak DKAB derslerini toplumsal çözülmeye neden olabilecek faktörlerle başa çıkma konusunda yeterli/başarılı buluyor musunuz?

Sonda:

-Ayrışmaya götürücü siyasi ve ideolojik düşünceleri izale etme konusunda yeterli/etkili

- Irkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi anlayışları engelleme konusunda yeterli/etkili

10. DKAB Öğretim Programının vizyonuna bakıldığında “millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektedir.” denilmektedir. Farklılıklarla bir arada yaşama becerilerini kazandırmada DKAB dersleri içerik olarak yeterli/etkili midir? Bu beceriler, öğrencilerin okul ortamı ve okul ortamının dışında davranışlarına ne düzeyde yansımaktadır?

Sonda:

-Kendisinden farklı düşünen, inanan ve yaşayana saygılı olma ve sevgi besleme

-kendisinden farklı düşünen, inanan ve yaşayana hoşgörü gösterme ve onlarla empati kurma

11. DKAB dersi; Milli ve manevi değerler üzerinden birlik ve beraberliği, milli bütünleşmeyi veya milli seviyede birlik olma bilincini vurgulamada içerik olarak yeterli ve etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

Sonda:

-Vatan, bayrak, şehitlik, gazilik, milli bayramlar, İstiklal Marşı, milli kahramanlar, milli destanlar, bağımsızlık ve kurtuluş savaşları üzerinden milli bütünleşmeyi sağlama, birlik olma

12. DKAB dersini; dini değerler üzerinden birlik beraberliği, din kardeşliğini ve toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi vurgulama hususunda içerik olarak yeterli ve başarılı buluyor musunuz?

Sonda:

Toplumsal dayanışma, bütünleşme, din kardeşliği; hac, zekât, oruç, kurban ve sadaka gibi temel ibadetler üzerinden vurgulanması

-Toplumsal dayanışma, bütünleşme, din kardeşliği; Tevhid gibi İnanç ile ilgili temel ilkeler üzerinden vurgulanması

-Toplumsal dayanışma, bütünleşmenin adalet, paylaşma, yardımlaşma, sevgi, saygı gibi dinin ön planda tuttuğu ahlaki ilkeler üzerinden vurgulanması

13. Sizce DKAB öğretmenleri; bütünleştirici olma, birlik beraberliği oluşturma hususlarında nasıl bir rol modellik sergilemekte?

## EK 2: Tez Konusu Önerisi



T.C.  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı: 86162157-302.14.01/12897  
Konu: Tez Konusu Önerisi - Çetin DOĞRU

06/11/2019

### FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 30.10.2019 tarihli ve 41040614-302.14.05/12653 sayılı yazımız.

Enstitümüz Yönetim Kurulumun 01.11.2019 tarihli oturumunda, Anabilim Dahmız Öğretim Üyesi Prof. Dr. İsmail SAĞLAM'ın danışmanı bulunduğu Doktora öğrencisi Çetin DOĞRU'nun "Farklı Kültürel ve Mezhepsel Ortamlarda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Eğitiminin Rolü (İğdır Örneği)" konulu tez konusunun uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve danışman öğretim üyesine bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Aşkın KESER  
Müdür

*Bu belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

U.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA Bilgi İçin: İsmail ACAR Tel : 0224 294 2877 Faks: 0224 294 2434 e-posta : xxx@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr Tel : 0224 294 2878

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: [https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?dzkGYbIy30WPQJ\\_YIB08sw](https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?dzkGYbIy30WPQJ_YIB08sw)





**Ek 3: Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Başkanlığı'nın  
26 Şubat 2021 Tarihli ve 2021-02 Sayılı Oturumunda Alınan 8 Nolu Kararın Üst  
Yazısı**



T.C.  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Hukuk Müşavirliği**  
**Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı**

Sayı: 92662996-044/E.6204

02.03.2021

Konu: Çetin DOĞRU'nun Etik Kurul Kararı

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 10.02.2021 tarihli ve 86162157-302.99/E.1386 sayılı yazımız.

Enstitünüz, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Çetin DOĞRU'nun "Farklı Kültürel ve Mezhepsel Ortamlarda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Eğitiminin Rolü" adlı tez çalışması, BUÜ Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları Başkanlığı (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)'nın 26 Şubat 2021 tarih ve 2021-02 sayılı oturumunda görüşülmüş olup, alınan karar ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**Prof. Dr. Ferudun YILMAZ**  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek:  
Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)

*Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

BUÜ Rektörlüğü Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA

Bilgi İçin: Fatma OZKAN KORU

e-posta : etik@uludag.edu.tr Web: www.uludag.edu.tr

Tel: 0224 2755150

Kep: uludag.rektorluk.hs03.kep.tr

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/hUw11iaisUihNzBVUJ6zGQ>

1/1



**EK 4: Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Başkanlığı'nın  
26 Şubat 2021 Tarihli ve 2021-02 Sayılı Oturumunda Alınan 8 Nolu Kararı**



**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
**TOPLANTISI**

**OTURUM TARİHİ**  
26 Şubat 2021


**OTURUM SAYISI**  
2021-02

**KARAR NO 8:** Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Çetin DOĞRU'nun "Farklı Kültürel ve Mezhepsel Ortamlarda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Eğitiminin Rolü" adlı tez çalışması kapsamında uygulanacak mülakat sorularının incelenmesine geçildi.


Yapılan görüşmeler sonunda; Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Çetin DOĞRU'nun "Farklı Kültürel ve Mezhepsel Ortamlarda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Eğitiminin Rolü" adlı tez çalışması kapsamında uygulanacak mülakat sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluğu başvuruçuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.



  
Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR  
Üye

  
Prof. Dr. Döğan ŞENYÜZ  
Üye

  
Prof. Dr. Ayşe OğUZLAR  
Üye

  
Prof. Dr. Veğdi BILGIN  
Üye

  
Prof. Güler GÖğÜŞ  
Üye

  
Prof. Dr. Alev SINAR UğURLU  
Üye

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Adı-Soyadı</b>	Çetin		DOĞRU
<b>Doğum Yeri ve Yılı</b>	İğdır/Merkez		
<b>Bildiği Yabancı</b>	Arapça (Orta)		İngilizce (Orta)
<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Başlama - Bitirme</b>		<b>Kurum Adı</b>
<b>Lise</b>	1998	2002	İğdır ÇPL İmam Hatip Lisesi
<b>Lisans</b>	2005	2009	Çukurova Üniversitesi İlköğretim DKAB Öğretmenliği
<b>Yüksek Lisans</b>	2011	2016	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İlköğretim DKAB Eğitimi
<b>Doktora</b>	2017	2022	Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Felsefe ve Din Bilimleri/Din
<b>Çalıştığı Kurum</b>	<b>Başlama - Ayrılma</b>		<b>Çalışılan Kurumun Adı</b>
<b>1.</b>	2009	Devam Ediyor	Milli Eğitim Bakanlığı (Öğretmen)
<b>Yayınlar:</b>	1. Çetin DOĞRU, “Mezhepsel Çoğulculuk Bağlamında Din Eğitimi ve Öğretimini Yeniden Yapılandırmak Mümkün mü?” <i>İğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi</i> , S. 12, (2018), ss. 143-169. 2. Çetin DOĞRU, “Sosyal Bütünleşme ve Din Eğitimi İlişkisi Üzerine Bir Araştırma”, <i>İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , S. 30 (2022), ss. 59-82.		
<b>İletişim (e-posta):</b>			
	<b>Tarih</b>	16. 11. 2022	
	<b>İmza</b>	Çetin DOĞRU	
	<b>Adı-Soyadı</b>		