T.C

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK DEĞERLENDİRME VE BEKLENTİLERİ (ANTALYA ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Meryem SEVİM

İstanbul, 2024

T.C

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK DEĞERLENDİRME VE BEKLENTİLERİ (ANTALYA ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Meryem SEVİM

Danışmanı: Doç. Dr. Banu Gürer

İstanbul, 2024

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY BELGESİ

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Meryem Sevim'in "*Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Değerlendirme ve Beklentileri (Antalya Örneği)"* adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim Kurulunun ..... tarih ve .....sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi ...../...../2024

	Öğretim Üyesi Adı Soyadı		**İmzası**
1	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Banu Gürer	
2	Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ramazan Gürel	
3	Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Gülsüm Pehlivan Ağırakça	

ÖZET

ORTAÖĞRETİM 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK DEĞERLENDİRME VE BEKLENTİLERİ: ANTALYA ÖRNEĞİ

Bu araştırma, Antalya ilinde yer alan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerinden oluşan üç farklı grubun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders müfredatına yönelik değerlendirmelerini ve beklentilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, araştırmanın amaç ve kapsamı doğrultusunda 12. sınıf öğrencilerinden oluşan bir grupla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatlardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde ilgili literatüre atıflar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Din Eğitimi, Müfredat, Kazanım, Ortaöğretim, Sokratik Metod, DKAB Dersi

ABSTRACT

EVALUATION AND EXPECTATIONS OF 12TH GRADE HIGH SCHOOL STUDENTS REGARDING THE RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSE: THE CASE OF ANTALYA

This research aims to examine the evaluations and expectations of three different groups of students from Science High Schools, Anatolian High Schools, and Vocational High Schools in Antalya regarding the Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) curriculum. Adopting a qualitative research methodology, in-depth interviews were conducted with a group of 12th-grade students in line with the study's objectives and scope. The data obtained from these interviews were analyzed and evaluated within the framework of the identified themes. Throughout this evaluation process, references were made to relevant literature.

Keywords: Education, Religious Education, Curriculum, Learning Outcomes, Secondary Education, Socratic Method, Religious Culture and Moral Knowledge Course

ÖNSÖZ

Tezin başlığı olan “Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Değerlendirme ve Beklentileri: Antalya Örneği” adlı bu çalışma, teorik ve alan araştırması olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Tezime katılarak zaman ayıran ve değerli görüşlerini benimle paylaşan tüm öğrencilere teşekkür ederim; onların katkıları bu araştırmanın temelini oluşturmuştur. Aynı zamanda bu süreçte her daim yanımda olan, beni destekleyen aileme ve arkadaşlarıma şükranlarımı sunuyorum. Özellikle katılımcılara ulaşma sürecinde bana büyük destek veren annem ve babama ayrı bir teşekkür borçluyum. Süreç boyunca her fikrimi sabırla dinleyen ve bana her zaman destek olan kardeşlerim Zeynep ve Hafsa’ya da özel bir teşekkür etmek isterim.

Tez yazım sürecinde rehberliğinden faydalandığım danışman hocam Doç. Dr. Banu Gürer'e, araştırmamın temelini oluşturan derslerde bilgi birikimimi artıran tüm hocalarıma içten teşekkür ederim. Ayrıca, her soruma sabırla cevap veren arkadaşlarım Ayşenur Aslan ve Esma Acar'a, sahada aktif olarak öğretmenlik yapan ve değerli görüşleriyle bana destek olan Sabiha Pazır'a da minnettarım.

Bu araştırmanın, alana katkı sağlamasını ve öğrencilerin dile getirdiği beklentilerin eğitim süreçlerinde göz önünde bulundurulmasını temenni ediyorum. Öğrenci kitlesinin değerli geri bildirimlerinin, daha yenilikçi ve gelişmiş eğitim programlarına ışık tutmasını dilerim.

MERYEM SEVİM

İstanbul, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **iv**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **viii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Problemi 1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi 1
1.3. Araştırmanın Yöntemi, Çalışma Grubu ve Sınırlılıkları 2
1.4. Literatür Analizi 3
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **8**
2.1. Eğitimde Program Kavramı ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
2.2. DKAB Öğretim Programları 8
2.2.1. 1924-1982 Arası Gelişmeler 9
2.2.2. 1982-2000 Arası Gelişmeler 11
2.2.3. 2000-2010 Arası Gelişmeler 12
2.2.4. 2010-2023 Arası Gelişmeler 14
3. BULGULAR VE YORUM **19**
3.1. Din Eğitimi Geçmişleri ve Dine Dair İlgi Alanlarının Tespiti 19
3.1.1. Örgün Din Eğitimi Dışında Din Eğitimi Tecrübeleri 19
3.2. DKAB Müfredatının Yeterliliğine Bakış ve Konulara Yönelik İlgi 24
3.2.1. DKAB Müfredatının Yeterliliğine Dair Görüşler 24
3.2.2. DKAB Müfredatında İlgi Çeken ve Gereksiz Bulunan Konular 27
3.2.3. DKAB Müfredatı Kapsamında Yeni Öğrenilen Konular 31
3.3. DKAB Dersin Hayata Katkısı ve Öğrenci Tecrübeleri 35
3.3.1. DKAB Dersin Hayata Katkı Sağlayan Konuları 35
3.3.2. DKAB Derslerinde Yaşanan Olumsuz Tecrübeler 39
3.3.3. DKAB Derslerinde Yaşanan Olumlu Tecrübeler 40
3.4. DKAB Dersinin İşlenişi ve Dersin Geliştirmesine Yönelik Öneriler 41
3.4.1. DKAB Dersine Olan İlginin Artmasında Öğretmen, Konu ve İşleniş Biçiminin Etkisi 42
3.4.2. DKAB Derslerinden Fayda Sağlanan Eğitim Kademeleri 45
3.4.3. DKAB Ders Kitaplarının Dil ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi 47
3.4.4. DKAB Müfredatını ve Dersin İşlenişini Geliştirmeye Yönelik Önerileri 49

SONUÇ VE ÖNERİLER **54**
KAYNAKÇA ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
EKLER **61**
Ek 1. Etik Kurul İzni 61
Ek 2. Veri Toplama Formu 62

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

ODKAB : Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Vs. : Vesaire

Vb. : Ve benzeri

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri 3
Tablo 2: DKAB Dışındaki Din Eğitimi Tecrübeleri 19
Tablo 3: Dinle İlgi Duyulan Konular 21
Tablo 4: DKAB Müfredatının Yeterliliğine Dair Görüşler 24
Tablo 5: DKAB Müfredatındaki Konulara Duyulan İlgi 28
Tablo 6: DKAB Müfredatı Kapsamında Yeni Öğrenilen Konular 31
Tablo 7: DKAB Dersin Hayata Katkı Sağlayan Konuları 35
Tablo 8: DKAB Dersinde Yaşanan Olumsuz Tecrübeler 39
Tablo 9: DKAB Dersinde Yaşanan Olumlu Tecrübeler 40
Tablo 10: DKAB Dersine Olan İlginin Artmasında Öğretmen, Konu ve İşleniş Biçiminin 42
Tablo 11: DKAB Derslerinden Fayda Sağlanan Eğitim Kademeleri 45
Tablo 12: DKAB Ders Kitaplarının Dil ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi 47
Tablo 13: DKAB Müfredatını ve Dersin İşlenişini Geliştirmeye Yönelik Öneriler 50

1 GİRİŞ

Eğitim programları, toplumun kültürel ve dini değerlerini yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda bu değerleri genç nesillere aktararak toplumsal bütünlüğün devamını sağlar. DKAB dersi, Türkiye eğitim sisteminde bu rolü üstlenen temel derslerden biridir. Ancak, eğitimde yaşanan değişimlerle birlikte, bu dersin içeriği ve işleniş şekli de sürekli tartışma konusu olmuştur. Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin öğrenci bakış açısından nasıl algılandığını incelemeyi, derse yönelik öğrenci yaklaşımlarını anlamayı ve bu çerçevede dersin etki düzeyini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

1.1 Araştırmanın Problemi

Antalya'daki Anadolu, Fen ve Meslek liselerinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine yönelik değerlendirmelerini ele alan araştırma, DKAB ders içeriğinin öğrenci görüşlerinden hareketle incelemeyi amaçlamaktadır. Çeşitli dönemlerde güncellenen DKAB müfredatının öğrenci görüşleri doğrultusunda nasıl algılandığı ve öğrencilerin bu dersin içeriğine, işlenişine ve hayata görelik ilkesine uygunluğu konusundaki düşünceleri araştırmanın odak noktalarıdır. Bu çerçevede araştırmanın temel problemi, "Ortaöğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik yaklaşımları nelerdir?" sorusudur. Zira öğrencilerin dersin içeriği, öğretim yöntemleri ve dersin bireysel ihtiyaçlarına uygunluğu konusundaki görüşleri, dersin etkinliğini ve başarısını değerlendirmek için önemli bir ipucudur.

Söz konusu problem sorusuna bağlı olarak yanıtı aranacak alt sorular aşağıdaki gibidir:

- **DKAB dersinin içeriğine ilişkin katılımcıların değerlendirmeleri nelerdir?**
- **Katılımcılara açısından DKAB dersinin hayata görelik ilkesine uygunluğu nasıl değerlendirilmektedir?**
- **Katılımcılara göre DKAB dersinin verimli olmasını sağlayan etkenler nelerdir?**
- **Katılımcıların DKAB dersinden beklentileri nelerdir?**

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın temel amacı, en son 2018 yılında güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin öğrenciler perspektifinden değerlendirilmesini gerçekleştirmek ve gelecekteki ders içeriği

düzenlemelerine katkıda bulunmaktır. Din eğitimi, bireylerin dini ve ahlaki değerlerini şekillendirmede kilit rol oynamaktadır. 2018 program güncellemelerinin öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri üzerindeki etkileri, dersin içeriğinin öğrencilerin günlük yaşamlarına nasıl yansıdığı ile doğrudan ilişkilidir. Dersin, öğrencilerin dini bilgi birikimini artırmanın yanı sıra ahlaki değerlerini pekiştirmelerine nasıl katkı sağladığı, çalışmamızın temel odak noktalarından biridir. 2018 yılında güncellenen DKAB ders içeriği üzerine mevcut literatürde birçok çalışma bulunmasına rağmen, öğrenci görüşlerine dayalı içerik değerlendirmelerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. 2018 programında yapılan güncellemeler doğrultusunda, DKAB dersinin içeriğinin öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, dersin etkinliğinin ve öğrenciler üzerindeki etkisinin anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Çalışma literatürdeki bu boşluğu doldurmayı ve gelecekte yapılacak içerik düzenlemelerine veri oluşturarak katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bahsi geçen hususlara paralel olarak, Türkiye'deki din eğitimi ile ilgili sorunlara öğrencilerin bakış açısından bir perspektif kazandırarak, bu alanda yapılacak daha geniş ve kapsamlı araştırmalara katkıda bulunmak da hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgularına bağlı olarak, ders içeriğinin nasıl iyileştirilebileceğine dair somut öneriler sunulacaktır.

1.3 Araştırmanın Yöntemi, Çalışma Grubu ve Sınırlılıkları

Araştırmada, ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine yönelik algı ve değerlendirmelerini öğrenmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kapsamında mülakat7görüşme tekniği tercih edilmiştir. Antalya merkezinde bulunan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden 4 kız ve 4 erkek öğrenci olacak şekilde her bir okul türünden toplam 8 öğrenci seçilmiştir. Toplamda 24 katılımcı ile çalışılmıştır. Katılımcıların seçilmesinde, okul türü ve cinsiyet çeşitliliğine dikkat edilerek, bu değişkenlerin öğrencilerin DKAB dersine yönelik algılarını etkileyebileceği göz önünde tutulmuştur.

Araştırmanın evreni, Antalya ilindeki Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem ise her okuldan rastgele seçilen, eşit sayıda kız ve erkek öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış mülakat soruları ile görüşmeler yapılarak, öğrencilerin DKAB dersine yönelik algıları ve değerlendirmeleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları, öğrencilerin ders içeriği, öğretim yöntemleri ve dersin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygunluğu gibi konularda fikirlerini anlamayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur.

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile ele alınmıştır. Analiz sürecinde, öğrencilerin dersle ilgili görüşleri belirli temalar altında toplanarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların kimliklerini gizli tutmak amacıyla, her bir katılımcı cinsiyet ve okul türüne göre kodlanmıştır (örneğin, Fen Lisesi Erkek 1 için FLE1).

Araştırmada, çeşitli sınırlılıklar ile karşı karşıya kalmıştır. Öğrenci sayısının sınırlı olması, mülakatların öğrencilerin tatilde olduğu zamanda yapılmaz zorunda kalınması sebebiyle katılım sağlanmasınında zorlanılması nedeniyledir. Ulaşım kolaylığı göz önünde bulundurularak araştırma Antalya merkezi ile sınırlandırılmış ve bu bölgedeki öğrencilerle çalışılmıştır. Sınırlamalar, bulguların genellenebilirliğini etkileyebilmekle birlikte, mevcut katılımcıların DKAB dersine yönelik değerlendirmelerini incelemek için veri elde etme imkanı da söz konusudur. Katılımcıların demografik nitelikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Okul Türü	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Fen Lisesi (FL)	4	4	8
Anadolu Lisesi (AL)	4	4	8
Meslek Lisesi (ML)	4	4	8
Toplam	12	12	24

Araştırmanın kavramsal çerçevesi ve tarihsel arka planı, literatür taramasına dayalı olarak şekillendirilmiştir. DKAB öğretim programları ve 2018 yılında yapılan güncellemeler üzerine yapılan çalışmalar ele alınmış, araştırmanın teorik temelleri belirlenen doğrultuda oluşturulmuştur.

1.4 Literatür Analizi

2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ODKAB) öğretim programıyla ilgili yapılan literatür taraması, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin kataloğunda, Ortaöğretim DKAB öğretim programı, ODKAB, DKAB dersi ve eğitimde program anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan tarama sonucunda, programa dair yapılan çalışmaların eğitimsel yaklaşım, değerler eğitimi anlayışı, öğrenme modelleri, öğrenme ortamları ve 21. yüzyıl becerileri gibi çeşitli bağlamlarda ele alındığı belirlenmiştir. Çalışmalarda genel olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ağır bastığı görülmüştür.

Eğitimsel Yaklaşım açısından, 2018 ODKAB öğretim programı ile önceki programların karşılaştırıldığı ve eleştirildiği birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar, öğretim programlarının yapılarını, pedagojik yaklaşımlarını, programların kazandırmayı hedeflediği becerileri ve değerleri analiz etmektedir.

Davut Karaman'ın "*Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi*" (2008) adlı yüksek lisans tezinde, 2005-2008 yılları arasında uygulanan DKAB öğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bağlamında ele alınmıştır. Karaman'ın tezinde yapılandırmacı öğrenme modelinin, DKAB dersinin öğretim süreçlerine ne ölçüde katkı sağladığı değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre program, esneklik ve öğrenci merkezlilik gibi pedagojik ilkeler açısından önceki programlara kıyasla ileri bir adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak, programın kullanıldığı terminoloji ve önerdiği yöntemler bakımından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını tam anlamıyla yansıtamadığı tespit edilmiştir. Programın öğrenci merkezli olma iddiasına rağmen, öğretmen yönlendirmelerine açık bir yapı sergilediği ve konu merkezli bir yaklaşımın devam ettiği izlenimi oluşmuştur. Sınıf mevcutlarının fazlalığı ve okulların fiziki imkanlarının yetersizliği gibi sorunların, programın etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Ele alınan sorunların üstesinden gelinmesi için, öğretmenlerin programın felsefesi ve uygulanması hakkında kapsamlı bir eğitime tabi tutulması gerektiği vurgulanmıştır.

Bahçekapılı'nın "*Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı*" (2011) isimli çalışması, din ve ahlak eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısını incelemektedir. Eğitimin ergen bireylerin ahlaki değerler ve sosyal sorumluluk bilincinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Çalışma, ergenlerin din eğitimi sayesinde empati, özdenetim ve toplumsal uyum gibi değerleri kazandığını belirtmiştir. Din eğitiminin sadece dini bilgilerin aktarımıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bireylerin sosyal ve ahlaki gelişimine de katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

Mahmut Nadir Okumuş, "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarında Farklı Din ve İnançların Öğretimi*" (2013) adlı yüksek lisans tezinde, DKAB derslerinde farklı din ve inançların öğretimi konusunu detaylı bir şekilde ele almıştır. Okumuş, , küreselleşme ve çokkültürlülük gibi olguların, din eğitimine olan etkilerini belirtmiştir. Bu ders programlarının, farklı dinlere yönelik öğretim süreçlerindeki yerini analiz etmiştir. Araştırmasında, ders kitaplarında ve müfredatta farklı dinlere verilen yerin doğruluğu ve yeterliliği üzerinde durmuş ve çokkültürlü din eğitiminin önemi üzerine yoğunlaşmıştır. Verilen eğitimin toplumsal önyargıları azaltmadaki rolünü ele almıştır.

Nurullah Aydeniz'in "*Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi"* (2017) başlıklı doktora tezinde, DKAB dersinin örtük program bağlamında nasıl şekillendiği detaylı bir şekilde incelemiştir. Aydeniz, DKAB dersinin resmi müfredatın öngördüğü yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımın aksine, uygulamada öğretmen merkezli bir biçimde işlendiğini ve öğrencilerin derse olan ilgisinin düşük seviyelerde kaldığını ifade etmiştir. Araştırma, gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerle DKAB dersinin, öğrencilere kazandırılması hedeflenen dini ve ahlaki değerlerin aktarımında sınırlı bir etki gösterdiğini ortaya çıkartmıştır.

Osman Cingöz, "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri*" (2019) başlıklı doktora tezinde, DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine dair

görüş ve uygulamalarını derinlemesine incelemiştir. Cingöz, eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğunu ifade ederken, DKAB dersinde bu becerinin nasıl ele alındığını öğretmenlerin bakış açılarıyla ele almıştır. Kayseri ilinde görev yapan 12 DKAB öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştiren Cingöz, elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine yaklaşımlarını ve derslerinde bu eğitimi ne ölçüde uyguladıklarını analiz etmiştir. Çalışma, öğretmenlerin eleştirel düşünme kavramını dar bir çerçevede ele aldıklarını ve bu beceriyi derslerde etkin bir şekilde kullanamadıklarını belirtmiştir.

Hümeyra Veyis, "*Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Üzerine Bir İnceleme*" (2019) başlıklı yüksek lisans tezinde, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının DKAB derslerinde nasıl uygulandığını öğrencilerin algıları üzerinden ele almıştır. Erzurum'da beş farklı okul türünden 365 öğrenciyle yapılan araştırmada, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Özellikle fen ve sosyal bilimler liselerinde bu algının daha yüksek olduğu, meslek ve imam hatip liselerinde ise düşük kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sümeyra Arıcan "*Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşları Bağlamında Örgün Din Eğitimi Tartışmaları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Örneği*" (2019) isimli çalışmasında, Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının DKAB dersine yönelik yaklaşımlarını inceleyerek, bu dersin zorunlu statüsüne ilişkin tartışmaları ele almıştır. Çalışma, sivil toplumun din eğitimi politikaları üzerindeki etkilerini ve tartışmalarını detaylı bir şekilde analiz etmiştir.

DKAB ders kitaplarına yönelik yapılan araştırmalar, içeriklerin güncellenmesi gerektiği ve kitapların pedagojik olarak daha işlevsel hale getirilmesi gerektiği sonucuna varmaktadır. Örneğin, Mahmut Zengin ve İbrahim Gümüşay "*DKAB Ders Kitaplarının Bibliyografik İncelemesi*" (2020) başlıklı çalışmalarında, DKAB ders kitaplarını farklı açılardan değerlendirmiş ve sınıf düzeyleri, yazarları ve yayınevleri gibi kriterler üzerinden incelemeler yapmışlardır. Yapılan bibliyografik inceleme, kitapların öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun içerik sunmada yetersiz kaldığını ortaya koymuştur.

Selma Altın, "*Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde 7E Öğrenme Modelinin Kullanımı*" (2020) başlıklı yüksek lisans tezinde, 7E öğrenme modelinin DKAB derslerindeki uygulanabilirliğini ele almıştır. Altın, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkili bir temsilcisi olan 7E modelinin, öğrencilerin derse aktif katılımını ve anlamlı öğrenme süreçlerini desteklediğini ifade etmiştir. 9. sınıf "Bilgi ve İnanç", 10. sınıf "Allah, İnsan İlişkisi", 11. sınıf "İnançla İlgili Meseleler" ve 12. sınıf "Güncel Dini Meseleler" üniteleri için modelin etkinlik örnekleri geliştirilmiştir. Araştırma, 7E öğrenme modelinin DKAB derslerine kolaylıkla uyarlanabileceğini ve öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine önemli katkılar sunduğunu ifade etmiştir.

Hatice Arı, "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) On Birinci Sınıf Kazanımlarının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Düşünceleri ile Uyumu*" (2023)

başlıklı yüksek lisans tezinde, 11. sınıf DKAB dersinin kazanımlarının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla ne ölçüde örtüştüğünü ele almıştır. Arı, Kayseri il merkezinde gerçekleştirdiği araştırmada, 11. sınıf kazanımlarının genelde öğrencilerin beklentileriyle uyumlu olduğunu, ancak öğretmen tutumları ve ders uygulamalarından kaynaklanan bazı eksiklikler nedeniyle öğrencilerin bir kısmının ders kazanımlarını yeterince edinmediğini ifade etmiştir. Araştırma, öğrencilerin farklı dinler hakkında daha fazla bilgi edinme taleplerine dikkat çekmiş ve ders içeriklerinde dünya-ahiret ilişkisi gibi konuların daha derinlemesine işlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Suat Aydin, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi* (2023) başlıklı çalışmasında, 1996-2022 yılları arasında DKAB ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelemiştir. Aydın özellikle 2010 yılından sonra DKAB ders kitaplarına olan akademik ilginin arttığını ve araştırmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğunu ifade etmektedir. Tezlerin önemli bir kısmının ilköğretim kademesine odaklandığı ve araştırmalarda nitel yöntemlerin daha sık kullanıldığı vurgulanmıştır. Tezlerin büyük bir kısmında örneklem türü ve veri analiz teknikleri konusunda eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, DKAB ders kitaplarının içerik ve etkinlik bakımından iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Mehmet Nas "*Ortaöğretim DKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)* " (2023) adlı doktora tezinde, DKAB derslerindeki değer eğitiminin gerçekleşme düzeyini detaylı bir şekilde incelemektedir. Ortaöğretim düzeyinde uygulanan DKAB öğretim programlarındaki değer kazanımları analiz edilmiş ve öğrencilerin bu kazanımları ne ölçüde edindiği araştırılmıştır. Okul türü, yaş ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin, değer kazanımlarını nasıl etkilediğine dair tespit odak noktalardandır. Öğretim programının ahlaki ve değer eğitimi açısından öğrencilere ne tür katkılar sağladığı, anket ve analiz sonuçları üzerinden değerlendirilmiştir.

Ele alınan literatür analizi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programına yönelik yapılan çalışmaların farklı yönlerini inceleyerek, programın güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymaktadır. Çalışmalarda özellikle öğretmenlerin programdaki yeniliklere uyum sağlaması, ders materyallerinin pedagojik uygunluğu gibi konulara odaklanılmıştır. Ancak öğrenci beklentileri ve değerlendirmeleri açısından eksiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle, öğrencilerin programa yönelik geri bildirimleri ve müfredatın onların ihtiyaçlarına ne derece cevap verdiği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Çalışmanın amacı, literatürdeki eksiklikleri gidermek ve dönemin öğrenci görüşlerini ele alarak gelecekte yapılacak öğretim programı çalışmalarına katkı sağlamaktır. Araştırmanın Antalya ilinde yapılmasının başlıca nedeni, bölgedeki ulaşım kolaylığıdır. Çalışma, öğretim programının uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerini inceleyerek, programın eksikliklerini belirlemek ve geliştirme önerileri sunmak amacı taşımaktadır. Elde edilen bulgular, Türkiye'deki din eğitimi

sorunlarına yönelik öğrenci perspektifini ortaya koyarak, alandaki çalışmalara katkı sağlayacaktır. Farklı okul türlerinden seçilen öğrencilerin DKAB dersine yönelik yaklaşımlarını incelemek, çalışmanın özgün bir değer kazanmasına olanak tanımaktadır.

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitimde program geliştirme, bireylerin gelişimini sağlamak ve eğitim sistemlerinin etkinliğini artırma amacı ile yapılan planlama ve düzenleme faaliyetlerini kapsar. Eğitim programları, belirli bir eğitim felsefesi ve hedefler bağlamında, öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında önemli bir role sahiptir. Eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar ve teorik yaklaşımlar, program geliştirme sürecinin nasıl yapılandırılması gerektiği konusunda rehberlik eder. Bu çerçevede, eğitim programlarının içerik, amaç ve uygulama boyutlarının bilimsel olarak incelenmesi, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte programların oluşturulmasına olanak sağlar. Program geliştirme, eğitimde başarıyı artıran önemli bir faktördür. Bu nedenle hem teorik hem de pratik yaklaşımlar açısından titizlikle ele alınmalıdır.

Eğitim programı, kaliteli eğitim sistemi kurma ve ülke gelişimi için gerekli nitelikli insan gücü yetiştirme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilmektedir. (Özdemir, 2009; s.127). Eğitim programları milli eğitim politikalarının uygulamaya dönüştürülmesinde önemli bir aracı rolündedir. Eğitim programlarının aracı olduğu bir diğer nokta ise insan davranışlarını geliştirme bağlamındadır. Bahsedilen noktalardaki önemi itibarı ile eğitim programlarının geliştirilmesinde sistemli ve bilimsel yöntemler izlenmesi önemlidir. Bunun yanında verimlilik açısından programların toplumsal ve uluslararası değişimlere paralel olarak güncellenmesi ve iyileştirilmesi de gerekmektedir. Programların etkili olabilmesi bu hususların gözetilmesi ve güncellenmesi ile doğru orantılıdır.

Türkiye'deki program geliştirme çalışmaları, 1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kurulan Talim Terbiye Kurulu tarafından yürütülmektedir (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021; s.813)

Çalışmada, araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesine zemin kurmak adına, Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programlarının tarihi seyri kısaca ele alınacaktır. Bu bağlamda, program geliştirme çalışmalarının etkileri, DKAB programlarının gelişimi ile ilişkilendirilecek ve program geliştirmede dikkat edilmesi gereken hususlar, DKAB öğretim programları ekseninde tartışılacaktır.

2.1 DKAB Öğretim Programları

DKAB öğretim programları belirli tarihsel dönemlerde farklı yaklaşımlar çerçevesinde şekillenmiştir. Programların temelinde yer alan pedagojik ve ideolojik dönüşümlerini anlamak, günümüzdeki programların daha iyi anlaşılması için önemlidir. Bu nedenle, araştırmanın bulgularına geçmeden önce, DKAB dersine dair programların tarihsel gelişimi, belirli dönemler ve bu dönemlerdeki eğitim politikaları dikkate alınarak incelenecektir.

2.1.1 1924-1982 Arası Gelişmeler

Cumhuriyet dönemi, toplumu modernleştirme çabası içinde, eğitimi bireylerin yetiştiği temel bir alan olarak görmüştür ve çağdaş bir insan profili oluşturma misyonunu üstlenmiştir. Değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilmek için geleneksel eğitim anlayışında köklü değişiklikler yapılmıştır. Laik eğitim sistemi içerisinde eğitimin toplumun sosyal ihtiyaçları ve çağın gereklerine uygunluğu, milli değerler temelinde geliştirilmesi ve kültürel değerlerimizi yansıtması Cumhuriyet eğitimin temel felsefesi olarak görülmüştür (Doğan, 2004; *627*).

Cumhuriyet'in ilanı ile eğitimin dini mi yoksa milli mi olması gerektiğine dair ele alınan tartışma zamanın eğitimcileri tarafından milli olması kararı sonuçlanmıştır (Ayhan, 2014; 40). Bu doğrultuda çıkarılan 3 Mart 1924 tarihli 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türkiye'deki eğitim sisteminin modernleşme sürecinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Eğitimin temel kanunu olarak kabul edilen kanunla eğitim alanında faaliyet gösteren tüm kurumlar, Maarif Vekaleti'nin bünyesinde toplanarak tek bir otorite altında birleştirilmiştir. Dönemin ihtiyaçlarına uygun din uzmanları ve görevlileri yetiştirilmesi amacıyla Cumhuriyet'in ilk üniversitesi Dâarülfünun bünyesinde İlahiyat Fakültesi kurulmuş ve İmam- Hatip Okulları açılması kararı alınmıştır. Böylelikle bu alanın akademik gelişimi desteklenmiştir. Aynı zamanda ilk ve ortaöğretimlerde din derslerine yer verilmiştir. Din eğitim- öğretiminin ilk anayasal dayanaklarından olan bu kanunla örgün eğitim kurumlarında din eğitim öğretimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, yaygın eğitim ise Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülmüştür (Altaş, 2022; 11).

Tevhid-i Tedrisat kabulü ile 29 yerde İmam Hatip mektebi açılmıştır. 1925- 1926 yılı itibarı ile 26 ve 1926- 1927 tarihleri itibarı ile ise 20'ye inmiştir. 1929- 1930 öğretim yılında ise tüm İmam- Hatip mektepleri kapatılmıştır (Ayhan, 2014; 52-55). 1933 yılı itibarı ile de İlahiyat Fakültesi kapanmış ve 1939 yılına gelindiğinde hiçbir örgün eğitim kademesinde din dersi yer almamıştır. İmam- Hatip Okulları 1951 yılında ise günümüze kadar ortaöğretim kurumları arasında yer almak üzere yeniden açılmıştır (Altaş, 2022; 12). 1931- 1949 yılları arasında oluşan din dersine dair kısıtlamalar yaygın eğitime de sirayet etmiş, yaygın eğitimin en belirgin göstergesi olan dini muhtevalı yayınlara da izin verilmemiştir (Ayhan,2014; 102). 1949 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi ve 1959 yılında öğretmen yetiştirme odaklı Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır. 1982 tarihi ile de enstitüler bulundukları bölgelerdeki üniversitelere bağlanarak Fakülte haline getirilmiştir (Altaş, 2022; 12).

Program geliştirme açısından önemli bir başlangıç noktası olarak kabul edilen ve 1924 yılında yayımlanan "İlk Mektep Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri Müfredat Programı," genel olarak önceki geleneğin yeni nesle aktarma anlayışına sahiptir (Yürük, 2010; 74). 1926 yılında yapılan düzenlemelerle birlikte Cumhuriyet rejiminin felsefesi eğitim alanında da belirginleşmeye başlamıştır. (Zengin, 2017, 121).

Cumhuriyet' in ilk yıllarında din öğretimi, eğitim düzeylerine göre farklılıklar göstermiştir. İlkokullarda din öğretim programları 1924, 1926 ve 1936 yıllarında düzenlenmişken, köy ilkokullarında 1927, 1930, 1936, 1939 ve 1946 yıllarında hazırlanmıştır. Ortaokul ve lise programlarındaki temel değişiklikler ise 1924, 1927 ve 1930 yıllarında gerçekleştirilmiştir (Doğan, 2004; 613).

1924'ten itibaren din eğitimi programlarının içeriği, dini bilgi ve pratiklerin yanı sıra, dinin toplumsal ve kültürel yönlerini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 1926 programı ile hurafelerden arınmış bir din anlayışı oluşturma çabası kendini göstermiştir. Laiklik ilkesinin bazı temel prensiplerini yansıtması itibarıyla 1930 programı ile din ve dünya işleri birbirinden ayrı ele alınmıştır. Çok partili dönemin ilk programı olarak bilinen 1948 programı ile din derslerinin seçmeli oluşu vurgulanmıştır. Aynı dönem içerisinde 1956, 1967, 1968 programları bilimsel bilgiye dayalı rasyonel din anlayışı bazında ele alınmıştır. Yine 1976 yılında ele alınan program anlayışı milli kimlik bağlamında da din dersinden yararlanmıştır (Yürük, 2011; 186-191).

Özellikle 1946 sonrası dönemde, laiklik ilkesine uygun bir din eğitimi anlayışı benimsenmiş ve program içeriklerinde farklı mezhep ve din anlayışlarının bir arada ele alınması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşım, hem mezhepler üstü bir din eğitimi sunmayı hedeflemiş hem de öğrencilerin dini konulara eleştirel bir perspektiften yaklaşmalarını teşvik etmiştir. Bu durum eğitimin modernleşme süreci ile uyumlu bir din eğitimi ortaya çıkarma isteği olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 2004; 612- 631).

1968 programıyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları öncelenmiş öğretimde hayatilik ilkesi esas alınmıştır (Doğan, 2004; s.621). Önceki programlarda yer alan toplu öğretim ilkesi ve diğer ilkeler bu programda yeniden düzenlenmiş ve "yönetim teknikleri" ile "planlama ve uygulama" kısımlarına özel bir yer ayrılmıştır. Bu kısımda, ünite işlenişinde kullanılacak yöntem ve teknikler belirtilmiştir. 1968 programının getirdiği önemli yeniliklerden biri, proje ve problem çözme yöntemleri olmuştur. (Doğan, 2004; 612- 621).

1970'li yıllarda Ortaöğretim programları için çok fazla değişiklik olmamış daha çok öğretmen ve konu merkezli anlayış devam etmiştir. Özellikle 1980'li yıllara gelindiğinde, lise programlarında belli değişiklikler göze çarpmaktadır. 1982 programı 1976 programına nazaran daha öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır (Yürük, 2011; 142-145).

Dönem müfredatlarına bakıldığında, toplumsal ve siyasi dinamiklerin örgün din derslerinin öğretim programlarındaki değişiklikleri etkilediği görülmektedir. Bu değişiklikler aynı zamanda din eğitiminin içeriğinde daha evrensel ve ahlaki değerlere vurgu yapan yaklaşımların benimsenmesini beraberinde getirmiştir.

2.1.2 1982-2000 Arası Gelişmeler

12 Eylül 1980 tarihi, süregelen din eğitimi gelişimi için yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilir. Dönem itibarı ile öne çıkan gelişme din eğitiminin örgün eğitimde zorunlu hale getirilmesidir (Altaş, 2002; 146). 1947 yılı itibarıyla çeşitli kesim tarafından üzerinde durulan din dersleri, İmam-Hatip Liseleri, Yüksek İslam Enstitüleri konusu 1960, 1971, 1980 dönemlerinde daha yoğun şekilde tartışılmıştır (Ayhan, 2014; 65). 1980 askeri ihtilali sonrası 1982 anayasası bağlamında din eğitimi zorunlu hale getirilmiştir (Zengin, 2017; 128). 1982 Anayasası, Cumhuriyet'in ilanından sonra din eğitiminin okullarda okutulması bağlamında ikinci önemli dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Anayasa'nın 24. maddesi, din ve ahlak eğitiminin devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağını, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu dersler arasında yer alacağını belirtmiştir. Bu hükmün dışındaki din eğitimi ise ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin ise kanuni temsilcilerinin talebine bağlı olarak gerçekleştirilebilecektir (*Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*, 1982; 5).

Anayasa'nın bu maddesi ile din dersleri güvence altına alınmış ve din eğitimi meşruiyet kazanmıştır. Din eğitimi ve öğretimi 1982 Anayasası'nın 24. maddesi ile hukuki olarak çözüme ulaşmıştır. Din öğretiminin müfredatta zorunlu olarak yer alması kararının şekillenmesinde etkili olan iki önemli toplantı vardır: 23-25 Nisan tarihlerinde Ankara'da düzenlenen I. Din Eğitim Semineri ve 9-10 Mayıs 1982 tarihlerinde Aydınlar Ocağı tarafından düzenlenen Milli Eğitim ve Din Eğitimi İlmi Semineri. Bu iki toplantının ardından Din Eğitimi Danışma Kurulu kurulmuş ve 28 Mayıs 1981 itibarıyla din öğretimine dair düzenlemelere başlanmıştır. DKAB öğretiminin ilkokul ve ortaöğretimde zorunlu olarak okutulması kararı, kurulun iki gün süren müzakereleri sonucunda iki üye dışındaki tüm üyeler tarafından uygun bulunmuştur (Altaş, 2002; 145-168).

1982 Anayasası ile ahlak dersi ile birleştirilen din dersi, ilkokul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar zorunlu DKAB dersi müfredata dahil edilmiştir. 4. ve 8. sınıflarda haftada iki saat olarak verilen ders, lise sınıflarında haftada bir saat şeklinde verilmiştir (Yürük, 2011; 133).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ismi "Kur'an'ı Kerîm ve Din Bilgisi" olan ders isteğe bağlı okutulduğu süreçte "Din Bilgisi" olarak isimlendirilmiştir. 1982 Şubat ayı tebliğler dergisinde dönem içerisinde bu dersten bağımsız bulunan "Ahlak Dersi" ile birleştirilerek "Din ve Ahlak Bilgisi" olarak isimlendirilmiştir. Onaylanan anayasada ise ders "Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi" olarak yer almış ve 1986 yılı itibarıyla dersin düzenlenen temel ilkeleri ile program, günümüzdeki ismi olan "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" ile isimlendirilmiştir (Altaş, 2022; 15)

1980'e kadar tartışmaların merkezinde, din derslerinin zorunlu hale getirilmesi konusu yer almıştır. Süreç içerisinde, 1982 ile dersin zorunlu statüye alınmasının ardından, tartışmaların niteliği değişmiş ve eğitimsel açıdan tartışmalar ön plana çıkmaya başlamıştır. 1980 sonrası din öğretimi program anlayışlarında birbirinden farklı adımlar atılmıştır (Doğan, 2004; 626-631).

1982 tarihinde uygulamaya konan "Din ve Ahlak Bilgisi Dersi" programının temel ilkeleri 1988 tarihli programda yeniden düzenlenmiştir. 1992 yılı ile aynı programın tekrara düştüğü düşünülen bazı üniteleri programdan çıkarılmıştır. Bu program 2000 yılına kadar resmi ve özel tüm okullarda uygulanmıştır (Altaş,2002; s.128).

1988 yılında düzenlen programda göz önünde bulundurulan önemli husus, sınıflarda farklı dinlere mensup öğrencilerin bulunmasıdır. Bu durum neticesinde milli kültür ve genel kültürü destekleyici niteliklerle programa diğer dinler de dahil edilmiştir (Zengin, 2017; 129).

1982, 1988 ve 1992 programları İslam ağırlıklı bir din öğretim yaklaşımını benimsemişlerdir. Programa laiklik bağlamında konular dahil edilmiş, ders konuları Atatürkçülük ile bağlantılı şekilde anlatılmıştır. Milli birlik ve beraberliğe yönelik konular ile milli duygular canlı tutulmaya çalışılmıştır. Bu gelişimler resmî ideolojinin eğitim programlarına yansımasını ifade etmektedir. Ek olarak programlarda yer alan diğer dinler ile çoğulcu din öğretimi bağlamında önemli adımlar atılmış, farklı inanç ve düşüncelere karşı saygı ve hoşgörü kazandırılması amaçlanmıştır (Zengin, 2017; 130).

2.1.3 2000-2010 Arası Gelişmeler

Eğitimde yaygınlaşan yaşam boyu öğrenme gibi evrensel yaklaşımlar, DKAB programının güncellenmesi gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda yoğun ve kapsamlı çalışmalar yürütülmüş ve süreçte öğrenci odaklı bir programın önemi vurgulanmıştır. Türkiye'de yaşanan bu program değişiminin temeli, 1990 yılında Dünya Bankası ve Türkiye arasında imzalanan bir protokole dayanmaktadır. Millî Eğitimi Geliştirme Projesi olarak bilinen bu proje ile ilköğretim ve ortaöğretimin niteliğinin artırılması, öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi ve yeni yönetim stratejilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan "Temel Eğitime Destek Projesi" kapsamında ise değişimler gerçekleştirilmiştir (Bıkmaz, 2006; 102).

2000 yılında uygulanmaya başlayan program kendinden önceki programlara göre çok daha yeni ve kapsamlı bakış açısı sunmaktadır (Zengin,2017; 130). 2000- 2001 öğretim yılı itibarı ile ilköğretim programlarının en önemli özelliği yeni yönelim arayışlarına alternatif önerilerin uygulamadaki ilk adımı olmasıdır. İlk ve ortaöğretim DKAB programları bu dönem itibarı ile diğer dinlerin öğretimine daha çok vurgu yapmaktadır. Çokkültürlülük açısından yeni DKAB programları zorunlu eğitim ardından ikinci bir dönüm noktasını teşkil etmektedir (Altaş, 2002; 145-168). Öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmaları, sistematik bir yaklaşımla yapılmıştır. Böylece öğrenci merkezli, bireyin ihtiyaçlarına göre şekillenen, yeniliklere açık, akıl yürütme yöntemlerini kullanabilen ve üretken bir öğrenci profili hedeflenmiştir.

Programın DKAB ders içeriği 1982 sonrası program içerikleri ile yüksek oranda örtüşmektedir. Genelde din özelde ise İslam merkezli bir din öğretim anlayışı benimsenmiş, Cumhuriyet eğitim anlayışının millilik, laiklik, bilimsellik özelliklerinin programa yansıması devam etmiştir. 2000

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında din anlayışı din tarifi ile net şekilde ortaya konmuştur. Din, bireyin kendisiyle, Allah ile ve toplumla ilişkilerini düzenleyen bir olgu olarak tanımlanmış ve evrensel değer kazandırmadaki katkıları ifade edilmiştir. Programda dini çoğulculuğa yer verilmiş ve ilk defa "Dindeki Anlayış Farklılıkları" isimli bir ünite eklenmiştir (Zengin, 2017; 130-190).

2005 yılında sistematik olarak yapılandırılan ODKAB programında, ilk defa eğitim durumları ve dinin nasıl öğretileceği açısından benimsenen yapılandırmacı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları yer almıştır (Zengin, 2017, 132). Programda din anlayışlarındaki farklılıklar da ele alınmış ve Alevilik konusu daha geniş bir şekilde işlenmiştir.

2005 İlköğretim DKAB programında öncekilerden farklı olarak program öncesi felsefi temel oluşturulmuştur. Program önemi, değişim ihtiyacını ortaya koyması ve bu yönden hazırlanma çabası ile ön plana çıkmaktadır.

Programda "Niçin Okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi?" başlığı altında iki temel soru yer almaktadır (Yürük, 2011; 165):

1. "Okulun, genel öğretimdeki amacına ulaşmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi nasıl katkıda bulunabilir?
2. Bu katkı ne derecede gereklidir veya kaçınılmazdır?"

"Programın Vizyonu" başlığı ile de programın temel vizyonunun Atatürk ilke ve inkılapları benimseme, temel demokratik değerlerle donanma, insan haklarına saygı, bilgiyi oluşturma, kullanma ve düzenleme, sosyal katılım becerisi, dini doğru anlama ve yorumlama, İslâm'ın kültür üzerindeki etkisini dikkate alarak İslâm dinini ve onun ahlak anlayışı ile örf ve adetleri tanıyan başka inanç mensuplarına anlayışlı olma, diğer dinleri tanıma gibi temel özelliklere sahip Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek olduğu ortaya konulmuştur. (Yürük, 2011; 165)

2005 öğretim programı özelliklerinden göze çarpan bir diğer özellik; önceki programlarda yer alan amaç ifadesinin "kazanım" ibaresi ile değiştirilmesidir. Talim Terbiye Kurulunun "Orta Öğretimi Yeniden Yapılandırılması" bağlamında yayınladığı 07.06.2005 184 sayılı kararı ile ortaöğretim süresi dört yıla çıkmıştır. Bu bağlamda 1992 yılından farklı olarak ünite içerikleri eklenmiştir (Yürük, 2011; 169-170).

Program geliştirme süreçleri, eğitim ve din ile ilgili amaçlar bağlamında 2005 programına benzetilen 2006 İDKAB programında özellikle Alevilik ile ilgili içeriklerin artırılması gibi bazı değişiklikler yapılmıştır. 2010 yılında ise yeni DKAB öğretim programı yayınlanmıştır (Zengin, 2017; 113-137).

2000-2010 yılları arasında toplumun beklentileri doğrultusunda DKAB dersinin programdaki yerine dair detaylı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1980'li ve 1990'lı yıllarda programlar devlet politikası göz önüne alınarak hazırlanmıştır. 2001-2010 yılları arasındaki gelişmeler ise DKAB programlarının

özellikle toplum ihtiyaçları doğrultusunda eğitimsel durumların (hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri, değerlendirme) geliştirilmesi şeklinde kendini göstermiştir.

2.1.4 2010-2023 Arası Gelişmeler

21. yüzyılda küreselleşme ve değişen değerler ile hedeflenen insan modeli eğitim felsefeleri için daha belirgin hale gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda hedeflenen insan modelinin; Milli Özellik, Dini Özellik, Ahlaki Özellik şeklinde 3 ana özelliği belirginleşmiştir (Sancak, 2019; 98). Bu ana başlıklar etrafında şekillenen insan tipi yetiştirilmesine dair hedeflerin oluşumunda felsefi anlayış, eğitim felsefesi gibi unsurlarda etkili olmuştur. Eğitimde farklı felsefeler benimsenmiş ve bu doğrultuda yeni yöntem ve strateji arayışlarına gidilmiştir. Bu arayışların neticesinde 2010 yılı itibarıyla DKAB ders programı güncellenmiştir.

2010 DKAB program vizyon başlığında "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, çağın gerektirdiği donanıma sahip, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı" , "Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaşların yetişmesi" gibi ifadeler programın milli yönünü göstermektedir (Sancak, 2019; 99).

Programda özellikle Alevilik ile ilgili içeriklerin arttırılması ve çeşitli okuma parçalarına yer verilmesi dikkat çekmiştir. DKAB 4-8. Sınıf Öğretim Programı'nda "İslam Düşüncesinde Yorumlar" ünite kazanımlarında "Alevilik-Bektaşilikle ilgili temel kavram ve erkânları açıklar" cümlesi yer almaktadır. Kazanım detayları şu şekilde ifade edilmiştir:

Cem ve cemevi, musahiplik, razılık ve kul hakkının sorulması, cemde on iki hizmet, semah, gülbank, Hızır ve Muharrem orucuna ve uygulanma şekline yer verilir.

Bu kapsamda;

- Alevilik-Bektaşilikteki "ocak kültürü"ne ve "el ele, el hakka ikrarı"na yer verilir; Bektaşilikte musahipliğe "ikrar ve nasip alma" da denildiğine ve bu kavramın İslam tarihindeki muhacir ensar kardeşliğine dayandırıldığına değinilir.
- Cemevi; âyin-i cem erkânının yapıldığı, "yol, adap ve erkân yeri" olarak nitelendirilir; Bektaşilikte ise cemevi yerine "meydan evi" ifadesinin kullanıldığına değinilir. "Görgü cemi", "İkrar cemi" ve "Abdal Musa cemi"nden bahsedilir. Âyin-i cem ve cemevi ile ilgili görsellere yer verilir.
- Alevilik-Bektaşilikte duaların başında, "Bismişah", sonunda ise "Allah Allah" lafzının söylendiğine değinilir. "Gülbank" konusunda ise "Lokma Duasına" yer verilir (MEB, 2018; 35).

Zengin Davası[1] gibi davalar sonucunda DKAB dersi ile ilgili olarak şu beş genel görüş ortaya çıkmıştır:

- DKAB dersi laiklik, din ve vicdan özgürlüğü ve uluslararası insan haklarına aykırıdır. Dolayısıyla zorunlu olmamalıdır.
- DKAB dersi, örgün eğitimde nesnel, eleştirel ve çoğulcu ilkelere göre hazırlandığı takdirde zorunlu olmalıdır. Ders içeriği AİH Sözleşmesi'ne uygun olduğu sürece muafiyet getirme gerekliliği yoktur.
- Ders, nesnel, çoğulcu ve eleştirel ilkeler doğrultusunda hazırlansa dahi seçmeli olmalıdır. Dersin seçmeli olarak okutulması insan hak ve özgürlükleri bağlamında daha uygundur.
- Halihazırda okutulan DKAB dersi farklı din ve inançlara yeterince yer vermekte ve toplumu yansıtmaktadır. Dolayısıyla dersin mevcut haliyle kalması uygundur.
- DKAB dersi, nesnel, çoğulcu ve eleştirel ilkeler doğrultusunda hazırlanmalı ve zorunlu olarak okutulmalıdır. Ancak programda, bireylerin kendi din ve inançlarını öğrenebilmeleri adına isteğe bağlı farklı dersler de yer almalıdır. (Işıker, 2022; 25-26).

2012 yılında eğitim alanında 4+4+4 Eğitim Yasası kabul edilmiştir. Bu yasa Türkiye'deki eğitim sistemine yapısal değişiklik getirmiştir. Belirtilen yasa ile zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış ve eğitim üç kademeye ayrılmıştır: İlkokul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lise (4 yıl). Bu yasanın din eğitimine en dikkat çeken etkilerinden biri seçmeli dersler paketi oluşturulmasıdır. Bu düzenlemelerle zorunlu DKAB derslerine ilaveten ortaokul ve liselerde Temel Dini Bilgiler, Kur'an'ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı isimli dersler öğrencinin isteğine bağlı okuma imkânı olan dersler olarak programda yer almıştır (Altaş, 2022; 13). Öğrencilerin ortaokul yıllarından itibaren din eğitimine yönelme fırsatı doğmuştur.

2000- 2010 yıllarındaki programlara yönelik gelişmeler ders programları özelinde olumlu yönelimleri ifade etmektedir. Özellikle eğitimsel durumların (hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri-değerlendirme) geliştirilmesi bu olumlu yönelimin göstergelerindendir.

Bu program geliştirme çalışmaları, yalnızca genel eğitim alanlarında olmamıştır. Din ve ahlak öğretimi gibi zorunlu derslerin hedef ve içeriklerinin de yeniden düzenlenmesini ve geliştirilmesini sağlamıştır.

Anayasanın 24. maddesi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 12. Maddesi gereği ile zorunlu ders statüsünde yer alan din ve ahlak öğretiminin genel amacı şu şekilde ifade edilmiştir (Coşkum, 2019; 32):

[1] Zengin/ Türkiye (2008) davasında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) tarafından, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ebeveynin dini/ felsefi kanaatlerine saygı gösterme yükümlülüğü ile bağdaşmadığına kanaat getirilmiştir. Belirtilen dava sonrası AİHM kararı ile Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders konularını da kapsayan Alevi topluluğuyla bağlantılı konuları düzenlemek üzere belirli çalıştaylar kurulmuştur. Belirlenen düzenlemeler sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları düzenlenmiştir (ECtHR, 2008, par. 70).

“Temel ve Orta öğretimde öğrenciye, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda genel amaçlarına ve ilkelerine ve Atatürk’ün laiklik ilkesine uygun, din, İslam dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak, böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğinin, insan sevgisinin, dini ve ahlaki yönden geliştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmek”

Belirtilen maddede ifade edilen *Türk Milli Eğitim Politikası* bağlamında Türk Milli Eğitiminin genel amacı “Türk milletinin bütün fertlerini, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak geliştirmek ve buna ek olarak beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler olarak yetiştirmek” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2012; 1-2). Bahsedilen amaçlar çerçevesinde 2010 ve 2018 programlarında bulunan her ünitede değerler eğitimine yer verilmiştir. Her iki program müfredatında da İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ahlak öğrenme içeriği sunumunda öğretim yöntem ve stratejileri kullanılmıştır. Fakat öğrencilerin etkin katılımını artırma amacıyla drama, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklere yeteri kadar yer verilmemiştir. Bu durum “çoklu zekâ” kuramından gerektiği kadar yararlanılmadığını göstermektedir (Şimşek, 2012; 189-214). Değerlerin örneklerle desteklenmesi doğrultusunda ayet ve hadislere sıkça başvurulurken örnek olay ve okuma metinlerinin azlığı dikkat çeken bir başka önemli husustur (Coşkum, 2019; 34).

2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ODKAB) programında yer alan eğitimsel ve din bilimsel yaklaşım başlıkları, 2018 ODKAB programında müstakil bir başlık altında yer almamıştır. 2018 ODKAB öğretim programında “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığı altında yer alan Eğitimsel Yaklaşım şu şekilde ele alınmıştır:

> *"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde; yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Beceri temelli öğrenme, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütününü ifade etmektedir. Bu bağlamda temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca programda, gelişim düzeyini göz önünde bulunduran, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretme ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir"(MEB, 2018; 7).*

Programa önceki programlardan farklı olarak, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen yaklaşımlara ek olarak, beceri temelli öğrenme yaklaşımı da eklenmiştir. 2018 ODKAB programında aktarılan beceriler için Türkiye Yeterlilikler

Çerçevesi esas alınmış ve bu bağlamda yaşamda ihtiyaç duyulacak olan beceriler, sekiz anahtar yetkinlik olarak sıralanmıştır: "Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade" (MEB, 2018; 3-4).

Program, İslam ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretimi konu edinmiştir. Yaşayan diğer dinler bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal yaklaşımla öğretime konu edilmiştir. Bu temel felsefeye uygun olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programıyla; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri"ne uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasında ilişkileri fark etmeleri,
2. Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri,
3. İslam dininin temel kaynaklarını tanımaları,
4. Hz. Muhammed'in İslam dinindeki konumunu kavramaları,
5. İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri,
6. İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri, 9
7. Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli şahsiyetleri tanımaları,
8. İslam düşüncesinin farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları,
9. Yaşayan dünya dinlerini tanımaları,
10. Farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları,
11. İnsanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde dinin önemli bir unsur olduğunu fark etmeleri amaçlanmaktadır. (MEB, 2018; 8-9)

DKAB öğretim programlarının Din Bilimsel Yaklaşım esas alınarak hazırlanması, toplumdaki dini oluşumları, inanç sistemlerini ve yaşayan diğer dinleri anlamaları açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda önemli bir ilerleme gösteren 2018 öğretim programında Alevilik, Mevlevilik gibi farklı düşünce ve sistemler de yer almıştır.

2018 müfredatının en belirgin özelliklerinden biri kavramsan yoğunluktur. ODKAB programında Kavramsal Yaklaşım şu şekilde ele alınmıştır:

> *"Programda din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri amaçlanmıştır"(MEB, 2018, s. 8).*

Programda “Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasında ilişkileri fark etmeleri” amacı yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda ünite sonlarında “Anahtar Kavramlar” başlığı yer almaktadır.

2018 müfredatında yer alan bazı kavramlar, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, 9. sınıf müfredatında "akide" ve "mükellef" kavramlarına yer verilmektedir. 10. sınıfta ise "seciye" ve "fırka" kavramları öne çıkarken, 11. sınıf müfredatında "hatemün-nebiyyin" ve "Yahudilik ve Hristiyanlık" ünitesinde "sakrament" kavramları işlenmektedir (MEB, 2018, 8). Anahtar kavramlar öğrencilerin dinî bilgi ve anlayışlarını derinleştirme amacı ile her sınıf düzeyinde aşamalı şekilde sunulmaktadır. Dini terimlerin kapsamlı şekilde kavranması amaçlanmıştır.

DKAB öğretim programlarının belirli dönemlerde, dönemin siyasi ve sosyal gelişmelerinin etkisi çerçevesinde yenilendiklerini ve geliştirilmeye çalışıldıklarını söylemek mümkündür. Özellikle, belirli dönemlerde yapılan güncellenmeler, programın çağın gereksinimlerine uygun hale getirilmesi ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla yapılandırılması bakımından önemli görülmektedir.

Çalışmanın bir sonraki bölümünde, 12. sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine yönelik değerlendirmeleri ve beklentilerine dair araştırma bulguları detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu bulgular, öğrencilerin dersle ilgili memnuniyet düzeylerini, karşılaştıkları zorlukları ve dersin sağladığı katkılar hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

3 BULGULAR VE YORUM

Mülakat/görüşme tekniği ile gerçekleştirilen araştırma çerçevesinde elde edilen veriler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders müfredatının içeriğini ve dersin işleniş sürecini değerlendirmek amacıyla incelenmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler, belirlenen temalar ve kodlar çerçevesinde ele alınmıştır.

Müfredatın yeterliliği, öğrencilerin ilgisini çeken konuların müfredat bağlamında ne ölçüde karşılandığı ve müfredatta gereksiz ya da yetersiz buldukları unsurlar üzerinden incelenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ilk kez bu ders bağlamında öğrendikleri bilgiler de göz önünde bulundurularak, müfredatın bilgi sunma yeterliliği tartışılmıştır. Dersin hayatlarına olan katkıları, öğrencilerin dersin içeriğinden nasıl faydalandıklarına dair kişisel deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Olumlu ve olumsuz ders deneyimleri dikkate alınarak, dersin genel etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Son bölümde ise öğrencilerin derse olan ilgisinin öğretmen, konu ve konunun ele alınış biçimi gibi etmenlerden nasıl etkilendiği değerlendirilmiş ve değerlendirme bağlamında dersin işlenişine dair önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacına uygun olarak mevcut müfredatın değerlendirilmesi ve müfredat ile ders işleyişine yönelik geliştirme önerilerinin yapılmasına katkı sağlamaktadır.

3.1 Din Eğitimi Geçmişleri ve Dine Dair İlgi Alanlarının Tespiti

Öğrencilerin örgün din derslerinden dışında din eğitimi alıp almadıkları ile din ile ilgili en çok merak ettikleri, ilgi duydukları konular eğitim kademelerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

3.1.1 Örgün Din Eğitimi Dışında Din Eğitimi Tecrübeleri

Katılımcıların din derslerine dair değerlendirmelerine etkisi açısından örgün din eğitimi öncesinde veya sırasında din eğitimi alıp almadıkları, almışlarsa nerelerden aldıkları tespit edilmek istenmiştir. Verilen cevaplar üç ana kategoriye ayrılarak ele alınmıştı. Cevaplara dair tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 2: DKAB Dışındaki Din Eğitimi Tecrübeleri

Ana Kodlar	Katılımcılar	Detaylandırma
Din Eğitimi Alanlar	FLE1, FLE2, FLE3, FLE4, FLK2, FLK3, ALE1, ALE2, ALE3, ALE4, MLE2, MLE4, MLK1, MLK2,MLK4	Katılımcılar, cami, Kur'an kursları veya aile ortamında din eğitimi aldıklarını belirtmiştir.
Din Eğitimi Almayanlar	FLK1, ALK1, ALK2, ALK3, ALK4, MLE1, MLE3, MLK3	Katılımcılar, daha önce hiçbir din eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir.
Din Eğitimi Alanlar (Eksiklik ve Zorlanma)	FLK4	Katılımcı, din eğitimi sırasında baskı ve zorluk yaşadığını, bu durumun kendi doğrularını arayışa yönlendirdiğini dile getirmiştir.

Katılımcıların çoğu, erken yaşta dinî eğitim almaya başladıklarını ve bu eğitimi düzenli ya da dönemsel olarak sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle cami ve Kur'an kursları, yaz dönemlerinde sıkça tercih edilen eğitim alanları olarak öne plana çıkmaktadır. Katılımcılardan *FLK2*, dini eğitimin hem aileden gelen bir alışkanlık olduğunu hem de resmi okullardaki din derslerinin düz bir anlatım tarzıyla benzer içerikler sunduğunu ifade ederek, "*Aileden gelen bir şey. Yurtlara falan gitmiştim, az çok biliyordum. Düz mantık anlatılıyordu. Düz bir ders gibi geçiyor okulda. İmam Hatib'e gittim ama farklı değildi*" demiştir. Katılımcı örgün ve yaygın eğitim arasında büyük fark olmadığını düşündüğünü ifade etmektedir.

Benzer şekilde katılımcılardan bir diğeri olan ALE3 de Kur'an kurslarının çocuklar arasında yaygın olduğunu ve ailelerin bu tür kursları tercih ettiğini şu şekilde belirtmiştir: "Ailede olan bir de başka işte yazın Kur'an kursu falan. Oralar hep gidilen yerlerdi." Katılımcıların çocukluk döneminde aldıkları dinî eğitimin yaygın uygulamalarını ve Kur'an kurslarının eğitimdeki rolünü bu şekilde ifade ettiği görülmüştür.

DKAB dersi öncesinde ve sırasında herhangi bir din eğitimi almayan katılımcılar, genellikle eğitim hayatlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilk kez din eğitimi ile tanışmışlardır. Bu durum, öğrencilerin din eğitimiyle ne zaman ve nasıl karşılaştıklarını anlamak için önemli bir bulgu olarak ön plana çıkmaktadır.

DKAB dersleri öncesinde din eğitimi alan fakat bunu belirtirken eksiklik ve baskı ifadelerini kullanan katılımcı, din eğitimi sürecinde baskı ve zorluk yaşadığını ifade etmiş ve bu durumun kendisini dinî doğrularını aramaya yönlendirdiğini vurgulamışlardır. Katılımcı bu durumun din eğitimiyle ilgili zorlayıcı deneyimler yaşamasına ve içsel bir sorgulama sürecine girmesine neden olduğuna işaret etmektedir:

> *FLK4: "Mahalle ortamlarında, kurstaki hocaların eşlerinden ders aldık. Evlerde. Elifbayı, sureleri öğrendik ama ezberleme noktasında çok zorlandım. Ben burada kuran öğrenemedim. Sonra camiye gittim. Orda kuran öğrendim. Sonra da yurtlara gittim ben kalamadım. Sonra da en son diyanete gittim. Üzerimde baskı vardı. Önce baskıyla oluşuna sonra arayışa sonra kendi doğrularımı oluşturdum. Ben önceden çok zorlandım. Yurtta çok ağladım"*

Verilen cevaplar, müfredatın daha etkili hale getirilebileceğine dair değerli içgörüler sunması yanı sıra öğrencilerin farklı eğitim altyapılarının dikkate alınması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

3.1.2. Dine Dair İlgi Duyulan Konular

DKAB derslerinin içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına paralel olarak hazırlanabilmesine katkı sağlamak amacıyla katılımcılara dine dair ilgi duydukları konular sorulmuştur. Verdikleri cevaplar çerçevesinde katılımcıların din ile ilgili merak ettikleri ve ilgi duydukları konular üç ana kod altında ele alınmıştır: Dinler ve İnançlar, İslam'ın Temel Kavramları, Din ve Toplum. Cevaplara dair tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 3: Dine Dair İlgi Duyulan Konular

Ana Kodlar	Katılımcılar
Dinler ve İnançlar	FLE2, ALE4, FLK4, ALK1, ALK2
İslam'ın Temel Kavramları	ALE1, FLE1, FLK1, FLK2, ALE2, ALK3, FLE3, MLK1
Din ve Toplum	MLE1, MLE2, MLK3, MLK4
Din ile Bilimin İlişkisine	MLK2, FLE4, MLE3
İlgimi Çeken Konu Yok	ALE3, MLE4

İlk kategori olan Dinler ve İnançlar, katılımcıların farklı dinler, ilahi kitaplar ve bu dinlerin inanç sistemleriyle ilgili meraklarını göstermektedir. Katılımcılar, özellikle farklı dinlerin kutsal kitaplarına, bu dinlerin öğretilerine olan ilgilerini ifade etmişlerdir. Dinler arasındaki ortak değerler ve farklı inançların kendi dinleriyle nasıl etkileşimde olduğu konusu katılımcılar için dikkate değer bir konu olarak göze çarpmıştır. Tespit edilen bu durum, din eğitiminin sadece İslam'a değil, diğer dinlere de bilgi açısından kapsamlı bir şekilde değinmesinin talep edildiğini göstermektedir. Öğrenciler, tek bir dinin doğruluğu ile diğer dini öğretilerden farklarının incelenmesinin kendileri için çekici olduğunu

ifade etmişlerdir. İnceleme ve kıyas yöntemi ile öğrencinin kendi dinini bilinçli olarak tercih etmesi, o dinin öğretilerini daha kolay benimsemesine yardımcı olabileceği düşüncesi ön plana çıkmaktadır.

FLK4: "Farklı dinler, kendi dinimin üzerine farklı dinlerle onların o dinini yaşayışları çok ilgimi çekiyor. Ortak değerler olması ve bu ortak değerler üzerinden üretilen diyaloglar."

ALK1: "Dinle ilgili sanırım ilahi dinlerin neden farklı farklı kitaplar olduğu neden farklılaştığı gibi olabilir ya da Kuran-ı Kerim'de bunca detayın olmasa da burada detayın hepsinden bu kadar sorumlu olmamızla gibi anıklar olabilir."

MLK1: "Sanırım dinler arasındaki farklılıklar. Neden birinin doğrusu başkasının anlayışında yanlış oluyor?"

Söz konusu talep Arı'nın çalışması ile de desteklenmektedir. Arı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) On Birinci Sınıf Kazanımlarının Öğrencilerin İlgi Ve İhtiyaçlarına İlişkin Düşünceleri İle Uyumu isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerle yapmış olduğu anket ve mülakatlar sonucunda bazı öğrencilerin farklı inanç ve yaklaşımları daha detaylı öğrenmek istediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin detay konusundaki beklentileri şu şekilde ifade edilmiştir: "Bu inançlardaki insanlar neden inanmıyor, sundukları sebepler neler, bu inançlar nerede, ne zaman ve kim tarafından ortaya çıkarılmış?" (Arı, 2023; 76).

İslam'ın Temel Kavramları olarak ele alınan kategori, katılımcıların İslam'a dair temel inanç esaslarıyla ilgili sorularını içermektedir. Katılımcıların ifadeleri, kader, peygamberlerin hayatları, mucizeler gibi İslam'ın ana unsurlarına dair daha derin bilgi arayışında olduklarını öne çıkarmaktadır. Katılımcılar bu konularda yüzeysel bilgiler yerine daha ayrıntılı ve tatmin edici açıklamalar talep ettiklerini ifade etmektedirler:

FLE1: "Cahiliye, bir insana bir şey inandırmak çok zor o ilk dönemler."

FLK2: "Kader konusu. bazı şeylere cevap arıyorum. Hoca cevaplarıyla beni rahatlatamıyor. Yüzeysel cevaplar oluyor."

ALE1: "Şu anda çok bir şey aklıma gelemedi ama en çok böyle din dediğimde şeyler geliyor aklıma. O eski dönemde böyle bana anlatılan o peygamber efendimizin onun hayatını çok fazla dinledim ortaokulda. Öğretmen çok anlatırdı. Böyle hikayeleri anlatırken o dönem aklıma geliyor. O cahiliye dönemi diyorlar ya o dönem aklıma geliyor. Bir ekman aklımda o var. Başka hiçbir şey yok. Din deyince aklımdan o geliyor."

ALK3: "Birçok yüzyıldan böyle itibaren insanlara bir şeyler öğretmek, farklı kültürlerden böyle bir şeyler öğretmek, bir şeyler kanıtlamak, insanlara doğru yolu göstermek için onlara böyle şey yapılması...Tamam cümleyi toparlayamadım ama…"

Katılımcıların din ve toplum ilişkisine olan ilgisine dair verdikleri cevaplar, dinin sosyal hayatta nasıl tezahür ettiğini sorgulamalarını ortaya koymaktadır. Din ve toplum başlığı altında, batıl inançlar, değerler sistemi ve İslam'ın insan haklarına olan katkısı gibi konulara olan merakları dikkat çekmektedir. Katılımcılar, dinin yalnızca bireysel bir inanç sistemi olmadığını, aynı zamanda toplum içerisindeki norm ve davranışları şekillendirdiğini belirtmektedirler. Örneğin, *FLK1*, toplumsal batıl inançlara karşı özel bir merak duyduğunu belirterek, bu inançların toplum üzerindeki etkisini sorgulamakta ve din eğitiminin bu tür konuları daha derinlemesine ele almasını beklemektedir: "*Toplum batıl inançlar. Daha çok merak ediyorum*." Benzer şekilde, *MLE1*, insanların neye inanmayı önemli bulduğunu ve değerlerinin nasıl şekillendiğini öğrenmeye ilgi göstermektedir: "*İnsanların inanmak için neleri önemsediği. Değerleri falan*." Katılımcıların cevapları din eğitiminde değerler ve sosyal normlara dair daha kapsamlı bir bilgilerin yer alması gerektiğini göstermektedir.

Bir diğer katılımcı olan *MLE2* ise, İslam dininin insan hakları ve temel kuralları üzerindeki etkisine odaklanmıştır. İslam'ın insan haklarına dair sunduğu katkıların eğitimde daha fazla işlenmesi gerektiğini savunarak, "*İslam dinin insana temel hak ve kurallar*" ifadesiyle, dinin sosyal düzen ve adalet kavramlarıyla ilişkisini vurgulamaktadır. Dinin toplumsal işlevlerine olan ilgiyi yansıtarak, din eğitiminin sadece teorik bir bilgi aktarımını değil, aynı zamanda toplum ve birey üzerindeki etkilerini ele almasının önemi de ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin din ile bilimin ilişkisine olan merakı, özellikle bilimsel bulguların dini inançlarla nasıl uyumlu olduğu veya çeliştiği sorusu etrafında toplanmaktadır. Benzeri sorular, evrim teorisi ve kozmolojik açıklamalar gibi alanlarda yoğunlaşarak, öğrencilerin din eğitimi içerisinde bu konulara nasıl yanıt bulmak istediklerini göstermektedir. Katılımcılar, bilimin sunduğu verilerin dinî öğretilerle nasıl ilişkilendirildiğini anlamak istemekte ve bu konudaki sorularına daha derinlemesine cevaplar aramaktadırlar. Örneğin, *MLK2* merakını şöyle dile getirmektedir: "*Bilimde yeni açıklanan şeylerin geçmiş zamanda Kur'an'da geçmesi falan, evrenin sürekli genişlemesi, o tür şeyler daha çok ilgimi çekiyor*." Katılımcı, özellikle bilimsel bulguların kutsal kitapta daha önce işaret edildiğini düşündüğü yönleri araştırma isteğini belirtmiştir.

Benzer şekilde, *FLE4* de din ile bilim arasında bağlantı kurmanın kendisi için önemli olduğunu ifade etmektedir: "*Bilimsel şeyler ilgimi çekiyor. Yani dinle bağlantılı olan bilimsel gerçekler çok ilgimi çekiyor. Buna dair sorgulamalarım çok olur*." Katılımcının ifadesi, bazı öğrencilerin bilimsel gerçekler ile dinî öğretiler arasında köprü kurma arzusunu yansıtmakta ve din eğitimi programlarının bu meraklara hitap etmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin din ile bilimin ilişkisine duyduğu ilgi ve bu konudaki sorgulamaları dikkate alındığında, DKAB dersinin içeriği, bilimsel verilerin dinî kavramlarla nasıl ilişkilendirilebileceğine dair konuların yer alması gerektiği söylenebilir. Bilim ve dinin ortak zeminlerini ortaya koymak, aynı zamanda bilimsel kanıtların İslam'ın öğretileri ile nasıl uyumlu olduğunu açıklamak, öğrencilere tatmin edici

cevaplar sunabilir. Süreçte, bilimin sunduğu verileri küçümsemekten veya bilimsel bulguların dinî hakikatlerle çeliştiği düşüncesinden kaçınmak, eğitimin başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Din ile bilim arasındaki ilişkiyi doğru bir perspektifle sunan bir yaklaşım, öğrencilere hem çağdaş bilimsel anlayış ile dinî öğretilerin nasıl dengede tutulabileceğini öğretir hem de bilimin sunduğu hakikatleri İslam'ın inanç ve ibadet esasları ile ilişkilendirme fırsatı sunar. Bilimin verilerinden istifade ederken bilimsel kanıtları Kur'an'la ilişkilendirerek açıklamalar yapılabilir. Bilimsel verileri ve bilimin ortaya koyduğu hakikatleri değersizleştirmek gibi yaklaşımlardan uzak durulmalıdır (Çakmak, 2018; 36). Bilimsel veriler ve dinî öğretilerin arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde yansıtılması hem öğrenci ilgisini artıracak hem de DKAB derslerinin içeriğini daha zengin ve tatmin edici hale getirecektir.

3.2 DKAB Müfredatının Yeterliliğine Bakış ve Konulara Yönelik İlgi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin müfredatının, öğrencilerin dini bilgi ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı önemli bir tartışma konusudur. Müfredatın yeterliliği meselesi sadece dinî bilgilerin aktarılmasında değil, öğrencilerin ilgi duyduğu konuların ele alınmasında da kritik rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ders kapsamında sunulan bilgilerin yeterli olup olmadığını nasıl değerlendirdikleri ve hangi konuların onların ilgisini daha fazla çektiği, dersin etkili bir şekilde işlenebilmesi için önem arz etmektedir. Müfredatın öğrencilerin beklentilerine ve ilgi alanlarına hitap etmesi hem din eğitiminin kalitesini artırmakta hem de öğrencilerin derse olan bağlılığını güçlendirmektedir.

3.2.1 DKAB Müfredatının Yeterliliğine Dair Görüşler

Katılımcılara yöneltilen "İlgini çeken konulara dair Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatından yeterli bilgi alabildiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?" sorusuna verilen yanıtlar aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 4: DKAB Müfredatının Yeterliliğine Dair Görüşler

Ana Kodlar	Katılımcılar	
Müfredat Yetersiz	Hz. Muhammed Dışındaki Konuların Eksikliği	ALE3, FLK4, FLE2, MLE3, MLE4
	Diğer Dinlere Yönelik Bilgi Eksikliği	MLE1, ALK3, ALE4, FLK3, MLK2, FLE4, MLK1
Müfredat Yüzeysel	ALK2, ALK4, FLK2, FLK1, MLK3	
Müfredat Yeterli	ALE1, ALE2, MLE2	
Bilmiyorum	FLE1, FLE3, MLK4	

Öğrencilerin büyük kısmı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) müfredatını yetersiz bulmuş ve beklentilerini karşılamadığını belirtmiştir. Katılımcılar, özellikle Hz. Muhammed dışındaki konuların

ve İslam alimlerinin hayatlarının yetersiz işlendiğini ifade etmişlerdir: *ALE3* bu durumu, "*Yani okulda gördüğümüz din, kültür ve ahlak bilgisi dersi, yani bilmiyorum. Kötü bence. Tamamıyla kötü. Mesela farklı dinleri görüyoruz ama daha insanların kendi dinimiz hakkında yeterli bilgiye sahip değilken... İnsanlara daha farklı şeyler anlatıyorlar*," diyerek ifade etmektedir.

FLK4, din eğitimini büyük ölçüde kurslardan aldığını ve lisede din derslerinin yerine matematik gibi derslerin işlendiğini ifade ederek müfredatın dini eğitimi sağlama konusundaki eksikliklerine dikkat çekmektedir: "*Nerdeyse tüm din eğitimini kurslarda aldım. Biz lisede din derslerinde matematik işledik. Lisede din dersi görmedim*."

FLE2 ise, müfredatın daha geniş ve derinlemesine olması gerektiğini savunarak şu yorumu yapmıştır: "*Siyer diğer önemli İslam alimlerinin hayatları olsun yeterli bilgi yok ya sınav odaklı ya da boş. 2 saat var, hoca da bir şey yapamıyor*." Buna göre öğrenci İslam alimlerinin hayatlarına dair bilgi eksikliğini, derslerin daha geniş bir yelpazede işlenmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu durumu müfredatın amacına ulaşmasını zorlaştıran faktörler arasında görmektedir.

Katılımcıların cevapları neticesinde müfredatın yeniden gözden geçirilmesi ve öğrencilerin taleplerine daha iyi yanıt verebilecek şekilde yapılandırılması gerektiği görülmektedir.

Öğrencilerin bazıları ise DKAB dersinde diğer dinler hakkında yeterli bilgi alamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, derslerin çoğunlukla İslam ağırlıklı olduğunu ve diğer dinler hakkında daha fazla bilgi verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Müfredatın diğer dinlere yönelik bilgi sunma konusunda yetersiz kalması, öğrencilerin dinler arası karşılaştırma yapma imkanını sınırlamaktadır. Özellikle günümüzde farklı din ve kültürlerle etkileşim içinde olan gençler için, diğer dinler hakkında daha fazla bilgi sunulması önemli hale gelmiştir. Müfredatta diğer dinlerin öğretileri ve tarihleri hakkında daha kapsamlı içerikler sunulması, öğrencilerin dünya dinleri konusunda bilgi edinmesini ve bu dinlerle ilgili daha bilinçli değerlendirmeler yapabilmesini sağlayacaktır. Verilen cevaplar doğrultuda ifade edilen yetersizlik kimi zaman öğretmenlerin konulara dair yetersizliği ile de alakalı olabilmektedir. Öğretmenlerin farklı inanç ve yaklaşımlar hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları öğrencilerin kitaplarda konu olan kazanımlar konusunda yeterli verimi elde edememesine sebep teşkil edebilmektedir (Arı, 2023; 81):

> *MLE1: "Yani hemen hemen yeterli gibi ama diğer dinler yeterli sayılmaz. O eksik bence."*
>
> *ALK3: "Yani genel olarak müfredat da daha çok böyle tek bir din yani Müslümanlık üzerine yorumlaştığı için diğer dinler hakkında yeterli bilgi olduğunu düşünmüyorum. Din kültürü ve aylak bilgisi altında daha çok böyle Müslümanlık ve İslam öğretileri daha çok yaygın oluyor."*

ALE4: "Hayır. Şöyle, din kültürü dersinin çoğunlukla İslam ağırlıklı gittiğini düşünüyorum. Ancak bunun dışında tüm dinlere yeteri düzeyde yer verilmesi gerektiği düşüncesindeyim."

FLK3: "Hayır. Şöyle, din kültürü dersinin çoğunlukla İslam ağırlıklı gittiğini düşünüyorum. Ancak bunun dışında tüm dinlere yeterli düzeyde yer verilmesi kanısındayım."

FLE4: "Diğer dinler, farklı düşünceler, gündemdeki düşünceler bize yeteri kadar anlatılmıyor. Bu da bizim farklı kaynaklara yönelmemize sebep olur. Ve kaynakların hangisinin doğru olduğunu bilemeyiz."

İyi bir din eğitimi almış birey hem inandığı din hem diğer dinler bağlamında bilgi sahibi olmalı ve inançlara dair bilimsel değerlendirmelerde bulunabilmelidir (Bulut, 2010, 69-70). 2018 yılı ders kitaplarına bakıldığında da diğer dinlerin öğretimi konusunda teorik bilgilere yer verilmesi yanı sıra saygı ve hoşgörü gibi değerlere yer verilmediği görülmüştür (Gürel, 2019, 116).

2018 ODKAB programında yer alan ünite konuları incelendiğinde, öğrencilerin ilgisini çeken ancak müfredat bağlamında yetersiz hissedilen "İnançla İlgili Meseleler" ve "Yahudilik ve Hristiyanlık" gibi konuların 11. sınıfta, "İslam ve Bilim," "Güncel Dini Meseleler" ve "Hint ve Çin Dinleri" gibi konuların ise 12. sınıf müfredatında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018: 14). Ancak, 11. ve 12. sınıfların sınav hazırlık dönemleri olması, bu ilgi çekici konuların öğretmenler tarafından yeterince işlenememesine yol açabilir. Programda yer almasına rağmen, öğrencilerin bu konularla ilgili yetersizlik hissetmeleri bu duruma bağlı olabilir. Bu sebeple, bu konuların öğrencilerin daha kaygısız oldukları dönemlerde ele alınması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu konuları daha derinlemesine incelemelerine olanak tanıyabilir. Ya da en doğru yaklaşım olarak son sınıflarda sınav hazırlığı gerekçesiyle ders işlenmemesinin önüne geçmek yönünde tedbirlerin alınması sağlanabilir. Zira konuların müfredatta yer aldığı kademe, öğrencilerin seviyesi itibariyle daha nitelikli öğrenmelerin ve tartışmaların gerçekleşeceği dönemler olarak değerlendirilmektedir.

Elde edilen verilerden bazıları derslerin genellikle yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin dinî konular hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek istediklerine dair cevaplardan oluşmaktadır. Katılımcılar, derslerin vakit darlığı ve müfredatın sınırlamaları nedeniyle yüzeysel işlendiğini, öğretmenlerin konuları gerektiği kadar detaylandırmadığını dile getirmişlerdir.

İfade edilen durumu destekleyen katılımcılardan *ALK2*, derslerde derinlemesine bilgi verilmediğini ve sorularına tatmin edici cevaplar bulamadığını ifade etmiştir: "*Çok düşünmüyorum aslında yani tam detaylı anlatılmıyor bize. Yani detaydan dolayı sürekli hani sorular soruyoruz mesela bir hocalara falan tam cevabını alamıyoruz. Karşılığını bulamıyoruz*." Aynı şekilde *ALK4* derslerde yüzeysel anlatımlardan yakındığını belirterek, "*Zaten bu tarz soruları din kültürü öğretmenlerimizle*

sorduğumuz zaman da kendilerini aştığını söyleyen konular olduğunu söylüyorlar. Yüzeysel cevaplar alıyoruz," demiştir.

FLK2 derslerin yüzeyselliğinden kaynaklanan sorunları vurgulamış ve şunları dile getirmiştir: "*Hayır. Din çok detaylı bir şey. Ve sadece MEB kitabı içini rahatlatacak bir şey değil. Çevremden öğrenmeme rağmen kitap yetersiz. Dersler çok yüzeysel soru soruyor doğuruyor. Düz mantık bu yüzden şu yüzden diyor, yetersiz oluyor*." Aynı zamanda, *FLK1* de derslerde sadece temel bilgilerin ele alındığını ve derinlemesine tartışmaların yapılmadığını belirterek, "*Hayır, daha çok derste temel kurallar anlatılıyor. Bu konulara pek girilmiyor. Kendim araştırırsam cevap alıyorum, öğretmen vakit yeterse cevap verebiliyor, konuları yetiştirmekten*," diyerek derslerin yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Derslerin yüzeysel kalmasının, öğrencilerin derinlemesine dini bilgi edinmesini zorlaştırdığı ve sorularına tatmin edici cevaplar bulmalarını engellediği katılımcıların ifadeleriyle açıkça ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin müfredat içeriklerini daha fazla zenginleştirme fırsatına sahip olmaları, derslerin yüzeyselliğini giderebilir. Arı'nın (2023) çalışmasında aktarıldığı üzere (Malkoç, 2019, 261), gençliği dini değerlerden uzaklaştıran temel sebeplerden biri, inanç konularının yüzeysel anlatılması ve gençlerin bu konuların hikmetini içselleştiremiyor oluşudur (Arı, 2023; 56). Bulgular da derslerin içeriğinin genişletilmesi gerektiğine işaret etmekte, özellikle öğrencilere daha derinlemesine bilgi ve tartışma fırsatları sunmanın önemini vurgulamaktadır.

Bazı katılımcılara göre DKAB müfredatı yeterli bulunmuştur. Müfredatı yeterli bulan katılımcılar, derslerde yeterli bilgi aldıklarını ve konuların ilgi çekici bir şekilde işlendiğini ifade etmişlerdir. Özellikle, dinlerin tarihi ve farklı kültürler hakkında sunulan bilgilerin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Müfredatı tatmin edici bulan katılımcıların yorumları, DKAB derslerinin bazı öğrenciler için yeterli düzeyde bilgi sunduğunu ve müfredatın belirli hedefleri başarıyla karşıladığını göstermektedir. Ancak, tatmin edici bulunan içeriklerin genişletilmesi ve diğer öğrencilerin de bu içerikten fayda sağlayabileceği şekilde sunulması, dersin geneline olumlu katkı sağlayacaktır. Özellikle, farklı dinler ve kültürel konuların ilgi çekici biçimde işlenmesi, öğrenci ilgisini artırarak müfredatın daha etkili olmasını sağlayabilir.

3.2.2 DKAB Müfredatında İlgi Çeken ve Gereksiz Bulunan Konular

Katılımcılara Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) müfredatında en çok ilgi çeken ve gereksiz bulunan konular sorulmuştur. Yöneltilen sorular, öğrencilerin müfredatta hangi konulara daha çok ilgi duyduğunu ve hangi konuları gereksiz bulduklarını anlamak amacıyla yöneltilmiştir Katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir:

- "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatında en çok ilginizi çeken konular hangileri oldu? Neden?"

- “Ders konuları içinde gereksiz gördüğünüz konular oldu mu? Hangileri? Neden?”.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre, derslerin içerik bakımından ilgi çekiciliğini ve gereksiz görülen bölümler aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 5: DKAB Müfredatındaki Konulara Duyulan İlgi

Ana Kodlar	**Katılımcılar**	
İlgi Çeken Konular	İbadet- İnanç	FLE1, FLK1, FLK3, FLK2, ALK4
	Farklı Din ve Yorumlar	FLK4, ALE3, ALE1, ALE2, ALK2, MLE2, MLK2, MLK4
	Peygamberler ve Mucizeler	ALE4, ALK3, MLE1, MLE3, MLK3, FLE3
Gereksiz Görülen Konular	Tekrar Eden ve Yüzeysel İşlenen Konular	ALE4, ALK4, MLE1, MLK1
	Gereksiz Konu Olmadığı Yorumu	FLK1, FLK3, ALE1, ALE2, ALK2, ALK3, MLE2, FLE4, MLE4
	Hatırlamayanlar	FLE1, ALE3, FLK4, FLE4

Tablo 5’e göre, ibadet ve inanç konuları, öğrencilerin büyük ilgisini çekmiş ve bu bağlamda dualar, hac, Kâbe gibi pratik dini ritüellerin hem teorik hem de pratik bilgileri üzerinde kalıcı bir etki bıraktığı gözlemlenmiştir. Özellikle dualar ve hac ritüeli, öğrencilerin zihinlerinde önemli yer edinmiştir. Bu, öğrencilerin din eğitimi sırasında teorik bilgilerin yanı sıra pratik uygulamaların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Örneğin, *FLE1* öğrenci dualarla ilgili bilgilerin kendisi üzerinde kalıcı olduğunu belirterek, "*Duaları hatırlıyorum en fazla*," demiştir. Katılımcının ifadesi, öğrencilerin özellikle uygulamalı ibadetlerle daha kolay bağ kurduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, *FLK1* de hac konusunun kendisi için dikkat çekici olduğunu dile getirmiştir: "*Daha çok hac konusu. Çünkü daha yapmadığım bir şey öğretilmişti*." *FLK3* de Kâbe ile ilgili yapılan aktivitelerin ilgisini çektiğini şu şekilde ifade etmiştir: "*Kâbe'nin maketini falan yapmıştık, onlar vs. ilgimi çekti*." Bu tür uygulamalı öğrenme yöntemleri, dini bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öte yandan, *FLK2*, daha karmaşık dini kavramlar üzerine düşünmeye devam ettiğini belirterek, "*Kader, hala aklımı kurcalıyor.*

Caizlik konuları," demiştir. Buna göre öğrenciler sadece uygulamalı değil, inanç ile ilgili teorik sorulara da ilgi duymaktadırlar.

Tasavvuf ve Hz. Muhammed'in hayatı gibi konuların da ilgi çekici olduğunu belirten *ALK4* ise şunları dile getirmiştir: "*Hz. Muhammed'in hayatından başlayıp birçok şeyi tekrar tekrar gösteriyorlar... Sanırım 12. sınıf konuları diyebilirim. Daha çok tasavvufu yorumlar olabilir.*" Katılımcının cevabı ibadet ve inanç konularının tekrarlanan anlatımların bazı öğrenciler üzerinde kalıcı bir etki bırakabileceğini göstermekte ve tasavvuf gibi manevi konulara olan ilginin altını çizmektedir.

Elde edilen veriler, ibadet ve inanç konularının müfredatın temel yapı taşlarından biri olması gerektiğini ve uygulamalı ibadet bilgileri ile teorik inanç sorularının dengeli bir şekilde ele alınmasının öğrencilerin derse ilgisine olumlu katkı sağlayacağını göstermektedir.

Farklı dinler ve yorumlar, öğrencilerin büyük bir kısmı için ilgi çekici bulunmuştur. Farklı inanç sistemlerine dair karşılaştırmalar yapabilme imkânı, bu gruptaki katılımcıların dikkatini çekmiştir. Özellikle farklı mezhepler ve dünya dinleri üzerine işlenen konuların ilgiyle takip edildiği anlaşılmaktadır.

> *FLK4: "Alevilik, farklı mezheplere gelince onların ayinleri ibadet şekilleri canlanıyor ve ortaokulda benim din hocam fen öğretmenimdi. Ve biz kitabı okuyarak gittik. Sabır meyvelerin en güzelidir bunları hatırlıyorum. Biz sadece dua ederek başarı elde edemeyiz falan hatırlıyorum."*
>
> *ALE3: "İşte Mevlana Celalettin Rumi olsun, Ahmet Yesevi olsun hani bize şeyleri öğrettiler. Yesevilik falan. Biraz daha onlar ilgimi çekti yani."*
>
> *ALE1: "Hint ve Çin dinleri. Mesela 12.sınıf kitabında. O beni biraz mutlu etti. Aslında diğer dinleri de öğrenmek güzel oldu. Çünkü kendi dinimle de karşılaştırabiliyorum. O benim hoşuma gitti. Üçüncü nite var 12.sınıf kitabında, o da İslam düşüncesinde tasavvuflu yorumlar. bilim insanları gösteriliyordu. Orada da bizim ne kadar çok bir Müslüman olarak biraz daha şimdi geride kalsak da biraz da bilimden eskiden ne kadar böyle bizim bilimin içerisinde olduğumuzu gösteriyor."*
>
> *ALE2: "Diğer dinler. Ve çocukluktan beri Müslümanlıkla alakalı bilgileri alıyoruz ama diğer dinlerin hakkında çok da bir bilgi sahibi değiliz. Bu da din kültürü ve ahlak bilgisi olduğu için diğer dinlerin öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum."*
>
> *ALK2: "Henüz en son işlediğimiz Çin dinleri, Hint ve Çin dinleri çok ilgimi çekmiştim."*
>
> *MLE2: "Farklı dinler, tek dine bağlı kalmadan insanların, yani genel kültür olarak bir destek en doğrusunu bulmak için"*

DKAB derslerinde diğer dinlerin öğretimi ile ilgili yapılan bir çalışmaya göre öğrencilerin %67.1'i DKAB derslerinde İslam dışındaki diğer dinleri öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir (Baykara, 2009, 52).

Katılımcıların cevapları peygamberlerin hayatlarına ve mucizelerine yönelik anlatıların öğrenciler arasında büyük bir merak uyandırdığını göstermektedir. Dini hikayeler, öğrencilerin dikkatini çeken en önemli konular arasında yer almakta ve onların dinî anlatılarla daha derin bağ kurmasına olanak sağlamaktadır. Peygamberlerin yaşamları ve mucizeleri, öğrenciler için din eğitiminin cazip yönlerinden biri olarak öne çıkmıştır.

ALE4, peygamberlerin hayatı ve mucizelerinin kendisinde merak uyandırdığını belirterek, "*Peygamberler olsun sonra... Ya işte o tarz şeyler. Yani biraz daha insanların hayatları ve mucizeleri*," demiştir. Katılımcının yorumu peygamberlerin yaşamlarına dair anlatıların, dini eğitimin önemli bir boyutunu oluşturduğunu ve öğrencilerin bu konulara özel bir ilgi gösterdiğini yansıtmaktadır. Benzer şekilde, *ALK3*, peygamberlerin hayatlarının anlatıldığı derslerin ilgi çekici olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: "*Bir ara peygamberlerin falan anlatıldığı bir şey vardı. O ilgi çekeceği de… Bir yaratıcı tarafından seçilmiş ve insanlara bir şeyler öğretmek için uğraşan, çabalayan yani onlara yol gösteren bir elçi gibi bir şey olmaları ilgi çekiyor*." Buna göre bazı öğrenciler peygamberlerin rehberlik ve öğreticilik rollerini büyük bir ilgiyle karşılamakta ve bu konuların derslerde daha fazla yer bulmasını istemektedirler. *MLE1* ise, peygamberlerin mucizelerinin özellikle dikkatini çektiğini "*Daha çok peygamberlerin kendine ait mucizeleri vs.*," diyerek belirtmiş, bu konunun kendisinde derin bir ilgi uyandırdığını ifade etmiştir.

Cevaplara göre, peygamberlerin hayatları ve mucizeleri, din eğitiminin ilgi çekici unsurları arasında yer almakta ve öğrencilerin bu konulardaki meraklarını tatmin etmek, onların dini eğitimden daha fazla fayda sağlamasına katkı sunmaktadır. Dolayısıyla bu tür anlatıların ders esnasında bazı öğrencilerin derse ilgilerinin canlı tutulmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Bazı katılımcılar, bazı konuların tekrar edilmesinden ve yüzeysel işlenmesinden şikâyet etmişlerdir. Şikâyet eden öğrenciler, özellikle derslerde sıklıkla tekrar edilen Hz. Muhammed'in hayatı ve İslam'ın temel öğretilerinin detaylı işlenmesini gereksiz bulmuştur:

> *ALE4: "Şu an dünya nüfusunun oranına dinlerin işte dersin Mesela şu anki müfredatsa, ben 11-12 sınıfta hiç...Hristiyanlık olsun, deizm olsun bunların hiç başlık atmayacağını görmedim. Sadece mesela bir paragrafta ateizm işte şudur şudur diye hemen geçiyordu. 5 kolundan 4'ü İslam diniyle alakalı, sadece birisi Hint ve Çin medeniyetiyle alakalı. O da yaklaşık 40 sayfalık bir şey. Bunun yerine İslam diniyle alakalı, Hristiyan diniyle alakalı, mesela Hristiyan diniyle alakalı Çok iyi bir şey olmaz. Bunların eşit düzeyli anlatılması sebebindeyim."*

ALK4: "Gereksiz gördüğüm konu denemeyelim ama şu şekilde. Biz zaten küçük yaşlardan itibaren yani dil kültürü görmeye başlıyoruz ve hep aynı konular bazında ilerliyoruz. Hep hep. Yani ben de daha çok mezhep olaylarına daha çok şey verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü hep aynı konuları görüyoruz ya da biraz daha bu sorgulayıcı, felsefiye kaçan konuların biraz daha erken dersler alınmasını düşünüyorum. tavsiye ediyorum. Çünkü hep aynı konuları görmek. İşte Hz. Muhammed'in hayatını görüyoruz. İşte yaptığı savaşları görüyoruz. İşte isimleri, Allah'ın isimlerini falan filan. Bunlar hani hep, işte beşte görüyoruz, altıda görüyoruz. Hep aynı şeyler ve sıkılıyor insanlar bir yerden sonra."

MLE1: "Gereksiz değil ama çok fazla İslam ağırlıklıydı. Hemen hemen yarı dönem tek din"

Katılımcılardan ciddi bir bölümü müfredatta gereksiz buldukları bir konu olmadığını belirtmişlerdir. Belirtilen durum bu öğrencilerin müfredatın içeriğinden genel olarak memnun olduklarını göstermektedir. Bazı katılımcılar ise gereksiz gördükleri konuları hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Verilen bu detay, derslerin bazı konularının kalıcılığını yitirdiğini ve öğrencilerde uzun vadeli bir etki bırakmadığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak öğrenciler müfredatta bazı konulara yoğun ilgi gösterdikleri, tekrarlanan ve yüzeysel işlenen konuları gereksiz buldukları anlaşılmaktadır. Özellikle farklı dinler, ibadet ve peygamberlerle ilgili anlatılar, öğrenci ilgisini çekerken, sürekli tekrar edilen konular, derslerin etkisini azaltmakta ve bazı öğrencilerde bıkkınlık oluşturmaktadır. Ayrıca, müfredatta gereksiz konu olmadığını düşünen öğrenci sayısının yüksek olması, ders içeriğinin büyük bir kısmının bazı öğrencilere hitap ettiğini de göstermektedir. Buna göre DKAB müfredatında içerik çeşitliliğinin artırılması ve konuların daha derinlemesine işlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

3.2.3 DKAB Müfredatı Kapsamında Yeni Öğrenilen Konular

Öğrencilere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde ilk defa duydukları ve öğrendikleri konular sorulmuştur. Katılımcılardan, bu ders kapsamında yeni öğrendikleri bilgilerle ilgili örnekler vermeleri istenmiştir. Verilen cevaplar, müfredatın öğrencilere hangi yeni bilgiler kazandırdığı ve hangi konuların öğrenciler için gerçekten öğretici olduğunu anlamak açısından önemlidir.

Tablo 6: DKAB Müfredatı Kapsamında Yeni Öğrenilen Konular

Ana Kodlar	Katılımcılar
İbadet ve Terimsel Bilgiler	FLE1, FLE2, FLK1, FLK2, FLK4

Farklı Dinler ve İnanç Sistemleri	ALE2, ALE4, ALK4, FLE3, MLE3, MLK1
İslam ve Bilim İlişkisi	ALE1, FLE4, MLE4, MLK3
Genel Dinî Bilgiler	MLE1, MLK2
Evet Ama Hatırlamıyorum	FLK3, MLK4
Hayır, Hiç Değişmiyor	ALK3, MLE2

Öğrenciler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde ilk kez bazı ibadetlerle ilgili terimsel bilgileri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Tebliğ, Allah'ın sıfatları, teyemmüm gibi ibadet şekilleri ve surelerin ayrıntıları gibi konular öğrencilerin ilgisini çekmiş görünmektedir. Terimsel bilgilerin öğrenciler için yeni bir öğrenme alanı oluşturduğu ifade edilmiştir.

FLE1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "*Camiiler daha çok Kur'an vs. ama sınavda tebliğ terimsel şeyleri öğrendim*." Öğrenci, camide daha çok ibadetlerle ilgili bilgi edindiğini, ancak okulda terimsel bilgilere odaklanıldığını belirtmiştir. *FLE2* ise, Allah'ın isim ve sıfatlarını öğrenme sürecine dikkat çekerek, "*Allah'ın isimleri sıfatları*" şeklinde bu yeni öğrenme deneyimini özetlemiştir.

Benzer şekilde, *FLK1*, okulda öğrendiği yeni terimler hakkında şunları söylemiştir: "*Ortaokulda son senede Kur'an kursuna gittim. Ama okulda orda öğrenmediğim bilmediğim sureler öğrendim. Teyemmüm vs. öğrendim*." Verilen cevap, okulda verilen dini bilgilerin ibadetlerin uygulama boyutunun ötesine geçtiğini ve terimsel detaylar sunduğunu göstermektedir.

FLK2 de daha önce bir bilgiye sahip olduğunu ancak farklı terimleri öğrendiğini belirterek, "*Az çok biliyordum. Sadece farklı terimler öğrendim*," demiştir. *FLK4* ise, sure ezberlemenin yanı sıra peygamberlerin hayatlarını öğrenmenin kendisi için önemli olduğunu ifade etmiştir: "*Bir hocam bana Bakara suresini ezberletti, diğer hocam Duha suresini. Her peygamberin kitabını bize dağıtıp o peygamberlerin hayatını sindirerek öğrenebildim*."

Katılımcıların cevapları, DKAB derslerinin öğrencilere terimsel ve kavramsal dini bilgileri ilk kez sunma açısından önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin bu tür bilgileri öğrenme sürecine dair farkındalıklarını artırdığını ortaya koymaktadır. *FLK1* ve *FLE1*'nin önceden din eğitimi almış olmalarına rağmen, örgün eğitimde yeni terimler öğrendiklerini dile getirmeleri, yaygın eğitim ile örgün eğitim arasındaki farklara dikkat çekmektedir. Ayrıca, *FLK2* okul öncesi din eğitimi geçmişi olmamasına rağmen, okulun terimsel bilgi kazanımındaki rolünü vurgulaması, din eğitimi geçmişine sahip olan ve olmayan öğrenciler arasında ortak kazanımların sağlanabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, DKAB dersinin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ortak dil oluşturmasına nasıl katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır (*bkz*. *Tablo 2*).

Öğrencilerin ibadet ve terimsel bilgiler kapsamında DKAB derslerinde ilk defa öğrendikleri konular, müfredatın kavramsal açıdan yoğun olduğunu ve terim öğretimine önem verildiğini göstermektedir. Örneğin, FLE1'nin sınav hazırlığı kapsamında "tebliğ" gibi terimleri öğrendiğini belirtmesi, FLK1'nin ise teyemmüm gibi ibadet bilgilerini kazandığını ifade etmesi, bu derslerin kavram öğretimi açısından önemli bir işlevi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin DKAB derslerinde kavramsal bilgi kazanımlarının fazla olduğu hususu farklı çalışmalarda da ortaya çıkmaktadır. Nitekim yapılan bir çalışmada "*DKAB dersindeki konular Kuran-ı Kerim'de geçen kavramlardan; hidayet, ihsan, ihlas, salih amel, sırat-ı müstakim, cihat ve takva gibi kavramların anlamlarını öğrenmeme katkı sağladı*" diyen öğrenci oranının %70,4 olduğu belirtilmiştir (Arı, 2023; 62). Ayrıca, DKAB öğretmenlerinin de kavram öğretimine önem verdikleri ve derslerini bu açıdan zengin buldukları yapılan bir başka çalışmada ortaya konulmuştur (Uçak, 2020, 220). Bu bulgular hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin genelinin DKAB derslerinde kavram öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların bir kısmı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde yeni ve farklı dinler hakkında bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Özellikle ateizm, agnostisizm gibi kavramlar ile Hint-Çin dinleri, öğrencilerin ilgisini çeken yeni öğrenme alanları arasında yer almıştır. Farklı dinlerin inanç sistemlerine dair bilgiler, öğrencilere dinlerin çeşitliliği hakkında yeni bir perspektif kazandırdığı düşünülmektedir.

ALE2, yeni dinler hakkında edindiği bilgileri şu şekilde ifade etmiştir: "*Yeni dinler üzerinden gideceğim. Onlar güzeldi. Agnostizm, ateizm gibi kavramlar ilgi çekiciydi. Bunlar öğretildi*." Öğrenci, daha önce karşılaşmadığı bu kavramları öğrenmenin ilgisini çektiğini dile getirmiştir.

Benzer şekilde, *ALE4*, Hint ve Çin medeniyetlerine dair öğrendiği bilgilerin kendisi üzerinde büyük bir etki bıraktığını ifade ederek, "*Hint ve Çin medeniyetiyle ilgili mesela... Ben buna çok takılmıştım çünkü*," demiştir. Yapılan yorumlar, öğrencilerin yalnızca İslam değil, diğer kültür ve inanç sistemlerine dair öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. *ALK4* de farklı dinlerin özelliklerine duyduğu ilgiyi şu şekilde belirtmiştir: "*Dinler olabilir. Farklı farklı dinlerin özellikleri*." Katılımcının cevabı, öğrencilerin dinler arası karşılaştırmalardan etkilenerek farklı inanç sistemlerine karşı merak geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Cevaplar DKAB müfredatının sadece İslam'la sınırlı kalmayıp, farklı din ve inanç sistemlerine dair bilgiler sunmasının öğrencilerin entelektüel merakını artırdığı ve dersin daha ilgi çekici hale gelmesine katkı sağladığını göstermektedir.

ALE2 gibi öğrencilerin agnostisizm, ateizm gibi kavramları öğrenmeleri ve farklı dinler hakkında daha fazla bilgi edinmeleri, dersin farklı dinlere ve inanç sistemlerine dair bilgi vermede başarılı olduğunu göstermektedir. Ancak dersin öğrencilerin inançla ilgili yaklaşımları kendi görüş ve düşünceleri çerçevesinde açıklama yetisi kazandırma açısından tam anlamıyla yeterli olmadığı da gözlemlenmiştir. Yapılan bir çalışmada "*DKAB dersinde edindiğim bilgiler sayesinde inançla ilgili yaklaşımları kendi*

görüş ve düşüncelerim çerçevesinde açıklayabiliyorum" diyen öğrencilerin oranının %60,9 olduğu görülmüştür. Ancak diğer dinlerle ilgili bilgi öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranı, öğrendiğini belirten öğrenci oranından yaklaşık %12 daha yüksektir (Arı, 2023; 75). Tespit edilen fark, bazı öğrencilerin derste öğrenmek istedikleri konuların işlenmediğini düşündüğünü göstermektedir. Özellikle farklı yaklaşımlar ve dini eleştiriler, gençlere farklı araçlarla kolaylıkla ulaşabildiği için din eğitimi planlanırken öğrencilerin çevreden etkilenme biçimlerinin, bilgi kirliliğinin ve bilgiyi değerlendirebilme becerileri açısından gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Zengin & Menküç, 2021, 260). Bu doğrultuda, DKAB dersinde farklı din ve inanç sistemlerine yönelik bilgilerin detaylandırılması, öğrencilerin bu konudaki öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilir ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir.

Bazı öğrenciler, DKAB derslerinde İslam ve bilim arasındaki ilişkinin incelendiği üniteyi özellikle ilgi çekici bulmuşlardır. Bu ünitede bilim insanlarının yaptığı katkıların yer alması, öğrenciler için yeni ve dikkat çekici bilgiler sunmuştur. İslam'ın bilimle olan ilişkisini görmek, öğrencilerin bu konuyu derinlemesine anlamalarına yardımcı olmuş ve okuldaki bu bilgileri daha güvenilir bulmalarını sağlamıştır. Bilimsel verilerin dini eğitimle bağdaştırılması, öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakmış ve güvenilir bilgi kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Örneğin, *ALE1* bu konuyu şu şekilde ifade etmiştir: "*O direkt İslam ve bilim ünitesinde ben mesela çok fazla görmemiştim ya da hatırlamıyorum. Bizim bu kadar bilimle iç içe olduğumuz ya da bilim insanlarının yaptığı işleri falan çok fazla görmemiştim ben*." Cevap, öğrencinin bilim ve İslam ilişkisini yeni bir bakış açısıyla kavradığını ve bunun kendisi için anlamlı bir deneyim olduğunu göstermektedir. *FLE4* ise, bilim insanlarının katkıları ve bu konuların din dersi içerisinde yer almasının kendisini mutlu ettiğini belirterek, "*Bilim insanları konusu vardı. Bir de din dersinde bilimsel başlıkları din ile ilişkili görmek beni mutlu etmişti. Onlarla ilgili başka yerden bir şey öğrendiğimde şüpheye düşerdim*," demiştir. Yapılan yorum, bilimsel bilginin dini eğitimle ilişkilendirilmesinin öğrencilerin güvenini artırdığını ve bu bilgilerin okul ortamında verilmesinin öğrenciler açısından daha güvenilir kabul edildiğini vurgulamaktadır.

Katılımcı ifadeleri, bilim ve dinin birlikte ele alınmasının öğrencilerin hem dini hem de bilimsel bilgileri daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olduğunu ve dersin daha etkili hale gelmesini sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde, inanç ve ibadetlerle ilgili temel bilgileri daha derinlemesine öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Bu dersler, birçok öğrenci için kendi dini inançlarını daha iyi anlama ve sorgulama fırsatı sunmuştur. Özellikle bazı öğrenciler, derslerde öğrendikleri bilgiler sayesinde inançlarının temellerini daha sağlam bir şekilde kavradıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, *MLE1* bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: "*Evet, mesela din hakkında kendi inancımda neye inandığımı neye göre yaşadığımı vs. bu derste öğrendim*." Katılımcı, DKAB derslerinin,

öğrencilerin kendi dini inançlarını daha iyi anlamalarına ve yaşamlarında nasıl uygulayacaklarını öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Cevaplar, DKAB derslerinin, öğrencilerin dini kimliklerini ve inançlarını yapılandırmalarında önemli bir rol oynadığını ve öğrencilere kişisel dini anlayışlarını derinleştirme imkânı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Bazı öğrencilerin müfredatta yeni bir şey öğrenmediklerini belirtmeleri, müfredatın içerik bakımından tekrara düştüğü ve bu nedenle öğrencilerin ilgisini çekmediği yönünde bir işaret olabilir. Örneğin, *ALK3, MLE2* gibi öğrenciler, derslerde işlenen konuların yıllar boyunca değişmediğini, sadece ufak eklemeler yapıldığını ve bu yüzden yeni bir bilgi kazanamadıklarını belirtmişlerdir. Belirtilen durum, dersin monotonlaşmasına ve öğrencilerin derslere karşı ilgisinin azalmasına neden olabilir.

Değerlendirmeler, müfredatın sürekli aynı içerikleri işlemeye devam etmesinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürdüğünü göstermektedir. Öğrenciler, özellikle güncel konulara ve farklı yaklaşımlara dair daha fazla bilgi edinmek isterken, müfredatın değişmeyen yapısı bu talepleri karşılayamamaktadır. İfade edilen bağlamda, müfredatta yeniliklere ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun düzenlemelere yer verilmesi gerekmektedir.

3.3 DKAB Dersinin Hayata Katkısı ve Öğrenci Tecrübeleri

Bu başlık altında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin öğrencilerin hayatlarına yaptığı katkılar ve derslerde edindikleri tecrübeler incelenmektedir. Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgilerin yaşamlarına nasıl yansıdığı ve hangi konuların hayatlarına fayda sağladığı önemli görülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin derslerle ilgili yaşadıkları olumlu ya da olumsuz tecrübeler, bu derslerin etkisini ve öğrenciler üzerinde nasıl bir izlenim bıraktığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin tecrübeleri ve dersin hayata sağladığı katkılar değerlendirilerek, müfredatın işlevselliği ve dersin hayat görelilik ilkesine uygunluğu gözden geçirilecektir.

3.3.1 DKAB Dersinin Hayata Katkı Sağlayan Konuları

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde işlenen konuların hayatlarına sağladığı katkıları incelenmek amacıyla katılımcılara *"Ders konularından hayatınıza katkı sağladığını düşündüğünüz hangileri oldu? Neden?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan, dersin hayata kattığı değerleri belirlemeleri ve hangi konuların bu katkıyı sağladığını açıklamaları istenmiştir. Verilen cevaplar, DKAB dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini ve günlük hayatlarına nasıl yansıdığını değerlendirme fırsatı sunmaktadır.

Tablo 7: DKAB Dersinin Hayata Katkı Sağlayan Konuları

Ana Kodlar	Kategoriler
Ahlaki konular	ALE2, ALK3, MLE1, FLE4, FLK1, FLK4, MLK1, MLK4
İbadet ve İnanç Konuları	FLK2, ALE4, FLK3, ALK4, FLE3, MLK2
Tasavvuf	ALE1, MLE3
Genel Bilgi ve Kültürel Farkındalık	ALE3, MLE2, MLK4
Oldu Ama Hatırlamıyorum	FLE1, ALK2
Yok/Olmadı	FLE2, FLK4, MLE4

Bazı öğrenciler, DKAB derslerinde işlenen konuların ahlaki gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Özellikle anne-babaya saygı, güzel ahlak, hoşgörü gibi ahlaki değerlerin, günlük yaşamlarına doğrudan yansıdığınıve bu derslerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu tür ahlaki değerler hem bireysel hem de toplumsal davranışların şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

FLK1, dersin ahlaki değerler üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmiştir: "*Anne baba saygısı, ondan sonra hayata bakışım değişti. Hayattan şeylerdi. Öğretmen anlatışı bizi etkiliyordu*." Katılımcı cevabı, öğrencinin ahlaki değerleri nasıl içselleştirdiğini ve hayatına yansıttığını göstermektedir. Benzer şekilde, *FLK4* de bu ahlaki öğrenim sürecine dair şunları söylemiştir: "*Küçüklükten beri öğreniyoruz, tabii ki var. Yerleşen vicdan büyüdükçe yanlışlarla sızlayabiliyor. Fark ediyorsun. Tüm sınıfla birlikte öğreniyoruz sonra aile de desteğiyle ortak değer ortaya çıkıyor.*" Öğrenci, derslerde öğrenilen değerlerin aile içinde pekiştirildiğini ve sınıf ortamında ortak bir ahlaki anlayışın oluştuğunu belirtmektedir.

ALE2, özellikle peygamberlerin hayatına dair anlatılan güzel ahlak ve hoşgörünün kendisine ilham verdiğini vurgulayarak, "*Peygamberlerin hayatı anlatılırken hoşgörü, davranışları... Zaten bunu insani bir görev olarak yapmamız gerektiğini düşünüyorum*," diyerek ahlaki öğrenimin gücüne dikkat çekmektedir. *ALK3* ise, derslerde işlenen ahlaki öğretilerin hayatına katkı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir: "*Bu ahlak olsun, böyle öğretiler falan olsun, onların günlük hayatta az da olsa insana katkı sağlayabildiğini düşünüyorum*." Verilen cevap, ahlaki bilgilerin sadece teorik değil, pratik yaşamda da önemli bir etki yarattığını göstermektedir. Son olarak, *MLE1*, bu derslerin genel ahlak bilgisine yönelik faydasını "*daha çok ahlak bilgisi yönünden genel olarak iyi kabul edilen şeyler*" şeklinde dile getirerek, ahlaki gelişiminin temel yapı taşlarını oluşturan bu bilgilerin değerini vurgulamaktadır.

Cevaplar, DKAB derslerinin sadece dini bilgilere değil, aynı zamanda öğrencilerin ahlaki gelişimlerine de katkı sunduğunu ve bu değerlerin yaşamlarına olumlu şekilde yansıdığına işaret etmektedir. *FLK1* ve *FLK4*'ün ifadeleri, derslerde verilen ahlaki değerlerin öğrencilerin hayata bakış açılarını değiştirdiğini ve bu değerlerin, aile desteğiyle daha da güçlendiğini göstermektedir. Öğrenciler, özellikle anne-babaya saygı, vicdan, hoşgörü gibi temel ahlaki değerlerin günlük yaşamlarında belirleyici bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Bu, DKAB derslerinin toplumsal ve ailevi değerlerin pekiştirilmesine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

ALE2'nin hoşgörü ve peygamberlerin davranışlarına dair ifadesi, ahlaki davranışların toplumsal görev olarak görülmesinin öğrenciler üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Peygamberlerin hoşgörülü davranışlarını örnek alarak insan ilişkilerinde daha anlayışlı ve hoşgörülü olma gerekliliği, dersin önemli bir kazanımı olarak görülmektedir. Bu, öğrencilerin ahlaki sorumluluklarını sadece bireysel değil, toplumsal bir görev olarak algıladığını ortaya koymaktadır.

Yapılan tespit, müfredatta yer alan *'Kuran'a Göre Hz. Muhammed'* ünitesinde işlenen *'Hz. Muhammed'in örnek şahsiyeti'* başlıklı konunun kazanımları açısından önemlidir. Bu ünitede, Hz. Muhammed'in beşerî yönü ve ahlaki özellikleri ayetlerle ele alınarak öğrencilerin İslam'ı anlamada onun örnek şahsiyetinin önemini analiz etmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018, 26). Peygamberin ahlaki tutum ve davranışlarının bazı katılımcılar üzerindeki etkisi, müfredatın bu bölümünde hedeflenen kazanımların bu öğrenciler açısından gerçekleştiğini göstermektedir.

ALK3 ve *MLE1*'in vurguladığı ahlaki öğretilerin ve derslerde işlenen konuların düşünceyi netleştirme ve ahlaki davranışları pekiştirme üzerindeki etkisi de önemli görülmektedir. Ahlaki konuların, gençlerin hayatlarını düzenlemede ve kararlarını şekillendirmede bir rehber niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada verilen cevaplar, DKAB derslerinin sadece dini bilgi vermekle kalmayıp, öğrencilerin ahlaki karar alma ve vicdan muhasebesi yapmalarına da katkı sunduğunu göstermektedir.

Genel olarak, elde edilen cevaplar DKAB derslerinin öğrenciler üzerindeki pozitif etkisini ve ahlaki gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Hem toplumsal hem bireysel sorumlulukların farkında olan öğrenciler, derslerden edindikleri bu bilgileri günlük yaşamlarına entegre etmiş görünmektedirler.

Öğrencilerin bazıları, DKAB derslerinde ibadet ve inanç konularında aldıkları bilgilerin yaşamlarına dokunduğunu ve bu derslerin manevi gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. İbadetlerin önemi, tevekkül gibi inanç konuları, öğrencilerin hayatlarını yönlendiren ve manevi yolculuklarında rehberlik eden temel unsurlar olarak öne çıkmıştır. *FLK2*, bu etkiyi şu şekilde dile getirmiştir: "*İllaki sağlamıştır. İbadet konusunda illaki, inanç konusunda da*."

Benzer şekilde, *FLK3* de ortaokulda aldığı derslerin hayatına etkisini vurgulamış ve şunları söylemiştir: "*Ortaokul kısmında öğrenilenler. İbadetler, temel bilgiler. Konu ve öğretmen itibarıyla onlar hayatıma katkı sağladı*." Öğrenci, özellikle temel ibadet bilgileri ve öğretmen etkisiyle derslerin hayatına önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir.

ALE4 ise tevekkül konusunun kendi hayatındaki dönüştürücü etkisini şu şekilde ifade etmiştir: "*Tevekkül, mesela tevekkül bilgisini ben lisede öğrendim. Benim hayatımı değiştirdi*." *ALK4* de derslerde işlenen hadislerin inançla ilgili konularda kendisine yol gösterdiğini, "*Aslında çok yok ama özellikle içerisindeki hadisler olaraktan aslında insanın işine çok yarıyor. İnanca dair şeyler*," şeklinde belirterek, derslerde işlenen inanç ve hadis konularının pratiğe dönüştüğünü ifade etmektedir.

Yapılan değerlendirmeler, DKAB derslerinin ibadet ve inanç konularında öğrencilere rehberlik ettiğini ve bu bilgilerin günlük yaşamlarına yansıdığını göstermektedir. Buna göre bu derslerin, öğrencilerin manevi dünyalarını şekillendirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tasavvuf konularının, bazı öğrencilerin ruhsal gelişimlerine yönelik etkiler sunduğu tespit edilmiştir. Özellikle kalp temizliği ve manevi arınma konularının, bu alanlarda derinlemesine düşünmelerine katkı sağladığını ifade edenler bulunmaktadır:

> *ALE1: "Direkt tasavvufu örnek verebilirim. Neden? Biraz daha böyle benim odak vermem gereken şeyleri ve harbiden insanın biraz daha kalbini nasıl temizleyebileceğini anlatıyor bence. Bana direkt orada, direkt aklımı biraz daha netleştirmeye, kalbimi biraz daha temizlemeye yaradığını söyleyebilirim."*

Bazı öğrenciler, DKAB derslerinin genel bilgi ve kültürel farkındalıklarını artırdığını dile getirmiştir. Özellikle Alevilik gibi farklı inançlarla ilgili öğrendikleri bilgilerin, dünya görüşlerini genişlettiğini ve bu dersin kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu dersler sayesinde öğrenciler, sadece İslam dinine değil, aynı zamanda farklı mezheplere ve inanç sistemlerine dair de bilgi sahibi olmuşlardır. Derslerde öğrendikleri bilgilerin, Kur'an'daki sureler hakkında konuşma ve dini tartışmalara katılma yetkinliklerini arttırdığını düşünenler de vardır.

ALE3, Alevilik hakkında öğrendiklerinin hayatına kattığı değeri şu şekilde ifade etmiştir: "*Ben Malatyalıyım. Aleviliği bu kadar bilmiyordum. Onu öğrendim yani mesela bu olabilir benim hayatıma katkısı.*" Katılımcının ifadesi, öğrencinin kendi kültüründen farklı inanç sistemlerini tanımasının, onun bilgi birikimine nasıl katkı sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde, *MLE2*, Kur'an'daki sureler hakkında konuşabilme yetisinin, derslerde edindiği bilgilerle geliştiğini; "*Ailemle sohbet ederken bilgi sahibi olmak, Kur'an'daki sureler hakkında konuşabiliyor olmak,*" şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler, DKAB derslerinin öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmada ve dini bilgilerini günlük hayata aktarmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Katılımcılardan bazılarının cevapları ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin kalıcı etki bırakmadığını göstermektedir. *FLE1* ve *ALK2*'nin "*oldu ama hatırlamıyorum*" şeklindeki ifadeleri, ders sırasında belli bir kazanım elde ettiklerini ancak bu bilgilerin kalıcı olmadığını vurgulamaktadır. Vurgulanan nokta, derslerin etkisinin geçici olabileceğini ve içeriğin öğrenci zihninde uzun süreli yer edinemediğine işaret etmektedir. Öğrenciler belli bir aşamada bilgileri öğrenmiş olsalar da bu bilgilerin zamanla unutulmuş olması, konuların tüm öğrenciler açısından hayata görelik ilkesine

uygunluğunu tartışmaya açmaktadır. Öte yandan, *FLE2* ve *FLK4*'ün "*yok, olmadı*" şeklindeki cevapları, bu öğrencilerin derslerden kişisel bir katkı elde etmediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu cevaplar, müfredatın tüm öğrencilere hitap edemediği ve bazı öğrenciler için derslerin yeterince ilgi çekici veya faydalı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu tür geri bildirimler, DKAB müfredatının bireysel farklılıkları daha fazla dikkate alması ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun hale getirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

3.3.2 DKAB Derslerinde Yaşanan Olumsuz Tecrübeler

Bu başlık altında, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri ile ilgili yaşadıkları olumsuz tecrübeler incelenmiştir. Katılımcılara, ders sürecinde herhangi bir kötü deneyim yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin bu bağlamda verdikleri cevaplar, derslerde karşılaştıkları zorlukları, olumsuz öğretmen tutumlarını veya yanlış algıları açığa çıkarmak adına önemlidir. Cevaplar, öğrencilerin DKAB derslerine dair deneyimlerini ve bu deneyimlerin derslerin verimliliği üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Tablo 8: DKAB Dersinde Yaşanan Olumsuz Tecrübeler

Ana Kodlar	**Kategoriler**	
Olumsuz Tecrübe Yaşamamış Öğrenciler	FLE1, FLE2, FLE4, FLK1, FLK2, FLK3, FLK4, ALE4, ALE2, ALE3, ALK1, ALK2, ALK3, MLE1, MLE2, MLE3, MLE4, MLK1, MLK2, MLK3, MLK4	
Olumsuz Tecrübe Yaşamış Öğrenciler	Kötü Not	ALE4
	Baskı	ALK4

Öğrencilerin çoğu DKAB dersleri sırasında herhangi bir kötü tecrübe yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Hocalarından memnun olduklarını ve ders süreçlerinin sorunsuz geçtiğini ifade etmişlerdir. Genel olarak, bu öğrenciler derslerini olumlu bir atmosferde geçirdiklerini aktarmaktadırlar. Olumsuz bir tecrübe olarak ifade edemese de bir katılımcı yaşadığı şaşırtıcı bir tecrübeyi şu şekilde ifade etmiştir:

> *FLK4: "Olmadı. Hem din hem fen hocası olan öğretmenim garipsediğim bir şeydi. Ortak algıdan çok uzak olması çok şaşırtmıştı. Yani sanırım ortaokuldaydı, hoca bulamamışlardı ama fen hocası en fazla belli konuları kitaptan okurdu. Yani sonuçta bu alanın eğitimini almamıştı o çok garibime gitmişti."*

Bu, öğrenci için şaşırtıcı bir tecrübe olmuş ancak doğrudan olumsuz bir deneyim olarak değerlendirilmese de zihinde yer etmiştir. Bir öğrenci ise baskı başlığı altına değerlendirilen şöyle bir ifade belirtmiştir:

ALK4: "Dersle ilgili olmadı ama yine öğretmenler tarafından. Ne gibi mesela? Yani çok bir baskılama gibi bir durum vardı. Çok yanlış lanse ediyordu bence din. Benim okulumdayken, ortaokuldayken. Şu an öyle bir durum yok. Çok seviyorum öğretmenimi. Ama çok yanlış lanse ediyordu ve o zaman benim hep birlikte hani Müslüman tüm arkadaşlarımın çoğunu şu an öyle olarak görmüyorum maalesef."

Öğrencinin verdiği cevap, din eğitimi sırasında baskı ve yanlış anlaşılmaların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini açıkça belirtmektedir. Ortaokul döneminde kendisine din derslerinin yanlış bir şekilde lanse edildiği ve öğretmenlerin baskıcı tutumlarının öğrencilerde olumsuz bir algı yarattığı vurgulanmıştır. Öğrenci, bu süreçte dinin öğretim şeklinin dinin yanlış anlaşılmasına yol açtığı ve arkadaş çevresinde de bu algının kalıcı etkiler bıraktığına dikkat çekmiştir.

3.3.3 DKAB Dersinde Yaşanan Olumlu Tecrübeler

Bu başlık altında ise öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri sırasında yaşadıkları olumlu tecrübeler ele alınmıştır. Katılımcılara, ders sürecinde yaşadıkları en olumlu deneyimler sorulmuş ve bu deneyimlerin hayatlarına, inançlarına veya dersle ilgili tutumlarına nasıl yansıdığı değerlendirilmiştir. Verilen cevaplar, DKAB derslerinin hangi yönlerinin öğrencilerde olumlu izler bıraktığını ve derslerin onların hayatlarına nasıl dokunduğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Tablo 9: DKAB Dersinde Yaşanan Olumlu Tecrübeler

Ana Kodlar	Kategoriler
Öğretmen samimiyeti	FLE1, FLE4, FLK1, ALE1, ALE2, ALE3, ALK2, ALK3, ALK4, MLE3, MLK3
Öğretmen Yöntemleri	FLK1, FLK3, FLK4, ALE1, ALE3, ALK2, ALK3
Olumlu Tecrübe Yok	FLE2, FLK2, ALE4, ALK1, MLE1, MLE2, MLE4, MLK1, MLK2, MLK4

Olumlu tecrübesi olduğunu ifade eden katılımcıların bazıları DKAB dersleri kapsamında yaşadıkları en iyi tecrübeleri genellikle öğretmenleriyle kurdukları samimi ilişkiler veya öğretmenlerinin uyguladığı etkili yöntemler ve düzenlediği etkinliklerle ilişkilendirmişlerdir. Elde edilen etkileşimler, öğrenciler üzerinde kalıcı bir etki bırakmış, derslerin eğlenceli ve ilgi çekici olmasını sağlamıştır.

FLE1, öğretmeniyle kurduğu yakın ilişkiyi şu şekilde dile getirmiştir: "*Var, hocalarla yakın olduğumuz için onlarla samimiyet*." Öğrencinin ders dışında da öğretmeniyle geliştirdiği yakınlık, ders

deneyimini olumlu kılmıştır. *FLK1*, öğretmeninin düzenlediği yardım kampanyasının kendisi üzerinde nasıl bir etki bıraktığını ifade etmiştir: "*Öğretmenimiz bir yardım kampanyası başlattı konumuza hitaben. O beni çok etkiledi. Çok sevindim*." Belirtilen türden etkinliklerin öğrencinin hafızasında nasıl yer ettiğini ve derslerin ötesinde bir deneyim sunduğunu göstermektedir. *FLK3* ise öğretmeninin ödül sistemi ve dini pratiğe teşviki ile ilgili tecrübelerini paylaşarak, "*Ortaokulda hocamız yüksek nota hadislerle dolu not defteri hediye ediyordu. Namazla ilgili konuda birlikte namaza giderdik*," demiştir. Cevap, öğrencinin dini bilgileri pratik hayata dökme sürecine olumlu bir katkı olarak görülmektedir. *ALE1* de öğretmeninin anlatım tarzının ve izletilen filmlerin kendisi üzerinde kalıcı bir etki bıraktığını belirterek, "*Başladığım 5. ya da 6. sınıfta bir öğretmenimiz vardı. Orada peygamber efendimizin hayatını böyle anlatırdı. Çok hoşuma gidiyordu*," demiştir. Öğretmenin etkili anlatımı ve kullanılan görsel materyallerin öğrencinin dini konulara olan ilgisini artırdığı anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde, *ALE3*, öğretmeninin samimi yaklaşımını şu şekilde anlatmıştır: "*İlkokuldayken din öğretmenimiz Ramazan zamanı gelin beraber kalalım derdi. Bu, insanların kalbini ısıtırdı*." Öğrenci, samimi yaklaşımla öğretmeninden aldığı dini eğitimi kişisel yaşamına dahil ettiğini ifade etmektedir.

Diğer katılımcılar da benzer şekilde öğretmenlerinin yöntemlerini ve ders işleyiş tarzlarını överek, bu deneyimlerin kendilerine nasıl dokunduğunu aktarmışlardır. *ALK2*, "*Sanırım ortaokul öğretmenim bize ilahi ezberletip öğrencilerin karşısında okutturmasıydı*," diyerek, dersin nasıl etkileşimli hale getirildiğini ifade etmiştir. Katılımcı cevapları, öğretmenlerin etkili yöntemler kullanarak dersleri daha anlamlı ve kalıcı hale getirdiğini ve öğrencilerin dini bilgilerini pekiştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Elde edilen veriler DKAB derslerinin farklı alanlarda olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenleriyle kurdukları bağlar, peygamberlerin hayatlarından öğrendikleri dini bilgiler ve farklı öğretim yöntemleri sayesinde derslerden olumlu deneyimler elde etmişlerdir. Derslerdeki akademik başarılar da öğrencilerin motivasyonlarını artıran bir etken olmuştur.

3.4 DKAB Dersinin İşlenişi ve Dersin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin işlenişi ile ilgili öğrenci görüşleri ve dersin daha etkili hale getirilebilmesi için öneriler bu bölümde ele alınacaktır. Katılımcıların, derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, işlenen konuların derinliği ve öğretmenlerin tutumları hakkındaki geri bildirimleri değerlendirilecektir. Dersin daha verimli ve ilgi çekici olabilmesi için öğrencilerin sunduğu öneriler analiz edilerek, müfredat ve ders işleyişinde yapılabilecek iyileştirmelere ışık tutulacaktır. Yapılan değerlendirmeler, DKAB derslerinin gelecekteki etkinliğini artırmak ve öğrencilere daha fazla katkı sunmak amacıyla yapılması gereken değişiklikleri anlamamıza yardımcı olacaktır.

3.4.1 DKAB Dersine Olan İlginin Artmasında Öğretmen, Konu ve İşleniş Biçiminin Etkisi

Bu bölümde öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine olan ilgilerini etkileyen faktörler değerlendirilmiştir. Öğrencilere, ders sırasında hangi unsurların ilgi çekici olduğunu düşündükleri, öğretmen, konu ya da dersin ele alınış biçiminin kendilerini daha çok etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Cevaplar, dersin işlenişi ve öğretmenlerin tutumlarıyla öğrencilerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olacak şekilde kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 10: DKAB Dersine Olan İlginin Artmasında Öğretmen, Konu ve İşleniş Biçiminin Etkisi

Ana Kodlar	Kategoriler
Öğretmenin Önemi	FLE1, FLE2, FLE4, FLK1, FLK2, ALE1, ALE3, ALK1, ALK2, ALK3, ALK4, MLE1, MLE2, MLE4, MLK1, MLK2
Ele Alış Biçimi	FLE1, FLE2, FLK1, FLK2, FLK3, FLK4, ALE1, ALE3, ALK4, MLE1, MLE2
Konunun Önemi	FLE1, FLE3, FLK3, FLK4, ALE4, MLK3, MLK4
Öğrenci Motivasyonu	ALE2, MLE3

Katılımcıların çoğu öğretmenin tutumu ve dersin ele alınış biçiminin kendileri için en etkili unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen, sıkıcı bir konuyu bile ilgi çekici hale getirebilirken, dersin işleniş tarzı da dersin ne kadar etkili olacağını belirlemektedir. Özellikle *ALE1* öğretmenlerin anlatım tarzlarının konuyu canlı ve ilgi çekici hale getirdiğini şu şekilde vurgulamıştır:

> *ALE1: "Ben öğretmen ve ele alınış biçimini derim. Çünkü konu zaten anlatılır. Konuyu direkt hoca anlatıp da geçebilir. Konunun derinliği zaten o hocaya bağlıdır. Anlatışı, nasıl anlatılıyor falan. Şimdi din meselesi zaten, din ve inanç meselesi biraz yoğun ve sıkıntılı bir mesele. Çünkü şu anda çok fazla insan dini sorgulayıp bunun içine inancı da sorgulamayı yapıyor ki bence en yanlışı. Din sorgulanır, inancı sorgulanmaz demişler yani. Burada hocanın anlatış biçimi ve ona yöneltilen sorulara cevap veriş şekli de*

önemli. Çünkü o öğrencinin kafasına oturtabilmesi lazım konuya. Dediğim gibi konu zaten anlatılır ama öğretmenin kendi tavırlarının ve onun anlatış şeklinin, gelen sorulara cevap veriş şeklinin daha önemli olduğunu düşünüyorum ben."

ALE1 katılımcısının cevabı, din eğitimi sürecinde öğretmenlerin anlatım tarzının ve öğrencilerle olan etkileşiminin ne kadar önemli olduğunu vurgulayan değerli bir değerlendirme sunmaktadır. Öğrencinin ifadesi, DKAB derslerinde sadece bilginin aktarılmasıyla yetinilmemesi gerektiğini, öğretmenin anlatım biçimi ve dersin derinliğine inme kapasitesinin öğrencinin dersle olan ilişkisini nasıl etkilediğini ifade etmektedir. Özellikle *ALE1*, dinin ve inancın hassas konular olduğunu, bu nedenle öğretmenin tutumunun ve dersin ele alınış biçiminin öğrencilerin kafasında bu meselelerin netleşmesi açısından kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır.

ALE1'in ifadesinde dikkat çeken bir başka unsur, din ve inancın sorgulanmasıyla ilgili getirdiği ayrımdır. Öğrenci, dinin sorgulanabileceğini fakat inancın sorgulanmaması gerektiğini öne sürmektedir. Bu noktada öğretmenin, öğrencinin bu tür düşüncelerine rehberlik edecek bir şekilde konuyu ele alması, sorulara yanıt verme şekliyle öğrenciye yol göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, öğretmenin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan bir rehber olması gerektiğini vurgulayan önemli bir noktadır.

Katılımcılardan bazıları konunun ilgi çekici olmasının ve ele alınış biçiminin dengeli bir şekilde etkili olduğunu belirtmişlerdir. *FLK4* ve *ALE4*, ders konusunun dikkat çekici olmasının önemine vurgu yaparken, ele alınış biçiminin konuyu daha da ilgi çekici hale getirebileceğini ifade etmişlerdir. *FLK3* ise hem konu hem öğretmen hem de ele alınış biçiminin birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu vurgulamaktadır.

FLK4: "Konu önce, dikkat çekmeli, sonra ele alınış biçimi. Konu dikkatimi çekmese de ilgi çekici hale getirilebilir. Sonra da öğretmen. Ama konu ve onun ele alınışı iki önemli unsur."

ALE4: "Aslında bu değişir. Eğer konu kötüyse ve öğretmen iyiyse, öğretmen o konuyu güzelleştirebilir. Ama konu iyiyse, ama öğretmen kötüyse öğrenciler sıkılır. Ama öğrenci bazında bakarsak, eğer öğrenci istekliyse, konunun iyi olması her şeyi değiştirir. O yüzden biraz bakış açısına göre de değişebilir ama konunun önemi onun ele alınış önemi ile beraber ele alınmalı bence."

FLK3: "Hepsi, konu, öğretmen, ele alınış biçimi. Konunun ilgi çekmesi çok önemli. Ama onu tamamlayan şey de onun ele alınışı diye düşünüyorum."

Öğretmenin rolü, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmada önemli bir unsur olarak vurgulanmıştır. Öğrenciler, öğretmenin ders işleme yönteminin ve üslubunun, dersin içeriğini ilgi çekici hale getirdiğini belirtmiştir. Konu da önemli bir etmen olarak görülmekle birlikte, öğretmenin bu konuyu nasıl ele aldığı, dersin genel etkisini büyük ölçüde belirlemektedir. Öğretmen, öğrenciler tarafından

genellikle en etkili faktör olarak kabul edilirken, sıkıcı görünen bir konunun dahi öğretmenin anlatım tarzıyla ilgi çekici hale getirilebileceği ifade edilmiştir.

Örneğin, *FLE2* şu şekilde dile getirmiştir: "*Öğretmen ve üslup benzer ama öğretmen ve ele alınış daha önemli sonra konu. Öğretmen sıkıcı konuyu ilgi çekici kılabilir*." Katılımcı cevabı, öğretmenin konuyu sunuş tarzının, dersin başarısında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, *FLK1*, öğretmeninin tarzını ve soru-cevap yöntemini överek şunları söylemiştir: "*Ele alınış biçimi bence. Öğretmenimiz değişmişti ve onun tarzı gidince çok üzülmüştüm. Oyunlar oynatması, sorular soruyordu, soru-cevap yöntemi kullanıyordu*." Cevaplar, öğretmenin ders içinde daha aktif ve katılımcı bir yöntem kullanmasının, öğrencilerin dersi daha ilgi çekici bulmalarına neden olduğunu ortaya koymaktadır. *ALE3* ise öğretmenin dersin sevilmesindeki rolünü şu sözlerle vurgulamıştır: "*Dersi sevmezsin aslında. Hocasını seversin. Hocayla muhabbetin iyiyse böyle hoca sana... Hani tüm sınıf için geçerli. Ne bileyim bir sevmediğiniz öğretmen geldiğinde üf ya falan yaparsınız ya. Öyle bir şey. Öğretmen girer, ilgi çekici*." Katılımcının cevabı, öğretmenin kişisel ilişkiler ve sevgi dolu yaklaşımının, dersi sevmeyen bir öğrencinin bile derse ilgi duymasına neden olabileceğini belirtmektedir.

ALK3 ve *ALK4* ise öğretmenin dersleri nasıl daha dikkat çekici hale getirebileceğini ve anlatım tarzının öğrenci üzerindeki etkisini ayrıntılı şekilde açıklamıştır. *ALK4*: "*Kesinlikle öğretmen olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü... bir öğretmenin bir anlatışı var. Sözcüler, kelimeler insanı çeker ve dinletir. İşte canlılık, dirilik. İnsanı canlı tutar. Kim öğretmen vardır, hep aynı şeyleri söyler, hep aynı yerlerde örnek verir...*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı cevapları, öğretmenlerin sadece bilgi aktarımıyla değil, dersin nasıl sunulduğu ve öğrencilerle kurduğu bağlar aracılığıyla da dersin etkili olmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Değerlendirmeler öğretmen ve yöntemlerinin ders içerisindeki önemine tekrar vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin derse ve öğrencilere karşı tutumları, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve tutumlarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Konuya dair yapılan bir çalışmada öğrencilerin DKAB öğretmenlerine yönelik olumlu tutumları, dersle ilgili tutumlarını da aynı doğrultuda şekillendirdiği tespit edilmiştir (Zengin, 2013; s.295). Öğrencilerin öğretmenlerini sevmeleri, derse olan ilgilerini artırmakta ve bu durum, dersin daha verimli ve etkili geçmesine katkı sağlamaktadır. Bu bulgular, öğretmenin öğrencilerine değer vermesi ve onlarla sağlıklı bir ilişki kurmasının, öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri tutumlarla yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Katılımcılardan bazıları konunun kendiliğinden ilgi çekici olmasının ve öğrencinin motivasyonunun derse olan ilgiyi etkilediğini belirtmişlerdir. *ALE2*, derse olan ilginin öğrencinin o anki motivasyonuna bağlı olduğunu ifade ederken, *ALE4* ise konunun iyi olmasının dersi daha ilgi çekici hale getirdiğini vurgulamaktadır. Öğrenci motivasyonu da derse olan ilgide önemli bir faktör olarak görülmektedir.

ALE2: "Bence hiçbiri değil. Direkt öğrenciyle alakalı bir şey bu. Benim o gün hani motivasyonumla alakalı bir şey. İsteyip istememenle alakalı bir şey bence. Bir de konunun nasıl...ve ne kadar ilgi çekici olduğu da önemli bence. Konu da tabii ki biraz devreye giriyor. Çünkü mesela.....motivesi çok düşük, çok öğrenci var. O zaman... ...biz yani öğrencinin motivesi yoksa bir şey veremeyiz... Bir de öğretmenin de bir ekstra çabası olması gerekiyor."

ALE4: "Aslında bu değişir. Eğer konu kötüyse ve öğretmen iyiyse, öğretmen o konuyu güzelleştirebilir. Ama konu iyiyse, ama öğretmen kötüyse öğrenciler sıkılır. Ama öğrenci bazında bakarsak, eğer öğrenci istekliyse, konunun iyi olması her şeyi değiştirir. O yüzden temelde konunun iyi olması."

Elde edilen bulgular DKAB dersine olan ilginin büyük ölçüde öğretmen tutumuna, dersin ele alınış biçimine ve konunun dikkat çekiciliğine bağlı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin derse yaklaşımlarının ve dersin işleniş tarzının konuyu daha ilgi çekici hale getirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler konuya olan ilgilerini artırmak için öğretmenin konuyu nasıl sunduğunun kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Varılan sonuçlar, dersin öğretim yöntemlerinin ve öğretmen tutumlarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

3.4.2 DKAB Derslerinden Fayda Sağlanan Eğitim Kademeleri

Bu bölümde katılımcıların ilkokuldan itibaren aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinden hangi dönemlerde en çok faydalandıkları ve bu dönemlerin neden faydalı olduğunu düşündükleri üzerinde durulmuştur. Katılımcılar, ders içeriği ve öğretmenlerin rolü bağlamında faydalandıkları dönemleri paylaşmışlardır. Bu analiz, öğrencilerin hangi faktörlerin derslerde daha fazla verim almalarını sağladığını ve hangi dönemlerin daha etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla ele alınmıştır. Cevaplar, dersin faydasını artıran unsurlar üzerinden kodlanarak kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 11: DKAB Derslerinden Fayda Sağlanan Eğitim Kademeleri

Ana Kodlar	Kategoriler
İlköğretim	FLE1, FLK3, FLK4, FLE3, FLK2, ALE2, ALE3, ALK2, ALK3, MLE1, MLE2, FLK1, MLE4, MLK1, MLK2, MLK3, MLK4
Ortaöğretim	ALE1, ALK4, ALE4, MLE3, FLK2

Birçok öğrenci, ortaokul dönemindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin içerik açısından daha verimli olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde derslerin daha etkili ve düzenli işlenmesi, öğrencilerin derslerden kalıcı bilgiler edinmesine katkı sağlamıştır. Örneğin, *FLE3*, lise döneminde pandemi ve üniversite sınavına hazırlık gibi dış faktörlerin ders işleyişini olumsuz etkilediğini şu sözlerle ifade etmektedir: *"Ortaokul. Lise zamanı 9-da koronadan çok konu işleyemedik sonra da üniversite sınav dolayısıyla işleyemedik."*

Çoğu öğrenci, ortaokulda aldıkları derslerin kalıcılığına vurgu yapmıştır. *FLE1*, öğretmenlerin bu dönemde öğrencilere olan ilgisinin öğrenmeye olan katkısını şu sözlerle dile getirmiştir: *"Ortaokul. Hocamız biraz daha ilgili ve öğrenmemizle uğraşırdı."* Katılımcının cevabı, öğretmenlerin öğrencilere gösterdiği yakın ilginin derslerin verimliliğini nasıl artırdığını açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, *FLK4*, ortaokulda aldığı derslerin sistemli bir şekilde işlenmesinin kalıcı bir öğrenme sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Ortaokul. Çünkü sistemli bir şekilde en son ortaokulda ders aldım, orda öğrendiklerimin kalıcılığı vs." ALE2* de, İmam Hatip Ortaokulu'nda aldığı derslerin daha ağır ve eğlenceli olduğunu ve öğretmenlerin bu derslere olan ilgisinin akılda kalıcılığı artırdığını şu sözlerle anlatmıştır: *"Ortaokul yıllarında ben İmam Hatip Ortaokulu'na gitmiştim. Orada biraz daha ağırlıklı oluyordu dersler. Hocalarım falan çok iyiydi. Gülüp eğleniyorduk ya derslerde. O hakkımda kalmış Ortaokul yıllarında."* Cevaplar, ortaokulun, DKAB derslerinin daha zengin bir içerik ve öğretmen ilgisiyle işlendiği, öğrenciler üzerinde kalıcı bir etki bırakan bir dönem olduğunu göstermektedir.

FLK1, hayatındaki manevi zorluklar karşısında ilköğretim döneminde aldığı DKAB derslerinin ona manevi destek sağladığını ifade etmektedir. Bu dönemde aldığı derslerin, kendisi için bir rehber niteliği taşıdığını şu sözlerle dile getirmiştir: *"Hayatımdaki kötü anımda derste gördüklerim bana çok yardımcı oluyordu manevi olarak."*

Benzer şekilde, *MLE1* ise, ilköğretimde işlenen konuların daha temel ve yaşına uygun olduğunu belirterek, küçük yaşlarda verilen DKAB eğitiminin kendisi için daha etkili olduğunu ifade etmiştir: *"İlköğretim daha elverişliydi. Yaşımız da daha elverişli konular daha temel."* Katılımcı ifadeleri, erken yaşlarda alınan temel dini eğitimlerin, öğrencilerin manevi gelişimlerinde ve zor zamanlarda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bazı katılımcılar, lise döneminde aldıkları DKAB derslerinden büyük ölçüde faydalandıklarını ifade etmişlerdir. *ALE1*, 12. sınıfta aldığı ders içeriklerinin kendisine çok şey kattığını ve bilmediği birçok yeni bilgi öğrendiğini şu şekilde dile getirmiştir: *"Şu an 12.sınıf. Çünkü harbiden çok fazla bilgi var kitabın altında ve benim de bilmediğim çok fazla şey var. Daha çok kültürlendiğimi hissediyorum. Bir de beşinci sınıf var. O da öğretmenden dolayı."* Benzer şekilde, *ALE4*, lise döneminde aldığı derslerden yeni ve önemli bilgiler öğrendiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *"Böyle en çok verim aldığım, yeni bilgiler öğrendiğim 11. sınıf. Aslında hiç böyle bilmediğim bilgiler vardı."* Verilen cevaplar, lise

dönemindeki DKAB derslerinin öğrencilerin kültürel ve bilgi birikimlerine katkı sağladığını ve özellikle ders içeriklerinin öğrencilerin ilgisini çektiğini göstermektedir.

Yapılan analiz, katılımcıların DKAB derslerinden en çok faydalandıkları dönemlerin, öğretmenlerin ders işleyiş tarzları, ders içeriklerinin sistematikliği ve öğrencilerin yaşlarına uygun olarak işlenen konularla doğrudan ilişkili olduğunu öne çıkarmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdikleri, dersin faydasını artıran en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Özellikle ortaokul dönemi, öğrencilerin çoğunlukla daha fazla bilgi edindiklerini düşündükleri bir dönem olarak tespit edilmiştir.

3.4.3 DKAB Ders Kitaplarının Dil ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi

Bu bölümde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders kitaplarının dil ve içerik açısından problemli bulunup bulunmadığı üzerine öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar, ders kitaplarının içerik yoğunluğu, dil kullanımı ve görseller gibi çeşitli unsurlar hakkında geri bildirimde bulunmuşlardır. Bazı öğrenciler kitapları yeterli ve anlaşılır bulurken, bazıları ise kitaplarda gereksiz detayların yer aldığını veya içeriklerin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen görüşler, ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekebilme ve konuları kavratma potansiyelini değerlendirmek açısından önemli veriler sunmaktadır.

Tablo 12: DKAB Ders Kitaplarının Dil ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi

Ana Kodlar	Kategoriler
Ders Kitaplarında Problem Yok	ALE1, ALE3, ALK1, ALK3, ALK4, MLE2, ALK2, FLE3, MLE3, MLK1, MLK2, MLK3, MLK4
Ders Kitaplarında Problem Var	FLE2, MLE1, FLK1, ALE4, FLK3, FLK4
Ders Kitaplarında Problem Olup Olmadığını Bilmiyorum	FLE1, FLE4, FLK2, ALE2, MLE4

Kitapların bazı bölümlerinde gereksiz uzun açıklamalar olduğuna ve bu durumun konuları sıkıcı hale getirdiğine değinen bazı katılımcılar tespit edilmiştir. *FLK1*, uzun ve kimsenin okumadığı detayların konuyu ilgi çekici olmaktan çıkardığını söylerken, *ALE4*, tevekkül gibi konuların bir sayfa boyunca detaylı bir şekilde anlatılmasının yerine daha kısa ve öz bir anlatım yapılmasının daha mantıklı olacağını belirtmiştir.

> *FLK1: "Bazen gereksiz uzun açıklamalar oluyor. Kimsenin okumadığı detaylar gereksiz ve konuyu sıkıcı gösteriyor ilgimizi dağıtıyor."*

ALE4: "Yani mesela tevekkülü tam bir sayfaya dökerek öyle anlatıyor. Ama o sayfayı bir paragrafa çevirmeniz daha mantıklı oluyor. Öğrenciler bunu asla anlayamıyor. Onun dışında yeterli kaynak bulamıyorum."

Bazı öğrenciler, kitapların görsel ve içerik açısından daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. *FLK3*, kitapların daha sık ve okunaklı bilgilerle, daha ilgi çekici görsellerle zenginleştirilmesi gerektiğini belirtirken, *FLK4* ise özellikle ortaokul kitaplarındaki görsellerin ve ilgi çekici unsurların hala aklında kaldığını, ancak lise kitaplarının bu açıdan yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

FLK3: "Kitaplarda bilgiler çok sık okunaklı ve daha ilgi çekici görsellerle olmalı."

FLK4: "Ortaokul kitaplarında görseller ve ilgi çekicilik güzeldi. Liseyi hatırlamıyorum ama ortaokuldakiler şu an bile aklıma geliyor. Dikkatimi çeken çok az şey var. Hocanın soruları ilgimi çekerdi ve hala aklımda."

İçerik bağlamında iki katılımcı farklı yönlerden eleştirilerde bulunmuşlardır. *MLE1'in* değerlendirmesi, DKAB derslerinde surelerin Arapça yazılmasının, Arapça bilgisi olmayan öğrenciler için bir problem teşkil ettiğini açıkça ortaya koymaktadır. Tespit edilen nokta, özellikle derslerin Türkçe işlendiği bir bağlamda surelerin tamamen Arapça olarak sunulmasının öğrencilerde anlam kopukluğu yaratabileceğini göstermektedir. *MLE1'in* "*Türkçe dersler aktarıyor. Hiç Arapça görmedim ama sureler Arapça full o olmamalıydı*" ifadesi, derslerin daha anlaşılır olması için surelerin anlamlarının veya açıklamalarının Türkçe verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencinin bu yorumu, içerik açısından eksiklik olarak değerlendirilmekte ve daha bütüncül bir öğrenme deneyimi için surelerin Arapça dilinde öğrenilmesinin nedenlerinin daha kapsamlı açıklanması gerektiği düşünülmektedir.

İçerik bağlamında gelen bir diğer eleştiri kitabın siyasi içerik barındırmasından rahatsız olunduğunu vurgulamaktadır. *FLE2*: "*Siyasi içerikler vardı diye hatırlıyorum. Onlar olmamalıydı.*" İfade edilen durumun bir öğrenci tarafından dile getirilmesi, sadece ders kitabının içeriği ile değil, öğretmenin konuları anlatırken kullandığı üslupla da yakından ilgili olabilir. Siyasi içeriklerin öne çıkarıldığı ya da derslerde belirli bir dünya görüşünün dayatıldığı algısı, öğrencilerde olumsuz bir tutum geliştirebilir. Öğretmenin siyasi konuları nasıl ele aldığı, bu konulara dair yorumlama biçimi veya ders içindeki yaklaşımlar, öğrencinin bu tür bir rahatsızlık hissetmesine neden olabilir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenin üslubu, objektifliği ve öğretim yöntemleri, öğrencinin siyasi içerikler hakkında oluşturduğu algıda önemli bir rol oynayabilir. Dolayısıyla, bu tür şikayetlerin sadece kitabın içeriğiyle değil, sınıf içinde işlenen konuların aktarılış biçimi ve öğretmenin yaklaşımıyla da ilgili olabileceği söylenebilir.

Bazı katılımcılar kitapların içerik açısından yeterli ve net olduğunu ifade etmişlerdir. *ALE1* ve *ALE3*, kitapların normal olduğunu belirtirken, *ALK1* ve *ALK2* kitaplarda herhangi bir problem görmediklerini, *ALK3* ise kitapların gayet yeterli olduğunu vurgulamaktadır.

Bazı katılımcılar ise bu soruya yanıt verebilecek kadar kitap içeriklerini hatırlamadıklarını ifade ederek cevabı bilmediklerini dile getirmişlerdir. Cevaplar ışığında özellikle fen lisesi öğrencilerinin 9-10. Sınıflarda pandemi sebebiyle 11-12. Sınıflarda ise üniversite sınavları sebebiyle zaten çok konu işlemedikleri dolayısıyla da kitaplara hiç hâkim olmadıklarını dile getirmişlerdir.

FLE1: "Hatırlamıyorum bilmiyorum. Nerdeyse hiç işlemedik."

FLE4: "Kitapları hiç hatırlamıyorum, ne desem yalan olur. O yüzden bir şey demiyim. 9-10 zaten pandemiden dolayı çok yok bende. Sonralarda da üniversite sınavına odaklandığımızdan pek konu işlenmedi."

FLK2: "Yok ya öyle zaten çok bir şey bilmediğim için. Çok fazla kitaplara bakmadık"

ALE2: "Ama bizim açıp kitap okuduğumuzu olmuyor. Hoca kitaptan konulara bakıyor, ezberden anlatıyor. Ama tabii konu dışına çıkılmadan."

FLE3: "Sanırım yoktu. Çok işlemedik aslında dersleri ama sınava dair konularda da dersi derste öğreniyordum çok kitapla haşır neşir olmadım ama aklımda kaldığı kadarıyla iyiydi. Ben müfredatı beğeniyordum."

Yapılan değerlendirme, çoğunluğun kitaplarda problem bulmaması yanı sıra DKAB ders kitaplarının dil ve içerik açısından bazı iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu öne çıkarmaktadır. Özellikle gereksiz detaylar ve uzun açıklamalar, öğrencilerin ilgisini dağıtmakta ve konuların sıkıcı hale gelmesine yol açmaktadır. Bunun yanında, bazı öğrenciler kitapları yeterli bulsa da görsel ve içerik açısından daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği yönündeki talepler de dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin kitaplara yönelik beklentilerinin çeşitlenmesi, ders kitaplarının içerik ve dil açısından daha dengeli ve öğrenci odaklı bir yapıya kavuşturulmasını gerekli kılmaktadır.

3.4.4 DKAB Müfredatını ve Dersin İşlenişini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Bu bölümde, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin müfredat ve işleyişine dair geliştirme önerileri değerlendirilmiştir. Öğrencilere müfredatın içeriği ve dersin işleniş şekli hakkında nelerin geliştirilebileceği sorulmuş ve öğrenci görüşleri doğrultusunda farklı kodlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin önerileri, dersin daha interaktif hale getirilmesi, konuların daha ilgi çekici bir şekilde sunulması ve öğretmenlerin daha tartışmacı yaklaşımlar sergilemesi gibi temalara odaklanmaktadır. Dinler arası karşılaştırmalı yaklaşımların müfredata eklenmesi ve daha fazla görsel ve teknolojik destekle derslerin işlenmesi gerektiği gibi öneriler de dikkat çekmektedir. Verilen bağlamda

öğrencilerin, dersin işlenişine daha aktif katılmaları ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi talepleri öne çıkmaktadır.

Tablo 13: DKAB Müfredatını ve Dersin İşlenişini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Ana Kodlar	Kategoriler
Müfredat İçeriği ile İlgili Geliştirme Önerileri	FLE2, FLK1, FLK2, FLK4, ALE2, ALE4, MLE1, FLE4, MLE4
Ders İşleyişi ile İlgili Geliştirme Önerileri	FLE1, FLE2, FLK1, FLK2, FLK4, ALE1, ALE2, ALE4, MLE2, FLE3, MLK3, MLK4
Öğretmenin Niteliği ve Ders İşleyişine Katkısı	FLK4, ALE4, FLE1, MLE2, MLE3, MLK1, MLK2

Öğrenciler, müfredatın genel olarak din öğretiminde daha geniş bir perspektif sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle diğer dinlerin öğretilmesinin yanı sıra, felsefi sorgulamalar ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik eden içeriklerin müfredata dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Örneğin, FLE2 öğrencisi "*Neden İslam en uygun din, bunu açıklamalı şekilde ele almalı ki faydalı olsun*" ifadesiyle, derslerin sadece dini bilgi vermekten ziyade, dinlerin karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmasının önemine dikkat çekmiştir. Diğer katılımcılar da kitapların düz anlatımdan çıkarılarak daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini vurgulamış, yüzeysel bilgilendirmeden kaçınılması ve müfredatın daha derinlemesine işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

> *FLK1: "Tartışma konuları yerleştirilmeli. Gerçekten tartışma konuları olsun ve öğretmenler o konuları tartışsa öğrencilerden gelen gereksiz sorular olmaz böylece tartışma da daha etkili olur."*
>
> *FLE2: "Genel olarak neden din olmalı, felsefi bakımla sorgulatan konular olsa Allah'ın sıfatı sureler yerine neden sorularına cevap aramak olmalı. Neden İslam en uygun din açıklamalı ele alınmalı ki faydalı olsun."*
>
> *FLE4: "Genel olarak biraz daha tartışma odaklı konular ele alınmalı. Ama bu kontrollü olarak yapılmalı. Yani tartışmalar tamamen öğretmene bırakıldığı zaman bazen öğrenciler tarafından suistimal edilebiliyor. Konu bağlamında tartışma konuları kitapta da yer almalı."*

Tartışma konularının ve diğer dinlere dair içeriklerin müfredata eklenmesi gerektiği fikri birçok katılımcı tarafından güçlü bir şekilde desteklenmiştir. *MLE1*, evrensel ve çeşitli dinlerin daha kapsamlı bir şekilde işlenmesinin önemli olduğunu vurgularken, felsefi kavramların da ön plana çıkarılmasının faydalı olacağını ifade etmiştir. *ALK3* ise derslerde anlatılan hadis ve öğretilerin daha detaylı ele alınması gerektiğini, ayrıca diğer dinlere dair bilgilerin müfredata eklenmesinin öğrencilerin dikkatini çekme açısından yararlı olacağını belirtmiştir. *ALK3*, "*İslam'ın çok dayatılması, diğer dinlerden bahsedilmemesi*" gibi bir eleştiriyi dile getirirken, müfredatın çeşitlendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

ALE2, müfredatın aşırı derecede Müslümanlık odaklı olduğunu ve bunun öğrencilere sıkıcı geldiğini ifade ederek, diğer dinlerin de derslerde yer alması gerektiğini savunmuştur. Konuya dair *ALE4*, Hristiyanlık, İslam ve diğer din mensuplarından oluşan bir komisyonun daha geniş kapsamlı bir müfredat hazırlamasının dinler arası anlayışın gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. *FLK4* ise farklı dinlerden arkadaşlarıyla bu konuları konuşamamaktan duyduğu rahatsızlığı dile getirmiş ve ortak değerlerin işlendiği, tartışmaya dayalı bir ders formatının daha yararlı olacağını savunmuştur.

Katılımcı cevapları, DKAB derslerinin sadece İslam odaklı değil, farklı dinleri de kapsayacak bilgiler içerecek şekilde geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin ve müfredatın bu çeşitliliği sağlama noktasında daha dikkatli olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Dersin işlenişinde öğrencilerin en çok vurguladığı nokta, interaktif yöntemlerin kullanılması ve tartışma ortamının oluşturulması olmuştur. Özellikle FLK1, "*tartışma konuları olsun ve öğretmen bu konuları tartışsa, gereksiz sorular olmaz ve tartışma da daha etkili olur*" şeklinde belirterek, tartışma temelli bir öğretim yöntemi önerisinde bulunmuştur. Buna ek olarak, teknolojinin derslerde daha etkin kullanılması gerektiği, görsel destekler ve videolar ile konuların daha ilgi çekici hale getirilebileceği dile getirilmiştir.

> *FLK1: "Küçük yaşlarda oyun geliştirilebilir. Lise seviyesi için tartışma olsa daha iyi olurdu."*
>
> *FLK2: "Hocaya bağlı bence. Mesela bilgisine de bağlı. İlgi çekici konular olsun ve tartışma konuları olsun. İbadet konusu mesela ve okuttuysa direkt uykum gelir. Tartışma hareketlilik sağlar."*
>
> *FLE4: "Bence tartışma odaklı bir yöntem izlenmeli. Ortaokulda temel bilgiler ve donanım sağlanmalı lisede ise bu donanımın üzerine tartışmalar yapılarak bilgiler derinleştirilebilmeli. Hatta öğrenciler tartışmalar sayesinde kendi inanç zeminlerini de sağlamlaştırabilir."*
>
> *ALE2: "Şimdi her okuldaki her öğretmen kendince bir metot uygular. Bizim okulumuzdaki öğretmen soru-cevap daha ağırlıklı. Ben bundan çok hoşlanıyorum. O yüzden bu soruya vereceğim cevap büyük ihtimalle soru-cevap şeklinde işlenmesinin artırılması olur."*

ALK2: "Konu güzel anlatılıyor bize bayağı. Örneklerle falan dinliyoruz anlatılıyor ama biraz daha dediğim gibi detay gerekebilir. Anladım, detaylı olarak yaparsın. Yani siz genel olarak böyle farklı, daha böyle tartışmalı dersler işlemeli ve bunun içinde de bu tartışmalı sorulara cevap arayabileceğimiz kaynakların derste olması gerektiğini düşünüyorsun."

ALK3: "Genel böyle İlk başta böyle biraz daha ilgi çekici, bildirecek bir alandan ders anlatmaya başlayıp bir an sonra böyle soru sorarak daha çok sınıfın dikkatinin üstüne çekerek böyle soru sorarak başka böyle ufak tefek detaylarla şey yaparsa bence bir tık daha iyi olabilir."

DKAB derslerinin uygulamalı ve daha interaktif bir şekilde işlenmesi gerektiğine dair öneriler katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. *FLE3*, derslerde uygulamaların artırılması gerektiğini belirterek, "*Uygulama yapılmalı. Mesela ortaokulda cuma günü birlikte namaza giderdik. Lisede de okulda otobüsle namaza giderdik bunlar artırılmalı ve daha aktif dersler olmalı*" ifadesiyle, belirtilen etkinliklerin derslere dahil edilmesinin önemini vurgulamıştır. Katılımcı cevabıyla, öğrenciler arasında ibadet uygulamalarının dersin bir parçası olarak görülmesi gerektiğini ve daha aktif bir katılım sağlanabileceğini belirtmiştir. *FLK3* ise, sınıflarda daha fazla interaktiflik ve aktif öğrenme süreçleri olması gerektiğine dikkat çekerek, "*Öğretmenler çok iyiydi. Daha aktif ders işlenmeli, sınıfta interaktiflikler artmalı*" demiştir. Katılımcının ifadeleri, öğretmenin dersin merkezinde olmasının yanı sıra, öğrencilerin de aktif katılımının önemine işaret etmektedir.

ALE3 ise, derslerin daha samimi bir ortamda işlenmesi gerektiğini savunarak, kendisi öğretmen olsaydı, öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurarak onları farklı etkinliklerle meşgul edeceğini ifade etmiştir: "*Kendim öğretmen olsaydım, çocuklarla daha haşır neşir olur, Cumalara götürürdüm falan. Kendimce aktiviteler düzenlerdim*." Katılımcı cevabı ise derslerin sadece teorik bilgi değil, pratik uygulamalarla da zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulayan önemli bir yaklaşımdır. *ALE4* de öğrencilerin konulara aktif olarak dahil olmasını destekleyen bir yaklaşım sunarak, görevlendirmelerin verilmesinin önemini vurgulamıştır: "*Bence mesela bir konu anlatır öğretmen, mesela İslam düşüncesinde tasavvufu yorumlar. Bu yorumları öğrencilere ödev verir, ezbere değil, kendi yorumlarıyla anlatmalarını ister*."

Son olarak, *ALK4* de derslerin daha hayatla bağlantılı hale getirilmesi gerektiğini belirterek, ibadetlerin uygulamalı olarak öğretilmesi ve öğrencilerin derslere aktif olarak katılım sağlamalarının önemini vurgulamıştır: "*Namaz kuralları mesela, bir gün camiye götürülüp orada uygulanabilir. Daha çok konunun hayatımıza dahil olduğu bir sistem daha faydalı olur*."

Katılımcılardan elde edilen cevaplar, derslerin sadece teorik bilgi vermektense, öğrencilerin aktif katılımıyla işlenmesi gerektiğini ve konuların daha derinlemesine öğrenilebilmesi için uygulamaların, görevlendirmelerin ve sınıf içi etkileşimlerin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bir diğer önemli tema, öğretmenlerin dersteki etkisi üzerine olmuştur. Öğrenciler, öğretmenin niteliğinin, dersin işleyişinde büyük bir rol oynadığını belirtmişlerdir. FLK4, "*Hem öğretmen yeniliklere açık, kendi altyapısını geliştirmiş olmalı*" diyerek, öğretmenlerin sürekli olarak kendini geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin sorularına daha tatmin edici cevaplar verebilmeleri için kendilerini geliştirmesi gerektiği konusu da öğrenciler tarafından dile getirilen önemli bir tespit olarak karşımıza çıkmaktadır.

> *MLE1: "Öğretmenler genel olarak kendi dinini ispatlamaya çalışıyor gibi. Tanrıya dair sorulara tepki göstermemeliler. Daha çok sorudan kaçmayıp cevap noktasında rehber olmalılar."*

> *FLE4: "Öğretmenler tartışma konularında bence biraz daha kendini geliştirmeli. Sadece direkt cevap verebilmek değil bu tartışmayı yönetme konusunda nitelikli olmalılar. Öğrencilerin sorularına cevap arama noktasında onlara doğru rehberlik yöntemi sağlamalılar. Çünkü etrafta cevap ararken çok yanlış bilgiler edinebiliyoruz."*

Nitelik bağlamında öğretmenlere yönelik gelen eleştirilerden birinde MLE2, "Ders biraz daha sevecen, pozitif yaklaşımla olmalı. Öğretmen çok tersti, bu ders işlenecek deyip ders işliyor sorulara objektif yaklaşmıyordu." Şeklinde bir yorumda bulunmuş. Öğretmen yaklaşımları öğrencilerin derse olan motivesi bağlamında oldukça etkili bir etmendir. Dolayısıyla öğrencilere karşı tutum öğrenciler nazarında önem arz etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1924'ten 2000'lere kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programları, ağırlıklı olarak İslam merkezli ve öğretmen odaklı bir anlayışa dayanmıştır. Bu dönemde din eğitimi daha geleneksel yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmış, öğretmenin rehberliğinde İslam'ın esasları ve milliyetçi eğitim anlayışı vurgulanmıştır. Cumhuriyetin laiklik ve millilik ilkeleri, bu programlara önemli ölçüde yansımış ve programlar, öğrencilerin İslam dini temelinde yetişmelerini hedeflemiştir. Ancak, 2000'li yıllar itibarıyla yapılandırmacılığa, çokkültürlülüğe dayalı, öğrenci merkezli ve daha sistematik program geliştirme çalışmaları gündeme gelmiştir. Bu dönem, eğitimde bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir; çünkü öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik, yenilikçi ve akıl yürütmeye dayalı bir öğrenme süreci benimsenmiştir.

2001-2010 yılları arasında, DKAB programları hedef, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri açısından gelişim göstermiştir. Bu gelişim, programların daha esnek ve öğrenci odaklı olmasına katkı sağlamıştır. 2018 DKAB programı, yapılandırmacı öğrenme modelini ve beceri temelli öğrenmeyi temel alan çoklu zekâ kuramı ve öğrencinin aktif katılımını öne çıkaran öğretim stratejilerini benimsemiştir. Ek olarak dinî ve ahlaki kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması ve bu bilgilerin günlük hayata aktarılması hedeflenmiştir.

2018 programı, İslam ve diğer dinlerin betimleyici bir yaklaşımla ele alındığı bir yapıya sahiptir. Bu program çerçevesinde, İslam dini merkezde olmakla birlikte, 2010 programında yer alan Alevilik, Mevlevilik gibi farklı inanç sistemleri de öğrencilere sunulmuştur. Programda ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak, öğrencilerin sahip olması gereken temel beceriler sekiz anahtar yetkinlik olarak tanımlanmıştır. Bu yetkinlikler, iletişim, bilimsel düşünme, dijital beceriler ve girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerilerini de içermektedir.

2018 ODKAB programı, öğrenci merkezli bir yaklaşımla geliştirilmiş ve öğrencilerin kültürel zenginlik katacak kavramları da içermektedir. Ancak kavram yoğunluğu oldukça fazladır. Programda yer alan "Anahtar Kavramlar" başlığı altında sunulan terimler, öğrencilerin dinî ve ahlaki kavrayışları açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, "mükellef," "seciye" ve "sakrament" gibi bazı kavramların daha sade bir dille sunulması, öğrenciler için bu terimlerin daha anlaşılır ve kalıcı olmasını sağlayabilir. Bu sadeleştirme, programın etkisini güçlendirme potansiyeline sahip olup, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili kılabilir.

Araştırma öğrencilerin DKAB dersine dair beklentilerini ve dersin onlara sunduğu katkıları ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bulgulara göre özellikle sınav dönemlerinde dersin tam anlamıyla işlenememesi ve öğrencilere verilen terimsel kavramların yeterince sadeleştirilememesi gibi noktalar programın uygulama aşamasında bazı zorluklara yol açmaktadır. Eğitim programlarının, öğrencilerin yoğun sınav dönemlerine ve kavramsal donanım seviyelerine uygun şekilde yeniden düzenlenmesi, daha verimli bir öğrenme süreci sağlayabilir.

Araştırmanın bulguları DKAB derslerinin mevcut haliyle öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılamadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar özellikle programın içeriği, öğretim yöntemleri ve öğrenci beklentileri arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcılar açısından program büyük ölçüde İslam dini üzerine odaklanmakta, diğer dinlere yeterince yer verilmemektedir. Öğrenciler, özellikle farklı dinlere dair bilgi eksikliğinin hoşgörü ve anlayışı engellediğini belirtmişlerdir. Eğitimde farklı dinlere dair bilgilerin verilmesinin, toplumsal barış ve uyum açısından öneme sahip olduğunu düşünmektedirler. Katılımcı cevapları doğrultusunda belirtilen durum, programın diğer dinler bağlamında daha kapsayıcı ve tarafsız bir içerik sunacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, DKAB derslerinde en çok karşılaştıkları sorunlardan birinin aynı konuların tekrar edilmesi olduğunu vurgulamaktadırlar. Ortaokuldan itibaren tekrarlanan konular, dersin monotonlaşmasına ve motivasyon kaybına yol açmıştır. Ve bu nokta da öğrencilerin derse olan ilgilerini azaltmış ve dersin amacına ulaşmasını zorlaştırmıştır. Dolayısıyla, müfredatın daha dinamik ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Öğrencilere farklı perspektifler sunan, eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir müfredat, onların derse ilgisini artıracak ve düşünsel gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Ortaöğretim seviyesinde ise daha karmaşık ve tartışmaya açık konulara yer verilmesi bu gelişimi daha da pekiştirecektir.

Araştırma, öğretmenlerin DKAB derslerindeki kritik rolünü de gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerin ders anlatım tarzı, kullanılan yöntemler ve öğrenci ile kurdukları etkileşim, dersin başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin anlatım biçiminin dersin ilgi çekici olup olmaması üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve derslerde etkili öğretim yöntemleri kullanmaları teşvik edilmeleri gereklidir. Öğretmenlerin ders sırasında daha interaktif ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsemeleri, öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Soru-cevap teknikleri, tartışma ortamları yaratılması ve öğrencilere aktif katılım imkânı sunulması, DKAB derslerinin daha etkili işlenmesine katkı sağlayacaktır. Lisans aşamasında öğretmen adaylarına uygulamalı derslerin ağırlık kazandırılması, onların sınıf ortamına alışmalarını ve eğitim yöntemlerini geliştirmelerini sağlayacaktır.

Ders kitapları da DKAB derslerinin temel materyalleri arasında yer almakta olup, öğrenciler tarafından genellikle olumlu karşılanmakla birlikte, kitapların daha detaylı ve kapsamlı hale getirilmesi gerektiği

yönünde ek talepler bulunmaktadır. Öğrenciler, kitapların daha fazla kaynağa dayalı, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve geniş perspektifler sunan bir yapıda olmasını istemektedirler. Katılımcıların cevaplarına bağlı olarak ders kitaplarının güncellenmesinin ve pedagojik yaklaşımlarla uyumlu hale getirilmesinin, eğitimde başarıyı arttıracağı düşnülmektedir.

Araştırmanın bulguları, öğrenci katılımının da dersin etkinliği açısından belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, derslerin daha etkileşimli ve tartışma odaklı bir şekilde işlenmesini istemektedirler. Katılımcı cevaplarından elde edilen talepler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB derslerinde daha fazla benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, düşüncelerini paylaştığı bir ders ortamı hem öğrenme sürecini zenginleştirecek hem de öğrenci motivasyonunu artıracaktır.

Katılımcıların değerlendirmelerine göre alt problemlerimizin cevapları bulunmuştur. DKAB dersi büyük ölçüde İslam dini üzerine odaklanmakta ve farklı dinlere dair içerik yetersiz kalmaktadır. Katılımcıların büyük kısmı, DKAB dersinin bireysel ihtiyaçlara tam olarak yanıt vermediğini ve eleştirel düşünme, tartışma imkânı gibi beklentileri karşılamadığını belirtmiştir. Derslerin katılımcıların yaşam pratikleri ve değerleriyle tam örtüşmediği, özellikle farklı inanç sistemleri ve yaşam deneyimlerine dair eksikliklerin hissedildiği dile getirilmiştir. Katılımcıların beklentileri ise derslerin daha kapsamlı içerik sunması, eleştirel düşünmeyi teşvik eden tartışma ortamları yaratılması ve farklı dinlere dair bilgilerin müfredata eklenmesi yönündedir.

Son olarak, yapılan araştırma DKAB programının daha kapsayıcı, dinamik ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin geri bildirimlerinin dikkate alınarak programın yeniden yapılandırılması, derslerin etkinliğini artıracak önemli bir adım olacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, araştırmada elde edilen bulguların daha kapsamlı şekilde ele alınmasını ve DKAB derslerinin gelişim sürecine katkı sunmasını sağlayacaktır. Eğitimde toplumsal değişimlere duyarlı ve öğrenci merkezli program geliştirme çalışmaları, nitelikli insan yetiştirme hedefinin temelini oluşturacaktır.

Kaynakça

Acuner, H. (2004). 14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Samsun.

Akkiprik, G. (2007). Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: Çok boyutlu bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). . *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İstanbul.

Aksu, A. (1998). Gençlik döneminde görülen zararlı alışkanlıklar ve din eğitimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Bursa.

Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Algül, H. (1979). *Gençliğin dini ve ahlaki terbiyesi.* İstanbul: Hafe Yayınevi.

Altaş, N. (2002). Türkiye'de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar 4(12)*, 145-168.

Altaş, N. (2022). *Din Eğitimi.* Ankara: Nobel.

Altın, S. (2020). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde 7E Öğrenme Modelinin Kullanımı.

Altıparmak, K. (2013). *Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Kararının Uygulanması (Başvuru no ve Tarihi: 1448/04-9 Ekim 2007).* İzleme Raporu., İnsan Hakları Ortak Platformu, Almanya Federal Cumhuriyeti Büyükelçiliği. http://www.aihmiz.org.tr/ adresinden alındı

Arı, H. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) On Birinci Sınıf Kazanımlarının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Düşünceleri ile Uyumu.

Arıcan, S. (2019). Türkiye'de sivil toplum kuruluşları bağlamında örgün din eğitimi tartışmaları: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi(8)*, s. 173-202.

Aydeniz, N. (2017). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi.

Aydin, S. (2023). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Kilitbahir 22*(22), s. 229-258.

Ayhan, H. (1999). *TÜRKİYE'DE DİN EĞİTİMİ.* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fak. Vakfı.

Ayhan, H. (2014). *Türkiye'de Din Eğitimi.* İstanbul: Dem.

Bahçekapılı, M. (2011). Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9(22)*, s. 7 - 42.

Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012).* İstanbul: İlke.

Baykara, Z. (2009). OKullarda Din Kültürüü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Diğer Dinlerin Öğretimi. *Yüksek Lisans Tezi*.

Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni ilköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1)*, 97-116.

Bilgin, B. (1980). *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri.* Ankara: Emel Matbaacılık.

Bulut, Z. (2010). Dinsel çoğulculuk ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde. *KADER Kelam Araştırmaları Dergisi, 8(2)*, 65-90.

Cingöz, O. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri.

Coşkun, İ. (2019). İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNİN 2010 YILI VE 2018 YILI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI -MERHAMET DEĞERİ ÖRNEĞİ. *Yüksek Lisans Tezi*.

Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 810-830.

Demirel. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *H. O. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27-43.

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doğan, R. (2004). Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar Uluslararası Sempozyumu . *1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları*. Ankara: MEB Yayınları.

Doğan, R., & Altaş, N. (tarih yok). Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli). *Değerler Eğitimi Dergisi, 2(5)*, 23-38.

ECtHR. (2008). *Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey (Application no. 1448/04).* https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-82580 adresinden alındı

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "program" geliştirme.* Ankara: Edge Akademi.

Gürel, R. (2019). 2010 Yılı ve Sonrası DKAB Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Saygı ve Hoşgörü Değerleri. *Kilitbahir, 15*, 81-123.

Işıker, A. (2022). 2018 DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİMSEL YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ. *Yüksek Lisans Tezi*.

Karaman, D. (2008). Din öğretimi ve yapılandırmacı öğrenme kuramı; ortaöğretim DKAB dersinin değerlendirilmesi.

Karaman, D. (2008). Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi.

Kaymakcan, R. (2007). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu.*

MEB. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2018). DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) .

MEB. (2018). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.

Nas, M. (2023). Ortaöğretim DKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi (Manisa ili örneği).

Okumuş, M. N. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarında Farklı Din ve İnançların Öğretimi.

Öcal, M. (2007). Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 145-180.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi (ss.126-149). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2)*, 126-149.

Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi.* Ankara: MEB Yayınları.

Sancak, S. (2019). KÜRESELLEŞME VE DEĞİŞEN DEĞERLER BAĞLAMINDA 2010-2018 İDKAB ÖĞRETİM PROGRAMIYLA YETİŞTİRİLMEK İSTENEN MODEL İNSAN TİPİ. *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(13)*, 94-115.

Şaşmaz, A., & & diğerleri. (2011). Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Şimşek, E. (2012). "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları 'Ahlak' Öğrenme Alanlarının İncelenmesi". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 189-214.

Tosun, A. (2004). *Din Eğitimi ve Ahlak Öğretimi.* İstanbul: Ensar Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. ((1982), Kasım 9). *2709 sayılı Kanunun orijinal hali, Düstur, Tertip 5, Cilt 22*. 17863 sayılı Resmi Gazete (Mükerrer).

Uçak, H. E. (2020). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kavram ve kavram öğretimi sürecine ilişkin görüşleri . *Yüksek Lisans Tezi- Ankara Üniversitesi*.

Usta, M. (1994). "Mevlâna'nın Eğitim Anlayışında Arınma". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. İstanbul.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler.* Ankara: Alkım Yayınları.

Veyis, H. (2019). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Üzerine Bir İnceleme.

Yürük, T. (2010). Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları. *Dini Araştırmalar 13/36*, 69-86.

Yürük, T. (2011). Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları. *Doktora Tezi*.

Yürük, T. (2015). Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Programlarında Farklı Din Anlayışlarına Ayrılan Yer. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 15*(1), s. 55-75.

Yürük, T. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 22*(1), s. 415-436.

Zengin, M. (2013). Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*, 271-301.

Zengin, M. (2017). TÜRKİYE'DE CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARININ DİN DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA ETKİLERİ. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 19/36* , 113-137.

Zengin, M., & Gümüşay, İ. (2020). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi(9)*, s. 117-186.

Zengin, M., & Menküç, D. (2021). Lise Öğrencilerinde Deizm Düşüncesi: Gençler Neyi Sorguluyor Ve Nelerden Etkileniyorlar? *Uluslarası İslam, Modernite ve Gençlik Sempozyumu*. Zonguldak.

Ek 2. Veri Toplama Formu

GÖRÜŞME SORULARI

Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Değerlendirme ve Beklentileri

(Antalya Örneği)

Mülakat Soruları:

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden önce din eğitimi almış mıydınız? Ders aldığınız süre zarfında din eğitimi aldınız mı? Nerelerden aldığınızı belirtir misiniz?
2. Din ile ilgili en çok merak ettiğiniz veya ilgi duyduğunuz konular neler? Dönemlere göre ifade edebilir misiniz?
3. İlgini çeken konulara dair Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatından yeterli bilgi alabildiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatında en çok ilginizi çeken konular hangileri oldu? Neden?
5. Ders konuları içinde gereksiz gördüğünüz konular oldu mu? Hangileri? Neden?
6. İlk defa bu ders kapsamında duyduğunuz ve öğrendiğiniz konular neler? Örnek verebilir misiniz?
7. Ders konularından hayatınıza katkı sağladığını düşündüğünüz hangileri oldu? Neden?
8. Derslerle ilgili herhangi bir dönemde, herhangi bir kötü tecrübeniz söz konusu oldu mu? Bahsedebilir misiniz?
9. Dersle ilgili en iyi tecrübeniz nedir? Bahsedebilir misiniz?
10. Size göre derse ilginizi verebilmenizde hangisi daha etkili? Öğretmen mi, konu mu, konunun ele alınış biçimi mi? Neden?
11. İlkokuldan bugüne kadar aldığınız Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini düşündüğünüzde, derslerin içeriğinden en çok faydalandığınız dönemin hangisi/hangileri olduğunu söyleyebilirsiniz? Neden?
12. Kitaplarda dil veya içerik açısından problemli gördüğünüz bir husus oldu mu?

13. Bu dersten beklentiniz ne oldu? Karşılanabildiğini düşünüyor musunuz? Neden?

14. Dersin müfredatında neler geliştirilirse faydalı olacağını düşünüyorsunuz?

15. Dersin işlenişinde neler geliştirilirse faydalı olacağını düşünüyorsunuz?